



## **RELATÓRIO DE ESTÁGIO PROFISSIONAL**

A MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS PARA AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

**Autor:** Ricardo Pereira

2012



## **RELATÓRIO DE ESTÁGIO PROFISSIONAL**

### **A MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS PARA AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Relatório de Estágio apresentado com vista à obtenção do 2º ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de Março e o Decreto-lei nº 43/2007 de Fevereiro).

**Supervisora:** Profª. Doutora. Paula Silva

**Autor:** Ricardo Pereira

### **Ficha de Catalogação**

Pereira, R. (2012). A motivação dos alunos para as aulas de Educação Física. Porto: R. Pereira. Relatório de estágio profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

**Palavras-chave:** EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; PROFESSOR; MOTIVAÇÃO.

## **Agradecimentos**

À Professora Doutora Paula Silva pela disponibilidade prestada ao longo de todo o ano letivo.

Ao Professor Eduardo Rodrigues pelos ensinamentos, incentivo e preocupação demonstrada durante o meu percurso enquanto professor de Educação Física.

A todos os professores de Educação Física da Escola Secundária de Ermesinde, que valorizaram o meu empenho, proporcionando-me a participação em diversas atividades ao longo do ano letivo.

Ao Bruno Oliveira, meu colega de Licenciatura e Mestrado por todo o apoio e cooperação dispensada.

Aos meus colegas de núcleo de estágio pela troca de ideias e momentos agradáveis vivenciados.

Aos meus pais por me terem dado a oportunidade de realizar a Licenciatura e o Mestrado e por toda a educação que me deram.

Em especial à Ana, minha namorada, por me ter incentivado e ajudado a realizar este trabalho, pelo apoio prestado ao longo do meu percurso académico e por me fazer acreditar que eu era capaz.



## Índice Geral

Resumo.....	XI
Abstract.....	XIII
Resumé.....	XV
Abreviaturas.....	XVII
1. Introdução.....	19
2. Dimensão Pessoal.....	23
2.1 Reflexão Autobiográfica.....	25
2.2 Expetativas e impacto com a realidade.....	27
2.2.1 Formação de professores.....	28
3. Enquadramento da Prática Profissional.....	33
3.1 Caracterização do contexto de estágio.....	35
3.2 A escola como instituição.....	35
3.3 O Sistema Educativo Português.....	37
4. Realização da Prática Profissional.....	39
4.1 Área 1: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem.....	44
4.1.1 Conceção e Planeamento.....	44
4.1.2 Realização.....	47
4.1.3 Avaliação.....	57
4.2 Área 2 e 3: Participação na Escola e Relações com a Comunidade ..	59
4.2.1 Trabalho de Direção de Turma.....	61
4.3 Área 4: Desenvolvimento Profissional.....	69
4.3.1 O conhecimento do professor.....	69
4.3.2 A comunicação nas aulas de EF.....	72
4.3.3 Estudo: Motivação dos alunos para as aulas de EF.....	76

4.3.3.1 Fase conceptual .....	76
4.3.3.2 Problemática.....	76
4.3.3.3 Enquadramento teórico .....	77
4.3.3.4 Objetivos do estudo .....	82
4.3.3.5 Fase metodológica .....	83
4.3.3.6 Caracterização da população alvo.....	83
4.3.3.7 Instrumento de colheita de dados.....	83
4.3.3.8 Apresentação dos resultados .....	84
4.3.3.9 Discussão dos resultados .....	90
4.3.3.10 Conclusões do estudo .....	92
4.3.3.11 Ilações Finais.....	93
5 Conclusões e Perspetivas Futuras .....	95
6 Bibliografia.....	99
Anexos.....	105



## Índice de Gráficos

Gráfico 1: Frequência relativa da participação nas aulas EF. ....	84
Gráfico 2: Frequência relativa do gosto pelas aulas de EF. ....	86
Gráfico 3: Frequência relativa de desagrado pelas aulas de EF. ....	87
Gráfico 4: Comparação entre sexos das frequências relativas para a participação nas aulas de EF. ....	88
Gráfico 5: Comparação entre sexos das frequências relativas para o gosto pelas aulas de EF. ....	89
Gráfico 6: Comparação entre sexos das frequências relativas para o desagrado nas aulas de EF. ....	90

## **Índice de Anexos**

Anexo I: Inquérito sobre os dados pessoais dos alunos .....	107
Anexo II: Questionário de Motivação Intrínseca e Extrínseca de Kobal .....	109
Anexo III: Resultados das respostas dos alunos.....	113

## Resumo

O presente relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular “estágio profissional”, inserida no plano de estudos do 2º Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Este documento tem como principal objetivo o desenvolvimento de uma atividade reflexiva da prática realizada no estágio profissional. Desta forma, inicialmente está exposto um enquadramento autobiográfico associado com as expectativas esperadas no estágio e com o impacto com a realidade concreta. De seguida, no contexto de situar o estágio é apresentado o enquadramento da prática profissional. Posteriormente são descritos os acontecimentos vivenciados ao longo do estágio profissional, nomeadamente no que diz respeito à conceção e planeamento, realização e avaliação. É nesta parte demonstrado as principais dificuldades emergentes da prática, resultando na reflexão, discussão e apresentação das estratégias utilizadas para solucionar tais dificuldades. No sentido de me integrar na escola e na sua comunidade surge, à posteriori, o trabalho da direção de turma. Antes de introduzir o tema de investigação são abordados alguns assuntos que têm por base uma necessidade de pesquisa bibliográfica para colmatar as dificuldades sentidas e as curiosidades mais predominantes. Por conseguinte surge um estudo realizado, que considero bastante pertinente e imprescindível para melhorar a eficácia do ensino-aprendizagem e que está relacionado com a motivação dos alunos para as aulas de Educação Física.

A principal conclusão obtida com este trabalho é que existem vários fatores que influenciam a profissão de professor e só através das pesquisas, investigações e reflexões realizadas será possível ir ao encontro de uma prática docente mais eficaz.

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



## **Abstract**

This document, which is part of “Praticum Training” subject, is inserted in the Second Cycle of teaching Physical Education. The principal objective of this work is the development of an attitude reflexive about the practices performed along the internship. Thus, is initially exposed a biographical framework associated with the expectations created and the impact with reality. Next, in the context of setting the “Praticum Training” in time and space is presented the framework for professional practice. Then is described the most important events experienced during the practicum training, particularly regarded to the concept, planning, implementation and evaluation. It is shown, in this part, the main difficulties emerged from practice, resulting in reflection, discussion and presentation of the strategies used to solve these difficulties. In order to let into the school community arises consequently the work about the director of the class. Before introducing the research topic are addressed some issues that are based on a need for literature with the purpose of answer my difficulties and curiosities. Finally comes the study, which I consider quite relevant and indispensable for improving the effectiveness of teaching and learning, that is related to student`s motivation for Physical Education classes.

The main conclusion of this study is that there are several factors that influence the teaching profession and only through research, conducted investigations and reflections will be possible to meet a more effective teaching practice.

**KEY WORDS:** PHYSICAL EDUCATION; PRACTICUM TRAINNING; TEACHER; MOTIVATION.



## Resumé

Le compte rendu suivant a été réalisé dans le cadre du cours “stage Professionnel”, inclu dans le plan d’étude du 2ème cycle, enseignement de l’éducation physique pour l’éducation primaire et secondaire. Ce document a comme principal objectif, le développement d’une activité de réflexion au niveau de la modalité réalisée au long du stage professionnel.

De cette façon, au début, il y a un encadrement autobiographique associé aux attentes lors du stage ainsi que son impacte avec la réalité concrète. Ensuite, dans le contexte de situer le stage, il vous est présenté dans le cadre de la pratique professionnelle. Peu après, les évènements vécus au long du stage professionnel sont décrits, principalement en ce qui concerne la conception et le planning, la réalisation et l’évaluation, Dans ce cas, les principales difficultés émergentes de la pratique sont signalées, résultant de la réflexion, du dialogue et de la présentation des stratégies utilisées afin de les résoudre. Dans le sens de m’intégrer au sein de l’école et dans la communauté, il y a eu ultérieurement tout le travail de la direction de la classe. Avant d’introduire le thème de l’enquête, quelques autres points ont été abordés, ayant pour base le besoin de recherches bibliographiques afin de colmater les problèmes ressentis et les curiosités plus dominantes. En conséquence, une étude réalisée a été faite, que je considère pertinente et indispensable pour améliorer l’efficacité de l’enseignement / apprentissage et qui est lié à la motivation de l’élève pour les cours d’éducation physique.

La principale conclusion obtenue à partir de ce travail prévoit l’existence de plusieurs facteurs qui influencent le métier et seulement à partir de certaines recherches, des enquêtes et des réflexions réalisées, il sera possible d’aller à la rencontre d’une pratique d’enseignement plus efficace.

**MOTS CLÉS:** EDUCATION PHYSIQUE, STAGE PROFESSIONNEL, PROFESSEUR, MOTIVATION





## **Abreviaturas**

CT - Conselho de Turma

DT – Diretor de Turma

EE - Encarregados de Educação

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

ESE - Escola Secundária de Ermesinde

FADEUP - Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

FCP – Futebol Clube do Porto

INED - Instituto Nacional de Educação e Desenvolvimento

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

MEC - Modelo de Estrutura de Conhecimento

PCE – Projeto Curricular de Escola

PEE – Projeto Educativo de Escola

RI – Regulamento Interno



## **1. Introdução**



Este trabalho é parte integrante da disciplina de Estágio Profissional, inserida no plano de estudos do 2º Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

O Estágio Profissional faz parte da formação do estudante relacionando a teoria com a prática através da integração no contexto escolar. O principal objetivo do Estágio Profissional é a integração do estudante estagiário na vida profissional, supervisionado e em contexto real, de forma a desenvolver um ensino promotor de qualidade. Para além disso, este estágio promove nos futuros professores um espírito crítico e reflexivo, capaz de encontrar respostas para os desafios desta profissão.

Este documento designado de “Relatório de Estágio” é uma construção pessoal, que se baseia no relato crítico da prática realizada ao longo do ano letivo e que obedece a uma estrutura específica. O estágio decorreu na Escola Secundária de Ermesinde, na qual me foi atribuída uma turma de 10º ano. Nesta escola existiam dois núcleos de estágio com professores cooperantes distintos, sendo que o meu núcleo de estágio era constituído por quatro estudantes estagiários.

O presente trabalho encontra-se organizado em quatro partes. A primeira parte corresponde ao enquadramento autobiográfico, em que está exposto o meu percurso pessoal, as expectativas relativas à realização deste estágio e ainda uma breve referência, por curiosidade, à formação de professores.

Numa segunda parte é apresentado o enquadramento da prática profissional, na qual é realizada a caracterização da escola onde decorreu o estágio e em seguida é feita uma curta análise do sistema educativo português.

A terceira parte consiste na realização da prática profissional que contempla as quatro áreas de desempenho. A área 1 - “Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem” tem como objetivo a construção de uma estratégia de intervenção direcionada por objetivos pedagógicos válidos para o ensino eficaz dos alunos na disciplina de Educação Física. Esta área engloba a conceção e planeamento, realização e avaliação. A área 2 e 3 - “Participação na Escola e Relações com a Comunidade” tem como objetivo promover o sucesso educativo através da relação do professor com a comunidade escolar, tendo

em conta uma intervenção contextualizada, cooperativa, responsável e inovadora. Neste contexto foi realizado o trabalho sobre a direção de turma. A área 4 – “Desenvolvimento Profissional” consiste na reflexão proporcionada pelos momentos vivenciados na prática e na criação de hábitos de investigação, reflexão e ação. Assim, neste âmbito são abordados temas como o conhecimento do professor e a comunicação educacional. Finalizando esta área surge o trabalho de investigação que coloca como problemática a motivação dos alunos para as aulas de Educação Física.

Na quarta e última parte deste documento são apresentadas as conclusões finais e perspectivas futuras resultantes da experiência obtida neste ano letivo.

Ao longo de toda esta dissertação verifica-se a recorrência à pesquisa efetuada, tanto bibliográfica como eletrónica. Esta pesquisa facilitou a consolidação dos meus conhecimentos e a resolução das principais dificuldades sentidas.

## **2. Dimensão Pessoal**





## 2.1 Reflexão Autobiográfica

*“...a docência é uma profissão que se aprende desde que se entra na escola...” (Formosinho, 2009, p.95)*

Quando entrei pela primeira vez na escola, não sabia qual seria a minha profissão, porém todo o percurso que lá desenvolvi foi fundamental para a decisão que tomei. A experiência obtida enquanto aluno aumentou o meu gosto pela prática desportiva dentro e fora da escola. Todavia, esta procura extra curricular foi impulsionada pelo facto de nem sempre o professor ir ao encontro das minhas expectativas para a disciplina de Educação Física (EF).

Com o passar dos anos percebi que tinha uma ligação especial com o desporto, sendo que aos seis anos comecei a praticar natação. Nunca optei por seguir esta modalidade, pois mais tarde ingressei no atletismo do Futebol Clube do Porto (FCP) como atleta federado. Foi com o atletismo que reconheci a minha paixão pelo desporto, tornando-me mais ambicioso e crítico em relação à prática desportiva. Particpei em várias provas a nível regional e nacional, nas quais ganhei algumas medalhas individuais e coletivas. Pratiquei esta modalidade durante oito anos até que resolvi abandonar devido a alguma desmotivação e para me dedicar unicamente aos estudos. Nesta altura já frequentava o 2º ano da licenciatura em Educação Física e Desporto e o facto de praticar desporto na faculdade foi também decisivo para o abandono da modalidade. O leque de modalidades com que me deparei nesta fase expandiu os meus interesses no desporto, deixando de estar limitado ao atletismo.

Para além das experiências acima referidas, o meu percurso académico iniciou-se na escola EB 2,3 de Nogueira da Maia onde completei o 9º ano. Nesta escola, as oportunidades que tive no que diz respeito à disciplina de EF nunca foram muito proveitosas. Apesar de me ter relacionado sempre bem com os professores de EF, a grande maioria não contribuiu para a minha aprendizagem nesta área. Mesmo assim, nunca deixei de gostar de praticar desporto. Mais tarde, acabei por seguir o curso Tecnológico de Eletrónica no Instituto Nacional de Educação e Desenvolvimento (INED) da Maia até ao 12º

ano. Esta escolha foi sem dúvida um grande erro, porque nunca me identifiquei com este curso, o que me levou a perder dois anos da minha formação até poder entrar para o que realmente desejava. Ainda nesta instituição, nunca usufruí de grandes aprendizagens na área do desporto, apesar da disciplina de EF fazer parte do curso, os professores que a lecionaram também não contribuíram muito para a minha evolução. Foi então que ingressei na Escola Superior de Educação Jean Piaget em Gaia na qual me licenciiei em Desporto e Educação Física. Durante a licenciatura é que, pela primeira vez, contatei com as modalidades e conheci realmente cada uma delas com maior profundidade. Foi na licenciatura que tive a certeza que aquilo que sempre quis foi ingressar na área do desporto. Mais tarde decidi tirar o Mestrado de 2º Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP) pois sempre quis ser professor. Este desejo revelou-se pela interação que um professor tem com o aluno, não só no contexto da aprendizagem mas essencialmente no papel do professor como um modelo de referência pessoal. Por outro lado, a minha ambição cresceu quando vi algumas das minhas expectativas frustradas em relação à aprendizagem da EF na escola. Estas vivências desenvolveram em mim uma determinada conceção de professor contudo, ao ingressar no ensino superior deparei-me com novos conceitos que mostram uma realidade diferente. Constatei então que sempre foi difícil caracterizar um professor, porém podemos nos basear nos cinco elementos determinantes da profissionalidade pedagógica: conhecimento, cultura profissional, tacto pedagógico, trabalho em equipa e compromisso social (Nóvoa, 2008). Assim, o primeiro elemento refere que os professores têm por base uma estruturação de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem, ou seja, o professor deve conhecer bem o que ensina. Relativamente à cultura profissional, o professor deve envolver-se na instituição escolar, aprendendo com os colegas de forma a aperfeiçoar e inovar as suas práticas. O tacto pedagógico é a capacidade de relação e comunicação do professor com os seus alunos. Para além disso é a necessidade de ser respeitado, conquistando os alunos para o trabalho escolar. O trabalho em equipa diz respeito à

intervenção conjunta nos projetos educativos de escola e por último o compromisso social que nos obriga a ir para além da escola. Ou seja, educar é conseguir que a criança expanda os seus horizontes, ultrapassando os obstáculos impostos pela sociedade (Nóvoa, 2008).

Considero que na FADEUP tenho aumentado muito os meus conhecimentos na área da educação. Neste âmbito sinto que ainda tenho muito para aprender, e notei desde que ingressei no Mestrado que para além de ser uma mais-valia futura, também me identifico bastante com esta área. Isto talvez se deva, ao facto de, o meu percurso até entrar na faculdade, não ter gerado grande aprendizagem, motivando-me a um dia poder inverter isso, quando for professor e quiser ensinar os meus alunos.

O Estágio Profissional (EP) decorreu na Escola Secundária de Ermesinde (ESE) que se encontra relativamente perto de onde vivo. Como responsável pela supervisão do meu estágio foi nomeada a Prof. Dra. Paula Silva e como professor cooperante o Prof. Dr. Eduardo Rodrigues que durante todo o estágio se mostraram disponíveis para me ajudar a concluir o mesmo com sucesso. Ao iniciar este estágio criei determinadas expectativas que serão enunciadas a seguir.

## **2.2 Expectativas e impacto com a realidade**

O Estágio Profissional foi uma grande oportunidade para poder confirmar que a minha escolha para ser professor de EF foi acertada. Aquilo que sempre procurei foi ser capaz de interagir com os alunos, de forma a promover as suas aprendizagens. Tinha por isso como ambição fomentar a participação ativa e manter a motivação dos alunos. As aulas que lecionei no primeiro ano de Mestrado, não se comparam a estas que tive oportunidade de realizar no EP. Aqui era eu o professor da turma e tinha de saber lidar com tudo o que sucedia nas aulas. Mesmo sabendo que existia um professor cooperante e uma supervisora que estavam sempre presentes para me ajudar e para assumir a responsabilidade caso alguma coisa sucedesse, o ator principal fui sempre eu. Inicialmente tinha como expectativa conseguir lidar com os comportamentos dos alunos, contornando-os de forma a não estabelecer conflitos. Em algumas

situações foi difícil cumprir com este aspeto. Para além disso, procurei sempre liderar com assertividade, o que também nem sempre foi fácil. Aprendi muito com quem me orientou, com os alunos e os colegas de estágio. Após algumas aulas comecei a sentir que estava à vontade quando falava com os alunos e senti que eles percebiam o que eu lhes tentava transmitir. Apesar disso, confesso que nem sempre foi fácil transmitir aquilo que pretendia a todos.

A minha confiança foi um fator que evoluiu, sendo por isso com o passar do tempo, mais interventivo nas aulas. Senti bastante dificuldade em adaptar a minha linguagem no momento de intervir. As observações de aulas realizadas contribuíram muito para a minha evolução, identifiquei algumas estratégias e formas de organização que me ajudaram a construir as minhas aulas.

Um outro problema que surgiu ao longo das aulas foi identificar quais os resultados da minha prática. Nem sempre fui capaz de identificar a melhor solução para determinado problema. Tive sempre como objetivo em todas as aulas, estabelecer um clima de aprendizagem seguro e motivador.

Para finalizar resta referir que aumentei muito o meu conhecimento nas diferentes modalidades lecionadas, melhorei nas que já me sentia confiante e progredi nas que me sentia menos confiante. Espero que os meus alunos sintam que aprenderam um pouco de cada modalidade e que aquilo que eu lhes ensinei sirva para os ajudar no seu futuro.

### **2.2.1 Formação de professores**

Para perceber melhor a importância do estágio profissional e refletir sobre as expectativas criadas no início do ano letivo, nada melhor que analisar a formação de professores.

Segundo Formosinho (2009), existem cinco especificidades da formação inicial de professores em comparação com outras profissões. Em primeiro lugar, através da observação dos diversos comportamentos dos nossos professores pode-se concluir que a docência é uma profissão que se aprende pela vivência da discência. Tal acontece apenas nesta profissão, ao ensinar, o docente transmite conhecimentos e atitudes do processo de ensino. Em segundo lugar, a formação inicial de professores tem uma regulação externa inferior a outras

profissões, isto é, não existe um duplo controlo (académico e profissional). Outra especificidade refere a existência de uma política específica e detalhada para a educação escolar que está em vigor desde a década de 80. A formação de professores está submetida a um maior controlo, pelo facto do sistema educativo ser tutelado e orientado pelo Estado. Em quarto lugar, remete para o facto dos professores, na sua maioria, serem funcionários públicos, ou seja, são recrutados e colocados pelo Estado. Em último lugar, as instituições de formação portuguesas atribuem a titulação académica, o grau profissional, a certificação individual e a classificação profissional. Concluindo, este autor transmite-nos a diferença de regulação da formação de professores para a regulação de outras profissões.

A formação prática dos professores é iniciada através do desempenho do ofício de aluno. “Todos os futuros professores têm no seu longo currículo discente uma aprendizagem de que emergem teorias e representações acerca do que é ser professor.” (Formosinho, 2009, p.98). Posteriormente, esta formação prática é incrementada quando o aluno entra no curso de formação inicial de professor e avalia constantemente os seus formadores em consonância com as teorias que aprende. Assim, as práticas de ensino destes formadores revelam-se importantes modelos de aprendizagem da profissão. A formação prática dos professores culmina com a Prática Pedagógica, que tem como finalidade a integração do aluno na prática docente, e o envolvimento nas competências e práticas inerentes a um cumprimento adequado e responsável da docência. As aprendizagens experienciais, da Prática Pedagógica, revelam-se tão importantes como o processo de ensino e aprendizagem. Todas as conceções formalizadas pelo aluno ao longo da sua adolescência terão de ser transferidas para um novo contexto de formação. Assim é o dever da instituição de formação analisar estas aprendizagens e reorganizar a imagem do professor (Formosinho, 2009).

Podemos então apontar as práticas docentes dos professores, as práticas de organização do ensino e a Prática Pedagógica, como dimensões institucionais essenciais da formação prática dos futuros professores. O que acontece na maior parte das vezes é considerar a Prática Pedagógica como a única

componente da formação prática, uma vez que apenas esta faz parte do plano de estudos. Contudo, as outras duas dimensões também fazem parte do currículo da instituição de formação fazendo parte do currículo de processos. O currículo de processos subdivide-se em práticas curriculares e práticas organizadoras do ensino. Nas primeiras são abordadas as práticas programáticas (objetivos e conteúdos), as práticas de ensino e as práticas de avaliação. As práticas organizadoras de ensino correspondem ao tempo escolar, ao formato das aulas, à constituição das turmas e ao progresso escolar. Estas últimas, por sua vez influenciam as práticas curriculares da instituição (Formosinho, 2009).

Relativamente à Prática Pedagógica, esta é a “componente intencional da formação de professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática profissional docente” (Formosinho, 2009, p.104). A Prática Pedagógica é, então, uma componente de elevada importância na fase final do curso, que se traduz no estágio supervisionado e orientado. Dentro da Prática Pedagógica existe a Inicial e a Final. A prática pedagógica pré-estágio começa com a observação do contexto (escolar e comunitário), prolonga-se com a observação de aulas e por último adota a forma de prática docente nas turmas dos professores cooperantes (Formosinho, 2009). Comparando com a realidade, considero ter vivenciado esta fase no decorrer do segundo semestre do primeiro ano de mestrado. Tive então oportunidade de realizar algumas aulas em grupo, supervisionadas pelo professor da respetiva unidade curricular da didática do desporto, assim como observar aulas dos colegas de mestrado. Encaro este pré-estágio como uma mais-valia para a realização da Prática Pedagógica Final. Esta prática assistida, orientada e refletida, proporciona ao futuro professor um desempenho docente global em contexto real, permitindo desenvolver as competências e aptidões fundamentais para uma prestação consciente, responsável e eficaz (Formosinho, 2009).

Na Prática Pedagógica, o estudante continua a ser considerado como um aluno, sendo o estágio uma disciplina um pouco diferente. Apesar disto, o estudante é considerado um futuro profissional da educação. Esta prática deve ser regulamentada pela autonomia do estudante, afim de o mesmo assumir

profissionalmente esta prática, consciencializar-se da realidade da escola e questionar-se sobre o seu desempenho futuro (Formosinho, 2009). Tal como anteriormente mencionado, na Prática Pedagógica Final o ator principal fui eu. Com a autonomia que me foi atribuída fui capaz de determinar as minhas expectativas e defrontar-me com as dificuldades da realidade, assumindo nesta fase final que tomei a decisão acertada.

No estágio, os principais intervenientes na formação do estudante são o supervisor da instituição de ensino e o professor cooperante (professor da escola). O professor cooperante é um elemento determinante na formação prática dos futuros professores. Este elemento revela-se muito importante na construção de uma profissionalidade adequada e empenhada, sendo insubstituível.

Para terminar, o estágio para além de ser um processo de formação, é também um processo de avaliação das aprendizagens atuais e de avaliação das potencialidades dos futuros professores (Formosinho, 2009).

Em suma, sendo a docência uma profissão de ajuda, esta é também considerada uma ação de ensino e de cuidados, “devendo os professores ser concetualizados como agentes do desenvolvimento humano” (Formosinho, 2009, p116).





### **3. Enquadramento da Prática Profissional**



### **3.1 Caracterização do contexto de estágio**

A ESE situa-se na Praceta D. António Ferreira Gomes, na freguesia de Ermesinde. Teve como primeira sede, o “Barracão” situado na zona da Formiga. As condições precárias do edifício, os maus acessos e o aumento da população escolar, deram origem à construção da atual escola, inaugurada em 1989. Acolhe alunos da freguesia, de outras freguesias do Concelho de Valongo e ainda dos Concelhos da Maia, Santo Tirso, Gondomar e em menor número, de Penafiel e Paredes (Escola Secundária de Ermesinde [ESE], 2009/2013).

A escola é constituída por sete edifícios: Bloco Administrativo, Blocos A, B e C, Ginásio, Bloco de Mecânica e conjunto pré-fabricado de quatro salas numa ampla área com espaços de recreio, jardins e zonas verdes.

No que diz respeito ao pessoal docente, a escola tem cerca de duzentos professores, sendo a maioria do sexo feminino. Existe uma docente especializada ligada à Educação Especial que presta apoio a alunos com necessidades educativas especiais e dois docentes com especialização em biblioteca e documentação. Existem ainda 10% de docentes com pós-graduações, mestrados e/ou doutoramentos (ESE, 2009/2013).

O pessoal não docente é constituído por dezasseis assistentes técnicos, uma chefe de assistentes técnicos, trinta e sete assistentes operacionais e uma coordenadora de assistentes operacionais. Existem ainda dois guardas noturnos, duas técnicas de laboratório, uma psicóloga, uma técnica de diagnóstico e encaminhamento, três profissionais de RVCC e um administrativo do CNO.

A escola funciona em regime diurno e noturno, das 08h15m às 23h45m. Tem uma população escolar à volta dos 2000 alunos sendo que este ano letivo foi inferior (ESE, 2009/2013).

### **3.2 A escola como instituição**

Após a leitura de alguns documentos fornecidos no primeiro ano de Mestrado, posso enunciar que a escola é uma criação histórica que separa o aprender do fazer.

A escola pode ser definida através de três dimensões distintas. A escola é uma forma, é uma organização e é uma instituição.

A forma escolar possui autonomia própria, o que lhe permite subsistir independentemente da organização e da instituição escolar. Esta forma escolar centrada nos métodos tornou-se uma tendência da educação, tendo como consequências a desvalorização dos saberes não adquiridos por via da escola e a contaminação das modalidades educativas não escolares.

A escola corresponde também a uma organização, que apesar de determinar os modos de trabalho escolar, tem sido a que menos debate e polémica incita.

Por último e a dimensão que mais interesse tem para responder à questão que se coloca, temos a escola como instituição. Segundo os documentos fornecidos e consultados nas aulas de Gestão e Cultura Organizacional da Escola, esta enquanto instituição rege-se por um “conjunto de valores estáveis e intrínsecos, funciona como uma fábrica de cidadãos, desempenhando um papel central na integração social, na perspectiva durkheimiana de prevenir a anomia e preparar a inserção na divisão social do trabalho” (Canário, 2005, p.62). Comentando esta afirmação, posso dizer que apesar de esta ser uma perspectiva já antiga, estou plenamente de acordo com ela nos dias de hoje. Os valores que a escola nos transmite são sem dúvida parte fundamental da nossa integração na sociedade.

“Como instituição, a escola desempenha, do ponto de vista histórico, um papel fundamental de unificação cultural, linguística e política, afirmando-se como um instrumento fundamental de construção dos modernos estados-nação” (Canário, 2005, p.63). Analisando esta segunda afirmação, não posso estar mais de acordo com o facto de a escola representar, ainda na atualidade, um meio de união entre as diversas culturas. Esta união predomina no simples intuito de transmitir as diferentes línguas que existem por todo o mundo, assim como as diversas políticas que caracterizam a história e a sociedade atual.

Hoje em dia, grande parte das pessoas após terminarem a escola obrigatória, optam por continuar a estudar e isso demonstra que para prevenir e preparar a inserção no trabalho é necessário prolongar a nossa formação.

### **3.3 O Sistema Educativo Português**

A Lei de Bases do Sistema Educativo 75/2008 (LBSE) estabeleceu a organização e estrutura atual do sistema educativo. A escolaridade obrigatória cessa com a obtenção do diploma de curso relativo ao nível secundário de educação ou quando o aluno atinge os 18 anos de idade, independentemente da existência de diploma de qualquer ciclo ou nível de ensino (Ministério da Educação, 2009).

#### **Educação Pré escolar**

Esta é considerada a primeira etapa da educação básica do processo de educação ao longo da vida, favorecendo a formação e o desenvolvimento da criança, integrando-a na sociedade. Destina-se às crianças entre os três e os cinco anos de idade, proporcionada por estabelecimentos de educação pré-escolar, públicos e privados. Esta frequência é da decisão da família, sendo por isso facultativa (Boal, 1998).

#### **Ensino Básico**

Este, por sua vez, é de frequência obrigatória e gratuita com a duração de nove anos. Destina-se a crianças entre os seis e os quinze anos de idade e pode ser igualmente realizado em escolas públicas ou privadas. O ensino básico está dividido em três ciclos sequenciais, organizados da seguinte forma:

- 1º ciclo, que corresponde aos primeiros quatro anos de escolaridade, caracterizando-se pelo seu caráter global, da responsabilidade de um único professor;
- 2º ciclo, com a duração de dois anos de escolaridade (quinto e sexto ano), promove um ensino organizado por áreas interdisciplinares e desenvolve-se em regime de um professor por área.
- 3º ciclo, com a duração de três anos de escolaridade (sétimo, oitavo e nono ano), promove um ensino unificado, integrando áreas vocacionais diversificadas e desenvolve-se em regime de um professor por disciplina (Boal, 1998).

### **Ensino Secundário**

Este tem a duração de três anos ao qual têm acesso os alunos que tiveram a obtenção do diploma do ensino básico. A idade dos alunos situa-se entre os quinze e dezassete anos de idade. O ensino secundário organiza-se de formas diferenciadas com a existência de cursos orientados para a vida ativa (tecnológicos) ou para o prosseguimento de estudos (cursos de carácter geral). Cada professor é responsável por uma só disciplina (Boal, 1998).

### **Ensino Superior**

O ensino superior é constituído pelo ensino universitário e o ensino politécnico. Os alunos que frequentam este ensino têm idades entre os dezoito e os vinte e cinco anos que estejam habilitados com o ensino secundário. Porém o acesso a este ensino é condicionado por limitações quantitativas. O aluno pode atingir desde o grau de licenciado até ao doutorado (Boal, 1998).

#### **4. Realização da Prática Profissional**





A realização da prática profissional abrange as quatro áreas de desempenho referentes a este estágio, mas antes de passar para esse assunto é importante desenvolver melhor o que foi referido anteriormente em relação às minhas expectativas para este EP.

De acordo com o referido inicialmente, a minha principal preocupação foi saber se realmente tinha feito a escolha acertada em querer ser professor.

Na fase inicial da docência os professores são confrontados com diversas dificuldades que podem criar problemas de adaptação, esta fase denomina-se de “choque com a realidade” (Gori, 2001; Pereira, 2004; Souza, 2009). Neste período o professor constata as diferenças existentes entre a realidade escolar e aquilo que foi a sua formação. Novos desafios são impostos e, conseqüentemente, novas emoções são experienciadas. A pressão aumenta e a responsabilidade é maior. Após este confronto com a realidade o professor pode ter duas respostas divergentes: a sobrevivência ou a descoberta. A primeira, tal como o nome indica, corresponde à sobrevivência pessoal, ou seja, o professor preocupa-se principalmente com o controlo dos alunos e êxito profissional. Esta fase de sobrevivência pode conduzir ao desespero do professor em início de carreira. A descoberta é entendida como um sentimento de satisfação quando este se depara com a realidade. Esta nova realidade é aproveitada para aumentar o seu nível de conhecimentos, assumindo sem dificuldades as responsabilidades impostas (Gori, 2001; Pereira, 2004; Souza, 2009).

Caso esta fase não seja superada de forma positiva, o professor depara-se com a falta de competência para a docência e pondera o abandono do ensino. As principais causas que podem conduzir ao abandono da profissão são o facto de ter optado pela profissão errada ou, então, por causas referentes ao tipo de escola, as condições materiais, as características da turma, entre outros aspetos. Por outro lado, o professor pode considerar que a sua formação académica foi insuficiente e sentir que não está preparado.

Caso esta fase seja superada, o professor vai enveredar pela sensação de descoberta e expandir os seus horizontes (Gori, 2001; Pereira, 2004; Souza, 2009).

Não foi preciso muito tempo para perceber que tinha feito a escolha certa, logo no primeiro contato que tive com os meus alunos, essa dúvida foi esclarecida e tive a certeza de que era isto que sempre quis. Quando me deparei com uma turma bastante interessada nas aulas, atenta ao que eu tinha para lhes transmitir e empenhada em melhorar, confirmei esta minha expectativa. Competia-me, por isso, promover a aprendizagem dos alunos tentando sempre que possível interagir de forma positiva com eles. Nem sempre isso foi possível. Lidar com os comportamentos de cada um em específico não foi tarefa fácil. Cada aluno tem a sua personalidade e forma de estar, exigindo adaptações e negociações de forma a evitar conflitos. Sempre tive receio de me deparar com uma turma indisciplinada, mas felizmente isso não aconteceu. Penso que a forma como me relacionei com os meus alunos foi também um fator decisivo. Determinados comportamentos que se sabe atempadamente serem proibidos, funcionam como motivação dupla para alguns alunos. Impedir que os colegas adquiram conhecimentos e chamar a atenção para si próprios são os procedimentos adotados por esses alunos. A frustração originada no ambiente familiar é a principal origem de tais comportamentos (Ferreira, 2005). “A tensão psicológica daqueles que não conseguem atingir determinada finalidade, devido a obstáculos de ordem diversa, origina a frustração, que por sua vez, gera a agressividade em relação a colegas e professores, tornando-se uma ‘bola de neve’ de reações hostis, castigos, violência física ou psicológica e até chantagem emocional.” (Ferreira, 2005, p.58).

Esta agressividade gerada pela tensão psicológica criada em ambiente familiar, raramente tem como objetivo os principais provocadores, surge contra aqueles que não estão à espera e de quem o agressor sabe de antemão que não vai obter uma resposta imediata. “Este comportamento manifesta-se na escola, no relacionamento aluno/aluno e aluno/adulto, tal como se revela nas relações sociais do quotidiano.” (Ferreira, 2005, p.59).

O alvo favorito destes alunos frustrados é o colega mais envergonhado, retraído e com um aproveitamento satisfatório. É nessa pessoa que as frustrações serão descarregadas. Como se não bastasse, é este aluno que ao mínimo erro é advertido pelos professores, dele se espera um comportamento

exemplar e um cumprimento “anormal” da “norma”. Ao invés, a tolerância em relação aos “perturbadores” é cada vez mais inexplicável (Ferreira, 2005).

A partir do momento em que senti que tinha perante mim uma turma interessada e empenhada, centrei-me noutra aspeto. Sendo esta uma turma disciplinada, preocupei-me em criar um ambiente positivo de aprendizagem para os alunos. É aqui que surge a ideia de conseguir que os alunos estejam motivados durante as aulas e que resultou no trabalho de investigação apresentado mais à frente. A minha preocupação foi sempre essa, que todos tivessem prazer e satisfação em realizar as minhas aulas. Tive então de aprender a lidar com os comportamentos dos meus alunos assim como aprender a lidar com os resultados das minhas práticas. Em suma, liderar com assertividade tal como esperava, não se revelou tarefa fácil.

Este conceito de assertividade despertou interesse da minha parte, uma vez que foi minha preocupação, ao longo de todo o estágio, ter um comportamento assertivo enquanto líder e professor da turma. Sempre fui uma pessoa que demonstrei ao longo da minha vida a preocupação em ter um comportamento assertivo. Segundo alguns autores, a assertividade tem sido sugerida como sinónimo de competência social. Este conceito engloba quatro dimensões:

- ✓ Capacidade de dizer NÃO;
- ✓ Capacidade de pedir ou fazer favores;
- ✓ Capacidade de expressar sentimentos positivos e negativos;
- ✓ Capacidade para iniciar, manter e terminar conversas gerais.

Para outros autores, a assertividade não é sinónimo de competência social, mas sim uma habilidade social complexa (Matos, 1998).

Segundo Alberti e Emmons (citado por Matos, 1998), um indivíduo assertivo atua sem ansiedade excessiva e expressa os seus sentimentos de forma honesta e adequada, realçando os seus direitos sem contestar os dos outros.

Outro aspeto não menos importante diz respeito às aprendizagens pessoais durante o estágio, com o orientador, colegas de estágio e alunos. Todos eles revelaram-se indispensáveis para a minha evolução. As observações realizadas ao longo do ano letivo contribuíram bastante para esse crescimento, assim como as reuniões realizadas e conversas informais com os mesmos.

Com isto, verifica-se a importância da supervisão pedagógica no decorrer do estágio. Sem dúvida que aprendi muito, descobri estratégias que nunca imaginei sequer existirem e tomei conhecimento de muito mais do que aquilo que esperava. Considero todo o meu percurso na ESE bastante positivo e proveitoso para o futuro.

No que diz respeito à comunicação, este também foi sempre um dos meus principais receios. Mas na prática considero que a minha confiança aumentou com o passar do tempo e o à vontade a comunicar também evoluiu bastante. Apesar de ainda estar longe da perfeição, posso afirmar que tive uma grande evolução neste aspeto. Nem sempre me expressei da forma mais adequada, mas a minha intervenção junto dos alunos melhorou substancialmente, sempre com a preocupação que todos pudessem melhorar o seu desempenho. De qualquer das formas, esta é uma competência do professor que é melhorada com a experiência profissional. “De facto, os professores e treinadores mais experientes distinguem-se dos inexperientes no domínio das estratégias de comunicação...” (Werner & Rink citado por Rosado & Mesquita, 2009, p.74).

## **4.1 Área 1: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem**

### **4.1.1 Conceção e Planeamento**

Segundo Bento (2003, p.7) “todo o projeto de planeamento deve encontrar o seu ponto de partida na conceção e conteúdos dos programas ou normas programáticas de ensino...”. Desta forma, no planeamento das minhas aulas, comecei por consultar os programas nacionais de EF. Após esta consulta, recorri ao projeto curricular da escola e defini quais as modalidades a lecionar. Com isto, elaborei o meu plano anual com as respetivas modalidades consoante cada período. Quem decide, em último lugar, sobre como aplicar o que está explícito nos programas é o professor, é ele que exerce o papel de dirigente no processo de ensino. Segundo o mesmo autor o planeamento significa “uma reflexão pormenorizada acerca da direção e do controlo do processo de ensino numa determinada disciplina, sendo pois evidente a relação estreita com a metodologia ou didática específica desta, bem como

com os respetivos programas” (Bento, 2003, p.8). A planificação permite que o professor se sinta seguro, sendo possível antecipar qualquer contrariedade, estando disponível para cada aula na sua plenitude. Podemos também associar a definição de planificação à formação permanente do professor, na procura de melhores resultados através dos confrontos diários com os problemas da prática. Para isso, existe o plano de aula que visa a preparação do ensino. Este deve conter tomadas de decisão sobre os aspetos preponderantes da atuação didática e metodológica do professor, ou seja, objetivos, conteúdo de ensino, atividades de grupo, entre outros (Bento, 2003). Os planos são elaborados com base numa decisão porém, a forma como essa decisão será concretizada pode variar no contexto imediato da aula, consoante o inesperado, sendo necessário uma rápida reação situativa. Pode-se então concluir que a planificação “orienta-se para a aprendizagem segura e eficaz, para a apropriação, por todos os alunos, de conhecimentos e capacidades, o que requer um processo ativo de apropriação da matéria de ensino, segundo as coordenadas dos programas” (Bento, 2003, p. 22).

Para o planeamento das minhas aulas baseei-me no Modelo de Estrutura de Conhecimento (MEC) de Vickers (1990) para cada modalidade. Este Modelo está dividido em três fases:

- Fase de análise
- Fase de tomada de decisões
- Fase de aplicações

A fase de análise é constituída por três módulos:

Módulo 1 - Análise da modalidade

Módulo 2 – Análise do envolvimento

Módulo 3 – Análise dos alunos

A fase de tomada de decisão é constituída por quatro módulos:

Módulo 4 - Extensão e sequência dos conteúdos

Módulo 5 – Definição dos objetivos

Módulo 6 – Configuração da avaliação

Módulo 7 - Progressões de ensino

Por último temos a fase das aplicações que corresponde ao Módulo 8 - Plano anual, unidade didática, planos de aula, etc. (Vickers, 1990).

O módulo 1 (análise da modalidade) está organizado em quatro categorias:

- ✓ Cultura desportiva
- ✓ Fisiologia do treino/Condição física
- ✓ Habilidades motoras
- ✓ Conceitos psicossociais

A primeira categoria diz respeito à história e origem da modalidade, bem como às principais regras de segurança e regulamento técnico. A segunda categoria contém informação sobre as capacidades coordenativas e condicionais a serem trabalhadas. A terceira categoria engloba todas as habilidades motoras da modalidade que se pretende lecionar. A quarta e última categoria está relacionada com questões de qualidade psicológica. O módulo 2 (análise do envolvimento) pretende analisar os recursos materiais, espaciais, temporais e humanos disponíveis para o ensino da modalidade em questão, bem como as principais normas para o bom funcionamento da aula. O módulo 3 (análise dos alunos) diz respeito à caracterização da turma na respetiva modalidade.

Passando à fase de tomada de decisão, temos o módulo 4 (extensão e sequência dos conteúdos) no qual é descrito os conteúdos a lecionar. O módulo 5 (definição dos objetivos) estabelece aquilo que pretendemos que o aluno alcance no final da respetiva unidade didática. O módulo 6 (configuração da avaliação) define quais os momentos de avaliação (inicial, formativa e sumativa). Para terminar a fase de tomada de decisão resta falar no módulo 7 (progressões de ensino) que diz respeito às tarefas de exercitação, exercícios e atividades propostas pelo professor.

Por último, a fase das aplicações que corresponde ao módulo 8 (plano anual, unidade didática, planos de aula, etc.) e que descreve os vários tipos de planeamento utilizados.

Em relação à elaboração destes documentos para cada modalidade lecionada, penso que, apesar de ser necessário prescindir de algum tempo na sua realização, foi bastante pertinente e produtivo para a preparação das aulas.

Assim, antes de iniciar as aulas com a minha turma, o núcleo de estágio reuniu algumas vezes com o professor cooperante para poder preparar o início do ano letivo. Estas reuniões serviram para fornecer toda a documentação necessária para a preparação do plano anual e das unidades didáticas das disciplinas a lecionar. Para além disso, foram tratados vários assuntos relacionados com as normas de estágio, calendarização das atividades, análise dos programas nacionais, entre outros assuntos relevantes. Foi também nesta fase que fui confrontado com as condicionantes em relação ao material, uma vez que este era escasso e bastante deteriorado.

Após analisar o projeto curricular da escola para o ensino secundário, tive de selecionar as modalidades a abordar e os conteúdos a lecionar. Nos desportos coletivos eram modalidades obrigatórias, o Voleibol e o Futebol. Nos desportos individuais eram o Atletismo e a Ginástica. Em relação às modalidades facultativas tive de optar entre o Badminton ou a Orientação, no caso dos desportos individuais e nos desportos coletivos teria também de optar entre o Basquetebol e o Andebol. As minhas escolhas recaíram pelo Badminton e pelo Basquetebol. A primeira pelo simples facto de saber que a ESE organiza uma semana de orientação para os alunos e a segunda escolha não teve nenhum motivo especial, simplesmente decidi consoante a minha opinião pessoal sobre ambas. Apesar de gostar das duas modalidades, optei por Basquetebol por me sentir mais à vontade nesta modalidade e posteriormente por verificar que a minha turma era constituída por alunos que praticavam a mesma.

Esta fase de conceção e planeamento permite a eficácia da realização da prática profissional.

#### **4.1.2 Realização**

No dia 16 de Setembro de 2011, realizou-se a primeira aula de Educação Física da turma do 10ºC na ESE. Para que esta decorresse da melhor forma possível, procurei organizar uma pequena apresentação em *powerpoint* com o objetivo de criar uma maior atenção por parte dos alunos. Inicialmente não sabia o local onde se iria realizar a aula, pelo que me preparei para as diversas situações possíveis. Apesar das condições da sala não serem as melhores,

resolvi apresentar na mesma o *powerpoint*, colocando os alunos todos juntos em frente ao ecrã do computador. Antes disso, apresentei-me à turma, como professor estagiário. Os alunos receberam-me bem, e não complicaram a situação, muito pelo contrário, estiveram sempre atentos a toda a informação que eu tinha para lhes passar. O facto de a turma ter colaborado bastante, contribuiu para que o meu nervosismo inicial diminui-se, sentindo-me muito mais à vontade para continuar a apresentação. Segundo Arends (citado por Rosado & Mesquita, 2009, p.76), o período de início da aula é considerado bastante instável “pois os alunos vêm de outros contextos onde, frequentemente, se aplica um conjunto diferente de normas comportamentais, tornando-se fundamental, começar rapidamente e com segurança”. Associado a isto, o professor deve ter preparado um leque variado de tarefas a desenvolver, tendo em conta os objetivos da aula. É fundamental a apresentação dos conteúdos e das normas organizativas da disciplina que, no meu caso, foi realizada através do *powerpoint*. Após a minha apresentação, realizei a marcação de presenças, para que pudesse, a partir desse momento, associar o rosto dos alunos aos seus nomes. Para que também ficasse a conhecer melhor cada um dos alunos, realizei um pequeno inquérito a ser respondido individualmente por cada um (Anexo I). Este inquérito forneceu-me informação valiosa sobre as preferências e escolhas de cada aluno, que mais tarde me ajudaram no planeamento e lecionação das aulas.

Posteriormente passei à apresentação da disciplina, mais propriamente ao seu regulamento, conteúdos e objetivos de cada modalidade. “A colocação dos objetivos constitui uma estratégia de instrução fundamental para provocar nos alunos a motivação necessária para a aprendizagem...” (Rosado & Mesquita 2009, p.77). Os alunos mostraram-se bastante interessados sobre quais seriam as modalidades a abordar nas aulas. No final da apresentação foram-me colocadas várias questões às quais tentei responder da melhor forma possível. As duas aulas seguintes serviram para conhecer melhor os meus alunos e observar como se comportavam nas diversas modalidades que pretendia lecionar ao longo do ano letivo. Nessas aulas cheguei mais cedo para preparar todo o material com antecedência, e foi aqui que começaram a surgir os



primeiros problemas e as primeiras dificuldades impostas pela prática. Perdi demasiado tempo na transição dos exercícios, principalmente devido à organização do material. Para resolver este problema adotei a estratégia de colocar os alunos a realizarem o transporte do material e a dispor o respetivo material nas diferentes tarefas. Para além disso, deparei-me com algo que já não era surpresa para mim, que foi a dificuldade em comunicar com os alunos. No decorrer do estágio essas dificuldades de comunicação foram constantes:

*“Por várias vezes o meu discurso foi confuso, pouco esclarecedor e enganador para os alunos. Isto explica-se por ainda não me sentir muito à vontade em relação à comunicação.” (Reflexão nº 7)*

Devido à minha personalidade e ao facto de ser uma pessoa bastante tímida, tenho imensa dificuldade em transmitir as minhas ideias, mesmo que para mim elas estejam bem definidas no meu pensamento. Isto espelhou-se na prática, quando verifiquei que alguns alunos nem sempre percebiam o que eu lhes dizia para fazer. Deparei-me ainda com a necessidade de desenvolver rotinas ao nível da criação de grupos e regras para o bom funcionamento da aula. Percebi também que deveria aumentar a exigência das tarefas propostas, criar situações em que a maioria dos alunos estivessem ocupados, melhorar o encadeamento dos exercícios otimizando assim a gestão do tempo de aula.

Seguiu-se a Semana de Orientação organizada pela ESE todos os anos. Os alunos não gostam muito desta semana e sentem-se obrigados a realizar as atividades que a escola lhes incute. Na semana seguinte dediquei-me à realização da bateria de testes *FitnessGram*. Os dados obtidos nestes testes, permitiram ficar a conhecer melhor as capacidades dos meus alunos e auxiliaram-me na construção de grupos de trabalho para as aulas. O teste da milha foi, talvez, aquele que mais me ajudou.

Com a iniciação à lecionação das modalidades, deparei-me com a oportunidade de ensinar a minha modalidade de eleição, o Atletismo. Isso revelou-se, mais um obstáculo, apesar de eu ter pensado o contrário. Tendo

em conta que me sentia bastante à vontade nesta modalidade pensei que também seria fácil lecionar a mesma. Isso não se verificou:

*“...notei imensas dificuldades em motivar os alunos para a realização dos exercícios propostos.” (Reflexão nº 8).*

Em todas as aulas preocupei-me com o desenvolvimento da condição física dos alunos, em quase todas as aulas os alunos realizavam, séries de força, de flexibilidade e ainda trabalho de coordenação. Uma das minhas preocupações foi também, consoante a modalidade a abordar, trabalhar as componentes da condição física específicas dessa modalidade. Para além disso, tentei ser coerente em relação à sequência e escolha dos conteúdos a lecionar, como foi o caso da corrida de resistência. Uma vez que os alunos tinham o corta mato no primeiro período, decidi centrar as minhas aulas de Atletismo maioritariamente no treino aeróbio. Para além disso decidi lecionar a velocidade e realizar uma pequena abordagem ao salto em comprimento. Em relação ao salto em comprimento, apenas transmiti aos alunos alguns conhecimentos sobre as fases do salto. Tal como referi anteriormente, esta modalidade revelou-se um enorme desafio para que os alunos estivessem motivados nas aulas. Uma das estratégias que encontrei foi a utilização de pequenas competições entre alunos.

As aulas no exterior, pelo facto de correr o risco de chover, pela distração que provoca nos alunos, mas também devido ao atraso inicial destes, foram outro obstáculo. Tive de estar preparado para todo o tipo de situações, sendo assim, resolvi ter sempre comigo uma apresentação teórica das modalidades a abordar em cada período e estabeleci dez minutos de tolerância para o início da aula. Para além disso, as aulas no exterior proporcionaram-me uma outra situação que foi o facto de não poder realizar circuitos/exercícios de força tal como realizava no interior:

*“Toda a gente se queixou, com dores nas mãos e nas costas, e ninguém queria fazer o que era pedido.” (Reflexão nº 8)*

Juntamente com o Atletismo lecionei também a disciplina de Voleibol no 1º período. No que diz respeito a esta modalidade, não me sentia muito à vontade e confiante na sua lecionação. Apesar disso, os alunos adoraram esta modalidade e isso deu-me uma motivação maior para estas aulas. A organização utilizada nestas aulas foi, a meu ver, um fator fundamental para que estas se desenrolassem da melhor forma. Uma estratégia que resolvi adotar nestas aulas foi em relação à minha colocação. Na grande maioria das vezes desloquei-me por fora do espaço em que os alunos se encontravam, o que resultou na perfeição, permitindo uma visualização geral da turma. As reuniões de núcleo de estágio ajudaram-me a encontrar este tipo de soluções eficazes. Estas reuniões realizavam-se todas as semanas, e foram muito importantes para o meu desenvolvimento. As minhas aulas foram sempre demasiado analíticas. Este aspeto foi também motivo de discussão nessas reuniões, no entanto nem sempre consegui realizar exercícios mais ligados ao jogo em si, ou seja, criar situações mais próximas do contexto de jogo. Desmontar cada uma das modalidades e encontrar as tarefas mais adequadas para as aulas foi sempre uma enorme dificuldade.

Em relação à transmissão de feedbacks, tive uma grande evolução com o decorrer das aulas. Inicialmente ficava parado a olhar para os alunos sem saber o que corrigir. Muitas vezes estava a observar o erro mas não me sentia confiante para intervir. Isso melhorou bastante no decorrer do estágio. A minha à vontade aumentou, assim como a minha relação com os alunos. O conceito de feedback pedagógico é definido como “um comportamento do professor de reação à resposta motora de um aluno ou atleta, tendo por objetivo modificar essa resposta, no sentido da aquisição ou realização de uma habilidade.” (Rosado & Mesquita, 2009, p.82). O feedback é referenciado como uma mais-valia no processo de ensino e aprendizagem.

Neste período constatei ainda a dificuldade que iria encontrar no que diz respeito às condições materiais, como por exemplo no salto em comprimento:

*“As condições da areia não eram as melhores e por isso decidi alterar ligeiramente o que estava planeado, evitando as quedas na areia e possíveis lesões.” (Reflexão nº 19)*

No segundo período tinha previsto lecionar as modalidades de Ginástica e Futebol no entanto, mais uma vez, as condições do material para a primeira modalidade não eram as mais apropriadas. Sendo assim optei por lecionar Badminton nesse período. Nesta modalidade senti que estava preparado para ensinar os meus alunos. Ao contrário daquilo que se sucedeu em relação ao Atletismo, aqui as coisas correram melhor. O conhecimento que eu já tinha dos alunos e o gosto pela modalidade foram fundamentais para que as aulas provocassem aprendizagem. Para além disso, a organização que utilizei ao longo das aulas também considero que foi bastante eficaz. Procurei sempre incluir todos os alunos nas atividades, não deixando ninguém de fora por falta de espaço. Aquilo que utilizei foi a organização de grupos para realizar as sequências de batimentos. Em vez de realizar jogos individuais, criei grupos para que todos estivessem em atividade. A organização das atividades em grupo conduz a um trabalho cooperativo entre os alunos que visa um aumento da motivação para a aprendizagem (Ferreira, 2005). A determinada altura verifiquei que, mesmo assim, alguns alunos se sentiam menos motivados com esta situação de jogo. Aquilo que fiz foi colocar esses alunos de um nível mais avançado a realizar jogo de singulares na parte final da aula. Isso permitiu que eles voltassem a estar motivados para a aula. Esta estratégia resultou das conversas que fui tendo com o professor cooperante ao longo do período. Neste período, apesar de me sentir já integrado com os alunos, continuei a ter problemas em me expressar nas aulas:

*“...notei que não tenho sido muito preciso no momento de instruir, deixo sempre escapar alguns pormenores que me levam a ter de interromper a aula para os corrigir.” (Reflexão nº 33)*

Em relação ao Futebol, os problemas que encontrei inicialmente estiveram relacionados com o facto de ser uma modalidade que, contrariamente ao que se pensa, não é fácil de lecionar. Digo isto porque esta modalidade é aquela que todos julgam saber, ou seja, os alunos quando estão a aprender esta modalidade, apenas pensam que estão a “jogar à bola”. Esquecem-se que não estão no intervalo das aulas e apenas estão interessados em jogar com os colegas. Este foi por isso o maior obstáculo que encontrei para esta modalidade. Nesta modalidade também se verificou, mais uma vez, que a transmissão de feedbacks foi escassa:

*“...em grande parte da aula, simplesmente observei os alunos em vez de intervir corrigindo os erros que ocorriam.”* (Reflexão nº 28)

Outra dificuldade encontrada foi em relação ao grupo das alunas. Este grupo tinha enorme dificuldade em controlar a bola, o que é normal acontecer na maioria das turmas. Foi por isso difícil conseguir motivar este grupo nestas aulas. As aulas de Futebol eram maioritariamente no exterior, uma vez que estava a lecionar Badminton no interior, no entanto, as poucas aulas no interior foram também um problema para organizar os alunos num espaço tão pequeno (um terço do pavilhão).

Nas aulas de Futebol, adotei uma estratégia que se revelou bastante eficaz. Coloquei metade dos discentes (dois grupos de alunos) a realizar jogo 5x5 e a outra metade (dois grupos de alunas) a realizar um exercício no qual eu estava mais preocupado. Ao fim de algum tempo estes grupos trocavam de tarefa. Esta forma de organização beneficiou a aprendizagem dos discentes, principalmente as alunas, uma vez que eu me encontrava mais disponível para as ajudar:

*“Penso que para os grupos das raparigas este tipo de organização é favorável para que elas possam melhorar um pouco o seu desempenho.”* (Reflexão nº 39)

Nas últimas aulas desta modalidade, foquei a minha atenção na finalização, uma vez que esta era a principal dificuldade que as alunas em especial tinham. Quando iniciei este trabalho verifiquei que muitas vezes o passe realizado antes do remate não era bem executado. Foi nesta fase que percebi que eu próprio poderia realizar o exercício ao mesmo tempo que supervisionava toda a turma:

*“Optei então por ser eu a realizar o passe de outra zona do campo para facilitar a finalização das alunas. Assim tinha uma vista privilegiada do exercício e de toda a turma. Enquanto estes dois grupos de raparigas realizava este exercício os outros dois grupos faziam jogo 5x5.”*  
(Reflexão nº 39)

Resta agora falar em relação ao que foi realizado no terceiro e último período. Como o material de Ginástica sofreu uma limpeza durante as férias da Páscoa e como a escola adquiriu novo material, foi possível então lecionar esta modalidade. Para além da Ginástica, também foi lecionada a modalidade de Basquetebol, tal como planeado no início do ano letivo.

Logo na primeira aula de Basquetebol, constatei que era uma modalidade do agrado da maioria dos discentes:

*“A turma gosta da modalidade o que não foi novidade para mim, uma vez que dois alunos a praticam.”* (Reflexão nº 50)

Talvez por saber que estava na fase final do meu estágio procurei, logo na primeira aula dar o meu melhor e pesquisar ainda mais intensamente. Ansiava que aquilo que falhou nos períodos anteriores fosse agora superado:

*“As expetativas desta vez eram elevadas, no entanto o receio de falhar era também muito maior.”* (Reflexão nº 52)

Felizmente esta primeira aula foi bastante positiva, tanto para os alunos como para mim:

*“Para além dos feedbacks que recebi do professor cooperante, eu próprio senti-me bastante satisfeito com aquilo que fiz e, acima de tudo, foi possível ver a satisfação dos alunos no final.”* (Reflexão nº 52)

As progressões utilizadas bem como a organização das tarefas foram elementos essenciais para o êxito final, proporcionando o empenho de todos e mantendo a turma sempre motivada.

Nas aulas seguintes desta modalidade fui realizando ligeiras alterações em alguns exercícios, sendo que no lançamento na passada apenas os alunos que lançam com a mão esquerda realizaram a corrida do lado esquerdo. Em conversa com o professor cooperante percebi que a realização do lançamento na passada em ambos os lados era desnecessária uma vez que é preferível praticarem o lado dominante várias vezes do que realizarem constantemente de forma incorreta no lado oposto.

Quanto à Ginástica, logo na primeira aula surgiu uma situação que me levou a repensar as minhas aulas seguintes:

*“...havendo a situação de uma aluna que se recusou a fazer a aula, devido às experiências vividas anteriormente com outros professores.”*  
(Reflexão nº 51)

Considero que as observações realizadas das aulas do professor cooperante bem como das aulas dos meus colegas de estágio foram essenciais para descobrir formas diferentes de lecionar esta modalidade e para superar esta situação que surgiu. Esta era sem dúvida a modalidade que mais receava lecionar, uma vez que não tenho nenhuma vocação nem aptidão para exemplificar alguns exercícios. Sendo assim, sempre que foi necessário exemplificar recorri à ajuda de um discente que eu sabia ser capaz de o fazer.

“A demonstração, em parceria com a exposição, assume no âmbito das atividades desportivas um papel fundamental, na medida em que possibilita a visualização por parte do praticante dos movimentos a efetuar.” (Rosado & Mesquita, 2009, p.96). Sendo assim, a demonstração revela-se um fator importante para diminuir o tempo de prática necessário para atingir níveis de performance mais elevados em relação à tarefa proposta.

Com as observações realizadas, descobri formas de superar estes obstáculos que foram surgindo:

*“Consegui que todos realizassem as tarefas, mesmo aqueles que se recusavam por terem imenso receio” (Reflexão nº 54)*

Apesar da evolução destes alunos com maior dificuldade ser mínima, o importante é que progrediram alguma coisa, em vez de se recusarem a fazer a aula. Ao tentar ajudar estes alunos senti que estava a prejudicar os outros mais avançados. Sendo assim, utilizei as mesmas progressões, mas permiti aos alunos mais avançados realizarem o elemento final de imediato e criei novos exercícios para os motivar. A meu ver isso resultou bastante bem, os alunos estiveram contentes e empenhados nas tarefas.

Em relação à minha colocação, procurei afastar-me dos grupos e ter uma visão geral da turma, podendo assim intervir sempre que necessário nos grupos primordiais. Em todas as aulas outro aspeto com o qual me preocupei sempre foi com as “ajudas”.

Em jeito de conclusão, “se pretendemos ensinar com eficácia, se queremos formar os alunos nos conhecimentos e capacidades sólidas, aproveitando o escasso tempo disponível, então temos que definir o essencial do ensino e concentrar nisso a nossa atividade e a dos alunos.” (Bento, 2003, p.27). Considero que na generalidade ao longo da realização deste EP, procurei dar autonomia aos meus alunos, promovendo o seu sucesso e auto estima, estando atento ao grau de dificuldade e complexidade de cada tarefa. Procurei ainda criar um ambiente de relação em que o aluno se sente apoiado e



respeitado, tendo em conta as diferenças individuais, aumentando o nível de satisfação dos alunos em relação às aulas.

Em seguida passarei a apresentar como decorreu o processo de avaliação.

### **4.1.3 Avaliação**

A avaliação dos alunos é fundamental, pois permite verificar a evolução, o empenho e interesse de cada aluno durante as aulas.

Ao longo do ano letivo realizei os vários tipos de avaliações relativas à sua função: Diagnóstica, Formativa e Sumativa.

A avaliação diagnóstica ajudou-me a determinar o nível inicial dos alunos nas respetivas modalidades de ensino. A avaliação formativa foi essencial para obter dados dos alunos ao longo das aulas. Por último a avaliação sumativa para verificar a evolução de cada aluno.

Para a realização da avaliação, tive como suporte os três critérios propostos pelo Departamento de Educação Física da ESE que avalia o aluno em três domínios:

#### **“Saber Fazer” – 60%**

- ❖ Avalia a capacidade de realizar as tarefas propostas de forma correta;

#### **“Saber” – 20%**

- ❖ Avalia a capacidade de conhecer, compreender, aplicar e criticar os fundamentos das modalidades abordadas;

#### **“Saber Estar” – 20%**

- ❖ Avalia a assiduidade e pontualidade, bem como o interesse e participação nas atividades e a cooperação e empenho de modo a criar um sentido de autonomia e responsabilidade;

Em todas as modalidades estes foram os critérios utilizados para avaliar os alunos. Em relação ao “saber fazer”, criei grelhas de avaliação das diferentes habilidades motoras e aspetos referentes à condição física de cada modalidade. Quanto ao “saber”, avaliei os alunos através de fichas de avaliação realizadas no final de algumas aulas. No “saber estar” centrei-me em aspetos observados e registados nas aulas tais como a cooperação, o respeito, o espírito de sacrifício, entre outros. Segundo Vickers (1990) a avaliação é

usada para aferir os conhecimentos dos alunos relativamente aos critérios estabelecidos e para atribuir notas sumativas. Ao delinear o ensino, é importante decidir conscientemente o tipo de avaliação a ser usado.

Inicialmente senti algumas dificuldades em definir os aspetos mais importantes a avaliar. Na avaliação do “saber fazer” preocupei-me em efetuar tarefas que os alunos já tinham realizado ao longo das aulas consoante cada modalidade. Considero este aspeto de elevada importância, uma vez que não seria compreensível tornar a avaliação diferente das aulas, com tarefas mais complexas. Importa sim, perceber qual o resultado final dos alunos nas tarefas exercitadas no decorrer de cada modalidade. Em relação à avaliação do “saber”, tive de recorrer à realização de fichas durante as aulas. No primeiro período senti mais dificuldades neste critério, mas nos restantes períodos já estava melhor preparado para avaliar os alunos. Entreguei no início de cada período documentos teóricos a todos os alunos sobre cada uma das modalidades a lecionar. Assim, os alunos tinham um guia para estudar e estarem preparados para em qualquer aula realizar uma ficha de avaliação dos seus conhecimentos. Por último, o “saber estar” revelou-se outro critério difícil de avaliar. Inicialmente tive também dificuldades em avaliar os alunos, mas quando comecei a registar durante as aulas determinados aspetos de cada aluno, tornou-se mais fácil no final reunir a informação e obter uma classificação. Uma dificuldade que tive para realizar a avaliação sumativa, diz respeito à criação das tabelas e atribuição de percentagens para cada habilidade. Com a ajuda do professor cooperante, consegui encontrar uma forma eficaz de realizar os cálculos das notas dos alunos.

A avaliação é um processo complexo para o professor, mas considero que foi gratificante após todo o trabalho realizado, conseguir obter os resultados finais de cada aluno. Os resultados que obtive ao longo do ano letivo nem sempre foram iguais aos do professor cooperante, no entanto foi muito proveitoso para mim todo o investimento e dedicação que tive.

Foi interessante perceber as opiniões dos alunos no início de cada período quando comentavam as notas que obtiveram. Em conversas individuais com alguns deles, percebi que nem sempre estavam de acordo com as

classificações que lhes foram atribuídas e muitas vezes faziam comparações entre colegas. Isto demonstra que a avaliação não é tarefa nada fácil para o professor, uma vez que vai julgar os seus alunos e vai estar sujeito a este tipo de comparações por parte dos alunos. Só através de um processo de avaliação bem estruturado pelo professor é que é possível ser justo com os alunos.

#### **4.2 Área 2 e 3: Participação na Escola e Relações com a Comunidade**

Ao chegar à escola, sabia que o meu papel não seria no lugar de aluno, mas sim na posição de professor. A minha idade, modo de vestir, aparência, entre outros aspetos, dificilmente realçaram essa posição dentro da comunidade escolar. No meio escolar, não era visto como professor mas sim como um aluno. Foram várias as vezes que por funcionários ou até por alunos, que não me conheciam, dirigiam-me a palavra como se de um aluno me tratasse. Foi de certa forma engraçado, observar o comportamento dessas mesmas pessoas quando perceberam que afinal eu era professor.

Ao longo do ano surgiram várias atividades nas quais participei e estive disponível para colaborar. Algumas destas participações eram de carácter obrigatório, uma vez que foram impostas pelo regulamento do EP. Essas atividades impostas foram o corta mato e o mega evento, que tiveram a organização e foram da responsabilidade dos dois núcleos de estágio presentes na ESE.

Na realização do corta mato, foi necessário realizar várias reuniões com os elementos dos dois núcleos de estágio de forma a fazer o ponto de situação do evento. Para além disso, estas reuniões ajudaram bastante a preparar todos os documentos necessários para a realização da prova, tais como, cartas para os patrocinadores, calendarização das provas e percurso, material disponível e material que seria necessário adquirir, para além disso permitiu a elaboração do cartaz do evento, a ser colocado no dia da prova junto à entrega das medalhas. O recrutamento de participantes foi inferior aos anos anteriores, no entanto o nosso objetivo era recrutar alunos que no dia da prova fossem assíduos, até porque no dia do evento as condições climáticas não foram favoráveis. Relativamente ao mega evento foram criados grupos de trabalho

responsáveis por determinado assunto. Esta atividade não tem tanto relevo na comunidade escolar, no entanto foi possível notar o interesse dos alunos que não participaram mas estiveram a acompanhar as provas.

Para além das participações de carácter obrigatório, surgiram várias atividades nas quais participei por iniciativa pessoal, tais como, a semana de orientação, a estafeta dos reis em Valongo, torneios de voleibol, andebol e basquetebol, o dia dos jogos tradicionais, a semana da dança, entre outras. Em todas estas participações os professores elogiaram o meu trabalho, colaboração e empenho o que me fez sentir bastante satisfeito por isso. Estas vivências ajudaram-me bastante na minha relação com a comunidade escolar. Através da minha envolvência nestas atividades, consegui estabelecer um melhor relacionamento com outros professores e alunos. Passei a conhecer melhor os professores e os alunos de outras turmas, o que permitiu a minha evolução. Quando falo em evolução, refiro-me a um aumento de confiança e de motivação para me envolver na comunidade.

Para além disso, em relação à organização do corta mato e do mega evento, considero que foram duas experiências que contribuíram positivamente nessa evolução. Não foi a primeira vez que estive responsável por organizar este género de provas, mas sem dúvida que fiquei melhor preparado para voltar a organizar eventos deste tipo. Considero também que as participações nas atividades de desporto escolar foram bastante úteis para ficar a perceber melhor como estas se desenrolam.

Para terminar resta falar nas oportunidades que me foram oferecidas para acompanhar alunos em duas visitas de estudo, a primeira a Braga e ao Gerês, e a segunda a Esposende. Posso dizer que adorei a experiência e voltaria a repetir. Mais uma vez a minha presença nestas visitas contribui muito para o meu desenvolvimento e para o aumento da minha confiança e motivação. O meu único entristecimento deve-se apenas ao facto de não ter acompanhado a minha turma em nenhuma visita de estudo, tenho a certeza que seria um momento marcante para mim.

## **4.2.1 Trabalho de Direção de Turma**

### **Introdução**

No âmbito do EP foi-me proposto a realização do acompanhamento de uma modalidade de desporto escolar ou a elaboração de um trabalho referente à direção de turma.

Tendo em conta que não me incorporei em nenhuma modalidade de desporto escolar, optei então por realizar o acompanhamento da direção de turma. Este trabalho tinha como objetivo fornecer aos estudantes estagiários o conhecimento do papel e competências do diretor de turma.

O trabalho é baseado essencialmente na documentação fornecida pela professora Rosa Adélia, diretora da turma C do 10º ano, à qual agradeço a disponibilidade, simpatia e interesse demonstrado.

### **Diretor de turma**

A coordenação das atividades do Conselho de Turma (CT) é realizada pelo diretor de turma (DT), designado pela direção sendo escolhido de entre os docentes que pertencem ao CT, tendo em conta os seguintes critérios (ESE, 2011-2012):

- Ser de preferência professor do quadro;
- Ter a totalidade dos alunos;
- Ser assegurada, sempre que possível, a continuidade do diretor de turma;
- A experiência e qualidade dos desempenhos anteriores;
- Ser professor com disciplinas trienais.

### **Competências do diretor de turma (ESE, 2009-2013)**

- Fazer-se respeitar e incentivar os alunos ao respeito por todos os professores, colegas de turma e funcionários da escola;
- Comunicar as regras gerais de disciplina e estabelecer eventuais regras particulares para a turma;

- Assegurar a articulação entre os professores da turma, os alunos e os pais e encarregados de educação (EE);
- Promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos;
- Registar informaticamente as faltas dos alunos;
- Decidir pela aceitação ou não justificação de faltas apresentada pelo encarregado de educação ou pelo aluno, quando maior de idade, quando a mesma não está contemplada no regulamento interno (RI) da escola;
- Convocar os EE sempre que se verifique o excesso grave de faltas, a fim de se encontrar uma solução que permita garantir o cumprimento do dever de assiduidade e pontualidade.
- Comunicar aos professores da turma o tipo de faltas, em caso de excesso grave das mesmas;
- Gerir a marcação das provas de recuperação através de folha própria a incluir no livro de ponto;
- Coordenar, em colaboração com os docentes da turma, a adequação de atividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno, mantendo o plano curricular atualizado;
- Incentivar professores e alunos a usar as plataformas eletrónicas disponibilizadas pela escola como forma preferencial de comunicação extra-aula e como base documental de apoio ao processo de ensino-aprendizagem;
- Convocar e presidir às reuniões com os pais e EE dos alunos, no mínimo uma vez por período;
- Coordenar os professores da turma e garantir uma avaliação equilibrada e objetiva dos alunos, no cumprimento dos preceitos aprovados pelo conselho pedagógico;
- Apoiar o coordenador de diretores de turma do desenrolar do plano curricular de turma de cada ano do ciclo;

- Comunicar aos pais e EE o incumprimento das planificações em disciplinas ou turmas específicas, fornecendo eventuais informações e/ou soluções para esse problema. Estes problemas terão que ficar obrigatoriamente registados em ata. Caso esta situação perdure até ao final do ano letivo, a situação de incumprimento do programa deverá ser referida pelo diretor de turma no relatório de final de ano letivo;
- Informar o diretor do seu horário de atendimento. Esta comunicação deverá ser realizada até 20 dias úteis após o início das aulas;
- Elaborar um relatório sucinto e objetivo assente nas seguintes vertentes: caracterização da turma, assiduidade, anulações e transferências, aproveitamento, comportamento geral e casos particulares, sem quebra de confidencialidade, medidas educativas adotadas para melhoria do sucesso escolar dos alunos, interação com os professores e com os pais e encarregados de educação no processo educativo e reflexão crítica. Este relatório deverá ser preenchido em formato eletrónico, e a ele terão acesso o diretor, o coordenado de ciclo ou curso, o conselho pedagógico, e os representantes dos pais e EE;
- Atualizar o processo individual do aluno facultando a sua consulta ao aluno, do respetivo EE e professores da turma.

### **Organização do dossier de turma**

Na ESE, os diretores de turma dispõem de dois gabinetes onde podem receber os pais e EE, um para o 3º ciclo e outro para o secundário. Uma das funções do DT é a organização do dossier de turma. Os dossiês de turma e as pastas com os processos individuais dos alunos devem ser arrumados nos armários dos respetivos gabinetes.

De seguida será apresentado o que é necessário para a organização do mesmo e como a DT que eu acompanhei organizou o dossiê do 10º C.

#### 1ª Parte: Documentos que dizem respeito à turma

- Plano curricular de turma
- Atas de reuniões

- Eleições do delegado e subdelegado
- Fotografias dos alunos
- Horário da turma
- Lista de nomes dos alunos

### 2ª Parte: Legislação atual

- Funções da diretora de turma
- Estatuto do aluno
- Regulamento interno
- Regime de faltas
- Avaliação
- Necessidades educativas especiais

### 3ª Parte: Outros documentos

- Inquérito dos alunos
- Justificação de faltas
- Contatos dos encarregados de educação

## **Reuniões ao longo do ano letivo**

### 1º Período

- **Reunião do primeiro dia de aulas**

#### Assuntos a tratar:

- ✓ Boas vindas;
- ✓ Apresentação do diretor de turma aos alunos;
- ✓ Entrega do horário;
- ✓ Eleição do delegado e subdelegado.

- **Reunião com os Encarregados de Educação**

#### Assuntos a tratar:

- ✓ Fornecer o calendário escolar;
- ✓ Entregar o perfil da turma;
- ✓ Apresentar os critérios de avaliação;



- ✓ Informar sobre o número de negativas e nota mínima;
- ✓ Explicar o regime de faltas;
- ✓ Fornecer o Plano Anual de Atividades;
- ✓ Fornecer o Projeto Educativo de Escola;
- ✓ Eleição dos dois representantes dos pais para as reuniões de conselho de turma.

- **Reunião de Conselho de turma**

Assuntos a tratar:

- ✓ Apresentação dos intervenientes;
- ✓ Análise global da turma;
- ✓ Apresentação do projeto curricular de turma;
- ✓ Apresentação das atividades a realizar no 1º período.

- **Reunião com todos os alunos e professores da turma**

Assuntos a tratar:

- ✓ Boas vindas;
- ✓ Apresentação de alunos e professores;
- ✓ Definição de normas de comportamento e atitudes a ter dentro e fora da sala de aula;
- ✓ Entregar o horário aos professores;
- ✓ Análise global da turma.

- **Reunião de Conselho de Turma de Avaliação**

Assuntos a tratar:

- ✓ Discussão sobre a avaliação sumativa dos alunos.

2º Período

- **Reunião com os Encarregados de Educação**

Assuntos a tratar:

- ✓ Entregar os registos de avaliação dos alunos;

- ✓ Apreciação do aproveitamento, comportamento e assiduidade dos alunos;
- ✓ Ouvir os encarregados de educação.

- **Reunião de Conselho de Turma de Avaliação**

Assuntos a tratar:

- ✓ Discussão sobre a avaliação sumativa dos alunos.

3º Período

- ✓ **Reunião com os Encarregados de Educação**

Assuntos a tratar:

- ✓ Entregar os registos de avaliação dos alunos;
- ✓ Apreciação do aproveitamento, comportamento e assiduidade dos alunos;
- ✓ Ouvir os encarregados de educação.

- ✓ **Reunião de Conselho de Turma de Avaliação**

Assuntos a tratar:

- ✓ Discussão sobre a avaliação sumativa dos alunos.

- ✓ **Reunião Final com os Encarregados de Educação**

Assuntos a tratar:

- ✓ Entregar os registos de avaliação dos alunos;
- ✓ Fazer o balanço do ano letivo.

Para além de todas estas reuniões, o DT reúne uma vez por período com o coordenador dos diretores de turma. Relativamente às reuniões intercalares, o Conselho Pedagógico da ESE decidiu que no Ensino Secundário, no 2º e 3º Período, estas só se realizariam em situações excecionais.

### **Conselho de Turma**

O CT é responsável pela organização, acompanhamento e avaliação das atividades que os alunos de cada turma desenvolvem no decorrer do ano letivo (ESE, 2009-2013).

### **Constituição**

Fazem parte do CT, os professores da turma, o Delegado e Subdelegado da turma e os dois representantes dos Pais e Encarregados de Educação. Podem também fazer parte do CT, elementos do Serviço de Ensino Especial e outros considerados pertinentes (ESE, 2009-2013).

### **Competências do Conselho de Turma**

Compete ao CT elaborar o Plano Curricular de Turma, devendo por isso (ESE, 2009-2013):

- ✓ Identificar características específicas dos alunos;
- ✓ Planificar as atividades a desenvolver com os alunos da turma;
- ✓ Identificar diferentes ritmos de aprendizagem e necessidades especiais dos alunos;
- ✓ Adequar o currículo às características específicas dos alunos;
- ✓ Adotar estratégias de diferenciação pedagógica que favoreçam a aprendizagem dos alunos;
- ✓ Delinear atividades de enriquecimento curricular;
- ✓ Analisar os casos de indisciplina e estabelecer estratégias para eliminar os pontos de instabilidade na turma;
- ✓ Preparar a informação adequada a disponibilizar aos Pais e EE relativa ao processo de aprendizagem e avaliação dos alunos;
- ✓ Aprovar as propostas de avaliação, no final de cada período.

### **Competências do Delegado e Subdelegado (ESE, 2009-2013)**

- ✓ Representar a turma no CT;
- ✓ Transmitir sugestões no CT de natureza diversa de modo a melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

### **Representantes dos Pais e Encarregados de Educação (ESE, 2009-2013)**

A eleição destes dois representantes é realizada na primeira reunião de cada ano letivo entre o DT e os Pais e EE dos alunos de cada turma. Antes de se realizar a eleição, o DT deve expor as competências para este cargo, apelando que se voluntariem pessoas que cumpram os requisitos necessários. Para além disso, o DT deve facultar um excerto do RI com as competências devidas para este cargo.

Sempre que possível a Associação de Pais e EE da ESE, deve realizar uma breve formação, não superior a duas horas, sobre as competências e procedimentos a adotar por estes dois representantes de forma a melhorar a eficácia da sua função.

### **Competências dos representantes dos Pais e Encarregados de Educação (ESE, 2009-2013)**

- ✓ Fornecer os seus contatos telefónicos e de correio eletrónico aos restantes Pais e EE da turma e ao DT;
- ✓ Assegurar a disponibilidade necessária para concertar posições a assumir nas reuniões de Pais e EE com o DT;
- ✓ Assumir a liderança do Pais e EE em situações que estes entendam que devem ser revistas no processo de ensino-aprendizagem da turma;
- ✓ Analisar com os restantes Pais e EE e com o DT o Plano Curricular de Turma;
- ✓ Participar ativamente nas reuniões de CT;
- ✓ Promover a distribuição de informação relevante (essencialmente legislação).

### **Funcionamento do Conselho de Turma (ESE, 2009-2013)**

O CT reúne-se ordinariamente no início do ano letivo e pelo menos uma vez por período e extraordinariamente sempre que um motivo de natureza pedagógica ou disciplinar o justifique. As reuniões extraordinárias do CT são convocadas pelo Diretor, sob proposta do DT ou de dois terços dos membros desse Conselho.

As reuniões do CT devem ser precedidas da respectiva convocatória e devem ter uma duração máxima de duas horas e meia. Nas reuniões destinadas à avaliação sumativa dos alunos, apenas participam os membros docentes. Desta reunião deve ser sempre realizada uma ata.

## **Conclusão**

Com este trabalho foi possível aprofundar ainda mais o conhecimento que já tinha sobre este assunto. Para além do que foi descrito ao longo deste pequeno trabalho, a diretora de turma que eu acompanhei forneceu-me diversos documentos da turma (caraterização, legislação, etc.). Acrescido de todo este trabalho, o DT ainda leciona a disciplina de Formação Cívica, com determinados temas obrigatórios.

Em suma, o cargo de DT exige mais trabalho do docente, obriga a mais responsabilidades e no final recebe o mesmo.

## **4.3 Área 4: Desenvolvimento Profissional**

Nesta área de desempenho irei abordar os temas que mais me despertaram interesse ao longo deste estágio e que contribuíram para o meu desenvolvimento profissional.

### **4.3.1 O conhecimento do professor**

Para lecionar uma aula, o professor necessita de ter conhecimento sobre aquilo que pretende ensinar aos seus alunos. Assim, surge uma questão aparentemente inocente: o que é que o professor necessita de saber?

Esta foi uma das questões com que me deparei durante o estágio e na qual o professor cooperante preocupou-se em esclarecer-me, fornecendo-me textos de apoio e incentivando-me a estudar este assunto.

As investigações realizadas até ao momento não foram ainda capazes de dar resposta a esta questão. Gardner (citado por Bento, 1999), reconhece que não há um modo correto e único de estruturar o conhecimento para o ensino. Diversos autores têm procurado encontrar a base do conhecimento para se poder ensinar, no entanto qualquer tentativa de encontrar essa base pode ser criticada por falhar algo. Esta ideia de criar uma base para o conhecimento,

sugere, de certa forma, a existência de uma “receita” ou “fórmula” de ensino. Esta ideia é designada por Schon (citado por Bento, 1999, p.169), de racionalidade técnica, que configura “a realização do ensino como um momento de aplicação de conhecimento transmitido”. Grande parte dos programas de formação inicial organiza-se através de uma forma lógica de transposição mecânica da teoria para a prática. Pressupõe-se a existência de uma relação forte entre conhecimento e prática, no entanto não se procura encontrar a origem desse conhecimento (Bento, 1999). Tom & Valli (citado por Bento, 1999), afirmam que esta relação pode ser configurada em quatro pontos de vista:

- Relação direta: a prática deriva do conhecimento;
- Relação indireta: a prática é vista como dependente do conhecimento;
- Relação problemática: a prática é vista como independente do conhecimento;
- Relação entranhada: a prática é vista como superior ao conhecimento.

Contrariamente ao afirmado por estes dois autores, Fenstermacher (citado por Bento, 1999, p.171), afirma que o que liga o conhecimento à prática é o raciocínio prático. Segundo este autor, “as descobertas da investigação podem ser a evidência que ajuda o professor a avaliar a justeza das premissas empíricas nos seus argumentos práticos”.

Podemos então concluir que ter uma base de conhecimento significa ser capaz de compreender de forma crítica o próprio conhecimento, relacionando-o com aquilo que surge na prática (Bento, 1999).

Com isto, posso afirmar que cabe ao professor decidir e aplicar as estratégias e procedimentos que considere mais eficazes para a aprendizagem dos seus alunos. No entanto para que o professor possa fazer uma escolha, é imprescindível que tenha o conhecimento necessário para tomar essa decisão. No interior desta base de conhecimento encontra-se o conhecimento da matéria que o professor ensina. Também neste aspeto vários autores estão em desacordo. Para Gage (citado por Bento, 1999, p.173), “o conhecimento da matéria de ensino não é problema que se coloque aos cursos de formação de professores”. Segundo este autor, a matéria de ensino é um dado adquirido e

por isso, é suposto que os aspirantes a professores já tragam consigo esse conhecimento e que se concentrem apenas e exclusivamente em treinar as técnicas pedagógicas de ensino. Em desacordo está Buchmann (citada por Bento, 1999), que realça que deve ser dada maior atenção ao conhecimento da matéria de ensino. Segundo esta autora, é dado demasiado realce as técnicas de ensino. Esta autora diz ainda que para além do conhecimento da matéria, o professor deve ter o conhecimento do conteúdo.

*“Um conhecimento da matéria inadequado ou superficial pode determinar que o professor não seja capaz de interpretar as respostas dos alunos”* (Buchmann, 1984 in Bento, 1999, p.173).

Com isto, surgem Ball & McDiarmid, (citado por Bento, 1999), que referem três dimensões do conhecimento da matéria:

- Conhecimento substantivo da matéria
- Conhecimento acerca da matéria
- Disposições face à matéria

O primeiro inclui o conhecimento e a relação entre tópicos, procedimentos e conceitos da disciplina. O segundo inclui a compreensão acerca da natureza do conhecimento e da prática da disciplina, ou seja, acerca do conhecimento desenvolvido através da prática. Este tipo de conhecimento não se aborda no ensino, nem mesmo na própria universidade. O terceiro e último, diz respeito aos aspetos emocionais e ligações que se estabelecem com as várias partes da matéria (escolhas pessoais, tendências, interesses, entre outros).

Para além destes autores, surgem outros que fornecem diferentes ideias para as dimensões do conhecimento da matéria.

Ainda sobre o conhecimento, resta falar do conceito introduzido por Shulman (citado por Bento, 1999). Este conceito denomina-se de conhecimento pedagógico do conteúdo e emerge das alterações que o professor realiza no conteúdo da disciplina, de forma a transformar a matéria de ensino o mais acessível possível para os seus alunos. Sendo assim, não basta o professor saber a matéria, é crucial que a saiba apresentar aos seus alunos. Para este

autor, é o conhecimento pedagógico do conteúdo que diferencia o professor de uma disciplina de outro especialista dessa mesma disciplina.

No caso da disciplina de EF, o ensino da matéria é um assunto que gera muita polémica. Não existe sequer acordo sobre o que seja a própria matéria, tal como já foi comprovado anteriormente. Aquilo que os estudos indicam é que o ensino dos jogos desportivos ocupa um lugar elevado nos currículos de EF na maioria dos países (Bento, 1999).

Em suma, através da pesquisa efetuada sobre o tema em questão, foi possível verificar que não existe nenhum consenso entre os diversos autores apresentados. Sendo assim, posso concluir que só através de uma prática reflexiva constante do professor é que se constrói o conhecimento. Este conhecimento apenas evolui se o professor realizar uma análise constante das ocorrências da sua prática.

*“Conhecer não é apenas ter recebido informação mas também tê-la interpretado e relacionado com outro conhecimento...”* (Bento, 1999, p.210).

#### **4.3.2 A comunicação nas aulas de EF**

*“Dar uma aula não é simplesmente uma questão de falar, nem de falar bem, nem de falar bonito. Dar uma aula é um problema de comunicação entre professores e alunos”* (Ferreira, 2005, p.61)

É através da comunicação que cada individuo se relaciona continuamente com o meio que o envolve e consigo próprio. No processo de comunicação, cada pessoa interage simbolicamente, dá e recebe respostas e conhece os outros, o mundo e a si mesma (Rendeiro, 1994). Em todo o processo de comunicação humana existe um Emissor que corresponde a quem deseja transmitir, expressar uma ideia, informação sob a forma de Mensagem. Para tal, é indispensável a existência de alguém para receber e reagir à mensagem transmitida, o Recetor. O aluno e o professor não são exclusivamente o recetor



e o emissor mas, são ambos emissores e recetores. Apesar dos papéis de cada um estarem bem definidos, estes trabalham em conjunto na pesquisa e tratamento da informação, estabelecendo uma relação dialógica. Esta relação significa uma atitude, uma ação entre ambos, e tem como exigência a reciprocidade para que o diálogo seja possível (Rendeiro, 1994). O professor e os alunos estão, assim, envolvidos num contínuo e recíproco processo de influências e intercâmbios comunicativos, tanto o primeiro, que comunica desde o momento que entra na sala de aula, como o segundo, que mesmo silencioso nunca é um agente passivo da comunicação.

Desta forma é inquestionável o papel da comunicação como uma competência fundamental do professor. As dificuldades de comunicação que surgiram ao longo da prática levaram-me a investigar sobre o assunto. Uma vez que senti dificuldades em comunicar com os meus alunos, tal como já foi dito anteriormente, achei que deveria encontrar respostas para esta dificuldade. No contexto do ensino da EF, a comunicação é um dos fatores mais determinantes da eficácia pedagógica, não se ficando só pela transmissão de informação mas requerendo um efeito persuasivo.

A comunicação pode assumir diversas funções (Rosado & Mesquita, 2009): Informação, para promover a aprendizagem; Controlo, para orientar os comportamentos dos alunos; Motivação, para especificar objetivos; Expressão emocional, para expressar as sensações vivenciadas. É também necessário o professor estar atento às barreiras da comunicação, de entre as quais (Rosado & Mesquita, 2009):

- Perceção seletiva – os alunos ouvem e vêem com base nos próprios interesses;
- Sobrecarga de informação – os alunos têm uma capacidade limitada de reter a informação;
- Linguagem – as palavras utilizadas devem ser adequadas ao grupo que está a ser ensinado;
- Receio de comunicar – a ansiedade dos alunos ou o receio de errar.

Desta forma não é fácil para o professor identificar qual a informação que é mais facilmente retida, compreendida ou até mais facilmente esquecida, visto que cada realidade é filtrada por cada aluno de acordo com as suas experiências e com a sua representação do mundo. É possível assim prever a existência de perdas significativas de informação quer ao nível da atenção do aluno, da compreensão da informação transmitida e da memorização. Importa assim reconhecer que “entre aquilo que o professor ou treinador pretendem dizer e aquilo que efetivamente dizem pode haver uma diferença, que aquilo que o praticante ouve não é, necessariamente, aquilo que compreende, e aquilo que compreende não é, também, muitas vezes retido ou, finalmente, executado.” (Rosado & Mesquita, 2009, p.72). O que estes autores transmitem, vai ao encontro com o que eu me deparei nas minhas aulas e que já foi descrito na parte da realização. Muitas foram as situações em que tinha a ideia definida no meu pensamento mas no momento de a passar para os alunos não transmitia da melhor forma. O que eu pedia aos alunos nem sempre era o que eles faziam, uma vez que eles percebiam mal o que eu lhes tinha comunicado. Afim de otimizar o processo de comunicação o professor deve, então, ter em conta o nível de atenção do aluno. Sendo esta atenção também seletiva, o professor deve eleger apenas a informação mais relevante e remover as distrações do ambiente. Estas distrações do ambiente aumentam ainda mais quando as aulas são realizadas no exterior. Esta contínua perda de informação deve-se, também, a vários fatores, tais como: a natureza da informação, o conteúdo da informação, a extensão e densidade de informação e ainda o momento em que é transmitida. Kendler (citado por Rosado & Mesquita, 2009) sugere então que para a avaliação da capacidade de memorização da informação deve se usar a técnica de recordação, isto é, o professor deve fazer repetir o que foi aprendido anteriormente. Contudo convém realçar que recordamos melhor o que vemos e ouvimos mas recordamos principalmente o que dizemos e o que dizemos e fazemos, assim como recordamos mais facilmente o que é dito com vivacidade, etc, etc... Salienta-se assim o efeito persuasivo que a comunicação deve ter, sendo este efeito o principal objetivo a alcançar quando o professor comunica. Desta forma, o aluno para além de

receber e compreender a informação transmitida vai aderir às tarefas propostas (Rosado & Mesquita, 2009). Para obter uma comunicação persuasiva eficaz, o professor deve estar atento aos aspetos não-verbais da comunicação, tais como o tom de voz, o contacto visual, a postura e as expressões faciais. Acima de tudo deve haver uma coerência entre a mensagem verbal e a não-verbal.

Porém, remetendo mais especificamente para o contexto do ensino da EF, a estratégia de comunicação mais adequada será a instrução. A instrução refere-se a “comportamentos de ensino que fazem parte do repertório do professor para transmitir informação diretamente relacionada com os objetivos e os conteúdos de ensino...” (Rosado & Mesquita, 2009, p.73). Compreende assim os comportamentos verbais – exposição, explicação, feedbacks - e não-verbais – demonstração - direcionados exclusivamente para os objetivos da aprendizagem. Segundo Rosado & Mesquita (2009) a transmissão da informação nas situações de instrução está dividida em três ocasiões:

- Antes da prática, através da apresentação das tarefas, e respetiva explicação e demonstração;
- Durante a prática, através dos feedbacks transmitidos;
- Final da prática, através da análise da tarefa realizada.

É importante ainda referir a instrução com a ideia de que o conhecimento é situado, ou seja, durante o processo de ensino é necessário estabelecer ligações entre as tarefas realizadas e a vida fora da escola, permitindo aos estudantes verificarem a pertinência dos conteúdos e metodologias propostas, aumentando o seu grau de motivação (Rosado & Mesquita, 2009).

Conclui-se portanto que a eficácia do processo de ensino-aprendizagem depende do recurso a técnicas de apresentação da informação, após conciliação dos conhecimentos com as estratégias de ensino. Convém não esquecer também que, mais do que uma mensagem intelectual na comunicação há uma componente emocional imprescindível para se estabelecer uma ligação afetiva entre os elementos envolvidos, sob pena de não haver aula (Ferreira, 2005).

### **4.3.3 Estudo: Motivação dos alunos para as aulas de EF**

#### **4.3.3.1 Fase conceptual**

Numa primeira fase foi efetuada uma revisão bibliográfica sobre o tema em estudo. Segundo Fortin (1999) esta fase do estudo designada de conceptual, é fundamental visto que se realiza a análise de uma situação problemática, que necessita de uma questão de investigação bem aprimorada, alimentada não só na observação, mas também dos trabalhos anteriormente realizados e teorias que justificam a sua pertinência no quadro de conhecimentos atuais.

#### **4.3.3.2 Problemática**

Este estudo focaliza-se sobre a seguinte questão: “qual a motivação dos alunos para as aulas de EF na escola?”. Esta questão exprime aquilo que pretendo saber e compreender com este estudo. A motivação tem sido estudada e discutida em diferentes ambientes como tema chave de qualquer ação humana, revelando também a sua importância na área do desporto e atividade física, quer no que diz respeito ao rendimento do aluno ou à adesão à prática da disciplina. “No contexto desportivo, a motivação é apontada como um dos fatores psicológicos de maior relevância para o sucesso desportivo.” (Raposo, citado por Ferreira, 2005, p.71). Reforçar a motivação dos estudantes e entender como a motivação se associa à prática de atividade física e desportiva dentro ou fora da escola são objetivos importantes para a EF. Compreender os processos de otimização da motivação para as aulas de EF orientam o professor para o desenvolvimento integral do aluno nas atividades (Rocha, 2009). De acordo com o programa de EF do Secundário, as metas do mesmo devem constituir, “também, objeto da motivação dos alunos, inspirando as suas representações e empenho de aperfeiçoamento pessoal no âmbito da Educação Física, na Escola e ao longo da vida. No fundo, o que está em causa é a qualidade da participação do aluno na atividade educativa, para que esta tenha uma repercussão positiva, profunda e duradoura” (Ministério da

Educação, 2001, p.8). Em seguida apresento um suporte teórico para este estudo, baseado na leitura de bibliografia fundamental sobre a temática.

#### **4.3.3.3 Enquadramento teórico**

A palavra motivação deriva do verbo em latim “movere”, este termo dá a ideia de movimento e relaciona-se com o facto de a motivação conduzir as pessoas a fazerem algo. Esta ideia de movimento surge em várias definições, Pfromm (citado por Siqueira & Wechsler, 2006), afirma que os motivos despertam o organismo, direcionando para um alvo, mantendo o organismo em ação. Segundo Bear, Connors e Paradiso (citado por Rocha, 2009, p.22), “a motivação pode ser pensada como a força que compele um acontecimento a acontecer.”. Porém uma definição mais complexa de motivação é apresentada por Pintrich e Schunk (citado por Siqueira & Wechsler, 2006), sendo esta um processo e não um produto, ou seja, a motivação não pode ser observada diretamente mas pode ser induzida de um comportamento. De acordo com Castuera (citado por Rocha, 2009, p.23), “os fenómenos motivacionais integram um conjunto de aspetos biológicos, emocionais, cognitivos e sociais, inter-relacionados entre si, e que são subjacentes ao resultado final que é a conduta observável.”.

Assim, são vários os aspetos que interferem no processo da motivação, por isso é necessário ter em consideração as características que rodeiam os alunos no ambiente escolar quando se fala em motivação para a aprendizagem. Vários autores não consideram apropriado aplicar os conceitos gerais de motivação no contexto escolar, afirmando que o processo entre aprendizagem e motivação é recíproco, a motivação interfere no desempenho e aprendizagem do aluno tal como a aprendizagem pode conduzir à motivação. (Siqueira & Wechsler, 2006). A motivação constitui “o fator fundamental ou o motor da aprendizagem na ordem afetiva, assim como a inteligência é o fator fundamental na ordem cognitiva ou estrutural (...) é um fator que desencadeia todo o sucesso de aprendizagem, mas a motivação é um fator recíproco e não unilateral, isto é, a motivação leva à aprendizagem, e a atividade a aprender também tem de ser motivadora” (Oliveira, 1996 citado por Ferreira, 2005, p.70).

Assim, a motivação é um fator importante para a compreensão da aprendizagem e o desempenho das habilidades motoras devido ao seu papel na iniciação, manutenção e intensidade do comportamento. Kobal (1996) relata, também, que a motivação é específica em cada aluno, na qual os fatores internos e externos à aula podem ser influenciáveis, envolvendo a relação entre três variáveis: indivíduo, tarefa e meio ambiente (Rocha, 2009). É ainda possível associar à motivação para a aprendizagem a distinção entre motivação intrínseca e extrínseca. A motivação extrínseca refere-se ao desempenho das atividades escolares com interesse nas recompensas sociais (agradar aos pais/professores, receber elogios ou evitar uma punição). A motivação intrínseca refere-se ao aluno que se envolve nas atividades pelas tarefas em si, por as considerar interessantes e agradáveis. Esta última gera uma aprendizagem de alta qualidade (Siqueira & Wechsler, 2006). Assim de forma a esclarecer melhor estes dois tipos de motivação de seguida abordo uma das teorias mais atuais sobre a motivação: a teoria da Autodeterminação.

### **Teoria da Autodeterminação**

Na primeira metade do século XX os estudos realizados sobre motivação preocupavam-se primordialmente com os fatores extrínsecos. Só na segunda metade do mesmo século as teorias sobre a motivação começaram a incutir a definição de motivação intrínseca. Assim, surge Hunt (citado por Guimarães, s.d.), que destaca na sua análise a necessidade do exercício do controlo pessoal como um motivador intrínseco. Estas novas ideias vieram pôr em causa as teorias comportamentalistas que apenas se focalizavam nos motivos extrínsecos, suscitando a curiosidade dos investigadores.

Após várias investigações, evidenciou-se que a oferta de uma recompensa material a uma pessoa pela realização de algo influenciaria, de forma negativa, a qualidade e criatividade da realização da tarefa. Ou seja, há uma diminuição da motivação intrínseca em relação à atividade. Por outro lado, verificou-se que as recompensas verbais produzem um efeito positivo na motivação intrínseca, promovendo o envolvimento da pessoa na tarefa. (Guimarães, s.d.).

Os resultados destas investigações conduziram à formulação da Teoria da Autodeterminação. Esta teoria afirma que o comportamento humano é incentivado por três necessidades psicológicas primárias e universais: autonomia, capacidade e relação social. A necessidade de autonomia (ou autodeterminação) “compreende os esforços do indivíduo para ser o agente, para estar na origem de suas ações, para ter voz ou força para determinar o próprio comportamento” (Murcia & Coll, 2006, p.6). A necessidade de ser capaz está relacionada com a tentativa de controlar o resultado e experimentar efetivamente. A necessidade de se relacionar com o outro remete para o estabelecimento de relações, a preocupação com o outro e o sentimento de que o outro demonstra uma relação autêntica. Esta necessidade é definida através de duas dimensões: sentir-se aceito e estar mais próximo do outro (Murcia & Coll, 2006).

Com a teoria da autodeterminação, Deci e Ryan (citado por Murcia & Coll, 2006), introduziram uma subteoria designada de Teoria da Integração do Organismo, que defende que a motivação seja contínua. Este processo contínuo é estabelecido por diferentes níveis de autodeterminação, variando desde a amotivação, motivação extrínseca e a motivação intrínseca. Por sua vez, a motivação extrínseca é subdividida em quatro tipos: regulação externa, regulação-introjeção, regulação identificada e regulação integrada.

A amotivação caracteriza-se pela ausência de motivação, não se verifica a intenção ou vontade do indivíduo se envolver na atividade, resultando em sentimentos de incompetência e falta de habilidade (Rocha, 2009).

Segue-se a motivação extrínseca e vamos caminhar do tipo de motivação menos autónomo para o mais autodeterminado. A regulação externa refere-se aos comportamentos que são regulados por meios externos, isto é, o aluno envolve-se nas atividades com o objetivo de obter uma recompensa ou evitar a punição (Rocha, 2009). Antes de passar à regulação-introjeção é necessário explicar o conceito de interiorização: “é o processo pelo qual as pessoas aceitam os valores e os processos reguladores estabelecidos por um contexto social” (Murcia & Coll, 2006, p.7). A regulação-introjeção remete para os comportamentos que começam a ser interiorizados mas não autodeterminados,

ou seja, o indivíduo aceita o princípio mas não se identifica no comportamento. É importante estabelecer deveres e regras para a ação que estejam relacionadas com as expectativas de auto aprovação, com o afastamento de sentimentos de culpa e incapacidade e com a melhoria do ego (Murcia & Coll, 2006). Se esta integração continuar, o indivíduo conscientemente valorizará a atividade e representando uma maior autodeterminação e conseqüentemente outro tipo de motivação: a regulação identificada. Com a regulação identificada os resultados do comportamento são muito valorizados, e o indivíduo efetua a tarefa com menos pressão. Contudo a decisão de participar na tarefa continua a ser determinada pelos benefícios externos e não propriamente pelo prazer obtido na atividade, disto é exemplo claro o facto de o indivíduo identificar a prática de EF apenas com o benefício para a saúde. Por último, a regulação integrada constituiu o processo mais autodeterminado. Os comportamentos são realizados a fim de corresponder a diferentes valores e necessidades do indivíduo (Murcia & Coll, 2006). Existe já uma consciencialização e um locus interno de causa para o comportamento porém continua a ser uma forma de motivação extrínseca pois ainda se procuram atingir metas pessoais.

Considera-se assim, que a motivação mais autodeterminada se refere à que se obtém conseqüências positivas tanto a nível cognitivo como comportamental e afetivo. Por outro lado, a motivação menos autodeterminada pode provocar sensações de infelicidade e abandono desportivo.

A motivação intrínseca corresponde à realização da tarefa pela satisfação obtida na mesma, ou seja a atividade é um fim em si mesma. Esta motivação deve ser muito elevada pois, caso contrário, as recompensas externas podem prejudicar este tipo de motivação (Rocha, 2009). As recompensas externas podem influenciar a motivação intrínseca de duas formas: diminuindo-a pois o indivíduo sente uma mudança no locus de controlo interno a externo, ou aumentando-a, quando a recompensa fornece ao indivíduo informação que produz o aumento da competência na tarefa.

A teoria da Autodeterminação tem sido considerada uma referência útil para a compreensão e intervenção nos problemas motivacionais presentes nas escolas. De seguida, passo a apresentar os tipos de alunos com que os



professores se deparam na escola e as principais estratégias para tentar motivar esses alunos.

### **Motivação para as aulas de Educação Física**

Todas as turmas são diferentes e são constituídas por alunos também eles diferentes entre si, entre os quais se podem destacar:

✓ O aluno motivado

Este aluno é aquele que não necessita de ser estimulado e consegue gerir a sua própria aprendizagem sustentado por diversos fatores culturais, tendo como suporte a família e os recursos extra escolares que lhe são fornecidos (visitas a museus e bibliotecas, acesso a bibliografia, etc.). Normalmente está inserido num meio sociométrico mais favorecido (Ferreira, 2005).

✓ O aluno médio

Este aluno é aquele que necessita continuamente de ser estimulado pelo professor. Normalmente não se mostra entusiasmado, nem desmotivado, no entanto revela altos e baixos no seu aproveitamento escolar. É um aluno menos raro que o aluno motivado, não causa grandes problemas nem exige grandes metas a quem o ensina (Ferreira, 2005).

✓ O aluno desmotivado

É o aluno mais frequente que podemos encontrar nas nossas escolas. É este aluno que transforma o ato de educar num constante desafio. Está alheio a todo o tipo de atividades desenvolvidas na sala de aula, passa o seu tempo a bocejar ou a destabilizar a turma. Pertence, quase sempre, a classes sociais diametralmente opostas: média/alta ou nível sociocultural muito baixo (Ferreira, 2005).

*“A escola, como tem uma enorme responsabilidade na formação de futuros cidadãos, é com este grupo de alunos desmotivados que deve ter grandes preocupações.” (Ferreira, 2005, p.62).*

Sendo assim, para que se possa encontrar formas de motivar os alunos durante as aulas, torna-se fundamental conhecer os nossos alunos na sua individualidade. É necessário o professor ter consciência da diversidade de culturas existentes e reconhecer o direito que os alunos têm a essa diversidade. Independentemente da idade, sexo, entre outros, existem estratégias que o professor pode utilizar para motivar os seus alunos (Ferreira, 2005):

- ✓ Dar a conhecer ao aluno, os resultados da sua prática;

Esta é uma estratégia que permite ao aluno aumentar o seu desempenho e interesse pela disciplina. Para isso o professor deve fornecer feedback's de forma sistemática, para que o aluno identifique qual o seu ponto de situação em relação ao objetivo da tarefa. Contudo, devemos lembrar que a intenção do feedback é a correção e não a ênfase do erro.

- ✓ Associar comentários às realizações dos alunos;
- ✓ Não permitir que os alunos passem por experiências desagradáveis e frustrantes;

Estas experiências podem levar o aluno ao desinteresse e ao afastamento da atividade.

- ✓ Admitir o erro e partilhar com o aluno.

Nesta situação deve-se dissociar as experiências desagradáveis dos erros de execução. O professor deve tornar claro que o erro faz parte do processo de aprendizagem e não deve procurar evitar que o aluno cometa esse erro.

Após esta breve revisão bibliográfica apresentada, passo agora a definir os objetivos deste estudo.

#### **4.3.3.4 Objetivos do estudo**

Os objetivos definem o que é proposto fazer e os aspetos a analisar neste estudo. É importante estabelecer objetivos pois estes delimitam o estudo em si, visto que dentro desta temática existe várias formas de estudar a motivação.

Assim defini como objetivo geral:

- ✓ Identificar se os alunos estão motivados para as aulas de educação física na escola.

Como objetivos específicos:

- ✓ Comparar a motivação intrínseca e extrínseca dos alunos;
- ✓ Identificar os fatores que influenciam a motivação dos alunos;
- ✓ Identificar o sexo que apresenta maior motivação durante as aulas de educação física.

#### **4.3.3.5 Fase metodológica**

A fase metodológica operacionaliza o estudo, ou seja, agora serão caracterizadas a população alvo, o método de colheita de dados, assim como os procedimentos para a análise dos dados.

#### **4.3.3.6 Caracterização da população alvo**

Após o investigador ter circunscrito o seu campo de atuação, depara-se com três possibilidades para a recolha de dados: ou recolhe os dados e faz incidir a sua análise sobre a totalidade da população, ou limita a uma amostra representativa desta população ou, por fim, estuda apenas algumas componentes muito típicas ainda que não estritamente representativas da população escolhida (Quivy & Campenhoudt, 2008).

Assim, para a aplicação deste estudo escolhi como população alvo os alunos que frequentam o décimo ano na ESE, compreendidos entre os 15 e os 17 anos de idade. Conto então com a totalidade de 295 alunos, 144 do sexo feminino e 151 do sexo masculino.

#### **4.3.3.7 Instrumento de colheita de dados**

Para realização da colheita de dados optei por utilizar o questionário de motivação intrínseca e extrínseca de Kobal (1996) (Anexo II). Este questionário procura identificar os motivos intrínsecos e extrínsecos nas aulas de EF, é constituído por três questões e para as quais apresenta 32 afirmações, correspondendo 16 à motivação intrínseca e as restantes à motivação extrínseca. Cada afirmação é respondida numa escala de Likert de um

(concordo muito) a cinco (discordo muito). Para a correlação de dados neste estudo, os alunos também devem identificar o respetivo sexo.

O questionário foi inicialmente aplicado a uma turma de 11ºano compreendida de 12 alunos que foram instruídos a apresentar as suas dúvidas durante o preenchimento do questionário. O mesmo revelou-se de fácil compreensão e de realização aproximada de 15 minutos. Assim foi com a colaboração dos diretores de turma e dos professores de educação física que com as suas autorizações apliquei os questionários nas diversas turmas do décimo ano. Após a aplicação dos questionários procedi ao tratamento dos mesmos realizando uma análise individual de cada um deles. Essa análise consistiu no registo das respostas observadas em cada afirmação do questionário (Anexo III). Na fase final, foram introduzidos os dados obtidos no excel e consequentemente elaborados os gráficos a seguir apresentados.

#### 4.3.3.8 Apresentação dos resultados

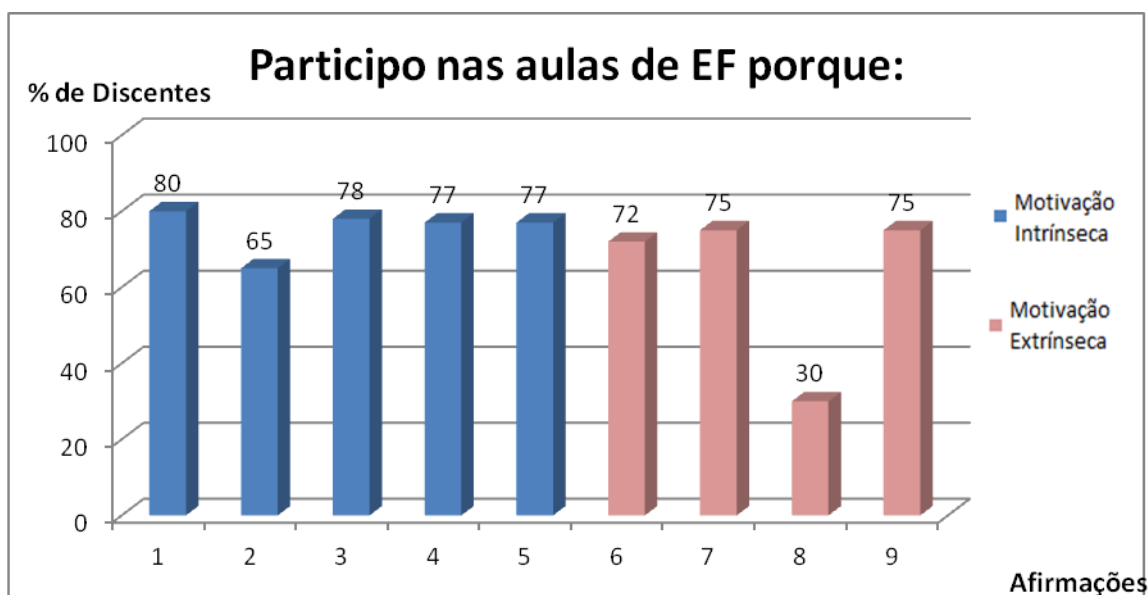


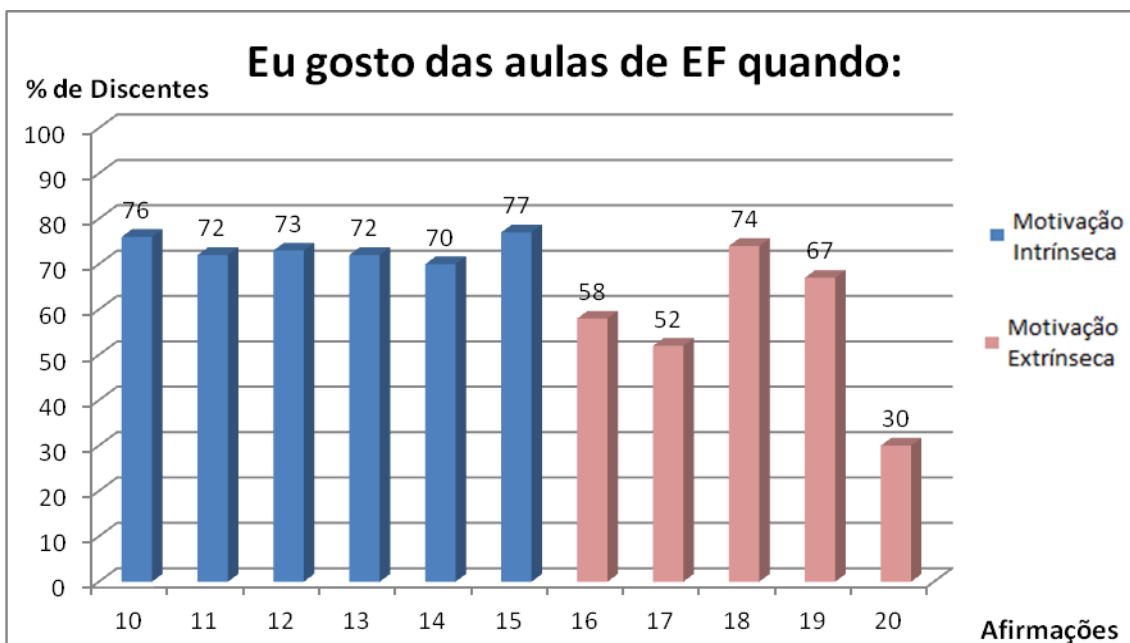
Gráfico 1: Frequência relativa da participação nas aulas EF.

A primeira questão relativa à participação dos alunos nas aulas de EF, apresentava cinco afirmações correspondentes à motivação intrínseca (azul) e quatro sobre motivação extrínseca (rosa).

É possível identificar que os alunos se encontram mais motivados intrinsecamente do que extrinsecamente para a participação nas aulas de EF (ver gráfico 1). A terceira afirmação demonstra que 78% dos discentes participam nas aulas por gostarem de aprender novas habilidades, por outro lado a afirmação seis revela que 72% dos discentes participam nas aulas, apenas porque faz parte do currículo da escola.

O principal motivo intrínseco dos alunos para participarem nas aulas deve-se ao facto de eles gostarem de praticar atividade física, com 80% dos discentes a responderem à primeira afirmação. Dos restantes, 10% estão em dúvida e 10% estão em desacordo. Relativamente ao motivo intrínseco que menos influencia os alunos, temos os 65% dos discentes que afirmam participarem nas aulas por estas lhes proporcionarem prazer (afirmação dois).

Os motivos extrínsecos mais predominantes correspondem às afirmações sete e nove com a mesma percentagem dos discentes (75%) que afirmam que estar com os amigos promove a sua participação nas aulas e que tirar boas notas é um dos motivos principais. O menos predominante diz respeito ao rendimento pessoal ser melhor que o dos colegas com apenas 30% dos discentes a responderem a esta afirmação. Dos restantes, 38% estão em dúvida e 32% discordam e discordam muito.



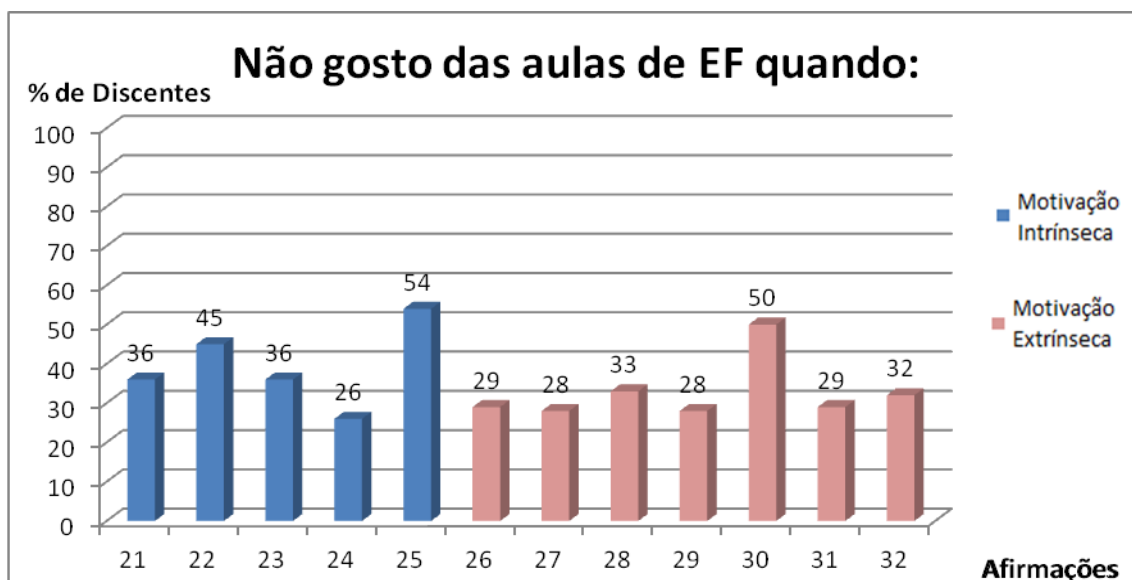
**Gráfico 2: Frequência relativa do gosto pelas aulas de EF.**

Na segunda questão, observam-se seis afirmações correspondentes à motivação intrínseca (azul) e cinco sobre motivação extrínseca (rosa). Também aqui é possível verificar que a motivação dos alunos é maioritariamente intrínseca. Um exemplo disso são os 73% dos discentes que declaram (na afirmação doze) compreender os benefícios das atividades propostas como motivo para gostarem das aulas. Em comparação pode ser referido como fator extrínseco o motivo do reconhecimento pessoal por parte dos professores e colegas, com 52% dos discentes a responderem na afirmação dezassete.

O principal motivo intrínseco dos alunos para o gosto pelas aulas deve-se ao facto de eles movimentarem o seu corpo, com 77% dos discentes a responderem à afirmação quinze. Dos restantes, 13% estão em dúvida e 10% estão em desacordo. Relativamente ao motivo intrínseco que menos influencia os alunos, temos 70% dos discentes que afirmam que aquilo que aprendem faz com que queiram praticar mais (afirmação catorze).

O motivo extrínseco mais predominante corresponde à afirmação dezoito, com 74% dos discentes que referem o sentimento de integração no grupo como motivo principal da sua motivação. O menos predominante diz respeito à afirmação vinte em que traduz o sentimento de superioridade em relação a um

colega, no qual apenas 30% dos discentes concordam e concordam muito. Dos restantes, 39% estão em dúvida e 31% discordam e discordam muito.



**Gráfico 3: Frequência relativa de desagrado pelas aulas de EF.**

Na terceira questão, observam-se cinco afirmações correspondentes à motivação intrínseca (azul) e sete sobre motivação extrínseca (rosa). Tal como nas questões anteriores, mais uma vez, os alunos revelam ter motivos maioritariamente intrínsecos neste caso para não gostarem das aulas. Um exemplo disso são os 45% dos discentes que declaram (na afirmação vinte e dois) a falta de prazer com a atividade proposta como motivo para desgostarem das aulas. Em comparação pode ser referido como fator extrínseco o professor comparar o rendimento de um aluno com o de outro, com 33% dos discentes a responderem à afirmação vinte e oito. O principal motivo intrínseco para os alunos não gostarem das aulas deve-se ao facto de não terem tempo para praticar tudo aquilo de que gostariam, com 54% dos discentes a responderem à afirmação vinte e cinco. Dos restantes, 21% estão em dúvida e 25% estão em desacordo. Relativamente ao motivo intrínseco que menos influencia os alunos, temos 26% dos discentes que afirmam exercitarem pouco o seu corpo como motivo de não gostarem das aulas (afirmação vinte e quatro). O motivo extrínseco mais predominante corresponde à afirmação trinta, com 50% dos discentes que referem como razão principal o facto de os colegas

quererem demonstrar que são melhores que os outros. Os menos predominantes dizem respeito às afirmações vinte e sete e vinte e nove, ambas com 28% dos discentes que mencionam a simpatia do professor e o facto de serem gozados pelos colegas como fator principal.

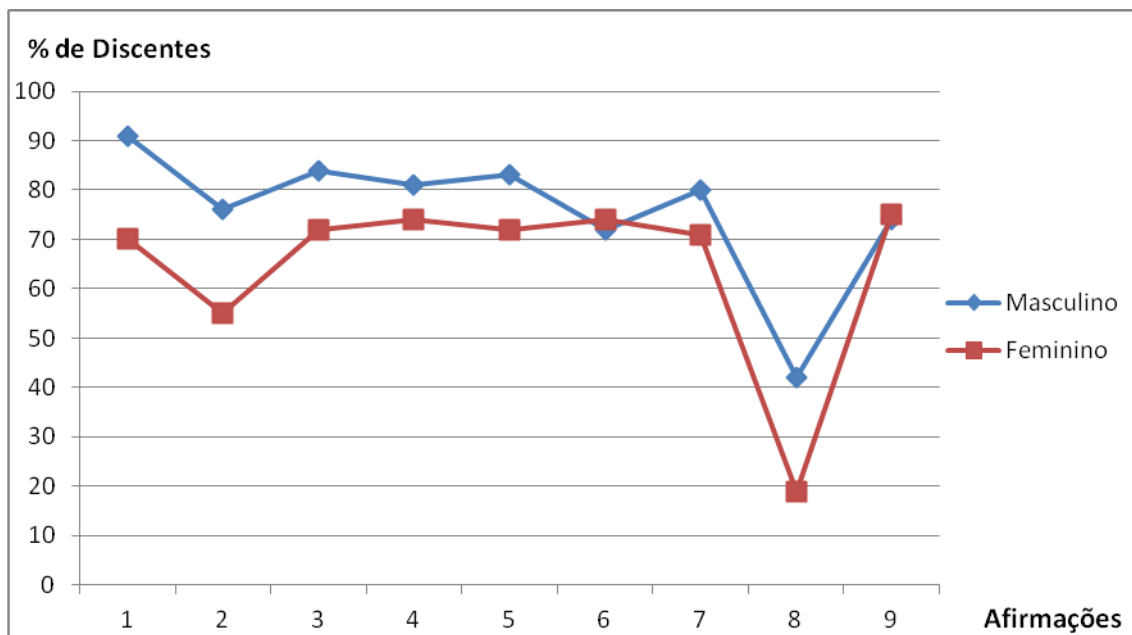
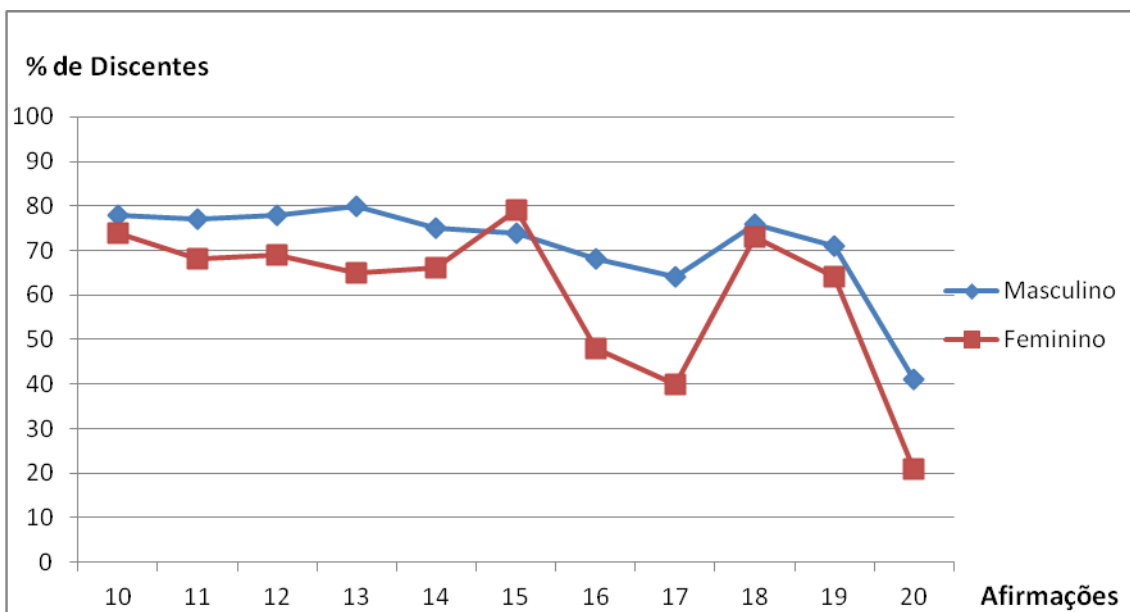


Gráfico 4: Comparação entre sexos das frequências relativas para a participação nas aulas de EF.

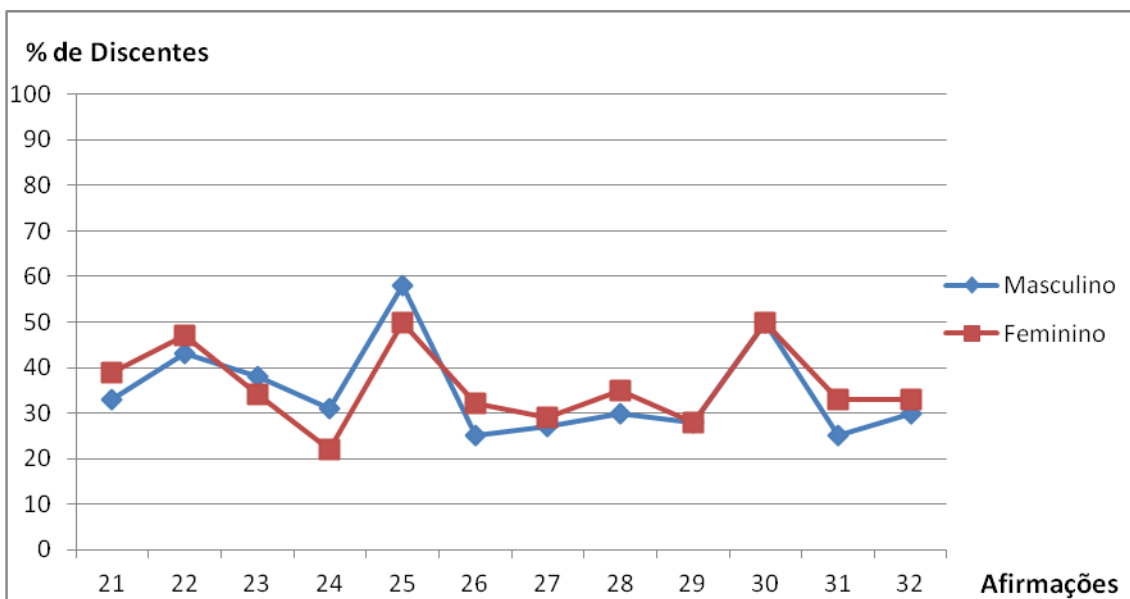
O sexo masculino encontra-se mais motivado do que o sexo feminino, no que diz respeito à participação nas aulas de EF (ver gráfico 4). Apenas na afirmação seis e nove pode-se observar que o sexo feminino está acima do sexo masculino. Para as alunas o facto de fazer parte do currículo da escola e precisarem de tirar boas notas, são motivos principais em relação aos alunos. Podemos também concluir que a motivação das alunas neste caso deve-se a fatores extrínsecos. Já no caso dos alunos o gosto pela atividade física (afirmação 1) e por aprender novas habilidades (afirmação 3) são os motivos principais para participarem nas aulas de EF. Pode-se também verificar que ao contrário do sexo feminino os principais motivos dos alunos são intrínsecos.





**Gráfico 5: Comparação entre sexos das frequências relativas para o gosto pelas aulas de EF.**

Mais uma vez o sexo masculino encontra-se mais motivado do que o sexo feminino, quanto ao gosto pelas aulas de EF. Apenas em relação à afirmação quinze e dezoito pode-se observar o contrário. Para as alunas o movimento do corpo e o sentimento de integração no grupo são fatores fundamentais para o gosto pelas aulas de EF. Nestes exemplos pode-se observar que a motivação não é apenas extrínseca, mas também intrínseca. No sexo masculino, o prazer que as atividades proporcionam (afirmação 13) é o principal motivo para gostarem das aulas de EF. Para além disso, verifica-se novamente a prevalência por motivos intrínsecos no caso do sexo masculino.



**Gráfico 6: Comparação entre sexos das frequências relativas para o desagrado nas aulas de EF.**

O sexo feminino mostra mais motivos para não gostar das aulas de EF. Apesar da diferença ser mínima, e variar de afirmação para afirmação, as alunas estão acima dos alunos, um maior número de vezes. Tanto para o sexo feminino como para o sexo masculino, o facto de não haver tempo para praticar tudo aquilo que desejariam (afirmação 25) é o principal motivo para desgostarem das aulas de EF. Não muito abaixo, encontra-se a afirmação trinta, na qual ambos os sexos concordam, que o facto de alguns colegas quererem demonstrar que são melhores que os outros é também motivo de diminuição do gosto pelas aulas. Neste gráfico existe também uma variação de motivação, não sendo possível apontar qual a que está mais presente, se a intrínseca ou a extrínseca.

#### **4.3.3.9 Discussão dos resultados**

A motivação intrínseca tem sido considerada como o tipo de motivação que conduz o aluno a realizar mais esforços, a apresentar maior perseverança e a obter um grau de satisfação mais elevado. É também uma fonte natural de aprendizagem que resulta na aprendizagem de alta qualidade e criatividade, surgindo então como um fenómeno importante para os educadores (Rocha, 2009). A identificação da superioridade da motivação intrínseca neste estudo é

importante para os professores de EF pois o conhecimento de tais motivos promove que a atuação do professor “seja estruturada com base no interesse do praticante, facilitando a escolha das atividades, o ritmo das aulas, o comportamento relacional e a maneira de motivar para uma prática alegre e de prazer.” (Rocha, 2009, p.32). Independentemente da motivação dos alunos ser intrínseca ou extrínseca, a disciplina de EF é uma atividade que compreende a liberdade de movimento, a interação entre os alunos e entre os alunos e professores, o gosto pela aprendizagem de novas habilidades, a vivência de sucessos e fracassos, expondo as suas emoções, reconhecendo os aspetos saudáveis e prejudiciais da competição (Kobal, 1996).

É curioso verificar que, apesar da realidade encontrada nas escolas e nos alunos que as frequentam, os resultados deste estudo sejam contraditórios a essa realidade. Isto é, hoje em dia, a maioria dos alunos demonstra pouco interesse pelas atividades que a escola lhes proporciona, no entanto, em relação à disciplina de EF foi possível constatar neste estudo o gosto pelas atividades físicas, revelando um sentimento de satisfação e uma necessidade de se sentirem saudáveis ao praticarem desporto. Para além disso, estar com os amigos e sentir-se integrado num grupo foram dois dos principais motivos enunciados pelos alunos, o que revela uma coerência dos resultados. Segundo Kobal (1996), o motivo de “afiliação” caracteriza-se pelo interesse em estabelecer e conservar relações positivas de afeto com outras pessoas, e pelo desejo de ser querido e aceito. A mesma autora salienta também que o facto de os alunos não valorizarem a comparação do seu rendimento com o dos seus colegas demonstra uma vez mais a manifestação do motivo de “afiliação”. O grau de concordância quando os alunos afirmam que não têm tempo para praticar tudo o que gostariam evidencia uma preocupação “com fatores estruturais e individuais que podem dificultar a prática das atividades nas aulas, como a ausência de prazer e de tempo e oportunidade para jogar, e a perceção da própria incompetência. O elevado número de alunos por turma, bem como as estratégias de ensino utilizadas na mesma, podem constituir-se em fatores que atrapalham a realização dos alunos nessas aulas, sendo prejudiciais ao envolvimento e à vivência do prazer.” (Kobal, 1996, p.135).

Neste estudo observa-se que os alunos e as alunas têm motivos diferentes em relação à participação e gosto pelas aulas de EF. Enquanto o sexo masculino evidencia motivos de ordem intrínseca, tais como, o gosto pela atividade física, a aprendizagem de novas habilidades e o prazer proporcionado pelas atividades, o sexo feminino apresenta maioritariamente motivos de ordem extrínseca, tais como, fazer parte do currículo, tirar boas notas, o movimento do corpo e o sentimento de integração no grupo.

#### **4.3.3.10 Conclusões do estudo**

- ✓ Os discentes encontram-se mais motivados intrinsecamente do que extrinsecamente para as aulas de EF;
- ✓ No que diz respeito à participação nas aulas, o gosto pela prática de atividade física é o principal motivo intrínseco dos discentes e o fator extrínseco mais predominante refere-se ao facto de os discentes estarem com os amigos e tirarem boas notas. Relativamente ao gosto pelas aulas o principal motivo intrínseco dos discentes é movimentarem o seu corpo e o extrínseco é o sentimento de integração no grupo. Quando os discentes não gostam das aulas referem como motivo intrínseco mais predominante o facto de não terem tempo para praticar tudo aquilo que gostariam e como motivo extrínseco o facto de alguns colegas quererem demonstrar que são melhores que os outros;
- ✓ O sexo masculino encontra-se mais motivado do que o sexo feminino para a participação nas aulas, e os principais motivos são o gosto pela atividade física e por aprender novas habilidades. Por sua vez, para o sexo feminino os principais motivos são o facto de fazer parte do currículo da escola e de tirar boas notas. Desta forma conclui-se também que contrariamente ao sexo masculino, o sexo feminino apresenta fatores motivacionais extrínsecos mais predominantes. Relativamente ao gosto pelas aulas verifica-se novamente que o sexo masculino encontra-se mais motivado sendo identificado como principal motivo o prazer que as atividades proporcionam. Por sua vez para o sexo feminino os principais motivos são o movimento do corpo e o

sentimento de integração no grupo. Quando os discentes não gostam das aulas, as alunas surgem ligeiramente mais reivindicativas afirmando o facto de não haver tempo para praticar tudo aquilo que desejariam.

#### **4.3.3.11 Ilações Finais**

O professor deve orientar os seus alunos, estabelecendo metas a curto e longo prazo. É importante também que o aluno seja capaz de realizar atividades sem a constante necessidade de ser ajudado, para isso o professor deve proporcionar oportunidades para que os alunos sejam os protagonistas sendo capazes de integrar os seus conhecimentos através da aquisição de novas aprendizagens (Ferreira, 2005).

A motivação deve ser por isso, motivo de preocupação para os professores e para todos aqueles que ocupem cargos que envolvam a mobilização de agir. A Motivação Produz e é altamente valorizada pelas suas próprias consequências. Um aluno motivado é um aluno capaz de atingir prestações elevadas e consequentemente notas elevadas.

Os resultados obtidos neste estudo proporcionam aos professores e estagiários que se encontrem a lecionar turmas do secundário, em particular do 10º ano de escolaridade na ESE, uma orientação benéfica para o processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, os professores indo ao encontro dos principais motivos destes alunos, podem alcançar os objetivos traçados para a disciplina com eficiência. A realização de tarefas em grupo pode ser uma estratégia para manter os alunos motivados na aula, evitando a comparação das prestações individuais. Considero por isso, uma boa aposta a lecionação de desportos coletivos. No caso dos desportos individuais, verifica-se pertinente propor atividades criativas e desafiantes que promovam a entreaajuda dos alunos. O professor deve também gerir de forma eficaz o tempo de aula para que todos os alunos possam praticar as atividades que desejariam. Quanto aos alunos que participam nas aulas com o objetivo da classificação final estes devem ser de imediato advertidos para o trabalho que têm a desenvolver e quanto ao envolvimento dos mesmos durante a aula de EF.

O estudo dos motivos que levam o aluno a realizar as aulas de EF revela-se bastante importante para os professores, pois através disso, é possível encontrar resposta para as dificuldades da prática.

## **5 Conclusões e Perspetivas Futuras**





O EP realizado na ESE foi a melhor experiência que tive ao longo de toda a minha formação enquanto estudante. Foi a oportunidade de confrontar os meus conhecimentos teóricos com a realidade prática. Perceber os aspetos mais frágeis e aqueles que estão consolidados, revelou-se bastante enriquecedor para a minha evolução enquanto futuro professor. O privilégio em assumir o controlo de uma turma durante um ano letivo completo e a possibilidade de conhecer alunos com particularidades específicas proporcionou-me momentos inesquecíveis.

A realização deste relatório final de estágio, promoveu o hábito pela leitura e desenvolveu a minha capacidade de reflexão. Estes foram dois aspetos centrais que me auxiliaram a encontrar estratégias para resolver os problemas da prática.

As experiências que tive enquanto aluno não foram satisfatórias o suficiente para me motivarem a seguir esta profissão, por isso ambicionei sempre mais na área da educação física e desporto. A procura de desporto fora da escola foi a primeira solução encontrada. No entanto, não me sentindo realizado e ambicionando alcançar patamares mais elevados, iniciei a minha licenciatura onde tive a oportunidade de contactar com um leque variado de modalidades que enquanto aluno não tive. O Mestrado e a consequente prática pedagógica final realizada foi o culminar desta minha busca, incutindo-me uma grande responsabilidade que teve início no choque com a realidade passando pela descoberta dos diversos obstáculos e desafios. As características da minha turma facilitaram-me bastante no que diz respeito aos aspetos relacionados com a indisciplina nas aulas. Os alunos eram bastante empenhados e estavam motivados para as aulas. Com isto concentrei-me no planeamento das aulas, na aquisição de conhecimentos sobre as diversas modalidades e em colmatar os problemas de comunicação que fui demonstrando ao longo do ano letivo.

As atividades realizadas tais como, o corta mato, o mega evento, os torneios das diversas modalidades, entre outras, abriram-me portas para um bom relacionamento com a comunidade escolar.

Considero de enorme relevância o contributo prestado pelo professor cooperante, os colegas de estágio e a supervisora que através das

observações e reuniões realizadas ajudaram-me a evoluir bastante nas minhas aulas. Esta supervisão e apoio, aumentou a minha confiança e fez-me ser mais autónomo de forma a encontrar soluções para os diferentes problemas que a prática me suscitou.

As questões relacionadas com a avaliação foram motivo de preocupação e dedicação da minha parte. Foi importante para mim, verificar que todo o tempo dedicado na avaliação dos alunos não foi inútil. Verifico agora que consegui encontrar uma forma justa e coerente para o fazer.

Em relação ao estudo realizado, este veio dar resposta a questões que me foram acompanhando ao longo de todo o meu percurso, enquanto aluno e agora enquanto estudante estagiário. Este estudo concluiu que a motivação dos alunos na maioritariamente é de ordem intrínseca, no entanto existem diversos fatores extrínsecos que podem influenciar os alunos.

Sinto-me bastante satisfeito por ter realizado este sonho, de estar no papel de professor. Espero sinceramente que este não termine aqui e que possa um dia exercer esta profissão na realidade. Enquanto isso não acontecer, vou continuar a procura de novos conhecimentos de modo a manter-me atualizado. Encaro todo o meu percurso na ESE de forma bastante positiva e proveitosa para o futuro. Lutarei até não poder mais para que nesta fase difícil que o nosso país atravessa, possa um dia dar continuidade a este sonho.

Alguns autores já anteviam esta fase difícil da EF, traduzida pelo declínio do seu estatuto, em reduções no horário escolar, no desgaste dos padrões de qualidade e profissionalismo, em inadequação dos recursos materiais e pessoais, etc. Mesmo tendo a perfeita noção de que estamos a atravessar esta crise, não irei baixar os braços. Quando tiver a minha oportunidade vou aproveitar ao máximo.

*“Quando consideramos a multiplicidade de variáveis do professor e do aluno, (...), vê-se claramente que não há um modo ótimo de ensinar, do mesmo modo que não há um modo ótimo de aprender. No entanto pode-se afirmar que há vários modos ótimos de ensinar e aprender. Tudo depende do professor, do aluno e certamente, do momento.”* (Hamachek citado por Kopal, 1996, p.47).

## **6 Bibliografia**



- Bento, J; Garcia, R; & Graça, A. (1999). *Contextos da pedagogia do desporto*. Lisboa: Livros Horizonte, Lda. ISBN 972-241-067-9.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. (3ª Ed.). Lisboa: Livros Horizonte, Lda. ISBN 972-24-1298-1.
- Boal, M. (Coord.). (1998). *Sistema educativo português: Caracterização e propostas para o futuro*. Ministério da educação. ISBN 972-97526-4-8.
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Escola Secundária de Ermesinde (ESE). (2009-2013). *Projeto Educativo de Escola (PEE)*.
- Escola Secundária de Ermesinde (ESE). (2011-2012). *Projeto Curricular de Escola (PCE)*.
- Escola Secundária de Ermesinde (ESE). (2009-2013). *Regulamento Interno (RI)*.
- Ferreira, J. P. (2005). *A importância da motivação nas aulas de Educação Física: Estudo com alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico*. Covilhã: J. P. Ferreira. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade da Beira Interior.
- Formosinho, J. (Coord.). (2009). *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora Lda. ISBN 978-972-0-34832-6.
- Fortin, M. (1999). *O processo de investigação: Da conceção à realização*. Loures: Lusociência Edições técnicas e científicas Lda. ISBN – 972-8383-10-X.
- Guimarães, S. (s. d.). *A motivação de estudantes do ensino fundamental: Elaboração de um instrumento de avaliação*. Consult. 3 Abril 2012, disponível em <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-134-05.pdf>.

- Gori, R. (2001). *A inserção do professor iniciante de Educação Física na escola*. Consult. 29 Novembro 2010, disponível em [http://boletimef.org/biblioteca/826/Gori\\_Artogo.zip](http://boletimef.org/biblioteca/826/Gori_Artogo.zip).
- Kobal, M. (1996). *Motivação Intrínseca e Extrínseca nas aulas de Educação Física*. Campinas, SP: M. Kobal. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Estadual de Campinas: Faculdade de Educação Física. Consult. 3 Abril 2012, disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000111825&fd=y>.
- Matos, M. (1998). *Comunicação e Gestão de Conflitos na Escola*. FMH edições. ISBN 972-735-051-8.
- Ministério da Educação. (2001). *Programa de Educação Física – 10º, 11º e 12º anos*.
- Ministério da Educação. (2008). Decreto de lei nº 75/2008 de 22 de Abril. *Diário da República*, 1ª Série. Nº 79.
- Ministério da Educação. (2009). Decreto de lei nº 85/2009 de 27 de Agosto. *Diário da República*, 1ª Série. Nº 166.
- Murcia, J., & Coll, D. (2006). A permanência de praticantes em programas aquáticos baseada na Teoria da Autodeterminação. *Fitness & Performance Journal*, 5(1), 5-9. Consult. 3 Abril 2012, disponível em <http://132.248.9.1:8991/hevila/Fitnessperformancejournal/2006/vol5/no1/1.pdf>.
- Nóvoa, A. (2008). *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Pereira, M. (2004). *Tornar-se educador: O impacto com a realidade docente*. Madeira: M, Pereira. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação apresentada ao departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. (5ª Ed). Lisboa: Gradiva.

- Rendeiro, M. (1994). *A comunicação em Educação: Comunicação educativa*. Braga: M. Rendeiro. Dissertação de Mestrado à Universidade do Minho.
- Rocha, C. (2009). *A motivação de adolescentes no ensino fundamental para a prática de educação física escolar*. Lisboa: C. Rocha. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Técnica de Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). *Pedagogia do Desporto*. Edições Faculdade de Motricidade Humana. ISBN 978-972-735-163-3.
- Siqueira, L., & Wechsler, S. (2006). *Motivação para a aprendizagem escolar: Possibilidade de medida*. Consult. 3 Abril 2012, disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1677-04712006000100004&script=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1677-04712006000100004&script=sci_arttext).
- Souza, D. (2009). Os dilemas do professor iniciante: Reflexões sobre os cursos de formação inicial. *Saber Acadêmico*, 08. Consult. 29 Nov. 2010, disponível em [www.uniesp.edu.br/revista/revista8/pdf/artigos/04.pdf](http://www.uniesp.edu.br/revista/revista8/pdf/artigos/04.pdf).
- Vickers, J. (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Activities: A Knowledge Structures Approach*. Illinois: Human Kinetics Books. ISBN 0-87322-226-1.





**Anexos**



## **Anexo I: Inquérito sobre os dados pessoais dos alunos**

**Dados Pessoais:**

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

Naturalidade: \_\_\_\_\_ Nacionalidade: \_\_\_\_\_

Pai: \_\_\_\_\_

Profissão: \_\_\_\_\_

Nível de Escolaridade \_\_\_\_\_

Mãe: \_\_\_\_\_

Profissão: \_\_\_\_\_

Nível de escolaridade \_\_\_\_\_

Nº Irmãos \_\_\_ Idades \_\_\_\_\_

Se estudam qual a escola que frequentam?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Tens algum problema de saúde: \_\_\_\_\_ Qual: \_\_\_\_\_

Qual a escola que frequentas-te no ano letivo anterior: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Estás a frequentar o 10º ano pela primeira vez: \_\_\_\_\_

Gostas da disciplina de Educação Física: \_\_\_\_\_

Qual foi a tua classificação final do ano letivo anterior: \_\_\_\_\_

Qual a tua disciplina favorita: \_\_\_\_\_

Praticas algum desporto: \_\_\_\_\_ Qual: \_\_\_\_\_

Se já praticas-te mas abandonas-te, qual: \_\_\_\_\_

Já participas-te no Desporto Escolar: \_\_\_\_\_ Em que modalidade: \_\_\_\_\_

O que fazes nos teus tempos livres?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Para ti, quais são as três regras mais importantes para o bom funcionamento da aula de Educação Física?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Anexo II: Questionário de Motivação Intrínseca e Extrínseca de  
Kobal**

## Questionário de motivação intrínseca e extrínseca (Kobal 1996)

Data de nascimento \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Turma\_\_\_ Sexo: M ( ) F ( )

Responda a todas as perguntas assinalando com um círculo (O) o número correspondente, utilizando a seguinte escala:

1. Concordo muito
2. Concordo
3. Estou em dúvida
4. Discordo
5. Discordo muito

Questões		Respostas				
<b>Participo nas aulas de educação física porque:</b>	Gosto de atividades físicas	1	2	3	4	5
	As aulas dão-me prazer	1	2	3	4	5
	Gosto de aprender novas habilidades	1	2	3	4	5
	Acho importante aumentar os meus conhecimentos sobre desportos e outros conteúdos	1	2	3	4	5
	Sinto-me saudável com as aulas	1	2	3	4	5
	Faz parte do currículo da escola	1	2	3	4	5
	Estou com os meus amigos	1	2	3	4	5
	O meu rendimento é melhor do que o dos meus colegas	1	2	3	4	5
	Preciso de tirar boas notas	1	2	3	4	5
	<b>Eu gosto das aulas de educação física quando:</b>	Aprendo uma nova habilidade	1	2	3	4
Dedico-me ao máximo à atividade		1	2	3	4	5
Compreendo os benefícios das atividades propostas na aula		1	2	3	4	5
As atividades dão-me prazer		1	2	3	4	5
O que aprendo faz-me querer praticar mais		1	2	3	4	5
Movimento o meu corpo		1	2	3	4	5
Esqueço as outras aulas		1	2	3	4	5
Os professores e os meus colegas reconhecem a minha atuação		1	2	3	4	5
Sinto-me integrado no grupo		1	2	3	4	5
As minhas opiniões são aceites		1	2	3	4	5
Saio-me melhor que os meus colegas		1	2	3	4	5

<p style="text-align: center;"><b><u>Não gosto das aulas de educação física quando:</u></b></p>	Não consigo realizar bem as atividades	1	2	3	4	5
	Não sinto prazer na atividade proposta	1	2	3	4	5
	Quase não tenho oportunidade de jogar	1	2	3	4	5
	Exercito pouco o meu corpo	1	2	3	4	5
	Não há tempo para praticar tudo o que eu gostaria	1	2	3	4	5
	Não me sinto integrado no grupo	1	2	3	4	5
	Não simpatizo com o professor	1	2	3	4	5
	O professor compara o meu rendimento com o de outro	1	2	3	4	5
	Os meus colegas gozam com as minhas falhas	1	2	3	4	5
	Alguns colegas querem demonstrar que são melhores que os outros	1	2	3	4	5
	Tiro nota baixa	1	2	3	4	5
	As minhas falhas fazem com que eu não pareça bom para o professor	1	2	3	4	5

**Obrigado pela colaboração**





### **Anexo III: Resultados das respostas dos alunos**

Questões		Masculino					Feminino				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Participo nas aulas de educação física porque:	1	82	49	4	4	12	40	65	25	9	5
	2	51	58	21	15	6	14	69	32	25	4
	3	69	52	14	7	9	41	67	19	13	4
	4	63	53	17	8	10	50	61	22	7	4
	5	70	49	13	10	9	50	59	20	9	6
	6	47	56	14	16	18	43	68	14	13	6
	7	60	55	11	16	9	54	53	19	14	4
	8	16	45	60	16	14	8	21	51	39	25
	9	63	44	19	10	15	68	46	11	12	7
Eu gosto das aulas de educação física quando:	10	47	65	25	8	6	38	74	21	10	1
	11	65	46	24	12	4	45	58	24	15	2
	12	50	63	24	7	7	36	68	29	9	2
	13	61	54	24	6	6	39	59	28	13	5
	14	57	51	28	10	5	37	62	33	7	5
	15	42	65	25	14	5	39	80	13	7	5
	16	55	42	26	19	9	37	36	34	27	10
	17	33	59	35	18	6	13	48	62	14	7
	18	55	54	24	12	6	49	61	24	8	2
	19	48	54	28	14	7	32	65	31	13	3
20	17	42	65	12	15	9	22	51	37	25	
Não gosto das aulas de educação física quando:	21	17	30	37	31	36	20	39	37	31	17
	22	27	35	31	25	33	25	46	30	25	18
	23	20	34	26	30	41	20	32	22	51	19
	24	15	29	30	34	43	7	26	50	46	15
	25	31	53	28	20	19	15	60	34	29	6
	26	8	28	30	33	52	17	32	26	42	27
	27	17	22	17	34	61	17	27	23	39	38
	28	12	31	34	33	41	18	35	21	36	34
	29	11	30	24	31	55	21	21	36	28	38
	30	27	45	33	22	24	37	38	34	20	15
	31	15	21	26	29	60	17	32	30	42	23
	32	14	29	40	32	36	10	40	33	38	23

144 Femininos

151 Masculinos

Total 295 Alunos

