



FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

A Motivação nas Aulas de Modalidades Individuais - Ginástica e Atletismo

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto com vista à obtenção do 2º ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de Março e o Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro).

Orientadora: Mestre Cristina Côrte-Real

Mariana Ribeiro Duarte

Porto, Setembro de 2015

Ficha de catalogação

Duarte, M. (2015). A Motivação nas Aulas de Modalidades Individuais - Ginástica e Atletismo. Porto: M. Duarte. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA, ESTÁGIO
PROFISSIONAL, MOTIVAÇÃO, PROFESSOR, PRÁTICA
PEDAGÓGICA.

Dedicatória

À minha mãe e ao meu pai, porque tudo o que sou hoje devo-vos a vocês.

Agradecimentos

Aos meus pais, por me terem proporcionado um caminho até aqui, por me apoiarem incondicionalmente e por serem as pessoas mais importantes da minha vida.

Ao meu avô, pela preocupação que tem comigo, colocando-se sempre à minha disposição.

À Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, por todas as aprendizagens que acumulei ao longo destes 5 anos.

À Escola Básica da Senhora da Hora e, sobretudo, ao seu corpo docente e não docente, que me recebeu e tratou como se pertencesse à escola.

Aos meus colegas de estágio pelos bons momentos passados.

À Professora Cooperante, Paula Águas, pela sua incansável paciência e compreensão para comigo.

À Professora Orientadora, pelo apoio e ajuda nas decisões importantes deste ano.

À minha família, pelas gargalhadas nos jantares de família que me elevam o espírito.

Aos alunos do 5º H, por terem sido muito melhores do que eu alguma vez poderia ter esperado e por terem feito deste ano uma época inesquecível e fantástica.

Índice Geral

Dedicatória	III
Agradecimentos.....	V
Índice Geral	VII
Índice de Gráficos.....	IX
Índice de Quadros	XI
Abreviaturas.....	XV
Resumo	XVII
Abstract.....	XIX
1. Introdução	1
2. Dimensão Pessoal	5
2.1. Enquadramento Pessoal	5
2.2. O meu percurso na FADEUP	7
2.3. As minhas expectativas.....	10
3. Enquadramento da prática profissional.....	15
3.1. Contexto legal e institucional	15
3.2. A escola como instituição.....	17
3.3. Caracterização da escola	18
3.4. O grupo de Educação Física	20
3.5. O núcleo de estágio	21
3.5.1. Professor Cooperante	23
3.5.2. Professor Orientador.....	23
3.6. As minhas turmas	25
3.7. O modelo e o professor reflexivo.....	31
3.7.1. Ser uma professora reflexiva	32
4. Realização da Prática Profissional	37
4.1. Área 1 - Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem	37
4.1.1. O currículo e os programas nacionais de Educação Física	38
4.1.2. O contraste entre a realidade e os programas	38
4.1.3. Conceção	40
4.1.4. Planeamento	41
4.1.4.1. Plano Anual, Unidade Didática e Plano de Aula	42
4.1.5. Realização	47

4.1.5.1.	Instrução.....	48
4.1.5.2.	Gestão	51
4.1.5.3.	Disciplina e clima de aula.....	52
4.1.6.	Modelos instrucionais.....	55
4.1.7.	Avaliação	58
4.1.7.1.	Observação das aulas.....	60
4.2.	Área 2 - Participação na Escola e Relação com a Comunidade	62
4.2.1.	Corta mato escolar	62
4.2.3.	Inter-escolas	64
4.2.4.	Atividade de Mergulho	66
4.2.5.	Colaborar numa coreografia de dança	67
4.2.6.	Reuniões do conselho de turma	67
4.3.	Área 3 – Desenvolvimento Profissional	69
4.3.1.	Projeto de Formação individual	70
5.	Estudo sobre os níveis motivacionais dos alunos nas modalidades individuais de atletismo e ginástica	73
	Resumo	73
	Abstract.....	75
5.3.	Objetivos.....	80
5.4.	Metodologia	80
5.4.1.	Caracterização da amostra	80
5.5.	Instrumento.....	81
5.6.	Recolha de dados.....	81
5.7.	Tratamento dos dados	81
5.8.	Apresentação dos Resultados.....	82
5.9.	Discussão de resultados.....	89
5.10.	Conclusão e sugestões	91
5.11.	Bibliografia.....	93
6.	Conclusões e perspectivas futuras.....	97
	Bibliografia:.....	99
	ANEXOS.....	XXII

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Motivação para as aulas de Educação Física.....	27
Gráfico 2 – Modalidades praticadas fora da aula de Educação Física.....	28

Índice de Quadros

Quadro 1 – Respostas à questão nº1 do questionário.....	25
Quadro 2 – Distribuição das Modalidades Lecionadas por Período e por locais (5º ano do EB).....	42
Quadro 3 – Caracterização da amostra por sexo.....	80
Quadro 4 – Distribuição das Respostas por Item do Questionário - Motivação Intrínseca Atletismo (%).....	82
Quadro 5 – Distribuição das Respostas por Item do Questionário - Motivação Intrínseca Ginástica (%).....	84
Quadro 6 – Comparação da motivação extrínseca para as aulas de Ginástica e Atletismo.....	85
Quadro 7 – Comparação da motivação extrínseca apresentados na modalidade de Atletismo em ambos os sexos.....	86
Quadro 8 – Comparação da motivação extrínseca apresentados na modalidade de Atletismo em ambos os sexos.....	88

Índice de Anexos

Anexo 1 – Roulement 2014/2015.....	XXIV
Anexo 2 – Questionário Individual do Aluno	XXV
Anexo 3 – Planeamento Anual.....	XXVI
Anexo 4 –Unidade Didática.....	XXVII
Anexo 5 – Plano de Aula.....	XXVIII
Anexo 6 – Questionário sobre Motivação - Atletismo.....	XXIV
Anexo 7 – Questionário sobre Motivação - Ginástica.....	XXX

Abreviaturas

EBSH – Escola Básica da Senhora da Hora

EB – Ensino Básico

EE – Estudante Estagiário

EF - Educação Física

EP- Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

GEF – Grupo de Educação Física

MD – Modelo Desenvolvimental

MED - Modelo de Educação Desportiva

MID - Modelo de Instrução Direta

PC - Professora Cooperante

PO – Professor Cooperante

PFI - Projeto de Formação Individual

UD – Unidade Didática

Resumo

O presente documento foi elaborado no âmbito do Estágio Profissional, para a obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física, nos Ensinos Básico e Secundário. Este documento retrata o meu percurso durante o Estágio Profissional, o último passo na realização do meu sonho de ser professora de Educação Física. Por isso, procurei realizá-lo numa perspetiva crítica sobre a minha prática pedagógica, suportando-o por reflexões sobre as experiências e episódios que este estágio me proporcionou. Na verdade, o modelo do professor reflexivo na formação de professores incita-nos a refletir sobre a ação para que, em conjunto com uma prática supervisionada, as nossas aprendizagens nos tornem mais competentes e autónomos na profissão de docente. Essa supervisão foi realizada pelo professor cooperante da escola e pelo professor orientador da faculdade. O estágio decorreu na Escola Básica da Senhora da Hora, num núcleo composto por três elementos. A estrutura do relatório está dividida em seis capítulos. O primeiro, a “Introdução”, aborda as principais finalidades e objetivos do Estágio Profissional. O segundo, denominado “Enquadramento Biográfico”, aborda o meu percurso pessoal e académico e as minhas expectativas iniciais em relação ao Estágio Profissional. No terceiro, insere-se todo o enquadramento da prática profissional, que tem como subtemas o Estágio Profissional, a Educação Física nas escolas e a relação professor/aluno. No quarto, efetuo uma descrição cuidadosa e reflexiva de toda a minha prática profissional, atendendo às três diferentes áreas de desempenho pedagógico: Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; Área 2 – Participação na Escola e a relação com a comunidade; Área 3 – Desenvolvimento Profissional. O quinto diz respeito ao meu estudo, que visou perceber os níveis motivacionais dos alunos nas modalidades individuais lecionadas. No sexto e último capítulo, são referidas as minhas principais conclusões sobre o todo o trabalho desenvolvido e as minhas perspetivas futuras.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA, ESTÁGIO PROFISSIONAL, MOTIVAÇÃO, PROFESSOR, PRÁTICA PEDAGÓGICA.

Abstract

The present report arises in the ambit of the educational course internship, which is part of the second year of the Master's Degree in basic and high school physical education. This document portrays my journey in the internship, the last step to achieve the dream to become a Physical Education teacher, on a critical perspective about the practice, supported by reflections about the experiences and events this internship provided me. The reflexive model of our professional training, urges us to reflect about our action, so that, with the help of a supervised practice, our knowledge turn us more qualified and autonomous. This supervision was made by the cooperating teacher and orientation teacher. The intership took place in the Escola Básica da Senhora da Hora, being the intern core made of three elements. This document is divided by six chapters. The first, the "Introduction", addresses the main goals and objectives of physical education. The second, named "Biographic Framework", addresses my personal and academic journey and my initial expectations towards physical education. In the third chapter, I have inserted the professional practical framework, in an approach with which I highlight as main points: the physical education, reference to the different contexts (legal, institutional and functional), the role of the teacher, physical education in schools and the teacher/student relationship. In the fourth chapter, I elaborate a careful and reflective description of all of my professional practice, attending to the three different areas of teaching performance: Area 1 – Organization and managing of teaching and learning; Area 2 – Participation in the school and the relationship with the community; Area 3 – Professional Development. The fifth is in regard to my study. My intention is to study the motivational levels of the students, in individual sports taught in class. The sixth and final chapter, my main conclusions are referred of all of my work developed and my future expectations.

KEY WORDS: PHYSICAL EDUCATION, INTERNSHIP, MOTIVATION, TEACHER, PEDAGOGIC PRACTICE.

1. Introdução

O presente Relatório de Estágio foi elaborado no âmbito do Estágio Profissional (EP), inserido no 2º ano do 2º ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP).

O documento tem como principal objetivo descrever os momentos que marcaram o meu EP, refletindo sobre a importância dos mesmos na minha evolução como professora. Assim, neste relatório, pretendo retratar o caminho de uma estudante que nunca teve dúvidas sobre a profissão que queria seguir, e que enfrenta, pela primeira vez, a realidade das suas escolhas.

O contacto com a realidade da escola foi algo que ansiei durante os quatro anos anteriores que passei nesta faculdade e, por isso, nas páginas que se seguem apresento todos os desafios, obstáculos, estratégias, soluções e conquistas que alcancei este ano e contribuíram para a construção da minha identidade profissional.

A minha prática pedagógica teve lugar na Escola Básica da Senhora da Hora (EBSH), situada no concelho de Matosinhos, distrito do Porto. A minha turma residente foi o 5ºH, mas fui também responsável pelo planeamento e lecionação das aulas das turmas do 7ºC e 8ºD.

O núcleo de estágio era composto por três elementos, com a supervisão permanente da Professora Cooperante na escola, e da Professora Orientadora na faculdade. Esse núcleo de estágio, que tornou esta experiência possível e irrepetível, foi imprescindível para o meu desenvolvimento como pessoa e como futura docente. A constante procura de um conhecimento mais específico foi partilhada com eles, numa busca por vezes ingrata, pela falta de respostas exatas às nossas questões.

O conceito reflexivo é uma parte determinante no desenvolvimento das capacidades didáticas e pedagógicas do Estudante Estagiário (EE). A constante reflexão sobre todos os atos pedagógicos pelos quais somos

responsáveis ajuda-nos a corrigir erros, a encontrar soluções para os problemas da prática. A necessidade de refletir torna-se patente ao longo do ano e aqui é possível observar como a minha capacidade de reflexão evoluiu e se tornou mais complexa, evolução essa que culminou na elaboração deste relatório. Lembrando as palavras de Alarcão (1996) “quanto maior a capacidade de reflexão, maior a capacidade de automatização”. Essa automatização foi importante para que a minha postura se tornasse mais enquadrada e natural no contexto da escola e enquanto professora.

O EP é, num plano mais funcional, a oportunidade de pôr em prática todos os meus conhecimentos e experiências adquiridos ao longo de toda a minha formação universitária.

Concluindo, este documento é uma forma de eternizar um ano inesquecível, que me marcou para sempre, e onde tento transmitir a quem lê o quanto tirei partido de todas as experiências que vivi.

Capítulo II

2. Dimensão Pessoal

2.1. Enquadramento Pessoal

Chamo-me Mariana Ribeiro Duarte, tenho 22 anos, sou natural de Matosinhos, onde ainda vivo, e o meu sonho de criança é ser professora de Educação Física (EF).

Descrever-me como teimosa parece-me uma boa forma de continuar a minha apresentação. Sou teimosa por várias razões, mas a mais óbvia talvez seja mesmo a que me leva a escrever este relatório, que é ser professora de EF. A minha mãe é professora de EF, a minha tia também, as amigas da minha mãe são professoras de EF, assim como os meus amigos mais velhos. Para além de terem em comum a profissão todos me dirigiram a frase: “não vás para desporto”. Mas quando se passa a infância dentro de instalações desportivas, é difícil convencer alguém como eu de que seguir a minha paixão não era uma boa ideia.

Nunca tive dúvidas de qual profissão gostaria de ter no futuro pois pratiquei, de forma regular, durante pelo menos dois anos, seis desportos diferentes: ginástica; natação; futebol; hóquei em patins; e voleibol.

Sou treinadora de basquetebol e tenho lugar anual no estádio do dragão. O desporto e as crianças foram e são uma grande parte de mim. Tendo esta ideia teimosa na cabeça desde tão pequena, nunca sonhei ser mais nada. A minha preocupação era mesmo como é que me tornaria professora de EF e como me definiria enquanto profissional.

Sou, sempre fui e serei aquela aluna que não para quieta, que não se cala, que age mais com o coração do que com a razão e que, por vezes, foi interpretada como mal-educada ou arrogante por ter opiniões fortes e gostar de as defender. Não considero que tenha sido uma aluna indisciplinada, fui mais uma aluna difícil de “domar” e é por isso que me esforço tanto para arranjar a minha definição de professor de EF, e porque gosto de tudo à minha maneira.

Sempre fui melhor atleta que aluna; no treino, fazia o que gostava, e nas aulas, fazia o que me diziam. Mas, a principal diferença residia no sentimento de que os conteúdos eram mais ajustados ao meu nível no treino, enquanto

que na escola pareciam muito fáceis e desmotivantes. A competição estava inerente quase em todos os exercícios, o que era fulcral para manter a minha concentração e motivação numa atividade.

Pratiquei ginástica e natação, obtive bons resultados e até fui convidada pelo F.C. do Porto para me juntar à equipa de natação, mas tinha dez anos e pouca concentração para desportos individuais. Mudei, então, para a minha grande paixão, os desportos coletivos. Praticava o que eu gostava, futebol, e também o que a minha mãe e o meu professor de EF queriam que eu praticasse, voleibol. Este último era muito parado para mim, mas para jogar futebol eu fazia tudo, até o sacrifício de jogar voleibol. Não durou muito tempo esse sacrifício, parti a perna a andar de skate e estive mais de um ano sem realizar atividade física. Esse período provou a minha dependência face ao desporto, estava sempre zangada e ainda mais desconcentrada.

Quando voltei ao desporto, a minha mãe convenceu-me a experimentar outros desportos, e foi assim que descobri o basquetebol. Fui jogadora do Clube de Propaganda da Natação (CPN) durante sete anos, joguei diversas finais, ganhei títulos inesquecíveis e perdi finais da forma mais frustrante. Ficou-me a importância desses momentos, que me tornaram mais responsável e ambiciosa, e as pessoas que fizeram parte deles, colegas de equipa e, sobretudo, treinadores que influenciaram a minha forma de ver o desporto até aos dias de hoje.

Sou uma ávida consumidora de conteúdo desportivo, e não descarto a oportunidade de ver e praticar qualquer modalidade, mas tenho uma preferência clara por modalidades coletivas, e acho que isso transparece na minha personalidade. Sou muito comunicativa, gosto de discutir e debater os mais variados assuntos, é raro estar maldisposta, tenho dificuldades em estar quieta e tenho um sentido de humor bastante peculiar, reflexo de muitos anos de convivência de balneário, certamente.

Enfim, sou uma rapariga simples com um discurso confiante e energia a mais, que transformo em paixão por tudo o que faço, e tinha confiança de que estas características seriam benéficas durante o meu EP.

2.2. O meu percurso na FADEUP

Nesta pequena reflexão, tento transmitir o quão determinante foi a minha passagem por esta faculdade na minha formação profissional e pessoal. Vou dividir a reflexão em dois grandes momentos: a Licenciatura e o Mestrado.

Quando me candidatei a esta faculdade e integrei a Licenciatura, já era convicção minha tornar-me um dia professora de EF. Nessa altura, a minha definição de professor era simples. Para mim, o professor de EF era o professor de que todos os alunos gostam, revelando simpatia, interagindo muito com os alunos, preenchendo o dia de atividades desportivas, ajudando crianças e jovens a aprender coisas novas. Claro que esta definição é pouco precisa, muito vaga, demonstra falta de especificidade, entre muitas outras coisas, e o que a licenciatura me ensinou é que não há problema em estar errado, em mudar de opinião ou em acrescentar ideias e conceitos para melhorar a nossa formação.

Durante a licenciatura, deparei-me com uma frase que me fez perceber que a profissão de professor faz parte de um conceito maior, a Educação, e que esta tem um objetivo que deve estar sempre presente quando se exerce a profissão. Jean Piaget (citado por Streck, 1994, p.96) afirmou que “O principal objetivo da Educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que as outras gerações fizeram.”.

Quando me deparei com esta frase no decorrer de uma pesquisa para um trabalho no 2º ano da minha licenciatura, apercebi-me de que o conceito de professor de EF não pode ter uma definição inflexível e correta, uma vez que tem por base conceitos mais abrangentes como o de educação, professor e o currículo da disciplina. No meu rudimentar conceito de professor de EF, eu dizia que o professor ajudava os alunos a aprender coisas novas e percebi que até poderá ser verdade, mas não é uma característica específica de um professor da área de EF.

Assim, quando me questionaram acerca da vontade em querer seguir estudos conducentes à prática da profissão, respondi não ter a certeza do que

era ser professor de EF. Observei o rigor com que os professores da licenciatura nos ensinavam e avaliavam, pesquisei novos temas e aprofundei conhecimentos que já tinha, agora pretendo dar sentido e organizar todo esse conhecimento, para começar a pensar e a trabalhar como um professor.

Quando ingressei no mestrado em ensino da EF nos ensinos Básico e Secundário, já encarava este conceito de outra forma, mais centrado nas especificidades da matéria, uma vez que a EF é uma disciplina com uma componente prática muito elevada. Contudo, rapidamente percebi que a minha ideia ainda estava muito longe da realidade.

No início do ano letivo, foram-nos apresentados conceitos relacionados com a profissão docente, como, por exemplo, os conceitos de profissão, professor, currículo, pedagogia, entre muitos outros. Neste momento, fiquei novamente confusa sobre o significado de ser professor de EF. Parecia que a minha ideia continuava a ser demasiado geral e questionei-me se realmente aquilo que eu tanto queria, que era ser professor de EF, era apenas um desejo sem fundamento.

Afinal, o professor de EF é um professor igual a todos os outros? No meu entender será um professor que tem que saber gerir a componente teórica e prática das aulas, a complexidade das matérias, deverá tomar decisões e saber comunicar com os seus colegas e alunos. O professor deve ter atenção ao papel social que desempenha, é visto como um exemplo pelos seus alunos e, por isso, deve ter valores e comportamentos adequados à escola, tendo sempre em atenção as características de cada aluno e, por fim, é imprescindível que domine os conhecimentos específicos da sua área.

Durante os primeiros meses de aulas, o conceito de professor de EF era muito teórico. Pareci um pouco desmotivante, contudo continuei a perseguir o meu conceito de professor e logo começaram a surgir os trabalhos de realização de unidades didáticas, planos de aula, progressões pedagógicas até que chegou, finalmente, o momento da prática pedagógica. Tudo isto veio desvendar um pouco da realidade de ser professor, todo o trabalho de organização e pesquisa, a demonstração dos nossos conhecimentos e a utilização dos termos e conceitos adequados a um contexto real. Todos estes

trabalhos realizados entre o núcleo de estágio revelaram a importância do trabalho entre colegas e o quão interativa e social a profissão de professor é, na relação com colegas e alunos.

Deparei-me com esta afirmação de Bento (2008, p.43), e para mim fez sentido ser professor assim, “ninguém pode ser bom professor sem o sentimento de uma calorosa afeição pelos seus alunos e sem o desejo genuíno de partilhar com eles aquilo que, para si próprio, é um valor”.

Depois de refletir sobre a definição, percebi que o conceito de professor de EF que eu tanto procurava era para que este me definisse a mim, e não para que definisse a profissão. Eu queria um guia que me dissesse como é que eu teria de ser enquanto professora, que me dissesse como agir, que postura ter e que atitudes tomar. No entanto, não há uma receita e, agora, compreendo que por mais que leia e pesquise, algumas aprendizagens eu só vou poder descobrir por mim, quando viver esses momentos. Todo o caminho que tenho percorrido nesta faculdade dá-me ferramentas para que eu possa vir a exercer a profissão com o maior número de competências possível e para que um dia eu possa construir o meu conceito de professor de EF.

2.3. As minhas expectativas

As minhas expectativas para este ano foram difíceis de descrever, estava finalmente perante a oportunidade de realizar o meu sonho e a terminar o meu caminho na FADEUP.

Cró (1998) afirma que os futuros professores saem das instituições de ensino superior com falta de preparação para o confronto com a realidade, e incapazes de resolver os problemas que a prática lhes impõe. Não é nada tranquilizador para um EE, que está prestes a enfrentar o derradeiro teste sobre a sua formação, aptidão e competência profissional. Era inevitável ter dúvidas se estaria pronta para a responsabilidade que me esperava neste ano.

Desde o princípio tive a consciência de que seria um ano duro, muito trabalhoso, por isso encarei o EP com a máxima responsabilidade, maturidade e determinação. Foi o momento de colocar em prática todas as aprendizagens assimiladas ao longo de dezassete anos como aluna. Os conhecimentos adquiridos no decorrer da minha formação levavam-me a exigir mais de mim mesma, mas também a esperar mais sobre a minha prestação enquanto professora.

O início do ano letivo despertou-me sentimentos distintos. Por um lado, a adrenalina de conhecer os alunos e os colegas de EP, por outro lado, o receio de uma má adaptação à escola e de cometer erros. Ocorriam-me permanentemente questões relacionadas com o Professor Cooperante (PC), as turmas que iria lecionar, que condições para a prática da EF teria a minha escola e se iria conseguir corresponder às exigências deste ano.

Um dos meus principais objetivos era transmitir aos alunos o gosto e a importância da EF e da prática de atividade física regular na vida dos alunos. Procurei demonstrar-lhes, através do meu discurso, que a EF tem uma organização e estruturação significativas para o currículo escolar de um jovem, e que deve ser encarada como as restantes disciplinas. Com os exercícios dinâmicos, lúdicos e inovadores das aulas procurei instigar nos alunos o gosto pelo desporto.

As modalidades individuais seriam o ponto onde teria mais dificuldades em mostrar a confiança e disponibilidade para esclarecer os alunos e, por isso,

estudar a fundo as mesmas mostrou-se indispensável para o aprimorar da minha competência pedagógicas.

Sabia que a execução de um planeamento sistematizado e contextualizado se revelaria crucial no sucesso da prática pedagógica.

A relação com os alunos era a minha maior expectativa, estando na ânsia de os conhecer e de iniciar o trabalho com eles era enorme. Queria partilhar com eles a minha paixão pela EF, e ensina-los a comportarem-se segundo regras e valores que os tornariam responsáveis e respeitados. Queria que me vissem como professora, mas também como alguém que queria conhecê-los e criar uma forte ligação com eles. Não obstante essa ânsia, tinha receio de não conseguir afastar-me da postura de treinadora e da relação tão próxima que mantenho com os meus atletas. Sabia que não podia ter com os meus alunos o mesmo tipo de interação. Tinha a consciência de que teria dificuldades em criar alguns limites para não criar excessiva familiaridade com os discentes.

A professora cooperante tinha uma vasta experiência nessa função, o que foi intimidatório para mim, porque sabia que todos os meus erros seriam escrutinados e exacerbados. Não passaram de medos desproporcionados, pois a professora cooperante foi uma figura absolutamente central para me deixar confortável no papel de professora. Foi imprescindível corresponder às minhas expectativas e às do meu PC; tive de ser uma pessoa organizada, dedicada, disponível e competente para alcançar o sucesso.

Quanto ao professor orientador (PO), desejava que me possibilitasse um aperfeiçoamento das minhas competências com o intuito de atingir as metas do EP.

Em relação ao grupo de estágio, devido ao facto de os meus colegas já se conhecerem, mas não me conhecerem a mim, receei que me excluíssem, mas senti que eram pessoas muito cooperantes e com um espírito de equipa importante para este ano.

No que dizia respeito às minhas expectativas quanto às aprendizagens que viria a adquirir, expectava tornar-me autónoma na elaboração de documentos

formais e essenciais ao dia-a-dia na escola, como os planos de aula, as grelhas de avaliação e, mais importante que isso, projetava poder retirar novas ideias dos métodos e dos processos praticados na escola e pelos restantes professores.

A expectativa de colocar em prática os conhecimentos adquiridos durante o Mestrado em Ensino da EF nos ensinos Básico e Secundário era alta. O momento do contacto com a realidade colocava em causa a autonomia desenvolvida até ao momento. Cunha (2008, p. 35) considera que “a formação pode e deve fomentar o processo de auto e hetero-desenvolvimento do indivíduo, abrindo novos caminhos, estabelecendo novos objetivos, proporcionando condições de desenvolvimento pessoal e profissional, baseados em estratégias que possibilitem uma maior capacidade de adaptação e modos de equilíbrio superiores”. O desenvolvimento dessas capacidades de adaptação e criação de estratégias foram determinantes para iniciar a prática pedagógica.

Por fim, ambicionava que esta experiência fosse o início da construção da minha verdadeira identidade profissional em que me viria conhecer enquanto profissional, observar e refletir sobre as atitudes e comportamentos que resultam para mim e para os meus alunos em diferentes contextos.

As expectativas acima referidas acabaram por se cumprir, o meu ano na escola foi absolutamente memorável. Posso garantir que faria tudo de novo outra vez.

Capítulo III

3. Enquadramento da prática profissional

3.1. Contexto legal e institucional

O EP corresponde à etapa final na formação dos futuros professores de EF e corresponde a uma das unidades curriculares do 2º ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de EF nos Ensinos Básico e Secundário.

A estrutura e funcionamento do EP são regulamentados pelo Ministério da Educação através do Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de Março, onde consta que, para a obtenção de habilitação profissional de docente, é necessária qualificação num domínio específico obtida através de um mestrado em Ensino. De salientar, ainda, o Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro, que refere que “as atividades integradas na componente de iniciação à prática profissional obedecem às seguintes regras: a) Incluem a observação e colaboração em situações de educação e ensino e a prática de ensino supervisionada na sala de aula e na escola, correspondendo esta última ao estágio de natureza profissional objeto de relatório final (...); b) Proporcionam aos formandos experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as competências e funções cometidas ao docente, dentro e fora da sala de aula; c) Realizam-se em grupos ou turmas dos diferentes níveis e ciclos de educação e ensino abrangidos pelo domínio de habilitação para a docência para o qual o curso prepara, devendo, se para o efeito for necessário, realizar-se em mais de um estabelecimento de educação e ensino, pertencente, ou não, ao mesmo agrupamento de escolas ou à mesma entidade titular, no caso do ensino particular ou cooperativo”. Em ambos os Decretos-lei é realçada a multidisciplinariedade, a nível social, metodológico, didático, entre outros, para que, no futuro, possamos responder às exigências da profissão docente. O processo de formação de professores deve conter, então, unidades curriculares que incluam as componentes de formação educacional geral, didáticas específicas das matérias de ensino, formação cultural, ética e social,

metodologias de investigação educacional, formação na área da docência e iniciação à prática profissional.

As duas últimas componentes supracitadas são asseguradas através da prática de pedagógica supervisionada durante o EP, também prevista na mesma legislação. Essa supervisão é efetuada, maioritariamente, pelo PC no dia-a-dia da escola. O artigo nº 18 do Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro explicita que os EE realizam a prática supervisionada numa escola cooperante, com quem a faculdade detém uma parceria, no sentido de proporcionar aos futuros professores uma iniciação à prática profissional e de realiza projetos de investigação no domínio da educação.

Ao nível da instituição FADEUP, o regulamento do EP prevê a condução do processo de ensino-aprendizagem de uma turma durante um ano letivo, por parte dos EE, com enfoque nas seguintes áreas de desempenho: I.) Organização e gestão do ensino e da aprendizagem; II. e III.) Participação na escola e relação com a comunidade; IV) Desenvolvimento profissional.

O EP é, assim, muito regulamentado e uniformizado, proporcionando a todos os estudantes uma igualdade de experiências e aprendizagens, determinante para a avaliação do seu exercício na função docente.

3.2. A escola como instituição

A instituição escola é intrinsecamente caracterizada pelo seu contexto. Segundo Batista (2009), as escolas são instituições ligadas a uma realidade física muito concreta, a um território de referência. O rosto de cada escola depende muito dos mecanismos que asseguram a sua inserção territorial, favorecendo relações de proximidade produtiva com outros atores sociais, sendo estes a comunidade que envolve a escola.

Por isso mesmo, a escola, como instituição, expressa um compromisso da sociedade para com os seus cidadãos, corporizando valores de cultura universal que, por definição, transcendem o universo dos interesses familiares e comunitários. Passa, então, por ser um lugar de emancipação intelectual que exige estudo e disciplina (Batista, 2009).

Segundo Gelati (2009), “a escola como espaço institucional de educação é relativamente recente no contexto histórico da humanidade. Sendo que a busca do conhecimento, a educação e de instrução é parte primordial e condicional na evolução do ser humano no planeta terra.” Considero esta citação de grande relevo porque inclui a escola como parte essencial no crescimento e desenvolvimento do Homem, e atribui-lhe um significado acessível de compreender e aceitar.

Para Costa (s.d.), a escola é uma instituição social com um objetivo explícito: o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos, por meio da aprendizagem dos conteúdos (conhecimentos, habilidades, procedimentos, atitudes, e valores).

A escola procura, assim, enaltecer as potencialidades dos alunos, a partir da influência de tudo o que a constitui e rodeia, tendo em atenção a multidisciplinariedade que lhe está adjacente.

3.3. Caracterização da escola

A realização do meu estágio decorreu na EBSH, que se situa na Rua Quinta do Viso, na freguesia da Senhora da Hora do concelho de Matosinhos.

A escola faz parte do agrupamento de escolas da Senhora da Hora composto pelas escolas: Escola Básica e jardim de Infância Quinta de S. Gens, escola Básica do 1º Ciclo dos Quatro Caminhos, Escola Básica do 2º e 3º ciclos da Barranha, EBSH e escola secundária da Senhora da Hora. Esta última é também a sede do agrupamento, e é lá que se encontram os órgãos de gestão do agrupamento, assim como a secretaria. A freguesia da Senhora da Hora apresenta uma população de vinte e oito mil habitantes. A EBSH está situada no meio de várias urbanizações, tem vários clubes de futebol, ginásios e associações de apoio desportivo, culturais e de lazer, de serviço à comunidade, solidariedade social e de apoio à educação próximas da escola.

No que diz respeito às condições da escola, estas são bastante boas, possuindo um excelente auditório, salas próprias para Educação Visual, Educação Tecnológica, Educação Musical, e Técnicas de Informática e Computadores, a Biblioteca/CRE, a sala de estudo, os laboratórios de Física e Química e Ciências Naturais.

Em relação ao edifício ginnodesportivo, este apresenta boas condições, tendo excelente material. É constituído por dois ginásios, balneários, arrecadações, gabinete e balneário para os professores.

O ginásio 1 é um espaço amplo, equipado com duas balizas de andebol, quatro cestos de basquetebol e apoios para a montagem de uma rede de voleibol. É um espaço preparado para a lecionação de modalidades coletivas como, os jogos desportivos, o voleibol e o futsal. Em contrapartida o ginásio é um espaço mais pequeno, mas contém todo o material necessário ao ensino da ginástica como, colchões de queda, dois minitrampolins, dois cavalos, três trampolins de molas, e vários colchões para a execução das habilidades das modalidades lá ensinadas, como a ginástica de solo e aparelhos, e o salto em altura.

No exterior, existe um campo de jogos, que possui marcações para diversas modalidades e quatro pistas de atletismo delineadas no exterior mas fora do campo de jogos. Este espaço tem as características óptimas para o ensino da

modalidade de atletismo, com pistas retas para a disciplina de velocidade, curvas para a disciplina de meio fundo e caixa de salto de areia para o salto em comprimento. As quatro tabelas e as duas balizas do campo de jogos também são uteis para a prática de modalidades como o basquetebol e o futebol, contudo o piso não é totalmente plano, o que dificulta a prática desportiva com segurança.

A EBSH é composta quinze turmas 2º ciclo do Ensino Básico (EB) e treze do 3º ciclo do EB sendo que os alunos são, de forma geral, bem comportados e não apresentam comportamentos disruptivos graves. A maioria dos alunos vem de meios socioeconómicos estáveis com bons apoios familiares, apesar de existirem alunos com graves problemas familiares.

3.4. O grupo de Educação Física

O grupo de EF (GEF) pertence ao Departamento de Expressões, juntamente com as disciplinas de Educação Visual, Educação Tecnológica e Educação Musical. É dirigido pelo coordenador de departamento que preside as reuniões e faz parte do Conselho Pedagógico.

É constituído por cinco professores dos quadros de nomeação efetiva e os três professores estagiários da FADEUP.

Fruto de já se conhecerem há muitos anos, a dinâmica de trabalho do GEF rapidamente me envolveu no desenvolvimento das atividades presentes no Plano Anual de Atividades, como o corta-mato escolar. A organização simples e estruturada que revelaram no planeamento, facilita a cooperação entre os professores, aumentando a probabilidade de sucesso das aulas e das atividades.

Entre outros documentos, o GEF é responsável pela elaboração do “roulement”, um planeamento do espaço destinado a cada aula. Assim, define o “roulement” que cada aula de cinquenta minutos tem um espaço associado o pavilhão, a sala de ginástica ou o espaço exterior. Isto significa que nas aulas de cem minutos do 2º ciclo do EB, no caso da minha turma residente do 5º ano de escolaridade, eram divididas em dois espaços. Tinham ainda mais uma aula de cinquenta minutos, na mesma semana.

A estrutura do “roulement” (Anexo 1), rege a lecionação das modalidades determinadas pelo GEF para cada período, pelo que têm organizadas as modalidades cada espaço.

A distribuição que se segue é relativa à minha turma residente, o 5ºH.

As modalidades ensinadas do pavilhão foram: no 1º período Jogos Desportivos (uma introdução ao andebol); no 2º período Voleibol; e no 3º período Futsal.

Já na sala de ginástica as modalidades abordadas foram: no 1º período Ginástica de Solo; no 2º período Ginástica de aparelhos; e no 3º período Salto em Altura.

Por último, no espaço exterior as modalidades ensinadas foram: no 1º corrida de meio fundo; no 2º período corrida de velocidade; e no 3º período corrida de barreiras.

A presença do Coordenador de Departamento no Conselho Pedagógico é indispensável na tomada de decisões sobre os critérios de avaliação gerais a serem utilizados por todo o departamento. Estes critérios são sugeridos por cada departamento, com base no Projeto Educativo de Escola, e aprovados posteriormente em Conselho Pedagógico. No caso do 2º ciclo do EB os critérios de avaliação aprovados foram os seguintes: 20% para o domínio do saber; 20% para o domínio do saber estar; e 60% para o domínio do saber fazer – 60%.

Cabe aos professores do GEF fazer cumprir os critérios avaliação gerais, através do ajuste de objetivos previstos nos programas EF para cada ciclo e ano de ensino.

3.5. O núcleo de estágio

A realização do EP é, à primeira vista, um processo individual, contudo a relação entre os colegas, o PC e o professor orientador, detém um papel de grande relevo na interação com a escola e na realização de um trabalho estruturado, organizado e rigoroso, para que os EE tirem o máximo partido desta experiência.

A primeira vez que vi os meus futuros colegas de estágio foi na manhã da apresentação do EP na faculdade, quando trocamos contactos de telefone com a professora cooperante. Pode parecer estranho que, frequentando a mesma faculdade, não os conhecesse de outras aulas, contudo eles fizeram a licenciatura no Instituto Superior da Maia e no primeiro ano do mestrado não coincidimos em nenhuma turma. Enquanto nos apresentávamos, disseram-me que já se conheciam, mas deixaram-me completamente à vontade e em momento algum me senti excluída.

O facto de serem ambos mais velhos implementou uma dinâmica muito interessante no nosso núcleo de estágio. Havia o mais responsável e maduro, o mais velho; a do meio, claramente a mais sensível e organizada; e, por fim, eu, a mais dinâmica e paciente. Como se pode verificar, éramos todos muito diferentes, mas complementávamo-nos. Com os meus colegas de EP aprendi a

ter uma postura mais assertiva e a ser mais sensível aos problemas dos meus alunos. Considero este entrosamento a parte determinante de um núcleo de estágio. O nosso ótimo relacionamento tornou-nos confortáveis numa escola que nos era estranha, mas que nos recebeu como parte importante da sua organização.

O nosso horário preenchido levava a que estivéssemos muito tempo juntos na escola, o que permitia uma constante troca de opiniões e partilha de soluções.

Posso afirmar que criamos uma amizade, e demonstramos uma enorme disponibilidade para o trabalho de grupo, transmitindo aos alunos um espírito de camaradagem importante para as aulas e para o seu desenvolvimento pessoal. Essa transmissão para os alunos acontecia nos momentos das aulas partilhadas, a forma como comunicávamos entre nós e nos complementávamos na instrução e demonstração, permitia aos alunos observar as vantagens de participar ativamente nas tarefas para concretizar objetivos.

Na opinião de Roldão (2007, p.3) “a colaboração é essencial para o desenvolvimento profissional do professor. É entendida como um processo que envolve pessoas que trabalham em conjunto com objetivos comuns, sendo as experiências e conhecimentos, de cada um, potenciados neste tipo de trabalho, apresentando-se como uma estratégia para enfrentar e ultrapassar a dificuldades da atividade profissional”.

A importância da nossa inclusão na escola tem como consequência a nossa relação com os alunos e com o ambiente escolar, dada a importância da escola nesta fase de desenvolvimento do professor, revelando que a integração sem dificuldades na cultura da escola parece assentar na boa capacidade de relacionamento pessoal do jovem professor e dos outros professores (Ponte et al., 2001).

3.5.1. Professor Cooperante

O (PC) foi, sem qualquer margem de dúvida, o elemento do núcleo de estágio que mais me marcou, pelo seu papel interventivo em todos os aspetos da minha atuação na escola, assim como pela compreensão demonstrada aquando dos meus momentos menos bons. Para Albuquerque & Silva (2006) o papel do PC deve ser o de orientar o estagiário, de modo a que este adquira maturidade e sinta-se seguro e tranquilo em todas as suas ações, pelo facto de ter pouco tempo para a realização do EP.

O PC é uma cara desconhecida que entra nas vidas dos EE e passa a ser alguém que está constantemente presente. Ansiamos pelo seu aval em cada movimento que fazemos e decisão que tomamos. No início, essa ânsia abalou um pouco a minha confiança, consequência de erros que agora considero perfeitamente naturais para o meu grau de inexperiência.

A prontidão nas respostas a questões e a sinceridade na discussão dos problemas são reveladoras de uma experiência e sabedoria, fundamentais para a nossa integração no ritmo do trabalho na escola.

A organização e estruturação de todos os momentos do ano letivo foi-me apresentada pelo PC, já com a informação de todas as datas de entrega dos documentos e das atividades em que iríamos participar. Essa organização, proveniente dos anos de experiência da função, facilitaram a minha evolução na escrita devido à gestão do tempo que me proporcionou.

A relação de proximidade que construí com o PC, transmitiu-me confiança enquanto professora.

3.5.2. Professor Orientador

O (PO) deverá ser o elo de ligação entre a faculdade e a escola, Na perspetiva de Grácio (2002, p.24), o PO “deve orientar o estagiário, favorecendo-lhe autonomia e liberdade, atribuindo-lhe responsabilidades nas suas tomadas de decisão. Deve esclarecer quaisquer dúvidas e apoiar o estudante estagiário nos seus sentimentos, ansiedades ou receios”.

O PO é alguém por quem eu tenho o maior respeito e admiração a nível profissional por ter tido a oportunidade de ser sua aluna, e pelo seu vasto conhecimento na área da ginástica, com ampla experiência em ensino e treino desportivo numa modalidade com conteúdos tão específicos como a ginástica. Esses conhecimentos foram de elevada importância para mim, uma vez que a lecionação da modalidade de ginástica era uma das minhas maiores dificuldades em termos de organização dos conteúdos, dos exercícios e das aulas. Mostrou-se muito prestável para esclarecer as minhas dúvidas e para me ajudar através de soluções simples que pude rapidamente implementar.

3.6. As minhas turmas

Ter a possibilidade de lecionar as aulas de diferentes turmas, no caso quatro, foi provavelmente a minha parte preferida de todo o EP, e certamente aquela de que retirei mais frutos para o futuro. Não posso negar que tive sorte nas turmas que me foram atribuídas. Este ano foi partilhado com as turmas do 5ºH, 7ºC, 8ºC e 8ºD, e cada uma proporcionou-me a utilização de metodologias e estratégias distintas no processo de ensino-aprendizagem.

O 5ºH foi a minha turma residente, era composta por vinte e quatro alunos, dos quais treze são rapazes e onze raparigas, com uma média de idade de onze anos. A turma não tinha nenhum aluno com reprovações anteriores e por isso todos os alunos são novos na escola.

Apesar de a maioria dos alunos não se conhecer, tiveram um processo de adaptação muito rápido e foi visível o companheirismo entre todos, demonstrado ao longo das aulas, onde se mostraram muito enérgicos e motivados. Escolhi esta turma porque achei que seria interessante para mim ajudar na adaptação dos alunos a uma nova escola e disciplina, ao mesmo tempo que eu passava por um processo semelhante. Foi gratificante observar o desenvolvimento da sua identidade como alunos, enquanto eu procurava a minha como professora.

Para ajudar à caracterização da turma, os alunos responderam a um questionário individual (Anexo 2), elaborado pelo nosso núcleo de estágio, com questões centradas na EF e nas características individuais de cada aluno. Apenas um aluno não respondeu ao questionário, por ordem do diretor de turma.

No quadro 1 estão representadas as respostas à primeira questão do questionário.

Quadro.1 – Respostas à questão nº1 do questionário

Respostas “Eu sou...”	Nº de respostas
Simpático	22
Confiante	13

Aplicado	18
Respeitador	17
Autoconfiante	4
Ansioso	11
Tímido	5
Inseguro	0
Teimoso	3

Na análise desta pergunta fui surpreendida pelas respostas dos alunos.

Um aluno não se considera simpático, contudo penso que todos se mostraram simpáticos tanto comigo como com os colegas. O elevado número de alunos que se consideram aplicados e respeitadores representou uma surpresa para mim, principalmente por serem tão novos. Contudo eram de facto uma turma extremamente aplicada, e com um respeito por mim, pelo material e entre colegas, irrepreensível.

Os alunos que se autoidentificaram como tímidos exigiram mais atenção da minha parte na integração na turma e na escola.

No que diz respeito ao percurso escolar dos alunos, só dois não colocaram como disciplina preferida EF.

No Gráfico 1 estão apresentadas as respostas sobre nível de motivação dos alunos, para a prática de EF.

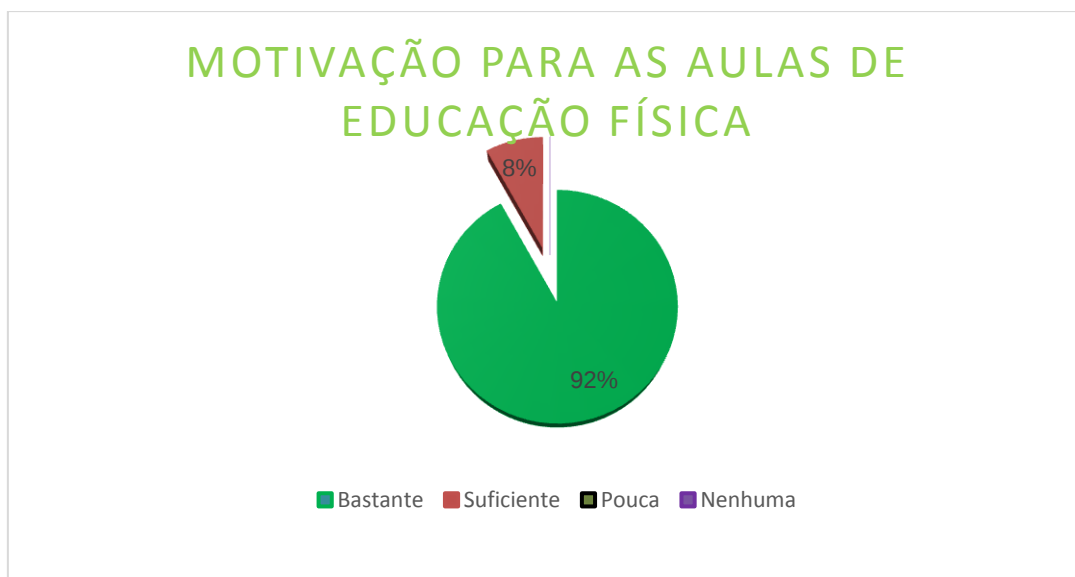


Gráfico.1- Motivação para as aulas de Educação Física

No gráfico apresentado é possível observar apenas dois alunos não qualificaram como bastante a sua motivação para as aulas, qualificaram-na como suficiente.

À questão “Achas a educação física importante para a tua formação pessoal?” todos responderam que sim, e os motivos mais apontados foram: “Porque fazer exercício faz bem à saúde”; “Porque aprendo coisas novas”; “Porque faz músculos”.

A última resposta deste quadro de perguntas ilustra bem o quanto os alunos gostam de EF, todos responderam “muito”. Características como a energia, o empenho e a curiosidade, foram características evidenciadas pelo questionário aplicado. Uma vez que estas características podem influenciar o processo ensino-aprendizagem, gostaria de conseguir aproveitá-las e potenciá-las em prol da aprendizagem da turma.

A questão sobre o percurso desportivo dos alunos está representada no gráfico 2

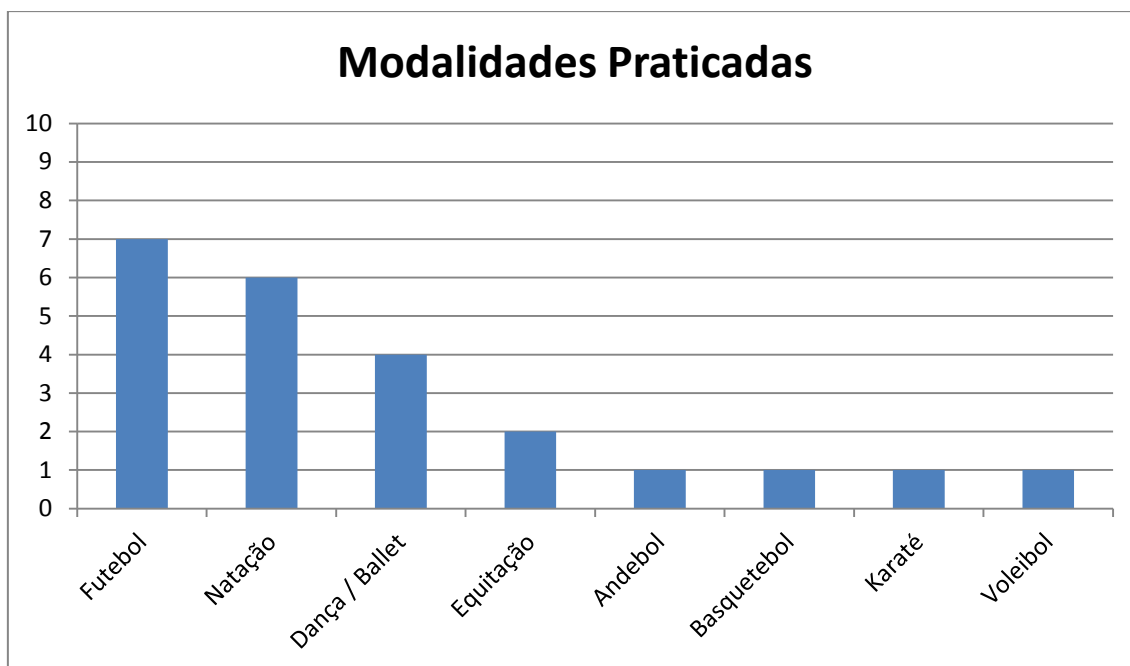


Gráfico.2- Modalidades praticadas fora da aula de Educação Física (alguns alunos praticam mais do que uma modalidade)

Como podemos observar no gráfico, dezoito alunos praticam uma modalidade e onze são federados nessa modalidade. O gráfico mostra também as modalidades praticadas pelos alunos, sendo que alguns praticam mais do que uma modalidade.

As modalidades de que eles mais gostam são todas as inumeradas no gráfico acima apresentado com a inclusão do ténis. A variedade de modalidades praticada pelos alunos é um ponto extremamente positivo, significa que os pais dos alunos consideram a atividade física como algo importante para o desenvolvimento dos seus filhos.

Já nas modalidades que gostavam de ter nas aulas de EF foram também aquelas que os alunos referiram no gráfico as referidas acima no gráfico, incluindo o basebol e os karts.

Em suma, o 5º H era uma turma com algumas vivências ao nível da prática desportiva, o que tornou o meu planeamento desafiante, ao ter que elaborar aulas e evoluir nas modalidades a abordar durante o ano letivo. Todos os

alunos eram simpáticos e bem-dispostos, assim sendo, criar um clima de aula favorável à aprendizagem poderia ser algo que surgiria naturalmente com exercícios motivadores e desafiantes para os alunos.

Esta turma demonstrou valores morais pouco comuns em crianças, a sua postura, atenção e dedicação nas aulas foram quase exemplares, o que aliado à sua disponibilidade motora, me forneceu todas as ferramentas para realizar um planeamento ambicioso nos conteúdos e com um elevado tempo de prática para potenciar a rápida capacidade de aprendizagem dos alunos. Rink (1993) refere que uma maximização do tempo de prática tem como por consequência, a ocorrência de aprendizagem das habilidades motoras e desportivas abordadas nas aulas de EF.

Um facto que considerei inesperado com esta turma foi o desconhecimento da grande maioria dos alunos pelas regras gerais e gestos técnicos básicos das modalidades abordadas. Porém, a coordenação motora, flexibilidade e velocidade, reflexo de um corpo ainda pouco desenvolvido, facilitavam a aprendizagem e assimilação dos conteúdos, desafiando-me a recriar constantemente os objetivos e metas desta turma. Rink (1993, p.14) faz referência à necessidade de que os professores " apliquem as suas funções de ensino de forma consistente com os seus objetivos, de acordo com a particularidade dos seus alunos e do ambiente."

A minha turma do 8ºD só partilhava uma característica com o meu 5º ano, a simpatia. De facto, não era uma turma minimamente motivada para a prática desportiva, apenas dois alunos num total de vinte e um praticavam desporto, os alunos não eram solidários com os colegas, riam-se diversas vezes dos erros uns dos outros, e o nível motor era fraco. A adolescência é o período de desenvolvimento mais crítico e, nessa idade, segundo Elkonin (1987), essa atividade especial no estabelecimento de relações pessoais íntimas entre os adolescentes é uma forma de reproduzir, com os companheiros, as relações existentes entre as pessoas adultas. A interação com os companheiros é mediatizada por determinadas normas morais e éticas.

Dado este panorama inicial com que me deparei, senti-me um pouco desmotivada; considero-me ambiciosa nas aprendizagens e conteúdos que ensino aos alunos, e nesta turma estava restringida aos gestos técnicos e

noções táticas básicas em todas as modalidades. Assim, fui obrigada a fazer um planeamento quase contrário ao da minha turma residente. Elaborei planos de aula com diversos jogos para melhorar as capacidades coordenativas e condicionais, desenvolvi atividades de grupo para implementar um clima de cooperação e entreajuda, e, dessa forma, aumentar a vontade e motivação para a disciplina.

O 7ºC e o 8ºC foram turmas partilhadas entre os três estagiários apesar de o 7ºC ser da minha responsabilidade na elaboração do planeamento e nas avaliações. Eram turmas semelhantes, com as habilidades motoras bem desenvolvidas e com um gosto pela disciplina muito acentuado.

Dar aulas em simultâneo com os meus colegas foi importante para o sucesso das aulas, principalmente porque a turma do 7ºC era composta por vinte e oito alunos, mais dois alunos com necessidades educativas especiais, tendo como objetivo que estes socializassem com a restante turma. O problema residia no facto de eles não falarem e terem deficiências físicas graves que os impediam de participar nas atividades da turma, apesar da disponibilidade e interesse dos colegas para realizar esse objetivo da inclusão. Sanz del Rio (1985), citando Kaufman, entende a inclusão escolar como uma “integração temporal, instrutiva e social de crianças diferentes com os seus companheiros normais, baseada numa planificação educativa e num processo programador evolutivo e individualmente determinado”.

Por vezes, sentimo-nos desconfortáveis perante o planeamento das aulas do 7ºC, sobretudo por não existir nenhum docente com experiência e maior conhecimento sobre a área para nos orientar. Durante o planeamento, tive dificuldades em escolher exercícios que os integrassem sem prejudicar as aprendizagens dos restantes alunos. Optei por destacar os alunos com dispensa das aulas, para os acompanharem ao local da prática e os ajudassem durante a atividade. Fui surpreendida pela dedicação e aptidão no exercício desse acompanhamento por parte de um dos alunos mais problemáticos da turma, por isso considero uma experiência muito positiva.

3.7. O modelo e o professor reflexivo

O modelo reflexivo é o modelo onde o EP se enquadra na formação de professores, visando o desenvolvimento profissional e pessoal do aluno, num contexto prático apoiado na reflexão crítica das experiências vividas. Na opinião de Batista (2008) é indispensável que a formação inicial trabalhe a reflexão como forma de dar resposta à afluência de conhecimentos e informação sentidas pelos alunos, que dificultam compreensão dos mesmos.

É importante desenvolver a capacidade do futuro professor de construir o seu conhecimento profissional através da reflexão na ação, da reflexão sobre a ação e da reflexão sobre a reflexão na ação (Schon, 1992). Só assim se reúnem as oportunidades para o seu desenvolvimento, assumindo uma atitude de questionamento, de procura de soluções e estratégias no exercício da sua atividade. Durante todo o percurso do mestrado de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, foi constantemente reforçada a necessidade do professor refletir sobre a sua atividade, a todos os níveis. Esta é uma dimensão ainda mais patente durante o EP porque viabiliza ao estagiário um aprofundamento do seu conhecimento teórico e prático. Na opinião de Silva (2009), a reflexão sobre a prática permite a (re)construção de novos saberes e atenua a distância entre a teoria e a prática, uma vez que procura uma ligação entre aquilo que o professor concebe e pensa, e aquilo que realiza. O ato de reflexão tem necessariamente de estar associado às questões, o que é que lecionou, e porquê. Estas perguntas concedem uma base para a reflexão, contudo não podem ser suficientes para um processo reflexivo bem conseguido. Day (2004, p.157) realça a postura dos professores quando se predestinam a desenvolver uma prática reflexiva, demonstrando ambição, procurando “encontrar formas de olhar para a sua experiência de aprendizagem a partir de diferentes perspetivas” e, nessa perspetiva, “irão querer abrir a sua sala de aula para poder partilhar e aprender, assegurando-se que o seu pensamento e as suas práticas não se baseiam unicamente na sua própria experiência”.

A reflexão é um instrumento do qual o professor se deve servir com frequência dada a diversidade de papéis que lhe estão adjacentes. O professor

é, dentro e fora da sala de aula, um planificador, um transmissor, em decisor e um solucionador de problemas.

3.7.1. Ser uma professora reflexiva

A reflexão foi uma parte determinante para a minha formação como professora. Segundo Rodrigues (2001), só assim é possível que se desenvolva a capacidade de pensar, agir e avaliar toda a sua atividade. De acordo com esta perspetiva, a formação assenta num processo de construção dos vários domínios e não se restringe apenas à ação na aula.

Alves (2008, cit. por Silva, 2009), acredita que é através da reflexão que o professor encontra ferramentas que o tornem capaz de dar respostas às novas e diferentes situações com que se vai confrontando.

Rodrigues (2001, p.9) afirma que “a reflexão não é um processo natural e requer muito tempo”. Esta foi uma realidade com que me deparei logo após o início das aulas no meu EP, pois apesar de refletir sobre situações quotidianas, realizar uma reflexão pré-determinada e obrigatória revelou-se uma tarefa inicialmente muito morosa.

É requerido ao professor que elabore um documento a seguir a cada aula, onde reflita sobre a mesma. Esta é a denominada reflexão de aula. O ato de pensar sobre alguma ação não é estranho, contudo realizar esse exercício num documento escrito, com uma estruturação lógica é mais desafiador e demorado. Na minha primeira reflexão de aula, limitei-me a descrever os meus erros durante a aula. No momento de planear aula seguinte, apercebi-me de que a “reflexão” que tinha realizado não tinha qualquer utilidade, pois não apresentava motivos nem sugeria forma de superar as lacunas apresentadas.

Assim, com a ajuda da PC, elaborei uma estrutura para as minhas reflexões, que fui seguindo durante o ano letivo. Com essa estrutura foi mais fácil organizar em quais dos aspetos da aula refletir, ao mesmo tempo que reduziu o tempo que levava a realizar cada uma das reflexões. Ainda assim esta foi uma das tarefas do EP que mais obstáculos me criou, e apesar de ter apresentado melhorias, considero que ainda apresento falhas na elaboração das mesmas.

O ato de refletir dotou-me de soluções e saberes sobre a EF e a minha atuação. Alves (2008) (citado por Silva, 2009), que acredita que é através da

reflexão que o professor encontra ferramentas que o tornem capaz de dar respostas às novas e diferentes situações com que se vai confrontando.

Em suma, na minha opinião é essencial a reflexão constante por parte do estudante-estagiário, com vista a evoluir nas mais variadas vertentes da aula, seja ao nível do controlo da turma, da gestão do tempo de aula, da adequação do planeamento, entre outras. Neste sentido Alarcão (1996) refere que a reflexão sobre a aula constitui a base para um reajustamento na planificação das próximas aulas, uma vez que proporciona uma definição próxima do nível de partida e procede a balanços que devem ser tomados em conta na futura planificação e organização do ensino. Simultaneamente afirma-se como condição decisiva para a qualificação da atividade do professor e, assim, para uma maior eficácia do ensino.

Capítulo IV

4. Realização da Prática Profissional

4.1. Área 1 - Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

Esta área de desempenho representa grande parte do trabalho desenvolvido durante o EP, dado que engloba todo o planeamento, realização e avaliação decisivos para o meu desenvolvimento profissional. Contempla um conjunto de atividades e vivências cujo intuito é permitir alcançar um desenvolvimento mais alargado da minha formação, promovendo o sentido de pertença e identidade profissional, assim como a abertura à inovação.

Tendo em mente a premissa de que a formação do professor se constitui como um processo permanente e contínuo, nesta área estão presentes as tarefas diárias, que exigiram o dispêndio de muitas horas na sua concretização, Bento (2003) afirma que as atividades propostas nesta área, a conceção, a planificação, a realização e a avaliação, são tarefas centrais para os professores.

No meu entender, essas tarefas foram cruciais para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, o delineamento de estratégias de intervenção, os objetivos pedagógicos e a procura de soluções possibilitaram-me um controlo imprescindível sobre a minha atuação na escola.

Os acontecimentos mais marcantes na minha curta passagem pelo papel de professora apresentam-se aqui de uma maneira polida, refletida e elaborada, mostrando, também, as maiores adversidades pelas quais passei, e daí que esta reflexão também espelhe a mudança de paradigma por que passei.

4.1.1. O currículo e os programas nacionais de Educação Física

Os currículos são o suporte da educação escolar no atual sistema de ensino, pois englobam todos os aspetos das aprendizagens proporcionadas aos alunos na escola e representam um instrumento de uniformização no ensino da EF em todo o país, contribuindo para o reconhecimento da nossa disciplina. Pilleti (2007) defende que “O currículo deve levar em conta as condições reais nas quais o projeto vai ser realizado, situando-se justamente entre as intenções, princípios e orientações gerais e a prática pedagógica.”. Na verdade, esta afirmação realça a importância de um currículo enquadrado na realidade para que este possa ser uma orientação tangível para os professores na escola.

O conceito anterior abrange, assim, os programas nacionais de EF, a sua conceção permite às escolas criar as condições materiais e pedagógicas necessárias para a obtenção de uma qualidade de ensino proporcional ao nível de desenvolvimento dos alunos.

O EP é amplamente apoiado nos pressupostos descritos nos programas acima citados, estes prestam uma orientação fundamental para a organização e gestão do processo de ensino-aprendizagem. O planeamento horizontal e vertical pelo qual se regem são um denominador comum para todos os professores na preparação das matérias e conteúdos a lecionar. Criam-se condições para que todos os alunos possam usufruir dos benefícios que só uma disciplina que trabalha o corpo, como a EF, pode oferecer.

4.1.2. O contraste entre a realidade e os programas

Este ano foi a primeira vez que analisei um programa com o objetivo de o colocar em prática, apesar de já ter contactado com estes em trabalhos prévios da FADEUP.

Tive a necessidade de analisar os programas de dois ciclos de ensino distintos, nomeadamente do 2º e 3º ciclo do EB, uma vez que fiquei responsável por uma turma do 5º ano, uma de 7º e uma de 8º.

Os Programas Nacionais de EF (PNEF) são documentos orientadores que permitem aos professores a aquisição de conhecimentos acerca dos conteúdos

e matérias a ter em conta, no estabelecimento de estratégias de intervenção, objetivos e metas, de acordo com o contexto de cada turma. “Os programas constituem, portanto, um guia para a ação do professor, que, sendo motivada pelo desenvolvimento dos seus alunos, encontra aqui os indicadores para orientar a sua prática, em coordenação com os professores de EF da escola (e das «escolas em curso») e também com os seus colegas das outras disciplinas”. (PNEF, 3ºCiclo, p. 5).

Na minha opinião, e após uma análise e a experiência na prática, é notório que os programas são muito ambiciosos no que diz respeito à quantidade de conteúdos e aos objetivos específicos de cada um, sobretudo quando observamos que a carga horária da disciplina é tão reduzida e o material necessário não existe, em muitos casos. Apesar de concordar, na maioria das matérias, que os alunos poderiam atingir tais objetivos, a verdade é que o tempo de aula é reduzido, e as restantes disciplinas ocupam uma grande parte do horário dos alunos, tornando difícil fazer alterações sobre esse aspeto.

Contudo, não posso deixar de afirmar que a viabilidade dos programas, nas modalidades mais comuns, também passa pelas turmas, no caso pelos alunos que as constituem. A minha experiência neste EP trouxe-me algumas surpresas. A minha turma do 7º ano, nas modalidades lecionadas, estava num nível mais elevado em relação à do 8º ano, que tinha os mesmos objetivos específicos que a minha turma residente, o 5º H, em diversas matérias. A necessidade de adaptar foi uma lição de valor que retirei da análise que realizei.

Os programas são extensos, mas deixam claro que cada escola deve adaptá-los à sua realidade, e cada professor à sua prática diária. Ainda assim, neles constam diversas modalidades que não viáveis no nosso sistema de ensino, por falta de material e de condições espaciais, mas que enriqueceriam a formação dos alunos nesta área, dada a variedade de ações e meios que exploram, como a patinagem, a natação e o montanhismo. Todas contribuiriam para um desenvolvimento mais completo dos alunos e, por isso, deveriam existir mais esforços para que os alunos as pudessem aceder.

Tendo em conta a complexidade do processo de planeamento, considero que consegui cumprir o plano curricular elaborado para a cada turma, contudo

verifiquei que algumas das aprendizagens necessitavam de mais tempo de prática para serem consolidadas e terem transferência para o ano seguinte.

4.1.3. Conceção

A conceção marca o início da minha integração na escola e no exercício da profissão docente. Bento (2003) refere que todo o ensino necessita de ser preparado e organizado e a conceção é o ponto de partida para a orientação do processo de ensino-aprendizagem.

Esta fase deu-me um conhecimento mais aprofundado sobre a escola em que desenvolvi o meu EP, o meio envolvente, os alunos e algumas das características escola e do agrupamento, assim como as suas regras de funcionamento mais gerais.

O meu primeiro contacto com o agrupamento de escolas, em que o meu EP estava inserido, aconteceu na reunião de departamento de EF, com a particularidade de que esta decorreu na escola sede, a escola secundária da Senhora da Hora. Este facto até foi positivo, a ânsia de conhecer as instalações foi posta de parte e, assim, pude concentrar-me nas sugestões do meu PC e dos restantes professores do departamento. Rapidamente me deixaram confortável para levantar qualquer questão, e sugeriram que começasse por analisar o regulamento interno da escola, o projeto educativo, assim como os PNEF dos diferentes ciclos do EB e anos de escolaridade para compreender a dinâmica da escola e os conteúdos a lecionar.

O conhecimento profundo destes documentos deu-me uma noção mais concreta da escola e de toda a sua envolvência. Este conhecimento, em conjunto com a observação das condições de espaço e material, existentes na escola, foram de grande importância na conceção do meu EP, porque respondiam diretamente às minhas questões e inquietações iniciais. Serviram, também, como orientação ao planeamento que em seguida me foi pedido pelo PC.

4.1.4. Planeamento

Durante o meu percurso na FADEUP, a importância de realizar um planeamento organizado e sistematizado, foi sempre realçada. Este tem o intuito de possibilitar uma prática objetiva e estruturada que culmina com um processo de ensino-aprendizagem eficaz.

Para Bento (2003, p.15), “a planificação é o elo de ligação entre as pretensões, imanentes ao sistema de ensino e aos programas das respetivas disciplinas, e a sua realização prática”. No seguimento desta ideia, planear, foi, para mim, tornar exequível um conjunto de teorias, adequando-as ao meio, às condições materiais e aos intervenientes.

No momento de planear, tive em consideração os programas curriculares de EF, o “roulement” da escola, os manuais da disciplina e as modalidades a lecionar, determinadas pelo grupo de EF, e fiz um reconhecimento da quantidade e estado de conservação do material, tal como dos espaços existentes para a prática desportiva. Tornou-se claro, para mim, que estas tarefas eram de grande responsabilidade e determinantes para o sucesso das minhas aulas. Na perspetiva de Lewy (1979) “ a planificação tem por objetivo prever, definir e criar as condições necessárias a uma correta execução do processo.”

O aumento do conhecimento sobre a dinâmica da escola, a utilização dos espaços físicos e, sobretudo, sobre os alunos levaram-me a realizar algumas retificações nos três níveis de planeamento que, segundo Bento (2003), estruturam o planeamento: o Plano Anual, a Unidade Didática e o Plano de Aula.

É importante referir que todos os documentos efetuados nesta fase se regeram pelo Modelo de Estrutura do Conhecimento (Vickers, 1989), como determinam as normas orientadoras do EP (Matos, 2014).

4.1.4.1. Plano Anual, Unidade Didática e Plano de Aula

O plano anual (Anexo 3) é a primeira etapa do planeamento. Para Bento (2003, p.59), “é um plano de perspetiva global que procura concretizar o programa de ensino no local e nas pessoas envolvidas”.

Recorrendo ao calendário escolar, ao “roulement” e ao horário de cada turma, comecei a estruturar os conteúdos das modalidades, em função dos espaços atribuídos e do número de aulas destinadas a cada modalidade. Estes documentos eram simples e explícitos, por forma a facilitar a sua consulta e reajustes à medida que conhecia melhor a realidade do que é dar aulas. As modalidades lecionadas à minha turma residente são apresentadas no Quadro 2, distribuídas por período e espaço da aula.

Quadro 2 - Distribuição das Modalidades Lecionadas por Período e local da aula (5º ano do EB)

1º Período	2º Período	3º Período	Espaço de aula
Jogos Desportivos (introdução ao andebol)	Voleibol	Futsal	Pavilhão
Ginástica (solo)	Ginástica (aparelhos)	Atletismo (salto em altura)	Sala de Ginástica
Atletismo (corrida de resistência)	Atletismo (corrida de velocidade)	Atletismo (corrida de barreiras)	Exterior

O passo seguinte consistiu na elaboração das unidades didáticas (UD) (Anexo 4), para cada modalidade, ciclo e ano de ensino, correspondente às três turmas das quais era responsável. Delineadas a partir dos objetivos citados nos programas nacionais da disciplina, as UD foram documentos redigidos com muita ponderação e especificidade, dado que serviram como principal guia para a elaboração dos planos de aula.

As UD referem-se à extensão e sequência da matéria, os conteúdos a lecionar aparecem distribuídos progressivamente ao longo da totalidade das aulas destinadas à modalidade em causa, do mais simples para o mais complexo (Rink, 1993). As funções didáticas associadas a cada conteúdo específico representaram um objeto de orientação para a compreensão do planeamento. Foi habitual a primeira aula ter como função didática a avaliação

diagnóstica, contudo ao longo do ano fui-me apercebendo de que existiam matérias onde não se justificava a sua realização, dado o desconhecimento dos alunos acerca da modalidade.

Em diversas alturas, procedi ao ajuste de conteúdos e funções didáticas no decorrer do ano letivo, por exemplo, devido às más condições climatéricas.

“Dadas as más condições climatéricas não me foi possível cumprir o plano de aula elaborado, como consequência farei um ajuste à unidade didática de atletismo para que a supressão desta aula não altere a progressão e sequência dos conteúdos.” (Reflexão da Aula nº 8 e 9 – 02/10/2014)

No final de cada UD, realizei uma reflexão crítica acerca da performance dos alunos, da minha postura e linguagem nas aulas, assim como fiz um balanço do que não correu tão bem, no sentido de evitar cometer os mesmos erros no futuro.

As UD onde senti mais dificuldades foram as de ginástica no solo e de aparelhos. Na elaboração da UD tive a preocupação de não colocar demasiados conteúdos, pois considerava que a especificidade da modalidade exigia repetição da tarefa e níveis de coordenação, flexibilidade e força elevados. Contudo, ao longo das aulas fui introduzindo novas habilidades motoras, sem consolidar as anteriores. A consequência dessa situação foi uma acumulação de conteúdos numa só aula incomportável na modalidade de ginástica no solo, no 1º período. A sequência da matéria foi uma dificuldade na realização das UD das modalidades individuais.

“A introdução tardia do conteúdo apoio facial invertido, foi consequência de um planeamento demasiado exigente no que diz respeito à quantidade de conteúdos por aula. Apercebendo-me da impraticabilidade desse planeamento, alterei a introdução do conteúdo para a aula nº7, de 12, em detrimento da aula nº5. “ (Excerto de uma Reflexão Crítica - Modalidade de Ginástica no solo)

As UD de modalidades coletivas foram mais simples de elaborar porque conheço melhor os conteúdos e tenho mais experiência neste tipo de planeamento, consequência da minha experiência no treino. Assim considero

que consegui um bom equilíbrio nas aulas, na criação de um ambiente propício à aprendizagem e na distribuição de “feedbacks”.

“O facto de os alunos desconhecerem a maioria dos conteúdos, traduziu-se num aumento do meu controlo sobre o ritmo de aprendizagem e o seu grau de dificuldade, o meu foco estava na evolução gradual dos alunos, onde tentei que dar ênfase à correta execução técnica para evitar a habituação de erros, difíceis de corrigir posteriormente.” (Excerto de uma Reflexão Crítica - Modalidade de Voleibol)

Foi notório o meu maior à vontade na elaboração da sequência e extensão dos conteúdos nas modalidades coletivas, em relação à Ginástica e ao Atletismo. Mas julgo pertinente revelar que foram cumpridas todas UD, em todas as turmas que lecionei.

A última etapa do processo de planeamento, e aquela que exige mais tempo, corresponde aos planos de aula (Anexo 5). A realização do plano de aula é o culminar de todo o trabalho de conceção e planeamento, onde se cruzam as nossas metodologias e os objetivos práticos a cumprir. Para Bento (2003) o plano de aula consiste no elo final da cadeia de planeamento do ensino realizado pelo professor.

É um documento com características muito específicas, tais como a organização, a identificação do espaço, temporal e físico e a todos os aspetos práticos da aula de forma simples para uma fácil perceção.

Na realização dos planos, o meu foco eram os exercícios, queria torná-los simples de explicar e rápidos de organizar, mas também dinâmicos e desafiantes ao mesmo tempo que exequíveis. Pretendia que potenciasses as capacidades dos alunos, para que conseguissem cumprir os objetivos que delinee em consonância com as capacidades motoras exibidas.

Em todos os planos de aula, é possível observar a divisão em três partes distintas: a parte inicial, a parte fundamental e a parte final. Divisão essa que permitiu manter a aula estruturada e organizada, criando rotinas nos alunos.

A parte inicial foi o momento da apresentação dos conteúdos e objetivos da aula, da confirmação da presença dos alunos e da ativação geral. Tive a

preocupação de promover exercícios integrados com os da parte fundamental, onde estão presentes os exercícios que visam alcançar os objetivos propostos para a aula. Já a parte final da aula destinava-se à arrumação do material, a uma pequena reflexão sobre a aula do dia e o retorno à calma.

Baseei-me no conceito de progressões pedagógicas de Rink (1993), este conceito visa uma articulação horizontal e vertical das tarefas a realizar. No que diz respeito à progressão horizontal, as atividades propostas pretendem explorar vários níveis de dificuldade na mesma tarefa, sendo denominada de progressão intratarefa. Na progressão vertical as atividades propostas pretendem uma evolução de uma tarefa para outra mais complexa sendo a progressão neste caso denominada progressão intertarefa. Esta articulação permitiu-me uma decisão lógica do nível da tarefa, e da quantidade e tipo de exercícios a incluir nas progressões pedagógicas.

Fui tão minuciosa quanto pude na elaboração dos exercícios, tempos de exercitação e componentes críticas. Eram estes fatores que me motivavam e que eu creio que marcavam a aula pelo lado positivo. Sinto que existia uma harmonia entre essas três componentes que, quando alcançada, se traduzia num melhor desempenho motor dos alunos. Cheguei esta conclusão após uma aula onde a minha turma estava muito agitada e eu concluí que as componentes críticas eram difíceis para o exercício em causa.

“Após alguns minutos de exercitação, percebi que os colegas que realizavam a ajuda estavam a dizer aos colegas para olharem para as mãos, no conteúdo apoio facial invertido, e quando os colegas realizavam a ação perdiam a posição vertical. O que gerava uma resposta ao aluno ajudante que ele não ajudava corretamente no exercício. Tive então de parar a aula e recapitular as componentes críticas a ter em atenção, retirando a acima visada.” (Reflexão da aula nº 17 – Ginástica no Solo)

As componentes críticas foram o parâmetro do plano de aula em que mais evolui. Inicialmente colocava um número excessivo de componentes críticas para cada exercício. Se um exercício exigisse mais que uma habilidade motora como objetivo na exercitação, colocava o mesmo número de componentes críticas que no caso de ser apenas uma habilidade motora. A maioria das

vezes só transmitia aos alunos as mais pertinentes, e por consequência só frisava as que transmitia no momento de realizar “feedbacks”. Com a constatação deste facto, reduzi o número de componentes críticas, colocando somente as que sabia que iria transmitir à turma.

A quantidade de exercícios a realizar por aula, não constituiu uma dificuldade inicial para mim. O facto de as aulas serem todas de cinquenta minutos favoreceu a realização de uma estrutura que foi seguida ao longo do ano. A PC exerceu um papel importante nesta estrutura, aconselhando-me a ter em conta a minha inexperiência no momento de montar o material para os exercícios e instruir. Como consequência desse conselho o tempo previsto para cada exercício também foi gerido em função dos momentos acima referidos.

Foi a tarefa do EP sobre a qual mais refleti, para atingir o equilíbrio num modelo que se tornou base para todos os outros. Penso que é relevante frisar que os planos de aula da minha turma residente eram marcados por exercícios exigentes em termos das habilidades motoras, para que fossem desafiantes e evitarem a excessiva descontração e consequente distração, em contraste com os planos do 8º ano, que eram à base do movimento constante associado, diversas vezes, a uma componente lúdica para combater a desmotivação pela disciplina.

4.1.5. Realização

A realização é a etapa onde se coloca em prática todo a preparação e planeamento das etapas anteriores. Destaca-se por visar o momento da atuação do professor na aula, a eficácia com que a conduz e a concordância das suas intervenções pedagógicas.

Siedentop (1983) defende que existem quatro categorias didáticas imprescindíveis que um professor tem de dominar nas aulas, a instrução, a gestão, a disciplina e o clima. Cada uma delas contribui para assegurar a qualidade da intervenção pedagógica do professor, no sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

A postura, a linguagem, a capacidade interventiva e a capacidade de adaptar o plano ao contexto real foram pontos da minha realização com mais enfoque, aos quais tentei conferir muita dedicação porque são fulcrais para a relação dos alunos comigo e com a disciplina.

4.1.5.1. Instrução

A instrução é a primeira categoria didática a que me vou referir, pois esta é determinante na ação do professor, está presente nos momentos determinantes do ensino e exige do docente um ótimo domínio da matéria. Segundo os autores Rosado e Mesquita (2009), a capacidade de comunicar é um dos fatores determinantes da eficácia pedagógica no contexto do ensino das atividades físicas e desportivas. A minha experiência prévia enquanto treinadora confere-me alguma experiência nessa capacidade de comunicação, facilitou-me a aproximação à linguagem dos alunos, assim como a minha colocação de voz de forma adequada. É uma característica inata, mas preciosa quando se ensina em espaços onde o barulho faz parte do ambiente.

Uma boa instrução passa por comunicar com clareza e objetividade em diferentes momentos da aula. Para Mesquita e Rosado (2009), a instrução é composta pelos comportamentos, verbais ou não verbais, como a exposição, explicação, demonstração, o “feedback” entre outras formas de comunicação, que estão intimamente ligados aos objetivos de aprendizagem.

Admito que existia uma diferença significativa no início do meu EP, na instrução de modalidades individuais em detrimento das modalidades coletivas, sou uma ávida consumidora de conteúdo desportivo, mas sobretudo de modalidades coletivas. Os meus interesses e a minha vida profissional até então afastaram-me um pouco dos desportos individuais, e quando fui confrontada, no primeiro período, com a lecionação de duas modalidades individuais, notei diferenças na qualidade da minha instrução. Não conseguia passar a informação de forma tão perceptível, por isso tinha de recorrer a demonstrações mais longas, resultando numa redução do tempo de atividade por parte dos alunos.

...”expliquei oralmente aos alunos quais os exercícios a realizar em cada estação e pedi a um aluno para exemplificar cada uma delas. Só no momento da exemplificação dos saltos gímnicos houve interrogações por parte dos alunos nas tarefas a realizar e por isso fui eu a exemplificar os saltos de gato e em extensão, acompanhada de nova explicação. O momento de instrução tornou-se assim mais longo que o planeado”. (Reflexão da aula nº 5 – Ginástica no Solo – 5º H)

Uma das minhas maiores lacunas durante o EP foi a utilização de linguagem por vezes demasiado infantil e com ritmo demasiado lento na exposição e explicação dos exercícios. Aconteceu apenas com a minha turma residente, por isso considero que esse facto se deveu à sua idade. A juntar a isso, a maioria era de estatura muito baixa, e a minha inexperiência simplificava excessivamente o meu discurso. A solução surgiu naturalmente durante as aulas, quando me apercebi das potencialidades e da exigência que tinha de imprimir aos exercícios e ao discurso para os desafiar e aproveitar as suas capacidades motoras para melhorar as suas habilidades motoras.

Nas minhas restantes turmas a sua experiência prévia com os conteúdos tornava o meu discurso mais fluído e a linguagem utilizada mais específica sobre os conteúdos da aula.

Optei por recorrer várias vezes ao método do questionamento, não só nas minhas exposições como também nos “feedbacks”, desta forma incentivava os alunos a interagirem comigo e a aumentarem a sua consciência corporal.

No que diz respeito aos “feedbacks”, Piéron (1996, p. 43) considera que o “feedback” se trata “de uma relação personalizada entre professor e aluno com ponto de partida na prestação e nas atividades nas quais o aluno está empenhado.” Muitas vezes, os “feedbacks” são a única oportunidade de o professor falar individualmente com um aluno, o que é essencial para a construção de uma relação saudável, aumenta a confiança do aluno no professor e até pode levar ao aparecimento de dúvidas ou dificuldades em que o professor pode intervir. O professor transmite assim aos alunos a sensação de que o professor está atento ao que cada um deles está a fazer, que reparou neles, atribuindo um papel afetivo à atribuição de “feedbacks” (Piéron, 1984)

As minhas dificuldades fizeram-se sentir, sobretudo, nas primeiras aulas da UD de ginástica no solo. Conseguia identificar os erros e as dificuldades dos alunos, e prestava “feedbacks” verbais pertinentes, mas a minha atenção era, por vezes, excessiva em determinada habilidade motora. Como consequência perdia, algumas vezes, a colocação correta perante a turma, e não prestava a mesma atenção a todos os alunos.

“Para resolver esta situação tenho de melhorar a minha capacidade de observação, tenho de ser capaz de estar concentrada na explicação que estou a dar ao aluno mas não posso deixar de olhar para turma com muita frequência.” (Reflexão da aula nº 8 – Atletismo – 5ºH).

A prestação de “feedbacks” verbais desencadeia um ciclo. O professor emite um “feedback”, mantendo-se atento à execução do aluno e intervém em seguida emitindo um novo “feedback”. (Piéron, 1999). O mesmo autor defende que a atenção do aluno é uma condição necessária para o sucesso do “feedback”. Após a experiência no EP, considero que na transmissão de “feedbacks” a crianças, é importante que este seja realizado logo após a ação visada, Ammons (1956) afirma que quanto maior o atraso entre o “feedback” e a ação menor será o seu efeito.

“Durante o exercício de passe drible até ao cone, foi notória a melhoria do controlo da bola com a parte interna do pé, por parte das alunas com mais dificuldades. Para este resultado penso que contribuiu a emissão de “feedbacks” logo após a ação que consegui emitir às alunas”. (Reflexão da aula nº 82 – Futsal – 5ºH)

O “feedback” tem como uma das suas finalidades ajudar o aluno a realizar algo de diferente no futuro no sentido de lhe proporcionar melhorias nas habilidades. (Pestana, 2006). É uma ferramenta para o professor otimizar o processo de ensino-aprendizagem.

A demonstração é parte integrante da eficácia da instrução, e uma rotina minha em todas as aulas. O meu reportório motor permitiu-me demonstrar os conteúdos com as componentes críticas pretendidas, contudo também considero relevante a demonstração realizada pelos alunos. Inicialmente, foi-me difícil decidir em que momentos a demonstração devia ser realizada por mim, ou pelos alunos. Optei então por demonstrar apenas quando a habilidade motora ou gesto era completamente novo ou quando pretendia realçar um aspeto particular na ação. Na minha turma residente, assim como no 7º C, pude utilizar esta estratégia, uma vez que os alunos tinham uma boa

capacidade técnica, contudo o mesmo não se verificou com a turma do 8º D, bastante abaixo do espectável a nível motor. Decidi, assim, ser eu sempre a demonstrar para evitar a constante observação de erros de execução, que podem depois ser apreendidos e executados pelos restantes alunos.

4.1.5.2. Gestão

A gestão da aula refere-se à organização e coordenação dos processos de ensino-aprendizagem, ocorridos na aula. Piéron (1996, p.37) defende que se trata “de um elemento chave na eficácia do ensino das atividades físicas e desportivas”. Envolve fatores fundamentais para que o planeamento possa obter os resultados de desempenho esperados.

Para Piéron (1996, p.37) “O empenhamento motor (...) representa uma condição essencial para facilitar as aprendizagens. Obter um empenhamento motor elevado exige uma planificação cuidada mas igualmente um controlo permanente da atividade, relançamentos frequentes da atividade, um suporte à motivação”. Na primeira aula prática do meu EP, com turma do 7ºC, tomei consciência de que o plano de aula era extenso porque não me permitia tempo suficiente para que cada aluno obtivesse sucesso no exercício. Caso tivesse cumprido o plano, os alunos teriam estado pouquíssimo tempo em empenhamento motor e não teriam beneficiado da minha intervenção durante os exercícios. O facto de não ter a noção de que era necessário implementar rotinas levou-me à situação acima descrita. O momento da chamada e da arrumação do material tornaram-se, ao longo do ano letivo, determinantes no êxito da aula porque demarcava diferentes momentos da aula, como o seu início e fim respetivamente.

“A arrumação do material e a mudança de espaço decorreram como já é habitual, cada grupo arruma a sua estação e colocam-se em fila à porta do pavilhão para mudar para o espaço exterior. Cada vez este processo decorre mais rapidamente, o que tem permitido um aumento do tempo de prática” (Reflexão da aula nº 11 e 12).

O desenvolvimento dessas rotinas foi mais visível na minha turma residente, porque tinham dificuldades em manejar o material. Foi um processo que demorou um mês até começar a ter resultados, já em pleno 2º período os alunos beneficiavam de mais quatro minutos de exercitação, porque se tornaram mais rápidos e eficientes na arrumação do material e organização para o retorno à calma.

As rotinas implementadas eram muito semelhantes em todas as turmas. A aula era iniciada com os alunos sentados à minha frente, enquanto eu realizava a chamada e apresentava os conteúdos e objetivos da aula. Antes de iniciar o exercício de ativação geral, comunicava os grupos para os seguintes exercícios caso houvesse necessidade. A formação dos grupos era realizada consoante o objetivo do exercício, se o exercício exigisse competição interna, a divisão era realizada tendo em conta as capacidades motoras dos alunos. No caso de não existir competência interna, os grupos eram constituídos de forma aleatória.

Após o apito final, indicador do término da aula, os alunos rapidamente arrumavam o material e dispunham-se sentados à minha frente para o retorno à calma e reflexão da aula. Todas as turmas se habituaram prontamente às rotinas da aula.

4.1.5.3. Disciplina e clima de aula

No que diz respeito à disciplina, esta compreende fundamentalmente o controlo e regulação do comportamento dos alunos durante a aula.

Considero-me uma professora muito ativa, movo-me constantemente pelo espaço, tenho um discurso assertivo e coloco bem a voz, o que me facilitou o controlo ativo de situações menos próprias ou de comportamentos de desvio. Reconheço que casos desses foram raros e muito esporádicos, e cingiram-se ao excesso de barulho e uma ou outra atitude mais infantil.

Estes factos tornaram mais acessível um clima de aula favorável à aprendizagem, domínio do envolvimento e das experiências criadas na aula, por parte do professor, promove nos alunos uma certa excitação, fruto da curiosidade e motivação para realizar, por exemplo, um esquema de ginástica. O papel do professor é fundamental na promoção de um bom clima de sala de

aula, de tal forma que ao proporcionar um clima positivo, a confiança dos alunos nas suas capacidades e competências aumenta (Dean, 2000).

O cumprimento de regras, a cooperação com os colegas, o espírito competitivo e a imaginação, foram ferramentas determinantes para que conseguisse um clima próprio para a aquisição de conhecimentos. Fernandes (2008) faz referência ao facto dos comportamentos dos alunos dependerem fundamentalmente das ações desenvolvidas pelo professor.

“Aproveitando o bom clima da aula, evidente na boa performance e motivação da turma, aproveitei o momento para desafiar cada grupo a criar a sua sequência gímnica e a realiza-la para toda a turma, à semelhança do que terão de fazer na avaliação sumativa da unidade didática (tal como lhes expliquei). Considero que foi um total sucesso, estiveram tão focados e realizaram os elementos com tanto rigor que fiquei surpreendida. Apesar de não constar no plano de aula faço um balanço extremamente positivo dessa alteração”. (Reflexão da aula nº 21 e 22 – 5ºH)

4.1.5.3.1. O clima de aula na turma do 8ºD

Esta categoria didática levou-me talvez à maior descoberta deste EP. Concluí que um professor não pode atuar da mesma forma com todas as turmas e esperar os mesmos resultados. É que, de facto, a minha turma residente e o 7ºC foram turmas simples de coordenar neste aspeto, mas a turma do 8ºD era uma turma muito desmotivada, já em anos anteriores, segundo o meu PC.

É uma turma composta por quinze alunas e seis alunos. Apenas três alunos do em toda a turma praticavam alguma modalidade fora das aulas de EF, e destes três, um deles faltava inúmeras vezes à aula por estar inserido num programa de apoio social. Concluindo, era uma turma com pouco interesse na prática desportiva e já habituada a ter um comportamento muito passivo, nada interventivo durante as aulas.

As aulas eram muito silenciosas, o ritmo baixo, não se sentia energia no pavilhão, independentemente da exigência do exercício. A minha voz era a única que se ouvia no pavilhão. Nunca tinha presenciado tal coisa.

A meio do 1º período, sentia-me nitidamente desmotivada, a atitude apática não mudava e a evolução das capacidades motoras era pouca, porque lhes faltavam capacidades coordenativas básicas.

Foi então que ao observar uma reação de euforia da minha equipa de basquetebol a um jogo que realizei no treino, ocorreu-me tentar a mesma estratégia na turma. O jogo tinha a sua componente lúdica, mas exigia velocidade de reação e coordenação óculo-manual, e os alunos do 8ºD estavam claramente e necessitar de incrementar essas capacidades. O exercício teve uma ótima reação da parte deles e, a partir desse momento, o interesse na aula aumentou exponencialmente. Mantive essa estrutura de exercício, baseada no jogo lúdico e onde incluo as habilidades planeadas. Por exemplo, utilizei o jogo do limbo para exercitar o arqueamento das costas necessário à técnica de “Fosbury Flop”, do salto em altura. No final do ano, fiz, juntamente com a turma, um balanço muito positivo da atitude e performance nas aulas.

Queirós (2008) parece corroborar com a estratégia implementada uma vez que “Uma Escola onde os alunos entram diferentes e são tratados como iguais. Portanto, alunos em situações iguais obtêm resultados desiguais. Esta é uma perspectiva geradora de insucesso”.

4.1.6. Modelos instrucionais

O processo de ensino-aprendizagem é extremamente complexo e, para responder a diferentes exigências, utilizam-se modelos instrucionais distintos. Estes definem-se como estruturas globais e coerentes que pretendem aclarar objetivos para facilitar a compreensão dos grandes propósitos da EF. Proporcionam, assim, uma linha passível de ser seguida por um professor em toda a sua extensão. Siedentop (1991) refere que o ensino é mais eficiente quando os professores adequam as estratégias instrucionais aos contextos específicos do processo de ensino-aprendizagem. Assim, os modelos preveem não só a forma como as tarefas de aprendizagem são implementadas, como os papéis dos professores e dos alunos.

Os modelos que mais se destacaram na minha intervenção na escola este ano foram o Modelo Desenvolvimental, o Modelo de Educação Desportiva e o Modelo de Instrução Direta. Estes modelos são diferentes uns dos outros, mas visam um objetivo em comum, oferecer contributos diferentes e complementares no âmbito do ensino da atividade física e desportiva.

O Modelo Desenvolvimental (MD) das tarefas proposto por Rink (1996) apresenta como ideia principal que um bom desenvolvimento do conteúdo pode melhorar a aprendizagem. Tem um caráter muito didático, por isso dá aos professores recursos para delinearem os processos instrucionais de acordo com as respostas dos praticantes.

Para os autores Mesquita e Graça (2009, p.51), “o MD decorre da assunção de que a matéria de ensino exige um tratamento didático, materializado na manipulação da complexidade das situações de aprendizagem (aumento ou diminuição) e na estruturação do desenvolvimento do trabalho do aluno”.

Este modelo é composto pelas seguintes tarefas de aprendizagem: Informação, melhoria qualitativa do desempenho, extensão do desempenho e aplicação das habilidades. O intuito é alcançar o sucesso na aprendizagem, logo é indispensável que o aluno se confronte com um problema que lhe possibilite uma resolução alcançável.

Na UD de ginástica era frequente os alunos depararem-se com uma habilidade que não conseguiam realizar, por exemplo o salto de eixo. Transmitir aos alunos informação sobre o gesto e as respetivas componentes críticas incrementava o seu conhecimento na matéria e permitia-os executar

melhor. O planeamento de exercícios com pouca complexidade, por exemplo e saltar para cima do plinto de membros inferiores afastados, proporcionava aos alunos uma oportunidade de sucesso num contexto mais simples, contudo o aumento da altura do plinto exigiria novas capacidades para que pudessem ser bem-sucedidos. Nesta estrutura há uma “passagem do simples para o complexo, do fácil para o difícil e do conhecido para o desconhecido” (Mesquita & Graça, 2009, p.53).

O Modelo de Educação Desportiva (MED) de Siedentop (1987) é uma alternativa válida às teorias mais tradicionais. Este modelo enfatiza o papel socializador do desporto e possui três parâmetros fundamentais, a competência, a literacia e o entusiasmo. Mesquita e Graça (2009, p. 59) referem o modelo “vai ao encontro da necessidade de conferir um cunho afetivo e social às aprendizagens”.

A formação de cidadãos competentes e entusiastas é o objetivo deste modelo, que atribui também grande valor aos conhecimentos. O modelo procura assim proporcionar aos alunos experiências desportivas autênticas através da criação de contextos desportivos para os alunos disfrutarem.

A inclusão é uma característica deste modelo, os alunos têm o direito de participar e de se sentirem integrados nos seus contextos de aprendizagem. Mesquita e Graça (2009, p.60) referem que a aplicação deste modelo é “extensivo a todas as atividades desportivas desenvolvidas nas aulas de EF, quer sejam de cariz individual ou coletivo”.

O MED contém um modelo curricular com um plano compreensivo e coerente no ensino da EF, que colmatou a necessidade de dar um cunho afetivo e social às aprendizagens.

A contextualização das atividades proporciona vivências autênticas aos alunos e leva-os a envolverem-se não só na parte física mas principalmente na emocional.

A organização de torneios intra-turma, uma vez por período, deu a oportunidade aos alunos de criar laços com os colegas e de demonstrar um espírito de equipa e uma competitividade por vezes impercetível durante as aulas. Desde a formação das equipas, ao planeamento dos aquecimentos e à

formação de uma coreografia para a claqué, muitas das características implícitas aos eventos desportivos foram retratadas pelos alunos.

Os alunos organizaram assim um contexto emotivo para a demonstração das suas capacidades motoras, e em simultâneo compreender melhor a emoção por detrás do desporto.

O Modelo de Instrução Direta (MID), designado por Rosenshine (1983), demonstra eficácia na aprendizagem de habilidades, sobretudo nas suas etapas iniciais, e por isso ainda é utilizado hoje em dia.

Este modelo caracteriza-se pela sua exequibilidade em diversos contextos por ter no papel mais relevante o professor. Rosenshine (1983) destaca, como funções do professor na aplicação do modelo, a revisão da matéria previamente lecionada, a apresentação das novas habilidades, a monitorização da atividade motora dos alunos e a posterior avaliação da matéria lecionada.

Os seus objetivos do modelo são claros e facilitam a compreensão dos alunos. Todas as tarefas são bem organizadas, através de explicações explícitas e concisas da matéria.

O professor, a principal fonte de conhecimento e instrução, supervisiona todos os momentos da aula e estrutura o ensino, com recurso a estratégias instrucionais e de envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem. Tem assim que evidenciar uma capacidade de controlo e monitorização das atividades concebidas que o assuma como o líder instrucional.

Foi este o modelo que utilizei maioritariamente durante o EP porque achei que se enquadrava melhor com o ano de escolaridade da minha turma residente, e porque considero que encaixava melhor com o meu perfil enquanto professora.

Na visão de Marques (1985), no modelo de instrução direta, o professor deve ensinar a partir de estruturas simples para as mais complexas. Reforça, ainda, que o modelo é centrado no professor e preocupado com o domínio cognitivo dos alunos. Perante o facto de os meus alunos do 5º ano de escolaridade estarem a iniciar a disciplina de EF, possuindo muito poucos conhecimentos sobre as modalidades lecionadas, decidi que seria mais proveitoso ser eu a ter um papel mais interventivo. Rosenshine & Stevens

(1986) referem que a maior eficácia do modelo surge quando aplicada em contextos de aprendizagem com alunos de faixas etárias mais baixas.

Tenho uma postura bastante assertiva, e um discurso curto e direto, por estes motivos considerei que seria benéfico para o desenvolvimento motor da turma, adotar este modelo. A minha intervenção constante e motivação para a profissão também ajudaram a validar a minha escolha uma vez que consegui influenciar diretamente o clima da aula.

4.1.7. Avaliação

A avaliação da aprendizagem escolar é sem dúvida um dos temas mais polémicos em relação ao ensino de hoje. Rosado e Colaço (2002) referem que ainda se avalia utilizando critérios subjetivos e sintéticos baseados na intuição do professor. Gonçalves (2009) defende que o processo devia ser mais abrangente e propor-se a diagnosticar as dificuldades dos alunos, a contribuir para o aperfeiçoamento do processo de ensino- aprendizagem e a indicar quando o aluno está pronto para o nível de exigência seguinte na habilidade motora.

Na opinião de Gimeno (1988), a avaliação pode ser definida como um julgamento de valor, baseado em dados relevantes para a tomada de decisões. Rosado e Colaço (2002, p.19) concordam com a afirmação, e consideram a avaliação como “uma função intrínseca ao ser humano, uma atividade humana constante visto que avaliamos constantemente aquilo que nos rodeia, desde pessoas a objetos ou de opiniões a ações”.

A avaliação baseia-se numa mensuração da extensão com que os objetivos de aprendizagem se concretizam. Tem como objetivos melhorar os alunos em diferentes áreas, psicomotora, social e cognitiva, e avaliar os obstáculos à concretização dos mesmos (estratégias, contextos e sistemas de avaliação).

Tem também um papel importante para os alunos, orienta-os, motiva-os e monitoriza a sua evolução. Tal situação acarreta uma grande responsabilidade para o professor, pois a avaliação esclarece os alunos em relação à sua prestação nas aulas, e, por isso, é uma tarefa que exige preparação, rigor e critérios tão concisos quanto possível.

A existência de vários momentos de avaliação ajuda o professor a controlar a eficiência do seu planeamento e, no momento da avaliação final, permite-lhe ter em sua posse vários registos sobre a performance dos alunos ao longo do período.

Ao longo do ano, realizei inúmeras avaliações, estabelecendo diversos padrões de referência e utilizando diferentes instrumentos avaliativos, com o intuito de conseguir uma avaliação abrangente e contínua.

A folha de registos de avaliação é um documento imprescindível à realização de uma avaliação criteriosa e bem organizada. Na opinião de Carvalho (1994), os procedimentos de recolha e registo de dados para a avaliação deverão ser realizados através de um sistema fácil, económico e eficaz. Ou seja, a escolha dos critérios bem como a folha de registos deverão ser o mais exequíveis possível.

O primeiro momento de avaliação corresponde à avaliação diagnóstica. Foram realizadas na primeira aula de cada UD e tiveram como função verificar se os alunos possuem as aprendizagens anteriores necessárias e quais os seus conhecimentos sobre a matéria avaliada. A partir desses registos, efetuei ajustes consoante os resultados dos alunos em cada habilidade motora e componente crítica.

É difícil para um inexperiente observar para avaliar, sobretudo no início do EP, quando a capacidade de observação era menor. Porém, a observação das aulas dos meus colegas e a prática da avaliação contínua nas aulas auxiliaram-me.

“A avaliação revelou uma boa qualidade técnica apresentada por alguns dos alunos, nomeadamente no passe e no serviço. A restante turma apresenta dificuldades no passe, principalmente na abertura dos dedos, contudo apresenta um nível satisfatório na execução de serviço. Nos restantes conteúdos é clara a falta de conhecimentos sobre os gestos técnicos, como e quando os executar. Considero ainda assim que a extensão da matéria presente na UD é adequada.” (Reflexão Avaliação Diagnóstica Voleibol - Aula nº 41)

No caso da minha turma residente, nunca ocorreu a necessidade de reajuste da UD. Contudo, na turma do 8ºC, o planeamento não se adequava, e alterei, ainda no decorrer da avaliação, a complexidade do 2X2 para o 1X1. Só assim consegui avaliar as capacidades técnicas individuais.

A avaliação formativa é um instrumento importante para o acompanhamento das respostas motoras dos alunos à exercitação, ao longo do período. Registrar, sempre que possível, informações relevantes sobre cada aluno individualmente dá ao professor uma noção mais clara da sua evolução na altura de atribuir a nota final.

Por fim, a avaliação sumativa, foi talvez o momento de avaliação mais relevante tanto para o professor como para os alunos. É a constatação do progresso e das aprendizagens realizadas pelo aluno ao longo das aulas.

No momento da avaliação final, considerei explícito, para aferir as notas finais, a utilização da mesma folha de registo da avaliação diagnóstica, com alguns pontos modificados para corresponderem às matérias lecionadas. Desta forma, a observação do panorama evolutivo do aluno era mais simples, e no momento de atribuir a nota final restava apenas consultar a folha de registos da avaliação formativa.

Continuo a considerar ingrato o ato de atribuir uma classificação final, fica a sensação de que estamos a ser injustos com um aluno ou com outro, mas concluí que se as avaliações forem realizadas com seriedade e rigor por ambas as partes, no final a nota refletirá esse desempenho.

4.1.7.1. Observação das aulas

No decorrer do meu EP, elaborei um plano de observação sistemática e realizei as respetivas observações. Tivemos que realizar dez observações de aula a cada colega de estágio.

Observar é algo mais que olhar, é captar significados diferentes através da visualização (Sarmiento, 2004). Esta frase descreve a minha mudança de perspetiva sobre o conceito de observar. A observação estruturada foi uma

experiência nova para mim. Refletir sobre o que vejo, leva-me a ter uma maior concentração assim como a atribuir significado a vários acontecimentos da aula.

Observar caracteriza-se pela sua individualidade constrangida por significados particulares, diferenciados e dependentes da subjetividade inerente a cada observador (Sarmiento, 2004). Assim, a subjetividade da observação foi um aspeto que me surpreendeu nesta experiência, foi interessante constatar que apesar de nos referirmos à mesma aula, eu e os meus colegas demos ênfases diferentes aos acontecimentos da mesma. A nossa reflexão e interpretação variam com as experiências e pontos de vista individuais, que resultam numa reflexão que diz tanto sobre a aula em questão, como sobre as nossas ideias, uma vez que cada folha de observação trata um tema diferente, e cada um regista aquilo que considera mais relevante.

Esta tarefa faz parte das atividades do EP, e a sua importância prende-se pelo aumento de vivências que nos proporciona, nas aulas que observamos. De facto, rapidamente nos apercebemos que as turmas e os professores são diferentes, ocorrem situações que não acontecem nas nossas próprias aulas, existem erros, exemplos e correções que serão certamente úteis, não só neste ano de estágio, como em todo o meu futuro profissional.

Considero, também, que a minha capacidade de observar pormenores incrementou, no sentido em que procurava informação mais útil para preencher a folha de registo construída, com o intuito de realizarmos uma reflexão com conteúdo e útil para o colega a quem se refere.

4.2. Área 2 - Participação na Escola e Relação com a Comunidade

Esta área de desempenho apresenta como objetivo, reforçar o papel do professor e da disciplina na escola e na comunidade, bem como promover o sucesso educativo a partir de um contexto mais complexo, onde a participação da comunidade acrescenta valores morais como o espírito de entreatajuda e a superação.

O papel do professor não se cinge às aulas nem ao recinto escolar, este é responsável pela formação completa dos seus alunos, e para isso a interação com a comunidade é imperial.

A integração de um professor na comunidade tem um impacto na forma como a escola é percebida e apreciada por alunos, pais e familiares. Assim, manter uma estreita relação com a comunidade onde a escola está inserida, é determinante para um ambiente escolar saudável.

As normas orientadoras do EP referem que esta área de desempenho engloba “todas as atividades não letivas realizadas pelo EE, tendo em vista a sua integração na comunidade escolar e que, simultaneamente, contribuam para um conhecimento do meio regional e local tendo em vista um melhor conhecimento das condições locais da relação educativa e a exploração da ligação entre a escola e o meio” (Matos, 2014, p.6).

Aqui são apresentadas todas as atividades não letivas que realizei com as minhas turmas ao longo do ano letivo.

4.2.1. Corta mato escolar

O Corta-Mato escolar realizou-se dia 16 de dezembro, na escola EBSH, e teve como participantes os alunos, voluntariamente inscritos, das escolas EBSH, Escola Básica 2,3 da Barranha e Escola Secundária da Sr^a da Hora. Para mim, este facto constituiu uma surpresa, uma vez que na minha experiência enquanto aluna a realização da prova contava apenas com os alunos da própria escola. A verdade é que foi interessante interagir com os professores e alunos do nosso agrupamento, havia mais pessoas envolvidas tanto na organização como na participação, o que aumentou a dimensão do evento, tornando-o mais complexo.

O percurso delineado era explícito e de fácil perceção, a interligação entre os diferentes momentos da prova (ativação geral, partida, corrida e chegada) permitiu um ritmo que não comprometeu os horários das corridas nem interferiu nas mesmas.

A atribuição de estações a conjuntos de professores demarcava muito bem a função de cada um. A minha função foi de encaminhar os alunos desde a linha de chegada até ao registo. Isto permitiu-me uma grande proximidade com os alunos e envolvimento na prova, vibrei sobretudo com a corrida e pódio de três alunos da minha turma residente (1º e 2º classificados nos rapazes e 3º classificado nas raparigas). Foi difícil manter a compostura e não torcer por eles durante a corrida.

No geral, foi uma atividade enriquecedora, porque tive um papel ativo na sua concretização. A boa organização tornou a experiência agradável para os alunos e o espírito competitivo esteve presente em todos os escalões. Considero apenas que a entrega de prémios devia ter um momento mais solene, em detrimento da entrega de medalhas logo após o registo das classificações.

4.2.2. Corta-mato Distrital

Realizou-se no dia 23 de fevereiro o Corta-Mato da Coordenação Local do Desporto Escolar do Porto, uma atividade que se realiza há mais de duas décadas.

Esta prova destinou-se aos alunos apurados anteriormente nos seus estabelecimentos de ensino pertencentes aos concelhos de Gondomar, Maia, Matosinhos, Póvoa do Varzim, Stº. Tirso, Trofa, Valongo, Vila do Conde e Vila Nova de Gaia, perfazendo um total de 111 escolas/agrupamento, 310 professores e mais de 4500 alunos.

Os alunos foram organizados de acordo com o seu escalão etário e género, divididos por oito partidas diferenciadas, onde variava a distância e o percurso. Os alunos com necessidades educativas especiais também participaram no Corta-Mato.

Foi com enorme orgulho que participei neste momento, onde vi serem dadas aos jovens das nossas escolas oportunidades de participarem num momento único, repleto de espírito desportivo e acima de tudo, de grande confraternização entre todos, fossem alunos, professores, encarregados de educação ou amigos.

Todos os professores estiveram concentrados nas suas diferentes tarefas, tendo sido entregue a mim, e aos meus colegas, a responsabilidade das deslocações dos alunos para o local de partida e regresso no final da prova.

Como estava previsto, houve alguma preocupação com o facto de estar a chover com alguma intensidade, mas tal não demoveu os corajosos participantes e organizadores de levarem a cabo a sua missão com determinação.

Após a realização do Corta-Mato o Núcleo de Estágio reuniu e considerou que a atividade decorreu de forma bastante positiva. Na organização tudo decorreu bem, sem existirem quaisquer problemas que tivessem posto em causa o normal decorrer da atividade. A grande adesão dos alunos à atividade demonstra o interesse e a disponibilidade dos alunos perante este tipo de atividade. A competição teve um papel importante, mas a verdadeira mais-valia desta atividade foi a troca de experiências com outras escolas e o convívio com os colegas da mesma escola.

Em conclusão o Corta-Mato mobilizou toda a comunidade escolar, uma atividade que enaltece a motivação para a prática regular de atividade física, a promoção de hábitos de vida saudáveis, a criação de laços de companheirismo e de amizade e o estreitar de relações com a comunidade.

4.2.3. Inter-escolas

O torneio inter-escolas do concelho de Matosinhos é realizado todos os anos pela Câmara Municipal e conta com a participação de seis agrupamentos de escola do concelho. Apesar da grande maioria dos participantes serem alunos da escola secundária da Senhora da Hora, após conversar com o PC e com o outro professor do GEF, concluímos que seria benéfico para o meu EP viver esta experiência.

O interesse que demonstrei pela participação ativa neste torneio prende-se com a minha vivência do mesmo enquanto aluna. Nos anos em que estudei no ensino secundário, esta era a semana que mais ansiava no ano. Uma semana sem aulas e a competir com outras escolas era bastante motivador. Adorava a emoção dos jogos de pavilhão cheio, as amizades criadas com alunos de outras escolas. Era uma semana verdadeiramente enriquecedora a nível pessoal para os participantes.

Daí nasceu a minha curiosidade de ver o torneio pelo outro lado, ou seja verificar como é planeado e organizado. Pela manhã de 3^a-feira dia 7 de abril de 2015 dirigi-me ao pavilhão da nave de Matosinhos, onde fui imediatamente confrontada com a coordenação da distribuição dos balneários. Foi uma tarefa que exigiu muito da minha capacidade de organização. Inicialmente, aconteceu-me não especificar se o balneário era feminino ou masculino para uma determinada escola. Apercebi-me a tempo e fui corrigir rapidamente o erro.

Foi um início atribulado, mas fui-me habituando ao espaço e à dinâmica, e não tive qualquer problema no controlo dos jogos e respetiva documentação. A minha aparência juvenil não contribuiu para que os funcionários do pavilhão e os participantes me vissem como uma responsável máxima da organização, mas com a minha disponibilidade total e a rápida resposta que fornecia, consegui ganhar esse respeito.

Esta experiência permitiu-me um contacto com outros professores das mais variadas escolas, que partilharam ideias comigo como se fosse uma professora com experiência e não EE. As conversas naquele contexto são mais abertas, não é uma escola, é apenas um recinto desportivo onde a paixão pelo desporto manda mais que tudo, e isso tornou a minha integração mais fácil.

No dia seguinte, realizaram-se jogos apenas da parte tarde, e dada a preparação prévia, tudo decorreu de forma fluida e organizada, sem atrasos horários para nenhuma das partes. Para alcançarmos esse bom funcionamento o coordenador do departamento de EF realizou uma divisão de tarefas, mas também de apoios, humanos e materiais, que culminaram numa tarde bastante tranquila.

Em jeito de conclusão, foi importante para o meu crescimento enquanto EE passar pela organização deste torneio. É uma atividade com inúmeros

benefícios para as relações inter-escolares e que fomenta a camaradagem e a competição saudável.

4.2.4. Atividade de Mergulho

A oportunidade de realizarmos uma atividade tão fora do comum como esta surgiu da formação específica de um colega do meu grupo de EP. Disponibilizou prontamente todo o material necessário à atividade de mergulho, iniciando desta forma o tratamento da logística para que a realização desta se tornasse possível.

A atividade foi realizada na piscina municipal da Senhora da Hora, a piscina local, que está inserida numa área com um espaço ao ar livre, que se determinou excelente para a prática desportiva. Proporcionamos, assim, aos alunos uma interação com uma atividade inédita, que despertou curiosidades sobre a prática desta atividade física.

A atividade decorreu ao longo de três sessões de duas horas cada e decorreu nos dias 17 e 18 de Abril, e 8 de Maio de 2015.

A atividade teve uma grande afluência de participantes com um número total de 113 participantes repartidos entre sete turmas. Os participantes compreendiam idades entre os 9 e os 15 anos de idade, divididos entre o 5º, 6º, 7º e 8º anos de escolaridade.

A minha experiência em atividades semelhantes a esta era muito pouca, mas como me sinto bastante confortável em meio aquático, considero que apreendi com facilidade os mecanismos explicados pelo meu colega, e consegui, assim, interagir e auxiliar os alunos nos jogos preparados.

Foi uma atividade enriquecedora para mim porque me colocou num contexto completamente desconhecido. Apesar de ter sido uma decisão arrojada da parte do núcleo de estágio, o balanço final pareceu muito positivo. A organização e participação deste tipo de eventos faz com que esteja mais recetiva a novas experiências.

4.2.5. Colaborar numa coreografia de dança

Não tenho qualquer formação em dança, e tenho pouca predisposição para a modalidade. Questionei-me porque haveria de coreografar um grupo de alunas do 5ºH, contudo achei que seria um desafio extraordinário.

A ideia surgiu com um concurso de dança intra-escola. Elas queriam participar e precisavam de um local para ensaiar. Voluntariei-me prontamente como responsável pelo espaço e, assim, começaram os ensaios. No decorrer do segundo período, começaram a entusiasmar-se por alguns conteúdos de ginástica efetuados nas aulas, onde contribuí com os conhecimentos e ajudas de que elas necessitavam para realizarem tudo de forma segura. A minha participação começou a aumentar cada vez mais e passei a ser responsável pela música e pela contagem dos tempos. Até que, por fim, já incluía alguma coreografia e sugeria diferentes formações de grupo. Fui ganhando o hábito e gosto pelas tarefas que desempenhava.

A capacidade de trabalho e organização do grupo tornaram a minha contribuição fácil e, muitas vezes, desnecessária. Mas acho que as alunas se sentiam mais seguras com o meu papel ativo nas correções e ajustes, para que nada falhasse no concurso. Aquando da participação no concurso tudo decorreu como as alunas tinham treinado, ganhando o concurso com todo o mérito, foram o grupo mais criativo e coordenado. Esse resultado levou-nos ao “I Sarau do agrupamento de escolas da Senhora da Hora”, onde atuaram perante um auditório cheio de alunos, familiares, professores e funcionários. Eu estava de pé em frente ao palco, na tentativa de transmitir a mesma confiança e convicção que nos ensaios.

4.2.6. Reuniões do conselho de turma

As reuniões de conselho de turma eram momentos de reflexão sobre a prestação da turma ao longo do período. Eram dirigidas pelo Diretor de Turma e assessoradas pelo secretário da turma. Após o início da leitura da ata por parte da Diretora de Turma com a confirmação dos professores presentes, procedia-se a uma avaliação geral sobre o comportamento da turma, ao qual se seguia uma leitura pormenorizada das fichas individuais dos alunos. Cada

professor expressava a sua opinião sobre os factos presentes nesses documentos. No caso de um professor querer acrescentar algo, o conselho de turma tinha de aprovar essa alteração para que esta se realizasse.

Em seguida era realizada uma análise geral sobre o aproveitamento da turma, para que ficasse em ata uma avaliação qualitativa da turma. Terminada essa análise, cada professor confirmava as notas entregues previamente ao Diretor de Turma e, caso pretendesse, efetuava alterações.

A reunião terminava com a revisão de todas as atividades da turma durante o período e a conclusão da leitura da ata.

A presença nestas reuniões foi importante para a minha compreensão do rigor e organização necessários na profissão docente. O discurso utilizado tem de ser bem estruturado e deve conter a argumentação necessária para o professor expressar a sua opinião de forma clara e perceptível para todos. O diálogo entre o conselho é aberto e em prol de um consenso.

Em suma, as reuniões de conselho de turma foram vantajosas para o aumento do meu conhecimento sobre as tarefas de um professor, e enriqueceram a minha relação com os professores da turma. Desta forma fiquei mais à vontade para colocar questões e pedir ajuda se assim precisasse.

4.3. Área 3 – Desenvolvimento Profissional

Esta área de desempenho “engloba atividades e vivências importantes na construção da competência profissional, numa perspetiva do seu desenvolvimento ao longo da vida profissional, promovendo o sentido de pertença e identidade profissionais, a colaboração e abertura à inovação” (Matos, 2014, p.7). A mesma autora reforça que esta área tem como objetivo “perceber a necessidade do desenvolvimento profissional partindo da reflexão acerca das condições e do exercício da atividade, da experiência, da investigação e de outros recursos de desenvolvimento profissional”

É dever do professor manter-se à procura de novos saberes e em constante formação. Só estes recursos permitem ao professor potencializar os seus conhecimentos e capacidades, na sua busca para suprimir as dificuldades com que se depara diariamente. Um professor está constantemente a necessitar de novas ideias e metodologias, com o intuito de se adaptar às constantes mudanças de paradigma.

Desde o plano anual, às reflexões, todos os documentos exigiram pesquisa e rigor na sua elaboração, contribuindo, assim, para melhoria das minhas capacidades de organização e estruturação do trabalho a realizar, nomeadamente durante o EP. Cada tarefa tem um propósito próprio no nosso percurso enquanto EE, mas quando somamos todas, observamos que todas elas fazem parte de uma estrutura organizada para nos tornar competentes enquanto professores.

Não são só as tarefas escritas que nos desenvolvem a nível profissional, o debate e a realização de atividades práticas também. Refiro-me por exemplo, ao debate a que assistimos na sessão de encerramento do EP, que juntou à mesa vereadores de câmaras, o Professor Doutor José Soares, o responsável pelo Desporto Escolar e o presidente da Confederação Nacional das Associações de Pais. A postura e o discurso apresentados pela maioria do painel são exemplos de um comportamento profissional, acompanhado de um discurso bem elaborado.

Num âmbito mais prático, a sessão de materiais autoconstruídos acrescentou inovação às minhas práticas, após a realização de um taco de basebol na aula, decidi fazer bolas, luvas e bases para dar uma aula de

introdução ao basebol. Esta aula acrescentou-me certamente diversidade e originalidade enquanto profissional.

Os pontos acima referidos foram acrescentando qualidade ao meu desenvolvimento, mas o Projeto de Formação Individual (PFI) foi o mais impactante.

4.3.1. Projeto de Formação individual

A elaboração deste projeto decorreu na fase inicial do meu EP, e foi ele que me enquadrou com o EP e com a função de professora.

“O PFI tem como objetivos refletir sobre múltiplas questões, e realizar uma introspeção de modo a obter uma visão global dos fatores onde posso evoluir nos meus conhecimentos, capacidades e limitações. Assim estão presentes neste documento a regulação do meu comportamento num contexto educativo prático, as minhas preocupações, dificuldades e expectativas iniciais inerentes ao EP onde espero que este ano letivo me proporcione aprendizagens que enriqueçam o meu crescimento, tanto a nível profissional como pessoal.”
(Projeto de Formação Individual - 21/1/2015)

Este documento foi um apoio e um guia na minha chegada à vida de professora, balizou-me objetivos e indicou-me a estrutura organizativa que mais garantias de sucesso me davam. Aquando da sua elaboração as dúvidas e expectativas multiplicavam-se, contudo o raciocínio lógico e o conhecimento que utilizei para a sua realização tornaram tudo mais claro.

Capítulo V

5. Estudo sobre os níveis motivacionais dos alunos nas modalidades individuais de atletismo e ginástica

Resumo

O presente estudo de investigação teve o intuito de analisar a motivação extrínseca nas aulas de ginástica e atletismo, da turma do 5ºH da Escola Básica da Senhora da Hora, perfazendo uma amostra de vinte sujeitos, todos com dez anos de idade. O instrumento utilizado foi um questionário adaptado de Kobal (1996) sobre motivação, destinado às aulas de Educação Física, aplicado no mesmo dia após a aula de cada modalidade. A organização e tratamento dos dados foi elaborada com recurso ao programa Statistical Package for the Social Sciences versão 20.0. O principal objectivo do estudo foi investigar se existiam diferenças significativas na motivação extrínseca entre as modalidades e entre sexos. Uma análise descritiva introdutória revelou que os alunos estão motivados intrinsecamente para ambas as modalidades. Os resultados revelaram que existem diferenças significativas entre as modalidades. Apresentam diferenças na interação com os colegas, no melhor desempenho individual em relação aos colegas e no reconhecimento das suas opiniões. No que diz respeito às diferenças entre sexos, também foram registadas em ambas as modalidades. No atletismo os resultados referem-se à melhor performance motora que os colegas querem demonstrar, e a opinião dos colegas sobre as suas falhas pessoais. As diferenças entre sexos na ginástica são relativas ao não reconhecimento do esforço por parte do professor e dos colegas. As conclusões deste estudo permitiram-me compreender melhor as motivações dos alunos em estudo, dando alguns elementos para a melhoria das aulas em questão, bem como benefícios para a motivação dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: ATLETISMO, MOTIVAÇÃO, GINÁSTICA, ALUNOS

Abstract

The present research study aimed to analyze the extrinsic motivation in athletics and gymnastics classes. The subjects of the study were the twenty 5th grade students, from class H. They were all ten years old. The instrument used was a questionnaire adapted from the one made by Kobal (1996) questionnaire on intrinsic and extrinsic motivation, one applied on gymnastics classes and the other on athletics classes. They were applied on the same day after each class. The organization and treatment of the data was built using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) version 20.0. The objectives of the study were investigate the possible differences in the extrinsic motivation, between both sports, and between sexes. A first descriptive analysis showed that the students were intrinsically motivated to both sports. The results showed that there were significant differences between gymnastics and athletics classes. The differences presented were about the individual performance in comparison with their colleagues, and about the recognition of their opinions. When talking about differences between sexes, they were registered on both sports. The athletics differences were the behavior of their colleagues, wanting to show they are better and making fun of the others mistakes. When it comes to gymnastics the results showed differences about the non-recognition of their effort, from their teachers and colleagues. The conclusions of this study allowed me to understand better the student's motivations in my classes and gave me clues on how to improve them, and increase their motivation.

KEYWORDS: ATHETICHS, MOTIVATION, GYMANSTICS, STUDENTS

5.1. Introdução

A motivação é uma área da psicologia que sempre despertou o interesse a vários investigadores. O presente estudo foi elaborado com o objetivo de verificar se existem diferenças na motivação que os alunos apresentam entre as modalidades de atletismo e ginástica, lecionadas nas aulas.

No início do ano, os alunos demonstravam motivação em todas as modalidades, contudo, ao longo do primeiro período, e, sobretudo no início do segundo período, a sua reação aquando da apresentação dos conteúdos das aulas de atletismo e, especialmente de ginástica, não era tão efusiva como inicialmente. Foi notória a diferença na motivação entre os sexos, os rapazes parecem estar mais motivados que as raparigas para a modalidade de atletismo e o inverso, no caso da ginástica. Assim surgiu o interesse em investigar os níveis motivacionais dos alunos da turma para a prática das modalidades acima referidas, com um enfoque maior na motivação extrínseca, pois as respostas podem influenciar o planeamento e a realização do processo de ensino-aprendizagem.

Apesar de existirem inúmeros estudos sobre motivação, não é comum a realização de investigações com a especificidade do estudo em questão. Contudo poderá surgir, após a realização deste estudo, a oportunidade de compreender mais a fundo a visão dos alunos sobre as aulas destas modalidades e em que pontos se deve ter em consideração incrementar a qualidade das aulas e fomentar o gosto pelas aulas de EF.

A disciplina curricular de EF caracteriza-se como eminentemente prática, logo as aulas são influenciadas pela motivação dos alunos. Assim, neste estudo, realizar-se-á uma análise descritiva da motivação intrínseca dos alunos nas duas modalidades e, em seguida, o objetivo será perceber as tendências motivacionais de cada sexo, nas aulas das modalidades acima mencionadas.

Para a realização do estudo, recorreu-se a um questionário adaptado de Kobal (1996) sobre tendências motivacionais.

5.2. Revisão Bibliográfica

O conceito de motivação tem como base a ação. Pode dizer-se que a motivação é o estudo dos porquês da ação. O papel da motivação é determinante na análise dos motivos que levam o sujeito a agir (Brito, 1994)

O termo motivação é derivado do verbo em latim "movere". A ideia de movimento aparece em muitas definições e, relaciona-se com o facto de a motivação levar uma pessoa a fazer algo, mantendo-a na ação e ajudando-a a completar tarefas (Pintrich & Schunk, 2002).

A motivação, define-se como “um conjunto de mecanismos biológicos e psicológicos que permitem o desencadear da ação, orientação, e finalmente da intensidade e persistência, quanto mais se está motivado maior é a atividade e mais persistente é esta.” (Liurey & Fenouillet, 1996, cit por Roldão, 2003).

Na opinião de Brito (1994), o papel da motivação é determinante na análise dos motivos que levam o sujeito a agir.

Para Fonseca (1993), a motivação refere-se a um estado do organismo que resulta da interação de fatores internos, como a personalidade, e de fatores externos, como as situações de realização de tarefas, determinantes de um comportamento. Também Samulski (2002, p.57) afirma que “a motivação para prática desportiva depende da interação entre a personalidade (expectativas, motivos, necessidades, interesses) e fatores do meio ambiente como facilidades, tarefas atraentes, desafios e influências sociais”.

A literatura apresenta-nos uma definição de motivação amplamente apoiada na interação entre o indivíduo e o seu contexto. Rocha (2010, p.104) defende que “a motivação é um fenómeno complexo, não puramente individual, mas que resulta da interacção entre os indivíduos e as variáveis situacionais. A escola afirma-se então como um contexto importante para a motivação. A motivação nas crianças e jovens é influenciada pelos conteúdos lecionados nas aulas que resultam no sucesso no processo de ensino-aprendizagem, Magill (1984) defende que a relação entre a motivação e a aprendizagem é recíproca, ou seja um aluno desenvolve as suas capacidades

devido ao facto de estar motivado, e o inverso também acontece. O desenvolvimento de uma nova capacidade motiva o aluno.

Serpa (1992) acredita que a motivação aparece ligada ao comportamento do sujeito, sendo considerada uma causa determinante do seu grau de eficácia.

Também Brito (1994) defende que as fontes de motivação podem ser classificadas em dois tipos: intrínsecas e extrínsecas.

Kobal (1996) refere que na motivação intrínseca a aprendizagem toma-se reforçada por ela mesma, sendo a tarefa feita com prazer, sem a necessidade de estímulos externos. No seguimento desta premissa, Brito (1974), reforça que as motivações intrínsecas estão relacionadas com aspetos essencialmente fisiológicos, com a estrutura orgânica do indivíduo e caracterizam-se por serem não apreendidas e serem imprescindíveis para uma sobrevivência individual. Já as motivações extrínsecas estão relacionadas com aspetos essencialmente psicossociais, fruto da inserção/integração no meio – social, são sensíveis a toda a uma aprendizagem.

A motivação intrínseca está relacionada com as características individuais de cada aluno, e é mais difícil de manipular por um agente externo como o professor. É assim mais fácil ao professor manipular as componentes extrínsecas.

Brito (1974) refere que as motivações extrínsecas têm a ver de certa forma com aspetos essencialmente psicossociais, fruto da inserção/integração no meio – social, são sensíveis a toda a uma aprendizagem.

Na visão de Medeiros e Figueiredo (2010), a motivação extrínseca compreende fatores externos que levam os jovens à prática da atividade física, como, por exemplo, influência de colegas, dos pais e do professor. Bergamini (1982), afirma que a força que conduz o comportamento motivado está fora da pessoa e nasce de fatores extrínsecos.

5.3. Objetivos

O objetivo geral e principal do presente estudo, é investigar a motivação de uma turma de 5º ano da EBSH em aulas com as UD de ginástica e atletismo. Pretende-se perceber o porquê da falta de motivação evidenciada pelos alunos nas aulas de ginástica, e também as razões que levam as raparigas a demonstrar menor motivação demonstrada pelas raparigas na aula de atletismo.

Assim sendo, os objetivos específicos do estudo são:

- Comparar os níveis motivacionais dos alunos nas aulas de atletismo e ginástica;
- Comparar os níveis motivacionais dos alunos do sexo masculino com os do sexo feminino na modalidade de ginástica;
- Comparar os níveis motivacionais extrínsecos dos alunos do sexo masculino com os do sexo feminino na modalidade de ginástica.

5.4. Metodologia

5.4.1. Caracterização da amostra

A amostra é constituída por vinte alunos de ambos os sexos, que compõem a turma em estudo. Os alunos têm todos 10 anos de idade, e não têm no seu percurso académico qualquer reprovação.

Quadro 3 - Caracterização da amostra por sexo

Sexo	N	%
Masculino	10	50.0
Feminino	10	50.0
Total	20	100.

5.5. Instrumento

O instrumento de coleta de dados que utilizei foi adaptado do questionário elaborado por Kobal (1996), para a modalidade de atletismo (Anexo 6), e para a modalidade de ginástica (Anexo 7). Trata-se de um questionário referente à identificação de motivos intrínsecos e extrínsecos em aulas de EF, constituído de três questões com 32 afirmações no total, sendo 16 referentes a motivação intrínseca e 16 referentes a motivação extrínseca. Cada afirmação é respondida através de uma escala tipo LIKERT de 5 pontos, onde 1= “Concordo Muito” 2= “Concordo” 3= “Estou em Dúvida” 4= “Discordo” 5= “Discordo Muito”.

Para a participação no estudo, os encarregados de educação assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido aceitando participar no estudo. Os alunos que não apresentaram a autorização não realizaram os questionários.

5.6. Recolha de dados

A recolha dos dados decorreu no dia 14 de Março de 2015. O questionário sobre a motivação nas aulas de ginástica foi preenchido após a aula de Ginástica, e o questionário sobre a motivação nas aulas de atletismo foi respondido no mesmo dia, também após a aula de Atletismo, que se seguiu à aula de ginástica.

5.7. Tratamento dos dados

O tratamento dos dados foi realizado no programa Statistical Package for the Social Sciences, versão 20.0.

Foi utilizado o T-Teste de medidas independentes, com um nível de significância de 0,05, com o objetivo de encontrar diferenças estatisticamente significativas entre modalidades e sexos.

Considerou-se cada item do questionário a variável dependente, e as modalidades e o sexo as variáveis independentes.

5.8. Apresentação dos Resultados

Após o tratamento dos dados, os resultados estão expressos nesta área.

A análise dos resultados foi dividida em duas fases de investigação, sendo que se inicia por uma análise descritiva da motivação intrínseca em ambas as modalidades. De seguida, apresentam-se os resultados obtidos no estudo das diferenças em função das variáveis sexo e atletismo “versus” ginástica.

Análise descritiva da motivação intrínseca

Quadro 4 – Distribuição das Respostas por Item do Questionário - Motivação Intrínseca Atletismo (%)						
		Concordo muito	Concordo	Estou em dúvida	Discordo	Discordo muito
Participo nas aulas de Atletismo porque:	1.1 Gosto da Atividade Física	60,0	35,0	5,0		
	1.2 As aulas dão-me prazer	60,0	25,0	15,0		
	1.3 Gosto de aprender novas habilidades	80,0	20,0			
	1.4 Acho importante aumentar os meus conhecimentos sobre o Atletismo	60,0	40,0			
	1.5 Sinto-me saudável com as aulas	80,0	20,0			
Eu gosto das aulas de Atletismo quando:	2.1 Aprendo uma nova habilidade	80,0	10,0	10,0		
	2.2 Dedico-me ao máximo na atividade	50,0	50,0			
	2.3 Compreendo os benefícios das atividades propostas nas aulas	65,0	25,0	10,0		
	2.4 As atividades dão-me prazer	80,0	15,0	5,0		
	2.5 O que aprendo faz-me querer praticar mais	65,0	20,0	15,0		
	2.6 Movimento o meu corpo	65,0	30,0		5,0	
Não gosto das aulas de Atletismo quando:	3.1 Não consigo realizar bem as atividades	10,0	25,0	10,0	5,0	50,0
	3.2 Não sinto prazer na atividade proposta	5,0	15,0	20,0	10,0	50,0
	3.3 Exercito pouco o meu corpo	10,0	15,0	20,0	5,0	50,0
	3.4 Quase não tenho oportunidade de exercitar	10,0	10,0	15,0	10,0	55,0
	3.5 Não há tempo para praticar tudo o que gostaria	15,0	25,0	10,0	5,0	45,0

No Quadro 4 é possível verificar, no que respeita aos motivos de participação nas aulas de Atletismo, que existe uma grande concordância dos alunos com os itens “Gosto de aprender novas habilidades” e “Sinto-me

saudável nas aulas” com valores de 80% em “concordo muito” e 20% em “concordo”. Na corrente contrária, o item “As aulas dão-me prazer” obtém os valores de concordância mais baixos com 60% de respostas “concordo muito”, 25% “concordo” e 15% “Estou em dúvida”. O facto de as aulas os fazerem sentir bem com eles próprios contribui para a sua motivação.

Os alunos também valoram os seus conhecimentos e consideram que “compreender os benefícios das atividades propostas nas aulas” e “movimento o meu corpo” são motivos importantes pois, 65% concorda muito com as afirmações e 35% concorda, com as afirmações.

No que diz respeito ao gosto pelas aulas de atletismo, os alunos demonstraram que de facto as apreciam, realçando os aspetos “Aprendo uma nova modalidade” e “ as atividades dão-me prazer”, com uma elevada percentagem de respostas “concordo muito”, 80%. A afirmação “O que aprendo faz-me querer aprender mais” fixou-se como a que mais suscitou a respostas “estou em dúvida” 15%. A curiosidade mostra-se assim importante, na perspetiva dos alunos, para o seu gosto pela modalidade.

Na questão sobre o que não gostam nas aulas, o valor mais alto de resposta “concordo muito” foi visível no item “Não há tempo para praticar tudo o que gostaria”, com 25%. Foi também o único item com um valor abaixo dos 50% na resposta “discordo muito”. Os itens “Não consigo realizar bem as atividades”, “não sinto prazer na atividade proposta” e “ exercito pouco o meu corpo” apresentam todos o valor de 50% na opção “concordo muito”. É de sublinhar a percentagem de alunos que “discordam muito” e “discordam”, 55% e 10% respetivamente, com a frase “Quase não tenho oportunidade de exercitar”, indicando que se sentem integrados e participativos nas aulas.

Quadro 5 – Distribuição das Respostas por Item do Questionário - Motivação Intrínseca Ginástica (%)						
		Concordo muito	Concordo	Estou em dúvida	Discordo	Discordo muito
Participo nas aulas de Ginástica porque:	1.1 Gosto da Atividade Física	85,0	15,0			
	1.2 As aulas dão-me prazer	85,0	15,0			
	1.3 Gosto de aprender novas habilidades	95,0	5,0			
	1.4 Acho importante aumentar os meus conhecimentos sobre a Ginástica	80,0	20,0			
	1.5 Sinto-me saudável com as aulas	80,0	20,0			
Eu gosto das aulas de Ginástica quando:	2.1 Aprendo uma nova habilidade	85,0	15,0			
	2.2 Dedico-me ao máximo na atividade	50,0	50,0			
	2.3 Compreendo os benefícios das atividades propostas nas aulas	60,0	30,0	10,0		
	2.4 As atividades dão-me prazer	80,0	20,0			
	2.5 O que aprendo faz-me querer praticar mais	70,0	30,0			
	2.6 Movimento o meu corpo	65,0	35,0			
Não gosto das aulas de Ginástica quando:	3.1 Não consigo realizar bem as atividades	5,0		40,0	10,0	45,0
	3.2 Não sinto prazer na atividade proposta	5,0	20,0	10,0	10,0	55,0
	3.3 Exercito pouco o meu corpo	5,0	20,0	20,0	10,0	45,0
	3.4 Quase não tenho oportunidade de exercitar	25,0	20,0		10,0	45,0
	3.5 Não há tempo para praticar tudo o que gostaria	10,0	30,0	10,0	10,0	40,0

A partir do Quadro 5 constatamos que nos motivos de participação nas aulas de Atletismo, os valores concordância das respostas são elevados, os itens “Gosto da atividade física” e “Sinto-me saudável nas aulas” com valores de 85% em “concordo” muito e 15% em “concordo”. Apesar da percentagem elevada das afirmações anteriores, o item “Gosto de aprender novas habilidades” é quase unânime na opção “concordo muito”, com 95% das respostas.

No que diz respeito às razões pelas quais os alunos gostam das aulas de ginástica, pode constatar-se que os alunos se sentem motivados pelo aumento dos seus conhecimentos e 85% responderam que concordam muito com a frase: “Aprender uma nova habilidade”. 80% dos alunos responderam “concordo muito” à afirmação “As atividades dão-me prazer”. O item

“Compreendo os benefícios das atividades propostas” fixou-se como a que mais suscitou as respostas “estou em dúvida”, 10%.

Na questão sobre o que não gostam nas aulas, o item “Quase não tenho oportunidade de exercitar”, apresentou valores de 25% e 20% para as respostas “concordo muito” e “concordo” respectivamente. Foi também o único item com um valor abaixo dos 45% na resposta “discordo muito”. A afirmação “Não consigo realizar bem as atividades”, obtém uma percentagem de respostas “Estou em dúvidas” de 40%. É também de notar a percentagem de alunos que “discordam muito” e “discordam”, 55% e 10% respectivamente, com a frase “Não sinto prazer na atividade proposta”.

Relação entre os níveis de motivação extrínseca nas aulas de Ginástica e Atletismo

Nesta etapa da apresentação de resultados, procurou-se descobrir diferenças entre as aulas de atletismo e as aulas de ginástica, no diz respeito aos indicadores de motivação extrínseca. A obtenção desses resultados partiu do cruzamento entre as variáveis “Atletismo” e “Ginástica”, nos itens do questionário relativos à motivação extrínseca.

Este procedimento possibilita a identificação e caracterização das diferenças significativas encontradas. São considerados diferentes os itens com nível de significância menor ou igual a 0,05 ($p \leq 0.05$). Estas estão dispostas no Quadro 6, que resume os resultados obtidos após o tratamento estatístico.

Quadro 6 – Comparação da motivação extrínseca para as aulas de Ginástica e Atletismo.

Pergunta	Ginástica		Atletismo		p-valor
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	
E1.1	2,30	1,559	2,45	1,669	0,771
E1.2	1,30	0,923	2,15	1,461	0,035
E1.3	3,50	1,051	2,75	1,209	0,043
E1.4	2,30	1,658	2,05	1,504	0,62
E2.1	2,65	1,843	2,85	1,843	0,733
E2.2	1,79	1,134	1,25	0,716	0,088

E2.3	1,20	0,410	1,40	0,598	0,226
E2.4	2,35	1,424	1,55	0,686	0,032
E2.5	3,61	1,145	3,40	1,231	0,587
E3.1	3,16	1,740	3,25	1,585	0,864
E3.2	4,15	1,424	3,85	1,565	0,53
E3.3	3,35	1,694	3,55	1,701	0,712
E3.4	2,85	1,785	2,79	1,782	0,916
E3.5	2,40	1,635	2,70	1,593	0,56
E3.6	4,45	1,050	4,10	1,165	0,325
E3.7	3,65	1,461	4,10	1,334	0,315

A análise estatística demonstrou que existem diferenças significativas na motivação extrínseca nos itens 1.2. “Estou com os meus amigos”; 1.3. “O meu rendimento é melhor do que o dos meus colegas”; e 2.4. “As minhas opiniões são aceites”.

No item “Estou com os meus amigos” ($p=0,035$) os alunos demonstram maior concordância nas aulas de atletismo ($X=2,15$; $DP=1,461$), comparativamente às aulas de ginástica ($X=1,30$; $DP=0,923$).

A afirmação “O meu rendimento é melhor do que o dos meus colegas” ($p=0,043$) a média de concordância mais alta corresponde à modalidade de ginástica ($X=3,50$; $DP=1,051$), em relação à média de atletismo ($X=2,75$; $DP=1,209$).

Em relação ao item “As minhas opiniões são aceites” ($p=0,035$), o nível de concordância mais alta registou-se nas aulas de ginástica ($X=2,35$; $DP=1,424$), em detrimento das aulas de atletismo ($X=1,55$; $DP=0,686$).

Relação entre os níveis de motivação extrínseca entre sexos

A análise de resultados apresentados nesta etapa, procurou descobrir diferenças entre sexos nos indicadores de motivação extrínseca nas aulas de atletismo e de ginástica. Este procedimento possibilita a identificação e caracterização das diferenças estatisticamente significativas encontradas. Os resultados estão apresentados no Quadro 7 e no Quadro 8, das modalidades de atletismo e ginástica, respetivamente.

Quadro 7 – Comparação da motivação extrínseca apresentados na modalidade de Atletismo em ambos os sexos.

Perguntas Atletismo	Rapazes		Raparigas		p-valor
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	
E1.1	2,70	2,003	2,20	1,317	0,519
E1.2	2,80	1,814	1,50	0,527	0,053
E1.3	2,80	1,317	2,70	1,160	0,859
E1.4	2,10	1,792	2,00	1,247	0,887
E2.1	2,50	1,958	3,20	1,751	0,411
E2.2	1,10	0,316	1,40	0,966	0,371
3E2.3	1,20	0,422	1,60	0,699	0,142
E2.4	1,40	0,516	1,70	0,823	0,344
E2.5	3,00	1,155	3,80	1,229	0,151
E3.1	3,50	1,78	3,00	1,414	0,496
E3.2	3,70	1,703	4,00	1,491	0,68
E3.3	4,00	1,491	3,10	1,853	0,248
E3.4	3,67	1,803	2,00	1,414	0,042
E3.5	3,40	1,578	2,00	1,333	0,046
E3.6	4,50	0,972	3,70	1,252	0,129
E3.7	4,40	0,966	3,80	1,619	0,331

A análise estatística demonstrou a existência de diferenças estatisticamente significativas na motivação extrínseca nos itens 3.4. “Os outros colegas gozam com a minhas falhas”; e 3.5. “Alguns colegas querem demonstrar que são melhores que os outros”.

Na afirmação “Os outros colegas gozam com as minhas falhas” ($p=0,042$), os alunos do sexo masculino apresentam uma concordância maior ($X=3,67$; $DP=1,803$), quando comparada com a do sexo feminino ($X=2,00$; $DP=1,414$).

Em relação ao item “Alguns colegas querem demonstrar que são melhores que os outros” ($p=0,046$), o nível de concordância foi mais alto nas respostas do sexo masculino ($X=3,40$; $DP=1,578$), em detrimento das do sexo feminino ($X=2,00$; $DP=1,333$).

Ambos os sexos apresentam níveis altos de concordância no que diz respeito ao reconhecimento do seu esforço, à integração no grupo e à aceitação da sua opinião.

Quadro 8 – Diferença entre sexos na modalidade de ginástica

Perguntas	Rapazes		Rapazes		p-valor
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	
E1.1	2,80	1,932	1,80	0,919	0,163
E1.2	1,50	1,269	1,10	0,316	0,356
E1.3	3,70	1,337	3,30	0,675	0,413
E1.4	2,60	2,066	2,00	1,155	0,436
E2.1	3,00	1,944	2,30	1,767	0,411
E2.2	3,70	1,703	2,00	1,491	0,029
E2.3	1,10	0,316	1,30	0,483	0,290
E2.4	1,90	1,449	2,80	1,317	0,163
E2.5	3,30	1,059	4,00	1,195	0,215
E3.1	3,70	1,703	2,56	1,667	0,158
E3.2	4,10	1,449	4,20	1,476	0,880
E3.3	4,00	1,491	2,70	1,703	0,086
E3.4	1,80	1,229	1,78	1,093	0,967
E3.5	2,90	1,853	1,90	1,287	0,180
E3.6	4,90	0,316	4,00	1,333	0,065
E3.7	4,20	1,317	3,10	1,449	0,093

A análise estatística demonstrou a existência de diferenças estatisticamente significativas na motivação extrínseca no item 2.2. “O professor e os meus colegas reconhecem o meu esforço” ($p=0,029$). Neste item os alunos do sexo masculino demonstram maior concordância nas aulas de atletismo ($X=3,70$; $DP=1,703$), em comparação com as alunas do sexo feminino ($X=2,00$; $DP=1,491$).

5.9. Discussão de resultados

Na análise descritiva inicial, foi possível constatar os elevados níveis de motivação intrínseca demonstrados pelos alunos. Itens como o gosto por aprender novas habilidades, ou o prazer da atividade, apresentaram percentagens elevadas de concordância, fatores fundamentais para a motivação nas aulas. Na opinião de Deci e Ryan (1985), gostar de atividades físicas é um fundamento importante para a aprendizagem nas aulas. Pareceu também pertinente nessa análise o facto de quase metade da turma (45%) concordar muito ou concordar, com o item “Quase não tenho oportunidade de exercitar” nas aulas de ginástica, em contraste com os 20% do atletismo. É alarmante que os fatores estruturais e temporais do sistema de ensino influenciem as atividades praticadas nas aulas. Assim a falta de tempo para os alunos praticarem o que gostam poderá implicar um desinteresse na participação das aulas. (Kobal, 1996).

No que diz respeito à motivação extrínseca para as modalidades de ginástica e atletismo, os valores de concordância, apresentados no Quadro 6 são elevados no que se refere a novas habilidades, conteúdos e atividades adquiridos. Estes itens são determinantes na motivação, como corrobora o estudo de Kobal (1996), em relação à motivação nas aulas de EF.

A inexperiência dos alunos em relação à prática das modalidades de ginástica e atletismo eram muito evidentes na turma em estudo. Assim sendo, a participação dos alunos nas aulas destas modalidades revelou-se num dos principais fatores que influenciaram as respostas dos alunos ao questionário, no que se refere à motivação extrínseca para a realização das aulas estudadas. Assim, atribui-se bastante importância aos resultados obtidos na comparação entre as modalidades. Os aspetos relacionados com a relação com os colegas apresentaram diferenças estatisticamente significativas, nomeadamente o item “Estou com os meus colegas”. Os estudos de Marzineck (2004) e Kobal (1996) corroboram com estes resultados. A socialização é um fator importante de motivação nas aulas, a compreensão destes resultados pode passar por um tipo de organização de aula que permita à turma maior interação social. Xavier (2007), afirma que os motivos sociais surgem para

satisfazer as necessidades de se sentir confortado, está ligado diretamente ao contacto com os seus pares, o que torna decisivo para o sucesso de uma adaptação.

Nos Quadros 7 e 8 de resultados com as diferenças entre sexos, podemos verificar um elevado nível de concordância, o que revela o prazer e o interesse dos alunos, de ambos os sexos, na prática e na procura de aumentar o seu conhecimento. Para além disso, nesta afirmação percebemos a satisfação e o bem-estar com que os alunos participam nas aulas.

Na afirmação “gosto das aulas quando”, é perceptível que os alunos de ambos os sexos gostam das aulas quando aprendem habilidades novas e movimentam o seu corpo, nas modalidades de ginástica e atletismo, porque os itens apresentaram um valor de concordância elevado.

No que diz respeito ao quadro 7 sobre a modalidade de atletismo, podemos observar que existiram diferenças estatisticamente significativas em afirmações como “Alguns colegas querem demonstrar que são melhores que os outros” e “Os outros colegas gozam com as minhas falhas” onde a concordância é maior no sexo masculino. A competitividade é uma componente importante no ensino e na estrutura da aula, e determinante na motivação dos alunos do sexo masculino, contudo a preservação de um ambiente de aula motivador não pode ser colocada em causa.

Nos resultados obtidos no quadro 8, na modalidade de ginástica, é possível constatar que a média de concordância do sexo feminino, é superior à do sexo masculino, e o inverso acontece em relação à modalidade de atletismo. A diferença estatisticamente significativa registada nesse quadro refere-se ao item “O professor e os meus colegas reconhecem o meu esforço”. O sexo feminino apresenta níveis mais baixos de concordância, num item importante para que os alunos se sintam confortáveis no espaço da aula e com a matéria.

5.10. Conclusão e sugestões

A partir dos resultados deste estudo pode concluir-se que existem diferenças entre as modalidades se verificou. Dessas diferenças conclui-se que, nas aulas de atletismo os alunos estão extrinsecamente mais motivados para a participação nas aulas, no item referente à interação com os colegas.

No que diz respeito à modalidade de ginástica pode concluir-se que os alunos estão extrinsecamente menos motivados quando se confronta a sua performance com a dos colegas.

Na afirmação "gosto das aulas de ginástica quando" para o item relativo ao reconhecimento das suas opiniões por parte do professor e dos colegas, os alunos estão extrinsecamente mais motivados em relação à modalidade de atletismo.

No que se refere aos valores registados na comparação entre sexos, existem diferenças estatisticamente significativas tanto na modalidade de ginástica como de atletismo.

Os resultados obtidos na modalidade de atletismo, nos itens que apresentaram diferenças estatisticamente significativas, são relacionados com a melhor prestação dos colegas, e as opiniões destes sobre os seus resultados desportivos.

No que diz respeito à modalidade de ginástica as diferenças estatisticamente significativas referentes à questão "gosto das aulas quando", demonstraram maior motivação extrínseca por parte do sexo masculino no item sobre o reconhecimento do esforço, pelos colegas e pelo professor.

Em suma, considera-se que este tipo de estudo é relevante para o desenvolvimento profissional de EE, pois há uma maior consciência dos parâmetros a melhorar nas diferentes aulas, para continuar a estimular a motivação dos alunos pela prática de todas as modalidades.

Futuramente, talvez fosse interessante realizar este mesmo estudo para uma amostra maior, e mais variada, contando com várias escolas e alunos dos

vários cursos do ensino secundário. Este estudo tinha como foco principal a motivação extrínseca nas modalidades individuais, mas numa futura pesquisa seria pertinente alargar o estudo para outros anos de escolaridade e realizar comparações a esse nível.

5.11. Bibliografia

Bergamini, C. W. (1982) *Psicologia Aplicada à Administração de Empresas: psicologia do comportamento organizacional*. São Paulo: Atlas.

Brito, A. (1974). *Motivação em Desporto, Porque Fazemos Desporto*. Junho. Lisboa, in Revista “Livre”.

Brito, A. (1994). *Psicologia do Desporto*. Lisboa: Omniserviços.

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

Fonseca, A. (1993). *Motivação para a prática Desportiva*. Relatório apresentado às Provas de APCC, FCDEF: Universidade do Porto.

Kobal, M. (1996). *Motivação intrínseca e extrínseca nas aulas de educação física*. Campinas: M. Kobal. Dissertação de Mestrado em Educação Física apresentado à Faculdade de Educação Física de Universidade de Campinas.

Magill, A. (1984). *Aprendizagem Motora: conceitos e aplicações*. São Paulo: Edgard Blücher.

Marzinek, A. (2004). *A Motivação de Adolescentes nas aulas de Educação Física*. Brasil: A. Marzinek. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Católica de Brasília.

Marzinek, A., & Neto (2007). *A motivação de adolescentes nas aulas de educação física*. Revista digital. Buenos Aires. Consult. 30 Julho 2015, disponível em <http://www.isoterikha.com/coaching-pnl>.

Medeiros, T., Figueiredo, C. (2010). *O papel da recompensas como estratégia motivacional na aula de inglês*. Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG-Inhumas. Consult. 10 Setembro 2015, disponível em <http://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/viewFile/2822/1789>

Pintrich P, R. & Schunk, D. H. (2002). Motivation in education - theory, research and applications. New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Roldão, D. (2003). Motivação e auto-conceito em alunos do 1º e 2º ciclo do ensino básico. Lisboa: Monografia da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Rocha, J. (2010). Gestão Recursos Humanos na Administração Pública. 3ª Edição. Lisboa: Escolar Editora.

Samulsky, D. M. (2002). Psicologia do esporte. São Paulo: Manole.

Serpa, S. (1992). Educating the reflective practitioner. San Francisco: Jossey-Bass.

Xavier, A. (2007). Influencias da Motivação na pratica de natação. Porto Velho: Universidade Federal de Rondônia.

Capítulo VI

6. Conclusões e perspectivas futuras

É difícil concluir sobre algo do qual ainda não tirei todas as conclusões que desejo, quero e posso. Certamente que não extraí, até agora, todo o partido das tarefas escritas que fiz, dos planos que implementei e das reflexões que escrevi. Por isso, este relatório foi escrito tendo por base o aspeto que mais me marcou, o aspeto humano. Em todos os capítulos e textos deste relatório estiveram presentes os momentos vividos por mim, com as pessoas que fizeram parte deles, desde os meus alunos, ao coordenador do grupo de EF e aos meus colegas de EP. Na minha opinião foram essas pessoas que conferiram validade ao meu progresso enquanto jovem EE a lutar para vingar na profissão de professor de EF.

Mais do que uma experiência gratificante e repleta de aprendizagens, foi um ano muito, mas mesmo muito feliz. Os momentos de aula, sobretudo esses, marcaram a minha experiência por todas as aprendizagens que me proporcionaram. Mesmo quando as conclusões foram tiradas durante o período de reflexão após as aulas, alguns detalhes que polimos foram fruto de gestos ou palavras da aula. Só assim, tirando lições de todos os parâmetros vividos, posso afirmar que hoje tenho condições para exercer a profissão de docente com convicção de que fiz a escolha certa para o meu futuro.

Gostava de destacar a mais-valia de ter exercido a função docente com três turmas distintas. A construção da minha identidade profissional beneficiou incomensuravelmente da diversidade de planos, ações e reflexões que cada turma me exigiu. Mostrou-me a individualidade de cada turma e a necessidade de desenvolver a minha capacidade de adaptação para alcançar os objetivos conforme as aptidões de cada turma. Cada uma dessas turmas tem consigo um pouco de mim, dos meus exercícios, das habilidades e conteúdos que os ajudei a construir. Mas a magia desta profissão é que a aprendizagem é recíproca, pois aprendi a lidar com as desmotivações dos alunos, e também me ensinaram a jogar “Bang”, e o mais importante foi que percebi que devo dedicar-me totalmente à profissão que escolhi.

Um professor tem que ser mais que uma compilação de matéria. Tem de ter uma representação física constante, porque mediar e controlar os inúmeros parâmetros de uma aula como a gestão, a disciplina, a instrução, entre outras, exige uma entrega total à aula, porque esses parâmetros estão todos na aula em simultâneo.

Este relatório ilustra a minha passagem de aluna para professora, realçando as etapas teóricas e práticas decisivas para essa evolução. E, marca também os pontos essenciais na construção da minha identidade profissional, define-me enquanto docente de EF. O EP não simboliza o fim da minha formação, só marca o início da professora que serei, num caminho interminável e exigente mas muito gratificante.

A conjectura atual do nosso país não nos deixa muito espaço para sonhos, a carreira docente atravessa um período conturbado da sua história. Ainda assim, este foi sempre o meu objetivo de vida, dar aulas de EF seja onde for. Lá ou cá não interessa, pois não desistirei da minha vocação.

Bibliografia:

Alarcão, I. (1996). Ser Professor Reflexivo. In I. Alarcão (Org.), Formação Reflexiva de professores. Estratégias de Supervisão (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.

Ammonns, R. (1956). Effects of knowledge of performance: A survey and tentative theoretical formulation. *Journal of General Psychology*, 54, 279-299.

Batista, P. (2008). Discursos sobre a competência: contributo para (re)construção de um conceito de competência aplicável ao profissional do desporto. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Batista, I. (2009). Autoridade social da instituição escola e cidadania solidária. Consult. 12 Maio 2015, disponível em <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=522&doc=13542&mid=2>

Batista, P. (2008). Discursos sobre a competência: contributo para (re)construção de um conceito de competência aplicável ao profissional do desporto. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Bento, J. (2003). Planeamento e avaliação em educação física. (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

Carvalho, L. (1994). Avaliação das aprendizagens em educação física. *Boletim SPEF*, n.º10/11 Verão/Outono de 1994, pp. 135-151.

Costa, V. (s.d.). FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA. Consult. 14 Setembro 2015, disponível em http://www.drearaguaina.com.br/projetos/funcao_social_escola.pdf

Cró, M. L. (1998). Formação inicial e contínua de educadores/professores: estratégias de intervenção. Porto: Porto Editora.

Marques, R. (1985). Modelos de ensino para a escola básica. Lisboa: Livros Horizonte.

Matos, Z. (2014). Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP. Porto: Universidade do Porto.

Matos, Z. (2014). Regulamento da Unidade Curricular de Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP. Porto: Universidade do Porto.

Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In I. Mesquita e A. Rosado (Eds.) Pedagogia do Desporto. Lisboa: FMH.

Ministério da Educação. (2006). Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro. Diário da República 1ª Serie nº 38, 1324.

Pestana, R. (2006). O Sucesso Comunicativo nas Actividades Desportivas. Estudo do Feedback do Treinador e do Desportista no Ensino das Actividades Desportivas. Revista Horizonte, XXI(124) , 29-35.

Piéron, M. (1984). Pedagogie des Activités Physiques et Sportives: Méthodologie et Didactique. Institut Supérieur d'Education Physique: Université de Liège.

Piéron, M. (1996). Formação de Professores: Aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Piéron, M. (1999). Para Una Enseñanza Eficaz de las Actividades Físico-Deportivas. Barcelona: INDE Publicaciones.

Pilletti, N. (2004) Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental. Consult. 20 Julho 2015, disponível em <http://pt.scribd.com/doc/6779342/O-Curriculo-Escolar#scribd>

Ponte, J. P., Galvão, C., Trigo-Santos, F. & Oliveira, H. (2001). O início da carreira profissional de professores de matemática e ciências. *Revista de Educação*, vol. 10, nº 1.

Programa de Educação Física (Reajustamento): Ensino Básico 3º Ciclo. Lisboa. novembro de 2011.

Queirós, P. (2008) Documentos de apoio a Pedagogia do Desporto. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Rink, J. (1993). *Teaching Physical Education for Learning* (2nd ed.). St. Louis: Times Mosby College Publishing.

Rink, J. (1996). Effective instruction in physical education. In S. Silverman.; C. Ennis (Eds.), *Student Learning in Physical Education*. Illinois: Human Kinetics.

Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis* (71). Lisboa: Ministério da Educação –DGIDC.

Rodrigues, A. (2001). A formação de formadores para a prática na formação inicial de professores. Comunicação apresentada no Seminário Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores, Faculdade Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Rosado, A., & Colaço, C. (2002). *Avaliação das aprendizagens: fundamentos e aplicações no domínio das actividades físicas*. Lisboa: Omniserviços, Representações e Serviços, Lda.

Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). *Pedagogia do Desporto*. Cruz Quebrada: Edições FMH.

Rosenshine, B. (1983) Teaching functions in instructional programs. *Elementary School Journal*, 83:335-350.

Rosenshine , B. & Stevens, R. (1996) Teaching Functions. In M.Wittrock (Ed.), Handbook of Research on Teaching (pp. 376-391). New York: Macmillan Publishing Company.

Sanz del Rio (1985). Integración escolar de los deficientes. Panorama internacional. Madrid: Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes.

Sarmiento, P. (2004). Pedagogia do desporto e observação. Cruz Quebrada, Lisboa:Faculdade Faculdade de Motricidade Humana.

Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In: A Nóvoa (coord), Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Siedentop, D. (1983) Developing Teaching Skills in Physical Education. Mayfield: Palo Alto

Siedentop, D. (1987). The theory and practice of sport education. In G. Barrete, R. Feigold, R. Rees and M. Piéron (Eds.), Mythes, models and methods in sport pedagogy (pp. 79-86). Champaign, IL: Human Kinetics.

Siedentop, D. (1991). Developing Teaching Skills in Physical Education (3rd. ed.) Palo Alto: Mayfield Publishing Company.

Silva, T. (2009). Elementos para a compreensão do processo de Reflexão em situação de Estágio Pedagógico – estudo de caso de um Estudante-estagiário de Educação Física. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Streck, D. R. (1994). Correntes pedagógicas: Aproximações com a teologia. Petrópolis: Vozes.

Vickers, J. (1989). Instructional Design for Teaching Physical Activities: Human Kinetics Books.

ANEXOS

ANEXO 1 – Roulement 2014/2015

	2 ^a		3 ^a		4 ^a		5 ^a		6 ^a	
13.35										
14.25										
14.35	7 ^o A		5 ^o E				5 ^o B		TÉNIS	6 ^o D
15.25							5 ^o G			
15.35	9 ^o A	6 ^o F	5 ^o H	5 ^o E	5 ^o A		5 ^o H	5 ^o B	6 ^o D	7 ^o B
16.25	5 ^o C						5 ^o H		5 ^o E	
16.40	6 ^o F	7 ^o E	5 ^o G	8 ^o D		5 ^o A			5 ^o C	9 ^o D
17.30							5 ^o F			
17.35		9 ^o B		5 ^o G					7 ^o E	5 ^o C
18.25	5 ^o D									

ANEXO 2 – Questionário individual do aluno

Questionário Individual do Aluno

Ano Letivo 2014/2015

Dados Pessoais		
Nome:		
Número de Aluno:	Data de Nascimento: / /	
Eu sou...		
☐ Simpático	☐ Ansioso	☐ Inseguro
☐ Confiante	☐ Aplicado	☐ Respeitoso
☐ Tímido	☐ Teimoso	☐ Autoconfiante



Percurso Escolar	
Disciplinas preferidas:	
Disciplinas que menos gostas:	
Disciplinas que tens mais dificuldades:	
Disciplinas que tens menos dificuldades:	
Qual é a tua motivação para as aulas de Educação Física (E.F.)?	
☐ Nenhuma	☐ Pouca ☐ Suficiente ☐ Bastante
Achas Educação Física importante para a tua formação pessoal?	
☐ Sim	☐ Não
Porquê?	
De 1 a 5 quanto gostas de E.F? (1- pouco; 5- muito)	
☐ 1	☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5



Percurso Desportivo	
Praticas alguma modalidade?	
☐ Sim	☐ Não Se sim, qual?
És federado?	
☐ Sim	☐ Não Se sim, há quantos anos?
Modalidades que mais gostas:	
Modalidades que menos gostas:	
Modalidades que nunca praticaste, mas gostarias:	
Modalidades que gostarias de ter nas aulas de E.F.:	



Historial Médico	
Tens algum problema de saúde?	
☐ Sim	☐ Não Se sim, qual?
Vês bem?	Ouves bem?
☐ Sim ☐ Não	☐ Sim ☐ Não
Tens algum fator que condicione a prática de E.F?	
☐ Sim	☐ Não
Se sim, qual?	



Expectativas	
Quais são as tuas expectativas referentes à disciplina de E.F?	
Esperas que o teu professor de E.F seja... (Seleciona 3 opções)	
☐ Criativo	☐ Justo ☐ Exigente ☐ Compreensivo ☐ Amigo ☐ Atencioso
☐ Comunicativo	☐ Respeitoso ☐ Dinâmico ☐ Educador ☐ Honesto



Obrigado pela tua colaboração!

Filipe Alves | Mariana Pinto | Mariana Duarte

Núcleo de Estágio Profissional
Mestrado de Ensino

ANEXO 3 – Plano Anual (excerto do 1º período)

Mês	Semana	Dia	Nº da Aula	Espaço	Unidade Didática
Setembro	3ª semana	18	2	Ginásio 2	Ginástica
			3	Ginásio 1	Jogos Pré-desportivos
	4ª semana	23	4	Ginásio 1	Jogos Pré-desportivos
			5	Ginásio 2	Ginástica
			6	Exterior	Atletismo
	5ª semana	30	7	Ginásio 1	Jogos Pré-desportivos
Outubro	1ª semana	2	8	Ginásio 2	Ginástica
			9	Exterior	Atletismo
	2ª semana	7	10	Ginásio 1	Jogos Pré-desportivos
			11	Ginásio 2	Ginástica
			12	Exterior	Atletismo
	3ª semana	14	13	Ginásio 1	Jogos Pré-desportivos
			14	Ginásio 2	Ginástica
			15	Exterior	Atletismo
	4ª semana	21	16	Ginásio 1	Jogos Pré-desportivos
			17	Ginásio 2	Ginástica
			18	Exterior	Atletismo
	5ª semana	28	19	Ginásio 1	Jogos Pré-desportivos
			20	Ginásio 2	Ginástica
			21	Exterior	Atletismo
Novembro	1ª semana	4	22	Ginásio 1	Jogos Pré-desportivos
			23	Ginásio 2	Ginástica
			24	Exterior	Atletismo
	2ª semana	11	25	Ginásio 1	Jogos Pré-desportivos
			26	Ginásio 2	Ginástica
			27	Exterior	Atletismo
	3ª semana	18	28	Ginásio 1	Jogos Pré-desportivos
			20	Corta-Mato Atletismo	
	4ª semana	25	30	Ginásio 1	Jogos Pré-desportivos
			31	Ginásio 2	Ginástica
			32	Exterior	Atletismo
Dezembro	1ª semana	2	33	Ginásio 1	Jogos Pré-desportivos
			34	Ginásio 2	Ginástica
			35	Exterior	Atletismo
	2ª semana	9	36	Ginásio 1	Jogos Pré-desportivos
			37	Ginásio 2	Aula livre
			38	Exterior	Aula livre
	3ª semana	16	39	Ginásio 1	Aula Livre

ANEXO 4 – Unidade Didática

N.º da aula		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Dia da aula		08/01	15/01	22/01	29/01	05/02	12/02	19/02	26/02	05/03	12/03	19/03
Conteúdos												
Ações Técnicas												
Corrida de Velocidade	Fase de Reação	AD	I/E	E	E	E	E	E	C			AS
	Partida de pé	AD		I/E	E	E	E	E	C			AS
	Fase de Aceleração	AD			I/E	E	E	E	E	E	C	AS
	Fase de velocidade de máxima	AD				I/E	E	E	E	E	C	AS
Corrida de estafetas	Transmissão descendente	AD					I/E	E	E	E	E	AS
Capacidades Condicionais												
Força			I/E	E	E	E	E	E	E	E	E	
Resistência			I/E	E	E	E	E	E	E	E	E	
Flexibilidade			I/E	E	E	E	E	E	E	E	E	
Capacidades Coordenativas												
Orientação espacial			I/E	E	E	E	E	E	E	E	E	
Coordenação			I/E	E	E	E	E	E	E	E	E	
Reação			I/E	E	E	E	E	E	E	E	E	
Cultura Desportiva												
Regras	Modalidade	Manter ritmo e velocidade de corrida e gerir o esforço. Não correr de forma aglomerada e respeitar as distâncias de segurança.										
	Segurança											
Terminologia		Gestão do esforço, ritmo uniforme, descoberta do potencial e escolha da velocidade ideal. Ação circular, postura corporal alinhada, frequência e amplitude da passada.										
Conceitos Psico-sociais												
Empenho		Durante os exercícios executados.										
Respeito		Durante todas as aulas (colegas/professor e pelas regras).										
Disciplina		Pelo material e pela segurança.										
Cooperação		Cooperar na demonstração dos exercícios e na organização do material. Cooperar com os colegas.										
Espírito de Grupo		Em formas jogadas (ajudando os colegas menos desenvolvidos).										
Fair-play		Em todas as atividades.										

ANEXO 5 – Plano de Aula

Professora Estagiária: Mariana Duarte	Ano / Turma: 5º H	Data: 15/01/2015
Professora Cooperante: Dr. Paula Águas	Nº de Alunos: 23	Hora: 14h35
Professora Orientadora: Mestre Cristina Côrte-Real	Espaço: G2	Duração: 50' (40' uteis)
Local: Escola EB 2,3 da Senhora da Hora	Aula nº: 45	Sessão: 2 de 11
Unidade Didática: Ginástica de aparelhos	Material: 10 colchões, 2 plintos e 2 trampolins de molas.	
Função Didática: Introdução e exercitação do salto de eixo e do salto e entre-mãos.		
Objetivo da Aula: Introduzir e exercitar os conteúdos salto de eixo e entre-mãos.		

Partes da Aula		Objetivos do Exercício	Situação de Aprendizagem	Organização Didático - Metodológica	Componentes Críticas
Inicial	3'	Prestar atenção e confirmar a sua presença na aula.	Realização da chamada e apresentação dos objetivos principais da aula. Organização professor/aluno Alunos sentados, no chão, de frente para o professor.		
	8'	Melhorar a coordenação entre M.S e M.I e incrementar os níveis de força. Perceber o movimento dos M.I nos saltos de eixo e entre-mãos	Estafetas: O professor divide os alunos em grupos de 4 e estes realizam as seguintes tarefas na estafeta: - Saltos de coelho - Saltos de elefante - Salto de eixo por cima do colega		Mãos totalmente no chão; colocar as mãos afastadas do corpo para a frente
Fundamental	17'	Compreender o movimento da chamada no trampolim; Realizar o movimento inicial característico dos saltos de eixo e entre-mãos.	Os alunos dividem-se em grupos atrás de cada colchão e realizam as seguintes tarefas após o apito do professor: 1ª a 3ª estações: apoiar um pé no primeiro arco e saltar para o segundo onde saltam com os dois para o colchão (1) – após sinal do professor realizar sucessivos saltos no trampolim de molas colocado à frente		(1) Realizar a impulsão com os dois pés em simultâneo; (2) Apoiar totalmente as mãos no plinto; manter os M.I estendidos durante o afastamento.

ANEXO 6 – Questionário sobre motivação – Atletismo

Questionário de Motivação Intrínseca					
1. Questão: Participo nas aulas de Atletismo porque:	1	2	3	4	5
1.1. Gosto dos conteúdos do atletismo					
1.2. As aulas dão-me prazer					
1.3. Gosto de aprender novas habilidades					
1.4. Acho importante aumentar os meus conhecimentos sobre a Atletismo					
1.5. Sinto-me saudável com as aulas					
2. Questão: Eu gosto das aulas de atletismo quando:					
2.1. Aprendo uma nova habilidade					
2.2. Dedico-me ao máximo na atividade					
2.3. Compreendo os benefícios das atividades propostas nas aulas					
2.4. As atividades dão-me prazer					
2.5. O que aprendo faz-me querer praticar mais					
2.6. Movimento o meu corpo					
3. Não gosto das aulas de Atletismo quando:					
3.1. Não consigo realizar bem as atividades					
3.2. Não sinto prazer na atividade proposta					
3.3. Exercito pouco o meu corpo					
3.4. Quase não tenho oportunidade de exercitar					
3.5. Não há tempo para praticar tudo o que gostaria					
Questionário de Motivação Extrínseca					
1. Questão: Participo nas aulas de Atletismo porque:	1	2	3	4	5
1.1. Faz parte de uma disciplina obrigatória da escola					
1.2. Estou com os meus amigos					
1.3. O meu rendimento é melhor do que o dos meus colegas					
1.4. Preciso tirar boas notas					
2. Questão: Eu gosto das aulas de Atletismo quando:					
2.1. Esqueço as outras aulas					
2.2. O professor e os meus colegas reconhecem o meu esforço					
2.3. Sinto-me integrado no grupo					
2.4. As minhas opiniões são aceites					
2.5. Sou melhor do que os meus colegas					
3. Não gosto das aulas de Atletismo quando:					
3.1. Não me sinto integrado no grupo					
3.2. Não simpatizo com o professor					
3.3. O professor compara o meu rendimento com o de outro					
3.4. Os meus colegas gozam com as minhas falhas					
3.5. Alguns colegas querem demonstrar que são melhores que os outros					
3.6. Tiro notas ou classificações baixas					
3.7. As minhas falhas fazem com que eu não pareça bom para o professor					

ANEXO 7 - Questionário sobre motivação – Ginástica

Questionário de Motivação Intrínseca					
1. Questão: Participo nas aulas de Ginástica porque:	1	2	3	4	5
1.1. Gosto dos conteúdos da ginástica					
1.2. As aulas dão-me prazer					
1.3. Gosto de aprender novas habilidades					
1.4. Acho importante aumentar os meus conhecimentos sobre a ginástica					
1.5. Sinto-me saudável com as aulas					
2. Questão: Eu gosto das aulas de Ginástica quando:					
2.1. Aprendo uma nova habilidade					
2.2. Dedico-me ao máximo na atividade					
2.3. Compreendo os benefícios das atividades propostas nas aulas					
2.4. As atividades dão-me prazer					
2.5. O que aprendo faz-me querer praticar mais					
2.6. Movimento o meu corpo					
3. Não gosto das aulas de Ginástica quando:					
3.1. Não consigo realizar bem as atividades					
3.2. Não sinto prazer na atividade proposta					
3.3. Exercito pouco o meu corpo					
3.4. Quase não tenho oportunidade de exercitar					
3.5. Não há tempo para praticar tudo o que gostaria					
Questionário de Motivação Extrínseca					
1. Questão: Participo nas aulas de Ginástica porque:	1	2	3	4	5
1.1. Faz parte de uma disciplina obrigatória da escola					
1.2. Estou com os meus amigos					
1.3. O meu rendimento é melhor do que o dos meus colegas					
1.4. Preciso tirar boas notas					
2. Questão: Eu gosto das aulas de Ginástica quando:					
2.1. Esqueço as outras aulas					
2.2. O professor e os meus colegas reconhecem o meu esforço					
2.3. Sinto-me integrado no grupo					
2.4. As minhas opiniões são aceites					
2.5. Sou melhor do que os meus colegas					
3. Não gosto das aulas de Ginástica quando:					
3.1. Não me sinto integrado no grupo					
3.2. Não simpatizo com o professor					
3.3. O professor compara o meu rendimento com o de outro					
3.4. Os meus colegas gozam com as minhas falhas					
3.5. Alguns colegas querem demonstrar que são melhores que os outros					
3.6. Tiro notas ou classificações baixas					
3.7. As minhas falhas fazem com que eu não pareça bom para o professor					