

“Aprender Mais Para Ensinar Melhor”

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional, apresentado com vista à obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente O GRAU DE Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de Março e o Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro)

Orientadora FADEUP: Doutora Paula Maria Leite Queirós

Diogo André Vieira Martins

Porto, Julho de 2016

Ficha de catalogação

Martins, D. A. V. (2016). “Aprender Mais Para Ensinar Melhor.” Relatório de Estágio Profissional. Porto: D. Martins. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Palavras-chave: EDUCAÇÃO FÍSICA, ESTÁGIO-PROFISSIONAL, ENSINO-APRENDIZAGEM, ESCOLA, PROFESSOR-ESTAGIÁRIO.

Dedicatória

Aos meus pais por me deixarem seguir os meus sonhos.

À minha avó que tornou tudo isto possível.

À Leonor pela paciência que teve comigo.

Agradecimentos

À minha família, avó, pais e irmão por todo o apoio e carinho que me deram. Por me terem acompanhado ao longo de todo este caminho sem nunca duvidarem de mim. Obrigado por serem a base que me sustenta e me terem tornado naquilo que sou hoje

À Leonor por seres minha amiga, companheira, confidente e namorada. Por tudo aquilo que já passámos juntos. Por todas as chamadas de atenção, elogios e conselhos. Pela confiança que depositas em mim e pelo apoio incondicional que me dás.

Aos meus amigos amarantinos, por me acolherem no seu seio e me darem a conhecer coisas inesquecíveis. Por me animarem nos momentos mais difíceis e me distraírem nos momentos de maior pressão. Serão sempre a família que eu escolhi. “ST4”

Às minhas duas companheiras neste último ano, Inês e Calçada, por todos os momentos que passámos, pelas experiências vividas e partilhadas com aquelas pestes terríveis. Por todos os pãezinhos com manteiga e suminhos de laranja natural. Que aquele sofá nos traga saudade.

Ao professor Cardoso pelo exemplo de profissionalismo. Por todos os ensinamentos, correções, conselhos e críticas. Pela confiança dada ao longo do ano e por contribuir significativamente para o meu desenvolvimento profissional.

Aos meus alunos, porque sem vocês nada disto faria qualquer sentido. Obrigado por exigirem sempre o máximo de mim. Por me fazerem refletir e aprender a cada aula. Por me ouvirem e seguirem os meus conselhos.

À praxe da FCDEF por me integrar de forma exímia na faculdade.

À Família Daquiii por todos os ensinamentos em noites ao relento passadas.

Aos meus irmãos das capas negras que ficarão para sempre comigo.

À Escola Secundária de Rio Tinto, por me ter aberto as portas ao mundo da docência.

Ao grupo de Educação Física da Escola Secundária de Rio Tinto, por todas as experiencias partilhadas. Um obrigado especial à Professora Olga por se ter disponibilizado a me acompanhar no badminton.

À “mui nobre Facultis” FADEUP, como eu gosto de lhe chamar, e a todos que dela fazem parte e que fizeram dela uma segunda casa para mim durante estes últimos 6 anos.

Por último, mas não menos importante, à Doutora Paula Queirós. Pela paciência e dedicação que tornou possível a concretização deste projeto. Sem o seu apoio tudo isto ainda seria ainda um sonho.

Índice Geral

Dedicatória	III
Agradecimentos	V
Índice de gráficos	XI
Índice de imagem	XIII
Índice de quadros	XV
Índice de anexos	XVII
Resumo	XIX
Abstract	XXI
Abreviaturas	XXIII
1. Introdução	1
2. Enquadramento Pessoal	3
2.1 Quem sou eu?	3
2.2 Eu e o Desporto	4
2.3 Expectativas em relação ao Estágio Profissional	4
2.4 Eu como professor	6
3. Enquadramento da Prática Profissional	7
3.1 Enquadramento do Estágio Profissional	7
3.2 A escola como instituição	9
3.3 Escola Secundária de Rio Tinto	10
3.4 As turmas	12
3.4.1 11º ano	13
3.4.2 6º ano	15
4. Realização da Prática Profissional	17
4.1 “O primeiro dia”	17
4.2 Conceção de ensino	18

4.3	Planeamento	20
4.3.1	Planeamento anual	20
4.3.2	Unidade didática	22
4.3.3	Plano de aula	24
4.3.4	Da comunicação à instrução	26
4.3.4.1	Explicar, demonstrar e corrigir	27
4.3.5	Modelos de ensino	28
4.3.5.1	Modelo de Instrução Direta e Modelo de Educação Desportiva	29
4.3.6	Reflexão	31
4.3.7	Avaliação	32
4.3.7.1	Avaliação criterial	33
4.3.7.2	Avaliação normativa	34
4.3.7.3	Avaliação diagnóstica	35
4.3.7.4	Avaliação contínua	36
4.3.7.5	Avaliação sumativa	37
4.4	Atividades extracurriculares	38
4.4.1	Direção de turma	38
4.4.2	Corta-mato	39
4.4.3	Torneio de voleibol	41
4.4.3.1	Organização do torneio de voleibol	41
4.4.3.2	O dia do torneio	43
4.4.4	Visita de estudo	45
4.4.5	Dia fitness	46
4.4.5.1	Organização do dia fitness	46
4.4.5.2	O dia da atividade	47

4.4.6	Parque Azurara	48
4.4.7	Desporto escolar	49
5.	Estudo – Self-Determination Theory: A Motivação dos Alunos no 11º ano de escolaridade	53
	Resumo	53
	Abstract	55
5.1	Introdução	57
5.2	Objetivo do estudo	60
5.2.1	Objetivos gerais	60
5.2.2	Objetivos específicos	60
5.3	Metodologia	61
5.3.1	Caraterização da amostra	61
5.3.2	Instrumento utilizado	62
5.3.3	Recolha dos dados	63
5.3.4	Apresentação dos resultados	63
5.3.5	Análise e Discussão dos Resultados	69
5.4	Conclusão	71
5.5	Bibliografia	73
6.	Conclusões e perspetivas futuras	75
7.	Referências Bibliográficas	77
8.	Anexos	XXVI

Índice de gráficos

Gráfico 1 – nº de praticantes femininos	14
Gráfico 2 – nº de praticantes masculinos	14
Gráfico 3 – modalidades preferidas	14
Gráfico 4 – modalidades que menos gostam	15
Gráfico 5 – nº de praticantes e não praticantes	16
Gráfico 6 – modalidades preferidas das raparigas	16
Gráfico 7 – modalidades que os rapazes menos gostam	17
Gráfico 8 – modalidades que as raparigas menos gostam	17

Índice de imagem

Figura 1 - O 1º, 2º e 3º lugar do torneio de badmington da turma.	51
--	-----------

Índice de quadros

Quadro 1 – Caraterização da amostra por sexo.	61
Quadro 2 – Caraterização da amostra por idade.	62
Quadro 3 – Caraterização da amostra por praticante.	62
Quadro 4 – Análise descritiva das variáveis dependentes.	63
Quadro 5 – Análise descritiva das respostas ao questionário	64
Quadro 6 – Análise comparativa de médias entre sexo	66
Quadro 7 – Análise comparativa de médias entre praticantes e não praticantes	68

Índice de anexos

Anexo 1 – Cartaz do torneio de voleibol	XXV
Anexo 2 – Questionário utilizado no estudo	XXVI
Anexo 3 – Ficha de caraterização do aluno	XXVII
Anexo 4 – Ficha de avaliação Sumativa de Voleibol	XXVIII
Anexo 5 – Manual de equipa de Basquetebol	XXX
Anexo 6 – Quadro pontual de basquetebol	XXXIII
Anexo 7 – Cartaz do dia fitness	XXXIV

Resumo

O relatório de estágio é um documento elaborado no seguimento do estágio profissional e insere-se no 2º ano do plano de estudos do Mestrado de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. O estágio profissional decorreu na Escola Secundária de Rio Tinto, concelho de Gondomar, distrito do Porto. Com este documento pretendo descrever aquilo que foi o último ano de Mestrado enquanto estagiário e professor da Escola Secundária de Rio Tinto. O relatório de estágio tem por base um processo reflexivo assente naquele que foi o meu percurso pela docência durante este ano, relatando experiências vividas, aprendizagens adquiridas e resultados alcançados. Assim, no que concerne à sua organização, O relatório de estágio encontra-se subdividido em sete capítulos: (1) Introdução; (2) Enquadramento Pessoal, no qual introduzo e reflito sobre o meu percurso que me levou a seguir pelo caminho desportivo, pela via do ensino, enfim a chegar até aqui ao dia de hoje; (3) Enquadramento da Prática Profissional, onde enquadro do ponto de vista institucional, legal e funcional o Estágio Profissional, com descrição do estabelecimento de ensino que me acolheu e me deu a oportunidade para entrar no mundo da docência e caracterização das turmas e dos alunos que foram parte fulcral deste processo; (4) Realização da Prática Profissional, reflito sobre aquilo que foi realizado ao longo do ano na prática, sobre a minha participação em atividades extracurriculares, desde desporto escolar, visitas de estudos, até a eventos desportivos organizados. Neste capítulo há lugar também para refletir sobre a importância da reflexão; (5) Níveis de motivação dos alunos para as aulas de Educação Física no 11º ano de escolaridade, onde apresento o meu estudo de investigação; (6) Conclusão, com o culminar de todo o ano letivo; e, por último, (7) Referências Bibliográficas.

Palavras-chave: EDUCAÇÃO FÍSICA, ESTÁGIO-PROFISSIONAL, ENSINO-APRENDIZAGEM, ESCOLA.

Abstract

The internship report is a document elaborate about the professional internship and is part of the 2nd year of the Master's curriculum of Physical Education Teaching in Midle School and High School in Faculdade de Desporto of University of Porto. The internship took place in Rio Tinto High School, Gondomar, Porto. With this document I intend to describe what was the last year of the Master's as a student intern and teacher of Escola Secundária de Rio Tinto. The relatório de estágio is based on a reflective process based in what was my route for teaching this year, reportingacquired experiences and learning and results. Thus, as regards as their organization, the relatório de estágio is divided into seven chapters: (1) Introduction; (2) Personal Framework, which introduce and reflect on my journey that led me to follow the sport way through teaching, finally getting here today. (3) Professional Practice Framework, which fit in the institutional point of view, legal and functional EP, with description of the educational institution that welcomed me and gave me the opportunity to enter the world of teaching and characterization of classes and students They were crucial on this process; (4) Professional Practice Director reflects on what has been accomplished over the year in practice, about my participation in extracurricular activity from school sports (DE), study visits, to organize sporting events. In this chapter there is also place to reflect on the importance of reflection; (5) students' motivation levels for physical education classes in the 11th grade, where I present my research study; (6) Conclusion, with the culmination of the entire school year and finally, (7) References.

Keywords: PHYSICAL EDUCATION, PROFESSIONAL INTERNSHIP, EDUCATION-LEARNING, SCHOOL

Abreviaturas

Relatório de Estágio (RE)

Estágio Profissional (EP)

Mestrado de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS)

Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP)

Escola Secundária de Rio Tinto (ESRT),

Professora Orientadora (PO)

Professor Cooperante (PC)

Estudantes-Estagiários (EE)

Desporto Escolar (DE)

Projeto Educativo de Escola (PEE),

Plano Anual de Atividades (PAA),

Regulamento Interno (RI),

Programa Nacional de Educação Física (PNEF)

Educação Física (EF)

1 Introdução

O relatório de estágio (RE) é um documento elaborado no seguimento do estágio profissional (EP) e insere-se no 2º ano do plano de estudos do Mestrado de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). O EP decorreu na Escola Secundária de Rio Tinto (ESRT), concelho de Gondomar, distrito do Porto. Ao longo deste ano fui orientado pela Professora Orientadora (PO) Paula Queirós e pelo Professor Cooperante (PC) Fernando Cardoso. Neste ano letivo, a ESRT, albergou um NE constituído por três estudantes-estagiários (EE).

Com este documento pretendo descrever aquilo que foi o último ano do MEEFEBS, vivido no papel de EE da FADEUP e de professor da ESRT. O RE tem por base um processo reflexivo assente naquele que foi o meu percurso pela docência durante este ano, relatando experiências vividas, aprendizagens adquiridas e resultados alcançados.

De acordo com as Normas Reguladoras do EP da FADEUP, Matos (2014), o presente documento deve englobar os seguintes temas: o enquadramento pessoal, subdividido em identificação e dados pessoais do estagiário, expectativas perante o estágio e entendimento acerca do EP; o enquadramento institucional, subdividido nas temáticas da análise da escola como instituição e da análise específica da escola onde decorre o estágio; e o enquadramento operacional, subdividido em organização e gestão do ensino e da aprendizagem (área 1), participação na escola e relações com a comunidade (áreas 2 e 3) e, por fim, desenvolvimento profissional (área 4).

Assim, no que concerne à sua organização, O RE encontra-se subdividido em sete capítulos: (1) Introdução; (2) Enquadramento Pessoal, no qual introduzo e reflito sobre o meu percurso que me levou a seguir pelo caminho desportivo, pela via do ensino, enfim a chegar até aqui ao dia de hoje; (3) Enquadramento da Prática Profissional, onde enquadro do ponto de vista institucional, legal e funcional o EP, com descrição do estabelecimento de ensino que me acolheu e me deu a oportunidade para entrar no mundo da docência e caracterização das turmas e dos alunos que foram parte fulcral deste processo; (4) Realização da Prática Profissional, reflito sobre aquilo que foi realizado ao longo do ano na

prática, sobre a minha participação em atividades extracurriculares, desde desporto escolar (DE), visitas de estudos, até a eventos desportivos organizados. Neste capítulo há lugar também para refletir sobre a importância da reflexão; (5) Níveis de motivação dos alunos para as aulas de Educação Física (EF) no 11º ano de escolaridade, onde apresento o meu estudo de investigação; (6) Conclusão, com o culminar de todo o ano letivo; e, por último, (7) Referências Bibliográficas.

2. Enquadramento pessoal

2.1. Quem sou eu?

“Sem esta terra funda e fundo rio,
Que ergue a asas e sobe, em claro voo,
Sem estes ermos montes e arvoredos,
Eu não era o que sou hoje.”

Teixeira de Pascoaes em “Canção de uma sombra” de “As Sombras

A resposta a esta pergunta não é tão fácil como possa parecer. Quando tento falar de mim existe sempre um enorme receio de não conseguir passar para o papel tudo aquilo que me caracteriza. Apesar dos curtos 24 anos de idade já muita realidade foi vivida e experienciada, mas começemos pelo início de tudo.

A minha história começa como a da maioria, num hospital onde passamos da barriga para os braços da nossa mãe mais que tudo, como eu gosto de lhe chamar, a mãe. Com o nome de Diogo André Vieira Martins nasci no Hospital de Amarante no dia 30 de Abril de 1992. Durante dezoito anos vivi nesta bela cidade juntamente com a minha família e amigos que fizeram de mim a pessoa que sou hoje e falar de mim sem falar das minhas origens torna-se numa missão impossível. Quando nasci a minha família era constituída pelos avós paternos, que já não se encontram ao meu lado, o avô Vieira que já partiu mas que me continua a guiar nos dias de hoje porque muito daquilo que ele era foi agarrado por mim, a avó Josefina que me aturou ao longo da infância, e continua a aturar, a minha mãe mais que tudo, a mãe Carla, o pai resmungão que me alerta para os perigos da vida e me aconselha e o meu irmão que sempre me protegeu e acompanhou. Eles são a base de todo o meu ser e a eles eu agradeço pela firme estrutura que me deram e que me permitiu crescer e tornar na pessoa que sou hoje.

Com eles aprendi a gostar de desporto mas este gosto não nasceu só dentro das quatro paredes a que chamo casa, ele foi fruto de várias vivências com outras pessoas que me marcaram e me influenciaram a seguir este modo de vida.

2.2 Eu e o Desporto

Ao longo da minha vida sempre tive algo que me ligasse ao desporto. O meu pai foi escuteiro e sempre esteve ligado a atividades ao ar livre (rapel, escalada, orientação) e a minha mãe que durante muitos anos foi jogadora de andebol e como eles são a base de tudo aquilo que eu sou e represento hoje, as suas experiências sempre influenciaram a minha maneira de ver a vida. O meu irmão, nadador, também deixou a sua marca quando me levava para o acompanhar durante as provas. Por volta dos 8 anos de idade, o meu Professor de EF foi o grande impulsionador e que fez com que eu entrasse no mundo desportivo. A sua maneira de olhar a vida, sempre com todo aquele positivismo e aquela calma de enfrentar os problemas, fez com que na altura eu quisesse ser como ele e, por isso, ingressei no Karaté, modalidade que o próprio era praticante. Durante dez anos o “dojo” – local onde se pratica Karaté – foi a minha segunda casa e aqui eu aprendi o que eram regras, a autocontrolar-me, a respeitar o outro, a defender-me e a ver sempre o lado positivo dos problemas.

Quando chegou o momento de, no final do 9º ano, escolher o curso a iniciar o ensino secundário tudo estava claro dentro da minha cabeça e não havia dúvida nenhuma, eu tinha de continuar ligado a este meio e assim ingressei no curso tecnológico de desporto. Durante estes três anos tive a oportunidade de dar treinos de Karaté, treinar um clube de futebol durante uma época desportiva e de dar aulas de EF no infantário e constatei que era a ensinar que me sentia realizado. Terminado o secundário apenas me candidatei ao curso ciências do desporto e quis o destino que eu entrasse na FADEUP - a minha primeira escolha. Feita a candidatura, um objetivo para a minha vida já estava traçado, eu tinha de ser professor de EF. E hoje aqui me encontro eu a terminar o 2º ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário realizando um sonho de jovem.

2.3 Expectativas em relação ao estágio profissional

Num primeiro momento, aquando as escolhas das escolas para realizar o EP, correspondente o 2º ano do Mestrado de Ensino em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, tive a oportunidade de contactar com alguns

colegas dos anos anteriores. Estes transmitiram-me boas referências da Escola Secundária de Rio Tinto, optando por esta como a minha primeira opção na candidatura. Assim sendo, comecei desde cedo por criar boas expectativas em relação ao local de estágio.

Durante este ano letivo vários seriam os intervenientes que me iriam acompanhar e dos quais eu esperava ajuda para me fazerem crescer de forma a alcançar aquilo a que eu sempre me propus: “ser professor de EF”. Foi com eles que o meu percurso se tornou enriquecedor e completo.

Começando pelos meus colegas do núcleo de estágio, sempre esperei deles suporte e apoio, que fossem os meus “advogados de diabo” para me fazerem ver a outra face da moeda, através de críticas construtivas, pois é assim que se aprende e se constrói novo conhecimento. Para eles pretendia estar sempre disponível para os ouvir e aconselhar de forma a criar um grupo unido para que o sucesso de todos fosse alcançado.

De toda a comunidade educativa esperava aceitação, trabalho e bons exemplos a seguir. Desde o início, a receptividade deles foi excelente colocando-me sempre à vontade, sentindo quase sempre como se estivesse ali há muito tempo. Nestes profissionais, desde a diretora até aos funcionários, vi uma entrega tremenda tentando sempre fazer o melhor pelos alunos, no sentido de os educar da melhor forma possível. No Departamento de EF vivi várias situações e experiências que me levarão a refletir sobre o meu futuro como professor. Com alguns aprendi muito e vi exemplos a seguir, outros fizeram-me ver que caminho não devo percorrer na minha vida profissional.

Do Professor Cooperante, Professor Fernando Cardoso, não esperava facilitismos nem fórmulas funcionais, mas sim um profissional exigente que me levaria todos os dias a dar o melhor e a ir sempre mais além daquilo que eu próprio pensaria que seria o limite. Como ele por vezes dizia “leva esta que é de graça”, muitas foram as lições dadas por eles que foram aprendidas e que irei levar não só para a vida profissional mas também para a vida pessoal.

Da Professora Orientadora, Professora Doutora Paula Queirós, esperava um ombro amigo a quem pudesse contar os meus problemas e que me ajudasse a ultrapassá-los mostrando-me a estrada correta a seguir.

E daqueles que para mim seriam quem realmente me iria fazer crescer e aprender, os alunos, esperava uma total entrega à disciplina que os levasse com a minha ajuda a superar as suas dificuldades. Pensava também com eles criar uma relação baseada na amizade e no respeito para que nas aulas fossem partilhadas experiências e valores que seriam levados para o dia-a-dia de cada um.

Por tudo isto, estava à espera de um estágio muito enriquecedor, desafiador, onde esperava aprender com todos, crescer enquanto profissional de EF e como pessoa, podendo assim no futuro ensinar melhor e proporcionar as melhores condições de aprendizagens aos meus alunos.

Em suma posso dizer que era com grande otimismo que encarava esta nova etapa da minha vida apesar de todo o trabalho que me esperava, mas sem isso nada se consegue. Por muitas dificuldades que me poderiam surgir ao longo deste caminho iria encará-las sempre com grande ambição, motivação e empenho de forma a ultrapassá-las.

2.4 Eu como professor

A identidade de uma pessoa é construída de dentro através de uma interação e comunicação entre as pessoas (Sfard & Prusak cit. por Batista, 2014). Esta interação não tem início no EP, então tudo o que está para trás, todos os relacionamentos tidos pelo EE até aí têm de ser tidos em conta na construção da sua identidade profissional. Eu não sou exceção à regra. *“Tornar-se professor envolve, na sua essência, a (trans)formação da identidade do professor, de um processo que se inicia antes da formação superior (socialização antecipatória), seguindo-se a socialização durante a formação inicial (formação superior e EP), continuando ao longo do percurso profissional”* (Batista, 2014, p. 15). Todo o processo de interação, comunicação e reflexão que eu tive antes e durante a formação inicial refletiu-se na minha atuação na escola, perante os alunos e professores, e naquilo que foi o assumir do papel de professor.

Foi na escola que realmente comecei a perceber o que era ser professor, que papéis lhe estão inerentes, quais os seus espaços de atuação, e tudo vai muito

além do espaço aula, desde a participação no DE, à organização de eventos, até às reuniões de conselho de turma. Foi aqui que comecei a (re)construir a minha identidade profissional, identidade esta que não é estável mas que se constrói e reconstrói no tempo. Certamente que a minha atuação numa outra escola, futuramente, não será a mesma que se evidenciou este ano letivo, mas daqui se levam bases, ideias e pensamentos para dar seguimento a esta profissão.

Este ano ajudou-me a perceber que a minha identidade pessoal foi essencial para começar a interagir na escola. O facto de ser uma pessoa pouco ou nada tímida me facilitou na construção de novas relações que originaram partilha de experiências e consequentemente me trouxeram mais conhecimento, este aspeto facilitou também a comunicação com os alunos. Consegui entender também que ao me tornar próximo das pessoas, o ambiente que nos envolve torna-se mais positivo e é mais fácil perceber os problemas e encontrar a sua solução. É este tipo de pessoa e profissional que quero continuar a ser.

3. Enquadramento Institucional

3.1 Enquadramento do Estágio Profissional

O EP é conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, na FADEUP, e ocorre no segundo ano dos dois que o compõem.

Segundo as normas orientadores do EP, *“o estágio profissional entende-se como um projeto de formação do estudante com a integração do conhecimento proposicional e prático necessário ao professor, numa interpretação atual da relação teoria prática e contextualizando o conhecimento no espaço escolar. O projeto de formação tem como objetivo a formação do professor profissional, promotor de um ensino de qualidade. Um professor reflexivo que analisa, reflete e sabe justificar o que faz em consonância com os critérios do profissionalismo docente e o conjunto das funções docentes entre as quais sobressaem funções letivas, de organização e gestão, investigativas e de cooperação”* (Matos, 2014). Ele tem como objetivo geral a integração no exercício da vida profissional de

forma progressiva e orientada, em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão.

“Depreende-se, portanto, que o estágio profissional é uma unidade curricular que pretende dotar e capacitar o futuro professor de Educação Física de ferramentas que o auxiliem a desenvolver uma competência baseada na experiência refletida e com significado” (Batista & Queirós, 2013, p. 41).

Este estágio foi para mim um local com diversas oportunidades de aprendizagem em contexto real em que tive a oportunidade de desempenhar os diversos papéis de um professor. Concluo que este estágio foi extremamente completo quando comparado com as experiências partilhadas pelos outros núcleos de estágio presentes neste ano letivo na ESRT. Pelo percebido eles apenas observavam as aulas do seu PC e participavam na preparação das aulas não chegando mesmo a estar perante os alunos a transmitir conhecimento, aspeto este que foi o dia-a-dia da minha atividade na escola.

Em termos legais, a estrutura e funcionamento do EP consideram os princípios decorrentes das orientações legais constantes do Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de março e o Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro.

Em termos institucionais, como descrito anteriormente o EP é uma unidade curricular do segundo ciclo de estudos conducente à obtenção do grau Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundários, que incorpora o segundo ano e engloba duas componentes: a prática de ensino supervisionada que é realizada numa escola com protocolo com a FADEUP, no meu caso a ESRT, e o RE que é orientado por um professor da faculdade, o responsável pela supervisão do EE no contexto da prática de ensino supervisionada (Batista & Queirós, 2013, p.37).

As normas orientadoras do EP do segundo ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP englobam três áreas de desempenho: 1- organização e gestão do ensino e da aprendizagem; 2- Participação na escola e relações com a comunidade; 3- desenvolvimento profissional.

Por fim, concluo que cumpri com todas as tarefas propostas pelo PC e PO. Fui responsável pelo planeamento, conceção, realização e avaliação de uma turma de ensino secundário, 11º ano, e uma turma partilhada de ensino básico, 6º ano, sempre com a respetiva reflexão de cada aula; participei nas reuniões entre o NE e o PC, bem como na observação das suas aulas com realização do respetivo relatório reflexivo; participei nos conselhos de turma; atualizei constantemente o portefólio digital para que a PO pudesse estar atualizada acompanhasse o meu percurso; fui corresponsável pelo badminton no desporto escolar, acompanhando os alunos nos treinas e nas competições; planeei atividades extracurriculares (torneio de voleibol, dia fitness e parque Azurara); e, acompanhei a turma numa visita e estudo no âmbito das disciplinas de Físico-Química e Português a Lisboa.

3.2 A escola como instituição

A educação é hoje considerada um dos principais veículos de socialização e de promoção do desenvolvimento individual. Insere-se num contexto histórico, social e cultural mais alargado, onde os sistemas educativos acabam por ilustrar os valores que orientam a sociedade e que esta quer transmitir. Se considerarmos a educação como um processo contínuo que acompanha, assiste e marca o desenvolvimento do aluno facilmente se deduz a importância que o sistema educativo, em geral, e a escola, em particular, assumem na socialização e perpetuação da cultura (Carvalho, 2006).

Segundo Barroso (1995) a organização escolar é fundada na classe e permite ao professor ensinar muitos alunos como se fossem um só. No entanto, a escola é hoje constituída por uma diversidade muito grande de pessoas com diferentes culturas e etnias e compete ao professor respeitar cada um e desenvolver as suas capacidades, ou seja, não é possível ensinar todos da mesma forma. Considero mais correta a perspetiva de Cortesão (2007, pp. 1-15) que refere que *“a heterogeneidade dos alunos, que é frequentemente tida pelo professor como um problema, é na realidade uma riqueza que importa aprender a rentabilizar”*. Torna-se necessário então acontecer uma mudança de paradigma em torno desta questão havendo a necessidade de ocorrer adaptações do currículo às

diferentes culturas. Alarcão (2000) acrescenta que para ocorrer esta mudança terá de existir uma cooperação entre a comunidade escolar, encarregados de educação e a comunidade envolvente.

Para dar resposta a toda esta diversidade de culturas a escola não pode ser um mero veículo de transmissão de cultura da sociedade que se insere mas deve sim ser detentora de uma cultura própria que se consolidou ao longo do tempo e de forma dinâmica, construída e desenvolvida durante um processo de interação social (Guerra, 2002).

A Escola como instituição deve ser um espaço de relações humanas, de crescimento, de aprendizagem, de diversidade e de educação. Esta deve ser uma instituição histórica e socialmente criada que pode ser transformada ao longo do tempo e de acordo com os seus contextos sociais (Vaz, 2014). Desta forma não podem existir escolas iguais.

3.3 Escola Secundária de Rio Tinto

Relativamente ao Agrupamento de Escolas de Rio Tinto Nº3, este foi criado a 4 de Julho de 2012 e é constituído pelos Jardins de Infância de Baguim do Monte, do Baixinho, do Castro e de Entre- Cancelas, pela Escola Básica de 1º Ciclo com Jardim de Infância do Seixo, pela Escola do 1º Ciclo de Vale de Ferreiros, Centro Escolar de Baguim, Escola Básica Frei Manuel de Santa Inês, ESRT (escola sede do agrupamento). O Agrupamento ainda leciona turmas do Lar de Infância e Juventude Especializado “Coração d’Ouro”. Como podemos verificar o agrupamento engloba várias escolas e conta com cerca de 3000 alunos. Este ano verifiquei que para além das burocracias que agrupam estas escolas existe algo que as liga de forma mais prática. Quando eu era discente, por exemplo, o corta-mato era realizado na própria escola apenas com alunos daquela escola, o que neste momento não se verifica. O corta-mato é realizado num parque da cidade de Rio Tinto com os alunos de todo o agrupamento, tornando os processos de organização muito mais complexos.

Este agrupamento promove o apoio educativo fornecendo serviços de psicologia e orientação, gabinete de apoio ao aluno, sala de integração e

acompanhamento, mediação educativa, educação especial e sala de recursos de educação especial. Para além deste apoio, oferece também vários projetos, clubes, edições, concursos e um leque alargado de Desporto Escolar, onde se podem praticar diferentes modalidades das quais fazem parte a Ginástica Acrobática (misto), a Patinagem (misto), o Badmínton (misto), a Natação (misto), o Tiro com Arco (misto), a Dança (misto), o Ténis (misto), o Voleibol (feminino), o Basquetebol (masculino) e o Futsal (masculino) e em que algumas delas englobam diferentes escalões. Note-se que as modalidades de Ginástica Acrobática e Patinagem realizam-se na Escola Básica Frei Manuel de Santa Inês, enquanto a Natação tem lugar nas Piscinas Municipais de Rio Tinto. A maioria das pessoas que se encontra fora da escola pensa que o trabalho dos professores finda na lecionação das aulas, o que na prática não é verdade. No nosso caso em geral, professores de EF, somos os responsáveis por treinar os alunos que integram estas atividades. No meu caso em concreto, no badminton, estava responsável por acompanhar quatro escalões diferentes (infantis A e B, iniciados, juvenis e juniores) durante três treinos por semana com duração de uma hora, juntamente com os torneios ao sábado de manhã uma vez por mês. Por isso, o trabalho do professor não se traduz num horário das oito horas às dezassete horas, indo muito mais para além disso. Ainda bem que a escola possibilita este leque alargado de atividades, pois alguns alunos apenas têm esta oportunidade para praticarem alguma modalidade fora da EF, muitos deles por razões socioeconómicas conforme me fui apercebendo ao longo do ano.

O número de alunos desta escola é elevado muito por causa do leque alargado de oferta educativa que vai desde o quinto ao décimo segundo ano de escolaridade. No nível secundário existem vários cursos em que os alunos se podem formar: Curso de Ciências e Tecnologias, Cursos de Artes Visuais, Curso de Ciências Socioeconómicas, Curso de Línguas e Humanidades e Cursos Profissionais (Curso de Técnico de Eletrónica, Automação e Computadores, Curso de Técnico de Turismo, Curso de Técnico de Auxiliar de Saúde, Curso de Técnico de Receção, Curso de Técnico de Apoio Psicossocial, Curso Técnico de Artes Gráficas, Curso Técnico Gestão e Equipamentos Informáticos e Curso Técnico de Comércio). Esta escola disponibiliza também ainda Cursos de

Educação e Formação para Adultos dando equivalência ao nono e décimo segundo anos e ensino recorrente.

Para melhor servir e dar apoio a esta comunidade de alunos a escola conta com duzentos e quarenta e seis docentes que pertencem ao conjunto dos professores contratados, de quadro de zona pedagógica e quadro de agrupamento, para além de um técnico especializado com funções de formador CEF. Esta entidade conta ainda com a colaboração de um largo grupo de pessoas não docentes que trabalha em prol do bom funcionamento da escola.

Todos os cursos supramencionados têm a disciplina de EF, o que requer uma boa gestão dos espaços e horários da mesma, que não parece ser a ideal visto que na hora das minhas aulas, o espaço ficava reduzido a um terço do pavilhão enquanto noutros dias e/ou noutras horas os professores dispunham do pavilhão inteiro. Com uma gestão mais eficaz poderiam ser resolvidos estes casos, não colocando tantas turmas a ter aula à mesma hora (o meu caso) e distribuir pelos outros dias em que apenas uma turma tem aula. Apesar de não existir falta de material, nos casos das diferentes turmas lecionarem a mesma modalidade, o espaço é efetivamente uma desvantagem nesta escola.

3.4 As turmas atribuídas

Concordando totalmente com António Nóvoa quando afirma que devemos *“compreender as pessoas na sua singularidade e diversidade”*, e então, na escola que é frequentada por uma população o mais diversificada que se possa imaginar, nós enquanto professores devemos estar *“habituados ao diálogo, à relação com o outro, ao trabalho coletivo, à consolidação de rotinas e culturas profissionais baseadas na cooperação”* (Nóvoa, 2004, pp.2).

Desde o início que acreditei que este seria o caminho a seguir quando estivesse perante os meus alunos, que o trabalho a fazer com eles tinha de tomar este rumo. E tantas foram as vezes que lhes disse “acreditem no trabalho em equipa, sozinhos podem ser bons mas juntos serão sempre melhores”. Este conceito de trabalho em grupo, acredito ser benéfico porque há sempre coisas que nós podemos aprender com os outros que sozinhos não teríamos conhecimento.

Todo este ano foi recheado por eles, pelas suas particularidades e os desafios que criaram que tanto me fizeram aprender e evoluir. Eles que em nada eram iguais, cada um com o seu feitio, uns brincalhões outros introvertidos, uns hiperativos outros que eram a paz em pessoa, e foi assim que na minha atuação tentei dar resposta a todas estas exigências aprendendo um bocadinho com cada um.

Segundo Bento (2003), o aluno é o principal campo de ação do professor e por isso é necessário conhecer mais detalhadamente as características da sua vida. E para isso o NE criou uma ficha individual, que foi entregue aos alunos na primeira aula, com perguntas destinadas à sua apresentação.

3.4.1 11º Ano

A turma de 11º ano era constituída por dezassete alunos, catorze do sexo masculino e três do sexo feminino. Os alunos que constituíam esta turma tinham idades compreendidas entre os quinze e os dezassete anos.

Nesta turma apenas um aluno tinha problemas de saúde, pois sofria de bronquite asmática. No entanto, este problema não trouxe nenhum entrave às aulas de EF porque ele estava medicado e fazia-se acompanhar da sua bomba.

A ficha de apresentação mostrou-me que metade dos alunos da turma não fazia qualquer tipo de atividade para além das aulas de EF o que me deixou um pouco preocupado não só pelas dificuldades que isso implicaria na lecionação das aulas mas também por constatar que os jovens estão mesmo a abandonar a atividade física, como conclui Vieira et al. (2014) que o índice de atividade física em jovens portugueses é baixo. Costa. et al. (2009) confirma também que existe um baixo nível de prática dos jovens em Portugal comparativamente à comunidade europeia.

Nos dois gráficos seguintes podemos verificar o número de praticantes, tanto de raparigas como de rapazes, de uma modalidade desportiva extracurricular.



Gráfico 1 – nº de praticantes femininos

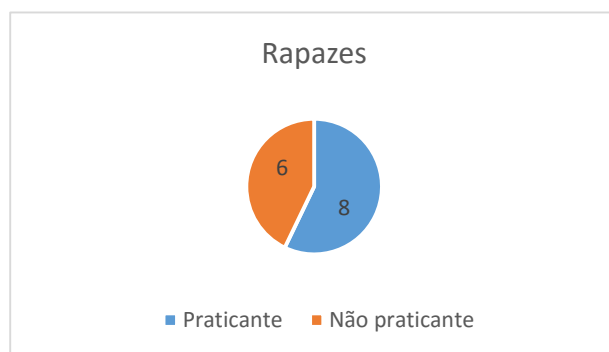


Gráfico 2 – nº de praticantes masculinos

Os alunos indicaram também quais as suas modalidades preferidas e as que menos gostavam. Eles apontam o voleibol como modalidade preferida e a dança como a modalidade menos apreciada. Como podemos observar nos dois gráficos seguintes, respetivamente.

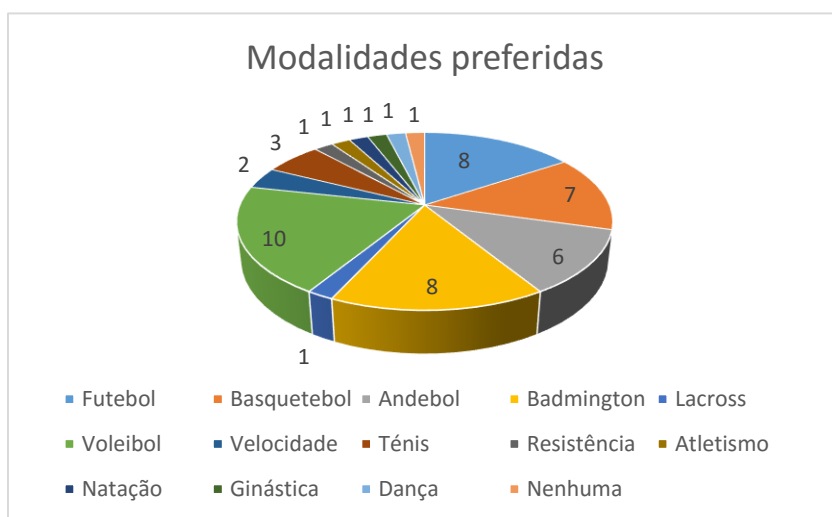


Gráfico 3 – modalidades preferidas

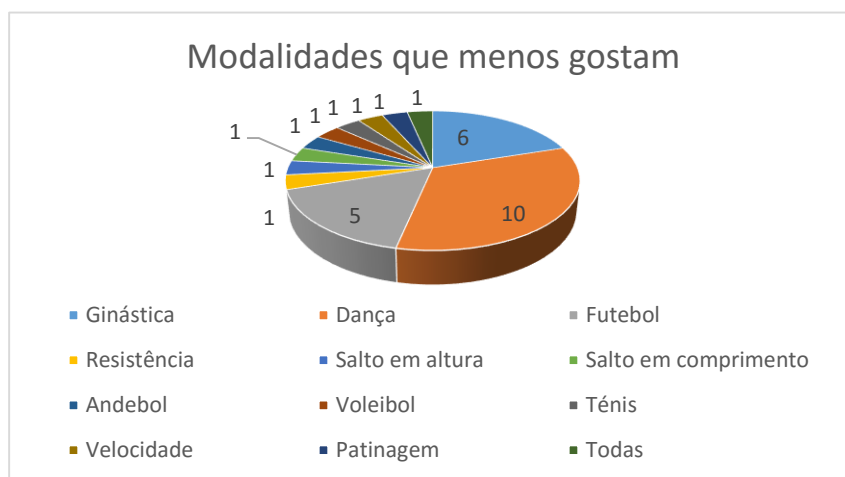


Gráfico 4 – modalidades que menos gostam

No que diz respeito ao agregado familiar apenas dois alunos vivem só com a mãe, os restantes vivem com o pai e com a mãe. Relativamente aos irmãos apenas 5 são filhos únicos, os outros têm entre 1 e 2 irmãos/irmãs.

3.4.2 6º Ano

A turma do 6º ano era constituída por 30 alunos, dezasseis do sexo masculino e catorze do sexo feminino. Os alunos que constituem esta turma têm idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos. Apenas dois alunos integraram a turma este ano, os restantes já veem juntos do 5º ano.

Após análise da ficha de apresentação foi possível constatar que dois alunos sofrem de problemas de saúde que podem ter implicações na aula de EF. Um rapaz tem problemas respiratórios, mais concretamente asma e uma rapariga que tem um quisto na cabeça. A princípio pensei ter alguns problemas, principalmente com a rapariga, e por isso foi necessário pesquisar mais sobre o seu problema para poder atuar em qualquer eventualidade, no entanto, durante todo o ano nenhum problema ocorreu, apenas o aluno com asma não realizou uma aula devido a uma crise na noite anterior.

Outras ilações foram tiradas da sua análise das quais destaco os vinte e três alunos que praticam desporto fora das aulas de EF. Daqui deduzi que se tratava de uma boa turma em termos motores na qual não teria de lidar com problemas

de sedentarismo e/ou amotivação. No gráfico seguinte podemos confirmar o número de alunos que praticam, ou não praticam uma modalidade desportiva fora da escola.

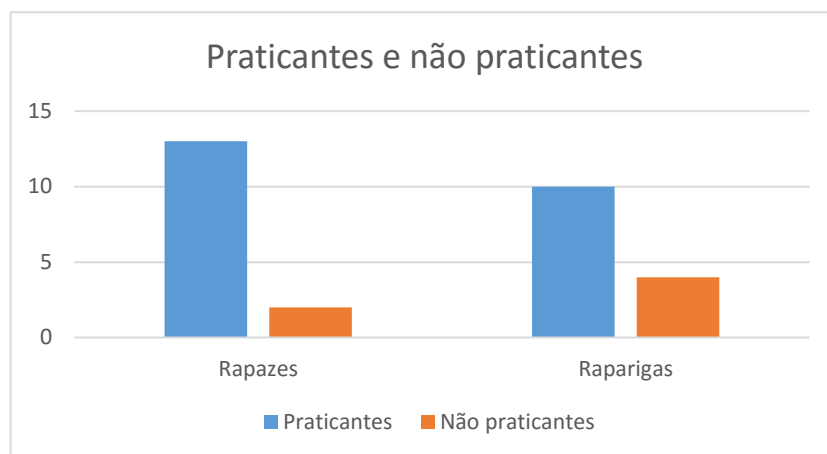


Gráfico 5 – nº de praticantes e não praticantes

Os alunos indicaram também quais as suas modalidades preferidas e as que menos gostavam. Os rapazes como era de esperar elegem o futebol como modalidade preferida e as raparigas escolhem a dança. Tais números podem ser observados nos gráficos seguintes.

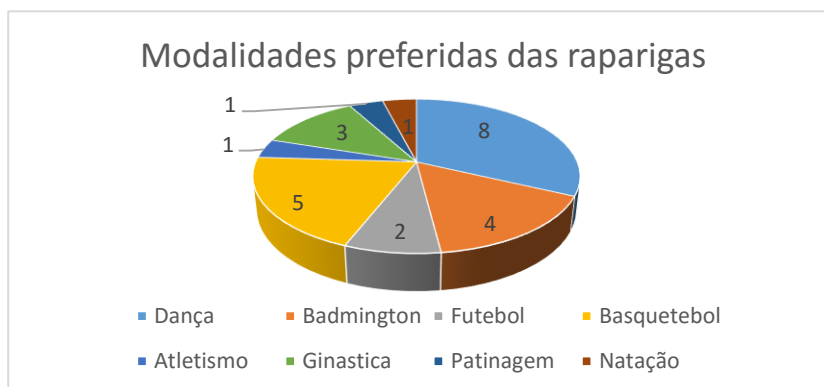


Gráfico 6 – modalidades preferidas das raparigas

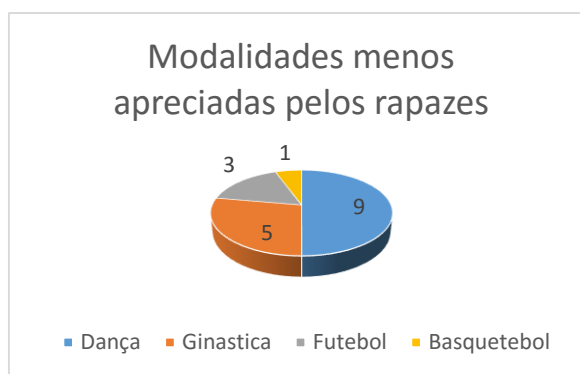


Gráfico 7 – modalidades que os rapazes menos gostam

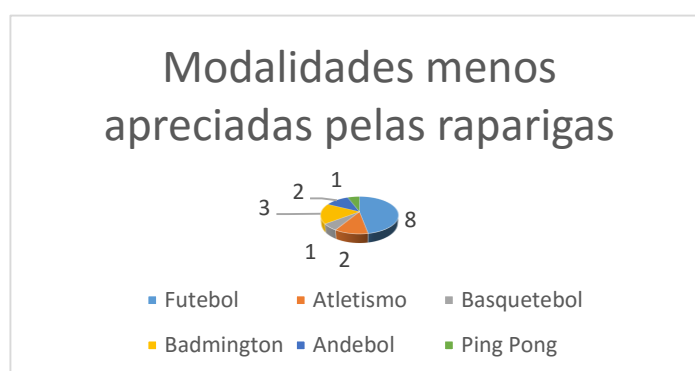


Gráfico 8 – modalidades que as raparigas menos gostam

Em relação ao agregado familiar quase todos os alunos vivem com o pai e a mãe, à exceção de um menino e quatro meninas. Saliento também que a maioria tem irmãos. Como se trata de alunos com idades baixas, estes dados suscitaram algumas perguntas que foram feitas ao PC e as respostas ajudaram a perceber melhor estes cinco alunos. Saber a história do “Aluno X”, que perdeu a mãe recentemente, foi uma grande ajudar para perceber os comportamentos dela e levou a que a minha interação com ela fosse mais próxima de forma a ganhar a sua confiança e motivá-la para as aulas de EF.

4. Realização da prática profissional

4.1 O primeiro dia

Antes de iniciar este ano letivo, o meu pensamento nele já vinha sendo profundo. Desde o término do primeiro ano e da candidatura às escolas que várias perguntas vinham surgindo na minha cabeça: como será o primeiro dia? O que

vou fazer e dizer quando estiver com os alunos à minha frente? Como me irei apresentar? E todas as respostas que iam sendo dadas não passavam de suposições e as verdadeiras respostas só poderiam ser dadas no primeiro dia na escola.

Este dia ocorreu a 17 de Setembro de 2015, foi neste dia que a minha experiência como professor de EF começou. Quando chegou a hora da aula e me deparei com os meus alunos percebi que ainda não estava preparado para a primeira aula. Como afirma Queirós (2014, p.73), “*o professor sente-se como se de repente deixasse de ser estudante e sobre os seus ombros caísse uma responsabilidade profissional, para a qual percebe não estar preparado*”, e foi exatamente isso que aconteceu.

Este choque com a realidade rapidamente foi ultrapassado devido ao forte apoio que senti do PC, aos momentos que eram partilhados com o restante NE e também à ligação que começou a ser criada com os alunos, principalmente do 11º ano.

Este choque com a realidade pode durar algum tempo ou levar até à desistência do EP, mas passada esta fase o EE deve desenvolver as suas capacidades e aprender o máximo com o seu cooperante e orientador (Queirós, 2014). Para além dos professores mais experientes, saliento os meus colegas do núcleo de estágio que com a partilha de informação e experiências também me fizeram aprender e me ajudaram a tornar num profissional mais competente.

4.2 Conceção do ensino

Foi nas primeiras reuniões de estágio, na ESRT, com o PC que começou a preparação do ano letivo. Para Bento (2003, p.7) “*todo o projeto de planeamento deve encontrar o seu ponto de partida na conceção de conteúdos dos programas ou normas programáticas de ensino*”. De acordo com Graça (2001, p.110), “*as conceções que os professores possuem acerca dos conteúdos de ensino e acerca dos alunos com quem trabalham refletem-se no modo como pensam e desenvolvem as suas práticas de ensino. O conhecimento que o professor tem da disciplina que leciona interage com conhecimentos, convicções e crenças acerca da educação, do ensino e da aprendizagem, acerca dos alunos e acerca*

dos contextos educativos”, por isso, torna-se primordial obedecer, em primeira instância, a esta fase de conceção do ensino.

Matos (2014), diz-nos que na conceção os professores devem ter em conta os dados da investigação, o contexto cultural e social da escola e exige a análise dos planos curriculares. Assim, uma das primeiras tarefas a realizar em contexto de estágio foram os documentos disponibilizados pelo PC: Projeto educativo de escola (PEE), Plano anual de atividades (PAA), Regulamento interno (RI), Programa nacional de Educação Física (PNEF), Planificação anual do 11º ano e Critérios de avaliação do 10º, 11º e 12º anos.

O PAA foi dos primeiros documentos a ter em conta aquando a realização do planeamento anual para a minha turma de 11º ano pois contribuiu para a distribuição dos tempos letivos e conteúdos nas diferentes modalidades. Felizmente que os horários de aula da minha turma não eram coincidentes com as demais atividades e não foi necessário ter uma preocupação de reajustamento do PAA nesse sentido. No entanto, este não foi estanque na medida em que sofreu algumas alterações devido a necessidades que existiram de prolongar uma ou outra modalidade para dar resposta às dificuldades sentidas pelos alunos.

Considero que a sua análise foi importante para conseguir um planeamento o mais ajustado à realidade possível, contudo é necessário ter presente que este é flexível e que pode ser reajustado sempre que necessário.

Um outro documento analisado foi o PNEF que serviu como uma espécie de guião uma vez que a escola contém uma planificação anual onde estão incluídas as modalidades a abordar para o 11º ano, o número de aulas e os objetivos a serem cumpridos. Esta planificação anual foi à qual recorri mais vezes ao longo do ano para planificar as minhas aulas visto ter sido elaborado pelo departamento de expressões, no qual se inclui o departamento de EF, em concordância com o PNEF.

A próxima tarefa passou pelo conhecimento da escola, mais especificamente os espaços destinados à prática desportiva, bem como os materiais existentes do qual resultou um inventário, no qual o NE teve um papel ativo visto que o PC era este ano o responsável por este material.

Para finalizar, o NE deu início à elaboração de um questionário que foi entregue na primeira aula pelos discentes. Com ele pretendíamos reunir informação pertinente que nos permitisse não só fazer uma caracterização da turma, percebendo o panorama geral, mas também reunir informação acerca de cada um.

4.3 Planeamento

“Os trabalhos de planeamento do professor de Educação Física relacionam a direção essencial das exigências e conteúdos programáticos com a situação pedagógica concreta; (...) A definição do essencial e a concentração em pontos fulcrais são requisitos indispensáveis em todos os níveis de planeamento, o que exige grandes conhecimentos específicos e competência didático-metodológica, bem como em grau elevado de consciência de responsabilidade da parte do professor”(Bento,2003, p.57)

4.3.1 Planeamento anual

O plano anual é o primeiro nível de planeamento que segundo Bento (2003) é de perspetiva global e deve procurar concretizar os objetivos indicados nos programas para cada ano tendo em consideração o local de ensino e os alunos envolvidos.

O planeamento anual não foi elaborado por mim nem pelo núcleo de estágio, tendo sido apresentado pelo PC nas primeiras reuniões no âmbito de estágio. As modalidades a lecionar, o período em que iriam ser lecionadas e o número de aulas estipulado para cada modalidade foi decidido previamente pelo departamento de expressões e foi-me apresentado através de uma grelha, no entanto tive liberdade para fazer uma melhor gestão face às exigências da minha turma.

No programa nacional de EF, no 11º ano admite-se um regime de opções no seio da escola de onde se pode optar por duas modalidades de jogos desportivos coletivos, uma de ginástica ou uma de atletismo, dança e duas das restantes e, as escolhidas pelos responsáveis foram: futsal, atletismo (velocidade, salto em

comprimento, lançamento do peso), dança, badmington, ténis, basquetebol, ginástica acrobática e voleibol, mas durante o ano letivo tive necessidade de excluir o salto em comprimento e o lançamento do peso por falta de condições materiais e o ténis por necessidade de aprofundar os conhecimentos dos alunos em algumas modalidades.

“Após observação da aula da colega estagiária, que utilizou o material para lançamento do peso, verifiquei que o material não estava em bom estado, inclusive algum acabou mesmo por se degradar durante essa aula. No final da aula em reunião com o PC, abordei-o sobre este assunto e concluímos que seria necessário excluir esta modalidade do planeamento devido à falta de condições para a lecionar.”

Reflexão da aula observada, na modalidade de atletismo. (10/04/2016)

Apesar do PA ser elaborado previamente, como uma referência, a distribuição do número de aulas para cada modalidade foi feita por mim, consoante o espaço que tinha disponível para a minha aula, pois, por exemplo, na escola o futsal não pode ser lecionado em todos os espaços. Todas as mudanças que foram necessárias revelam que este planeamento não é estanque mas sim flexível. No início do ano letivo foi elaborada uma base com as modalidades que seriam abordadas em cada período e o seu número de aulas, mas que só se tornava mais concreta no início de cada período, estando sempre sujeita a possíveis alterações de acordo com as necessidades dos alunos. Pois como nos diz Bento (2003, p.16) *“no processo real do ensino existe o inesperado, sendo frequentemente necessário uma rápida reação situativa”*.

“Neste documento final importa começar por refletir sobre o que estava planeado e que não foi cumprido. Inicialmente estavam previstas 12 aulas (19 tempos) mas este número teve de ser reduzido. Toda esta mudança deveu-se ao facto de não poder lecionar a modalidade em todos os espaços destinados para as aulas, semana após semana, e também porque a modalidade de voleibol que estava planeada para o 2º período foi incluída no 1º, de modo a lecioná-la antes do torneio que se realizou no final do período.”

Reflexão final da modalidade de futebol. (14/11/2015)

4.3.2 Unidade Didática

“As unidades temáticas ou didáticas, são partes essenciais do programa de uma disciplina. Constituem unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico e apresentam aos professores e alunos etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem” (Bento, 2003, p. 75). Este ano letivo foram várias as unidades didáticas preparadas por mim, em que em cada uma continha os conteúdos a abordar e os objetivos que pretendia atingir em cada aula, tanto a nível motor, como cultural e social. Toda a sua estrutura tinha por base as sequências apresentadas na literatura para o ensino da modalidade em questão, onde existia sempre a preocupação de conciliar e orientar o processo pedagógico com o objetivo de colmatar as dificuldades e potenciar as capacidades apresentadas pelos alunos na aula de avaliação diagnóstica.

Na maioria dos casos, as aulas apresentam a mesma estrutura, predominando nelas a mesma função didática – introdução de novo conteúdo. Raramente se vê as outras funções didáticas (Bento, 2003). Para o mesmo autor *“um planeamento adequado de unidades temáticas tem que ser algo mais do que a distribuição da matéria pelas diversas aulas, tem que ser a base para uma elevada qualidade e eficácia do processo real de ensino”* e *“dirigir-se preferencialmente para o desenvolvimento da personalidade (habilidades, capacidades, conhecimentos, atitudes) dos alunos”* (p. 78). Foi sempre com o intuito de dar resposta a esta ideia que eu construí as unidades didáticas para os meus alunos, o que levou, com o passar do tempo, a que fosse necessário fazer um (re)ajustamento do que inicialmente estava planeado.

No início do ano, nas primeiras modalidades, o reajustamento foi mais acentuado, mas consegue-se perceber a evolução ao longo do ano nas seguintes reflexões:

“... devido às dificuldades apresentadas pelos alunos em perceber os conteúdos táticos do jogo, será necessário dar mais tempo de exercitação e, por isso, será necessário alterar a UD e descartar alguns conteúdos de ensino pois não é possível introduzir tantos conteúdos aula após aula”.

Reflexão da aula 4 e 5 de futebol. (24/09/2015)

“Devido à forma como as aulas têm decorrido e ao bom empenho dos alunos será possível cumprir na íntegra a UD planificada inicialmente.”

Reflexão da aula 3 de badminton. (25/02/2016)

Este ajustamento é que importa realçar pois, apesar das unidades didáticas serem fundamentais a apresentar de forma clara e objetiva todo o processo, este planeamento deve ficar em aberto porque estamos sempre dependentes da resposta dos alunos. Isto verificou-se, principalmente, no 6º ano. Com alunos em idades baixas e que estão em contacto com algum desporto pela primeira vez não é possível prever o seu processo de desenvolvimento inicial e, deste modo, é sempre incógnito saber até onde conseguimos chegar com os alunos numa fase inicial de planeamento.

“É impossível dar resposta ao planeamento prévio feito para as aulas de voleibol, pois como é a primeira vez que eles estão em contacto com a modalidade, não conseguimos prever qual o seu desenvolvimento nas próximas aulas. Devido a este facto iremos planear os conteúdos e os exercícios a abordar aula após aula, de maneira a dar uma resposta mais eficaz às dificuldades que os alunos vão apresentando.”

Reflexão da aula 2 de voleibol. (7/04/2016)

Após o esclarecimento destas singularidades, importa realçar a forma como foram concebidas estas unidades didáticas. Elas foram concebidas a partir do modelo de estrutura de conhecimentos (MEC) proposto por Vickers (1990) e englobaram as quatro áreas transdisciplinares: habilidades motoras, cultura desportiva, condição física e conceitos psicossociais. Na sua estruturação existiu a preocupação de sequenciar os conteúdos de forma lógica e progressiva, ajustando sempre às exigências da modalidade, aos objetivos da planificação anual e aos níveis de desempenho e características dos alunos. Para isso, a bibliografia adquirida e disponibilizada no 1º ano do MEEFEBS revelou-se essencial na hora de articular matérias e decidir que modelos, estilos e estratégias instrucionais adotar. A estruturação dos conteúdos foi realizada sempre numa perspetiva crescente de complexidade e dificuldade dando resposta aos problemas do jogo, que foi quase sempre, ainda que em formas simplificadas, o ponto de partida.

Concluindo, na minha opinião, as UD devem ser práticas, bem estruturadas, objetivas e centradas nos alunos que estão diante de nós, nas suas aprendizagens, devendo ser complementadas pelos planos de aula que irei abordar a seguir.

4.3.3 Plano de aula

O plano de aula é a “última fatia do bolo”, se é que lhe podemos chamar assim. Ele é o corporalizar de todo o processo de planeamento, é aquilo que vamos pôr em ação no nosso “terreno de jogo”. *“É o ponto de convergência do pensamento e da ação do professor”* (Bento, 2003, p.101).

Como referido anteriormente, o plano de aula deve ser o culminar de todas as fases de planeamento anteriores e deve incorporar os seus objetivos e conteúdos. Partilhando desta ideia Bento (2003, p.101) diz-nos que o plano de aula *“fornece um contributo totalmente específico, apenas a ele pertencente, para a solução das tarefas de uma unidade temática, do programa anual, e do programa de toda a escolaridade. Tem que assumir sempre uma função concreta, na qual se reflitam, de forma bem proporcionada, as tarefas principais da unidade”*. Na perspetiva de Rink (cit. por Silva 2015) o plano de aula funciona como um guião do processo instrucional, dirigido a uma aula específica, que deve ter como base os objetivos da unidade didática.

Durante este ano letivo, foi-me pedido o plano para cada aula lecionada e pergunto: será realmente necessário? A esta pergunta parece não existir qualquer dúvida em relação à sua resposta, é claro e evidente que sim. Bento (2003) responde a esta pergunta com um inequívoco sim. Ele diz ainda que sem um pensamento conceptual sobre os objetivos, uma reflexão sobre os conteúdos e aquilo que é a sua organização, torna-se impossível realizar um trabalho consistente, regular e sistemático. A maneira como este registo é feito é que pode levar a uma outra discussão, parece-me que o registo escrito, que tem vindo a ser desenvolvido, é o mais ajustado para quem está a iniciar a sua carreira na docência. O que tem de acontecer é uma planificação consciente e não uma passagem superficial pelo processo de ensino-aprendizagem.

Assim, e para que este trabalho fosse realizado, o NE elaborou uma estrutura de plano de aula, que numa visão mais superficial destaca-se o cabeçalho e corpo do plano.

O cabeçalho era composto por conteúdo informativo acerca da sessão. Ele fornecia dados gerais como o número de alunos, o espaço e o tempo de aula, o material necessário para a realização dos exercícios, a modalidade, as funções didáticas, os conteúdos e os objetivos. O corpo do plano possuía um caráter mais descritivo, essencialmente, dos exercícios que visavam a concretização dos objetivos.

Esta parte do plano era constituída por três partes: a parte inicial, a parte fundamental, e a parte final. A parte inicial dizia respeito ao aquecimento cujo objetivo era preparar os alunos para a prática. Numa fase inicial do ano letivo era realizado um aquecimento mais tradicional, generalizado, composto por corrida e rotação das principais articulações, que não é muito bem aceite por mim. Não concordo com este tipo de aquecimento pois me parece “senso comum”, ou seja, um aquecimento que qualquer pessoa faz independentemente da modalidade que vai praticar, e numa prática pedagógica em que deve existir aprendizagem, nós, profissionais, não devemos fazer o que é feito por todos, devemos ser específicos e lecionar a parte inicial da aula com exercícios específicos da modalidade e com o material da modalidade, ainda que realizado a um ritmo baixo que deve ser aumentado de forma gradual. No entanto, numa fase inicial e quando ainda me sentia pouco à vontade e com alguns receios, aquele tipo de aquecimento tornou-se eficaz, pois através de uma instrução mais direta permitiu-me ter um melhor controlo da turma. Com o passar do tempo, com a adoção de regras e a responsabilização dos alunos, o aquecimento começou a ser mais dirigido para a modalidade que vigorava, permitindo-lhes trabalhar com mais autonomia e em exercícios diversificados, indo de encontro à ideia que mais acho correta.

Em seguida, a parte fundamental consistia na descrição dos objetivos que visavam a concretização dos objetivos propostos para cada aula. Por último, a parte final que funcionava como um retorno à calma, revisão de matéria e local de motivação dos alunos para a próxima aula que terminava sempre com o grito de turma. Rosado e Mesquita (2011) abordam este final de sessão e mencionam

nele “a importância de adotar estratégias e atividades de conclusão, subordinando-as ao objetivo didático de consolidação e revisão do aprendido, de integração do aprendido num âmbito mais geral e de motivação” (p.92).

Os planos eram pensados e realizados antecipadamente, entregues ao PC no domingo da semana que antecedia a de aulas. Esta entrega antecipada levava a que o processo fosse pensado e feito com consciência, em vez de feito “em cima do joelho” momentos antes da aula se iniciar. Estes planos não eram concretamente seguidos à risca, estavam sempre suscetíveis a alterações no momento da sua aplicação.

“Após a construção da UD veio a realização dos planos de aula e com eles vieram os pensamentos: que exercícios utilizar?, qual a melhor maneira de abordar este conteúdo de modo a que os alunos me percebam?, e isto levou a que demorasse horas a realizar os planos de aula.”

Reflexão final da modalidade de futebol. (14/11/2015)

“No que diz respeito à elaboração dos planos de aula, aquelas horas que “perdia” no início, agora, traduzem-se em alguns minutos e com maior sucesso na sua aplicação do que anteriormente.”

Reflexão final da modalidade de basquetebol. (1/6/2016)

Com estes dois excertos pretendo mostrar a importância da experiência. E realmente, ela é adquirida ao longo deste ano. No que aos documentos diz respeito, principalmente aqueles que são realizados constantemente, semana após semana, verifico que com a experiência conseguimos fazê-los em menos tempo e com maior eficácia.

4.3.4 Da comunicação à instrução

A comunicação é uma forma, se não a única, que o professor tem de interagir com o aluno. Rosado e Mesquita (2011) afirmam que é inquestionável o papel da comunicação no processo ensino-aprendizagem. A transmissão de informação é uma das competências fundamentais do professor.

Se à comunicação é dada tanta importância é necessário então ter em consideração alguns aspetos, tais como, o nível de atenção dos alunos e a necessidade de selecionar apenas a informação mais relevante (Rosado & Mesquita, 2011).

No ensino quando se pretende comunicar, recorre-se frequentemente ao termo instrução. A instrução refere-se a comportamentos de ensino que fazem parte do reportório do professor para transmitir informação de acordo com os objetivos e conteúdos de ensino (Siedentop, 1991).

4.3.4.1 Ensinar, demonstrar e corrigir

A explicação era sempre feita por mim no início do exercício com referência aos objetivos e à sua utilidade, tentando sempre que esta fosse o mais breve possível. A investigação aponta a formulação de objetivos como um comportamento de mestria, na medida em que se constata que os professores acreditam que os alunos aprendem e apresentam progressos conforme os objetivos fixados (Griffey & Housner, cit. por Rosado & Mesquita, 2011).

No final da explicação utilizava o questionamento concreto para garantir que os alunos percebam bem a informação. Esta é uma fase que Siedentop (1991) considera desejável que aconteça para garantir um controlo de compreensão da informação.

Para Rosado & Mesquita (2011) nós retemos melhor o que vemos do que aquilo que ouvimos, mas recordamos ainda melhor o que vemos e ouvimos. É no seguimento desta perspetiva que a demonstração começou a fazer parte da minha explicação, quer fosse ela de um exercício ou de uma habilidade motora. Estas demonstrações eram sempre feitas com a totalidade dos movimentos com o objetivo de mostrar aos alunos a imagem global do pretendido.

O feedback pode ser entendido *“como toda a informação de retorno sobre um movimento realizado, transmitida pelo professor ou percebida pelo próprio aprendiz, para auxiliar no processo de aquisição de habilidades motoras”* (Corrêa et al., 2006).

Numa fase mais inicial das modalidades o meu feedback para os alunos era centrado na informação, ou seja, na forma como eles estavam a fazer o movimento e o que fazer para o poderem corrigir. Com o decorrer das aulas este feedback deixava de ser tão descritivo e passou a basear-se em palavras-chave que representassem o conhecimento específico e contextualizado da ação. De acordo com Schmidth (cit. por Rosado & Mesquita, 2011, p. 87) que nos informa que *“nas tarefas que preconizam a aquisição de habilidades, o feedback centrado no conhecimento da performance assume especial relevo, ao focar os elementos inerentes ao modelo de execução. Por sua vez, nas tarefas destinadas à aplicação das habilidades, o feedback centrado no conhecimento do resultado incide no resultado pretendido”*, esta estratégia foi por mim adotada.

4.3.5 Modelos de ensino

O ensino é visto como uma ajuda a alguém que quer aprender algo que vê como valioso para a sua formação, para o seu desenvolvimento pessoal, para ampliar as suas possibilidades de compreensão e intervenção. Os programas de ensino do desporto implementados na escola encontram a sua identidade própria no modo como proporcionam benefícios na sociedade, a sua qualidade assenta na relevância dos conteúdos formativos e na adaptabilidade da sua estrutura aos objetivos do programa e aos alunos que o frequentam (Mesquita & Graça, 2011). Cabe ao professor fazer esta adaptação de forma a potencializar as capacidades de cada aluno.

Os professores distinguem-se pelo rendimento que induzem nos seus alunos, o que parece estar ligado com os processos de instrução que eles utilizam e a forma como aproveitam os recursos disponíveis. Será sobre os modelos de instrução que me irei debruçar neste capítulo.

Para Metzler (cit. por Mesquita & Graça, 2011) os princípios sobre a eficácia de ensino devem ser interpretados no quadro de modelos de instrução que forneçam uma estrutura global e coerente para o ensino. Para os mesmos autores entre modelos de instrução mais centrados no professor e modelos mais centrados no aluno deve ser encontrado um equilíbrio para proporcionar condições que sejam favoráveis para uma vinculação duradoura na prática

desportiva. Rink (2001) confirma esta ideia quando nos diz que não há nenhum modelo que por si só seja adequado a todos os envolvimento de aprendizagem.

4.3.5.1 Modelo de Instrução Direta e Modelo de Educação Desportiva

Estes foram os dois modelos mais implementados na minha turma durante a lecionação das aulas de EF. O Modelo de Instrução Direta (MID) foi usado numa fase mais inicial do estágio onde eu tinha necessidade de controlar todo o processo de ensino-aprendizagem e de tomar todas as decisões acerca dele. A minha instrução nesta fase era muito descritiva e detalhada, nas aulas a prática era intensa e o tempo de aula muito bem controlado. Na realização dos exercícios havia a preocupação de corrigir sistematicamente os alunos. Este modelo foi também importante nesta fase para conseguir gerir melhor o comportamento dos alunos, pois assumi uma postura mais rígida, autoritária de forma a não permitir comportamentos desviantes. Devido ao bom comportamento demonstrado pela turma e ao respeito revelado pelos alunos não foi necessário continuar com esta postura, e ainda bem porque não é congruente com a minha identidade.

Numa modalidade em que me senti com mais à vontade houve a tentativa de implementar o Modelo de Educação Desportiva, no entanto esta tentativa não foi eficaz como se pode verificar numa das minhas reflexões, que apresento de seguida:

“se no início tinha pensado aplicar o Modelo de Educação Desportiva, proporcionando aos alunos passar pelos vários intervenientes do Desporto e deixando-os trabalhar de forma mais autónoma, não vai ser possível fazê-lo na sua íntegra porque os alunos nas funções de árbitros, juizes de mesa e treinadores, não passaram de meros espectadores do jogo. Os treinadores não davam feedbacks e os árbitros não assinalavam as faltas. Concluo que a implementação deste modelo não pode ser feita de imediato mas deve sim ser introduzida de forma gradual”.

Reflexão da aula 2 de voleibol. (5/11/2015)

E foi com base nesta conclusão que se desenrolaram as aulas seguintes.

A partir daqui fui trabalhando com os alunos diferentes aspetos com o objetivo de levá-los a conseguir trabalhar nas bases deste modelo. Assim, fui-lhes dando autonomia em pequenos aspetos, como por exemplo o aquecimento, em que eles é que tinham a responsabilidade de trazer exercícios para realizar na aula; aproveitei a ginástica acrobática/dança em que os alunos distribuídos por grupos eram obrigados a comunicar e a tomar decisões para conseguirem construir uma coreografia (aprendizagem cooperativa). No badminton, como havia muitos grupos não fazia sentido, pois era impossível conseguir chegar a todos os alunos, com uma instrução direta, então através do trabalho de pares consegui que eles se ajudassem uns aos outros, se corrigissem e acima de tudo aceitassem as críticas dos colegas (ensino por pares). Depois de todo este trabalho que foi desenvolvido, consegui finalmente na modalidade de basquetebol criar uma unidade com quase todas as características do MED.

Logo no início foi criado um quadro competitivo formal, com constituição de dois clubes com três subequipas cada um e para que esta competição fosse valorizada eram feitos registos de pontuação. De forma a filiar os alunos com o seu clube, cada um tinha nome, cor, símbolo, grito e um capitão que era responsável pelos seus colegas de equipa. Para além da função de jogador os alunos desempenharam outras funções durante os jogos, principalmente a de árbitro.

Realço que durante esta unidade de basquetebol o MED não foi o único modelo instrucional presente, apenas aquele que mais se destacava. Mesquita e Graça (2011) alertam-nos para o que já dizia Siedentop, devem ser usadas diferentes estratégias de ensino, incluindo o modelo de instrução direta, a aprendizagem cooperativa, o ensino de pares, entre outros, de acordo com a natureza do conteúdo, o nível de prática dos alunos e os objetivos de aprendizagem.

É esta combinação de vários modelos que defendo e que deve estar sempre presente no pensamento dos professores, porque não há um único modelo que dê resposta a todos os nossos problemas. Todos eles têm as suas vantagens e desvantagens e cabe ao professor conseguir tirar o melhor proveito de cada um e assim proporcionar uma prática mais rica para os alunos.

4.3.6 Reflexão

Segundo Matos (cit. por Azevedo *et al*, 2014) o objetivo da FADEUP é formar um “professor profissional, promotor de um ensino de qualidade”, “um professor reflexivo que analisa, reflete e sabe justificar o que faz em consonância com os critérios do profissionalismo docente e o conjunto das funções docentes”. Assim a reflexão assume-se para o EE como um papel fundamental, tal como afirma Silva (2009), uma atitude reflexiva é fundamental para o desenvolvimento profissional.

Para Alarcão e Tavares (cit. por Azevedo *et al*, 2014) a formação reflexiva relaciona ação, experiência e reflexão sobre a ação, e foi sobre esta última que incidi no meu ano de estágio. Ela assumiu um papel importante pois permitiu-me, assumindo uma atitude crítica, solucionar problemas e encontrar outras estratégias/soluções para dar resposta às dificuldades que ia sentindo ao longo do ano. Estando ainda de acordo com a ideia de Zeichner (1993) de utilização da reflexão pois afirma que esta é uma forma de o professor encarar e responder aos problemas, estando associada a um posicionamento crítico e dando resposta às perguntas: porque estou a fazer?; está a dar resultados? para quem?. A reflexão sobre a ação era sempre feita por mim por escrito depois de cada aula lecionada.

“As reflexões que foram pedidas pelo PC no final de cada aula, revelaram-se de extrema importância, pois permitiram-me, aula após aula, encontrar novas estratégias para melhorar o processo de ensino, repensar novas maneiras para fazer chegar o conhecimento de forma mais eficaz aos alunos e encontrar novos exercícios, que de forma mais eficiente, respondessem aos problemas encontrados em aulas anteriores. Estas reflexões ajudaram a que tornasse a minha prática mais persuasiva. Elas devem ser mantidas e acompanhar o professor ao longo do ano.”

Reflexão final do 1º período. (19/12/2015)

O PC teve um papel importante no que diz respeito à reflexão na medida em que me questionava e dialogava comigo no final de cada aula, enriquecendo assim a minha análise sobre ela pois era vista de uma perspetiva exterior. No entanto

esta atitude foi mantida constante no primeiro período e na minha opinião ela deveria ser conservada ao longo de todo o ano e, principalmente na introdução de uma nova modalidade.

A reflexão deve então ser entendida como um pensamento sobre a ação do qual sobressaem aspetos positivos e negativos que nos permitem reformular a prática. Esta é importante no nosso desenvolvimento e processo pedagógico, permitindo-nos evoluir a partir dos erros detetados e das estratégias para a sua solução (Azevedo *et al*, 2014).

4.3.7 A avaliação

A avaliação é um elemento integrante e regulador das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas e assume também uma função de certificação das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas. (Abrantes *et al.*, cit. por Gonçalves *et al.* 2010).

Para Aranha (2004) a avaliação diz respeito a uma recolha de informação que se torna necessária para um desempenho mais correto. É um regulador de todo o processo de ensino-aprendizagem. O artigo 28º, secção III, nº129, da legislação do Diário da República (2001) confirma a ideia da autora, quando decreta que a avaliação é um processo regulador das aprendizagens e orientador do processo escolar.

Assim, todo o processo avaliativo deve ser apresentado de forma clara ao aluno, indicando quais os seus objetivos e metas. O seu resultado deve também ser apresentado aos alunos para que estes possam e consigam evoluir. Deve ser um processo transparente (Fernandes, 2005).

Rosado e Colaço (2002) acrescentam que a tarefa da avaliação deve ser de recolher, analisar e interpretar elementos reunidos ao longo do tempo e que deve ser vista como o processo de verificação de objetivos previamente definidos.

O processo de avaliação decorre em três momentos: “1º. No decurso da aula. Aqui não se pode falar propriamente de análise e avaliação de ensino. Contudo, não podem ser subvalorizadas aquelas observações que revelam, imediatamente, ao professor o grau de ressonância das suas propostas, a

qualidade da estruturação do ensino e o nível das atividades desencadeadas. 2º. Na parte final da aula. Trata-se de proceder, com os alunos, a uma retrospectiva sobre o decurso e os resultados da aula. 3º. Após a aula e em casa. Análise e avaliação do ensino, propriamente ditas, têm lugar quando se passa mais uma vez as aulas em revista e se registam os seus resultados” (Bento, 2003, p. 175).

Entre todos os tipos e momentos de avaliação, neste documento apenas irei abordar aqueles que tiveram relevância neste ano letivo.

4.3.7.1 Avaliação Criterial

“A avaliação criterial é aquela em que se comparam os resultados alcançados com os previamente definidos. (...) faz-se em função das ações de cada aluno, considerado individualmente e não em comparação com os outros. Normalmente, é usado este tipo de avaliação no momento dos testes e provas, pois o professor define quais os critérios de avaliação que as respostas têm de ter, comparando o conteúdo das respostas dadas com esses critérios. (Gonçalves et al., 2010, p. 41). Segundo Rosado e Colaço (2002) neste tipo de avaliação é avaliado o que o aluno sabe em relação a critérios estabelecidos previamente de acordo com os objetivos de ensino. Para eles a avaliação criterial é a mais indicada, porque os alunos conhecem os critérios pelos quais estão a ser avaliados e sabem o que têm de fazer para atingir o sucesso. Este foi sem dúvida o tipo de avaliação mais utilizado por mim na avaliação dos alunos ao longo do ano, isto porque, acredito que os alunos devem ser avaliados consoante as suas capacidades e a evolução que apresentam do início para o final da unidade e não em comparação uns com os outros ou em função do grupo de trabalho em que estavam inseridos.

“Para que muitos problemas não apareçam a meio do processo, uma estratégia que o professor pode adotar pode ser a de entregar aos alunos no início do ano um documento orientador, onde constem os objetivos da cadeira (...) e critérios de avaliação” (Gonçalves et al., 2010, p. 19). Este documento era realizado por mim sempre no início de cada modalidade, ficando sempre “aberto” a possíveis alterações e, por isso, não era disponibilizada aos alunos. No entanto, no

decorrer das aulas e durante os exercícios, era sempre dada a indicação aos alunos de que conteúdos estavam sujeitos a avaliação e quais os seus critérios de sucesso.

A própria ESRT, mais propriamente, o grupo de EF, possuía uma ficha de critérios, constituída por uma grelha que incluía todos os parâmetros a ser avaliados, bem como a seu peso percentual na classificação final. A nossa função enquanto NE passou pelo preenchimento dessa ficha, não obstante, e apesar de esta ficha nos apresentar a classificação final, o PC sempre nos deu autonomia para manipular essa nota obtida. Esta manipulação foi por vezes necessária pois os números não são correspondentes com a ideia que o professor tem do aluno e esta impressão do professor não pode, nem deve, ser posta de lado.

4.3.7.2 Avaliação Normativa

Aranha (2004), descreve a avaliação normativa como um resultado da comparação das prestações dos alunos entre si, organizando-as hierarquicamente do melhor para o menos bom. Dentro da mesma perspetiva Ribeiro (1999) entende que a avaliação normativa compara os resultados de um aluno com os colegas que pertencem ao mesmo grupo e que a sua nota está dependente do resultado do grupo que ele integra. Confesso que em algumas situações este fenómeno possa ter acontecido. Um exemplo disso mesmo aconteceu nas aulas de ginástica acrobática. Nesta modalidade os alunos tinham de criar duas coreografias uma de trios (em 1º lugar) e outra em grupos de 6 (em 2º lugar) e alguns alunos por pertencerem, na primeira coreografia, a um grupo com mais dificuldades que eles, ou o contrário, tiveram uma nota mais elevada ou menos elevada. De maneira a colmatar esta situação, que não me parece totalmente justa, na constituição dos grupos para a segunda coreografia foi-lhes dito que nenhum dos alunos dos grupos anteriores poderia ficar junto. No entanto, considero que a comparação deve estar presente em alguns momentos, mas optei por recorrer a uma avaliação mista, onde estes dois tipos de avaliação acima mencionados estiveram presentes. Julgo que esta combinação me permitiu ser mais justo na avaliação dos alunos.

Existiram três momentos de avaliação, a diagnóstica, a contínua e a sumativa, que irei falar a seguir e sempre estiveram presentes nas diversas matérias de ensino abordadas.

4.3.7.3 Avaliação Diagnóstica

“A avaliação diagnóstica, como o próprio nome indica, não é “formular um juízo” mas recolher informação para estabelecer prioridades e ajustar a atividade dos alunos ao sentido do seu desenvolvimento. Permite identificar as competências dos alunos no início de uma fase de trabalho e colocar o aluno num grupo ou nível de aprendizagem ajustado às suas capacidades. Ou seja, é preciso fazer aprender e quem tem dificuldades tem o direito a ser apoiado, procurando as soluções mais adequadas depois de identificadas as suas dificuldades. (...) É através da avaliação diagnóstica que o professor identifica se o aluno possui os pré-requisitos (conhecimentos e aptidões numa situação inicial) necessários para a atividade. (...) A avaliação diagnostica facilita, então, a ação do professor na medida em que fornece a informação adequada, permitindo tomar decisões necessárias e ajustadas às capacidades dos alunos, promovendo, desta forma, o sucesso educativo do aluno” (Gonçalves et al., 2010, p. 47).

Das modalidades abordadas todas foram sujeitas a uma avaliação diagnóstica, tendo sido extremamente útil pelas razões já apresentadas em cima por Gonçalves. Para além de tudo isso, ela ajudou a definir qual o modelo de ensino a utilizar em cada modalidade e momento.

“... senti nesta primeira avaliação grandes dificuldades em observar todos os alunos, pois tinha como objetivo verificar quais as dificuldades de cada um. É claramente uma missão impossível de fazer numa única aula e de 50 minutos. Após refletir sobre ela e em conjunto com o PC percebi que devemos olhar a turma como um todo e verificar quais as dificuldades de uma forma geral, e depois aula a aula fazer uma leitura mais precisa e intervir sobre as dificuldades de cada um.”

Reflexão da aula 1 de futebol. (17/9/2015)

“Nesta avaliação diagnóstica consegui ultrapassar as dificuldades sentidas anteriormente, pois através do jogo consegui perceber qual o nível em que a turma se encontrava e quais os principais problemas a resolver. Após esta constatação identifiquei os alunos com maiores dificuldades e aqueles com mais facilidades para conseguir fazer a constituição das equipas o mais equilibradas possíveis, onde pretendia ter alunos, em cada uma delas, que pudesse ajudar os colegas.”

Reflexão da aula 1 de voleibol. (27/10/2015)

4.3.7.4 Avaliação Contínua

Para Rosado e Colaço (2002) a avaliação contínua define-se como um acompanhar do processo ensino-aprendizagem de uma forma regular. Os autores, acrescentam ainda que deve haver um questionamento sobre o que se faz, de forma a verificar o que está bem e mal com o intuito de corrigir e fazer melhor.

Ribeiro e Ribeiro (1990) defendem que a avaliação deve ser feita ao longo de todo o processo e, por isso, contínua. No entanto, admitem existir uma grande dificuldade para o professor em proceder a uma avaliação constante das aprendizagens, devido à enorme quantidade de informação que tem de ser recolhida. E esta dificuldade foi sentida por mim, não só na avaliação contínua mas também na diagnóstica e sumativa, devido, talvez, à pouca experiência que ainda tenho.

Em quase todas as modalidades a avaliação contínua esteve presente. Digo quase todas pois naquelas em que o número de aulas era reduzido e que se traduziam em UD curtas, a matéria a transmitir era muita não havia espaço para me colocar de “fora” e visualizar os alunos em exercitação. Nas outras reservava sempre um momento da aula em que os alunos estavam todos em atividade e eu me “colocava de fora” e observada para no final da aula tirar os meus apontamentos sobre o visualizado. Defendo que este modo de avaliação deve estar presente no quotidiano do professor porque para além de restringir a avaliação a um único momento formal permite como afirma Gonçalves et al. (2010, p.60) ser “um guia da progressão dos alunos”.

De acordo com esta ideia está Aranha (2004) quando nos diz que é através destas informações recolhidas que se deve basear, depois, a classificação final do aluno.

4.3.7.5 Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa é vista, infelizmente, por alguns autores (Birzea, Black, Barreira, cit. por Gonçalves *et al* 2010) como final, onde se constata o insucesso. Ela tem um carácter pontual e assume funções de classificação e de julgamento de mérito. Não foi com este intuito que recorri a este tipo de avaliação no final de cada UD, mas sim mais orientada para uma vertente defendida por Ribeiro e Ribeiro (1999). Os autores referem-se à avaliação sumativa como sendo a avaliação que deriva de um conjunto de resultados no final de uma UD, que fornece mais dados além daqueles recolhidos anteriormente através da avaliação formativa/contínua, que resulta numa melhor apreciação do professor a cada aluno. Foi nesta perspetiva de conhecer mais do que já sabia, de acrescentar dados aos meus apontamentos que recorri ao seu uso.

“Se não tivesse realizado uma avaliação contínua durante a UD iria ser muito complicado recolher informação tão pormenorizada, dos critérios definidos, sobre cada aluno na avaliação sumativa. Ela revelou-se fundamental pois, através das notas que fui retirando ao longo das aulas, permitiu que partisse para a avaliação sumativa com uma base já montada e estruturada das capacidades dos alunos. Esta avaliação final serviu para acrescentar, corrigir, verificar e, conseqüentemente, confirmar os dados que tinham vindo a ser recolhidos.”

Reflexão da aula 11 de futebol. (15/10/2015)

“Nesta modalidade devido a uma maior preocupação com a segurança dos alunos não foi possível realizar uma avaliação contínua como era desejável, e isso, traduziu-se numa maior dificuldade em avaliar cada um no momento da avaliação sumativa, e posteriormente na atribuição de uma classificação que

fosse o mais justa possível justa para cada aluno e de acordo com o seu trabalho ao longo das aulas.”

Reflexão da aula 16 de ginástica acrobática. (15/3/2016)

Nestes dois excertos conseguimos perceber a importância que a avaliação contínua teve para mim no processo avaliativo e as dificuldades sentidas no momento final quando ela não esteve presente.

4.4 Atividades extracurriculares

A participação na escola e relações com a comunidade, área de intervenção do EP, engloba atividades não letivas e tem como objetivo a integração do EE na comunidade educativa e envolvente. Ele deve desempenhar tarefas dotadas de significado para os alunos com responsabilidade e em cooperação com os restantes membros da comunidade educativa (Batista & Queirós, 2013). Assim, a minha intervenção não se cingiu à lecionação das aulas de EF, mas também intervém nas reuniões de direção de turma, no DE e em atividades do plano anual.

As experiências que apresentarei de seguida tornaram-se muito importantes para a minha formação, porque me proporcionaram novas vivências, desde contacto com os pais dos meus alunos, contacto com alunos de diferentes anos dos quais eu não era professor e também contacto com todos eles em ambientes fora da escola.

4.4.1 Direção de turma

Durante este ano participei em reuniões de direção de turma de duas classes, 6º ano e 11º ano, e logo nas primeiras reuniões denotei claras diferenças.

A primeira reunião do 6º ano, a meio do 1º período, ficou marcada pela apresentação dos aspetos negativos da turma, ou seja, os vários professores reforçavam os problemas que eles apresentavam mas com uma atitude derrotista, dizendo que já não há nada a fazer e colocando todas as culpas

do lado dos alunos. Estes professores não refletem e não pensam em novas estratégias para adotar com eles. Nenhuma turma é igual e todas necessitam de estratégias diferentes mas aqui eles diziam que tudo corre bem nas outras turmas mas nesta não, e por isso ou eles mudavam ou então não vão ter sucesso. Nas minhas primeiras aulas as coisas não foram nada fáceis e foi necessário experimentar várias maneiras de interagir com eles para que as coisas fossem melhorando e desta forma consegui ter a turma controlada e motivada para as aulas de EF. É necessário que todos os professores se sentem e reflitam sobre as suas aulas e desta forma melhorar a cada dia que passa e não sentar e dizer que os alunos são impossíveis e não há nada a fazer.

A primeira reunião do 11º ano não foi nada assim. Houve a preocupação da parte da diretora de turma de mostrar que os alunos estavam melhor que no ano passado e ressaltar os aspetos positivos da turma. Nesta reunião houve a preocupação também de encontrar estratégias que respondessem da melhor forma às dificuldades dos alunos.

As restantes reuniões apenas se realizaram depois do término das aulas e aqui apenas se tinha como objetivo lançar as notas dos alunos nas diversas disciplinas. No entanto, na reunião de 11º ano do 2º período a diretora de turma preocupou-se em assegurar, naqueles alunos com negativa, que essa nota não os prejudicasse no final do ano com a reprovação, por exemplo.

4.4.2 Corta Mato

Esta foi a primeira atividade realizada pela ESRT e realizou-se no dia 27 de Novembro tendo sido destinada a todos os alunos da escola que quisessem participar. O NE apenas esteve envolvido na verificação das inscrições e criações dos dorsais, não estando envolvidos no planeamento e organização da atividade.

Para este tipo de eventos a Câmara Municipal disponibiliza recursos humanos para ajudar na montagem do percurso mas também o material necessário para o efeito. Ainda não sabendo quais as minhas tarefas para o dia participei de forma ativa juntos destes colaboradores municipais marcando o percurso da

prova e montando os cartazes de início e fim de meta. Após estar tudo pronto para começar o dia do corta mato, a professora responsável juntou os professores do grupo de EF presentes e delineou as tarefas de cada um – eu fiquei responsável por distribuir os dorsais ao escalão de iniciados e durante as provas assegurar que nenhum aluno cortava caminho e assegurar também que os alunos tivessem a minha ajuda em caso de lesão. Na fase de entrega dos dorsais gerou-se alguma confusão porque os professores responsáveis estavam espalhados pelo recinto, não havia um lugar específico destinado ao levantamento dos dorsais. Aconteceu que os alunos andavam às voltas pelo recinto à procura do professor responsável pelo seu escalão.

Não tendo estado por dentro da organização deste evento a minha aprendizagem ficou um pouco limitada para o caso de um dia ser eu o responsável pela sua organização. Apenas posso refletir sobre alguns aspetos que penso terem corrido menos bem e que podem ser melhorados numa próxima atividade: foi destacado para este dia apenas uma ambulância e uma equipa médica que se encontravam sempre no mesmo sítio (à porta do recinto), para dar apoio a todos aqueles alunos que se encontravam sempre no mesmo sítio (à porta do recinto), ou seja, caso algum aluno caísse e se aleijasse com gravidade (felizmente não aconteceu) teria de se deslocar com a ajuda dos professores até à ambulância, não havia quem socorresse o aluno no local de queda. Uma atividade com estas características, propensa a que existam quedas e lesões devido às irregularidades do piso requerem mais unidades de saúde para dar resposta às diversas situações que possam acontecer. Tendo mais unidades podem ser colocadas em diversos pontos da pista e assim assegurar uma ajuda especializada imediata aos alunos em causa; o local da prova foi num parque aberto na cidade de Rio Tinto e contava com a presença de cidadãos que não faziam parte do corpo docente, facilmente me apercebi de como era simples os alunos saírem do recinto sem qualquer professor ter conhecimento, visto que as saídas do parque não estavam fechadas nem a ser controladas. Felizmente nenhum episódio deste tipo ocorreu mas é necessário garantir a segurança dos alunos, pois a responsabilidade é da ESRT caso haja o desaparecimento de algum aluno.

Estes são alguns pontos que considero relevantes e que devem ser tidos em conta na organização de uma atividade deste género para que não se corram riscos desnecessários.

4.4.3 Torneio de Voleibol

4.4.3.1 Organização do torneio de voleibol

Esta foi a primeira atividade organizada por inteiro pelo NE e ocorreu no dia 17 de novembro de 2015. Começamos desde cedo a pensar na forma de divulgação do torneio à comunidade escolar e a forma como tudo seria organizado.

Primeiro passo, elaborar um cartaz simples e atrativo que mobilizasse o maior número de alunos do ensino secundário a participar no evento (anexo 1). Estávamos convencidos que o facto de o torneio se realizar no último dia de aulas do 1º período iria atrair um grande número de alunos, uma vez que esse dia é utilizado, normalmente, para realização de atividades extra aula. Após divulgação e afixação do cartaz, o entusiasmo foi-se tornando visível nos corredores da escola e mesmo antes de se iniciar o período de inscrições das equipas, os alunos já perguntavam como o poderiam fazer. Admitimos que esse entusiasmo nos influenciou e gerou em nós um sentimento de compromisso e responsabilidade ainda maior, de modo a conseguir organizar um evento com qualidade e que fosse de encontro às expectativas dos alunos.

Segundo passo, elaborar as fichas de inscrição e distribuí-las por todos os professores de EF para que as turmas inscrevessem as suas equipas. As fichas foram entregues por nós a cada professor e ficamos surpreendidos quando nos interpelaram sobre a possibilidade de as turmas dos cursos profissionais também participarem. A essa questão respondemos com a maior naturalidade: - Claro que sim! O torneio é aberto a todas as turmas do ensino secundário e, por isso, os cursos profissionais estão incluídos. Ficamos admirados ao saber que nem sempre isso acontece. Pelos vistos, em outros eventos realizados na escola, por vezes, as turmas dos cursos profissionais não podem participar. Foi algo que nos apanhou desprevenidos pois não sabíamos que isso acontecia, no entanto ficamos contentes por saber que iríamos conseguir proporcionar um dia diferente aos alunos que às vezes são excluídos destas atividades. Ainda sobre

as fichas de inscrição, estas teriam de ser entregues ao funcionário do pavilhão gimnodesportivo até dia 4 de Dezembro.

Ficamos bastante satisfeitos com o número de inscrições e a partir do momento que a data de inscrições findou, demos início ao terceiro passo, a organização dos quadros competitivos assim como o calendário/horário dos jogos. Inicialmente pensamos organizar o torneio de voleibol em dois quadros competitivos, num deles competiam as equipas masculinas e mistas e noutro apenas as equipas femininas. Contudo, devido ao número de inscrições de equipas masculinas e mistas ser elevado (20 masculinas e 20 mistas) e de termos 8 inscrições de equipas femininas, resolvemos fazer três quadros competitivos (masculino, mista e feminino) e apurar o vencedor de cada série. Posteriormente, realizaríamos uma espécie de final com as 3 equipas vencedoras (masculina, mista e feminina) para encontrar a equipa vencedora do torneio. Por fim, a equipa vencedora teria de enfrentar a equipa de voleibol do desporto escolar. Também elaboramos um boletim de jogo que seria preenchido em cada encontro e uma lista de presenças com o nome de todos os alunos inscritos, de modo a registar a presença dos mesmos e usar essa informação para justificação de faltas. Realçamos a preciosa ajuda do professor cooperante nesta fase organizacional, que nos auxiliou na elaboração dos quadros competitivos e calendário de jogos, sempre de forma minuciosa e entusiasta, garantindo que tudo estaria devidamente planeado e organizado com vista ao sucesso do evento. Afinal, seríamos nós os quatro, estudantes estagiários e professor cooperante, os responsáveis por todo o evento desportivo. Três dias antes do dia do torneio os três quadros competitivos foram expostos no corredor da escola para que os alunos pudessem ver quais as equipas que iriam participar, a hora provável de cada jogo e identificar os seus possíveis adversários.

Depois de tudo isto ultimamos os pormenores para o dia do torneio, o material que seria necessário requisitar para o dia, o que seria necessário fazer antes de se iniciar os jogos, as alunas do DE que nos iriam auxiliar na arbitragem dos jogos e ainda construímos uma moldura gigante para tirar fotos durante o evento.

4.4.3.2 O dia do torneio

O horário de início do 1º jogo estava marcado para as 9 horas. Chegámos mais cedo para montarmos todo o equipamento que seria necessário para o torneio. Montamos os postes e as redes, colocamos fita adesiva no chão para definir as linhas dos três campos de voleibol, colocamos uma mesa no centro do pavilhão junto à parede que serviria de mesa de som e “secretariado”, onde estava o calendário de jogos, e definimos as funções que cada um iria desempenhar ao longo do torneio. Assim, contámos com um atraso de apenas 20 minutos da hora definida e depois de iniciar os jogos não houve tempo para pausas.

Cada um dos estudantes estagiários estava responsável por um campo, nomeadamente nas tarefas de organização das equipas que iriam jogar, garantir que existia pelo menos sempre um aluno a arbitrar o jogo e outro na mesa de jogo para contar os pontos, preencher os boletins de jogo e levar os mesmos à mesa de som/secretariado no final de cada encontro, garantir que as regras se faziam cumprir e que os jogos respeitavam o regulamento do torneio e ainda informar as próximas equipas que se iriam defrontar. Senti algumas dificuldades em dar resposta a tantas tarefas em simultâneo e por vezes surgiram problemas e mal entendidos no campo pelo qual era responsável. Entendi que uma só pessoa não consegue dedicar 100% da sua atenção a tantas tarefas ao mesmo tempo e por isso alguns pormenores passaram ao lado. Por exemplo, a estrutura das equipas mistas em jogo, obrigatoriamente teriam de ter sempre ou 1 rapaz ou 1 rapariga em campo, o que não aconteceu inicialmente, existindo casos de equipas com 4 rapazes em jogo. Isto poderia ter sido evitado se eu estivesse sempre fixo na mesa, mas a outras tarefas tinha de dar resposta. Desse modo, poderia prestar 100% atenção ao jogo, identificar e intervir de imediato assim que detetasse uma falha. Uma solução passaria por ter apoio de mais professores no decorrer do evento para poder repartir tarefas e garantir o bom funcionamento do evento.

O facto de apenas existir na mesa de “secretariado” o calendário dos jogos, fazia com que os alunos estivessem sempre a vir ter connosco para saber quando e com quem iriam jogar de seguida. Tínhamos pensado em colocar um placard com essa informação à entrada do pavilhão que seria frequentemente atualizado para que os alunos pudessem consultar essa informação autonomamente,

evitando constantes interrupções na mesa de som/secretariado. Por falta de recursos humanos que pudessem atualizar essa informação no final de cada jogo, não pudemos colocar o calendário no placard e tivemos de dar resposta a constantes questões dos mais curiosos.

De um modo geral, os jogos correram bem, sem problemas de maior, permitindo concluir o torneio com sucesso. Apenas existiu um caso em que foi necessário repetir um jogo, pois não houve acordo com o resultado final o que não permitia apurar a equipa que passaria à fase seguinte.

No final da manhã, como esperado, 3 equipas consagraram-se vencedoras: uma mista, uma feminina e outra masculina. Da parte da tarde deu-se início à competição entre os 3 finalistas. Surgiu um imprevisto e a equipa feminina não pôde realizar os jogos da fase final. Automaticamente a equipa feminina recebeu o prémio de 3º lugar, procedendo-se à entrega das medalhas de bronze e a foto na moldura do torneio. Restando apenas a equipa masculina e mista decidiu-se fazer uma final à melhor de 5 sets para apurar o 1º e 2º lugar do torneio. A equipa masculina acabou por derrotar a equipa mista que se afirmava como favorita para o torneio, pois contava com a presença de uma jogadora da seleção nacional de voleibol. No fim do jogo deu-se então a entrega de prémios e a respetiva foto na moldura para eternizar o momento.

Ao ser um evento desportivo planeado e organizado por elementos do Grupo de EF, esperávamos uma maior adesão por parte dos restantes professores do grupo. Pensávamos que os professores de EF se iriam interessar mais e quisessem estar presentes para acompanhar as suas turmas, mesmo porque isso tinha sido pedido na reunião de grupo que se tinha realizado dias antes. Isso não aconteceu. Esperávamos contar com mais gente para nos ajudar durante o evento, mas o trabalho acabou por ser dividido pelos estagiários e o PC e mais duas professoras de EF. Consideramos que este é um ponto negativo a salientar, uma vez que num evento deste tipo, em que se mobiliza grande parte da comunidade escolar, no qual os alunos participam de forma autónoma em prol do desporto, pensamos que os professores da área devessem ser os primeiros a apoiar e a ajudar de forma voluntária.

Sendo o primeiro evento que organizei, penso que este teve um balanço bastante positivo. As falhas que foram existindo ao longo do torneio foram sendo suprimidas e não houve grandes problemas. Fiquei surpreendido pela grande adesão dos alunos, não só pelo número de participantes mas também pelo número de alunos que preencheram as bancadas durante todo o torneio. O clima de festividade e competição foi sentido durante todo o evento e sem dúvida que o entusiasmo estampado no rosto dos que por ali passavam me encheu de orgulho. Gostei de ver a forma com que “mexemos” com a comunidade escolar, pois os alunos que tinham aulas puderam ser dispensados para apoiar os colegas de turma ou simplesmente assistir ao torneio. O pavilhão esteve repleto na maior parte do tempo e isso abrilhantou um pouco mais o nosso trabalho.

Haverá, certamente, muito aspetos a limar, a alterar, a eliminar e a acrescentar numa próxima organização deste tipo, no entanto, este dia, permitiu-me viver na primeira pessoa como as coisas realmente funcionam e o trabalho de bastidores que um evento deste tipo reclama.

4.4.4 Visita de estudo

Este foi o dia em que pela primeira vez saí da escola com os alunos. Esta visita de estudo foi organizada pelo grupo de Português e Físico-Química e tratou-se de uma visita ao Chiado, em Lisboa, seguida de uma visita ao museu da eletricidade. Note-se que nesta visita de estudo o núcleo de estágio não teve qualquer intervenção, exceto “tomar conta” dos alunos durante o dia.

No entanto algumas ilações e aprendizagens podem ser tiradas deste dia. Numa atividade desta natureza devem ser tomadas algumas medidas preventivas, nomeadamente, no que diz respeito ao clima. Este dia foi muito chuvoso em Lisboa e condicionou toda a visita ao Chiado, porque alguns alunos não chegaram sequer a iniciar o percurso e os outros tiveram de voltar para trás antes do meio do percurso traçado para aquela manhã. Outro aspeto que falhou nesta visita foi o local de almoço, que pelo percebido não chegou a ser planeado, e como estava a chover a primeira solução encontrada foi colocar os alunos num shopping mas como é natural nestes locais não é possível levar comida de fora,

ou seja, alguns alunos tiveram de almoçar em pé e à porta do shopping porque foram mandados embora do estabelecimento.

A visita ao museu de eletricidade decorreu com normalidade visto que era um local fechado e abrigado.

Esta visita de estudo tornou-se importante, pois serviu para estar mais próximo dos alunos, conhecê-los melhor e num contexto fora do pavilhão. E ainda bem que assim o foi porque a minha intervenção junto de cada um, mais tarde nas aulas, ficou mais fácil e a nossa relação mais próxima.

4.4.5 Dia fitness

4.4.5.1 Organização do dia fitness

Antes de mais, importa referir que esta atividade não foi proposta pelo núcleo de estágio, pois o Dia Fitness é uma atividade que se tem vindo a repetir nos últimos anos nesta escola. No entanto, a organização deste evento, como tem acontecido em edições anteriores, ficou a cargo do núcleo de estágio de EF e do professor cooperante. A data do evento foi definida com bastante antecedência, início do ano letivo (Setembro), e a preparação do mesmo começou com duas semanas de antecedência (início de Março).

Começo por refletir sobre o quão difícil é organizar uma atividade deste tipo, uma vez que encontrar pessoas ligadas ao mundo do Fitness, com disponibilidade quase total e com vontade de participar de forma não remunerada nem sempre é fácil. Para além disso, esta atividade implicaria ter em simultâneo várias turmas, daí termos de selecionar com cuidado os possíveis convidados, pois teriam de ser capazes de lidar e motivar muitos jovens, dinamizando as aulas e aplicando estratégias que os fizessem participar voluntariamente. Pensámos em várias pessoas ligadas ao Fitness, a maior parte delas provenientes da FADEUP, mas não foi fácil encontrar pessoas que correspondessem às “exigências”. Conseguimos duas pessoas, uma para dar uma aula de Aeróbica e outra para um Circuito de Treino de Alta Intensidade e com a ajuda de uma professora de EF da escola conseguimos preencher o horário da manhã com a vinda de dois grupos, um de Kenpo e outro de Capoeira. A parte da manhã estava completa,

faltava a parte da tarde. A mesma professora aceitou o convite de dar uma aula de Zumba, uma vez que é instrutora da modalidade, e na segunda hora da tarde como não havia em mente outros possíveis convidados, acabamos por ficar nós, núcleo de estágio, responsáveis pela última atividade do dia com um Circuito de Treino Funcional em estilo Tabata. A decisão de sermos nós a ficar com a última atividade surgiu em conversa com o professor cooperante, perante a dificuldade em arranjar outra pessoa, sendo que os alunos normalmente gostam de interagir com os estagiários e esta seria uma boa oportunidade.

Preenchido todo o calendário, passámos à fase da elaboração de um cartaz e da sua divulgação. O cartaz (anexo 7) contemplou apenas as informações essenciais sobre o “Dia Fitness” para que fosse de fácil leitura e apelativo. O mesmo foi afixado em vários locais da escola.

Estava tudo a postos para o grande dia e, para que tudo corresse bem, no dia anterior, no final das aulas, levámos a maioria do material para o pavilhão e testámos tudo. Organizamos e guardamos tudo para que no dia estivesse “tudo à mão”, facilitando as tarefas na hora.

4.4.5.2 O dia da atividade

A atividade correu muito bem e foi gratificante ver e sentir o envolvimento da comunidade escolar, fossem alunos, professores ou funcionários. Houve momentos com grande afluência e outros com menos, consoante o horário. Alguns professores abdicaram do seu tempo na sala de aula e autorizaram os alunos a participar nas atividades, o que foi positivo, pois nem sempre é fácil conseguir estas cedências, uma vez que estas atividades não eram de caráter obrigatório. Numa próxima organização e com o intuito de conseguir ainda mais participações, deve-se informar todos os professores sobre a atividade, uma vez que a maioria dos professores só teve conhecimento do evento quando os alunos pediam para ir para o pavilhão na hora da aula. Passar um comunicado a informar todos os professores sobre este dia e sensibilizá-los para que viessem com os alunos participar nas diferentes atividades era uma boa estratégia para assegurar uma maior afluência.

Em relação ao grupo de EF, nenhum professor deu as suas aulas dirigindo-se para as atividades com os seus alunos. No entanto, acho que os professores de cada turma poderiam ter sido mais influentes na participação dos seus alunos, uma vez que muitos se sentaram junto às paredes e ficaram a observar. Eles poderiam ter sido mais ativos neste aspeto, pois se não estivessem ali estariam a ter aula e não permitiriam que os alunos ficassem parados durante a aula.

Concluída a atividade posso dizer que o “Dia Fitness” correu bastante bem, não só com a participação dos alunos mas também dos funcionários e professores da escola.

4.4.6 Parque Azurara

Esta foi a terceira atividade organizada pelo NE e sem dúvida aquela que mais responsabilidade trouxe, principalmente porque ocorreu fora da escola e também porque englobava atividades de desporto aventura.

Numa fase ainda inicial do estágio que nos foi pedido pelo PC para pensarmos numa atividade para fazer com os alunos no 3º período. Após várias ideias surgiu aquela que mais interesse nos provocou – levar os alunos a um parque aventura. Começamos então a procurar sítios possíveis como também atividades que os alunos pudessem fazer, claro que com a preocupação de o fazer pelo menor preço possível. De todas as hipóteses encontradas a mais viável foi o Parque Aventura Azurara, porque era relativamente perto da escola e também porque os alunos num dia faziam cinco atividades por um baixo preço. Ficou então decidido o local.

“E agora em que dia vamos?” Esta foi a pergunta que se colocou a seguir. Primeiro pensámos no dia 6 de Maio, mas decidimos antecipar e fazer a atividade no dia 29 de Abril de 2016. Todas estas decisões foram tomadas ainda no segundo período para que os alunos tivessem tempo para juntar dinheiro mas também para que na reunião final do período, antes dos professores marcarem os testes para o terceiro período soubessem que neste dia não o poderiam fazer.

Depois das “férias da Páscoa” foi necessário dar resposta a toda a burocracia que este tipo de atividade envolve. Este processo permitiu-me tomar

conhecimento de todos os passos que é preciso dar para organizar um evento deste tipo a nível logístico, desde preenchimento do documento de atividade entregue à escola, autorizações para os encarregados de educação e declaração de idoneidade que a instituição passa aos professores que acompanham os alunos. Note-se que esta atividade apenas foi dirigida às turmas do ensino secundário dos EE e PC. A nível prático quase nada há a salientar visto que os monitores do parque ficaram responsáveis pela organização do dia e apenas foi necessário garantir a segurança e acompanhar os alunos durante o dia.

Posso dizer que este foi um dia muito gratificante. Um dia solarengo passado no meio da natureza com aqueles que me fizeram evoluir como professor. Para além das atividades planeadas houve espaço para conviver com eles, conhecê-los melhor e fora do contexto “escola”, o que me ajudou a perceber melhor algumas das suas características. Sou da opinião que este tipo de atividade seja realizado mais do que uma vez num ano e, essencialmente, mais cedo porque sem dúvida que a interação com os alunos tornou-se mais fácil a partir deste dia.

4.4.7. Desporto Escolar

A Direção-Geral de Educação (DGE) visa com o DE que todos os alunos do sistema educativo pratiquem regularmente atividades físicas e desportivas, no entanto, na escola a sua inscrição na grande panóplia de desportos oferecidos é voluntária, tal como informa o seu PEE *“assegurar aos alunos atividades de enriquecimento de currículo, de caráter facultativo”*, o que deixa esta visão um pouco aquém das expectativas.

Segundo Matos (2014), uma das funções do EE é colaborar nas atividades de DE e, por isso, foi-me dada a hipótese de escolher uma das modalidades em funcionamento na ESRT. Por questões de horário a minha escolha recaiu sobre o badminton.

No ano letivo de 2015/2016 fui treinador de vários escalões a par com a professora responsável pela modalidade, que logo desde início se mostrou

disposta para me ajudar e me deu total liberdade para agir durante os treinos segundo os meus conhecimentos. E foi isso que fiz ao longo do ano.

Tive contacto com alunos que estavam a iniciar, com alunos com pouca experiência mas também com alunos com alguns anos de prática, todos eles com as suas dificuldades às quais tive de dar respostas. Por vezes, no mesmo treino, encontravam-se todos estes tipos de alunos e as intervenções eram de uma diversidade enorme, e no início as dificuldades por mim sentidas foram grandes, mas com ajuda da professora elas foram ultrapassadas e com o decorrer do tempo consegui ouvir, perceber e ajudar todos os alunos.

A DGE vê nas atividades desenvolvidas ao nível do DE um espaço privilegiado para fomentar valores morais e nos nossos treinos isto ficava esquecido. Os alunos assumiam a responsabilidade pelo material de treino (montagem e desmontagem), pela organização dos campos de jogo, eles ajudavam-se uns aos outros corrigindo o próprio adversário e dando-lhe indicações de como melhorar o seu jogo. No entanto, outros aspetos como pontualidade e assiduidade eram deixados de lado.

Na parte final do ano, quando terminaram as competições oficiais entre escolas, verificou-se um abandono de alguns alunos. Não me conformei com esta atitude e fiz chegar a minha opinião junto deles, mas mesmo assim não consegui que todos voltassem aos treinos. Numa próxima intervenção, a criação de um quadro competitivo interno, com término no último treino, poderia ser uma boa estratégia para chamar os alunos a participar até ao final na modalidade.

Claro que o meu acompanhamento não foi só feito durante os treinos mas também nas competições. Aqui verifiquei que os alunos eram totalmente autónomos, começando desde logo no aquecimento e indo até à arbitragem dos jogos. Os professores aqui tinham um papel mais burocrático pois éramos nós que verificávamos todas as inscrições, preparávamos os boletins de jogo, distribuíamos os jogos pelos diversos campos e no final ainda lançávamos os resultados no sistema. Não era possível, não havia espaço para acompanhar os nossos alunos nos jogos e ajudá-los a corrigir e a melhorar o seu desempenho, o que para mim é um aspeto em falta. A solução concebida por nós foi passar

essa responsabilidade para os alunos que não estavam em competição, mas claro está que nunca seria a mesma coisa.

Este acompanhamento nas competições permitiu-me depois nas aulas organizar um torneio dentro da turma, aquando a lecionação da modalidade de badminton.



Figura 1 - O 1º, 2º e 3º lugar do torneio de badminton da turma.

5 Estudo – Teoria da Auto-determinação: A Motivação dos Alunos no 11º ano de escolaridade

Resumo

Motivação, segundo Fonseca (1993), corresponde a um estado do organismo, resultante da interação de fatores internos (personalidade) e externos (contexto) a si próprio e responsável por um determinado comportamento. Logo, motivação é aquilo que nos move, que nos leva a agir e a realizar alguma coisa. Este estudo pretende saber se os alunos se encontram ou não motivados para fazer a aula de Educação Física e que tipo de motivação apresentam. Ele assume uma natureza retrospectiva do tipo correlacional e é ainda um estudo do tipo transversal, na medida em que as variáveis foram medidas num único momento. A amostra foi constituída por 4 turmas do 11º ano de escolaridade, da Escola Secundária de Rio Tinto, concelho de Gondomar. O estudo envolveu 86 participantes de ambos os sexos, 42 do sexo feminino e 44 do sexo masculino, que frequentavam as aulas de Educação Física no ano letivo de 2015/2016. A recolha de dados foi efetuada através do preenchimento de um questionário. O preenchimento dos questionários decorreu no início de uma aula de Educação Física, demorando entre 5 a 10 minutos. Aos alunos menores de idade foi entregue previamente um consentimento informado para ser assinado pelo Encarregado de Educação. Dentro do que são as características da motivação, com o presente estudo conseguimos perceber que, os alunos se encontram mais motivados intrinsecamente e que realizam as aulas de Educação Física devido ao prazer que sentem quando o fazem, à diversão que sentem ao fazê-la e também porque gostam de a fazer.

Palavras-chave: MOTIVAÇÃO, TEORIA DA AUTO-DETERMINAÇÃO, ESCOLA, PSICOLOGIA.

Abstract

Motivation, according to Fonseca (1993), correspond to a state of the organism that results from the interaction of internal factors (personality) and external (contexts) to itself and responsible for a certain behavior. So motivation is what drives us, that leads us to act and accomplish something.

This study aims to find out if students are or not motivated to attend a Physical Education class and what kind of motivation exhibit. It takes on a retrospective nature of correlational and still is a cross-sectional study, in that the variables were measured in a single moment. The sample consisted of 4 groups of the 11th grade, in Escola Secundária de Rio Tinto, Gondomar. The study involved 86 participants of both sexes, 42 females and 44 males, who attended physical education classes in school year 2015/2016. Data collection was done by filling in a questionnaire. The completion of the questionnaires took place at the beginning of a Physical Education class, taking between 5-10 minutes. To underage students was previously given informed consent to be signed by the Parents. Within what are the characteristics of motivation, with this study we can see that the students are more intrinsically motivated and perform the physical education classes because of the pleasure they feel when they do, the fun they feel to do it and also because they like to do.

Keywords: MOTIVATION, SELF-DETERMINATION THEORY, SCHOOL, PSYCHOLOGY

5.1 Introdução

Quando se estuda uma turma no sentido de perceber o que se pode melhorar para criar melhores condições de aprendizagens aos alunos, um fator importante e que se destaca é o clima motivacional que se percebe nesse contexto (Maia, 2012).

Esse clima motivacional percebido pelos indivíduos nos meios em que estes se encontram inseridos pode influenciar a orientação adotada por estes ao nível dos objetivos e, conseqüentemente influencia o uso de estratégias de realização (Ames, 1992). Assim, a criação de um bom clima deve ser cada vez mais da preocupação do professor porque parte dele a escolha das melhores estratégias. No entanto é necessário algum cuidado porque é pouco provável que numa mesma situação o clima motivacional seja o mesmo para todos os indivíduos pois, como nos alerta Ames e Archer (1988), os indivíduos selecionam e interpretam as informações de maneiras diferenciadas.

A este clima de motivacional está inerente o conceito de motivação que segundo Fonseca (1993) corresponde a um estado do organismo, resultante da interação de fatores internos (personalidade) e externos (situação) a si próprio e responsável por um determinado comportamento. A origem etimológica da palavra motivação vem do verbo latino *movere*, sendo a motivação força que coloca a pessoa em ação e que acorda a sua disponibilidade de se transformar (Rocha, 2009). Logo podemos afirmar que motivação é aquilo que nos move, que nos leva a agir e a realizar alguma coisa.

Esta motivação pode partir de duas formas distintas: motivação intrínseca e motivação extrínseca. A Motivação Extrínseca tem origem em fatores externos ao indivíduo, como qualquer recompensa monetária. O indivíduo faz a tarefa para ser recompensado ou para não ser castigado. A punição ou a recompensa é o “combustível” que faz mobilizar o sujeito. Óbvio que quando retirado, o sujeito vai deixar de se mobilizar, de estar motivado, visto que não tem nada a ganhar nem a perder se não executar a tarefa. A Motivação Intrínseca tem origem em fatores internos ao indivíduo, relaciona-se com a sua forma de ser, os seus interesses e os seus gostos. Neste tipo de motivação, não há necessidade de existir recompensas, visto que a tarefa em si própria, representa um interesse

para o sujeito, algo que ele gosta ou está relacionado com a forma de ele ser. Este tipo de motivação é constante, visto que depende unicamente do sujeito e não de fatores externos. A tarefa deixa de representar uma obrigação, um meio para atingir um fim (recompensa), para representar um fim em si própria. Como é óbvio, a motivação intrínseca está relacionado com a felicidade e com a realização pessoal (Elói, 2012).

Assim, o profissional de EF, deveria preocupar-se não somente com a parte física das pessoas, mas também com o aspeto psicológico, pois muitas vezes estes aspetos são determinantes para o desenvolvimento das práticas desportivas, principalmente em crianças e adolescentes. Portanto, para Rocha (2009) o conhecimento das razões da motivação para a participação nas aulas de EF assume um papel determinante a nível do processo de intervenção pedagógica dos professores junto dos alunos, visando a sua melhoria.

Para melhor perceber estas razões existem na psicologia, segundo Roberts (2001) trinta e duas teorias. Recentemente, numa revisão da literatura sobre este tema (Kingston *et al* 2006), consideraram que as teorias sociocognitivas, entre as quais a teoria da autodeterminação (SDT), estão entre as mais populares e contemporâneas abordagens teóricas que têm sido utilizadas para examinar os processos motivacionais no campo da psicologia do desporto e do exercício.

A SDT é uma macro teoria sobre a motivação humana que se preocupa com o desenvolvimento e funcionamento da personalidade em contextos sociais, mais concretamente, com as causas e as consequências do comportamento autodeterminado. Segundo os seus autores (Ryan & Deci, 2007), esta teoria diz-nos que a motivação do sujeito não está diretamente relacionada com os fatores do envolvimento social, uma vez que a influência destes (e.g. clima das aulas, comportamento dos professores) é mediada pela satisfação de três “componentes fundamentais”, ou seja, as necessidades psicológicas básicas de autonomia (capacidade de regular as suas próprias ações), competência (capacidade de eficácia na interação com o envolvimento) e relação (capacidade de procurar e desenvolver ligações e relações interpessoais). São estas necessidades que vão determinar a regulação do comportamento do sujeito, que assenta num *continuum* motivacional e oscila entre formas menos e mais

autodeterminadas do comportamento (controladoras vs autónomas). Os tipos de motivação contemplados são:

Amotivação – É um estado de falta de intenção para agir, ou seja, o sujeito não realiza o comportamento, nem tem intenções de o fazer (um aluno está amotivado quando diz: “Eu realizo as aulas de Educação Física, mas realmente não sei porquê”);

Motivação Extrínseca Externa – O sujeito realiza o comportamento para satisfazer exigências externas, ou seja, para obter recompensas ou evitar punições (um aluno está externamente motivado quando diz: “Eu realizo as aulas de Educação Física porque é obrigatório”);

Motivação Extrínseca Introjectada – O sujeito pressiona-se a ele próprio e a atividade é realizada para evitar sentimentos negativos (culpa e/ou ansiedade) (um aluno está motivado de forma introjectada quando diz: “Eu realizo as aulas de Educação Física porque quero que o professor ache que eu sou um bom aluno”);

Motivação Extrínseca Identificada – Reflete uma valorização consciente do comportamento que é aceite como pessoalmente importante. O sujeito identifica-se com o seu objetivo e valor (um aluno está motivado de forma identificada quando diz: “Eu realizo as aulas de Educação Física porque posso aprender habilidades/técnicas que poderei utilizar noutras áreas da minha vida”);

Motivação Extrínseca Integrada – O sujeito integra o comportamento como fazendo parte de si mesmo, existindo um elevado grau de congruência com outros valores e necessidades. No entanto, o comportamento ainda é realizado pelo seu valor instrumental e não apenas pela satisfação que lhe está inerente (um aluno está motivado de forma integrada quando diz: “Eu realizo as aulas de Educação Física porque o desporto faz parte da minha vida”);

Motivação Intrínseca – O sujeito realiza uma determinada atividade pelo interesse, divertimento e satisfação que lhe está inerente. É o nível mais elevado de autonomia e representa o verdadeiro comportamento autodeterminado (um aluno está motivado intrinsecamente quando diz: “Eu realizo as aulas de

Educação Física devido ao prazer que sinto quando aprendo novas habilidades/técnicas”).

Segundo Standage, et al. (2003), este modelo teórico pode fornecer informações importantes sobre o processo motivacional, nomeadamente, as ligações entre a forma como os alunos regulam o comportamento e o seu compromisso com as atividades realizadas nas aulas de EF.

Este estudo surge após verificar que em algumas aulas um elevado número de alunos pedia dispensa aos professores e desta forma não realizava a aula de EF. Este facto foi observado por mim, professor estagiário, durante a Prática de Ensino Supervisionada no ano letivo 2015/2016.

5.2 Objetivo do estudo

Este estudo pretende saber se os alunos se encontram ou não motivados para fazer a aula de EF e que tipo de motivação apresentam. Nesse sentido o presente estudo tem como:

5.2.1 Objetivos gerais:

- Verificar se os alunos se encontram realmente motivados ou não para as aulas de EF;
- Verificar que tipo de motivação apresentam.

5.2.2 Objetivos específicos:

- Identificar quais os motivos pelos quais eles realizam, ou não, as aulas de EF;
- Verificar se existem diferenças motivacionais entre sexos;
- Verificar se existem diferenças motivacionais entre praticantes e não praticantes;

5.3 Metodologia

Este estudo assume uma natureza retrospectiva do tipo correlacional, uma vez que não foi exercida qualquer tipo de influência sobre os níveis das variáveis independentes. É ainda um estudo do tipo transversal, na medida em que as variáveis foram medidas num único momento. Para tratamento dos dados foi utilizada a análise estatística por meio do programa informático SPSS 23. A análise desta informação foi realizada através da estatística descritiva, pela média, desvio padrão e frequências absolutas. Para além destas, foi também utilizado o T-Teste de medidas independentes, com um nível de significância de 0.05, a fim de procurar diferenças estatisticamente significativas entre as variáveis deste estudo (sexo feminino e masculino, praticante e não praticante).

5.3.1 Caraterização da amostra

A amostra foi constituída por 4 turmas do 11º ano de escolaridade, da Escola Secundária de Rio Tinto, concelho de Gondomar. Neste ano de escolaridade a frequência da disciplina de EF era de 1 bloco de 50 minutos e outro de 100 minutos, com carater obrigatório. O estudo envolveu 86 participantes de ambos os sexos, 42 do sexo feminino e 44 do sexo masculino, que frequentavam as aulas de EF no ano letivo de 2015/2016. A amostra era composta por alunos com uma média de idades de 16,36, compreendidas entre os 15 e os 18 anos de idade. No quadro 1 e 2 podemos ver a caraterização dos alunos relativamente ao sexo e à idade.

Quadro 1 – Caraterização da amostra por sexo.

		Sexo			
		Frequência	%	% válida	% cumulativa
Válido	F	42	48,8	48,8	48,8
	M	44	51,2	51,2	100,0
	Total	86	100,0	100,0	

Quadro 2 – Caraterização da amostra por idade.

		Idade			
		Frequência	%	% válida	% cumulativa
Válido	15	1	1,2	1,2	1,2
	16	58	67,4	67,4	68,6
	17	22	25,6	25,6	94,2
	18	5	5,8	5,8	100,0
	Total	86	100,0	100,0	

Dos 86 participantes no estudo, 68 praticavam uma modalidade desportiva em atividades fora do contexto escola. Os restantes 18 não praticam qualquer tipo de desporto.

Quadro 3 – Caraterização da amostra por praticante.

		Praticante			
		Frequência	%	% válida	% cumulativa
Válido	N	18	20,9	20,9	20,9
	S	68	79,1	79,1	100,0
	Total	86	100,0	100,0	

5.3.2 Instrumento utilizado

O questionário utilizado foi o mesmo do estudo de Goudas, Biddle e Fox (1994), traduzido, adaptado para português e validado por Fernandes e Raposo (2005) (anexo 2). Este compreende 4 itens para cada uma das 5 diferentes subescalas (MI: motivação intrínseca; MERID: motivação extrínseca regulação identificada; MERIN: motivação extrínseca regulação-introjeção; MERE: motivação extrínseca regulação externa; e, AMOT: amotivação. As respostas foram dadas de acordo com uma escala tipo *Likert* de 7 pontos, que variava de 1 (discordo plenamente) a 7 (concordo plenamente).

5.3.3 Recolha dos dados

Aos alunos menores de idade foi entregue previamente um consentimento informado para ser assinado pelo Encarregado de Educação. O preenchimento dos questionários decorreu no início de uma aula de EF, demorando entre 5 a 10 minutos. Eles foram entregues e recolhidos pelo investigador, estando ele sempre à disposição dos participantes para o esclarecimento de qualquer tipo de dúvida. Foi pedido no início para que não fosse colocado o nome ou algo que os identificasse de forma a garantir o anonimato das respostas.

5.3.4 Apresentação dos resultados

No quadro 4 são apresentados os valores da média e desvio padrão das variáveis dependentes utilizadas neste estudo.

Quadro 4 – Análise descritiva das variáveis dependentes.

Estatísticas Descritivas					
	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Mi	86	2,00	7,00	5,1424	1,31314
Merid	86	1,00	7,00	5,3110	1,19061
Merin	86	1,00	7,00	3,5843	1,54853
Mere	86	1,00	7,00	3,5145	1,73432
Amot	86	1,00	7,00	2,2151	1,58632
N válido (listwise)	86				

Os alunos no geral exibiram um perfil de motivação auto-determinado, verificando-se contudo uma média mais elevada para a regulação identificada ($5,31 \pm 1,19$) que é um tipo de motivação extrínseca, em comparação com a motivação intrínseca/integrada ($5,14 \pm 1,31$). Um perfil de motivação não auto-determinado seguiu-se de forma decrescente na média dos valores (regulação-introjeção com $3,58 \pm 1,55$ e regulação externa com $3,51 \pm 1,73$). Por fim, o tipo motivacional menos referenciado e abaixo da média da escala (1 a 7) foi a amotivação, com um valor médio de $2,21 \pm 1,59$.

No quadro 5 são apresentados os valores da média e desvio padrão de cada uma das respostas do questionário utilizado no estudo.

Quadro 5 – Análise descritiva das respostas ao questionário

Estatísticas Descritivas					
	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
mi1	86	1	7	5,42	1,475
mi2	86	2	7	5,57	1,359
mi3	86	1	7	4,70	1,440
mi4	86	1	7	5,07	1,578
merid1	86	1	7	5,41	1,442
merid2	86	2	7	5,36	1,301
merid3	86	1	7	5,77	1,547
merid4	86	1	7	4,80	1,570
merin1	86	1	7	3,72	2,016
merin2	86	1	7	4,22	1,906
merin3	86	1	7	2,99	1,900
merin4	86	1	7	3,43	1,919
mere1	86	1	7	2,58	1,937
mere2	86	1	7	4,36	2,142
mere3	86	1	7	3,16	2,080
mere4	86	1	7	3,95	2,306
amot1	86	1	7	2,43	1,907
amot2	86	1	7	2,19	1,718
amot3	86	1	7	2,14	1,816
amot4	86	1	7	2,10	1,715
N válido (listwise)	86				

Como já referido anteriormente os alunos apresentam um perfil de motivação auto-determinado, com médias mais elevadas na regulação identificada e motivação intrínseca/integrada. Neste quadro conseguimos perceber quais as razões a que eles dão mais importância (média > 5) para realizar a aula de EF. Assim, com $5,77 \pm 1,55$ aparece a merid4 (porque posso aprender habilidades/técnicas que poderei utilizar noutras áreas da minha vida), seguido da mi2 (porque eu gosto de aprender novas habilidades) com $5,57 \pm 1,36$. Em terceiro temos a mi1 (porque é divertida) com um valor médio de $5,42 \pm 1,48$, com um valor muito próximo ($5,41 \pm 1,44$) aparece a merid1 (porque quero aprender novas habilidades). Em quinto lugar, aparece a razão “porque é importante para mim realizar corretamente as atividades” (merid2) com uma

média de $5,36 \pm 1,30$. Por último, com uma média de $5,07 \pm 1,58$ temos a mi4 (devido ao prazer que sinto quando aprendo novas habilidades/técnicas).

No quadro 6 são apresentados os valores de significância na correlação entre sexos.

Quadro 6 – Análise comparativa de médias entre sexo

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença média	Erro padrão da diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
mi	Variâncias iguais assumidas	,052	,820	-1,571	84	,120	-,44129	,28086	-,99981	,11723
	Variâncias iguais não assumidas			-1,572	83,966					
merid	Variâncias iguais assumidas	,004	,951	-1,518	84	,133	-,38690	,25490	-,89379	,11998
	Variâncias iguais não assumidas			-1,518	83,872					
merin	Variâncias iguais assumidas	1,778	,186	-,770	84	,443	-,25785	,33486	-,92375	,40806
	Variâncias iguais não assumidas			-,773	82,497					
mere	Variâncias iguais assumidas	,468	,496	1,457	84	,149	,54167	,37169	-,19747	1,28080
	Variâncias iguais não assumidas			1,459	83,978					
amot	Variâncias iguais assumidas	,120	,730	,266	84	,791	,09145	,34409	-,59282	,77572
	Variâncias iguais não assumidas			,267	83,391					

Nota: todas as correlações são significativas a $p < 0.05$.

Como se pode verificar neste quadro todos os valores de significância apresentados são superiores a 0,05. A mi apresenta um valor de 0,820, a merid de 0,951, a merin de 0,186, a mere de 0,496 e a amot de 0,730.

No quadro 7 são apresentados os valores de significância na correlação entre praticantes e não praticantes.

Quadro 7 – Análise comparativa de médias entre praticantes e não praticantes**Teste de amostras independentes**

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença média	Erro padrão da diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
mi	Variâncias iguais assumidas	,236	,629	,415	84	,679	,14502	,34978	-,55056	,84059
	Variâncias iguais não assumidas			,390	24,830	,700	,14502	,37148	-,62033	,91036
merid	Variâncias iguais assumidas	,914	,342	,632	84	,529	,20016	,31671	-,42966	,82998
	Variâncias iguais não assumidas			,532	22,210	,600	,20016	,37610	-,57940	,97973
merin	Variâncias iguais assumidas	,002	,965	,771	84	,443	,31740	,41145	-,50081	1,13561
	Variâncias iguais não assumidas			,766	26,473	,450	,31740	,41436	-,53359	1,16840
mere	Variâncias iguais assumidas	,874	,353	,230	84	,819	,10621	,46230	-,81312	1,02554
	Variâncias iguais não assumidas			,214	24,520	,832	,10621	,49653	-,91742	1,12984
amot	Variâncias iguais assumidas	2,508	,117	-1,067	84	,289	-,44812	,42014	-1,28362	,38738
	Variâncias iguais não assumidas			-,941	23,183	,356	-,44812	,47631	-1,43301	,53677

Nota: todas as correlações são significativas a $p < 0.05$

Como se pode verificar neste quadro todos os valores de significância apresentados são superiores a 0,05. A mi apresenta um valor de 0,629, a merid de 0,342, a merin de 0,965, a mere de 0,353 e a amot de 0,117.

5.3.5 Análise e Discussão dos Resultados

O objetivo central deste estudo foi determinar se os alunos se encontram ou não motivados para fazer a aula de EF com a aplicação do *continuum* de auto-determinação num contexto desportivo (aula de EF).

A Teoria da Auto-Determinação considera o modo como um dado comportamento é regulado qualitativamente, através de diferentes razões para tal (perspectiva centrada na autonomia), ao contrário de verificar a forma como é obtido o sucesso (Biddle et al., 1999). Esta teoria tem sido o paradigma teórico primordialmente utilizado no contexto desportivo, no que se refere à investigação acerca da motivação intrínseca (Duda, Chi, Newton, Walling, & Catley, cit. por Fernandes & Raposo (2005)). A sua aplicação no contexto educativo e desportivo, tem demonstrando a importância das diferentes formas motivacionais na indução de diversos benefícios cognitivos, comportamentais e afetivos (Ntoumanis, 2001). Assim, a aplicação desta teoria permite a definição da intensidade e direção do comportamento em contextos desportivos, dado que a escolha de tarefas e habilidades motoras é bastante limitada, o que pode diminuir os níveis de auto-determinação dos alunos (Fernandes & Raposo, 2005).

Os resultados obtidos através deste estudo revelaram que os alunos se classificam num perfil de motivação auto-determinado, atribuindo classificações mais altas nas respostas relacionadas com a motivação intrínseca/integrada e com a motivação extrínseca regulação identificada. Através destes dados é possível responder ao objetivo geral, afirmando que os alunos se encontram realmente motivados para realizar as aulas de EF. Fernando e Raposo (2005) no seu estudo verificaram que estes dois tipos de motivação foram os mais altos, no entanto, obtiveram valores superiores aos do presente estudo, que pode ser explicado pela constituição da sua amostra que tem um número de participantes bastante superior (n=1099). No estudo apresentado por Leal et al (2012)

encontraram a média mais alta na motivação intrínseca/integrada, mas a segunda média mais alta diferencia este do estudo anterior apresentado. Os mesmos autores verificaram ser a motivação extrínseca regulação externa a segunda mais presente.

Relativamente ao objetivo específico sobre os motivos que levam os alunos a realizar as aulas de EF, este estudo permitiu verificar que as principais razões são: “porque posso aprender habilidades/técnicas que poderei utilizar noutras áreas da minha vida”; “porque eu gosto de aprender novas habilidades”; “porque é divertida”; “porque quero aprender novas habilidades”; “porque é importante para mim realizar corretamente as atividades”; “devido ao prazer que sinto quando aprendo novas habilidades/técnicas”. Através destas respostas é possível perceber que o prazer, a diversão e o gosto são os sentimentos que conduzem a motivação dos alunos. Biddle, et al., (2001), consideram que os indivíduos motivados intrinsecamente percebem que as suas capacidades são suficientes para as exigências da situação/contexto e quando percecionam que as suas ações têm origem e são reguladas por eles mesmos. As atividades motivadas intrinsecamente são definidas como sendo “autotélicas”, significando percepção de autocontrolo, autodeterminação e autonomia

Relativamente aos objetivos específicos seguintes, diferenças motivacionais entre sexo masculino e feminino, e entre praticantes e não praticantes, não existem evidências estatísticas suficientes para afirmar que existem diferenças significativas entre sexos e entre praticantes e não praticantes. Tal facto poderá ser explicado pelo reconhecimento da importância da disciplina pelos alunos que lhes permite transportar conhecimentos e aprendizagens lecionados para outros contextos das suas vidas.

Em suma, compreende-se a importância de promover no presente contexto uma regulação dos comportamentos considerando para tal todas as formas motivacionais que constituem o *continuum* de auto-determinação e respetivos processos regulatórios associados. Denota-se desta forma, a importância da internalização dos valores culturais do envolvimento, visando o desenvolvimento da motivação intrínseca, sendo esta uma das mais importantes variáveis preditivas da intenção de prática desportiva (Fernandes & Raposo, 2005).

5.4 Conclusão

A EF é um contexto de prática desportiva que engloba alunos com discrepância de competências físicas, as mais diversificadas atitudes perante a disciplina e os mais diversificados perfis motivacionais. Cabe ao professor conseguir dar resposta a esta diversidade. Segundo os resultados apresentados neste estudo os alunos encontram-se motivados para realizar as aulas de EF, facilitando a intervenção por parte do professor.

Dentro do que são as características da motivação, com o presente estudo conseguimos perceber que, os alunos se encontram mais motivados intrinsecamente e que realizam as aulas de EF devido ao prazer que sentem quando o fazem, à diversão que sentem ao fazê-la e também porque gostam de a fazer.

No que diz respeito ao sexo masculino e feminino não existem diferenças estatisticamente significativas para que possamos afirmar que existem diferenças motivacionais entre eles. O mesmo acontece quando relacionamos praticantes e não praticantes.

Contudo, urge como necessário o desenvolvimento de maior número de investigações neste sentido, sugerindo-se igualmente a definição da invariância do modelo testado, perante diferentes variáveis de envolvimento (idade, diferentes anos e ciclos de ensino). No entanto, é necessário apontar algumas limitações inerentes ao presente estudo. Primeiro, o reduzido número da amostra que deve ser alargado, para servir de apoio a todos os professores daquele ano. Segundo, realizar a recolha dos dados no início do ano letivo para poderem ser definidas estratégias que deem resposta aos resultados encontrados. Perante isto, encorajo a realização de futuros estudos centrados nesta problemática, de forma a demonstrar a validade de replicação dos resultados identificados no presente estudo.

5.5 Bibliografia

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, pp. 261-271.

Ames, C.; Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, pp. 260-267.

Biddle, S., Markland, D., Gilbourne, D., Chatzisarantis, N., & Sparkes, A. (2001). Research methods in sport and exercise psychology: quantitative and qualitative issues. *Journal of Sports Sciences*, 19, 777-809.

Biddle, S., Soos, I., & Chatzisarantis, N. (1999). Predicting Physical Activity Intentions Using Goal Perspectives and Self-Determination Theory Approaches. *European Psychologist*, 4(2), 83-89.

Elói, J. (2012). Elói, J. (2012). Motivação: Extrínseca Vs Intrínseca. *Psicologia free* Consult. 24-06-2016, disponível http://www.psicologiafree.com/areas-da-psicologia/psicologia_clinica/motivacao-extrinseca-vs-intrinseca/

Fernandes, H. M. & Raposo J. V., (2005). *Continuum de auto-determinação: validade para a sua aplicação no contexto desportivo*. Estudos de Psicologia, 10(3), 385-395. UTAD.

Fonseca, A. (1993). Motivação para a prática desportiva. Relatório apresentado às Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica. Universidade do Porto.

Kingston, K., Harwood, C., & Spray, C. (2006). Contemporary Approaches to Motivation in Sport. In S. Hanton & S. Mellalieu (Eds.), *Literature Reviews in Sport Psychology* (pp. 159-197). New York: Nova Science Publisher.

Leal, E., Miranda, G., & Carmo, C. (2012). III Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade/EnEPQ. *Self-Determination Theory: An Analysis of Student Motivation in an Accounting Degree Program*, 24(62), 162-173.

Maia, M. (2012). *Importância do Clima Motivacional na Aprendizagem dos Alunos nas Aulas de Educação Física*. Relatório de estágio Profissional. Porto: Fadeup.

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

Ryan, R., & Deci, E. (2007). Active Human Nature: Self-Determination Theory and the Promotion and Maintenance of Sport, Exercise, and Health. In M. Hagger & N. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport* (pp. 1-19). Champaign, Illinois: Human Kinetics.

Roberts, G. (2001). Understanding the dynamics of motivation in physical activity: The influence of achievement goals on motivational processes. In Glyn Roberts (Ed). *Advances in Motivation in Sport and Exercise* (pp.1-50). Champaign-Illinois: Human Kinetics, 1-50.

Rocha, C. (2009). A Motivação de Adolescentes do Ensino Fundamental para a Prática da Educação Física Escolar.

Standage, M., Duda, J., & Ntoumanis, N. (2003). A Model of Contextual Motivation in Physical Education: Using Constructs From Self-Determination and Achievement Goal Theories to Predict Physical Activity Intentions. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 97-110.

6 Conclusões e perspectivas futuras

Terminou mais um ciclo, chegou ao fim mais uma etapa e assim se concretiza mais um objetivo de vida. Este que culminou num ano rico e cheio de aprendizagens a nível pessoal, profissional e académico. Agradeço à ESRT por me ter aberto as portas da docência e me dar uma nova casa. Não podia ter sido melhor recebido tanto pela comunidade docente como não docente.

O ano de estágio parece que foi feito a ritmo de corrida. Passou tão rápido! Um ano vivido com muita alegria, determinação, esforço e agora no fim prevalece o sentimento de satisfação. Para trás ficam as aprendizagens, as relações construídas, enfim, ficam memórias que nunca mais serão esquecidas e me irão acompanhar ao longo de toda a vida.

O EP termina e com ele me tornei uma pessoa diferente, mais madura, mais competente, mais profissional. À escola o devo por todos os desafios que me proporcionou e que exigiram o máximo de mim e isso é que me permitiu desenvolver e ser cada vez mais e melhor. Ao longo deste ano foram desenvolvidas competências que me irão acompanhar ao longo da minha vida profissional mas também competências úteis nas mais diversas áreas da vida pessoal. A todos que intervieram no meu percurso, um obrigado, por despertarem em mim uma capacidade reflexiva e decisional, por me tornarem capaz de decidir o que devo fazer para um melhor processo de ensino-aprendizagem e o que devo valorizar aos alunos.

Nas palavras que compõem este documento encontram-se as minhas experiências e aprendizagens ao longo de um ano de constante evolução. Para quem o lê espero conseguir transmitir tudo aquilo que ele representou para mim.

Chegar ao fim deste percurso e sonhar com uma fórmula mágica que oriente a minha prática, enquanto professor, que não dê muitas preocupações e muito trabalho, é um equívoco. Nós não trabalhamos com coisas mas sim com pessoas, e elas são o que de mais complexo existe no nosso mundo. Nós ensinamos com o intuito de que elas aprendam. Mais, nós passamos valores, regras e princípios, no fundo, nós educamos. E a educação não possui um programa de ações que nos digam como atuar, porque não há pessoas iguais, os alunos são diferentes, as escolas diferem umas das outras e temos de ter

consciência de que é no seio dessa diferença que reside a vida do professor. Que nos próximos anos essa diferença esteja presente no meu percurso, que seja vivida sem medos e me permita desenvolver ainda mais a nível pessoal e profissional.

Com o estudo foi possível perceber que numa mesma turma podem existir diferentes perfis motivacionais. Ter presente esta premissa e a base teórica que a fundamenta é uma mais-valia, uma vez que permite responder de forma mais eficaz às barreiras impostas por esses perfis. O mesmo aluno pode não se encontrar somente num único perfil, podendo o professor usar diferentes estratégias de forma a que o discente retire o máximo das suas capacidades.

Enquanto futuro professor, considero que esta temática permitiu alargar os meus conhecimentos sobre a motivação, que vejo como fundamental para o bom funcionamento das aulas de EF, uma vez que ao interagir com indivíduos motivados, todo o processo de ensino-aprendizagem se torna mais facilitado. Assim, numa próxima oportunidade de ensino em contexto escolar, estarei mais atento aos sinais que os alunos vão demonstrando durante as aulas e compreender quais as razões que os levam a realizar as aulas de EF. Deste modo serei capaz de transpor as aprendizagens adquiridas neste estudo e assim encontrar as melhores estratégias para os motivar.

Saudade é o que sinto quando olho para trás e recordo todas as memórias que se fizeram nestes anos de vida académica, nesta casa. Mas, no final, uma certeza tenho, este último ano de faculdade é também o primeiro de um longo caminho que espero viver nas vias do ensino e da educação.

7. Referências bibliográficas

Alarcão, I. (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão - Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Aranha, Á. (2004). *Organização, Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Vila Real: UTAD.

Azevedo, M., Portela, A., Graça, A., & Ávila-Carvalho, L. (2014). Compreensão da reflexão na formação de professores. In P. Queirós, P. Batista & R. Rolim (Eds.), *Formação inicial de professores: Reflexão e investigação da prática profissional* (pp.56-76). Porto: Editora FADEUP.

Barroso, J. (1995). *“Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola”*. Lisboa: Cadernos de Organização e Gestão Escolar.

Batista, P. (2014). O Papel do Estágio Profissional na (re)construção da Identidade Profissional no contexto da Educação Física: Cartografia de um projeto de investigação. In P. Batista, P. Queirós & A. Graça (Eds.), *O Estágio Profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 9-42). Porto: FADEUP

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

Bento, J.O. (2003). *Planeamento e avaliação em Educação Física* (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

Carvalho, R. (2006). *“Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria”*. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653).

Corrêa, U. C., Benda, R. N., & Ugrinowitsch, H. (2006). Processo Ensino-Aprendizagem no Ensino do Desporto. In G. Tani (Ed.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 241-250). Rio de Janeiro: Guanabara koogan.

Costa., V., Fernandes., A., & Maia., M. (2009). Hábitos desportivos dos jovens do interior norte e litoral norte de Portugal. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 9(2), 46-55.

Cortesão, L. (2007). O arco-íris na sala de aula? Processos de organização de turmas: reflexões críticas. *Cadernos de organização e administração educacional - a turma como unidade de análise*, 1, 1-15.

Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.

Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, Á. (2010). *Avaliação: um caminho para o sucesso no processo de ensino e de aprendizagem*. Maia: ISMAI.

Graça, A. (2001). Breve roteiro de investigação empírica na pedagogia do desporto: A investigação sobre o ensino da Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 1(1), 104-113.

Guerra, M (2002). Entre bastidores: O lado oculto da organização escolar. Porto, Edições Asa.

Legislação do Diário da República (2001). Avaliação. In *Diário da República*, secção III, artigo 28º, série I-A, nº 129.

Matos, Z. (2014). Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP. 3.

Mesquita, I., & Graça, A. (2011). Modelos instrucionais no ensino do Desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Faculdade de Motricidade Humana.

Nóvoa, A. (2004). Currículo e docência: A pessoa, a partilha, a prudência. In E. P. Gonçalves, M. Z. d. C. Pereira & M. E. P. d. Carvalho (Eds.), *Currículo e contemporaneidade: Questões emergentes* (pp. 1-11). Campinas: Alínea.

Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: o lugar do estágio profissional. In P. Batista, P. Queirós & A. Graça (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 67-84). Porto: Editora FADEUP.

Ribeiro, A. & Ribeiro, L. (1990). Tipos de avaliação. In *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Ribeiro, L. (1999). *Avaliação da aprendizagem*, 7ª edição. Lisboa: Texto Editora.
- Rink, J. (2001). Investigating the assumptions of pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 2, 112-128.
- Rosado, A. e Colaço, C. (2002). *Avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Omniserviços.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 69-130). Faculdade de Motricidade Humana.
- 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-Estagário de Educação Física*. Porto: T. Silva. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Silva, T. (2015). Ensinar, Dirigir, Unificar, Criar, Aprender, Realizar: Vários percursos, um só destino. Porto: Tiago Silva. Relatório de Estágio apresentado a FADEUP.
- Vaz, J. R. (2014). Experiência de ensino-cativar para a aprendizagem como uma prioridade emergente relatório de estágio profissional. Porto: Juliana Vaz.
- Vieira, C., Moreira, L., Garganta, R., Silva, H., & Santos, P. (2014). Relação entre os níveis de Atividade Física e a Aptidão Cardiorespiratória em jovens portugueses. In P. Queirós, P. Batista & R. Rolim (Eds.), *Formação inicial de Professores: Reflexão e Investigação da Prática Profissional*. Porto: FADEUP.
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities: A knowledge structures approach*. Champaign: Human Kinetics Books.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. (A.J.C. Teixeira, M.J. Carvalho, M. Nóvoa, trad.). Lisboa: Educa.

8. Anexos

Anexo 1 – Cartaz do torneio de voleibol



Anexo 2 – Questionário utilizado no estudo

Níveis de motivação dos alunos nas aulas de Educação Física

O questionário que se segue faz parte de um estudo de investigação que está a ser realizado no âmbito do Mestrado de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, de Faculdade de Desporto da Universidade do Porto e que pretende perceber quais os níveis de motivação dos alunos nas aulas de Educação Física.

O preenchimento deste questionário é voluntário. Se participares, lê com atenção cada afirmação e responde segundo o que pensas. Neste questionário, não existem respostas certas ou erradas. Não escrevas o teu nome em nenhuma parte do questionário. Agradecemos que preenchas na totalidade as questões apresentadas e garantimos-te que o anonimato e a confidencialidade das respostas serão sempre mantidos.

Considera cada frase expressa e indica com um círculo em redor do número que melhor refletir o que sentes acerca dela. Utiliza para o efeito uma escala de 1 a 7, em que 1 significa que discordas plenamente; 2 que discordas bastante; 3 que discordas no geral; 4 que nem discordas, nem concordas; 5 que concordas no geral; 6 que concordas bastante; e 7 que concordas plenamente.

Caso tenhas dúvidas sobre alguma questão, não hesites em perguntar.

I Dados Pessoais

1. **Sexo:** ☐ Masculino ☐ Feminino 2. **Idade:** ____ Anos
3. Praticou ou pratica (durante pelo menos um ano) alguma atividade desportiva? ☐ Sim ☐ Não
Se sim, qual? _____
4. Classificação média da disciplina de educação física no ano anterior: ____ Valores

Eu realizo a aula de Educação Física:

Porque é divertida	1	2	3	4	5	6	7
Porque eu gosto de aprender novas habilidades	1	2	3	4	5	6	7
Porque é emocionante	1	2	3	4	5	6	7
Devido ao prazer que sinto quando aprendo novas habilidades/técnicas	1	2	3	4	5	6	7
Porque quero aprender novas habilidades	1	2	3	4	5	6	7
Porque é importante para mim realizar corretamente as atividades	1	2	3	4	5	6	7
Porque quero melhorar o meu nível desportivo	1	2	3	4	5	6	7
Porque posso aprender habilidade/técnicas que poderei utilizar noutras áreas da minha vida	1	2	3	4	5	6	7
Porque quero que o professor ache que eu sou um bom aluno	1	2	3	4	5	6	7
Porque iria sentir-me mal, caso não a realizasse	1	2	3	4	5	6	7
Porque quero que os outros alunos pensem que eu sou competente em todas as atividades	1	2	3	4	5	6	7
Porque fico preocupado se não a realizar	1	2	3	4	5	6	7
Porque arranjo problemas se não a realizar	1	2	3	4	5	6	7
Porque é suposto eu realizar	1	2	3	4	5	6	7
Para que o professor não se zangue comigo	1	2	3	4	5	6	7
Porque é obrigatório	1	2	3	4	5	6	7
Mas realmente não sei porquê	1	2	3	4	5	6	7
Mas não compreendo porque existem este tipo de aulas	1	2	3	4	5	6	7

Mas sinto que estou a desperdiçar o meu tempo

1 2 3 4 5 6 7

Mas não obtenho resultados deste tipo de aulas

1 2 3 4 5 6 7

Anexo 3 – Ficha de caracterização do aluno

Ficha de Caracterização do Aluno

Nome:

Nº:

Ano:

Turma:

Curso:

Data de Nascimento:

- Quais são as tuas modalidades favoritas?
- Quais as modalidades que gostas menos?
- Praticas algum desporto fora da escola? Se sim, qual e há quanto tempo?
- Tens algum problema de saúde? Se sim, qual?
- Com quem vives diariamente? (assinala com um x)

Pai	Mãe	Irmãos	Tios	Primos	Avós

Nº de Irmãos: _____

- Quais as qualidades que admiras no professor de Educação Física?
- Quais as tuas expectativas para este ano?

Anexo 4 – Ficha de avaliação Sumativa de Voleibol

Conteúdos/Nomes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17				
Jogo 1x1																					
Serviço e receção ao serviço em zonas diagonalmente opostas									X			x									
Utilização correta dos batimentos consoante a sua trajetória	x	x	x	x	x	x	x	x	X	x	x	X	x	x	x	x	x				
Colocação do volante num sítio onde não esteja o adversário	x		X	x	X	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x				
Serviço Longo																					
Batimento feito por baixo e dentro da área de serviço	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x				
Trajetória ascendente e longa para a linha de fundo adversária	x					x	x		x			x	x	x	x	x	X				
Serviço curto																					
Batimento é feito por baixo e dentro da área de serviço			x	x					x		x	x		x	x	X					
Trajetória baixa e o mais plana possível									x		x	x		x	x						
Volante cai o mais perto possível da linha de serviço curto do campo adversário									x		x	x		x	x	x					
Lob																					
Batimento feito por baixo e ao lado do corpo	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	X				

Trajetória alta e longa para o fundo do campo adversário	x	x	/	x	x	x	x	x	x	/	x	x	x	x	x	x	X				
Volante cai no fundo do campo	x	x		x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x				
Clear																					
Batimento é feito acima da cabeça	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x				
Trajetória alta e longa para o fundo do campo adversário	x	x	/	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	X				
Volante cai no fundo do campo	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	X				
Amorti																					
Batimento é feito acima da cabeça	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	X				
Trajetória descendente	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	X					
Volante perde velocidade e cai junto à rede do campo adversário	/	/	/	x	x	x	x	/	x	x	x	x	x	x		x	/				
Remate																					
Batimento é feito acima e à frente da cabeça	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x					
Trajetória do volante é descendente, a mais rápida e “picada” possível	x	/	/	x	x	x	x	x	x		x	x	x		/	X					
O volante é enviado com velocidade	x			x	x	x	x	x	x		x	x	x			x					
Encosto																					
Batimento feito à frente do corpo, quando o volante está abaixo do nível da rede	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	X				
A trajetória é curta e rasante à rede	x	/	/	x	x	x	/		x		x	x	x	x		x					
O volante perde velocidade e cai junto à rede do lado adversário	x	/	/	x	x	x	x		x		x	x	x	x			/				

Anexo 5 – Manual de equipa de Basquetebol



Cerimónia de entrega de prémios

Categorias:

- ✓ Prémio Pepsi – Clube mais unido
- ✓ Prémio Cesto d' ouro – Clube vencedor
- ✓ Prémio Eficácia – Clube mais pontual e equipada a rigor
- ✓ Prémio Justiça – Clube com mais fair play

Nota: Existem quatro prémios e dois clubes, mas não é obrigatório que a cada clube sejam atribuídos dois prémios. As equipas têm de fazer para merecer o prémio. Cada clube será responsável pela elaboração de dois prémios – a atribuição desta tarefa será feita através de um sorteio.

BOM TRABALHO!

MANUAL DE CLUBE

BASQUETEBOL – FFFFFFFF 11



Nome do clube:

Emblema

Cor:

Elementos:

Capitão:

Professor: Diogo Martins

Disciplina: Educação Física

Ano letivo 2015/2016



Antes de tudo

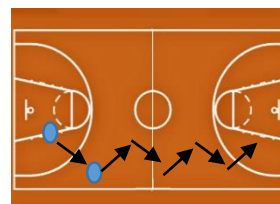
No início da aula cada clube, no seu espaço de aquecimento, faz o seu grito.



Aquecimento (aulas de 100')

Em equipa, realizam:

- ✓ Corrida contínua com mudanças de velocidade;
- ✓ Mobilização articular – Depois da corrida realizam: rodar braços à frente; rodar braços atrás; Braços em cima e em baixo;



- ✓ Dois a dois os alunos realizam passe (de peito e picado) entre si, avançando sempre no sentido do cesto. Aqui realizam lançamento em apoio e/ou na passada.



Regras

- ✓ Forma de jogo 3x3;
- ✓ No início de cada jogo as equipas fazem o seu grito;
- ✓ Duração de cada jogo: 5 minutos;
- ✓ Após cesto a bola inicia-se no meio campo na posse da equipa que sofreu;
- ✓ No fim de cada jogo as equipas devem cumprimentar-se com um aperto de mão;
- ✓ Regras básicas que as equipas devem dominar e pôr em prática: dois apoios, dribles e contacto físico.



Pontuações

- ✓ As equipas que ganham acumulam 3 pontos;
- ✓ As equipas que empatam acumulam 2 pontos;
- ✓ As equipas que perdem acumulam 1 ponto.



Jogos

Dentro de cada clube vão existir três equipas que vão ser fixas até ao final. Assim sendo:

Equipa 1 (A) vs Equipa 4 (B) **Equipa 2 (A) vs Equipa 4 (B)**

Equipa 2 (A) vs Equipa 5 (B) **Equipa 1 (A) vs Equipa 5 (B)**

Equipa 3 (A) e Equipa 6 (B) – Árbitros **Equipa 3 (A) e Equipa 6 (B)**

– Árbitros

Equipa 3 (A) vs Equipa 5 (B) *Equipa 3 (A) vs Equipa 6 (B)*

Equipa 2 (A) e Equipa 6 (B) *Equipa 2 (A) vs Equipa 5 (B)*

Equipa 1 (A) e Equipa 4 (B) – Árbitros *Equipa 1 (A) e Equipa 4 (B)*

– Árbitros

Equipa 1 (A) vs Equipa 6 (B)

Equipa 3 (A) vs Equipa 4 (B)

Equipa 2 (A) e Equipa 5 (B) – Árbitros

Anexo 6 – Quadro pontual de basquetebol



Quadro Pontual de Basquetebol



Exercícios Clubes	Mambos 1 vs Shotters 4 Mambos 2 vs Shotters 5	Mambos 3 vs Shotters 5 Mambos 2 vs Shotters 6	Mambos 1 vs Shotters 6 Mambos 3 vs Shotters 4	Mambos 2 vs Shotters 4 Mambos 1 vs Shotters 5	Mambos 3 vs Shotters 6 Mambos 2 vs Shotters 5	Atraso	Equipamento
Mambos							
Shotters							

11º F – Aula 9

Anexo 7 – Cartaz do dia fitness

