



FACULDADE DE DESPORTO  
UNIVERSIDADE DO PORTO

## **O Caminho para a Docência**

### **Relatório de Estágio Profissional**

Relatório de Estágio Profissional  
apresentado à Faculdade de Desporto  
da Universidade do Porto com vista à  
obtenção do 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  
43/2007 de 22 de Fevereiro).

**Orientadora:** Mestre Cristina Côrte-Real

**Luís Filipe Magalhães Alves**

Porto, setembro de 2015

#### **FICHA DE CATALOGAÇÃO**

Alves, L. (2015). *O Caminho para a Docência* – Relatório de Estágio Profissional. Porto: L. Alves. 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:** ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, ENSINO-APRENDIZAGEM, MOTIVAÇÃO, REFLEXÃO.

## **AGRADECIMENTOS**

O estágio profissional descrito no presente relatório assumiu-se como uma etapa de um enriquecimento incalculável, fruto de muitas conquistas e realizações, mas também de muitos outros momentos de receio e ansiedade. Esta dicotomia de sentimentos, assim como as exigências associadas a esta fase, foram superadas com o apoio e amor incondicional de algumas pessoas a quem não posso deixar de agradecer por tudo o que representam na minha vida.

Em primeiro lugar, agradeço aos meus pais por todo o amor com que me educaram, sem eles nada seria possível. Por acreditarem sempre em mim e por apoiarem incondicionalmente as minhas decisões, todas as minhas conquistas são dedicadas a eles. À minha mãe pela inspiração que é para mim, pelos valores que me transmitiu, pela força e coragem com que me ensina a enfrentar a vida, assim como pelos conselhos e compreensão de que só ela é capaz. Ao meu pai Biabú por todo o amor incondicional e por ter sido o maior exemplo de Homem que possa ter tido. Este triunfo é para ti. Estou grato também ao meu irmão, por me compreender e nunca questionar a minha capacidade, por me fazer acreditar e nunca me deixar desistir.

À Inês agradeço todo o amor com que me ajudou a ultrapassar os momentos mais difíceis e a comemorar os mais saborosos, o tempo que me dedicou, sujeitando-se aos meus horários, a paciência com que me ouviu, a compreensão... Obrigado por fazeres parte da minha vida!

À Professora Cristina Côrte-Real agradeço todo o empenho, clareza e profissionalismo com que supervisionou este estágio profissional.

À Professora Paula Águas pela orientação, pelos conhecimentos, pelas críticas e pela autonomia que me possibilitou a realização do estágio profissional.

Às minhas colegas de estágio, pela partilha desta experiência, e pela entreaajuda sempre presente.

Por último, mas não menos importante, agradeço aos meus queridos alunos, que foram o destino de todo o meu empenho e dedicação.



## ÍNDICE

|                                                                          | Pág. |
|--------------------------------------------------------------------------|------|
| RESUMO.....                                                              | XV   |
| ABSTRACT.....                                                            | XVII |
| LISTA DE ABREVIATURAS.....                                               | XIX  |
| INTRODUÇÃO.....                                                          | 1    |
| <b>CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO PESSOAL</b>                                |      |
| 1.1. REVIVER O PASSADO – COMPREENDER O PRESENTE – DESENHAR O FUTURO..... | 5    |
| 1.2. EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO AO ESTÁGIO PROFISSIONAL.....                | 8    |
| <b>CAPÍTULO 2 – ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL</b>                |      |
| 2.1. CONTEXTO LEGAL, INSTITUCIONAL E FUNCIONAL.....                      | 13   |
| 2.2. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES .....                               | 14   |
| 2.2.1. A Prática Reflexiva.....                                          | 14   |
| 2.2.2. O Modelo Reflexivo.....                                           | 15   |
| 2.2.3. Tipos e Níveis de Reflexão .....                                  | 17   |
| 2.2.4. A Reflexividade durante o Estágio Profissional.....               | 18   |
| 2.3. A ESCOLA COOPERANTE.....                                            | 19   |
| 2.3.1. Caracterização da Escola.....                                     | 20   |
| 2.3.2. Instalações para a Prática da Educação Física.....                | 21   |
| 2.3.3. Caracterização do Grupo de Educação Física.....                   | 22   |
| 2.4. A TURMA.....                                                        | 23   |
| 2.4.1. Caracterização da Turma.....                                      | 23   |
| 2.5. Núcleo de Estágio.....                                              | 29   |
| <b>CAPÍTULO 3 – REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL</b>                   |      |
| <b>ÁREA 1: ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM</b>          |      |
| 3.1. CONCEÇÃO.....                                                       | 33   |
| 3.2. PLANEAMENTO.....                                                    | 34   |
| 3.3. REALIZAÇÃO.....                                                     | 41   |

|                                                                      |    |
|----------------------------------------------------------------------|----|
| 3.3.1. Controlo da Turma.....                                        | 41 |
| 3.3.2. A Instrução.....                                              | 44 |
| 3.3.2.1. <i>Feedback</i> Pedagógico.....                             | 45 |
| 3.3.2.2. Demonstração.....                                           | 47 |
| 3.3.2.3. Palavras-chave.....                                         | 49 |
| 3.3.2.4. Questionamento.....                                         | 50 |
| 3.3.3. Observação das Aulas.....                                     | 51 |
| 3.3.3.1. Gestão do Tempo da Sessão.....                              | 52 |
| 3.3.3.2. Sistema de Observação do Comportamento do<br>Professor..... | 52 |
| 3.3.3.3. Sistema de Observação do Comportamento do<br>Aluno.....     | 52 |
| 3.3.3.4. Sistema de Observação do Feedback<br>Pedagógico.....        | 53 |
| 3.3.4. Modelos de Ensino nos Jogos Desportivos Coletivos.....        | 54 |
| 3.4. AVALIAÇÃO.....                                                  | 56 |

## **CAPÍTULO 4 – RELAÇÕES COM A COMUNIDADE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**

|                                                                       |    |
|-----------------------------------------------------------------------|----|
| 4.1. ÁREA 2: PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÕES COM<br>COMUNIDADE..... | 63 |
| 4.1.1. O Papel do Professor na Comunidade Escolar.....                | 63 |
| 4.1.2. Reuniões.....                                                  | 69 |
| 4.1.3. Papel do Diretor de Turma.....                                 | 70 |
| 4.1.4. Tutoria.....                                                   | 70 |
| 4.2. ÁREA 3: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....                        | 71 |

## **CAPÍTULO 5 – ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO NÍVEIS MOTIVACIONAIS DOS ALUNOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

|               |    |
|---------------|----|
| RESUMO.....   | 75 |
| ABSTRACT..... | 77 |

|                                                                                                                                                       |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 5.1. INTRODUÇÃO – PERTINÊNCIA DO ESTUDO .....                                                                                                         | 79  |
| 5.2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....                                                                                                                       | 80  |
| 5.2.1. Motivação.....                                                                                                                                 | 80  |
| 5.2.2. Motivação Intrínseca.....                                                                                                                      | 81  |
| 5.2.3. Motivação Extrínseca.....                                                                                                                      | 82  |
| 5.2.4. Motivação para a Prática de Educação Física.....                                                                                               | 83  |
| 5.3. OBJETIVOS DO ESTUDO.....                                                                                                                         | 84  |
| 5.4. METODOLOGIA .....                                                                                                                                | 85  |
| 5.4.1. Caracterização da Amostra.....                                                                                                                 | 85  |
| 5.4.2. Instrumento.....                                                                                                                               | 86  |
| 5.4.3. Recolha de Dados.....                                                                                                                          | 87  |
| 5.4.4. Tratamento Estatístico dos Dados.....                                                                                                          | 87  |
| 5.5. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....                                                                                                                 | 88  |
| 5.5.1. Análise Descritiva do Questionário.....                                                                                                        | 88  |
| 5.5.2. Relação entre os Níveis de Motivação Intrínseca e Extrínseca para a Prática de Educação Física e o Ano de Escolaridade dos Participantes ..... | 93  |
| 5.5.3. Relação entre os Níveis de Motivação Intrínseca e Extrínseca para a Prática de Educação Física e o Sexo dos Participantes.....                 | 95  |
| 5.6. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....                                                                                                                    | 97  |
| 5.6.1. Respostas por Item do Questionário.....                                                                                                        | 98  |
| 5.7. CONCLUSÃO.....                                                                                                                                   | 103 |
| 5.8. SUGESTÕES PARA TRABALHOS FUTUROS.....                                                                                                            | 104 |

## **CAPÍTULO 6 – CONCLUSÕES E PERSPETIVAS PARA O FUTURO**

|                                                       |            |
|-------------------------------------------------------|------------|
| <b>6. CONCLUSÕES E PERSPETIVAS PARA O FUTURO.....</b> | <b>109</b> |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>                | <b>113</b> |



## ÍNDICE DE GRÁFICOS

|                                                                         | Pág. |
|-------------------------------------------------------------------------|------|
| <b>Gráfico 1</b> – Características pessoais dos alunos.....             | 25   |
| <b>Gráfico 2</b> – Disciplinas favoritas.....                           | 25   |
| <b>Gráfico 3</b> – Disciplinas que menos gostam.....                    | 25   |
| <b>Gráfico 4</b> – Modalidades que mais gostam.....                     | 26   |
| <b>Gráfico 5</b> – Modalidades que menos gostam.....                    | 26   |
| <b>Gráfico 6</b> – Modalidades que gostavam de ter nas aulas de EF..... | 27   |
| <b>Gráfico 7</b> – Expectativas face ao professor de EF.....            | 28   |



## ÍNDICE DE QUADROS

|                                                                                                                                      | Pág. |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| <b>Quadro 1</b> – Distribuição das Modalidades Abordadas por Período e por Locais (2º Ciclo).....                                    | 37   |
| <b>Quadro 2</b> – Distribuição das Características Sociodemográficas dos Participantes.....                                          | 86   |
| <b>Quadro 3</b> – Distribuição das Respostas por Item do Questionário – Motivação Intrínseca (%).....                                | 89   |
| <b>Quadro 4</b> – Distribuição das Respostas por Item do Questionário – Motivação Extrínseca (%).....                                | 91   |
| <b>Quadro 5</b> – Estudo das Diferenças ( <i>U – Mann-Whitney</i> ) no Questionário em função da Variável “Ano de Escolaridade”..... | 94   |
| <b>Quadro 6</b> – Estudo das Diferenças ( <i>U – Mann-Whitney</i> ) no Questionário em função da Variável “Sexo”.....                | 96   |



## ÍNDICE DE ANEXOS

|                                                                                                   | Pág.   |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| <b>ANEXO 1</b> <i>Roulement</i> .....                                                             | XXIII  |
| <b>ANEXO 2</b> Relação dos Alunos da Turma 6º C.....                                              | XXIV   |
| <b>ANEXO 3</b> Questionário Individual do Aluno.....                                              | XXV    |
| <b>ANEXO 4</b> Relação dos Alunos na Avaliação Inicial e Final no Teste de<br><i>Cooper</i> ..... | XXVI   |
| <b>ANEXO 5</b> Núcleo de Estudantes Estagiários.....                                              | XXVII  |
| <b>ANEXO 6</b> Unidade Didática de Curta Duração.....                                             | XXVIII |
| <b>ANEXO 7</b> Plano de Aula.....                                                                 | XXIX   |
| <b>ANEXO 8</b> Tabela de Registo para Avaliação Inicial de Ginástica no<br>Solo.....              | XXX    |
| <b>ANEXO 9</b> Horário Letivo.....                                                                | XXXI   |
| <b>ANEXO 10</b> Certificado de Participação na Atividade Mergulho<br>Subaquático.....             | XXXII  |
| <b>ANEXO 11</b> Atividades Desenvolvidas dentro da Comunidade Escolar...                          | XXXIII |
| <b>ANEXO 12</b> Corta-Mato Distrital.....                                                         | XXXIV  |
| <b>ANEXO 13</b> Caminhada no Gerês.....                                                           | XXXV   |
| <b>ANEXO 14</b> Cicloturismo.....                                                                 | XXXVI  |
| <b>ANEXO 15</b> Questionário sobre Motivação Intrínseca e Motivação<br>Extrínseca.....            | XXXVII |



## RESUMO

O Relatório de Estágio Profissional foi realizado no âmbito da unidade curricular de Estágio Profissional do 2º ciclo de estudos, conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Este decorreu sob orientação da Professora Orientadora da faculdade e pela Professora Cooperante da Escola Cooperante. Neste documento estão relatadas todas as aprendizagens e vivências que experienciei durante o ano letivo e que me fizeram evoluir a nível profissional e pessoal. Este estágio profissional foi uma oportunidade de excelência de aquisição de competências profissionais e de conhecimento na área da Educação Física. No relato destas vivências está implícito um caráter reflexivo e crítico. Este processo de reflexão torna-se num instrumento fulcral e potenciador da aprendizagem. Permite ao professor iniciante, superar essa mesma condição e aprimorar as suas capacidades, tornando-o num professor competente, detentor de uma cultura profissional, capaz de ensinar e estar preparado e adaptado às adversidades em qualquer contexto de trabalho. Este relatório de estágio profissional divide-se em cinco capítulos. O primeiro capítulo reporta-se ao *Enquadramento Pessoal*, onde é realizado uma reflexão em torno das minhas vivências passadas e a influência sobre a minha ação presente como Professor. O segundo capítulo descreve o enquadramento em que o estágio profissional decorre. O terceiro capítulo é onde está explanada toda a *Realização da Prática Profissional*. Nesta decorrem diversos aspetos cruzando as perspetivas de diferentes autores com aquilo que realizei ao longo do ano. O quarto capítulo descreve a forma como foi realizada a minha relação e integração na restante comunidade educativa. Aqui está Incluído a forma como a construção profissional foi efetuada ao longo do ano. No quinto capítulo enquadra-se o estudo de investigação intitulado *Níveis Motivacionais dos Alunos para a Prática de Educação Física*. No sexto encontram-se as conclusões e as minhas perspetivas para o futuro.

**PALAVRAS-CHAVE:** ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, ENSINO-APRENDIZAGEM, MOTIVAÇÃO, REFLEXÃO.



## **ABSTRACT**

The Final Report of the Professional Internship was developed during the 2nd cycle of studies leading to the Master's Degree in Teaching of Physical Education in Primary and Secondary Education ministrated in Faculdade de Desporto Universidade do Porto. This took place under the guidance of the College Advisor and the Cooperating Teacher of the Cooperating School. In this document is reported all learning and experiences that I practiced during the school year and that made me develop in a professional and personal level. This internship was an excellent opportunity to acquire professional skills and knowledge in the field of Physical Education. In the report of these experiences is implied a reflective and critical character. This process of reflection becomes a pivotal tool enabler of learning. Allows the beginner teacher, to go over his same condition and improve his capabilities, making him a competent teacher, holder of a professional culture, able to teach and be prepared and adapted to adversities in any working environment. This professional internship report is divided into five chapters. The first chapter reports to the my Personnel Placement, which is carried out a reflection on my past experiences and the influence of my action as Professor. The second describes the framework in which the internship takes place. The third chapter is where are explained all the Professional Practice Realization. This arise from several aspects crossing the perspectives of different authors with what I have done throughout the year. In the fourth chapter is the research study-action titled Motivational Levels of Students to Practice Physical Education. The fifth chapter describes the way it was carried my relationship and integration with the rest of the educational community. Included here is how the professional construction was carried out throughout the year, with main emphasis on the importance of reflexivity.

**KEYWORDS:** PROFESSIONAL INTERNSHIP, PHYSICAL EDUCATION, TEACHING-LEARNING, MOTIVATION, REFLECTION.



## **LISTA DE ABREVIATURAS**

|               |                                                |
|---------------|------------------------------------------------|
| <b>AD</b>     | Avaliação Diagnóstica                          |
| <b>AF</b>     | Avaliação Final                                |
| <b>AI</b>     | Avaliação Inicial                              |
| <b>AS</b>     | Avaliação Sumativa                             |
| <b>DE</b>     | Desporto Escolar                               |
| <b>EB</b>     | Escola Básica                                  |
| <b>EC</b>     | Escola Cooperante                              |
| <b>EE(s)</b>  | Estudante(s) Estagiário(s)                     |
| <b>EF</b>     | Educação Física                                |
| <b>EP</b>     | Estágio Profissional                           |
| <b>FADEUP</b> | Faculdade de Desporto da Universidade do Porto |
| <b>FB</b>     | Feedback                                       |
| <b>GEF</b>    | Grupo de Educação Física                       |
| <b>MEC</b>    | Modelo de Estrutura de Conhecimentos           |
| <b>NE</b>     | Núcleo de Estágio                              |
| <b>NEE</b>    | Necessidades Educativas Especiais              |
| <b>PAA</b>    | Plano Anual de Atividades                      |
| <b>PC</b>     | Professor Cooperante                           |
| <b>PE</b>     | Projeto Educativo                              |
| <b>PNEF</b>   | Programa Nacional de Educação Física           |
| <b>PO</b>     | Professor Orientador                           |
| <b>QIA</b>    | Questionário Individual do Aluno               |
| <b>RE</b>     | Relatório de Estágio                           |
| <b>UC</b>     | Unidade Curricular                             |
| <b>UD(s)</b>  | Unidade(s) Didática(s)                         |



## INTRODUÇÃO

No âmbito dos requisitos de carácter obrigatório e conclusivo, o Relatório de Estágio (RE) assume uma função reflexiva da componente prática exercida ao longo do segundo ano de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto Universidade do Porto (FADEUP). Este RE refere-se ao ano de 2014/2015, inferindo um retrato e uma análise de todas as atividades realizadas e experiências vivenciadas no seio escolar ao longo de todo o ano letivo presente.

As situações de prática pedagógica supervisionada representam um espaço fundamental para os Estudantes-Estagiários (EE) aplicarem conhecimentos acumulados ao longo da sua formação (Siedentop, 1991; Rodrigues, 2001; Silva, 2009; Rodrigues, 2009). Aliás, Alarcão e Tavares (2003) defendem que a prática representa um meio fundamental para o desenvolvimento das capacidades do docente.

Este estágio integra o conceito de reflexividade, onde a possibilidade de tomar determinadas decisões obriga o EE a refletir acerca das mesmas, perceber onde errou, procurar novas soluções para assim, resolver e até mesmo antecipar problemas levantados pela prática, desenvolvendo capacidades didáticas e pedagógicas. Relativamente a esta temática, Fernandes (2000) defende que o professor deve ser capaz de refletir sobre os conteúdos, questionar criticamente as práticas aplicadas e as estratégias estabelecidas, com o intuito de produzir novos conhecimentos. Apenas desta forma, o professor será capaz de se adaptar às permanentes mudanças sociais, acompanhando as alterações à conjuntura atual, permitindo que o processo de ensino-aprendizagem se desenvolva sem diminuir a sua qualidade. Silva (2009, p. 39) refere a reflexão como uma “arma” primordial no desenvolvimento da profissionalidade docente, ao referir que “(...) é fundamental que o formando, futuro professor, além da necessidade de possuir um conhecimento académico de base, seja capaz de questionar a sua prática e

*consiga estabelecer uma relação teoria-prática construindo através da reflexão novos saberes”*. Assim, a elaboração deste RE, neste contexto, deve ser entendido como um documento reflexivo, sobre a mesma reflexividade, produzido com o intuito de proporcionar a constante renovação de conhecimentos por parte do Professor.

O Estágio Profissional (EP) decorreu na Escola Cooperante (EC). Esta escola foi criada em 1977/78, e, por imperativo normativo (Decreto-Lei nº 115-A/98, de 5 de maio), no decorrer do ano letivo 2003/2004 devido à reestruturação da rede escolar, foi integrada no respetivo Agrupamento Vertical de Escolas da sua localidade.

Durante este processo estive integrado num Núcleo de Estágio (NE), constituído por mais duas colegas que se encontravam na mesma situação de aprendizagem que eu. Todo o processo foi norteado pela Professora Cooperante (PC), que leciona Educação Física (EF) na escola e pela Professora Orientadora (PO), designada pela faculdade para supervisionar e avaliar o trabalho desenvolvido pelos EE. O EP foi efetuado em turmas do 6º, 7º e 8º ano, sendo o 6º ano a minha turma principal e as restantes três, partilhadas com as colegas do núcleo de estágio. Em conjunto e em consonância, realizamos todas as tarefas de planeamento anual, a definição de estratégias e a concretização de tarefas diversificadas sob orientação da PC. Todo o NE e grupo de professores de EF (GEF) revelaram-se fundamentais nesta caminhada. A troca saudável de ideias e soluções, aos problemas que se foram levantando ao longo do ano revelaram-se cruciais para o nosso crescimento enquanto aspirantes profissionais de EF. De referir também todo o apoio conferido pelo restante corpo docente, quer em termos de organização e planeamento de todo o processo, como na forma como nos integraram no meio educativo. Dentro deste espírito cooperativo e agradável foi possível evoluir e desenvolver as minhas capacidades, percorrendo um caminho cheio de experiências de um enriquecimento absoluto quer a nível profissional quer pessoal.

## **CAPÍTULO 1**

### **ENQUADRAMENTO PESSOAL**



## **CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO PESSOAL**

### **1.1 REVIVER O PASSADO – COMPREENDER O PRESENTE – DESENHAR O FUTURO**

O meu percurso inicia-se em Matosinhos, cidade à beira mar e de tradições, onde nasci a 19 de julho do ano de 1979. No meu interior, desde muito cedo ambicionei ser professor, gostava de cuidar do outro, ensinar, formar, fazendo-o crescer e adorava a sensação que o desporto me permitia atingir. Talvez por ter crescido no seio de uma família muito numerosa, onde a maior parte dos elementos são professores, incluindo os meus pais, esta familiarização com a profissão foi sempre de muita proximidade. Esta estreita relação familiar construída à base da confiança, torna-se num princípio pelo qual procuro reger a minha atuação como professor, para servir de modelo para os meus alunos. Se um dia mais tarde os meus alunos perceberem a importância destes valores, se eu os conseguir transmitir, então irei sentir-me realizado.

Outro importante e brilhante ensinamento que a minha família me transmitiu foi a importância e necessidade de cumprirmos os compromissos a que nos propomos. A partir do momento em que assumimos um compromisso, uma responsabilidade, temos de a cumprir, da melhor maneira possível. Este é um ensinamento precioso para quem, tal como eu, tenciona cumprir o papel de professor. Isto porque, somos responsáveis pelo crescimento e aprendizagem de muitas crianças e jovens e esta é uma enorme responsabilidade. Para tal temos que nos comprometer em dar sempre o nosso melhor, lutando para afastar a imagem menos glorificante que têm alguns dos Professores de EF.

Desde sempre estive intimamente ligado com o desporto. Foram variadas as modalidades que pratiquei, umas de forma recreativa e outras em forma de competição. Iniciei o meu percurso desportivo com tenra idade nas modalidades de natação, andebol e *karaté*. Já em idade juvenil pratiquei pólo

aquático no Centro Desportivo da Universidade do Porto e basquetebol no Clube Desportivo de Leça. Fui atleta de competição no Sporting Clube de Matosinhos e no Leixões Sport Club na modalidade de voleibol, durante cinco anos. Após alguns anos de paragem, voltei a praticá-la, desta vez como Desporto Universitário, durante os três anos da licenciatura. Também por ter crescido numa cidade junto ao mar, desde cedo comecei a praticar desportos aquáticos. Este contacto com a água estabeleceu-me confiança suficiente para experimentar as maravilhas do mundo submerso, através do mergulho autónomo em 2005. Foi aí que descobri uma verdadeira paixão pelo mergulho, o que me levou a crescer nesta modalidade até atingir o nível de instrutor de mergulho, função que exerço atualmente em escolas e centros de mergulho no Porto e nos Açores. O mergulho também me abriu outras portas ao nível de diversas formações, nomeadamente em Suporte Básico de Vida, onde tenho certificado de formador. Este tipo de vivências e experiências ajudaram-me a formar a minha identidade pessoal e profissional, fornecendo-me um conjunto de saberes que hoje em dia, delineiam a minha conduta nos processos de ensino.

O meu percurso académico realizou-se na Escola da Boa Nova – Leça da Palmeira onde frequentei o 3º ciclo e secundário. Relativamente às instalações desportivas da escola, na altura, esta não possuía pavilhão. Apenas existiam dois balneários e um campo de jogos exterior. As aulas de EF realizavam-se independentemente das condições climatéricas. Na altura era uma prática corrente e bastante normal para os estudantes, facto que não se verifica nos dias de hoje onde existe um super “protetorismo” dos alunos.

Foram vários os professores de EF que passaram por mim marcando-me, maioritariamente pela positiva. Tanto tive um professor que apenas se limitava a dar as suas aulas realizando condição física (corrida de resistência) e futebol, durante o ano letivo completo, como outros que diversificavam a matéria e eram motivadores. Por esta razão considerava esses professores como “líderes” e um exemplo a seguir. Fascinava-me o conhecimento desportivo que tinham e a capacidade de liderança que manifestavam. Alguns estavam disponíveis fora do tempo letivo e sempre disponíveis para ajudar no

aperfeiçoamento de técnicas. Nessa altura, comecei a ver no horizonte uma vontade de querer ser professor, envolvido no desporto e com capacidade de transmitir conhecimentos e ensinar outras pessoas a evoluir.

A minha tendência natural para a liderança e dinamismo foi-se moldando durante o período escolar, onde era consecutivamente eleito pelos colegas da turma para “Delegado de Turma”. Na escola pertenci à Associação de Estudantes na secção de Desporto, tendo chegado a ser Presidente de uma das listas eleitas.

A disciplina de EF sempre foi obviamente a minha favorita juntamente com as ciências naturais. Participava em quase todas as atividades que a escola promovia, principalmente as desportivas. No Desporto Escolar, inscrevia-me em todas as modalidades que estivessem disponíveis como por exemplo, salto em comprimento e salto em altura, basquetebol, voleibol, cortamato, entre outras, tendo chegado a receber medalhas de primeiro classificado nas modalidades de salto em altura e comprimento.

Cedo almejei atingir a minha independência financeira, tendo feito uma longa paragem nos estudos para começar a trabalhar. Foram diversas as funções que desempenhei profissionalmente, como técnico administrativo onde tinha como principais funções realizar a facturação, orçamentos, preparação de contabilidade, contacto com clientes e fornecedores, entre outras. Fui também *designer* gráfico, criação de imagem corporativa, publicidade, artes gráficas e edição de vídeo, e, chefia de equipas na área da construção.

Tive a oportunidade de obter remunerações bastante compensatórias, mas havia uma grande parte de mim, que não se sentia completa, nem realizada. O sonho de ser professor de EF esteve sempre presente, nunca adormeceu. Foi então que no ano letivo de 2010/2011 consegui reunir as condições para me aventurar a ingressar num curso superior para atingir este tão desejado objetivo. A minha formação académica foi distribuída pelo Instituto Superior da Maia (ISMAI), onde concluí a minha licenciatura nos três anos e pela FADEUP, onde concluo o segundo ano curricular de Mestrado. Acredito que esta diversificação formativa, me torna mais adaptável e receptível a diferentes contextos e ideias.

## **1.2 EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO AO ESTÁGIO PROFISSIONAL**

O EP foi uma importante experiência para mim como futuro profissional da educação, pois foi nele onde coloquei em prática os meus conhecimentos e aprimorei as minhas técnicas para a futura profissão, contribuindo para o desenvolvimento dos conhecimentos adquiridos na sala de aula da faculdade, principalmente na disciplina de estágio supervisionado.

No início deste longo período de aprendizagem existiam muitas expectativas e receios em relação ao EP, desde a realidade escolar que iria encontrar, aos alunos e aos restantes professores. No entanto, perspetivou-se que o ano de EP seria um ano de muito trabalho, mas com o forte contributo na obtenção de competências pessoais e profissionais para o desempenhar de uma futura profissão como professor de EF.

O EP constituiu o meu contacto formal e autónomo de EE com a realidade do ensino da EF. A prática docente, as atividades de dinamização e de integração na escola foram-me proporcionando uma experiência que condicionará a minha futura prática profissional. Com efeito, esta prática ofereceu-me como futuro professor a oportunidade de imergir na cultura escolar nas suas mais diversas componentes, desde as suas normas e valores, aos seus hábitos, costumes e práticas, que comprometem o sentir, o pensar e o agir desta comunidade específica.

No início, senti um alto grau de ansiedade devido ao “desconhecido” e também devido à antecipação de problemas, que foi aumentando em função dos efeitos com a realidade e pela interação com o meio escolar.

Espero que a supervisão proporcione ajuda de modo a que me torne cada vez mais autónomo, na tentativa de melhorar as minhas competências profissionais. Espero encontrar também nos colegas do grupo de EF, uma fonte válida de suporte e competência.

Relativamente à turma, espero encontrar um grupo de alunos interessados e disciplinarmente assertivos. Obviamente coube-me a mim “moldar” a turma aos meus intentos e sabendo que não existem alunos ideais, parte do processo consiste em instruí-los no sentido da aprimoração do saber-estar, saber-saber e saber-fazer. Tinha noção que iria encontrar alunos sem hábitos de prática de Atividades Físicas regulares e que não entendem as suas vantagens. Assim, procurei sempre ajuda-los e compreende-los nos seus problemas e dificuldades, bem como transmitir-lhes e ensinar-lhes os conhecimentos desta disciplina de forma criativa, para que assim o processo de ensino-aprendizagem se tornasse interessante e desejável, mas mais importante foi educá-los a serem seres humanos melhores, bem comportados, educados, transmitir-lhes valores de conduta que lhes serão essenciais à vida, porque acima de tudo somos educadores.

A PC foi o elo mais próximo entre mim e a minha modelação. Foi ela que irá personificar a minha avaliação de uma forma específica, detalhada e realista. Contava receber *feedbacks* construtivos baseados numa verdadeira compreensão da pedagogia, com uma noção clara do envolvimento que caracteriza a escola.

A PO foi o elo de ligação entre mim, a escola e a faculdade, pelo que as instituições centraram-se na agilização das tarefas concernentes ao EP, para que houvesse uma consumação efetiva daquilo que era pretendido.

Algumas considerações deste processo deambularam na minha mente entre elas o meu processo de avaliação como EE, o qual gostaria que fosse específico, detalhado e realista acerca da minha prática de ensino.

Entendo este EP como um processo consciente e inequívoco, prolongado e profundo, diariamente construído, desconstruído e construído novamente, com muitos avanços e consciente que também com alguns recuos.

A forma que identifiquei ser a melhor para corrigir estes eventuais recuos passou principalmente pela reflexão. Esta experiência importante deu-me aso a que pudesse receber críticas e que fosse interiorizando e refletindo de tal forma

a que acabasse por ser mais autónomo na reflexão sobre a minha prática profissional.

Relativamente à ligação entre a formação que obtive durante a licenciatura e o mestrado com a prática pedagógica em contexto escolar, admito que é fundamental mas nunca estamos completamente preparados para a prática real. O saber de um professor constrói-se em grande parte na intervenção escolar, nas relações estabelecidas com os alunos. Segundo esta perspetiva é a própria prática docente que marca o saber dos professores.

## **CAPÍTULO 2**

### **ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL**



## **CAPÍTULO 2 – ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL**

### **2.1. CONTEXTO LEGAL, INSTITUCIONAL E FUNCIONAL**

O EP está estruturado na convergência de requisitos institucionais, legais e funcionais. Em termos formais é uma Unidade Curricular (UC) incluída no plano de estudos do 2º ciclo conducente ao grau de Mestre em Ensino da EF nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP. Este é dinamizado, especificamente no 2º ano, incorporando uma prática de ensino supervisionada, numa escola que estabelece protocolo com a FADEUP, e também o relatório de estágio que é igualmente orientado e supervisionado por um docente da faculdade, nomeadamente o PO.

Em termos legais, a estrutura e funcionamento do mesmo, consideram alguns princípios, nomeadamente as constantes no Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de março e o Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro, que tem em conta o Regulamento Geral dos segundos ciclos da Universidade do Porto, o Regulamento Geral dos segundos ciclos da FADEUP e o Regulamento do Curso de Mestrado em Ensino da EF.

Segundo as Normas Orientadoras desta UC, o EP é considerado um “projeto de formação do estudante com a integração do conhecimento posicional 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, 2012, p.3). Nesta conformidade, o objetivo é integrar o estudante de forma progressiva e orientada, na vida profissional e no meio

escolar em contexto real, orientando-o no desenvolvimento das suas competências. Igualmente pretende-se que o EE se autodesenvolva “(...) numa lógica de procura permanente do saber, através da reflexão, investigação e ação” (Batista et al., 2013, p.39).

Na concretização do EP são contempladas quatro áreas de desempenho, que estão previstas no Regulamento do mesmo. Assim, o EE deverá desempenhar funções tendo em conta: Área 1 – “Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem” em que estão integradas todas as tarefas relacionadas com a conceção, planeamento, realização e avaliação, e neste sentido o EE terá que conduzir todo um processo de ensino/aprendizagem, tendo em conta às condições do espaço e dos seus alunos, promovendo e tornando-se parte integrante da formação dos alunos; Área 2 – “Participação na Escola e Relações com a Comunidade” – englobando todas as atividades não letivas e que se tornam responsáveis pela integração e socialização do estagiário na comunidade educativa e envolvente, já que não é apenas a família o agente de educação, mas também a escola e a sociedade; e Área 3 – “Desempenho Profissional” onde o objetivo principal é que se desenvolva a competência profissional assentadas no desenvolvimento de competências pedagógicas didáticas e científicas, através de práticas reflexivas, de ações e de investigação. Desta forma, sob supervisão do PO da FADEUP e sob tutela da PC, o EE deverá cumprir todas as tarefas previstas nos documentos orientadores do EP.

## **2.2. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**

### **2.2.1. A Prática Reflexiva**

A atitude crítica e reflexiva permite ao professor autonomamente pensar, refletir e ponderar acerca de todas as ações que tenciona realizar ou que já realizou, chegando a pensamentos conclusivos acerca das mesmas ações. Por

consequência, essas conclusões permitirão obter crescimento, desenvolvimento e aprendizagem, dando sentido aos principais objetivos de uma formação inicial alicerçada numa “(re)construção permanente de uma identidade pessoal” (Nóvoa, 1992, p. 25). Assim sendo, o EP e a formação de professores de acordo com o autor, não deve ser encarada como uma acumulação de saberes na área mas sim, através de uma ação reflexiva e de um trabalho focado na retrospeção de todas as práticas.

### **2.2.2. Modelo Reflexivo**

Entre os muitos modelos de formação de professores, encontra-se o modelo reflexivo, que tem em conta o conhecimento recebido, as experiências e a reflexão acerca das mesmas. Wallace (1991) considera que entre a prática e a reflexão deve haver um movimento cíclico, sendo que um alimenta o outro, com o intuito de alcançar a competência profissional. Aliás, este modelo menciona que a referida competência nunca é totalmente atingida, visto que as experiências diárias são sempre alvo de reflexão, havendo por isso sempre algo a desenvolver. Segundo Amaral et al. (1996) a reflexividade provoca um diálogo constante entre a prática e a teoria, levando à construção diária dos conhecimentos a partir das experiências provenientes da prática.

Este modelo surge na necessidade de compreender não apenas o efeito produzido pelo ensino do professor sobre o aluno, como explicar ao aluno o como e o porquê daquilo que se faz. Assim, este princípio foi transferido para a aprendizagem do professor, na qual se procura que o professor domine o como e o porquê de tudo aquilo que faz (Alarcão, 1987). Este processo heurístico de desenvolvimento do professor pressupõe que este conheça diferentes professores, que defendam diversos modelos teóricos, que apliquem diferentes estratégias e pontos de vista, preferencialmente antes do EP.

Dewey (1927), na sua obra “The Relation of Theory to Practice in Education”, já reflete sobre esta problemática. Partindo da premissa de que a formação do professor deve ter uma componente prática e teórica, o autor refere dois objetivos para compreender a componente prática: concretização da componente teórica e permitir o desenvolvimento das ferramentas e conhecimentos necessários para a execução da sua profissão, tendo por base os conhecimentos teóricos.

O autor defende que o maior objetivo da formação de professores segundo este modelo era que o aluno fosse capaz de instruir, observar e refletir. Assim o autor defende que a prática pedagógica ocorra seguida da aquisição dos conhecimentos teóricos e que a mesma seja aplicada de forma progressiva. Tal significa que a prática pedagógica deve começar pela simples observação e as tarefas devem ser progressivamente mais complexas, como a participação nalgumas tarefas de ensino, culminando na responsabilização por todo o processo de ensino.

O contexto atual de ensino obriga a que o professor seja um profissional reflexivo, inquieto na busca do saber, em busca de desenvolvimento constante das suas potencialidades e capacidades. Isto para ser capaz de dar uma resposta correta e profissional aos problemas diários decorrentes da prática, tendo no seu leque de respostas pedagogicamente ricas, diante dos imprevistos naturais que surjam na sua profissão (Dewey, 1927).

A formação dos professores tem de ser orientada para a reflexão de forma crítica, isto é, têm de ser críticos relativamente à sua atuação diária para aprenderem com a sua *performance* e retirarem dividendos das experiências diárias. Assim, tal como Dewey (1989), Zeichner (1993) e Smith (1987) corroboram, a formação do professor deve ser orientada para a reflexão e para a crítica.

### 2.2.3. Tipos e Níveis de Reflexão

Diferentes autores consideram diferentes formas de realizar a reflexão. Schön (1987) diferencia o momento da realização da reflexão, enquanto Zeichner e Liston (1987) e Van Manem (1977) destacam os níveis em que se situa a reflexão.

Schön (1987) diferencia os momentos de reflexão da seguinte forma: *reflexão na ação*, ou seja, ocorre durante a ação; *reflexão sobre a ação*, que é posterior à mesma, na qual o professor realiza uma retrospectiva verbal da sua ação durante a aula. Contudo, o autor concluiu que estas duas categorias não serão assim tão diferentes, tendo por isso enumerado uma terceira: *reflexão sobre a reflexão na ação* onde refresca o olhar sobre a segunda reflexão efetuada, atribuindo novos significados às conclusões atingidas anteriormente.

Van Manem (1977) enuncia três níveis de reflexão, que se organiza do nível mais simples para o mais complexo:

- 1) O Nível Técnico: refere-se à aplicação técnica do conhecimento educacional e dos princípios curriculares básicos, com uma reflexão em específico. Isto significa que a reflexão é realizada em torno das técnicas aplicadas com um determinado objetivo ou fim.
- 2) O Nível Prático: onde existe uma preocupação relativamente a pressupostos e predisposições, assim como valores e consequências da reflexão. Neste nível é expectável que exista uma análise das relações entre princípios, conceções e práticas, que por sua vez conduzem à avaliação das consequências das nossas ações.
- 3) Nível Crítico ou Emancipatório: no qual surgem questões éticas, sociais e políticas. Este nível abrange outras áreas que condicionam a ação do

aluno e constitui um nível de reflexão mais profundo que pode inclusivamente abalar o conceito de educação.

Concluindo, durante o EP procurei aplicar todos estes conceitos que ainda se encontram bastante “frescos” no meu conhecimento. A postura crítica e reflexiva teve que ser uma constante ao longo da minha formação e da minha prática enquanto docente. Contudo, acho extremamente importante desde o início da minha formação (e como formador também) ter o hábito de reflectir sobre a minha prática, contudo, devo fazê-lo de forma consistente e metódica, sem cair no erro de a realizar de forma rotineira e obrigatória.

#### **2.2.4. A Reflexividade Durante o Estágio Profissional**

Estando agora descritas as diferentes formas de reflexão e justificada a sua importância, importa perceber como a reflexividade interferiu e esteve presente ao longo do ano de estágio. Dois mecanismos foram implementados para aplicar o modelo acima descrito, tentando cumprir os seus objectivos na formação de professores. O primeiro desses mecanismos está na produção de reflexões escritas de grande parte das tarefas e trabalhos efetuados ao longo do ano de estágio. Após cada aula tínhamos que realizar reflexões escritas que eram revistas e entregues à PC. Estas reflexões revelaram-se extremamente úteis para o nosso conhecimento e desenvolvimento enquanto professores, visto que nos permitiam refletir sobre todas as dificuldades que se levantavam nas aulas realizadas. Apesar de inicialmente ter alguma dificuldade em identificar aquilo que devem ser os pontos fundamentais de uma reflexão (procurar identificar os problemas de forma o mais objectiva e reflexiva possível, e não de uma forma descritiva).

Ao longo do ano letivo e com a preciosa ajuda da PC fui melhorando a qualidade escrita das mesmas, conseguindo uma melhor e mais eficaz articulação das ideias. A partir do momento em que as reflexões escritas se

tornaram menos descritivas e com maior fluidez na escrita e na articulação das ideias que a compõem, a eficácia das reflexões e o objetivo das mesmas começou a ser cumprido com maior frequência. Assim consegui centrar-me unicamente na identificação dos problemas decorrentes da aula e na procura das soluções das mesmas, conjugando esses problemas com as aulas anteriores e seguintes.

As reuniões de NE, de grupo, de departamento e de conselhos de turma, representaram a outra ferramenta primordial na aplicação do modelo reflexivo ao longo do EP. As reuniões com a PC foram dinamizadas e conduzidas pela mesma e existiu sempre a preocupação de nos conduzir até às soluções dos problemas levantados na prática, sem nunca nos indicar de forma explícita as respostas, mas sim dando-nos pistas para chegarmos à solução. Durante o debate de ideias entre os membros do NE revelou-se extremamente saudável e proveitoso, assim como a busca pelas melhores soluções foi bastante útil para reforçar e incrementar o nosso desenvolvimento profissional.

### **2.3. A ESCOLA COOPERANTE**

A escolha da EC pelo EE revelou-se como um marco importante, pois foi a primeira de todas as decisões, sendo a escola escolhida como primeira opção. Foi uma escolha consciente de que seria o local que determina de forma direta a qualidade desta fase da sua formação. A EC foi então não só escolhida apenas pela proximidade relativamente ao local onde vivo mas também, pelas boas referências que fui recolhendo anteriormente.

Assim, a EC localiza-se na freguesia da Senhora da Hora, pertencente ao concelho de Matosinhos, distrito do Porto. A Senhora da Hora apresenta uma área geográfica de 3,80 Km<sup>2</sup> com aproximadamente trinta mil habitantes. Esta foi sede de uma freguesia extinta (agregada) em 2013, no âmbito de uma reforma administrativa nacional, para, em conjunto com São Mamede Infesta,

formar uma nova freguesia denominada União das freguesias de São Mamede Infesta e Senhora da Hora. Destacam-se algumas atrações locais como a festa anual da Nossa Senhora da Hora (Padroeira da Freguesia), que remonta ao ano de 1893, o Parque de Jogos Manuel Pinto de Azevedo e Centro Cultural, também conhecido por Físicos, inaugurado a 1 de maio de 1952, o Museu de Jazigos Minerais Portugueses e o Museu Vivo do Milho e do Linho, entre outros.

A EC está agregada ao Agrupamento Vertical de Escolas da sua localidade composto por 5 escolas que vão desde o ensino pré-escolar ao ensino secundário.

### **2.3.1. Caracterização da Escola**

A EC situa-se, na freguesia da Senhora da Hora, concelho de Matosinhos, distrito do Porto.

No ano de 1977/78, época vivida com grandes expectativas e enormes esperanças, para se conseguir uma maior democratização no ensino público e se conceder uma maior igualdade de oportunidades, foi criada esta escola. Foi baptizada em homenagem a uma santa a que ligavam tantas crenças e a que a freguesia já devia o seu nome.

No ano seguinte abriu o primeiro concurso para o quadro de professores efetivos, um a dois por grupo de docência. Mas ano após ano, e dado o desenvolvimento da vila, satélite do Porto, o aumento do imobiliário pela sua situação privilegiada e a facilidade de transportes, atraídos também pela fama de um trabalho inovador. O número de alunos foi crescendo até se ter chegado a atingir 42 turmas. Nessa altura, em 1988, foi introduzido, o terceiro ciclo, tendo consequentemente, aumentado, muito, o quadro de professores. (Agrupamento Vertical).

Em 2003 foi inaugurada a nova escola, de 2º e 3º ciclo da Senhora da Hora. De referir que, por imperativo normativo (Decreto-lei nº 115-A/98, de 5 de maio), no decorrer do ano letivo 2003/2004 agregou ao Agrupamento Vertical de Escolas da Senhora da Hora, constituído pela Escola Secundária da Senhora da Hora (sede), Escola Básica da Senhora da Hora, Escola Básica da Barranha, Escola EB / Jardim de Infância Quinta de S. Gens e pela Escola EB / Jardim de Infância dos Quatro Caminhos.

O desenvolvimento do currículo escolar definido para os vários níveis de ensino básico segue as linhas orientadoras de um Projeto Educativo (PE) coeso e dinâmico, assente nas premissas “pensar”, “observar” e “atuar” e apontando para uma promoção de um clima favorável à aprendizagem, bem-estar e desenvolvimento afetivo, emocional e social dos alunos. De relevar os valores que o servem nomeadamente exigência, qualidade e excelência. Desde praticamente a sua fundação, o Agrupamento de Escolas da Senhora da Hora, considerando como tal docentes, discentes e todo o pessoal auxiliar, contou, com Associações de Pais sempre presentes e intervenientes. Assim, em estreita colaboração, a EBSH consegue ao longo dos anos desenvolver os mais variados projetos numa interação contínua e profícua com a comunidade em que se insere.

### **2.3.2. Instalações para a Prática da Educação Física**

No que respeita à capacidade que a escola tem para satisfazer as necessidades da EF, existem quatro espaços especialmente destinados à prática da disciplina e do Desporto Escolar (DE). São eles o Pavilhão Multidesportivo, a Sala de Ginástica, o Campo de Jogos Exterior e o Corredor de pistas de atletismo no exterior. O Grupo de Educação Física (GEF) tem ainda à sua disposição uma sala de professores exclusiva. As instalações são sucessivamente mantidas por dois auxiliares permanentes.

A utilização destes espaços é efectuada de acordo com um sistema e rotação de espaços - *roulement* (**Anexo 1**), que implica a permanência de cada turma num determinado espaço durante as suas aulas. Este sistema de rotação é eficaz, mas condicionou o ensino das matérias porque os espaços são pouco polivalentes, ou seja, as UD a ensinar tornam-se reduzidas dada a permanência temporal em cada espaço. No *roulement*, apenas se tinha acesso a um espaço uma vez por semana, o que levava à intermitência na abordagem a algumas modalidades.

O material utilizado nas aulas encontrava-se dividido em dois espaços, assim, tudo o que era necessário à abordagem da Ginástica encontra-se na Sala de Ginástica e o restante material encontra-se numa arrecadação no pavilhão. O material didático encontra-se em boas condições e em quantidade e variedade suficientes e satisfatórias. Relativamente à modalidade de ginástica e às suas diversas disciplinas, penso que faziam falta mais quantidade e diversidade de aparelhos.

Existe um balneário masculino e um feminino, ambos com capacidade para duas turmas simultaneamente. Estas instalações são especialmente utilizadas para efeitos da disciplina de EF e do DE, cujas regras de utilização encontram-se expressas no regulamento de instalações da escola.

### **2.3.3. Caracterização do Grupo de Educação Física**

O GEF pertence ao Departamento de Expressões e é dirigido pelo coordenador de departamento, com assento no Conselho Pedagógico.

O GEF era constituído por oito professores incluindo o núcleo de estágio: cinco Professores do Quadro de Nomeação Definitiva e três Professores Estagiários da FADEUP.

O GEF têm uma dinâmica de trabalho e empenho na promoção e desenvolvimento das atividades que constam no Plano Anual de Atividades (PAA), existindo uma preocupação constante em garantir que estas sejam diversificadas e bem sucedidas, desenvolvendo para isso, estratégias de trabalho cooperativo, como vem previsto nos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF).

As decisões sobre as quais assenta a orientação metodológica (planeamento) contaram com a participação de todos os professores, incluindo a nossa opinião, para que as estratégias e metodologias desenvolvidas fossem adequadas e os objetivos estipulados também atingidos.

## **2.4. A TURMA**

É sabido que num grupo com cerca de vinte a trinta alunos existem, normalmente, diferenças variadas no que diz respeito aos conhecimentos e saberes, opiniões, motivações, sendo que, mesmo aqueles que tem saberes comuns encontram frequentemente pontos de partida diferentes. Posto isto, “(...) a exercitação deve ser ajustada aos objetivos da aprendizagem e a cada um dos alunos” (Graça e Mesquita, 2006, p. 208), pois de acordo com os mesmos autores não é suficiente o acúmulo de tempo de exercitação. Tais factos implicam um conhecimento pormenorizado de todos os alunos, na compreensão das suas motivações, perceções e identificação dos seus níveis de desempenho, pois só desta forma surgirá o início de um caminho de sucesso e aprendizagem para todos os alunos. Porém, não nos podemos esquecer de todos os outros fatores que influenciam diretamente este sucesso.

### **2.4.1. Caracterização da Turma**

A turma 6<sup>o</sup>C (**Anexo 2**) era constituída inicialmente por vinte e um alunos, sendo treze rapazes e oito raparigas com uma média de idades de

11,52 com desvio padrão de 1,36. Dois dos alunos inscritos na turma nunca compareceram a nenhuma aula pois emigraram. Outro aluno, a meados do primeiro período foi transferido para uma instituição de acolhimento e outro, no final do mesmo período foi transferido para um Curso Profissional noutra instituição de ensino. Desta forma, a partir desta fase a turma fazia-se representar por dezassete alunos dos quais tinha nove rapazes e oito raparigas com uma média de idades de 11,05 com desvio padrão de ,56.

Importa salientar que a turma integra dois alunos ao abrigo do decreto-lei 3/2008 – Necessidades Educativas Especiais (NEE), apresentando um dos alunos, quadro de dislexia e dificuldades específicas de aprendizagem e a outra aluna dificuldades auditivas e dificuldades específicas de aprendizagem. O grau de dificuldades destes alunos não justificou a presença de um professor coadjuvante, nem qualquer adaptação curricular na disciplina de EF.

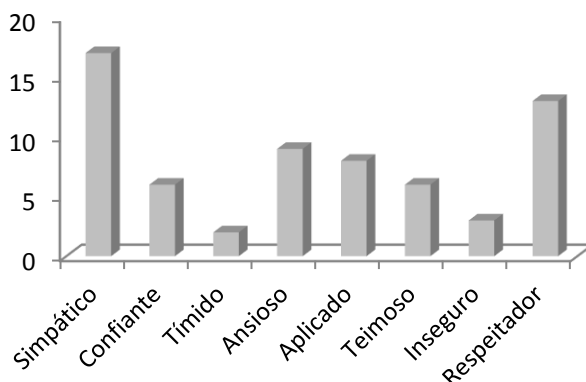
Para melhor caracterizar a turma, elaborei e entreguei aos alunos na primeira aula, um Questionário Individual do Aluno - QIA (**Anexo 3**).

A pertinência deste levantamento inicial de dados residiu no facto de me permitir, à partida, um contacto mais personalizado com cada aluno assim como conhecer o grupo de uma forma holística, extrapolando informação que poderá auxiliar a interpretação de comportamentos e dinâmicas manifestados no seu conjunto.

Neste enquadramento, interessa explicar que o QIA utilizado contemplou questões relativas a cinco grandes áreas que irei explorar: “Dados Pessoais”; “Percurso Escolar”; “Percurso Desportivo”; “Historial Médico”; “Expectativas”.

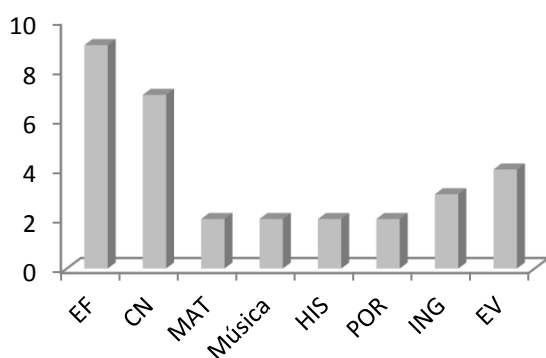
Na Área “Dados Pessoais” do QIA, identifiquei os alunos através do nome, número e data de nascimento e procurei caracterizar a auto-percepção dos mesmos, pedindo-lhes que assinalem os adjetivos que melhor os descrevessem individualmente (nomeadamente: “Simpático”, “Confiante”, “Tímido”, “Ansioso”, “Aplicado”, “Teimoso”, “Inseguro”, “Respeitador” e “Autoconfiante”).

Através do **Gráfico 1** pode-se perceber que, por um lado, a maioria dos inquiridos se considera “Simpático” e “Respeitador”, por outro lado, muito poucos se consideram tímidos (2 alunos) ou inseguros (3 alunos), sendo curioso que nenhum aluno refere a autoconfiança como uma das suas principais características.

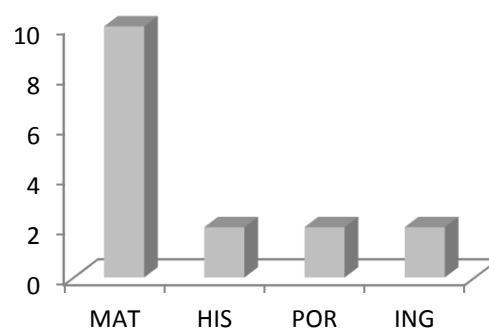


**Gráfico 1** - Características pessoais dos alunos

A categoria relativa ao “Percurso Escolar” engloba questões sobre as preferências ou não dos alunos relacionadas com as disciplinas, bem como as áreas em que sentem mais e menos dificuldades, e ainda questões que permitem avaliar o grau de envolvimento do grupo especificamente na disciplina de EF.



**Gráfico 2** – Disciplinas favoritas



**Gráfico 3** – Disciplinas que menos gostam

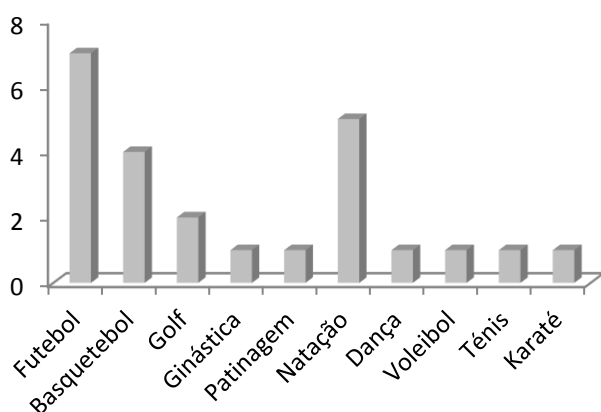
Assim, na leitura do **Gráfico 2** observa-se que a maioria dos alunos refere a EF e as Ciências Naturais como as suas disciplinas preferidas, sendo

a Matemática, a Música, a História e o Português as menos apontadas como favoritas. Relativamente às disciplinas que menos gostam (**Gráfico 3**), a grande maioria aponta a Matemática. É de realçar que a EF não foi eleita por nenhum dos alunos como disciplina de menor agrado.

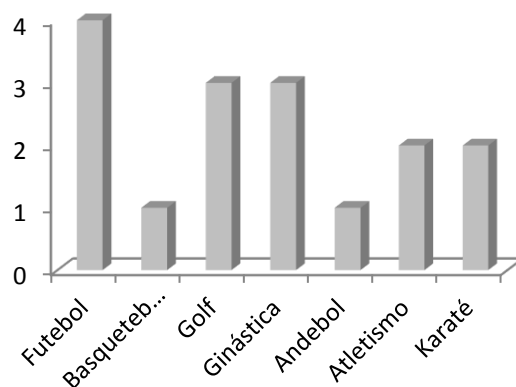
De uma forma geral, todos os alunos consideram que a EF é importante para a sua formação pessoal, sendo que a maioria gosta muito e está bastante motivada para as respetivas aulas.

No que concerne à terceira categoria abordada no QIA, o “Percurso Desportivo” do grupo, são levantadas questões relativas à prática regular de desporto e interesses relativos às modalidades desportivas.

Neste âmbito conclui-se que a maior parte dos alunos (12) pratica uma modalidade, em que se destaca o futebol e a natação como as atividades extracurriculares mais representadas.



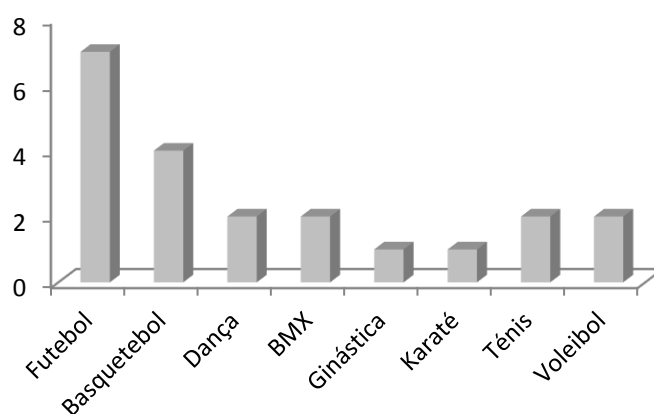
**Gráfico 4** – Modalidades que mais gostam



**Gráfico 5** – Modalidades que menos gostam

A análise do **Gráfico 4** demonstra que as modalidades que mais interesse despertam neste conjunto de alunos são o futebol, a natação e o basquetebol. Curiosamente, no **Gráfico 5** o futebol encontra-se destacado como modalidade que menos gostam, apontada maioritariamente por raparigas. O golf e a ginástica são igualmente referenciados nesta questão.

Pela análise do **Gráfico 6** observa-se que o futebol é a modalidade que mais alunos gostariam de praticar nas aulas de EF. O facto de o BMX ser também apontado detém particular interesse por demonstrar que desde cedo as crianças são expostas a modalidades menos conhecidas do público em geral, passando a considerar a hipótese de estas serem incluídas no plano curricular e, portanto, praticadas ao longo do ano letivo. Este dado por si só demonstra alguma criatividade e flexibilidade de pensamento por parte destes estudantes.



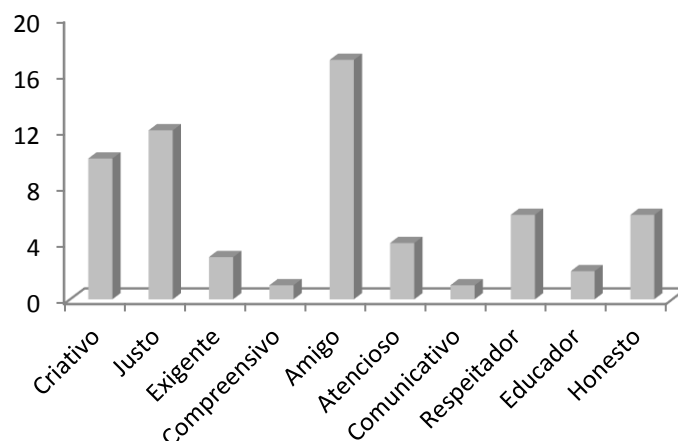
**Gráfico 6** – Modalidades que gostavam de ter nas aulas de EF

Relativamente à área “Historial Médico”, em que são abordadas questões de saúde e possíveis dificuldades sensoriais, conclui-se que a maior parte dos alunos não apresenta quaisquer problemas desta índole, embora haja relatos de situações que, mesmo tendo potencial, não condicionam a prática de exercício físico.

Por fim, na área relativa às “Expectativas” relacionadas com o professor de EF, foi pedido aos alunos que seleccionassem três características que esperavam ver no professor: “Criativo”, “Justo”, “Exigente”, “Compreensivo”, “Amigo”, “Atencioso”, “Comunicativo”, “Respeitador”, “Dinâmico”, “Educador” e “Honesto”.

Pelo **Gráfico 7** pode-se facilmente depreender que “Amigo” foi uma característica eleita por quase todos os estudantes (17), seguida de “Criativo” e

“Justo”; sendo que “Compreensivo” e “Comunicativo” foram as qualidades menos apontadas.



**Gráfico 7** – Expectativas face ao professor de EF

Em suma, a minha turma é um grupo homogêneo na sua distribuição por sexos, o que se poderá manifestar globalmente nos interesses e preferências do grupo, tal como tenho vindo a explanar, onde se pode sempre e facilmente identificar um ou dois itens eleitos maioritários entre o conjunto. Esta dinâmica entre os membros poderá refletir-se na coesão global, o que, possivelmente, produzirá um impacto positivo no relacionamento e funcionamento da turma em geral e particularmente na prática das aulas de EF.

A turma mostrou-se participativa e empenhada nas atividades letivas e respeitaram as rotinas e regras da aula, não evidenciando comportamentos conflituosos, geradores de má conduta em aula. No entanto, houve algumas situações repetitivas de conflito entre dois alunos, que foram reduzindo até ao ponto de se tornarem amigos. Quando era necessário atuar ou chamar à atenção, responsabilizando-os pela destabilização deles e da turma, acatavam e respeitavam as minhas decisões e nunca se recusaram a cumprir qualquer instrução minha, pedindo desculpa pela sua má conduta.

No início do ano esta turma apresentou poucos pré-requisitos nas áreas de Aptidão Física e Atividades Físicas, Avaliação Inicial -AI (**Anexo 4**) e rotinas na aula de EF, pelo que houve desde o princípio um trabalho intenso e

contínuo no desenvolvimento das aprendizagens. No entanto a turma revelou um nível Bom na globalidade das áreas/matérias, embora evidenciassem algumas dificuldades em alguns gestos técnicos mais específicos.

## **2.5. O NÚCLEO DE ESTÁGIO**

A EC este ano letivo integrou um núcleo de estágio, oriundo da FADEUP constituído por cinco elementos (PO, PC e três EEs).

No Projeto de Formação Inicial realizado no início do ano letivo expus as expectativas iniciais relativamente ao núcleo de estágio “O grupo de estágio será, também, fundamental no desenvolvimento da atividade, porque será em consonância com ele que se concretizará o planeamento anual, a definição de estratégias e a concretização de tarefas diversificadas sob orientação da professora cooperante. Portanto, espero eu este grupo me ajude a evoluir e que esteja aberto às minhas ideias também.”

Esta realidade correspondeu às expectativas iniciais, e evidentemente que o núcleo de estágio assumiu-se fundamental na melhoria da minha prática pedagógica. O facto de os três EEs (**Anexo 5**) já se conhecerem da FADEUP, inclusive uma das minhas colegas iniciou este percurso na mesma turma do que eu desde o primeiro ano da licenciatura, potenciou a criação de um verdadeiro espírito de grupo, onde a partilha de saberes e de fazeres se verificou constantemente.

De facto, o núcleo onde estive inserido para além da relação e companheirismo, estabeleceu uma relação de âmbito profissional, de confiança, lealdade e responsabilidade profissional, com o intuito de alcançar uma meta comum, a melhoria da prática pedagógica, sem as quais não poderia haver solidez.

O trabalho colaborativo, sobretudo com a troca de informações sobre a forma como planeávamos, como atuávamos tendo em conta as situações, como avaliámos, fizeram-me refletir, descobrir vantagens e desvantagens e procurar os melhores meios e soluções para determinado assunto ou problema. Por consequente, esta partilha foi evidente nas diferentes fases do planeamento, desde a conceção, realização e avaliação.

## **CAPÍTULO 3 – REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL**



## **CAPÍTULO 3 – REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL**

### **ÁREA 1: ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM**

#### **3.1. CONCEÇÃO**

Segundo as Normas Orientadoras do EP, a área de Organização e Gestão do Ensino e Aprendizagem “engloba a conceção, o planeamento, a realização e a avaliação do ensino” (Matos, 2012, p. 3). Estes são, igualmente, assumidas como as principais tarefas da profissão docente, sendo o seu objetivo “construir uma estratégia de intervenção, orientada por objetivos pedagógicos, que respeite o conhecimento válido do ensino da EF e conduza com eficácia pedagógica o processo de educação e formação do aluno” (Matos, 2012, p. 3).

Um professor eficaz é aquele que entre todas as suas tarefas e deveres, cria, idealiza, compreende, e que numa fase mais avançada, corporiza essas mesmas ideias. “(...) o que é comum no ensino eficaz é que bons professores apliquem as suas funções de ensino de forma consistente com os seus objetivos, de acordo com a particularidade dos seus alunos e do ambiente.” (Rink, 1993, p. 14). É nessa idealização que se cumpre um dos passos mais importantes da proficiência da aprendizagem – a conceção, que “projeta a atividade de ensino e locais da educação, às condições imediatas da relação educativa à especificidade da Educação Física no currículo do aluno e às características dos alunos” (Matos, 2012, p. 3). Esta projeção ocorre, de acordo com a mesma autora, através da análise dos planos curriculares, os programas de Educação Física, os saberes que fazem parte da EF e da Educação em geral e ter sempre em conta o contexto cultural e social da escola e dos alunos para que se possa construir decisões que promovam o desenvolvimento e as aprendizagens desejáveis. Nesta conformidade, a análise dos documentos influenciadores desta ação, o conhecimento dos contextos e uma ideia daquilo

que se pretende efetuar, são os primeiros passos da construção equilibrada do ensino (Bossle 2002). Ensino que deve primar por um planeamento organizado, atento a todas as componentes do processo do ensino e aprendizagem, nos diferentes níveis da sua realização, e de todos os fatores que possam conturbar ou alienar a direcção que se pretende implementar. Deste modo, o professor deve ser capaz de planear com primazia o que ensinar, quando e como fazê-lo, tendo em conta os recursos que possui bem como o alvo da sua intervenção. É então nesta altura que nos situamos noutro passo da proficiência da aprendizagem – o planeamento.

### **3.2. PLANEAMENTO**

A aplicação na prática dos conhecimentos teóricos torna-se o ponto fundamental da ação enquanto Professor. Esta transferência de conhecimento acaba por acontecer, do meu ponto de vista, na altura de realizarmos o planeamento.

O planeamento do processo de ensino-aprendizagem ocorre como um conjunto de linhas orientadoras e funciona como um guião para o professor. Como afirma Bossle (2002), o planeamento do ensino é uma construção orientadora da ação docente, com o objetivo de organizar e direccionar a prática para que esta se torne coerente e com objetivos definidos. Já de acordo com Bento (2003). O planeamento significa uma reflexão pormenorizada da direcção e controlo do processo de ensino. Assim, planear não será nada mais, nada menos do que antecipar a ação. Antecipação essa que, de acordo com Mesquita (1997), tem como foco, fixar objetivos e seleccionar e estabelecer uma sequência lógica e estruturada da matéria. Para tal, foi necessário ter em conta o Programa Nacional de EF, as decisões do grupo de EF, as condições da escola e dos materiais e as características dos alunos. O planeamento faz ainda mais sentido se atentarmos à premissa de Mesquita e Graça (2009, p.51) que afirmam que “não é possível aprender tudo de uma só vez, sob pena de se

incorrer no risco de nada aprender”. Desta forma, concebendo o planeamento num todo harmonioso, contemplando os diferentes níveis de realização (Planeamento Anual, UD e Plano de Aula), estruturei de forma organizada a minha ação, e isto manifestou-se forçosamente na prática de ensino.

Assim, este processo de planeamento teve início a partir do momento em que o calendário escolar foi definido, bem como a atribuição do horário da turma pela qual fiquei responsável.

Neste sentido, ao ser-me atribuída toda a autonomia e obtendo todos os dados, ideias e conceções, iniciei então um processo de autêntica estruturação e organização. Processo esse que se demonstrou auxiliador da minha ação, na medida em que me ajudou a situar no tempo, face à distribuição do número de aulas, dos conteúdos de cada modalidade, bem como refletir e reajustar os mesmos, no sentido de criar uma sequência lógica e estruturada entre o planeamento e a sua concretização.

O PNEF na perspetiva de qualidade de vida, saúde e bem-estar tem como finalidade melhorar a Aptidão Física, elevando as capacidades físicas de modo harmonioso e adequado às necessidades de desenvolvimento do aluno. Para isto propõe três sessões semanais de 45 minutos de EF, respeitando os princípios do treino, vigentes no próprio Plano.

O programa refere que a intencionalidade da aptidão física condiciona a seleção das situações de aprendizagem, a forma como se organiza e se estrutura cada uma, e o conjunto das aulas de Educação Física. Admite o trabalho específico e integrado das diversas capacidades motoras, salvaguardando os procedimentos metodológicos para o treino de cada uma e a relação de contraste ou complementaridade com as restantes situações da aula. Deve-se assegurar que a intensidade e o esforço desenvolvidos pelos alunos, seja relevante possibilitando a melhoria da Aptidão Física.

Tendo em conta os princípios do treino facilmente se verifica que nem todas as escolas possuem capacidades para aplicarem estes princípios nas aulas de EF, ou por falta de carga horária (duas aulas semanais), ou por falta

de condições materiais ou até mesmo por um número excessivo de alunos. Outro fator que condiciona estes princípios é o facto de existirem longos períodos de férias, em que alguns dos alunos não executam mais nenhuma prática desportiva organizada para além das aulas, assim como por vezes, o largo espaçamento entre aulas da mesma UD.

O modelo de planeamento adotado consensualmente entre os professores do GEF foi o modelo por etapas, conforme as orientações do PNEF. Pensamos que este modelo ao dividir o ano letivo em curtos períodos de formação (etapas) distribuídos de forma contínua, consequente e interligada, permite garantir o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem ajustado em função das características dos alunos e das instalações, almejando a coerência entre os objetivos a atingir e as estratégias a desenvolver, estabelecidos pelos professores no planeamento anual. Segundo Rosado (1999), este parece ser o modelo mais equilibrado, que permite realizar aprendizagens mais abrangentes, com um nível de consolidação superior o que pode afastar situações de saturação em determinada matéria.

Com base na planificação e no calendário escolar, na construção dos planos de aula, apercebi-me que existiam alguns pontos fundamentais para assegurar que a mesma decorresse sem qualquer problema. Esses pontos fulcrais foram: a escolha e definição atempada do material, a correta definição e organização do exercício e os critérios de êxito a definir. Relativamente ao primeiro ponto, a má gestão na colocação do material podem gerar problemas que irão influenciar negativamente a sessão. Apesar de ser importante a capacidade de adaptação do professor, caso haja necessidade de alterar o plano, é sempre primordial que no momento do planeamento da sessão, o professor seja capaz de prever todas as situações que poderão ocorrer minimizando assim alterações no decorrer da aula. Aliás, qualquer alteração de ritmo na aula irá certamente modificar o controlo da turma. Relativamente à descrição e organização das situações de aprendizagem planeadas são fulcrais para o funcionamento da aula. Isto porque, tal como a capacidade de

prever qual o material necessário é um fator determinante para manter e estabilizar o controlo da aula, se perspectiva determinante para manter o controlo da turma e da própria sessão. Prever ao pormenor como serão as situações de aprendizagem tornou-se para mim, num fator determinante para assegurar que nada irá sair da normalidade desde o comportamento dos alunos até ao decorrer da aula para assegurar que o exercício decorre da forma pretendida e que os objetivos propostos sejam atingidos.

Após conhecer que modalidades (**Quadro 1**) iriam ser ensinadas em cada período e de efetuar observação e avaliação da turma, senti a necessidade de estruturar os conhecimentos dessas mesmas modalidades. Nesta conformidade, a construção do Modelo de Estrutura de Conhecimento (MEC) (Vickers, 1989) tornou-se preponderante, pois o seu principal objetivo foi o de formar uma estrutura que servisse de guião para o professor, durante todo o processo de ensino, destacando aquilo que pretendíamos ensinar. Este modelo reflete um pensamento transdisciplinar onde se identifica as habilidades motoras, técnicas e táticas, a cultura desportiva, a fisiologia do treino e os conceitos fisiológicos. Só assim é possível estabelecer objetivos e formas de atuação e avaliação para cada uma delas, sendo que estas categorias agem em consonância e influenciam todo o processo de ensino-aprendizagem.

**Quadro 1:** Distribuição das Modalidades Abordadas por Período e por Locais (2º ciclo).

| <b>Espaço</b>     | <b>1º Período</b>                  | <b>2º Período</b>                 | <b>3º Período</b>                  |
|-------------------|------------------------------------|-----------------------------------|------------------------------------|
| Pavilhão          | Voleibol                           | Basquetebol                       | Futsal                             |
| Sala de Ginástica | Ginástica (solo)                   | Ginástica (aparelhos)             | Atletismo (salto em altura)        |
| Exterior          | Atletismo (corrida de resistência) | Atletismo (corrida de velocidade) | Atletismo (corrida de barreiras)   |
|                   | Futsal (alternativa)               | Estafetas (alternativa)           | Ginástica Acrobática (alternativa) |

Integrado neste documento, está a UD onde se desenvolve a extensão e sequência dos conteúdos a ensinar. Estas UD de acordo com Bento (2003) são subdivisões do plano anual que a duração destas depende da dificuldade das tarefas de ensino e de aprendizagem e da estruturação e organização do processo pedagógico.

A maior dificuldade que encontrei durante a organização das UD diz respeito à duração das mesmas. Onde muitas vezes me questionei como seria possível ensinar uma nova modalidade em apenas seis aulas de trinta e cinco minutos cada uma (tempo efetivo), onde logo duas estão reservadas à Avaliação Inicial (AI) e outra para a Avaliação Final – AF (**Anexo 6**). Uma das soluções que procurei utilizar para minimizar este problema foi o de aproveitar por completo o tempo útil de cada aula, rentabilizando o tempo e eliminando os comportamentos desvio dos alunos assim como os tempos de espera.

A UD funciona como um guião que nos ajuda a situar num determinado ponto perante cada modalidade. Deste modo, estas são pensadas e elaboradas em função das características dos alunos, sendo muitas vezes necessário realizar adaptações ou ajustar aquilo que está presente no PNEF.

Relativamente à estrutura da aula de EF, esta dividiu-se em três fases de atividade progressiva a nível de exigência física, intelectual e psicológica, ou seja, parte inicial, fundamental e final. Se bem que a parte final não é de maior intensidade que a parte fundamental.

Na parte inicial eram verificadas as ausências, faltas de material, alunos indispostos ou com justificação para não realizarem a aula de EF. Eram brevemente apresentados os objetivos da aula e como esta se operacionalizaria, regras e funcionamento, material utilizado e por fim uma ativação geral das principais articulações e músculos conforme a exigência dos conteúdos e exercícios propostos. Após as primeiras aulas, achei que o tempo despendido para esta parte, aproximadamente cinco a sete minutos, poderia ser ainda mais reduzida, aproveitando assim um aumento do tempo efetivo para a exercitação. Deixei de realizar a verificação de ausências, controlando

as mesmas durante o desenrolar da aula. Também optei por fazer com que os alunos, assim que chegassem à aula, iniciassem de imediato os exercícios de ativação geral, sempre direcionados para a modalidade em questão, e após a assimilação das regras e formas de organização dos alunos, estes tornaram-se mais autónomos neste parâmetro. Ou seja, à medida que iam chegando ao espaço da aula, iniciavam as tarefas com o mínimo de instrução da minha parte. Já nas aulas de ginástica, optei por organizar os alunos para que quando chegassem à sala de ginástica, se sentassem nos bancos suecos para receberem a informação dos objetivos da aula. Isto porque como nas aulas de ginástica estão presentes alguns aparelhos que requererem a supervisão direta do professor, os alunos tinham a tendência para irem brincar para os aparelhos, quando chegavam mais cedo para a aula, antes de eu estar presente. Isto poderia comprometer a segurança dos alunos assim como a deterioração do material por ser mal utilizado. Quando eu chegava à sala e algum aluno não estava sentado no banco sueco, era indicado por mim a retirar-se até ao seu balneário durante um minuto para “refletir” sobre a sua conduta e lembrar-se das normas de conduta estabelecidas por mim.

Na parte principal foi estipulado o trabalho central da aula, onde foram criados curtos períodos de tempo para a execução dos conteúdos integrados na sessão. Para estes exercícios foram elaborados os critérios de êxito, tendo sempre em conta a evolução desta complexidade de forma crescente ao longo das aulas e até mesmo dentro da própria aula, atribuindo ao início desta parte, a recordação de gestos técnicos anteriormente ensinados para posterior evolução ou iniciação a novos gestos técnicos. Nesta parte da aula, devido ao tempo efetivo ser reduzido, a seleção de exercícios para a mesma tinha que passar por poucas tarefas e preferencialmente que envolvessem todos os alunos simultaneamente. Por exemplo, nas modalidades desportivas coletivas, optei por elaborar três exercícios, onde nos dois primeiros os alunos exercitavam um certo conteúdo e no terceiro exercício, a aplicação desses conteúdos no contexto de jogo.

Na parte final visto os alunos virem de exercícios de maior intensidade, foi necessário criar uma estratégia de intervenção, para que os alunos não abrandassem abruptamente o ritmo da aula. Eram criados exercícios de retorno à calma, para que a intensidade fosse diminuindo, permitindo ao organismo voltar ao estado inicial, através de exercícios de alongamentos e relaxamento, para que os alunos se apresentassem mais calmos. Nesta parte era realizado muito brevemente por mim um pequeno “*debriefing*”, onde relembrava os objetivos da aula e informava os da próxima aula. Interessante constatar que no final da aula, havia sistematicamente um grupo de alunos que ficava para continuar a praticar, ou até pediam para praticar outra modalidade durante o tempo de intervalo entre as aulas.

De acordo com Bento (1998) “o professor deverá ainda proceder a um balanço, onde se realiza uma avaliação da sessão, do que correu bem e mal e faz ligação com as aulas seguintes”. Desta forma, após o final de cada aula, seguia-se um momento de reflexão para analisar quais as adaptações e reformulações a realizar, bem como refletir acerca das dificuldades sentidas por mim e pelos meus alunos.

O ensino não se resume à transmissão e apropriação dos conteúdos programáticos. Isto porque ao ensinar, a personalidade dos alunos acaba por ser moldada, dada a quantidade de valores que o ensino tem implícito. Segundo Bento (1998) o ensino acaba por alterar o comportamento moral, forjando o pensamento do aluno e influenciando a sua vontade, os seus sentimentos, atuação e a sua disponibilidade para empenhamento nas tarefas diárias. De forma mais específica, o ensino da EF torna-se num espaço privilegiado para a transmissão desses valores, dada a forma como estão profundamente ligados à prática desportiva ou seja, na nossa disciplina ao fomentarmos o *fair-play*, a cooperação, o trabalho de equipa, o respeito pelas regras, o empenho, a exigência e a dedicação, estamos a moldar definitivamente a personalidade do nossos alunos.

Relativamente ao Plano de Aula (**Anexo7**), foi desenvolvido no início do ano letivo pelo NE um modelo que servisse todos os propósitos do mesmo.

Assim este era constituído por um cabeçalho onde era identificada a turma, o número de aula e sessão, o local e a hora, o material, a UD, a função didática e o objetivo da aula. O restante plano de aula era dividido em três secções (parte inicial, fundamental e principal), que eram compostas pelo seu respetivo cabeçalho onde compunham as seguintes informações: Tempo para cada exercício, Objetivos do exercício, a Situação de Aprendizagem, a Organização Didático-Metodológica e Componentes críticas. Relativamente às componentes críticas que colocava no plano, estas prendiam-se maioritariamente com questões técnicas do movimento assim como palavras-chave.

### **3.3. REALIZAÇÃO**

#### **3.3.1. Controlo da Turma**

No início do ano letivo as transições entre tarefas eram realizadas sem organização e atenção ao que se pedia, o que demorava algum tempo, mas progressivamente esse tempo foi diminuindo, as rotinas foram interiorizadas e a rapidez na transição provocou ritmos de aula intensos e elevados.

De uma forma geral e desde o início do ano letivo a turma manteve respeito pelas minhas decisões, nunca se recusando a cumprir as minhas orientações. No entanto, houve algumas alunas que mostraram algum desinteresse quando as matérias não eram do seu gosto, recusando-se por uma ocasião a não realizar as tarefas propostas. Com o meu apelo ao seu empenho e necessidade de realizar as aprendizagens em todas as matérias, as alunas deixaram de apresentar esses comportamentos.

Neste ano letivo a batalha pelo controlo da turma, pela manutenção da ordem e da disciplina foram uma constante. A indisciplina foi alterada pelas regras, pela aquisição de normas e hábitos para que o processo de ensino

decorresse normalmente e que a aprendizagem fosse possível. Bento (2003) defende, ainda, que é possível fomentar a autonomia, a auto-educação do aluno, utilizando algumas estratégias como a inclusão dos alunos na preparação das aulas e organização das mesmas, na manutenção da ordem e disciplina e também no controlo e avaliação dos resultados.

O controlo da minha turma foi um dos aspetos que sempre foi alvo de especial atenção da minha parte ao longo de todo o ano. Assumi uma atitude assertiva de segurança e liderança, talvez um pouco agressiva, revelando pouca tolerância às conversações, olhares repreendedores às brincadeiras entre os alunos e “rosto fechado”:

*“No decorrer da aula, consegui manter uma postura de líder. De certa forma consegui a dar a entender aos alunos que não teriam muito espaço para brincadeiras e subjacente a esta – abusar”*

(Reflexão da aula nº 7 – 2 de outubro de 2014)

Ao longo do ano fui compreendendo que o controlo disciplinar não é estanque e estável. Isto significa que em algum momento que a turma esteja controlada, não é indicador de que o controlo esteja seguro até ao final do ano. A manutenção do controlo disciplinar representa uma luta constante e o professor tem que trabalhar frequentemente para consolidar o mesmo.

Porém, o “exagero” na “exigência” pode nem sempre dar os melhores resultados, pois pode afastar e desmotivar os alunos para a prática. Contudo a exigência e o cumprimento das regras revela-se fulcral para o correto funcionamento das aulas. Assim sendo, é necessário que exista um equilíbrio. Fazendo uma retrospectiva daquilo que sucedeu este ano, parece-me que no meu caso, a forma como o processo foi conduzido e que levou ao controlo da turma, se revelou o melhor e o mais acertado. Durante o primeiro período mantive-me inflexível, algo frio e distante dos alunos para eles perceberem e entenderem a forma como eu queria que as aulas decorressem. Ao longo do ano fui-me aproximando dos alunos e estreitando as relações até eles

perceberem que tipo de relação deveriam ter comigo e quais os momentos para estar mais descontraído nas aulas. A partir do meio do ano, a turma já tinha assimilado completamente as regras e normas da aula de EF, o que me possibilitou rentabilizar ao máximo o tempo efetivo da aula.

Conseguir manter o clima de aprendizagem harmonioso da aula para o desenvolvimento de um bom processo de ensino-aprendizagem é fundamental. Pois, de acordo com Siedentop e Tannehill (2000), mesmo não sendo condição exclusiva da eficiência do professor, uma boa capacidade de gestão, logo à partida, é uma oportunidade de nos tornarmos professores eficazes, bastando para isso recorrermos às nossas habilidades e motivações de forma consistente.

As reuniões e reflexões com a PC e com o núcleo de estágio foram fundamentais. Com o auxílio deles fomos discutindo quais as melhores estratégias para lidar com os alunos e com os problemas que se foram surgindo. Com a ajuda do núcleo de estágio também compreendi e moderei a forma como ia reagindo com a minha turma. O papel deles foi fundamental para me ajudar a moderar a forma como me ia aproximando e afastando dos meus alunos. Visto que normalmente era demasiado duro e rígido com a turma, a interajuda com os colegas de estágio mostrou-se providencial na adoção da postura mais acertada perante a minha turma.

Iniciando então o segundo período, a minha postura diferenciou-se. Resolvi apresentar-me mais flexível, com uma relação mais estreita com os alunos, mais dinâmico e mais próximo. Como afirma Graça e Mesquita (2006), é importante estar atento aos comportamentos dos alunos e adequar as tarefas aos mesmos de modo a impedir a adoção de distrações, interrupções, desinteresse, perturbação do ritmo e da harmonia da aula. Isto é, realizar as “tarefas ajustadas, pertinentes relativamente aos objetivos e com níveis de dificuldade desafiantes (assumindo-se que uma tarefa é desafiante quando representa uma dificuldade e um desafio em que o sucesso é muito provável)” (Rosado & Ferreira, 2009, p. 189).

### **3.3.2. A Instrução**

A dimensão instrução tem por âmbito todos os comportamentos e técnicas de intervenção pedagógica que fazem parte do repertório do professor para comunicar informação substantiva. Durante o EP esta dimensão mostrou-se bastante importante no decorrer das aulas, tanto no que diz respeito às instruções iniciais e finais como e ainda com mais significância, na instrução das tarefas. A intervenção tem vários fatores de grande importância referir, que assim o revelaram no decorrer do ano letivo. A garantia da segurança dos alunos é um aspeto importante, o professor nunca deverá colocar em risco a integridade física dos alunos, através da distribuição e organização dos alunos, tarefas adequadas ao nível dos mesmos, cumprimento das regras de funcionamento, conduta, disciplina e manipulação do material. O aperfeiçoamento da apresentação das tarefas é outro desses fatores, instrução e organização do exercício relaciona-se diretamente com a gestão e quanto mais perfeita tiver a informação melhor é a gestão, ou seja, se for garantida a diminuição do tempo de instrução, garantir a qualidade e pertinência da mesma evitar-se-á situações como a segunda explicação da tarefa. O controlo ativo da prática é, sem dúvida, outro dos aspetos importantes desta dimensão que se prende com a gestão, quanto melhor colocado estiver o professor melhor vai ser a observação, instrução, disciplina e clima.

Na minha prática profissional durante este ano, posso referir como exemplo as aulas de ginástica, onde decidi na primeira aula, ensinar aos alunos os nomes de todos os aparelhos presentes na aula de ginástica, assim como o seu transporte e manipulação, e também como aspetos de segurança. Desta forma, eram os alunos que colocavam o material nas respetivas estações indicadas por mim e organizavam pelo espaço. Esta UD foi a que mais dificuldade tive em encontrar a forma de organização da mesma mais eficaz. Testei diversos modos de organização assim como a exercitação por “vagas”, o que veio a demonstrar-se pouco eficaz devido a estarem alunos em tempos de espera significativos que se transformava em comportamentos

desviantes. Passei então para a forma de organização por estações colocadas em “U”, onde os alunos em grupo, exercitavam durante um determinado tempo em cada uma. Foram criadas rotinas para as transições entre tarefas, como por exemplo, ao som de um apito parar a atividade e permanece no local, e ao som de dois apitos parar a atividade e reunir junto a mim.

#### **3.3.2.1. Feedback Pedagógico**

Após a realização de determinada tarefa motora por parte de um aluno, este deve receber um conjunto de informações acerca da forma como realizou a mesma. O *feedback* (FB) recebido é, conjuntamente com o tempo de empenhamento motor, uma das variáveis com maior valor preditivo sobre os ganhos na aprendizagem (Carreiro da Costa, 1988; Graça, 1991; Rodrigues, 1995).

O conceito de FB pedagógico é definido como um comportamento do professor em reação à resposta motora do aluno, tendo como objetivo melhorar a resposta motora do aluno para que este atinja os propósitos definidos para a tarefa (Fishman & Tobey, 1978).

O conteúdo informativo do FB é classificado em duas grandes categorias: *conhecimento da performance* e *conhecimento do resultado*. Enquanto a primeira categoria nos remete para a informação centrada na execução dos movimentos, ou seja, para o processo; a segunda remete para o resultado obtido, através da execução da habilidade (Arnold, 1981).

Pierón e Delmelle (1982), referem a importância do FB na evolução do aluno e elaboraram uma sequência de comportamentos que o professor deve adotar para emitir um FB pedagógico: (1) *a tomada de decisão*, que envolve observar e reagir perante a ação do aluno; (2) *o FB pedagógico informativo*, que tem a ver com a emissão de informação relativamente ao erro identificado; (3) *a observação de mudanças no comportamento motor do aluno*, para

identificar e perceber se o erro persiste; e (4) a *nova observação* para confirmar se existiu alguma alteração no comportamento do aluno.

Uma das maiores lacunas que senti na emissão do FB, situou-se na dificuldade que tinha em identificar os maiores erros dos praticantes, normalmente pela falta de domínio do conteúdo a ensinar. Essa situação esteve presente na fase inicial da minha experiência onde senti algumas dificuldades na medida em que não dominava muito bem algumas modalidades, nomeadamente na ginástica. Obviamente e, como consequência desta dificuldade em identificar o erro, as fases de emissão de FB ficavam em certa medida comprometidas não realizando o ciclo completo do FB (observação, emissão do FB, nova observação e novo FB). Esta dificuldade é bem evidenciada por Mesquita (2012) que nos diz que uma das maiores lacunas na qualificação do FB, está relacionada com a dificuldade em diagnosticar as insuficiências dos praticantes. Por sua vez, a esta falta de domínio de conteúdo acresce a necessidade de ser capaz de observar e focar a atenção nos indicadores certos. Neste sentido, para se otimizar o processo de ensino-aprendizagem, exige que o professor domine com clareza os conteúdos, para que facilmente capte qual o erro, bem como a sua natureza, importância e causas. Desta forma, em poucos segundos se diagnosticará o erro, e a prescrição será igualmente mais fácil e orientada, diretamente com aquilo que se pretende modificar.

No início EP a minha colocação no espaço também não permitia emitir FB corretos, muito devido ao facto de me colocar muito junto a um aluno ou grupo de alunos, impedindo-me de visualizar corretamente a execução dos outros. Com o tempo, fui aprendendo a deslocar-me pelo espaço e colocar-me em determinados locais onde podia observar o que pretendia, emitindo FB individuais e coletivos e até mesmo à distância, para os alunos se aperceberem de que o professor mesmo quando afastado, está atento aos seus comportamentos.

Rosado (1999) demonstra que os professores tendem a organizar os FB emitidos de forma negativa, ou seja, centram a atenção dos FB nos erros dos

alunos, no que consideram errado e concentram pouca atenção no que foi feito corretamente. Aliás, os FB corretivos devem ser predominantemente positivos, como forma de criar um ambiente e clima de aprendizagem propícios ao desenvolvimento do processo de ensino (Black & Weiss, 1992; Lacy & Darst, 1985). No meu caso, no momento da detecção do erro do aluno, antes de intervir, dava outra oportunidade ao aluno para se corrigir autonomamente, se isso não acontecesse passava então para a emissão do FB construtivo e positivo. Procurava também estar atento aos momentos em que os alunos conseguiam realizar bem uma tarefa e até mesmo superarem-se, e também aí emitia FB de forma a motivar os alunos. Diversos autores como Potrac e seus colaboradores (2002, 2007) corroboram as ideias anteriores ao defenderem que ao minimizar as interações negativas, aumentando os FB positivos, os professores reforçam tanto as ações efetuadas corretamente, como também o clima de aprendizagem instaurado. Por outro lado, o FB positivo não pode ser emitido de forma padronizada, visto que acaba por perder o seu valor. Deste modo devem ser emitidos uma grande variedade de FB positivos, sendo que a grande variedade de estímulos representa uma forma de manter o efeito motivador do mesmo (Horn et. al., 2007).

#### **3.3.2.2. Demonstração**

A demonstração em parceria com a apresentação da tarefa, assume um papel fundamental, já que permite que os alunos visualizem um modelo visual daquela que deve ser a atuação dos mesmos (Rink, 1994; Darden, 1997). A sua importância no processo de ensino está comprovada em diversos estudos (Bird et al., 1983; Pollock & Lee, 1992; Blandin et al., 1994). Temprado (1997) confirma que o recurso a esta estratégia diminui o tempo necessário para atingir a *performance* desejada, quando comparado com a aprendizagem sem o recurso à demonstração.

A demonstração deve obedecer a determinados critérios para definir melhor a forma de realizar a demonstração (Rosado e Mesquita, 2009):

1. A demonstração deve ser planeada, sendo o modelo escolhido por alguém que cumpra os critérios de êxito seleccionados;
2. Os observadores devem estar numa perspetiva relativamente ao modelo que permita observar o executante de forma a conseguir observar todos os aspetos críticos estabelecidos;
3. Uma demonstração pode não ser suficiente, podendo por vezes ser necessário repetir a mesma;
4. A demonstração deve ser realizada por um aluno, pelo aspeto motivador que tem sobre o mesmo, permitindo ao professor centrar a sua atenção nos alunos observadores e completar a demonstração com a referência a aspetos críticos da habilidade motora;
5. Deve ser realizada no local e exatamente da mesma forma que o exercício decorrerá, para facilitar a transferência para a prática;
6. Os meios auxiliares podem ser considerados. Contudo a utilização dos mesmos de uma forma demasiado demorada pode comprometer a demonstração;
7. A demonstração de aspetos incorrectos deve ser feita por bons executantes, para evitar situação de humilhação dos alunos mais fracos;
8. As componentes críticas devem ser todas ser bastante reforçadas, salientadas e explicadas, sendo que as mesmas relativas a aspetos de segurança devem ser também bastante reforçadas e enfatizadas;
9. A informação verbal deve acompanhar a demonstração, para centrar a atenção dos alunos para os pontos-chave;

10. Após a demonstração deve haver um controlo por parte do professor para compreender se existiu realmente a assimilação das componentes críticas essenciais.

### **3.3.2.3. Palavras-Chave**

No meu entendimento, suporte verbal que acompanha a demonstração é fundamental relativamente aos ganhos na aprendizagem. Landin (1994) define as palavras-chave como uma ou duas palavras utilizadas com o objetivo de focar a atenção dos praticantes em pontos fulcrais do movimento. Rink (1994) realça que vários estudos realizados em áreas tão diferentes como na aprendizagem motora ou a pedagogia evidenciam a eficácia da utilização das palavras-chave.

No que se refere às características das habilidades, as de natureza aberta reclama a utilização das palavras-chave capazes de levar à identificação de estímulos relevantes, de forma a permitir o desencadeamento da resposta pretendida (Abernethy & Russel, 1987; Landin, 1994). Desta forma, na determinação das palavras-chave, vários princípios devem ser tidos em conta, entre os quais se destacam as características das habilidades motoras, a natureza da tarefa e o nível de desempenho dos praticantes (Landin, 1994).

O uso exagerado de palavras-chave pode afetar a performance dos executantes (Wiese-Bjornstal & Weiss, 1992), sendo que o número ideal é uma ou duas.

Tentei recorrer ao dinamismo ao fornecer os FB, reforçando as palavras-chave que considerei mais corretas e mais orientadas para o objetivo. Pude então verificar que os alunos logo após a minha intervenção, rapidamente corrigiam o seu movimento. Com isto surgia-me então a necessidade de realizar um trabalho intensivo a diagnosticar os principais erros, prever que palavras-chave utilizar e que tipo de demonstração seria importante realizar.

Esta tarefa de conciliação não se tornou fácil, mas com a implementação de algumas estratégias pude verificar melhorias significativas.

#### **3.3.2.4. Questionamento**

Independentemente do método ou modelo de ensino desenvolvido, o questionamento revela-se um método essencial no processo ensino-aprendizagem. Portanto, a sua utilização é crucial em modelos de ensino que envolvem uma maior interação professor-aluno, ou nos estilos de ensino claramente centrados nos alunos. Nestas tarefas é exigida uma participação ativa do aluno, o que exige o recurso a estratégias de ensino, que passam frequentemente pelo questionamento. Facilmente se percebe que o questionamento também constitui uma forma de verificar o grau de conhecimento do aluno relativamente à matéria transmitida, desenvolver a sua capacidade reflexiva, solicitar a apreciação dos alunos relativamente à matéria de ensino, aumentar a frequência de interações entre professor e aluno, melhorar a motivação e o clima de aula, a instrução, a gestão e a disciplina nos diversos contextos educativos (Rosado & Mesquita, 2009).

No processo de ensino, a otimização dos momentos de instrução passa pela utilização regular do questionamento. Após um período de informação, apresentação de matéria nova e de tarefas motoras, de uma demonstração ou após a formação de grupos, é importante verificar o grau de compreensão da informação transmitida (Rosado & Mesquita, 2009). Nem sempre abrir espaço para debate/retirar dúvidas é suficiente, visto que os alunos podem se sentir inibidos para retirar as mesmas. Assim perguntar diretamente aos alunos se têm questões sobre a matéria é uma forma de controlar se os alunos compreenderam a informação transmitida (Rosado & Mesquita, 2009).

Existem bastantes mais-valias na utilização do questionamento, pois também é importante muitas vezes para verificar se o aluno percebe aquilo que realizou em termos motores, ou seja, saber, sem que seja o professor a referir, quais foram os principais erros realizados. O questionamento serve também para criar autonomia no aluno. Se o aluno souber por si só o que realizou

incorretamente e souber corrigir, poderá minimizar o trabalho do professor e ser mais autónomo no processo de ensino-aprendizagem. Logo, quando o aluno chega a esta fase o professor passa a ter outras tarefas como conduzir corretamente o aluno no processo ensino-aprendizagem com modelos de ensino mais centrados no aluno, onde a autonomia cresce cada vez mais.

Neste contexto, o FB interrogativo (por ex.: “O que achas que ainda podia ser melhorado no teu salto?”) é uma forma de motivar os alunos para analisarem a forma como executaram a sua ação, fazendo com que avaliem o seu desempenho e facilitando, ainda, a descrição verbal das mesmas. A comparação com a informação do professor e a posterior análise conjunta pode facilitar a consolidação de aspetos cognitivos, auxiliando na estruturação dos planos motores subjacentes às execuções. A grande implicação cognitiva que este género de intervenção solicita, pode ser decisiva em muitas aprendizagens (Rosado & Mesquita, 2009).

### **3.3.3. Observação das Aulas**

Juntamente com as minhas colegas de estágio, elaboramos um Plano de Observações para todos os períodos letivos, tendo sido o segundo aquele que mais observamos as aulas. Observei aulas das minhas colegas e destas observações resultaram dados importantes para este documento bem como uma melhoria das minhas prestações como professor. Nestas observações, aprendi novas estratégias, novas metodologias de ensino, maneiras de estar diferentes com alunos de idades diferentes.

Para que as observações tivessem relevância científica utilizei os quatro Sistemas de Observação Sistemática da EF (Sarmiento e colaboradores, 1998). Com estes instrumentos quantifiquei as ações dos professores durante as aulas que observei.

#### **3.3.3.1. Gestão do tempo da sessão**

A aplicação deste sistema de observação foi realizada atendendo as seguintes categorias: Instrução, Organização, Prática Não Específica, Prática Específica, Outros. Isto serviu para analisar como é que o tempo da aula é utilizado e apurar os momentos em que poderia ser mais rentabilizado ou uma maior adequação do tempo para cada tarefa. Com isto, fui aumentando a minha capacidade de realizar um melhor planeamento ao nível da aula, consciente que a natureza da própria aula, exige a constantes reajustes do tempo planeado para as atividades.

#### **3.3.3.2. Sistema de observação do comportamento do professor**

Este sistema de observação foi aquele em que fiz uma análise mais exaustiva, pois foi aplicado durante todo o ano letivo.

As categorias observadas com maior detalhe foram: Instrução, *Feedback*, Organização, Afetividade Positiva, Afetividade Negativa, Intervenções verbais dos alunos, Observação, Outros Comportamentos. Também nesta categoria houve um grande crescimento para mim, principalmente na instrução (mais objetiva), *feedback* (mais objetivo, cumprimento do ciclo/verificação das aprendizagens) e organização (tempos de espera, transição entre atividades).

#### **3.3.3.3. Sistema de observação do comportamento do aluno**

Existiu uma análise do comportamento do aluno ao longo de todo o ano letivo, onde foquei maioritariamente categorias como: comportamentos fora da tarefa, atenção à informação, manipulação do material e demonstração.

Estas observações foram úteis na medida em que me auxiliaram a fazer uma adequação da minha postura preventiva na aula. Foi possível observar em

que momentos ou situações os alunos tinham determinado comportamento e com isto, fui criando estratégias para melhorar o desenvolvimento das minhas aulas.

Inicialmente e até que as rotinas fossem consolidadas existiram alguns comportamentos fora da tarefa, no entanto com a minha perseverança e indicações, pouco a pouco os alunos foram entendendo que esses comportamentos prejudicavam a eles à turma também. Quanto à atenção à informação, por vezes tinha de chamar à atenção e adequar estratégias para cativar os alunos de forma a entenderem que a informação era importante para as suas aprendizagens. Mais uma vez foi uma tarefa que demorou algum tempo, mas consegui fazer ver aos alunos que as informações dadas por mim eram importantes para que conseguissem realizar as atividades corretamente.

A aprendizagem que retirei da aplicação deste sistema e no que diz respeito à categoria da demonstração foi que na demonstração variava as estratégias e conforme os objetivos a alcançar, ou seja, consoante a informação a dar, realizava eu a demonstração ou solicitava a alunos para o fazer, porque realizavam bem ou porque para além de serem exemplo positivo, os queria motivar para a aula.

#### **3.3.3.4. Sistema de observação do *Feedback* pedagógico**

Este sistema foi o mais difícil de observar devido ao facto de algumas aulas serem no exterior em espaço aberto, pelo que tinha de estar extremamente focalizado nas informações do professor avaliado. Tenho consciência que devido a esse fator não conseguia retirar todas as informações sobre os FB fornecidos e sua tipologia. Com estas observações retirei informações relevantes de como eram emitidos os FB e refleti sobre aqueles que deveriam ter sido feitos de outra maneira. Foi algo que fui desenvolvendo, sendo evidente a minha preocupação na atenção dos alunos, de forma a dar-lhes o FB para melhorarem as suas competências e atitudes.

Consoante as aulas e seus momentos de FB: a um aluno ou grupo de alunos; com reforço positivo mas nunca descurando, se necessário, o reforço negativo; oralmente e sempre próximo do aluno ou grupo de alunos; analisando e verificando o que está bem ou mal e corrigindo (colocando-lhe questões sobre a sua prestação, avaliando as suas prestações e dando informações sobre a avaliação, definindo corretamente o que tinham de fazer – concluindo o ciclo).

Este projeto de observações induziu-me a aquisição, manutenção e reformulação das estratégias de condução da aula. Aperfeiçoei o FB direcionado aos objetivos da aula e o FB à distância, como forma de objetivar o que era pretendido e mostrando que me encontrava atento ao que se passava, e desta forma, aumentar os índices de empenho dos alunos nas tarefas, destacando sempre os comportamentos positivos.

#### **3.3.4. Modelos de Ensino nos Jogos Desportivos Coletivos**

Os Jogos Desportivos Coletivos ocupam um lugar de elevada importância na cultura desportiva da atualidade, bem como nos programas de EF, já que dão uma legitimidade acrescida à EF: Estes destacam-se como um meio de excelência já que possibilitam o desenvolvimento de competências de cariz técnico e tático, cognitivo e sócio afetivo apelando à cooperação, à capacidade de adaptação no surgimento de novas situações, à inteligência, tomada de decisão e *fair-play*.

Siedentop (1991) sugere que o ensino é mais eficiente quando os professores adaptam as estratégias instrucionais aos contextos em que se desenvolve o processo de ensino-aprendizagem. Essas estratégias devem estar em conformidade com as características do professor e dos alunos, do contexto em que decorre e igualmente das modalidades e respetivos conteúdos que são ensinados.

Metzler (2011) afirma que selecionar e utilizar o modelo certo, para o propósito certo, da maneira correta pode levar a um ensino eficaz em todos os momentos, independentemente dos conteúdos e da turma. Neste sentido é importante reforçar que as estratégias e modelos nem sempre foram preconizados na íntegra. Pelo contrário, foram selecionadas partes ou características dos mesmos, tendo sido adaptadas em função das circunstâncias de cada momento. Isto vai de encontro ao postulado de que nenhum modelo faz tudo, pois se isso fosse verdade seria necessário apenas um modelo (Metzler, 2011). O autor defende que um professor que deseja ter alunos a tornarem-se pessoas fisicamente educadas, terá que usar mais do que um modelo no seu programa. Do mesmo modo, Rink (2001) destaca que não há nenhum modelo que seja adequado a todos os envolvimento de aprendizagem. Entre os modelos de instrução mais centrados na direção do professor e modelos que proporcionam mais espaço à descoberta e à iniciativa dos alunos, é fundamental definir um equilíbrio entre as ações de direção e apoio e as ações de estímulo e da autonomia, de forma a garantir uma vinculação prolongada com a prática desportiva (Mesquita & Graça, 2009).

Por ter estudado os modelos prevaletentes, durante o primeiro ano do mestrado, não me pareceu correto aplicar apenas um modelo durante todo o ano letivo. Contrariamente, tentei aproveitar as melhores e mais produtivas características de cada um, utilizando por isso, uma espécie de “modelo híbrido”. Segundo Graça e Mesquita (2009, p.136), “Os modelos de instrução para o ensino do jogo desempenham um papel crucial, porque oferecem uma estrutura que permite conjugar o conhecimento do conteúdo com uma perspetiva pedagógica de propósitos e processos de ensino e aprendizagem, papéis do professor e praticantes, características das tarefas e das relações sociais na aula.” Visto a importância dos modelos de ensino do jogo, que são referidos como os modelos mais atuais, o ensino dos jogos para a compreensão (Bunker & Thorpe, 1982), o modelo de competência nos jogos de invasão (Musch et al., 2002) e o modelo de abordagem progressiva ao jogo (Mesquita, 2006) foram utilizados por mim não só por serem considerados os mais atuais mas também, porque foram os modelos que mais influenciaram o

meu ensino. O modelo de ensino dos jogos para a sua compreensão segundo Graça e Mesquita (2009, p.137), "...os proponentes pretendiam que a atenção tradicionalmente dedicada ao desenvolvimento das habilidades básicas do jogo, ao ensino das técnicas isoladas, fosse deslocado para o desenvolvimento da capacidade de jogo através da compreensão tática do jogo." O modelo de competência nos jogos de invasão segundo os mesmos autores "foi concebido para permitir que os alunos aprendam, não só a participar com sucesso em formas modificadas de jogos desportivos coletivos de invasão, com também a desempenhar outros papéis de organização desportiva...". O modelo de abordagem progressiva ao jogo enfatiza o desenvolvimento de competências para jogar, sendo o ensino da técnica subordinado ao ensino da tática. (Mesquita, 2009).

### **3.4. AVALIAÇÃO**

A avaliação é certamente dos assuntos que mais discussão gera quando debatemos a estrutura dos processos de ensino, e não só. Contudo, toda a ação pedagógica necessita de um elemento avaliador, para certificar se realmente existe algum tipo de aprendizagem e assegurar que houve o desenvolvimento de algum tipo de competência. (Abrantes et al., 2002).

Enquanto professor, a avaliação traz um grande sentimento de responsabilidade. No momento de decidir qual a nota a atribuir a cada um dos alunos, senti um grande peso visto que a minha decisão poderia ter grande consequência sobre os alunos. Apercebi-me da importância da Avaliação Contínua e de como me auxiliou juntamente com a comparação dos resultados das Avaliações Diagnósticas e Finais, na atribuição de uma classificação final aos alunos, real, justa e bem fundamentada. A avaliação foi realizada de forma contínua, abrangente, diversificada, coerente e integradora ao longo das aulas.

O processo de avaliação consiste na recolha de informação que permite ao professor adquirir conhecimentos das condições e das capacidades técnicas, táticas, cognitivas dos alunos, estabelecendo uma relação entre o que foi ensinado e o que foi realmente aprendido pelos alunos.

Assim, procedi à avaliação em três momentos temporais diferentes, assumindo também três formas diferentes: (1) Avaliação Inicial ou Diagnóstica (AI); (2) Avaliação Formativa (AF); (3) Avaliação Sumativa (AS).

A AI realizou-se no início de cada período com a abordagem de cada nova UD, com o objetivo de recolher informações acerca do nível inicial dos alunos, nomeadamente no que diz respeito às capacidades, limitações, conhecimentos e interesses dos mesmos. Esta avaliação assume um carácter prognóstico e é um momento importante na tentativa de delinear as estratégias de superação das dificuldades, que eventualmente se possam ter vindo a verificar. Aranha (2004) menciona que esta avaliação deve medir o nível dos alunos em termos gerais, não individualmente, mas em relação ao grupo da turma, e devem ser registados valores em relação ao domínio psicomotor e o resultado final não deve constar na AS. Esta forma de avaliar a turma visa também juntar os alunos em grupos de nível de execução, para que sejam facilmente avaliados ao longo do processo, até à sua AF, mas também de desenvolver atividades de aprendizagem em grupos heterogéneos de competências. Ferreira (2009, p.3), contrasta com a ideia anterior, referindo que “avaliar em EF consiste em reconhecer, diagnosticar, desenvolver e valorizar a expressão individual, a cultura própria e a manifestação da afetividade, viabilizando a aprendizagem e formação integral do educando.” Os dados recolhidos na AI permitiram-me ajustar os objetivos sugeridos pelo PNEF para o 6º ano, com o nível dos alunos da turma, daí a importância deste tipo de avaliação, pois um incorreto diagnóstico, produzirá uma incorrecta prescrição.

Para operacionalizar a AI foi criada uma tabela de registo (**Anexo 8**) para cada uma das modalidades e especialidades. As tabelas de registo utilizadas caracterizaram-se por serem documentos transversais de onde

retiramos informação inicial sobre os alunos, para mais tarde, conjugar com as avaliações posteriores e assim identificar algumas evoluções ao longo das etapas de formação, sendo também utilizadas na AS. Para isso foram criados domínios técnicos e táticos, de acordo com a UD em questão, com parâmetros avaliativos entre eles. Estes domínios eram medidos com classificações de 1 a 3 valores, respetivamente, “Não executa”, “Executa com dificuldades” e “Executa corretamente”. Todos estes processos de avaliação foram utilizados tanto nos Jogos Desportivos Coletivos, como nos Desportos Individuais, necessariamente com as respectivas diferenças nas características das modalidades, nomeadamente nas individuais e/ou coletivas.

A Avaliação Formativa deve aplicar-se em todos os momentos da aula possibilitando o acompanhamento constante do aluno ao longo de todo o processo de ensino. É a partir daqui que se devem retirar as informações necessárias para a classificação dos alunos. Daqui, percebe-se a importância de fornecer um *feedback* constante aos alunos acerca das suas capacidades e dos seus conhecimentos ao longo do processo (Aranha, 1993 cit. por Albuquerque et al., 2010).

Por fim, na AS foi utilizada a mesma ficha de observação e registo aplicada na AI, com o objetivo de comparar os resultados e verificar se houve, ou não, evolução dos alunos. Em síntese, existem aspetos essenciais para a avaliação que são os aspetos físicos e motores a serem observados e avaliados durante as aulas de EF não dando importância às questões sociais e afectivas, o que me dá a ideia que a performance continua a ser o fator determinante da avaliação. Os Critérios Específicos de Avaliação, decididos pelo Conselho Pedagógico da escola, regidos pelo Ministério da Educação distribuem-se pelas seguintes áreas com as respetivas percentagens para uma classificação geral para o 2º ciclo do ensino básico: Cognitivo – “saber”, que diz respeito às aquisições de conhecimentos (10%); Socioafetivo – “saber ser e estar”, referente à postura geral do aluno durante as atividades letivas (40%) e Psicomotor – “saber fazer”, ligado à parte prática das atividades letivas (50%). Para o 3º ciclo do ensino básico as percentagens alteram-se tendo o critério

Socioafetivo passado para 30% e o Psicomotor para 60%. Certamente que a EF é uma disciplina essencialmente prática, também tem o “poder” de formar e educar os jovens para que se tornem melhores cidadãos. Por isso mesmo, acredito em resultados mais compensatórios e que os critérios Socioafetivo e Psicomotor partilhassem da mesma percentagem de avaliação. Na prática tive que respeitar as decisões dos critérios de avaliação do Conselho Pedagógico da escola atribuindo a nota do aluno à percentagem correspondente. Neste caso, sendo as notas (níveis) de classificação dos alunos até ao 3º ciclo do ensino básico de um a cinco, a diferença entre as percentagens não era significativa para alterar a nota final, mas certo de que a partir do ensino secundário, onde a classificação é contabilizada de um a vinte valores, estes valores percentuais já poderão ter impacto na nota final do aluno.

É também muito importante mas algo difícil de colocar em prática, a avaliação ao longo de todas as aulas e em todos os alunos. Nem sempre consegui ver, por exemplo, que determinado aluno conseguiu fazer um excelente passe com a parte interna do pé, no futsal, ou quando o fazia com um desempenho fraco, porque estava a ajudar ou até a avaliar outro aluno.

Este processo como refiro nem sempre é fácil, sobretudo quando abordava modalidades coletivas, onde a ação de um aluno poderia estar comprometida pela ação dos seus colegas de equipa e dos seus opositores, e também o facto de estarem demasiadas ações a desenrolar-se ao mesmo tempo. Deste modo, o melhor que achei foi tentar perceber o nível global da turma e simultaneamente, detetar os alunos que revelassem maiores dificuldades e competências.

Avaliar não se constitui então, numa tarefa fácil. Avaliar uma turma, é de facto, uma tarefa bastante complexa, por muito rigor que se imprima ao processo de avaliação, de acordo com o que afirmo numa reflexão realizada após uma avaliação “Senti uma enorme dificuldade em observar todos os alunos, no tempo planeado e estipulado. Fiquei com a sensação de que precisava de muito mais tempo” (Reflexão de Aula nº 34 de 4 de dezembro de

2014. No entanto, tentei sempre utilizar os valores com justiça, equidade nas observações, simplicidade para conseguir classificar corretamente os alunos.

A Auto-avaliação foi utilizada no final de cada período letivo. Para isso foi construída uma grelha em que eu pudesse obter a percepção dos alunos acerca da sua prestação em todos os domínios de aprendizagem. A Auto-avaliação é um momento importante para o aluno refletir e analisar a sua prestação ao longo do processo. Segundo Siedentop e Tannehill (2000, p. 214) “se a avaliação é para ser um processo verdadeiramente educativo, então a auto-avaliação é uma componente crítica em que os alunos têm de ser treinados para avaliar e modificar a sua própria prestação”. Esta, realizada corretamente, pode construir um momento em que o aluno adequa as suas práticas consoante um FB que o próprio tem quando julga o seu trabalho, o seu comportamento e o seu empenho. Querendo desenvolver a autonomia e responsabilidade nos alunos, este será sempre um momento importante no processo avaliativo.

## **CAPÍTULO 4 – RELAÇÕES COM A COMUNIDADE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**



## **4.1. ÁREA 2: PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÕES COM A COMUNIDADE**

### **4.1.1. O Papel do Professor na Comunidade Escolar**

O papel do professor não se esgota na sala de aula, ou neste caso, no pavilhão desportivo. O professor tem várias obrigações, papéis e responsabilidades na comunidade escolar que não pode descurar e que, na qualidade de EE, também teve que assumir.

Segundo as Normas Orientadoras do EP “estas áreas englobam todas as atividades não letivas realizadas pelo estudante estagiário, tendo em vista a sua integração na comunidade escolar e que, simultaneamente, contribuam para um conhecimento das condições locais da relação educativa e a exploração da ligação entre a escola e o meio” (Matos, 2012, p.6).

A integração e ligação que o professor desenvolve na comunidade escolar, são aspetos predominantes na sua atuação, pois o trabalho do professor poderá ser potenciado se estiver envolvido no contexto onde decorre a sua atividade. No meu caso em concreto o sucesso deste envolvimento revelou-se desde cedo, que foi facilitado pelo facto dos outros professores da escola revelarem uma atitude muito integradora. Assim, penso que este tipo de relacionamento é muito importante porque, tal como refere Brunet, (1992), as boas relações entre os diferentes atores escolares (professores, alunos, directores e funcionários) favorecem o sucesso escolar. Penso que este tipo de atuação e de envolvimento proporcionado pela comunidade de professores, favorece o desempenho das funções do professor e no meu caso concreto, a aquisição e desenvolvimento de competências profissionais. Acresce ainda que este clima profissional favoreceu também o trabalho em cooperação e a participação conjunta. O tipo de ambiente que encontrei era de tal forma “acolhedor” e integrador que serviu de catalisador para o desenvolvimento das minhas competências e capacidade de iniciativa e criatividade. Realço ainda

que este clima profissional não se reportou apenas aos momentos iniciais do meu EP, como também se estendeu ao ano letivo, particularmente nos encontros informais na sala dos professores e no bar.

Pelo trabalho desenvolvido na organização de atividades, no âmbito das quais pude enriquecer muito mais a minha experiência, pois tive que, entre muitas tarefas dar resposta a processos de organização, de gestão e de controlo que foram um desafio constante e aliciante, profissionalmente muito enriquecedor. Este tipo de experiências e vivências beneficiou ainda da partilha de conhecimentos, pontos de vista distintos e conselhos de vários elementos da comunidade onde estava inserido. Assim foram várias as participações e atividades desenvolvidas no seio da comunidade.

As reuniões de Conselho Geral de professores, de Departamento de Expressões e Grupo disciplinar de EF, bem como as de Conselho de Turma, permitiram-me obter um conhecimento mais profundo dos meus alunos, a nível pessoal, familiar, e naturalmente escolar. Este envolvimento proporcionou, assim, uma aproximação com a realidade da escola, bem como todos os intervenientes.

Ao longo do EP, tive a oportunidade de lecionar aulas também a outras turmas, nomeadamente aulas de substituição a um 5º ano, uma turma do 7º ano partilhada com as minhas colegas de EP e duas turmas do 8º ano, onde uma delas era partilhada e outra era a minha turma “secundária”, onde era apenas eu o professor. Esta ampla carga de lecionação traduzia-se em oito blocos de cinquenta minutos semanais, como se pode consultar no horário letivo (**Anexo 9**). Esta experiência decorreu desde o início do ano letivo e foi determinante no alargamento do meu reportório de ação enquanto professor, já que pude experienciar contextos de ação muito diferentes em relação à minha turma “residente”. O contacto com outras turmas foi altamente enriquecedor para a minha experiência profissional. Esta prática decorreu desde o início do ano letivo, no âmbito do 2º ciclo, nomeadamente 5º e 6º ano de escolaridade.

As atividades organizadas pelo NE foram, igualmente, um domínio importante no que respeita à autonomia que a escola depositou nos EE, e à própria afirmação que, desde logo, pretendíamos desenvolver no seio da comunidade escolar. Neste sentido, no início do ano sugeri à PC, organizar um baptismo de mergulho subaquático em piscina. Esta sugestão vem do meu especial gosto pelas atividades aquáticas, de ser instrutor de mergulho e para dar possibilidade aos alunos de participarem numa atividade desportiva recreativa diferente, algo dispendiosa e não acessível à população em geral.

Deu-se então início à organização da atividade, começando por preencher os formulários de pedido de autorização à Direção da Escola, a qual foi aprovada. Foram construídas seguidamente as autorizações para os Encarregados de Educação e comecei os contactos com entidades para a organização do evento. Contamos com o apoio da Matosinhos Sport – Empresa Municipal de Desporto para ceder a piscina municipal da Senhora da Hora e da escola de mergulho Submania para apoio logístico e recursos humanos.

A atividade foi realizada durante três sessões de duas horas cada, durante os meses de abril e maio. Participaram sete turmas no total com uma média de 40 participantes por sessão no que se traduziu aproximadamente em 120 alunos participantes, do 5º, 6º e 7º ano de escolaridade.

O evento contou também com o apoio da PC e outra professora a qual era necessária presença devido ao rácio de alunos/professor. Eu e outro instrutor certificado da Submania conduzimos o evento que se mostrou ser um sucesso completo. No final foram entregues aos alunos e professores participantes um Certificado de Participação de Mergulho Subaquático autenticado (**Anexo 10**).

Também desenvolvi colaboração na organização e realização de eventos (**Anexo 11**) no seio da escola assim como o Corta-Mato escolar, que se realizou dentro do recinto da escola no dia 20 de novembro de 2014, aberto a todos os alunos do Agrupamento de Escolas da Senhora da Hora. As minhas

funções passaram por delimitar o percurso previamente, realizar uma ativação geral aos participantes, por escalão etário e encaminha-los para o local de partida. Nesta atividade também estavam entre os participantes alunos meus, que durante as aulas de atletismo, realizavam um treino à parte para se prepararem para o Corta-Mato. Alguns destes alunos conseguiram inclusive, tempos significativamente positivos de modo a apurar-se para o Corta-Mato Distrital. O Corta-Mato Distrital realizou-se no dia 23 de fevereiro no Parque da Cidade do Porto, que contou com a presença da grande atleta Rosa Mota (**Anexo 12**) a “apadrinhar” o evento. Esta prova destinou-se aos alunos apurados anteriormente nos seus estabelecimentos de ensino pertencentes aos concelhos de Gondomar, Maia, Matosinhos, Póvoa do Varzim, Stº. Tirso, Trofa, Valongo, Vila do Conde e Vila Nova de Gaia, perfazendo um total de 111 escolas/agrupamento, 310 professores e mais de 4500 alunos. Na participação desta atividade um dos aspetos que me causou mais surpresa e admiração foi o facto de existir tanta afluência por parte dos alunos a esta atividade, o que me dá um incentivo ainda maior para continuar a acreditar na prosperidade na profissão de professor de EF. Outro ponto a salientar foi o ambiente de alegria e boa disposição criado em torno desta atividade, apesar da chuva e do vento forte que se fazia sentir.

Outra atividade onde tive o prazer de participar foi o *Mega-Sprinter*, onde mais uma vez tive alunos meus a participar. Este evento decorreu no dia 14 de março em Gaia. Esta prova destinou-se aos alunos que após apuramento na fase turma/escola/agrupamento, obtiveram resultados para serem apurados, de acordo com o seu género e escalão etário. Das diversas tarefas que desempenhei neste dia saliento o acompanhamento dos alunos aos locais, a realização do aquecimento/ativação geral direccionada para a prova que iam realizar e algum *Coaching* de forma a elevar ao máximo a capacidade e motivação dos nossos alunos. Foi possível notar que os alunos se sentiam motivados e desenvolveram um espírito de equipa e de competitividade sempre num clima saudável e motivacional. Assisti a um estreitar de laços. A adesão a este evento mais uma vez superou as minhas expectativas quanto ao número

elevado de participantes. Considero que a atividade foi fantástica, que tive o privilégio de a poder aproveitar e de um enriquecimento enorme tanto profissional como pessoal. Em conclusão o *Mega-Sprinter* saldou-se como uma atividade bastante positiva, onde para além da excelente participação e grande esforço dos nossos alunos, tal bravura traduziu-se na conquista de três medalhas para a nossa escola.

Outra das atividades onde participei foi no acompanhamento dos alunos da escola ao Auditório de Lavra para assistir a uma peça de teatro do grupo *Teatro Arte D'Encantar* denominada "Adamastor". Neste local encontrava-se a assistir juntamente connosco mais uma série de escolas locais, o que fez com que a sala estivesse lotada e a principal tarefa dos professores era a de controlar os alunos e fazer com que estivessem em silêncio durante a apresentação.

Ao longo do ano também se deslocaram à escola alguns formadores para darem aulas de demonstração de dança contemporânea e andebol pelo Boavista Futebol Clube. Participei ativamente nessas formações, juntamente com os meus alunos e penso que foi uma mais valia para o meu aumento de conhecimentos relativos a uma modalidade, onde me sinto menos confortável, a dança contemporânea.

Também acompanhei os meus alunos a uma palestra sobre "Prevenção do consumo de substâncias psicoactivas", ministrada por uma enfermeira do Instituto Nacional de Emergência Médica. Esta palestra foi realizada numa sala de aula da escola onde foi passada aos alunos, uma sensibilização para os perigos do consumo destas substâncias.

No terceiro período, um grupo de alunas da escola, por iniciativa própria, organizou um concurso de dança aberto a qualquer aluno. Os EE foram convidados a integrarem o grupo de jurados do concurso, atribuindo uma classificação às performances dos grupos. Este evento foi muito bem planeado e organizado pelo grupo de alunas, desde a captação de interessados, aos ensaios, chegando à preparação do pavilhão desportivo com sistema de som e

de luzes. O evento foi um sucesso chegando os EE a serem convidados, no final, a dançarem a coreografia com o grupo vencedor.

No dia 4 de junho participei numa caminhada pelo Gerês (**Anexo 13**), organizada pela professora de ciências da minha turma onde levou as suas duas turmas do sexto ano de escolaridade. Esta caminhada seguiu um trilho perfazendo um total de doze quilómetros numa altitude máxima de mil metros. Foi uma prova dura devido à distância percorrida, duração e terreno. Os EE tiveram que estar consecutivamente a dar apoio aos alunos que tinham mais dificuldades, e lembrar-lhes para se irem hidratando com pequenas quantidades de água com frequência. Esta atividade também serviu para criar uma maior ligação com os meus alunos, devido a estarmos a conviver num ambiente fora do âmbito escolar, e ter a oportunidade de se conversar sobre assuntos que normalmente não são abordados das aulas de EF. Isto ajudou na criação de laços ficando-se a conhecer um pouco melhor as características mais pessoais dos alunos e eles as minhas.

Para o último dia de aulas do 2º ciclo do ensino básico, dia 5 de julho, estava reservada a 4ª edição do Cicloturismo dinamizada pelo Agrupamento de Escolas da Senhora da Hora (**Anexo 14**), o qual participaram centenas de alunos, os seus familiares e amigos, os professores do Agrupamento e toda a restante comunidade escolar. Este evento tinha como objetivos a promoção do gosto da prática regular de atividades desportivas, o desenvolvimento de hábitos de vida saudáveis, e dar a conhecer aos alunos o Município de Matosinhos, a confraternização entre os mais variados elementos da comunidade escolar e a divulgação do Agrupamento. Este evento, por os motivos apresentados, traduziu-se num sucesso completo. De salientar o fantástico trabalho desenvolvido pelo pessoal não docente pela forma empenhada com que se envolveu no apoio prestado que se revelou determinante para que tudo decorresse de forma louvável.

O desenvolver de todas estas atividades, trouxe uma carga de trabalho considerável, bem como dedicação a nível pessoal mas sempre beneficiando de um crescimento das relações interpessoais a nível não apenas do NE e

GEF, mas também com os demais professores, alunos, assistentes operacionais, promovendo assim uma excelente integração da minha parte na escola. Assim, estas visitas e atividades permitiram-me conhecer os alunos e dar-me a conhecer aos mesmos, criando laços para que estes percebam que o Professor não é apenas a pessoa que está sempre a “cobrar” dos alunos dando-lhes a conhecer uma faceta da minha personalidade, que até estes momentos desconhecida.

#### **4.1.2. Reuniões**

Enquanto EE muitas das tarefas do professor eram-me totalmente desconhecidas. As tarefas de foro mais burocrático da ação do Professor eram-me algo estranhas, além de toda a interação existente entre aqueles que foram os meus educadores. As reuniões foram a altura onde melhor compreendi e percebi essa dinâmica existente entre os Professores. Aliás, as reuniões de conselho de turma foram o espaço onde compreendi como são resolvidas muitas questões disciplinares e educativas dos alunos. Foi nestes momentos que percebi a influência das questões burocráticas e políticas na atribuição das notas. Relativamente às restantes reuniões, as de conselho de disciplina e as do departamento de expressões, tratava-se de assuntos que pouco influenciaram de forma direta o decorrer das aulas. Aliás, enquanto EE a nossa presença nas mesmas era por vezes facultativa. Contudo, pareceu-me extremamente interessante e pertinente, participarmos nessas reuniões. Primeiro, ficamos a conhecer alguns temas que surgem e são discutidos nestas reuniões, não sendo tudo novo para nós quando participarmos nas mesmas no futuro. Por outro lado, em algumas reuniões, especialmente no GEF, algumas vezes foram tratados temas que necessitavam da nossa presença: caso da organização dos corta-mato.

#### **4.1.3. Papel do Diretor de Turma**

A Diretora de Turma foi alguém que esteve sempre muito próximo de mim e que se mostrou sempre muito disponível e prestável, pronta a ajudar em tudo o que fosse necessário. Ao longo do ano letivo percebi que a intervenção do Diretor de Turma se remete essencialmente à resolução de questões disciplinares e foi a principal ponte entre os encarregados de educação dos alunos.

#### **4.1.4. Tutoria**

Foi abordada na reunião de conselho de turma do final do primeiro período, a minha intervenção individualizada a um aluno com NEE, proposta pela PC e pela Diretora de Turma, devidamente autorizada pela respectiva Docente de Educação Especial, pelo aluno e pelo seu Encarregado de Educação.

Este acompanhamento individualizado realizado de forma informal, deveu-se à relação de grande empatia estabelecida entre mim e o aluno em questão, que manifestava incapacidades em ultrapassar as suas dificuldades na escola, do foro social e familiar.

De uma forma geral, este acompanhamento individualizado que realizei passou por auscultar as suas preocupações, orientando-o na tomada de decisões e construindo-me como um modelo de referência. Este acompanhamento foi realizado em sessões de sessenta minutos, uma vez por semana. Posso afirmar que o aluno melhorou significativamente o seu aproveitamento, chegando inclusive a recuperar, no final do ano, as sete negativas que obteve no primeiro período. A sua nova atitude de positivismo face à escola, às aprendizagens e meio social refletiram o trabalho

desenvolvido por ambos durante o ano letivo. Deixo ainda uma ressalva, de que o aluno deverá continuar a ter este tipo de acompanhamento.

#### **4.2. ÁREA 3: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**

Segundo as Normas Orientadoras do EP, a área de desenvolvimento profissional “engloba atividades e vivências importantes na construção da competência profissional, numa perspetiva do seu desenvolvimento ao longo da vida profissional, promovendo o sentido de pertença e identidade profissionais, a colaboração e abertura à inovação” (Matos, 2012, p.7). Assim sendo, o professor deve investir na constante procura de aquisição de conhecimentos e formação que o permitam suprimir as suas limitações e potencializar as suas capacidades, pois só desta forma o professor poderá evoluir. Neste paralelismo, através do EP são proporcionadas vivências e atividades promotoras deste desenvolvimento profissional.

Um dos objetivos do desenvolvimento profissional é a contribuição para uma maior organização e estruturação do meu trabalho pessoal e profissional, ajudando-me também a conhecer as minhas principais dificuldades nas diferentes áreas de desempenho de competências, para que as possa aperfeiçoar e enriquecer de um modo consciente e reflexivo.

Algumas das formações que achei bastante pertinentes foi a ação de materiais autoconstruídos, no âmbito da UC Tópicos II realizada na FADEUP. Acabei por utilizar algumas das estratégias na abordagem à corrida de barreiras. A escola cooperante não possuía barreiras suficientes, logo recorri aos materiais autoconstruídos para a produção de barreiras utilizando cones sinalizadores e tiras de persianas, assim como outro tipo de materiais para pequenos jogos desportivos. Outra formação de elevada pertinência foi a de Noções Básicas de Socorrismo. Embora sendo formador desta área, achei

importantíssima para que os professores tenham o conhecimento do modo de atuação em situações de emergência que possam ocorrer na escola e não só.

Considero igualmente importantes todas as reuniões realizadas ao longo do ano letivo, onde a troca de opiniões, dúvidas e conselhos e pontos de vista foram constantes com as pessoas que me acompanharam durante este processo, se tornaram cruciais para o meu desenvolvimento profissional, na busca de novas estratégias para a consecução do meu caminho. Foi contudo com aqueles que quis ensinar (os meus alunos), com quem mais aprendi.

## **CAPÍTULO 5 – ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO**

### **NÍVEIS MOTIVACIONAIS DOS ALUNOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**



## **CAPÍTULO 5 – NÍVEIS MOTIVACIONAIS DOS ALUNOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

### **RESUMO**

O seguinte estudo de investigação teve o intuito de analisar a motivação intrínseca e extrínseca dos alunos do ensino básico, em função do ano de escolaridade e em função do sexo. A população foi composta por 137 alunos de ambos os sexos, pertencentes à Escola Básica da Senhora da Hora. As idades dos participantes encontram-se entre os 11 e os 16 anos. O instrumento utilizado foi o questionário de Kobal (1996) sobre motivação intrínseca e extrínseca, o qual foi aplicado nos horários destinados às aulas de educação física e recolhido imediatamente após o seu preenchimento. A organização dos dados foi construída com recurso ao programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 20.0, para caracterização das variáveis existentes e estudo dos seus efeitos. Verificou-se que relativo à motivação intrínseca, a maior parte dos participantes do estudo afirmam participar nas aulas de educação física porque gostam de atividades físicas, o que dá a entender que quando se faz o que se gosta realiza-se melhor as atividades propostas nas aulas. Relativamente à análise descritiva da motivação extrínseca, verificou-se que a maioria dos alunos participam nas aulas de educação física porque faz parte do currículo escolar, assim percebe-se que cumprem com o objetivo de obter a aprovação, ou seja, passar de ano com nota positiva. A análise dos resultados estatisticamente significativos obtidos em função da variável ano de escolaridade, mostrou que os alunos do 6º ano são os que revelam maiores níveis de motivação, quer intrínseca quer extrínseca. Relativamente à variável sexo os alunos do sexo masculino encontram-se mais motivados para a educação física do que as do sexo feminino. Os resultados deste estudo afirmam que a motivação está presente no dia-a-dia dos alunos, pois tanto a motivação intrínseca como a motivação extrínseca tem-se mostrado como um fator importante para o processo de ensino-aprendizagem nas aulas de educação física.

**PALAVRAS-CHAVE:** EDUCAÇÃO FÍSICA, MOTIVAÇÃO, ALUNOS



## **ABSTRAT**

The following research study aimed to analyze the intrinsic and extrinsic motivation of school students, depending on school year and by gender. The population consisted of 137 students of both sexes, belonging to Escola Básica da Senhora da Hora. The ages of the participants are between 11 and 16 years. The instrument used was the Kobal (1996) questionnaire on intrinsic and extrinsic motivation, which was applied during the hours allocated to physical education classes and collected immediately after its completion. The organization of the data was built using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) version 20.0 for characterization of existing variables and study its effects. It was found that on the intrinsic motivation, most of the study participants claim to participate in physical education classes because they like physical activity, which suggests that when doing what you like is best carried out the proposed activities in classes. With regard to descriptive analysis to the extrinsic motivation, it was found that the majority of students participate in physical education classes because it is part of the school curriculum, so it can be seen that comply in order to obtain approval, namely passing grade with positive classification. The analysis of statistically significant results on the basis of variable grade, showed that students of the 6th year being those who have higher levels of motivation, whether intrinsic or extrinsic. In relation to gender male students are more motivated to physical education than the female. The results of this study say that the motivation is present in the day-to-day lives of students, for both intrinsic motivation and extrinsic motivation and has been shown to be an important factor in the process of teaching and learning in physical education classes

**KEYWORDS:** PHYSICAL EDUCATION, STUDENTS, MOTIVATION.



## 5.1. INTRODUÇÃO - PERTINÊNCIA DO ESTUDO

A ideia de pesquisar as tendências motivacionais dos alunos nas aulas de EF ocorreu após a observação de algumas aulas, onde por diversas ocasiões os alunos não quiseram realizar a aula alegando que não gostavam de determinada matéria. Alguns autores como Ferreira et al. (2004) relatam que há um desinteresse por parte dos alunos nas aulas de EF, principalmente em relação às raparigas, que atribuem este desinteresse a vários fatores tais como: para não suar, para não cansar, por estarem no período menstrual, por preferirem o uso de calça *jeans*, etc. No caso dos rapazes atribuem a falta de interesse nas atividades propostas ao gosto pelo desporto colocado pelo professor, vergonha de não saber jogar ou praticar.

Desta forma, a realização deste estudo surge principalmente para um aumento da minha percepção relativamente aos índices de motivação demonstrada pelos alunos e pelas diferenças motivacionais entre sexos e entre anos de escolaridade (6º e 8º), a fim de poder ajustar a prática docente no futuro para minimizar estes sentimentos nos alunos.

A EF como disciplina curricular caracteriza-se como uma atividade eminentemente prática. Tendo em conta que a motivação dos alunos é um dos fatores mais importantes e influentes nas aulas, existem numerosas pesquisas e investigações nesta área.

Assim este estudo irá centrar-se na motivação intrínseca e extrínseca, tendo como objetivo perceber-se de que forma cada uma das tendências motivacionais, influencia a atitude e postura adotada pelos alunos nas aulas.

## **5.2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

### **5.2.1. Motivação**

O comportamento humano é intrigante e difícil de compreender. A capacidade de cada indivíduo se relacionar com aquilo que o rodeia está dependente de diversos fatores. A motivação é uma das formas de se explicar o comportamento do ser humano. O estudo da motivação tem como objetivo analisar as variáveis que conduzem e potenciam os comportamentos dos indivíduos.

Gouveia (2007) aponta igualmente a motivação como principal fator que pode influenciar no comportamento de uma pessoa no processo ensino-aprendizagem, dizendo que a motivação, que influencia, com muita propriedade, em todos os tipos de comportamentos, permitindo um maior envolvimento ou uma simples participação em atividades que se relacionem com: aprendizagem, desempenho e atenção.

Também Rodrigues (1991) defende que a motivação é um dos principais fatores que interfere no comportamento de uma pessoa, pois influencia em todos os tipos de comportamentos, permitindo um maior envolvimento ou uma simples participação em atividades.

Para se fomentar e desenvolver o gosto pela prática de atividades físicas dos alunos dentro e fora da aula, devemos perceber os motivos que levam os alunos a gostar da aula de EF, logo, torna-se fundamental usar essas percepções de forma a produzir o gosto pela atividade física nos alunos e não somente nas aulas, como fora destas. Fonseca (1993, p.9) refere que “o conhecimento de como funciona a motivação no contexto desportivo é importante não só para os psicólogos do desporto mas também, para os treinadores, professores e pais”.

Para Anton (1989), a motivação é a razão que dirige a conduta, a força e natureza do esforço que impulsiona o adolescente a alcançar o seu objetivo. O êxito que o jovem procura nas aulas de EF é conseguido quando ele realiza a atividade física com o máximo de eficiência.

Os professores devem ter a capacidade de estimular os alunos, para que eles não criem um entrave à aprendizagem, nem se excluam do grupo. A exclusão está frequentemente presente nas aulas de EF, por vezes apenas pelo facto de o aluno não saber jogar determinada modalidade desportiva. Cabe ao professor nestas alturas, intervir de forma a evitar a exclusão, motivando os alunos para a prática da atividade física na escola.

Segundo Fonseca (1993) e Marzinek e Neto (2007), o conceito de motivação divide-se em dois fatores influenciadores da motivação para a tarefa: fatores externos (extrínseca) e internos (intrínseca). Também Kobal (1996) considera que a motivação é de carácter individual e que para ela contribuem tanto fatores internos como externos.

### **5.2.2. Motivação Intrínseca**

Um indivíduo pode-se empenhar na realização de uma determinada tarefa por diversos motivos. Para Kobal (1996, p. 51) “quando uma atividade atrair a pessoa a ponto de mantê-la interessada tanto pela execução da mesma como pelo facto de vir a executá-la uma e outra vez, ou até uma tarefa semelhante posteriormente, diz-se que ela está intrinsecamente motivada”. Ou seja, quando a tarefa atrai a pessoa, de forma a mantê-la interessada pela sua execução e com o desejo de voltar a realizá-la, diz-se que o indivíduo está intrinsecamente motivado. Neste caso ele sente-se competente e autodeterminado, sendo as recompensas inerentes à atividade.

O indivíduo empenha-se mais numa atividade de que gosta, tais como “*hobbies*” ou atividades de lazer e esse aumento da satisfação pessoal e das

sensações de competência e controlo sobre as ações, origina comportamentos que, por sua vez, são fonte de motivação, motivação essa considerada intrínseca.

Na perspetiva de Fonseca (1999, p. 52), “um indivíduo está intrinsecamente motivado para a prática de uma determinada atividade quando a pratica voluntariamente pelo prazer e satisfação que ela lhe proporciona. Ou seja, a compensação advém da própria prática”. Também Maia (2003) refere que episódios de autonomia e que proporcionem o aumento da competência motivam intrinsecamente os alunos. Alves (2003), por sua vez, afirma que uma exigência elevada nas aulas leva a uma diminuição de competência, logo a uma diminuição da motivação intrínseca.

Para Carreiro da Costa (1998, citado por Marzinek, 2004), a motivação intrínseca é a mais perseverante e perdurável, pois está ligada aos sentimentos dos indivíduos e intimamente ligada aos sentimentos provocados por eles próprios.

Desta forma, conclui-se que a motivação intrínseca advém de fatores internos ao indivíduo, nomeadamente do prazer que sente em realizar determinada tarefa, sem que haja qualquer estímulo externo.

### **5.2.3. Motivação Extrínseca**

A motivação extrínseca, por oposição à motivação intrínseca, está relacionada com recompensas externas, ou seja, um meio para atingir um fim. O indivíduo realiza uma dada tarefa com a intenção de receber uma recompensa exterior, logo está extrinsecamente motivado. Ele participa na atividade não pelo prazer de participar, mas sim para poder ganhar algo em troca, como por exemplo sobressair em relação aos outros ou ganhar um prémio (Alves, 2003).

Kobal (1996, p. 49) afirma que “o indivíduo que realiza uma determinada tarefa visando uma recompensa exterior à mesma, isto é, esperando um retorno que está fora da vivência da própria atividade, está extrinsecamente motivado”.

Na perspectiva de Alves (2003), os indivíduos que participam em atividades desportivas motivados extrinsecamente, procuram recompensas materiais, sociais, satisfazer pressões internas ou evitar algo negativo.

#### **5.2.4. Motivação para a Prática de Educação Física**

Na minha perspectiva, atualmente, os jovens vivem num mundo repleto de tecnologias e brinquedos que os fascinam e encantam.

Estudos anteriores realizados com alunos do ensino básico, evidenciam que os alunos encontram-se desmotivados para a prática de EF. Na qual se constatou que os alunos necessitam de motivação para a prática, e que os conteúdos leccionados nas suas escolas parecem não os levar a uma prática mais efetiva. A motivação tem uma forte interferência na aprendizagem dos alunos. O grande desafio dos profissionais de EF é contrariar os interesses despertados pelas tecnologias e pelos *media*, de forma a proporcionar aos alunos aulas motivadoras e criativas, oferecendo um atrativo próximo daquele que lhes é proporcionado noutras atividades (Martins, 1989).

O desinteresse e falta de motivação deve-se a vários motivos como: o sobrepeso e/ou obesidade infantil, incapacidade funcional de desenvolver alguma habilidade motora, entre outros.

Para Santos (2003), um professor só terá sucesso quase pleno, se criar uma igualdade de oportunidades, de participação e de progressão na tarefa, conciliando o ensino dos alunos com menores capacidades, com os alunos mais capazes.

O professor deve ter sempre bem presente esta realidade, compreendendo e lidando com a complexidade e heterogeneidade de alunos existentes. Se os alunos são diferentes, então devem ser tratados de forma diferente, pois só desta forma, parte da competência do docente conseguir motivar cada aluno de acordo com as suas características.

### **5.3. OBJETIVOS DO ESTUDO**

Verificar os níveis motivacionais nas aulas de EF dos alunos do 6º e 8º anos de escolaridade da Escola Básica da Senhora da Hora.

Objetivos específicos: Compreender os níveis motivacionais dos alunos nas aulas de EF; Comparar a motivação intrínseca e extrínseca nas aulas de EF entre os dois anos de escolaridade; Comparar a motivação intrínseca e extrínseca nas aulas de EF entre sexos.

No seguimento dos objetivos delineados, trataremos o estudo com base nas seguintes questões de investigação:

Questão de investigação 1: Há diferenças entre os alunos do 6º ano e do 8º ano ao nível da motivação intrínseca e extrínseca na prática da EF?

Hipótese nula ( $H_0$ ): Os alunos do 6º ano não diferem dos alunos do 8º ano em termos de motivação intrínseca e extrínseca na prática da EF;

Hipótese alternativa ( $H_1$ ): Os alunos do 6º ano diferem dos alunos do 8º ano em termos de motivação intrínseca e extrínseca na prática da EF.

Questão de investigação 2: Há diferenças entre os alunos do sexo masculino e do sexo feminino ao nível da motivação intrínseca e extrínseca na prática da EF?

Hipótese nula ( $H_0$ ): Os alunos do sexo masculino não diferem dos alunos do sexo feminino em termos de motivação intrínseca e extrínseca na prática da EF;

Hipótese alternativa ( $H_1$ ): Os alunos do sexo masculino diferem dos alunos do sexo feminino em termos de motivação intrínseca e extrínseca na prática da EF.

#### **5.4. METODOLOGIA**

A corrente investigação, na sua globalidade, obedece a um desenho característico de um estudo não experimental (Pedhazur & Schmelkin, 1991, cit. in Canavarro, 1999), também designado por estudo exploratório descritivo (Achenbach, 1978, cit. in Canavarro, 1999) uma vez que se pretendeu avaliar os níveis de motivação para a prática da EF na escola de acordo com as variáveis demográficas (Ano de Escolaridade e Sexo).

##### **5.4.1. Caracterização da Amostra**

A amostra neste estudo foi constituída pelos alunos de ambos os sexos do 6º ano e do 8º ano, da minha EC. Foram seleccionados estes anos de escolaridade devido a se apresentarem como uma representação dos dois ciclos de Ensino Básico (2º e 3º ciclo) e por serem turmas lecionadas pela PC, onde haveria uma maior facilidade de aplicação deste estudo, sendo inclusive um dos sextos anos era a minha turma.

Dos procedimentos de recolha de dados resultaram as respostas de 150 alunos. A esta base de dados inicial, foram eliminados dos dados de 13 participantes devido a respostas nulas, como a omissão de respostas, ficando a amostra constituída por 137 alunos, dos quais 65 (47,4%) são do sexo masculino e 72 (52,6%) do sexo feminino.

Neste seguimento, no **Quadro 2** procede-se à análise descritiva da amostra, onde são recolhidas as características sociodemográficas dos participantes.

| <b>Quadro 2 – Distribuição das Características Sociodemográficas dos Participantes</b> |           |                |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------|-----------|----------------|------------|
|                                                                                        |           | <b>N (137)</b> | <b>(%)</b> |
| <b>Sexo</b>                                                                            | Masculino | 65             | 47,4       |
|                                                                                        | Feminino  | 72             | 52,6       |
| <b>Idade</b>                                                                           | 11 anos   | 47             | 34,3       |
|                                                                                        | 12 anos   | 9              | 6,6        |
|                                                                                        | 13 anos   | 44             | 32,1       |
|                                                                                        | 14 anos   | 26             | 19,0       |
|                                                                                        | 15 anos   | 9              | 6,6        |
|                                                                                        | 16 anos   | 2              | 1,5        |
| <b>Ano de Escolaridade</b>                                                             | 6º Ano    | 62             | 45,3       |
|                                                                                        | 8º Ano    | 75             | 54,7       |

Assim, a amostra final foi constituída por 137 alunos, distribuídos pelos dois sexos, que frequentam a Escola Básica da Senhora da Hora, sendo 45,3% do 6º ano de escolaridade e 54,7% do 8º ano de escolaridade. As idades dos sujeitos variam entre os 11 e os 16 anos, sendo a média de 12,61 anos (DP = 1,37), sendo que no sexto ano a média de idades é 11,39 com desvio padrão de ,77 e no oitavo ano a média de idades é 13,63 com desvio padrão de ,82.

#### **5.4.2. Instrumento**

O instrumento utilizado para a presente investigação foi o questionário elaborado por Kobal, (1996) (**Anexo 15**), que permite avaliar e identificar motivos intrínsecos e extrínsecos para as aulas de EF. O questionário é constituído por três questões com 32 afirmações no total, sendo 16 referentes a motivação intrínseca e 16 de motivação extrínseca. Cada afirmação é

respondida através de uma escala tipo de LIKERT de 5 níveis, (1=concordo muito, 2=concordo, 3=estou em dúvida, 4=discordo, 5=discordo muito).

Os participantes e os seus respetivos encarregados de educação assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido aceitando participar no estudo.

#### **5.4.3. Recolha de Dados**

O processo de recolha de dados decorreu durante a parte inicial das aulas de EF, no mês de Janeiro, nos locais e horários previstos. Os questionários foram entregues pelo próprio pesquisador, sendo recolhidos imediatamente após o seu preenchimento.

#### **5.4.4. Tratamento dos Dados**

Depois de uma organização prévia dos dados, foi construída a base de dados com recurso ao *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 20.0. Para análise utilizou-se o manual como apoio teórico o “Manual de análise de dados quantitativos com recurso ao IBM®SPSS® (Martins, 2011).

Para a caracterização das variáveis existentes e estudo dos seus efeitos foram inicialmente realizadas análises descritivas, com as respetivas medidas de tendência central e de dispersão de cada variável.

Posteriormente, foram testadas as variáveis, procurando encontrar diferenças significativas entre elas – *design* inter-sujeitos pelo facto de querermos comparar dois grupos independentes ao nível da motivação para a prática da EF. Para tal, foram aplicados diferentes procedimentos, dependendo da natureza das variáveis: *Teste de Mann-Whitney (U)* para o estudo de dois

grupos independentes e *Teste de Kruskal-Wallis* ( $X^2$ ) para o estudo de variáveis com três ou mais grupos independentes, ambos em função de uma variável dependente ordinal (Martins, 2011).

Com base neste desenho de investigação, a análise dos efeitos de interação entre variáveis foi feita separadamente para os indicadores de níveis de motivação, relação com as variáveis demográficas – sexo e ano de escolaridade.

## **5.5. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS**

Assim, para responder às questões de investigação delineadas, recorreu-se ao teste de *Mann-Whitney* ( $U$ ). Este teste tem implícitas duas hipóteses: a hipótese nula ( $H_0$ ), que afirma que não há diferenças entre os grupos e a hipótese alternativa ( $H_1$ ), que postula haver diferenças estatisticamente significativas entre os grupos. Rejeita-se a igualdade e assume-se a diferença estatística sempre que o nível de significância for igual ou inferior a 0.05 ( $p \leq 0.05$ ).

Numa tentativa de simplificar a análise dos resultados optou-se por apresentá-los de acordo com duas fases de investigação, em que a primeira é a análise descritiva para as pontuações por item do questionário e a segunda em que se expõe os resultados obtidos no estudo das diferenças em função das variáveis “Ano de Escolaridade” e “Sexo”.

### **5.5.1. Análise Descritiva do Questionário**

O questionário seguiu uma ordem de aplicação a qual iniciou com questões sobre motivação intrínseca e posteriormente com questões de motivação extrínseca. Os resultados em pesquisa são apresentados no

**Quadro 3** em percentagens para uma melhor compreensão e também para facilitar a observação dos resultados obtidos nos questionários.

| <b>Quadro 3 – Distribuição das Respostas por Item do Questionário - Motivação Intrínseca (%)</b> |                                                                            |                       |                 |                        |                 |                       |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------|------------------------|-----------------|-----------------------|
|                                                                                                  |                                                                            | <b>Concordo muito</b> | <b>Concordo</b> | <b>Estou em dúvida</b> | <b>Discordo</b> | <b>Discordo muito</b> |
| <b>1. Participo nas aulas de Educação Física porque:</b>                                         | <b>1.1</b> Gosto de Atividades Físicas                                     | <b>59,1</b>           | <b>27,7</b>     | 8,0                    | 3,6             | 1,5                   |
|                                                                                                  | <b>1.2</b> As aulas dão-me prazer                                          | <b>34,3</b>           | <b>38,0</b>     | 17,5                   | 7,3             | 2,9                   |
|                                                                                                  | <b>1.3</b> Gosto de aprender novas habilidades                             | <b>53,3</b>           | <b>33,6</b>     | 6,6                    | 5,1             | 1,5                   |
|                                                                                                  | <b>1.4</b> Acho importante aumentar os meus conhecimentos sobre o desporto | <b>52,6</b>           | <b>32,1</b>     | 9,5                    | 3,6             | 2,2                   |
|                                                                                                  | <b>1.5</b> Sinto-me saudável com as aulas                                  | <b>46,7</b>           | <b>36,5</b>     | 8,8                    | 5,8             | 2,2                   |
| <b>2. Eu gosto das aulas de Educação Física quando:</b>                                          | <b>2.1</b> Aprendo uma nova habilidade                                     | <b>46,7</b>           | <b>35,0</b>     | 10,9                   | 5,1             | 2,2                   |
|                                                                                                  | <b>2.2</b> Dedico-me ao máximo na atividade                                | <b>43,8</b>           | <b>37,2</b>     | 15,3                   | 2,2             | 1,5                   |
|                                                                                                  | <b>2.3</b> Compreendo os benefícios das atividades propostas nas aulas     | <b>43,1</b>           | <b>41,6</b>     | 11,7                   | 1,5             | 2,2                   |
|                                                                                                  | <b>2.4</b> As atividades dão-me prazer                                     | 40,1                  | 37,2            | 13,9                   | 6,6             | 2,2                   |
|                                                                                                  | <b>2.5</b> O que aprendo faz-me querer praticar mais                       | 40,1                  | 38,7            | 16,1                   | 3,6             | 1,5                   |
|                                                                                                  | <b>2.6</b> Não há tempo para praticar tudo o que gostaria                  | 35,0                  | 40,1            | 17,5                   | 3,6             | 3,6                   |
| <b>3. Não gosto das aulas de Educação Física quando:</b>                                         | <b>3.1</b> Não consigo realizar bem as atividades                          | <b>20,4</b>           | <b>22,6</b>     | 13,9                   | <b>15,3</b>     | <b>27,7</b>           |
|                                                                                                  | <b>3.2</b> Não sinto prazer na atividade proposta                          | 16,1                  | 22,6            | 13,1                   | 14,6            | 33,6                  |
|                                                                                                  | <b>3.3</b> Exercito pouco o meu corpo                                      | 10,2                  | 21,2            | 16,1                   | 20,4            | 32,1                  |
|                                                                                                  | <b>3.4</b> Quase não tenho oportunidade de jogar                           | 16,8                  | 16,8            | 13,9                   | 17,5            | 35,0                  |
|                                                                                                  | <b>3.5</b> Não há tempo para praticar tudo o que gostaria                  | 26,3                  | 21,2            | 17,5                   | 13,1            | 21,9                  |

Como se verifica no **Quadro 3**, no que respeita aos motivos de participação nas aulas de EF constata-se que existe uma grande concordância dos alunos com o item “*Gosto de atividades físicas*” (59,1% em “concordo muito” e 27,7% em “concordo”), e o mesmo se verifica em relação ao item “*Gosto de aprender novas habilidades*”, em que as percentagens mais expressivas se encontram de acordo com a afirmação (53,3% em “concordo muito” e 33,6% em “concordo”).

Também o facto de acharem importante aumentar os seus conhecimentos sobre o desporto é uma motivação bastante importante, pois a maioria dos alunos *concorda muito* e *concorda* com o item (52,6% e 32,1% respetivamente). Do mesmo modo a concordância é muito saliente com a afirmação “*Sinto-me saudável com as aulas*” (em que 46,7% afirma que *concorda muito* e 36,5% *concorda*), tal como se verifica com o item “*As aulas dão-me prazer*” cujas percentagens mais expressivas se encontram nas categorias de concordância (34,3% em “*concordo muito*” e 38,0% em “*concordo*”).

Passando para a motivação que conduz a que os alunos gostem das aulas de EF verifica-se que a maior parte dos participantes demonstra concordância com o item “*Aprendo uma nova habilidade*” (46,7% em “*concordo muito*” e 35,0% em “*concordo*”). O interesse do aluno em aprender novas habilidades e novos conteúdos é importante para o processo de ensino-aprendizagem, portanto é importante que haja motivação do aluno em aprender novas habilidades nas aulas de EF. A motivação influi com muita propriedade em todos os tipos de comportamentos, permitindo uma maior ou uma simples participação em atividades que se relacionem com: aprendizagem, desempenho e atenção (Gouveia, 2007).

Também no item “*Dedico-me ao máximo na atividade*” existe um grau elevado de concordância (43,8% em “*concordo muito*” e 37,2% em “*concordo*”), e o mesmo acontece com a compreensão dos benefícios das atividades nas aulas (43,1% em “*concordo muito*” e 41,6% em “*concordo*”), o que se verifica que são os três fatores motivacionais mais apreciados pela maioria dos alunos.

Por sua vez, no que respeita aos motivos que levam os alunos a não gostarem das aulas de EF, observa-se que no geral existe uma maior tendência para que as respostas variem de forma semelhante pelo “*concordo muito*” e “*concordo*”, e pelo “*discordo muito*” e “*discordo*”. No item “*Não consigo realizar bem as atividades*” constatamos que as respostas distribuem-se de igual modo (43,0% em “*concordo muito*” e “*concordo*” e 43,0% em “*discordo muito*” e “*discordo*”).

No **Quadro 4** pode-se observar os resultados da distribuição das respostas por item do questionário de motivação extrínseca.

**Quadro 4 – Distribuição das Respostas por Item do Questionário - Motivação Extrínseca (%)**

|                                                          |                                                                              | Concordo muito | Concordo    | Estou em dúvida | Discordo    | Discordo muito |
|----------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|----------------|-------------|-----------------|-------------|----------------|
| <b>1. Participo nas aulas de Educação Física porque:</b> | <b>1.1</b> Faz parte de uma disciplina obrigatória da escola                 | <b>41,6</b>    | <b>19,7</b> | 9,5             | 20,4        | 8,0            |
|                                                          | <b>1.2</b> Estou com os meus amigos                                          | <b>48,9</b>    | <b>27,7</b> | 10,2            | 8,0         | 4,4            |
|                                                          | <b>1.3</b> O meu rendimento é melhor do que o dos meus colegas               | 15,3           | 13,9        | <b>25,5</b>     | <b>26,3</b> | <b>19,0</b>    |
|                                                          | <b>1.4</b> Preciso tirar boas notas                                          | <b>48,2</b>    | <b>24,1</b> | 12,4            | 10,2        | 5,1            |
| <b>2. Eu gosto das aulas de Educação Física quando:</b>  | <b>2.1</b> Esqueço das outras aulas                                          | 32,1           | 13,1        | 23,4            | 13,1        | 18,2           |
|                                                          | <b>2.2</b> O professor e os meus colegas reconhecem o meu esforço            | <b>34,3</b>    | <b>38,0</b> | 17,5            | 5,8         | 4,4            |
|                                                          | <b>2.3</b> Sinto-me integrado no grupo                                       | <b>46,7</b>    | <b>31,4</b> | 16,1            | 4,5         | 4,4            |
|                                                          | <b>2.4</b> As minhas opiniões são aceites                                    | <b>36,8</b>    | <b>33,8</b> | 16,2            | 7,4         | 5,9            |
|                                                          | <b>2.5</b> Sou melhor do que os meus colegas                                 | 14,6           | 9,5         | 16,8            | <b>24,8</b> | <b>33,6</b>    |
| <b>3. Não gosto das aulas de Educação Física quando:</b> | <b>3.1</b> Não me sinto integrado no grupo                                   | 25,5           | 13,1        | 13,1            | <b>10,2</b> | <b>38,0</b>    |
|                                                          | <b>3.2</b> Não simpatizo com o professor                                     | 21,2           | 10,9        | 8,0             | <b>11,7</b> | <b>48,2</b>    |
|                                                          | <b>3.3</b> O professor compara o meu rendimento com o de outro               | 19,0           | 12,0        | 19,0            | 13,1        | 36,5           |
|                                                          | <b>3.4</b> Os meus colegas gozam com as minhas falhas                        | <b>24,1</b>    | <b>8,8</b>  | 13,1            | <b>14,6</b> | <b>39,4</b>    |
|                                                          | <b>3.5</b> Alguns colegas querem demonstrar que são melhores que os outros   | <b>28,5</b>    | <b>20,4</b> | 16,1            | 11,7        | 23,4           |
|                                                          | <b>3.6</b> Tiro notas ou classificações baixas                               | 16,8           | 15,3        | 16,1            | 16,8        | 35,0           |
|                                                          | <b>3.7</b> As minhas falhas fazem com que eu não pareça bem para o professor | 13,1           | 17,5        | 16,1            | 17,5        | 35,8           |

Relativamente às questões reveladas no **Quadro 4**, no que diz respeito à questão 1, a motivação para a participação nas aulas de EF, verifica-se que a maioria dos alunos demonstra concordância com o facto de poderem estar com os seus amigos (48,9% em “concordo muito” e em 27,7% “concordo”). Também com resultado significativo surge o item “*Preciso tirar boas notas*” (48,2% em “concordo muito” e 24,1% em “concordo”). Isto demonstra que os fatores

externos estão muito presentes na motivação dos alunos em participar nas aulas de EF.

Importa também salientar que os alunos também tendem a concordar que a participação nas aulas se deve ao facto de a EF ser uma disciplina obrigatória na escola (41,6% em “concordo muito” e 19,7% em “concordo”). De ressaltar a informação de que neste item, 20,4% e 8,8% “discorda” e “discorda muito” respetivamente, nesta afirmação. Isto pode demonstrar que esta percentagem entende os benefícios da EF fora do âmbito de obrigatoriedade curricular.

Por fim, a maioria dos alunos discorda ou está em dúvida que um dos motivos que serve de incentivo à participação nas aulas de EF é de que o seu rendimento é melhor do que o dos seus colegas, pois neste item o equivalente a 26,3% e 19,0% “discordo” e “discordo muito”, respetivamente e 25,5% “estou em dúvida”.

Dos itens que compõe a questão 2, os motivos pelos quais os alunos gostam das aulas de EF, constata-se que no geral os inquiridos tendem a concordar que nas aulas de EF, valorizam a integração no grupo. (46,7% em “concordo muito e 31,4% em “concordo”), embora haja uma percentagem de 16,1% que está em dúvida. A motivação para gostar das aulas de EF é maior pelo facto de se sentirem integrados no grupo.

Na afirmação “*As minhas opiniões são aceites*” apenas o equivalente a 13,3% não concorda e 16,2% apresenta dúvidas em relação ao motivo, sendo que a maioria dos alunos considera que este é um motivo pelo qual gostam das aulas de EF (36,8% em “concordo muito” e 33,8% em “concordo”).

O item “*O professor e os meus colegas reconhecem o meu esforço*” também recebe um percentagem de concordâncias (34,3% em “concordo muito” e 38,0% em “concordo”), por outro lado, 17,5% estão em dúvida.

Por outro lado, os participantes apresentam maioritariamente discordância no que respeita ao item “*Sou melhor que os meus colegas*”

(33,6% em “discordo muito” e 24,8% em “discordo”), e a percentagem de 16,8% tem dúvidas em relação a este motivo.

Relativamente aos itens relacionados com a questão 3, os motivos pelos quais os alunos não gostam das aulas de EF, a desvalorização do item “*Não simpatizo com o professor*” é bastante acentuado, já que a grande maioria dos participantes discorda com esta afirmação como sendo um motivo para não gostar das aulas de EF (48,2% em “discordo muito” e 11,7% em “discordo”).

É possível verificar que uma grande maioria discorda que não se sentem integrados no grupo (38,0% em “discordo muito” e 10,2% em “discordo”), e o facto de os colegas gozarem com as suas falhas é um motivo valorizado (32,9%) pois a percentagem mais expressiva que afirma que discorda com a afirmação (54,0%).

#### **5.5.2. Relação entre os Níveis de Motivação Intrínseca e Extrínseca para a Prática de Educação Física e o Ano de Escolaridade dos Participantes**

Na segunda etapa de observação e análise dos resultados obtidos, procurou-se descobrir possíveis diferenças entre anos de escolaridade em relação aos indicadores de motivação intrínseca/extrínseca, cruzando a variável “Ano de Escolaridade” com os 32 itens que compõe o questionário. Esta análise possibilita a identificação e caracterização das diferenças significativas encontradas.

Neste âmbito, no **Quadro 5** encontram-se os resultados obtidos no estudo das diferenças entre anos de escolaridade, onde se pode verificar através do teste *Mann-Whitney*, que foram encontradas diferenças estatisticamente significativas em cinco itens.

**Quadro 5 – Estudo das Diferenças (U – Mann-Whitney) no Questionário em função da Variável “Ano de Escolaridade”**

|                                   |                      | 6º Ano (N=62) | 8º Ano (N=75) |         |          |
|-----------------------------------|----------------------|---------------|---------------|---------|----------|
|                                   |                      | Média (DP)    | Média (DP)    | U       | p        |
| Questionário Motivação Intrínseca | 1.1(* <sup>0</sup> ) | 1,40 (.69)    | 1,77 (1,01)   | 1850,00 | ,019 (#) |
|                                   | 1.2(* <sup>1</sup> ) | 1,84 (.87)    | 2,25 (1,13)   | 1863,50 | ,035 (#) |
|                                   | 1.3(* <sup>2</sup> ) | 1,48 (.80)    | 1,84 (.97)    | 1779,50 | ,009 (#) |
|                                   | 1.4                  | 1,56 (.84)    | 1,83 (1,01)   | 1957,00 | ,079     |
|                                   | 1.5                  | 1,68 (.88)    | 1,91 (1,04)   | 2050,50 | ,198     |
|                                   | 2.1                  | 1,65 (.87)    | 1,95 (1,04)   | 1940,50 | ,072     |
|                                   | 2.2                  | 1,77 (.84)    | 1,83 (.92)    | 2281,00 | ,838     |
|                                   | 2.3                  | 1,61 (.64)    | 1,92 (1,01)   | 2003,50 | ,131     |
|                                   | 2.4(* <sup>3</sup> ) | 1,65 (.79)    | 2,17 (1,10)   | 1684,00 | ,003 (#) |
|                                   | 2.5                  | 1,77 (.82)    | 1,96 (.98)    | 2120,00 | ,343     |
|                                   | 2.6                  | 1,95 (.98)    | 2,05 (1,03)   | 2195,50 | ,552     |
|                                   | 3.1                  | 3,15 (1,51)   | 3,01 (1,54)   | 2194,00 | ,562     |
|                                   | 3.2                  | 3,37 (1,58)   | 3,19 (1,47)   | 2164,00 | ,473     |
|                                   | 3.3                  | 3,53 (1,35)   | 3,35 (1,43)   | 2159,00 | ,460     |
|                                   | 3.4                  | 3,40 (1,61)   | 3,35 (1,44)   | 2240,00 | ,705     |
|                                   | 3.5                  | 2,82 (1,53)   | 2,84 (1,4)    | 2302,50 | ,921     |
| Questionário Motivação Extrínseca | 1.1                  | 2,26 (1,47)   | 2,39 (1,35)   | 2128,00 | ,464     |
|                                   | 1.2                  | 2,42 (5,35)   | 2,03 (1,16)   | 1987,00 | ,115     |
|                                   | 1.3                  | 3,05 (1,31)   | 3,32 (1,33)   | 2012,00 | ,165     |
|                                   | 1.4                  | 1,90 (1,26)   | 2,08 (1,18)   | 2022,50 | ,161     |
|                                   | 2.1                  | 2,76 (1,49)   | 2,69 (1,50)   | 2269,50 | ,805     |
|                                   | 2.2                  | 2,10 (1,14)   | 2,07 (1,02)   | 2296,00 | ,895     |
|                                   | 2.3                  | 1,90 (.99)    | 1,81 (1,07)   | 2130,50 | ,365     |
|                                   | 2.4                  | 2,11 (1,20)   | 2,12 (1,14)   | 2243,50 | ,840     |
|                                   | 2.5                  | 3,39 (1,45)   | 4,16 (4,53)   | 2048,50 | ,217     |
|                                   | 3.1                  | 3,18 (1,65)   | 3,25 (1,67)   | 2247,50 | ,727     |
|                                   | 3.2                  | 3,69 (1,65)   | 3,43 (1,65)   | 2080,50 | ,258     |
|                                   | 3.3                  | 3,47(1,52)    | 3,27 (1,55)   | 2148,00 | ,428     |
|                                   | 3.4                  | 3,65 (1,48)   | 3,13 (1,72)   | 1961,00 | ,101     |
|                                   | 3.5                  | 2,65 (1,56)   | 2,95 (1,52)   | 2063,50 | ,246     |
|                                   | 3.6(* <sup>4</sup> ) | 3,69 (1,41)   | 3,12 (1,54)   | 1840,50 | ,031 (#) |
|                                   | 3.7                  | 3,61 (1,43)   | 3,32 (1,47)   | 2072,00 | ,258     |

**Legenda: Motivação Intrínseca**

(\*<sup>0</sup>) Item 1.1 “Gosto de atividades físicas”;

(\*<sup>1</sup>) Item 1.2 “As aulas dão-me prazer”;

(\*<sup>2</sup>) Item 1.3 “Gosto de aprender nova habilidades”;

(\*<sup>3</sup>) Item 2.4 “As atividades dão-me prazer”.

**Motivação Extrínseca**

(\*<sup>4</sup>) Item 3.6 “Tiro notas ou classificações baixas”.

(#) p ≤ .05.

Assim, a análise por item demonstrou existirem diferenças significativas ao nível da motivação intrínseca, nos itens relativos à questão 1. “Participo nas aulas de EF porque”, onde o item 1.1. “Gosto de atividades físicas” ( $U=1850,00$ ;  $p=,019$ ) em que os alunos do 6º ano manifestam maior concordância com o item ( $M=1,40$ ;  $DP=,69$ ), comparativamente com os alunos do 8º ano ( $M=1,77$ ;  $DP=1,01$ ). Relativamente ao item 1.2. “As aulas dão-me prazer” ( $U=1863,50$ ;  $p=,035$ ) em que os alunos do 6º ano concordam mais com

a afirmação ( $M=1,84$ ;  $DP=,87$ ), em comparação com os alunos do 8º ano ( $M=2,25$ ;  $DP=1,13$ ). No item 1.3. “Gosto de aprender novas habilidades” ( $U=1779,50$ ;  $p=,009$ ) os alunos do 6º ano concordam mais com a afirmação ( $M=1,48$ ;  $DP=,80$ ), quando comparados com os alunos do 8º ano ( $M=1,84$ ;  $DP=0,87$ ).

Na questão 2. “Eu gosto das aulas de EF quando”, no item 2.4. “As atividades dão-me prazer” ( $U=1684,00$ ;  $p=,003$ ) em que os alunos do 6º ano concordam mais com a afirmação ( $M=1,65$ ;  $DP=,79$ ), em comparação com os alunos do 8º ano ( $M=2,17$ ;  $DP=1,10$ );

Em relação à análise por item ao nível da motivação extrínseca, foram encontradas diferenças significativas apenas em um item da questão 1 “Não gosto das aulas de EF quando”, em que no item 3.6. “Tiro notas ou classificações baixas” ( $U=1840,50$ ;  $p=,031$ ) em que os alunos do 6º ano concordam mais com a afirmação ( $M=3,69$ ;  $DP=1,41$ ), em comparação com os alunos do 8º ano ( $M=3,12$ ;  $DP=1,54$ ).

### **5.5.3. Relação entre os Níveis de Motivação Intrínseca e Extrínseca para a Prática de Educação Física e o Sexo dos Participantes**

No **Quadro 6** encontram-se os resultados obtidos no estudo das diferenças dos sexos dos participantes, onde se verificam diferenças estatisticamente significativas em diversos itens.

**Quadro 6 – Estudo das Diferenças (U – Mann-Whitney) no Questionário em função da Variável “Sexo”**

|                                   |                       | Masculino (N=65) | Feminino (N=72) |         |      |     |
|-----------------------------------|-----------------------|------------------|-----------------|---------|------|-----|
|                                   |                       | Média (DP)       | Média (DP)      | U       | p    |     |
| Questionário Motivação Intrínseca | 1.1(* <sup>0</sup> )  | 1,43 (.83)       | 1,76 (.93)      | 1800,50 | ,008 | (#) |
|                                   | 1.2(* <sup>1</sup> )  | 1,71 (.98)       | 2,39 (.99)      | 1362,00 | ,000 | (#) |
|                                   | 1.3(* <sup>2</sup> )  | 1,50 (.83)       | 1,85 (.96)      | 1782,00 | ,008 | (#) |
|                                   | 1.4(* <sup>3</sup> )  | 1,54 (.85)       | 1,86 (1,00)     | 1869,50 | ,025 | (#) |
|                                   | 1.5(* <sup>4</sup> )  | 1,51 (.90)       | 2,07 (.97)      | 1448,50 | ,000 | (#) |
|                                   | 2.1(* <sup>5</sup> )  | 1,65 (.98)       | 1,96 (.96)      | 1817,00 | ,015 | (#) |
|                                   | 2.2                   | 1,69 (.86)       | 1,90 (.89)      | 1995,50 | ,109 |     |
|                                   | 2.3(* <sup>6</sup> )  | 1,61 (.80)       | 1,93 (.91)      | 1848,50 | ,021 | (#) |
|                                   | 2.4(* <sup>7</sup> )  | 1,63 (.91)       | 2,21 (1,01)     | 1501,00 | ,000 | (#) |
|                                   | 2.5                   | 1,80 (.92)       | 1,94 (.90)      | 2104,00 | ,276 |     |
|                                   | 2.6(* <sup>8</sup> )  | 1,85 (1,06)      | 2,15 (.93)      | 1799,50 | ,013 | (#) |
|                                   | 3.1(* <sup>9</sup> )  | 3,42 (1,61)      | 2,76 (1,38)     | 1791,50 | ,015 | (#) |
|                                   | 3.2(* <sup>10</sup> ) | 3,66 (1,49)      | 2,92 (1,46)     | 1684,50 | ,004 | (#) |
|                                   | 3.3                   | 3,60 (1,44)      | 3,28 (1,33)     | 1995,00 | ,126 |     |
|                                   | 3.4(* <sup>11</sup> ) | 3,65 (1,55)      | 3,13 (1,45)     | 1852,50 | ,030 | (#) |
|                                   | 3.5                   | 3,02 (1,53)      | 2,67 (1,47)     | 2036,50 | ,181 |     |
| Questionário Motivação Extrínseca | 1.1                   | 2,17 (1,39)      | 2,47 (1,41)     | 2050,50 | ,246 |     |
|                                   | 1.2                   | 2,40 (5,22)      | 2,03 (1,21)     | 2130,00 | ,329 |     |
|                                   | 1.3(* <sup>12</sup> ) | 2,77 (1,36)      | 3,58 (1,17)     | 1529,50 | ,000 | (#) |
|                                   | 1.4                   | 1,92 (1,16)      | 2,07 (1,27)     | 2221,50 | ,584 |     |
|                                   | 2.1                   | 2,63 (1,64)      | 2,81 (1,34)     | 2145,50 | ,388 |     |
|                                   | 2.2                   | 2,03 (1,16)      | 2,13 (.99)      | 2109,50 | ,295 |     |
|                                   | 2.3                   | 1,80 (1,12)      | 1,90 (.95)      | 2084,50 | ,236 |     |
|                                   | 2.4                   | 2,00 (1,23)      | 2,22 (1,09)     | 1938,00 | ,094 |     |
|                                   | 2.5(* <sup>13</sup> ) | 3,02 (1,51)      | 4,53 (4,51)     | 1425,50 | ,000 | (#) |
|                                   | 3.1(* <sup>14</sup> ) | 3,62 (1,60)      | 2,86 (1,64)     | 1734,00 | ,007 | (#) |
|                                   | 3.2(* <sup>15</sup> ) | 3,86 (1,54)      | 3,26 (1,70)     | 1879,00 | ,034 | (#) |
|                                   | 3.3                   | 3,46(1,58)       | 3,26 (1,50)     | 2140,50 | ,373 |     |
|                                   | 3.4(* <sup>16</sup> ) | 3,85 (1,51)      | 2,93 (1,62)     | 1586,50 | ,001 | (#) |
|                                   | 3.5                   | 3,05 (1,60)      | 2,60 (1,47)     | 1965,50 | ,098 |     |
|                                   | 3.6(* <sup>17</sup> ) | 3,69 (1,58)      | 3,10 (1,39)     | 1766,00 | ,011 | (#) |
|                                   | 3.7                   | 3,55 (1,44)      | 3,36 (1,48)     | 2166,00 | ,438 |     |

**Legenda: Motivação Intrínseca**

- (<sup>\*0</sup>) Item 1.1 “Gosto de atividades físicas”;
- (<sup>\*1</sup>) Item 1.2 “As aulas dão-me prazer”;
- (<sup>\*2</sup>) Item 1.3 “Gosto de aprender nova habilidades”;
- (<sup>\*3</sup>) Item 1.4 “Acho importante aumentar os meus conhecimentos sobre o desporto”;
- (<sup>\*4</sup>) Item 1.5 “Sinto-me saudável com as aulas”;
- (<sup>\*5</sup>) Item 2.1 “Aprendo uma nova habilidade”;
- (<sup>\*6</sup>) Item 2.3 “Compreendo os benefícios das atividades propostas”;
- (<sup>\*7</sup>) Item 2.4 “As atividades dão-me prazer”;
- (<sup>\*8</sup>) Item 2.6 “Movimento o meu corpo”;
- (<sup>\*9</sup>) Item 3.1 “Não consigo realizar bem as tarefas”;
- (<sup>\*10</sup>) Item 3.2 “Não sinto prazer na atividade proposta”;
- (<sup>\*11</sup>) Item 3.4 “Quase não tenho oportunidade de jogar”.

**Motivação Extrínseca**

- (<sup>\*12</sup>) Item 1.3 “O um rendimento é melhor do que o dos meus colegas”;
- (<sup>\*13</sup>) Item 2.5 “Sou melhor do que os meus colegas”;
- (<sup>\*14</sup>) Item 3.1 “Não me sinto integrado no grupo”;
- (<sup>\*15</sup>) Item 3.2 “Não simpatizo com o professor”;
- (<sup>\*16</sup>) Item 3.4 “Os meus colegas gozam com as minhas falhas”;
- (<sup>\*17</sup>) Item 3.6 “Tiro notas ou classificações baixas”;

(#) p ≤ .05

De uma forma geral, em função do sexo dos participantes, foram observadas mais diferenças estatisticamente significativas ao nível da motivação intrínseca do que a motivação extrínseca.

Assim, sendo que os dados se referem a todos os alunos da amostra, a análise por item demonstrou existirem diferenças significativas ao nível da motivação intrínseca, em todos os itens da questão “1. Participo nas aulas de EF porque”, em que os alunos do sexo masculino concordam mais com as afirmações. É possível observar o mesmo resultado nos quatro itens com resultados significativos ( $p \leq 0,05$ ) na questão “2. Eu gosto das aulas de EF quando”. Pelo contrário, na questão “3. Não gosto das aulas de EF quando” são os alunos do sexo feminino que demonstram maior concordância com os itens onde existem diferenças significativas nos motivos que as levam a não gostarem das aulas.

Relativamente à motivação extrínseca analisada por item, observou-se diferenças estatisticamente significativas no item 1.2 (“Estou com os meus amigos” referente à questão 1. “Participo nas aulas de EF porque”) assim como no item 2.5 (“Sou melhor do que os meus colegas” referente à questão 2. “Eu gosto das aulas de EF quando”) nos quais são novamente os participantes do sexo masculino a evidenciar maiores níveis de concordância com os itens. No que se refere à questão 3. (“Não gosto das aulas de EF quando”), em todos os quatro itens com diferenças significativas, foram os alunos do sexo feminino a manifestar valores mais altos de concordância com os itens.

## **5.6. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Mediante o enquadramento teórico desenvolvido neste estudo, com base na revisão da literatura relevante encontrada, procede-se agora à discussão dos resultados, proporcionando assim, a reflexão necessária à integração da informação já existente com os resultados alcançados neste estudo.

### **5.6.1. Repostas por Item do Questionário**

De forma a cumprir os objetivos gerais deste estudo procedeu-se inicialmente à análise descritiva para as pontuações por item do questionário em que se verificou que nos termos da motivação intrínseca, a maior parte dos participantes do estudo afirmam participar nas aulas de EF porque gostam de atividades físicas, o que dá a entender que quando se faz o que se gosta realiza-se melhor as atividades propostas nas aulas. Gostar de atividades físicas é um fundamento importante para a aprendizagem nas aulas de EF, segundo Deci e Ryan (1985).

Verificou-se também que as aulas de EF fornecem aos alunos prazer na realização nas atividades propostas na aula, isto está relacionando com a motivação intrínseca. “Um indivíduo está intrinsecamente motivado para a prática de uma determinada atividade quando a pratica voluntariamente pelo prazer e satisfação que ela lhe proporciona (...)” (Fonseca, 1999, p. 25). A relevância do prazer nas aulas de EF é a chave da aprendizagem de um movimento, pois ao sentirem prazer nas atividades, os alunos envolvem-se completamente.

Os resultados também revelam que o objetivo de aprender novas habilidades, é um motivo intrínseco na maior parte dos participantes. O interesse do aluno em aprender novas habilidades e novos conteúdos é importante para o processo de ensino aprendizagem, portanto é fundamental para o aluno que possua motivação em aprender novas habilidades nas aulas de EF. Relacionando com o que Gouveia (2007) afirma, a motivação permite um maior ou menor envolvimento em atividades que se relacionem com a aprendizagem, com o desempenho e com a atenção.

Outro indicador demonstrativo do nível de motivação intrínseca dos alunos revela-se no interesse dos mesmos em aumentar os seus conhecimentos sobre o desporto e conteúdos da EF, que segundo os resultados deste estudo, revela-se na grande maioria dos participantes. Pode-

se afirmar que os alunos têm motivação intrínseca e que a maioria tem o desejo de aprender novas habilidades.

Também se pode verificar nos resultados, que os alunos apreciam as aulas de EF quando se dedicam ao máximo nas atividades, ou seja, têm o objetivo de fazer o melhor. Pode-se verificar aqui, a importância da competência percebida na motivação do aluno, significando a satisfação inerente em exercitar e ampliar a própria capacidade (Kobal, 1996)

Verifica-se que os alunos se sentem desmotivados quando não conseguem realizar bem as atividades propostas e com isto não gostam da aula porque não aprendem a fazer corretamente. Pode depreender-se que o professor tem o papel de motivar os seus alunos para que estes venham a entender que é um processo do ensino e que a recompensa intrínseca está na resolução de um desafio mental, em superar as suas próprias limitações.

Pode retirar-se também através da análise dos resultados que a maioria dos alunos não gosta de participar nas aulas de EF quando não conseguem realizar tudo o que gostariam. É preocupante que os fatores logísticos e temporais influenciam as atividades praticadas nas aulas, assim como a motivação dos alunos como por exemplo a falta de tempo para praticar o que gostam implica um desinteresse dos mesmos em participar as aulas de EF (Kobal, 1996). Já a logística também pode influenciar a motivação pois como é que o aluno pode realizar alguma atividade relacionada com algum conteúdo se não tem o espaço adequado.

Relativamente à análise descritiva para as pontuações por item do questionário ao nível da motivação extrínseca, verificou-se que a maioria dos alunos participam nas aulas de EF porque faz parte do currículo escolar e com isto, percebe-se que cumprem com o objetivo de obter a aprovação, ou seja, passar de ano com nota positiva. Ao concordar que um dos motivos para a participação das aulas é o facto de estas fazerem parte do currículo da escola, pode não estar a revelar o predomínio de nenhuma tendência motivacional, mas aceitação de um aspeto incontestável, pois neste nível de escolaridade os

alunos não podem optar por ter aulas desta ou daquela disciplina (Kobal, 1996). Portanto, não existe uma definição se existe ou não motivação nas aulas de EF pelo simples facto de integrar o currículo escolar.

Pode-se observar também, que um grande motivo para que os alunos se encontrem motivados extrinsecamente para as aulas de EF, é o facto de estes poderem estar com os seus amigos. Xavier (2007) relata que os motivos sociais surgem para satisfazer as necessidades de se sentir querido, está ligado diretamente ao contacto com outros indivíduos, o que torna decisivo para o sucesso de uma adaptação. O que deixa claro uma satisfação ou motivação maior em participar nas aulas de EF quando estão com os seus amigos. Também se verifica que a maior parte dos participantes está em concordância de que gostam das aulas de EF quando sentem que estão integrados no grupo ou na turma. O que se nota é uma prevalência de motivos sociais, pelo facto de se sentir querido ou integrado na turma ou grupo, que é um fator externo.

Verificou-se que a maior parte dos participantes revela maior concordância com o facto de gostarem de participar nas aulas de EF quando as suas opiniões são aceites. Percebe-se que os alunos têm motivos extrínsecos nessa situação, logo pode-se afirmar que o aluno pode sofrer um desinteresse por não sentir que a sua opinião tenha valor.

Os resultados deste estudo, também revelam que os alunos gostam das aulas de EF quando o professor e os seus colegas reconhecem o seu esforço. Fica claro que há uma preocupação dos alunos com a opinião dos outros em seu redor e esta situação revela existir uma motivação extrínseca. A preocupação com que os outros pensam a respeito do seu desempenho evidencia, não só aspetos de afiliação, mas também a importância da emissão do *feedback* para a motivação do aluno, de acordo com Kobal (1996).

Quanto ao facto dos alunos não gostarem das aulas de EF, uma das razões mais apontadas neste estudo é de quando não se sentem integrados no grupo ou turma. Quando os alunos sentem que não fazem parte do grupo, não

gostam de participar nas aulas de EF. Isto pode levar a uma desmotivação ou até mesmo deixa-los sem motivação para com a disciplina de EF.

Outro bom indicador para verificar o gosto ou não, dos alunos pelas aulas de EF está relativo à questão de quando o professor compara o seu rendimento com o de outros colegas. Segundo os resultados deste estudo, verifica-se que a maioria não gosta de participar nas aulas quando esta situação está presente na aula, deixando-o assim desmotivado e por conseguinte uma aula desmotivadora. Fica claro de que o professor deve ter cuidado com a forma como se relaciona com os alunos nas aulas para não os desmotivar. De acordo com Kobal (1996), esta situação não implica na motivação extrínseca dos alunos, pois estes encontram-se na presença dos seus amigos, o que contradiz com o resultado.

A concordância dos alunos em não gostarem das aulas de EF quando os colegas gozam com as suas falhas, parece positivo, pois reflete uma auto-estima, conduzindo às abordagens realizadas sobre a importância do reforço do auto-conceito na motivação para a aprendizagem (Hamchek, 1970).

Por fim, é possível afirmar ainda que os alunos não gostam das aulas de EF quando as suas falhas fazem com que não pareça bem para o professor. A motivação extrínseca refere-se a ações que são realizadas a fim de ganhar uma recompensa ou evitar uma punição (meio para atingir um fim). Portanto, o professor tem influência na motivação dos alunos quando o mesmo se sente desprezado nas suas falhas.

De forma a obedecer aos objetivos específicos do estudo e testar as hipóteses de investigação formuladas, realizou-se a comparação da motivação intrínseca e extrínseca para a prática de EF em função do ano de escolaridade e do sexo dos participantes.

A análise dos resultados estatisticamente significativos, obtidos em função da variável “Ano de Escolaridade”, demonstrou que os alunos do 6º ano concordam mais com as afirmações apresentadas no questionário. Este dado permite inferir que este grupo de alunos é o que revela maiores níveis de

motivação, quer intrínseca quer extrínseca. Pode-se também concluir que existem mais diferenças entre os dois anos de escolaridade ao nível da motivação intrínseca do que da motivação extrínseca, em que apenas houve um item com diferenças significativas.

Pimentel et al. (2000) corrobora os resultados do presente estudo ao referirem que a motivação analisada em função da idade segue uma regressão linear com o aumento da idade, ou seja, quanto mais velhos são os alunos, menos é a motivação para a EF.

Esta dinâmica motivacional foi observada *in loco* ao longo do ano letivo na minha prática em que notei nitidamente um maior nível de interesse, empenho e participação nas turmas do 2º ciclo do Ensino Básico em comparação com as do 3º ciclo.

Relativamente à variável “Sexo” e de acordo com os resultados obtidos neste estudo, estes revelam que os alunos do sexo masculino encontram-se mais motivados para a EF do que as do sexo feminino, uma vez que a média dos fatores de motivação é superior no sexo masculino, havendo significância estatística nos resultados, logo vai ao encontro com os resultados encontrados por Mendes (2012). Isto mostra que existem diferenças nas tendências entre rapazes e raparigas podendo dever-se à maior produção de energia e força muscular por parte dos rapazes, necessitando por isso, de jogos mais atrativos e as raparigas, mais passivas, procurarem jogos mais tranquilos (Romero, 1992). Os resultados que foram encontrados analisando as diferenças entre os sexos dentro de cada ano de escolaridade, também vão de encontro aos que foram encontrados quando foram analisadas as diferenças entre os dois sexos independentemente do ano de escolaridade que frequentam, em que o sexo masculino demonstra uma maior motivação para as aulas de EF, podendo ser justificado, mais uma vez, pelo facto de o sexo masculino ser mais ativo que o sexo feminino, pelo que pode percecionar.

Na minha prática durante o EP pude observar este desinteresse por parte das raparigas, particularmente mais expressivo nas alunas do 3º ciclo,

que justificavam esta falta de interesse com vários fatores como não quererem trocar de roupa, para não suarem, para não se cansarem por estarem no período menstrual, entre outros motivos apresentados.

De realçar o dado curioso demonstrado na análise dos resultados das questões 3, tanto relativa à motivação intrínseca como à motivação extrínseca, em que as alunas do sexo feminino manifestam maior consonância com as afirmações negativas relacionadas com a prática da EF, revelando uma maior preocupação com os itens que as possam levar a não gostar das aulas. Pelo contrário, os alunos do sexo masculino não deram importância a este tipo de fatores, o que mostra que poderão estar mais motivados para as aulas de EF independentemente das condicionantes negativas que possam estar associadas.

## **5.7. CONCLUSÃO**

Com os resultados da pesquisa pode-se afirmar que a motivação está presente no dia-a-dia dos alunos, pois tanto a motivação intrínseca como a motivação extrínseca tem-se mostrado como um fator importante para o processo de ensino-aprendizagem nas aulas de EF.

Fica exposto também que a maioria dos alunos estão motivados para a prática da EF. Nota-se que a motivação dos alunos está dependente de fatores internos e externos, ou seja, que os próprios têm vontade de realizar as atividades propostas com os objetivos que eles se propõe, e que também existem fatores externos para os poderem vencer, como por exemplo, que venham a realizar atividades em aula por motivos como as notas ou até mesmo atividades que não conseguiam realizar e que com a ajuda do professor as possam realizar. Pode-se concluir que a motivação dos alunos é maior quando os mesmos conseguem realizar as atividades de que gostam e também quando são reconhecidos pelos professores e também pelos colegas

Desta forma podemos concluir que os alunos, de uma forma geral, encontram-se muito motivados para as aulas de EF, sendo que os alunos do sexo masculino estão mais motivados para esta disciplina do que os alunos do sexo feminino. Foram também encontradas diferenças na motivação para a EF entre os anos de escolaridade, onde os alunos do 2º ciclo apresentam uma motivação mais elevada do que os alunos do 3º ciclo do ensino básico.

Verifica-se então que relativamente à primeira questão de investigação, comprova-se a hipótese 1 que indica que existem diferenças ao nível da motivação intrínseca e extrínseca entre os alunos do 2º ciclo e os do 3º ciclo.

Relativamente à segunda questão de investigação, confirma-se a hipótese 1 que afirma que existem diferenças ao nível da motivação intrínseca e extrínseca entre os alunos do sexo masculino e os do sexo feminino.

Fica a noção de que os profissionais de EF devem ter responsabilidade em escolher as suas metodologias de ensino, a forma como irá transmitir os conteúdos, principalmente com o relacionamento com o aluno assim como a motivação dos mesmos, pois o desempenho das suas aulas muito depende da motivação dos seus alunos.

## **5.8. SUGESTÕES PARA TRABALHOS FUTUROS**

Ao longo deste trabalho o grande foco centrou-se nas questões da motivação intrínseca e extrínseca, comparando a diferença entre os dois anos de escolaridade e entre o sexo dos participantes. No entanto, considero que outros estudos podem ser feitos dentro desta perspetiva. Assim deixo algumas sugestões para futuras pesquisas:

- Realizar o mesmo estudo para todos os anos de escolaridade da escola;

- Agora que sabemos que existem diferenças entre os anos de escolaridade e entre sexos, seria pertinente perceber as causas para essas mesmas diferenças;
- Verificar se existem variações nos níveis de motivação dos alunos do 10º e 12º, de forma a perceber de que modo existe ou não influência na motivação dos alunos a nota de EF contar ou não para a média.
- Contabilizar o número de alunos que fica sentado no banco a assistir à aula e também aqueles que se recusam a realizar determinados exercícios.



## **CAPÍTULO 6 – CONCLUSÕES E PERSPETIVAS PARA O FUTURO**



## 6. CONCLUSÕES E PERSPETIVAS PARA O FUTURO

Neste capítulo pretendo elaborar a derradeira reflexão sobre todo este processo de formação, fazendo algumas apreciações gerais onde pretendo refletir criticamente sobre as vivências que mais me marcaram.

Acabou um ciclo que teve a duração de cinco anos. Revejo esses cinco anos como uma etapa que me auxiliou no domínio pessoal e profissional. Certamente que recordo com alguma nostalgia todos os sentimentos e emoções reconfortantes que estes me proporcionaram, como também as sensações menos apreciadas como o desespero e a ansiedade. Todas puderam contribuir para quem sou hoje e acredito vivamente, que hoje, sou uma pessoa melhor, fruto de cinco anos exaustivos que contribuíram significativamente para me fortificar e que ocupam um lugar no meu coração. Não é possível também desprezar as incríveis experiências que vivi ao longo destes anos, quer no interior das instituições superiores que frequentei (ISMAI e FADEUP) quer no exterior das mesmas.

Sendo a prática um espaço privilegiado para o desenvolvimento e aquisição de competências, o EP representou uma oportunidade única para colocar em prática os conhecimentos acumulados durante os anos da minha formação académica.

Para o desenvolvimento das mesmas, o envolvimento de todos os elementos do núcleo de estágio tiveram um papel fundamental. Todas as reuniões, observações, ou até mesmo debate de ideias, representaram meios para a resolução de muitos problemas que se iam levantando na minha atividade diária enquanto EE.

Aqui se revelou toda a riqueza do EP, visto que a possibilidade de ter abertura para discutir com outros elementos na mesma situação pedagógica que eu sobre problemas levantados pela prática ou então poder aconselhar-me com a PC e com a PO sobre esses mesmos problemas, foi uma ótima forma

de perceber quais os meios que deveria colocar em prática na minha atividade diária.

Um professor não deverá ser um mero transmissor de conhecimentos, mas sim alguém a quem os alunos confiam a sua evolução ao nível psicomotor, que se torna um desafio. Ensinar é desafiante, motivador, havendo um caráter criativo onde o professor se adapta a diferentes contextos, a lidar com alunos diferentes entre si, a arranjar estratégias de ensino motivadoras, mesmo para aqueles que não podem realizar as aulas. Assim, a EF é uma disciplina com especificidades completamente distintas das restantes disciplinas e que, quanto a mim, me motiva todos os dias.

Uma boa organização e gestão da aula, parecem influenciar a eficácia pedagógica do professor de EF, no sentido que ele deve saber sistematizar todo o seu processo educativo, elaborando bons planeamentos e mantendo relações positivas com os alunos. Com todas estas premissas podemos concluir que o professor deve agir estrategicamente com os alunos, mas sobretudo apelar aos aspetos mais relacionais e emocionais, privilegiando as situações sócio-afetivas que cativem os alunos e os deixem mais disponíveis para a prática de atividade física para praticar atividade física. Reunindo estas condições, o nosso trabalho é beneficiado, pois os índices de empenho aumentam, facilitam as aprendizagens e o rosto de cada aluno reflete o gosto pela aula de EF. Os próprios projetos educativos referem este aspeto, mesmo o PNEF, incluindo a avaliação de cada aluno que é contabilizada numa percentagem da sua avaliação. Desenvolver o caráter do aluno é de extrema importância, tanto a nível individual, como nas relações com os outros.

Nunca tive dúvidas de que a disciplina e o controlo da turma são decisivos na gestão e organização da aula, mas a proatividade que requerem diariamente consomem bastante tempo ao professor e não lhe permitem distrações. Ganhar o respeito e confiança dos alunos demora algum tempo e arruinar o trabalho desenvolvido é rápido e demora ainda mais a corrigir.

O desenvolvimento do estudo de investigação, de uma pesquisa sobre os níveis de motivação nos alunos para a prática de EF, representou uma enorme aprendizagem para a minha futura atuação enquanto professor.

Também os meus alunos merecem reconhecimento. Sem, eles nada disto teria sido possível. Todos os elogios, críticas e os mútuos aborrecimentos contribuíram para o meu desenvolvimento. Na verdade, os meus alunos, em certos momentos, demonstraram-se mais do que alunos, mostrando-se assim meus amigos simultaneamente.

Agora é o momento para perceber se as metas estabelecidas no início do ano foram cumpridas. Para este ano esperava conseguir assumir o controlo da turma de forma harmoniosa, criando um ambiente saudável e propício para a aprendizagem. Esperava no início do ano criar situações de aprendizagem muito dinâmicas e motivantes que proporcionassem aos alunos equitativas igualdades de aprendizagem, esperava criar uma ligação saudável com os meus alunos e com todos os elementos da comunidade escolar. Neste momento, revejo a minha atuação e percebo que estas metas foram quase atingidas em pleno.

Estas vivências evidenciaram o meu espírito lutador e de desafio sobre as nossas experiências, principalmente ao nível das atividades físicas, onde através dos meus conhecimentos tentei adaptar estratégias inovadoras. A minha experiência como instrutor de mergulho subaquático e formador de socorrismo, também contribuiu para a evolução mais simplificada dos alunos, uma vez que a confiança nas minhas competências, proporcionou estratégias de intervenção mais simples e mais rápidas, rendendo sempre mais os tempos de prática efetiva de aula.

Considero-me alguém competente tanto na prática letiva, como nas tarefas adjacentes, mas também reconheço que a ajuda, a crítica construtiva das minhas orientadoras, me fizeram um profissional bastante melhor do que era anteriormente. De facto podemos verificar que quando desejamos profissionais competentes, estamos igualmente a desejar pessoas

psicologicamente fortes, amadurecidas e realizadas, pessoas psicologicamente equilibradas.

Concluindo, espero um dia conseguir ser professor de EF para o resto da minha vida, todavia, enquanto o mercado de trabalho não me permitir realizar este meu desejo, vou evoluindo com as oportunidades que vou experienciando, com vista a ser cada vez mais um profissional competente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abernethy, B., & Russel, D. (1987). Expert-novice differences in na applied selective attention task. *Journal of Sport Psychology*, 9, 326-345.
- Abrantes, P., Alonso, L., Peralta, M., Cortesão, L., Leite, C., Pacheco, J., Fernandes, M., & Santos, L. (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Avaliação das Aprendizagens – Das concepções às Práticas*, p. 915. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- Agrupamento Vertical de Escolas da Senhora da hora (2015). Disponível em: <http://www.agrupamento-sra-hora.net>
- Alarcão, I. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem (2ª Ed.)*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Albuquerque, A., Aranha, A., & Gonçalves, F. (2010). *Avaliação – Um Caminho para o Sucesso no Processo de Ensino e de Aprendizagem*. Edições ISMAI – Centro de Publicações do Instituto Superior da Maia.
- Alves, D. (2003). *Determinantes Motivacionais para as aulas de Educação Física: O caso dos alunos do ensino secundário do concelho de Vila Nova de Gaia*. Porto: D. Alves. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Amaral, J., Moreira, A., & Ribeiro, D. (1996). O papel do Supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva do professor – Estratégias de supervisão*. Coleção CIDInE. Porto: Porto Editora.
- Anton, J., et al. (1989). *Entrenamiento Desportivo en la Edad Escolar*. Málaga: Unisport.
- Arnold, R. (1981). *Developing sport skills: A dynamic interplay of task, learner and teacher*. *Motor Skills: Theory into Practice*.
- Baptista, P., Queirós, P., & Rolim, R. (2013). *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física*. Porto: Editora FADEUP.
- Bento, J. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física (2ª Ed.)*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física. Cultura Física (3ª Ed.)*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Bird, A., Ross, D., & Laguna, P. (1983). The observational learning of a timing task. ERIC # ED, 269-370.
- Black, S., & Weiss, M. (1992). The relationship among perceived coaching behavior perceptions of ability, and motivation in competitive age group swimmers. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14, 309-325.
- Blandin, Y., Proteau, L., & Alain, C. (1994). On the cognitive processes underlying contextual interference and observational learning. *Journal of motor behavior*, 26, 18-26.
- Bossle, F. (2002). Planejamento de ensino na educação física – uma contribuição ao colectivo docente. *Movimento* 8(1), 31-39.
- Brunet, L. (1992). Clima de escola e eficácia da escola. In A. Nóvoa (Ed.), *As Organizações em Análise* (pp. 121-140). Lisboa: Publicações Dom Quixote
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Boletim of physical education*, 18(1), 5-8.
- Canavarro, M. (1999). *Relações afectivas e saúde mental*. Coimbra: Quarteto.
- Darden, G. (1997). Demonstrating Motor Skills – rethinking expert demonstration. *JOPERD*, 68(6), 31-35.
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human, disponível em: <http://www.idealibrary.com>.
- Dewey, J. (1927). *The relation of Theory to Practice in Education of Teachers*. Pensilvânia: Public School Publishing Company.
- Dewey, J. (1989). How we think. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey, the later works 1925-1953: Vol. 8. Essays and how we think (Rev. ed.)*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Fernandes, M. R. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade: Perspectivas Curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, A., Bistafa, E., & Margaret, M. (2004). *Nível de motivação nas aulas de Educação Física*. Monografia apresentada à Universidade Federal de Rondônia. JI: Paraná.
- Fishman, S., & Tobey, S. (1978). Augmented Feedback. In *What's Going on in Gym, Descriptive Studies of Physical Education Class. Motor Skills: Theory into Practice*, 51-62.
- Fonseca, A. (1993). *Motivação para a Prática Desportiva*. Porto: A. Fonseca. Relatório apresentado às provas de APCC da Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física da Universidade do Porto.

- Fonseca, A. (1999). Atribuições em Contextos de Actividade Física e Desportiva. Porto: A. Fonseca. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto.
- Gouveia, F. (2007). Motivação e Prática da Educação Física. Disponível em: <http://www.efdeports.com>.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2006). Ensino do Desporto. In G. Tani, J. Bento, e R. Peterson (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 207-218). Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan.
- Hamchek, D. (1970). *La motivación en la enseñanza y el aprendizaje*. Buenos Aires: Centro Regional de Ayuda Técnica.
- Horn, R., Williams, A., Hayes, S., Hodges, N., & Scott, M. (2007). Demonstration as a rate enhancer to changes in coordination during early skill acquisition, *Journal of Sports Sciences*, 25(5), 599-614.
- Kobal, M. (1996). Motivação intrínseca e extrínseca nas aulas de educação física. Campinas: Unicamp.
- Lacy, A., & Darst, P. (1985). Systematic Observation of Behaviors of Winning High School Head Football Coaches, *Journal of Teaching in Physical Education*, 4(4), 256-270.
- Landin, D. (1994). The role of verbal cues in skill learning. *Quest*, 46, 299-313.
- Maia, J. (2003). *Objectivos de Realização, Percepção de Competência, Motivação Intrínseca face à educação física e Intenção para praticar Desporto*. Porto: J. Maia. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências da Universidade do Porto.
- Martins, C. (2011). *Manual de análise de dados quantitativos com recurso ao IBM®SPSS®: Saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Martins, J. (1989). *A Pesquisa Qualitativa em Psicologia*. São Paulo: Editora Moraes.
- Marzinek, A. (2004). *A Motivação de Adolescentes nas aulas de Educação Física*. Brasil: A. Marzinek. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Católica de Brasília.
- Marzinek, A., & Neto (2007). A motivação de adolescentes nas aulas de educação física. *Revista digital*. Buenos Aires. Disponível em: <http://www.isoterikha.com/coaching-pnl>.
- Matos, Z. (2012). *Normas orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP*. Documento não publicado. FADEUP.

- Mendes, P. (2012). Relatório Final de Estágio apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física da Universidade de Coimbra.
- Mesquita, I. (1997). *Pedagogia do Treino: a formação em jogos desportivos colectivos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Mesquita, I. (2005). A contextualização do treino de Voleibol: a contribuição do construtivismo. In D. Araújo (Ed.), *O Contexto da Decisão Tática. A Acção Tática no Desporto* (pp. 355-378). Lisboa: Visão e Contextos.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no ensino do Desporto. In I. Mesquita e A. Rosado (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp.39-69). Lisboa: Edição FMH.
- Mesquita, I. (2012). *Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. Documentos de Apoio da Unidade Curricular Didáctica Geral. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto*.
- Metzler, M. (2011). *Instructional models for psysical education* (3<sup>a</sup> Ed.). Scottsdale: Holcomb Hathaway Publishers.
- Musch, E., Mertens, B., Timmers, T., Graça, A., Taborsky, F., Remy, C., Clercq, D., Multaelm, M., & Vonderlynck, V. (2002). An innovative didactical invasion games model to teach basketball and handball. Presented on CD. Paper presented at the 7th Anual Congresso of the European College of Sport Science. Greece.
- Pierón, M., & Delmelle, R. (1982). Augmented Feedback in Teaching Physical Education: Responses from the Students. In M. Piéron & J. Cheffers (Eds.), *Studying the Teacher in Physical Education* (pp. 141-150). Liège: AIESEP.
- Pimentel, B., Ambar, C., Esteves, P., & Bettencourt, R. (2000). *Motivação dos alunos para a Educação Física. Seminário de Estágio Pedagógico. Escola Básica 2/3 das Laranjeiras. Ponta Delgada*.
- Pollock, B., & Lee, T. (1992). Effects of a Model's skill level on observational motor learning. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 63, 25-29.
- Potrac, P., Jones, R., & Armour, K. (2002). 'It's all about getting respect': the coaching behaviors of an expert English soccer coach. *Sport, Education and Society*, 2(7), 183-202.
- Potrac, P., Jones, R., & Cushion, R. (2007). Understanding power and the coach's role in professional English soccer: a preliminar investigation of coach behavior. *Soccer and Society*, 1(8). 33-49.
- Rink, J. (1993). *Teaching Physical Education for Learning* (2nd ed.). St. Loius: Times Mosby College Publishing.
- Rink, J. (1994). The task Presentation in Pedagogy. *Quest*, 46, 270-280.

- Rink, J. (2001). Investigating the assumptions of pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(2), 112-128.
- Rodrigues, P. (1991). *Motivação e Performance*. Monografia apresentada à Universidade Estadual Paulista de Rio Claro.
- Rodrigues, A. (2001). A formação de formadores para a prática na formação inicial de professores. Comunicação apresentada no Seminário de Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores, Faculdade de Psicologia e Ciências da UL. Consultado em 10 de setembro de 2015. Disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/>.
- Rodrigues, E. (2009). *Supervisão Pedagógica: Desenvolvimento da Autonomia e da Capacidade Reflexiva dos Estudantes Estagiários*. Porto: E. Rodrigues. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Romero, E. (1992). Diferenças entre meninos e meninas quanto aos estereótipos: contribuição para uma política de desmitificação. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 14(1), 24-28.
- Rosado, A. (1999). *Desenvolvimento sócio-afectivo em Educação Física*. *Ludens*, 16(1).
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2009). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In I. Mesquita e A. Rosado (Eds.). *Pedagogia do Desporto* (pp. 185-207). Lisboa: Edição Faculdade de Motricidade Humana.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). *Pedagogia do Desporto*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Santos, L. (2003). *(Des)Motivação dos alunos para as aulas de Educação Física*. Beira Interior: L. Santos. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade da Beira Interior.
- Sarmiento, P., Rosado, A., Rodrigues, J., Veiga, A., & Ferreira, V. (1998). *Pedagogia do Desporto – Instrumentos de observação sistemática da educação física e desporto*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Siedentop, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (3rd. Ed.). Palo Alto: Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (4th Ed.). California: Mayfield Publishing.
- Silva, T. (2009). Elementos para a compreensão da reflexão em situação de estágio pedagógico: estudo de caso de um estudante-estagiário de

Educação Física. Porto: Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Smith, J. (1987). Educating teachers: changing the Nature of Pedagogical Knowledge. The Flame Press.

Sousa, M. (2000). O professor como pessoa (1ª Edição). Lisboa: Edições ASA.

Temprado, J. (1997). Prise de decision en sport: modalités d'études et donnés actuelles. E.P.S., 267, 20-23.

Van Manem, M. (1977). Linking Ways of Knowing to Ways of Being Practical. Curriculum Inquiry, 6(3).

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

Wallace, M. (1991). Training foreign language teachers: a reflective approach. Cambridge: Cambridge University Press.

Wiese-Bjornstal, D., & Weiss, M. (1992). Modeling Effects on childrens form kinematics, performance outcome, and cognitive recognition of a sport skill: an integrated perspective. Research Quarterly for Exercise and Sport, 63, 67-75.

Xavier, A. (2007). Influências da Motivação na prática de natação. Monografia de graduação da Universidade Federal UNIR. Porto Velho.

Zeichner, K., & Liston, D. (1987). Teaching Student Teachers to Reflect. Harvard: Harvard College.

Zeichner, K. (1993). A formação reflexiva de professores: ideias e práticas. Lisboa: EDUCA.

**ANEXOS**



## ANEXO 1

### Roulement 2014/2015 (manhãs)

|       | 2ª |  | 3ª    |        | 4ª  |        | 5ª    |     | 6ª  |     |
|-------|----|--|-------|--------|-----|--------|-------|-----|-----|-----|
| 8.30  |    |  | 9ºC   | 6ºA    |     | 9ºA    | 8ºD   |     | 6ºC | 9ºC |
| 9.20  |    |  |       |        | 6ºD |        |       |     | 5ºA |     |
| 9.30  |    |  | 8ºB   | 5ºF    | 9ºB | 6ºE    | 5ºD   | 6ºC | 8ºC | 7ºA |
| 10.20 |    |  | 6ºB   |        |     |        |       |     | 6ºE |     |
| 10.35 |    |  | 9ºD   | 7ºC    | 7ºB |        | 6ºB   | 5ºD | 6ºE | 7ºD |
| 11.25 |    |  | 5ºB   |        | 6ºF |        | 6ºC   |     | 6ºA |     |
| 11.35 |    |  | 8ºA   | C.E.I. | 7ºD | 6ºG    | 7ºC   | 6ºB | 6ºA |     |
| 12.25 |    |  | D.E.  |        |     |        |       |     |     |     |
| 12.30 |    |  | TÉNIS | 8ºC    | 6ºG | C.E.I. | TÉNIS | 8ºA |     | 8ºB |
| 13.20 |    |  |       |        |     |        |       |     | 6ºG |     |

|          |              |
|----------|--------------|
| Pavilhão | S. Ginástica |
| Exterior |              |

### Roulement 2014/2015 (tardes)

|       | 2ª  |     | 3ª  |     | 4ª  |     | 5ª  |     | 6ª    |     |
|-------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-------|-----|
| 13.35 |     |     |     |     |     |     |     |     |       |     |
| 14.25 |     |     |     |     |     |     |     |     |       |     |
| 14.35 | 7ºA |     | 5ºE |     |     |     | 5ºB | 5ºH | TÉNIS | 6ºD |
| 15.25 |     |     |     |     |     |     | 5ºG |     |       |     |
| 15.35 | 9ºA | 6ºF | 5ºH | 5ºE | 5ºA |     | 5ºF | 5ºB | 6ºD   | 7ºB |
| 16.25 | 5ºC |     |     |     |     |     | 5ºH |     | 5ºE   |     |
| 16.40 | 6ºF | 7ºE | 5ºG | 8ºD |     | 5ºA |     |     | 5ºC   | 9ºD |
| 17.30 |     |     |     |     |     |     | 5ºF |     |       |     |
| 17.35 |     | 9ºB |     | 5ºG |     |     |     |     | 7ºE   | 5ºC |
| 18.25 | 5ºD |     |     |     |     |     |     |     |       |     |

## ANEXO 2

### Relação dos Alunos da Turma 6ºC

# LISTA DOS ALUNOS

GOVERNO DE  
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
E CIÊNCIA

## Relação de Alunos

Ano Letivo 2014 / 2015

Ano : 6

Turma : C-EB

Ensino Básico - 2º

Ciclo

| Nº Processo | 1ª Turma | Nome | Idade | EMR | Rep. | LE1    | LE2 | NEE | ASE | Anotações |
|-------------|----------|------|-------|-----|------|--------|-----|-----|-----|-----------|
| 4111        | 1        |      | 12    |     |      | Inglês |     | Sim | A   |           |
| 4262        | 2        |      | 11    |     |      | Inglês |     |     |     |           |
| 4240        | 3        |      | 11    | S   |      | Inglês |     |     |     |           |
| 4241        | 4        |      | 11    | S   |      | Inglês |     |     |     |           |
| 4242        | 5        |      | 11    |     |      | Inglês |     |     |     |           |
| 3314        | 6        |      | 13    |     |      | Inglês |     |     | A   |           |
| 4244        | 7        |      | 11    | S   |      | Inglês |     |     |     |           |
| 4266        | 8        |      | 11    | S   |      | Inglês |     |     | B   |           |
| 5357        | 9        |      | 16    | S   |      | Inglês |     |     | A   |           |
| 3296        | 10       |      | 12    | S   |      | Inglês |     |     | A   |           |
| 4246        | 11       |      | 11    | S   |      | Inglês |     |     | B   |           |
| 4249        | 12       |      | 11    |     |      | Inglês |     |     | A   |           |
| 5029        | 13       |      | 11    |     |      | Inglês |     |     | A   |           |
| 5336        | 14       |      | 10    | S   |      | Inglês |     |     | A   |           |
| 5030        | 15       |      | 11    | S   |      | Inglês |     |     |     |           |
| 5358        | 16       |      | 14    | S   |      | Inglês |     |     | A   |           |
| 4273        | 17       |      | 11    |     |      | Inglês |     |     |     |           |
| 4253        | 18       |      | 11    | S   |      | Inglês |     |     |     |           |
| 4254        | 19       |      | 10    | S   |      | Inglês |     |     |     |           |
| 4122        | 20       |      | 12    |     |      | Inglês |     |     | Sim | A         |
| 4256        | 21       |      | 11    |     |      | Inglês |     |     |     |           |

Listagem impressa em : 12-09-2014

Diretor(a) de Turma : 

Designação do Estabelecimento de Ensino / Agrupamento

(1)

## ANEXO 3

### Questionário Individual do Aluno



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
E CIÊNCIA

Agrupamento de Escolas da Senhora da Hora



## Questionário Individual do Aluno

Ano Letivo 2014/2015

| Dados Pessoais                     |                                    |                                        |
|------------------------------------|------------------------------------|----------------------------------------|
| Nome: _____                        |                                    |                                        |
| Número de Aluno: _____             | Data de Nascimento: ____/____/____ |                                        |
| Eu sou...                          |                                    |                                        |
| <input type="checkbox"/> Simpático | <input type="checkbox"/> Ansioso   | <input type="checkbox"/> Inseguro      |
| <input type="checkbox"/> Confiante | <input type="checkbox"/> Aplicado  | <input type="checkbox"/> Respeitador   |
| <input type="checkbox"/> Tímido    | <input type="checkbox"/> Teimoso   | <input type="checkbox"/> Autoconfiante |



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



| Percurso Desportivo                                                                                       |  |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| Praticas alguma modalidade? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Se sim, qual? _____ |  |
| És federado? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Se sim, há quantos anos? _____     |  |
| Modalidades que mais gostas: _____                                                                        |  |
| Modalidades que menos gostas: _____                                                                       |  |
| Modalidades que nunca praticaste, mas gostarias: _____                                                    |  |
| Modalidades que gostarias de ter nas aulas de E.F: _____                                                  |  |



| Historial Médico                                                                                                                       |  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| Tens algum problema de saúde? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Se sim, qual? _____                            |  |
| Vês bem? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Ouve bem? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |  |
| Tens algum fator que condicione a prática de E.F? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não                            |  |
| Se sim, qual? _____                                                                                                                    |  |



| Expetativas                                                         |                                                                                                                                                                          |
|---------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Quais são as tuas expetativas referentes à disciplina de E.F? _____ |                                                                                                                                                                          |
| Esperas que o teu professor de E.F seja... (Seleciona 3 opções)     |                                                                                                                                                                          |
| <input type="checkbox"/> Criativo                                   | <input type="checkbox"/> Justo <input type="checkbox"/> Exigente <input type="checkbox"/> Compreensivo <input type="checkbox"/> Amigo <input type="checkbox"/> Atencioso |
| <input type="checkbox"/> Comunicativo                               | <input type="checkbox"/> Respeitador <input type="checkbox"/> Dinâmico <input type="checkbox"/> Educador <input type="checkbox"/> Honesto                                |



Obrigado pela tua colaboração!

Filipe Alves | Mariana Pinto | Mariana Duarte

Núcleo de Estágio Profissional  
Mestrado de Ensino

## ANEXO 4

### Resultados dos Alunos na Avaliação Inicial e Final no Teste de Cooper



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
E CIÊNCIA

Agrupamento de Escolas da Senhora da Hora



### RESULTADOS – ATLETISMO (resistência)

#### Teste de Cooper

6ºC

| N.º | Nome | Avaliação Inicial<br>25/09/2014 |           |      | Avaliação Final<br>21/11/2014 |           |      | Nota Final |
|-----|------|---------------------------------|-----------|------|-------------------------------|-----------|------|------------|
|     |      | Nº Voltas                       | Distância | Nota | Nº Voltas                     | Distância | Nota |            |
| 1   |      | 9                               | 1.350mt.  | 2    | 11                            | 1.650mt.  | 3    | 3          |
| 2   |      | 10                              | 1.500mt.  | 3    | 11                            | 1.650mt.  | 3    | 3          |
| 3   |      | 9                               | 1.350mt.  | 2    | 9                             | 1.350mt.  | 2    | 2          |
| 4   |      | 10                              | 1.500mt.  | 3    | 9                             | 1.350mt.  | 2    | 3          |
| 5   |      | 10                              | 1.500mt.  | 3    | 11                            | 1.650mt.  | 3    | 3          |
| 6   |      | 9                               | 1.350mt.  | 2    | 10                            | 1.500mt.  | 3    | 3          |
| 7   |      | 9                               | 1.350mt.  | 2    | 10                            | 1.500mt.  | 3    | 3          |
| 10  |      | 10                              | 1.500mt.  | 3    | 10                            | 1.500mt.  | 3    | 3          |
| 11  |      | 9                               | 1.350mt.  | 2    | 9                             | 1.350mt.  | 2    | 2+         |
| 12  |      | 12                              | 1.800mt.  | 4    | 11                            | 1.650mt.  | 3    | 4          |
| 13  |      | 12                              | 1.800mt.  | 4    | F                             | -         | 4    | 3+         |
| 14  |      | 12                              | 1.800mt.  | 4    | 11                            | 1.650mt.  | 3    | 4          |
| 15  |      | 10                              | 1.500mt.  | 3    | 10                            | 1.500mt.  | 3    | 3          |
| 17  |      | 10                              | 1.500mt.  | 3    | F                             | -         | 3    | 2+         |
| 18  |      | 9                               | 1.350mt.  | 2    | 7                             | 1.050mt.  | 2    | 2+         |
| 19  |      | 8                               | 1.200mt.  | 2    | 8                             | 1.200mt.  | 2    | 2          |
| 20  |      | 9                               | 1.350mt.  | 2    | 10                            | 1.500mt.  | 3    | 3          |
| 21  |      | 10                              | 1.500mt.  | 3    | 11                            | 1.650mt.  | 3    | 3+         |

Nota:

- ✓ Duração: 10 Minutos;
- ✓ Cada volta mede 150 Metros;
  - ✓ 8-9 Voltas: 2;
  - ✓ 10-11 Voltas: 3;
  - ✓ 12-13 Voltas: 4;
  - ✓ >14 Voltas: 5.

Filipe Alves

Núcleo de Estágio Profissional  
Mestrado de Ensino

## ANEXO 5

Núcleo de Estudantes-Estagiários: MP, Luís Filipe Alves e MD.



## ANEXO 6

### Unidade Didática de Curta Duração

#### Unidade Didática de Futsal – 6ºC

| DATA                |                           |                     |                   | 10Abr | 17Abr                            | 24Abr | 8Mai | 15Mai | 22Mai |  |  |
|---------------------|---------------------------|---------------------|-------------------|-------|----------------------------------|-------|------|-------|-------|--|--|
| Sessão/Conteúdos    |                           |                     |                   | 1     | 2                                | 3     | 4    | 5     | 6     |  |  |
| Habilidades Motoras | Relação com a bola        | Ofensiva            | Recepção/Controlo | AD    | I/E                              | E     | E    | E/C   | AS    |  |  |
|                     |                           |                     | Passe             |       | I/E                              | E     | E    | E/C   |       |  |  |
|                     |                           |                     | Condução          |       | I/E                              | E     | E    | E/C   |       |  |  |
|                     |                           |                     | Drible/Finta      |       | I/E                              | E     | E    | E/C   |       |  |  |
|                     |                           |                     | Remate            |       | I/E                              | E     | E    | E/C   |       |  |  |
|                     | Defensiva                 | Posição Defensiva   | I/E               |       | E                                | E     | E/C  |       |       |  |  |
|                     |                           | Interceção          | I/E               |       | E                                | E     | E/C  |       |       |  |  |
|                     |                           | Desarme             | I/E               |       | E                                | E     | E/C  |       |       |  |  |
|                     |                           | Penetração          | I/E               |       | E                                | E     | E/C  |       |       |  |  |
|                     | Fase Ofensiva             | Cobertura Ofensiva  |                   |       | I/E                              | E     | E/C  |       |       |  |  |
|                     |                           | Mobilidade          |                   |       |                                  | I/E   | E/C  |       |       |  |  |
|                     |                           | Espaço              |                   |       |                                  | I/E   | E/C  |       |       |  |  |
|                     |                           | Contenção           | I/E               |       | E                                | E     | E/C  |       |       |  |  |
|                     | Fase Defensiva            | Cobertura Defensiva |                   |       | I/E                              | E     | E/C  |       |       |  |  |
|                     |                           | Equilíbrio          |                   |       |                                  | I/E   | E/C  |       |       |  |  |
|                     |                           | Concentração        |                   |       |                                  | I/E   | E/C  |       |       |  |  |
|                     |                           | Formas de jogo      | 5x5               |       | I/E                              | E     | E    | E/C   |       |  |  |
|                     | Regulamento do Jogo       |                     |                   |       | Desenvolvidas ao longo das aulas |       |      |       |       |  |  |
|                     | Capacidades Coordenativas |                     |                   |       |                                  |       |      |       |       |  |  |
|                     | Capacidades Condicionais  |                     |                   |       |                                  |       |      |       |       |  |  |
|                     | Empenho                   |                     |                   |       |                                  |       |      |       |       |  |  |
|                     | Disciplina                |                     |                   |       |                                  |       |      |       |       |  |  |
|                     | Cooperação                |                     |                   |       |                                  |       |      |       |       |  |  |
|                     | Espírito de Equipa        |                     |                   |       |                                  |       |      |       |       |  |  |

**Legenda:** AD – Avaliação Diagnóstica; I – Introdução; E – Exercitação; C – Consolidação; AS – Avaliação Sumativa.

Filipe Alves

Núcleo de Estágio Profissional  
Mestrado de Ensino

## ANEXO 7

### Plano de Aula

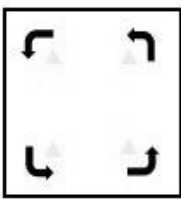
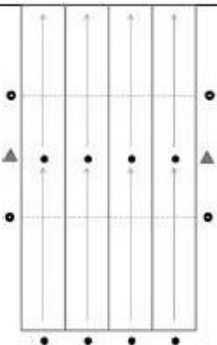
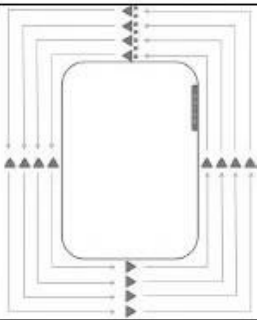


MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
E CIÊNCIA

Agrupamento de Escolas da Senhora da Hora



### Plano de Aula

| Professor Estagiário: Luis Filipe Alves                                                                                                 |                                                                                   | Ano / Turma: 6ºC                                                                                                      | Data: 26/02/2015                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                         |                                                                                   | Nº de Alunos: 17                                                                                                      | Hora: 10h35 – 11h25                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|                                                                                                                                         |                                                                                   | Espaço: Exterior                                                                                                      | Duração: 50' (35' úteis)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|                                                                                                                                         |                                                                                   | Aula nº: 60                                                                                                           | Sessão: 7 de 11                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| Unidade Didática: Atletismo - Velocidade                                                                                                |                                                                                   | Material: 16 sinalizadores; 4 cones; 1 giz.                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| Função Didática: Introdução da Corrida de Estafeta                                                                                      |                                                                                   |                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| Objetivo da Aula: Aprender a transmissão do testemunho com controlo visual. Desenvolver a técnica de corrida de velocidade na estafeta. |                                                                                   |                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| Partes da Aula                                                                                                                          |  | Objetivos do Exercício                                                                                                | Situação de Aprendizagem                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Organização Didático - Metodológica                                                  | Componentes Críticas                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Inicial                                                                                                                                 | 3'                                                                                | Prestar atenção às explicações.                                                                                       | Apresentação dos objetivos principais da aula.<br><br><b>Organização professor/aluno</b><br>Alunos de frente para o professor.                                                                                                                                                                                                                                                                                 |    |                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|                                                                                                                                         | 10'                                                                               | Promover uma ativação específica, como preparação para os exercícios a realizar                                       | <b>Ultrapassagem Rápida</b><br>Os alunos realizam corrida contínua à volta do campo. Ao sinal do apito, os últimos 3 alunos correm para o início da fila ultrapassando em velocidade os colegas.<br><b>Organização professor/aluno</b><br>Alunos distribuem-se e colocam-se no local definido pelo professor, formando uma fila. O professor circula de modo a observar e transmitir feedbacks.                |   | Em constante movimento;<br>Concentração nas tarefas.<br>Velocidade<br>Gerir o esforço                                                                                                                                                                                               |
| Fundamental                                                                                                                             | 10'                                                                               | Desenvolver a técnica de transmissão do testemunho e noção das zonas de transmissão.                                  | <b>Estafetas (Transmissão do Testemunho com Controlo Visual)</b><br>Os alunos realizam corrida (50mt) com transmissão do testemunho com controlo visual, na zona de transmissão, previamente estabelecida.<br><b>Organização professor/aluno</b><br>A turma é dividida em 4 grupos;<br>Os alunos partem à indicação do professor.<br>O professor circula pelo espaço de modo a observar e transmitir feedbacks |  | Passa com a mão direita, recebe com a mão esquerda;<br><br>Pés voltados para a frente e a olhar para o colega, com o braço estendido com o polegar para cima;<br><br>Começar a correr quando o colega que transporta o testemunho passa a marca. Começar a correr a olhar para ele. |
|                                                                                                                                         | 10'                                                                               | Desenvolver a técnica de transmissão do testemunho e noção das zonas de transmissão.<br><br>Desenvolver a velocidade. | <b>Corrida de Estafetas</b><br>Os alunos realizam corrida de estafetas à volta do espaço delimitado.<br><br><b>Organização professor/aluno</b><br>O professor forma 4 equipas de 4 alunos, equilibradas.<br>O professor circula pelo espaço de modo a observar e transmitir feedback                                                                                                                           |  | Passa com a mão direita, recebe com a mão esquerda;<br><br>Pés voltados para a frente e a olhar para o colega, com o braço estendido com o polegar para cima;<br><br>Começar a correr quando o colega que transporta o testemunho passa a marca. Começar a correr a olhar para ele. |
| Final                                                                                                                                   | 3'                                                                                | Retornar à calma. Dialogar com os alunos. Arrumar o material.                                                         | Diálogo com os alunos. Arrumação do material.<br><b>Organização professor/aluno</b><br>Alunos de frente para o professor.                                                                                                                                                                                                                                                                                      |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                     |

## ANEXO 8

Tabela de Registo para Avaliação Inicial de Ginástica no Solo.

|             |  |          |       |          |
|-------------|--|----------|-------|----------|
| Ano/Turma:  |  | Espago:  | Data: | Duração: |
| N.º Alunos: |  | Aula nº: | Hora: | Sessão:  |

| Nº | Nome | Avião | Rolamento Frente | Ponte | Rolamento Retaguarda | Apoio Facial Invertido | (Média) |
|----|------|-------|------------------|-------|----------------------|------------------------|---------|
| 1  |      |       |                  |       |                      |                        |         |
| 2  |      |       |                  |       |                      |                        |         |
| 3  |      |       |                  |       |                      |                        |         |
| 4  |      |       |                  |       |                      |                        |         |
| 5  |      |       |                  |       |                      |                        |         |
| 6  |      |       |                  |       |                      |                        |         |
| 7  |      |       |                  |       |                      |                        |         |
| 8  |      |       |                  |       |                      |                        |         |
| 9  |      |       |                  |       |                      |                        |         |
| 10 |      |       |                  |       |                      |                        |         |
| 11 |      |       |                  |       |                      |                        |         |
| 12 |      |       |                  |       |                      |                        |         |
| 13 |      |       |                  |       |                      |                        |         |
| 14 |      |       |                  |       |                      |                        |         |
| 15 |      |       |                  |       |                      |                        |         |
| 16 |      |       |                  |       |                      |                        |         |
| 17 |      |       |                  |       |                      |                        |         |
| 18 |      |       |                  |       |                      |                        |         |
| 19 |      |       |                  |       |                      |                        |         |
| 20 |      |       |                  |       |                      |                        |         |
| 21 |      |       |                  |       |                      |                        |         |

Legenda: 1 - Nível 1 (Não Executa) | 2 - Nível 2 (Executa com Dificuldade) | 3 - Nível 3 (Executa Corretamente)

| Conteúdos              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Rolamento à Frente     | <ol style="list-style-type: none"> <li>Mãos no solo à largura dos ombros e viradas para a frente e queixo junto ao peito;</li> <li>Manutenção da posição engrupado durante o enrolamento;</li> <li>Repulsão efetiva das mãos no solo na parte final.</li> </ol>                                    |
| Rolamento Atrás        | <ol style="list-style-type: none"> <li>Fletir a cabeça para a frente e encostar o queixo ao peito e mãos no solo à largura dos ombros e viradas para a frente;</li> <li>Manutenção da posição engrupado durante o enrolamento;</li> <li>Forte repulsão das mãos no solo na parte final.</li> </ol> |
| Avião                  | <ol style="list-style-type: none"> <li>Membro inferior apoiado no chão estendido</li> <li>Colocar o pé de apoio em rotação externa</li> <li>Segmentos corporais alinhados, corpo paralelo ao chão.</li> </ol>                                                                                      |
| Ponte                  | <ol style="list-style-type: none"> <li>MS e MI em extensão completa;</li> <li>Palmas das mãos completamente apoiadas no solo e viradas para a frente;</li> <li>Elevação da bacia.</li> </ol>                                                                                                       |
| Apoio Facial Invertido | <ol style="list-style-type: none"> <li>MS afastados à largura dos ombros</li> <li>Segmentos corporais alinhados</li> <li>Olhar dirigido para as mãos</li> </ol>                                                                                                                                    |

Nível do Aluno: 1 – Elementar | 2 – Intermediário | 3 – Avançado

## ANEXO 9

### Horário Letivo

|                | Segunda | Terça                | Quarta | Quinta               | Sexta                |
|----------------|---------|----------------------|--------|----------------------|----------------------|
| 8:30<br>9:20   |         |                      |        |                      | 6ºC<br>T. Principal  |
| 9:30<br>10:20  |         |                      |        | 6ºC<br>T. Principal  | 8ºC<br>T. Partilhada |
| 10:35<br>11:25 |         |                      |        | 6ºC<br>T. Principal  |                      |
| 11:35<br>12:25 |         | 8ºA<br>T. Secundária |        | 7ºC<br>T. Partilhada |                      |
| 12:30<br>13:20 |         | 8ºC<br>T. Partilhada |        | 8ºA<br>T. Secundária |                      |
| 13:35<br>14:25 |         |                      |        |                      |                      |
| 14:35<br>15:25 |         | Seminário PC         |        | Tutoria              |                      |
| 15:35<br>16:25 |         |                      |        |                      |                      |
| 16:40<br>17:30 |         |                      |        |                      |                      |
| 17:35<br>18:25 |         |                      |        | Desporto<br>Escolar  |                      |

## ANEXO 10

### Certificado de Participação na Atividade Mergulho Subaquático



## ANEXO 11

### Atividades Desenvolvidas dentro da Comunidade Escolar



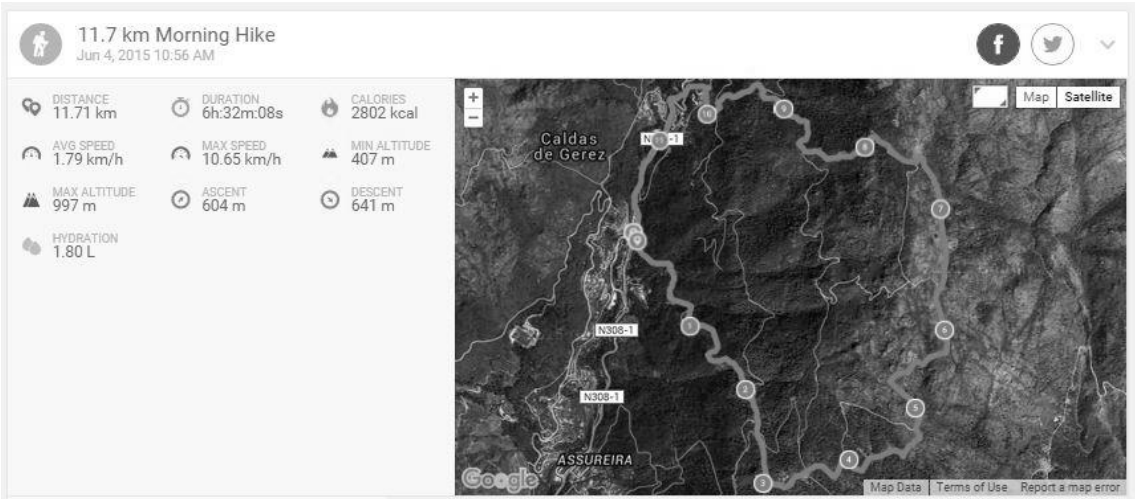
## ANEXO 12

### Corta-Mato Distrital



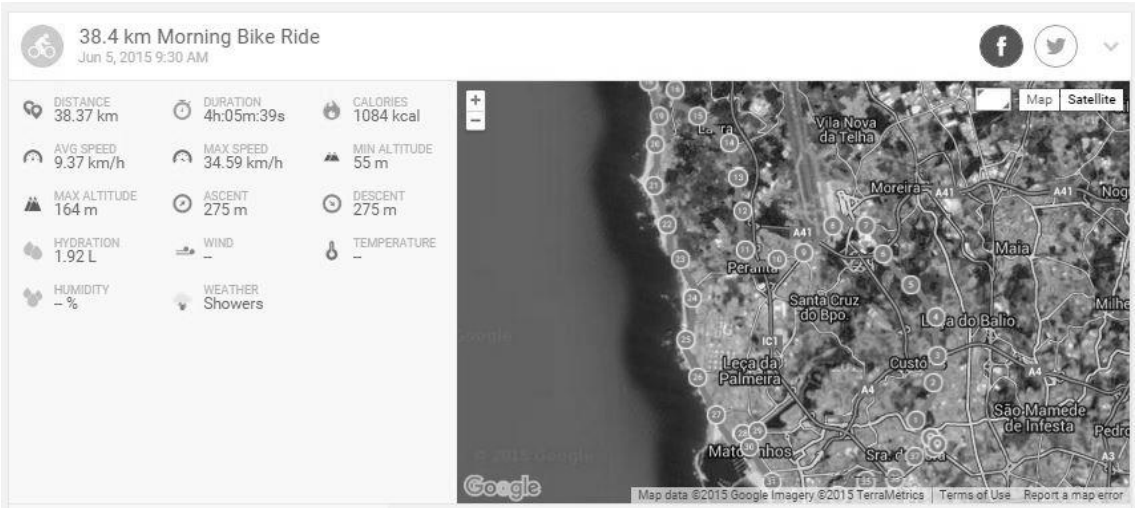
ANEXO 13

Caminhada no Gerês



ANEXO 14

Cicloturismo



## ANEXO 15

### Questionário sobre Motivação Intrínseca e Motivação Extrínseca



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
E CIÊNCIA

Agrupamento de Escolas da Senhora da Hora  
**QUESTIONÁRIO**



Idade: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_ Sexo: masculino ☐ feminino ☐

**Questionário sobre Motivação Intrínseca e Motivação Extrínseca**  
(Kobal, 1996)  
INTRODUÇÃO

Este estudo pretende avaliar a tua motivação interna e externa em relação às aulas de Educação Física.  
Deves preencher totalmente todos os itens abaixo, utilizando a seguinte escala com uma cruz (X).

1- Concordo Muito    2- Concordo    3- Estou em Dúvida    4- Discordo    5- Discordo Muito

**Questionário Motivação Intrínseca**

| 1. Questão: Participo nas aulas de Educação Física porque:           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| 1.1. Gosto de Atividades físicas                                     |   |   |   |   |   |
| 1.2. As aulas dão-me prazer                                          |   |   |   |   |   |
| 1.3. Gosto de aprender novas habilidades                             |   |   |   |   |   |
| 1.4. Acho importante aumentar os meus conhecimentos sobre o desporto |   |   |   |   |   |
| 1.5. Sinto-me saudável com as aulas                                  |   |   |   |   |   |
| 2. Questão: Eu gosto das aulas de Educação Física quando:            |   |   |   |   |   |
| 2.1. Aprendo uma nova habilidade                                     |   |   |   |   |   |
| 2.2. Dedico-me ao máximo na atividade                                |   |   |   |   |   |
| 2.3. Compreendo os benefícios das atividades propostas nas aulas     |   |   |   |   |   |
| 2.4. As atividades dão-me prazer                                     |   |   |   |   |   |
| 2.5. O que aprendo faz-me querer praticar mais                       |   |   |   |   |   |
| 2.6. Movimento o meu corpo                                           |   |   |   |   |   |
| 3. Não gosto das aulas de Educação Física quando:                    |   |   |   |   |   |
| 3.1. Não consigo realizar bem as atividades                          |   |   |   |   |   |
| 3.2. Não sinto prazer na atividade proposta                          |   |   |   |   |   |
| 3.3. Exercito pouco o meu corpo                                      |   |   |   |   |   |
| 3.4. Quase não tenho oportunidade de jogar                           |   |   |   |   |   |
| 3.5. Não há tempo para praticar tudo o que gostaria                  |   |   |   |   |   |

**Questionário de Motivação Extrínseca**

| 1. Questão: Participo nas aulas de Educação Física porque:             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| 1.1. Faz parte de uma disciplina obrigatória da escola                 |   |   |   |   |   |
| 1.2. Estou com os meus amigos                                          |   |   |   |   |   |
| 1.3. O meu rendimento é melhor do que o dos meus colegas               |   |   |   |   |   |
| 1.4. Preciso tirar boas notas                                          |   |   |   |   |   |
| 2. Questão: Eu gosto das aulas de Educação Física quando:              |   |   |   |   |   |
| 2.1. Esqueço das outras aulas                                          |   |   |   |   |   |
| 2.2. O professor e os meus colegas reconhecem o meu esforço            |   |   |   |   |   |
| 2.3. Sinto-me integrado no grupo                                       |   |   |   |   |   |
| 2.4. As minhas opiniões são aceites                                    |   |   |   |   |   |
| 2.5. Sou melhor do que os meus colegas                                 |   |   |   |   |   |
| 3. Não gosto das aulas de Educação Física quando:                      |   |   |   |   |   |
| 3.1. Não me sinto integrado no grupo                                   |   |   |   |   |   |
| 3.2. Não simpatizo com o professor                                     |   |   |   |   |   |
| 3.3. O professor compara o meu rendimento com o de outro               |   |   |   |   |   |
| 3.4. Os meus colegas gozam com as minhas falhas                        |   |   |   |   |   |
| 3.5. Alguns colegas querem demonstrar que são melhores que os outros   |   |   |   |   |   |
| 3.6. Tiro notas ou classificações baixas                               |   |   |   |   |   |
| 3.7. As minhas falhas fazem com que eu não pareça bom para o professor |   |   |   |   |   |

Filipe Alves

Núcleo de Estágio Profissional  
Mestrado de Ensino