



**FACULDADE DE DESPORTO**  
**UNIVERSIDADE DO PORTO**

# **Estágio Profissional: O percurso de um treinador numa escola**

## **Relatório de Estágio Profissional**

Relatório de Estágio Profissional, apresentado com vista à obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei 74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei 65/2018, de 16 de agosto e do Decreto-Lei nº79/2014 de 14 de maio.

**Professora Orientadora:**

Professora Doutora Paula Queirós

Helder Filipe Monteiro Costa Oliveira

Porto, julho de 2020

### **Ficha de Catalogação:**

**Oliveira, H. F. M. C. (2020). O percurso de um treinador numa escola: Relatório de Estágio Profissional. Porto: H. Oliveira. Relatório de Estágio Profissional para 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, APRENDIZAGEM COOPERATIVA, PROFESSOR REFLEXIVO

# Dedicatória

---

Aos meus pais,  
Por toda a coragem...  
Por permitirem que eu voasse...  
Que sofreram para ver o filho crescer...  
Por todo apoio...  
Por nunca faltar a mensagem de “bom dia” ...

Foi por vocês e é para vocês.... Obrigado

*“Regra número um  
Tenta expandir a vista  
Faz pela tua conquista  
O protagonista és tu” (André Chapelas)*

# Agradecimentos

---

Aos meus pais, que foram as pessoas mais corajosas e que acreditaram em mim deixando-me sair da beira deles, vindo para outro país para me formar e terminar os meus estudos e por me terem ensinado sempre a lutar por aquilo que se quer.

Ao meu irmão Paulo e às minhas irmãs Liliana e Lara, que apesar de longe foram sempre o suporte que precisava e a motivação nos momentos mais difíceis. Não fossem todos os momentos que temos, mesmo à distância, e não teria a mesma alegria de dia para dia.

À minha namorada, por toda a paciência e por me ter apoiado em todos os momentos, que nem sempre foram fáceis. Por ser a minha maior fã e a minha maior fonte de força. A todos os meus amigos, pelos momentos de alegria e apoio.

À minha amiga, Catarina Mano, por ter sido a principal razão para eu ter entrado na faculdade.

À minha avó, por todo o apoio e por ser uma mãe para mim quando a minha estava tão longe.

À minha madrinha, que o pouco que tinha era duplicado para que não me faltasse nada.

À Dona Helena, o suporte que tinha em casa e que me deu sempre os melhores conselhos na fase mais difícil da minha vida.

Ao Fábio Silva, o parceiro que tive nestes dois anos e que sei que estará sempre na minha vida, aconteça o que acontecer e não vai importar a distância.

À FADEUP e a todos os professores que fizeram, de uma maneira ou de outra, parte da minha formação e contribuíram para que fosse uma pessoa melhor. Os 5 melhores anos da minha vida.

Um enorme agradecimento à professora orientadora, Paula Queirós, a representante dos grandes profissionais que a instituição tem, por todas as vezes que teve de dizer para eu trabalhar e pela disponibilidade que sempre mostrou.

À professora cooperante, Andreia Veiga Canedo, por toda persistência e ajuda para que me tornasse um melhor docente. Por ter sido sempre exigente e obviamente por ser portista.

À Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas, pelo acolhimento e a oportunidade de crescimento enquanto profissional e pessoa.

Aos meus alunos, por nunca pedirem menos que o máximo de mim e desafiarem a ser melhor e a gostar ainda mais da profissão de professor.

# Índice

---

Dedicatória.....	III
Agradecimentos .....	IV
Índice de Tabelas.....	X
Índice de Anexos .....	XII
Índice de Figuras .....	XIV
Resumo .....	XVI
Abstract.....	XVIII
Abreviaturas.....	XX
1.Introdução .....	1
1.1. Introdução .....	2
2.Enquadramento Pessoal .....	4
2.1 Helder Filipe Monteiro Costa Oliveira .....	5
2.1.1. Desporto: Toda a minha vida .....	5
2.1.2. Estágio: Expectativas.....	6
2.1.3. Estágio: Realidade.....	8
3. Contexto legislativo e institucional do estágio profissional.....	12
3.1 A razão de tudo .....	13
3.2 A chegada à escola .....	17
3.2.1 Escola Básica e Secundaria Rodrigues de Freitas.....	17
3.2.2. Os docentes e não docentes .....	19
3.3. Os Alunos.....	21
3.3.1. Turma Residente .....	23
3.3.2. Turma Partilhada .....	27
3.4. Educação Física .....	29
3.5. Núcleo de Estágio .....	32

3.8.O ato de ensinar, aprendendo .....	34
3.8.1. Comunicação e Instrução .....	34
3.8.2. Feedback .....	38
3.8.2.1. Feedback Pedagógico .....	38
3.8.3. Observação .....	41
3.8.4. Reflexão .....	44
3.8.5. Modelos de Ensino .....	47
3.8.5.1. Modelo de Instrução Direta .....	48
3.8.5.2. Modelo Desenvolvimental .....	49
3.8.5.3. Teaching Games for Understanding .....	51
3.8.5.4. Modelo de Educação Desportiva .....	52
3.8.6. O conhecimento para ensinar .....	55
3.8.7. Planeamento .....	57
3.8.8. Plano anual de Turma- Macro .....	59
3.8.9. Unidade Didática- Meso .....	62
3.8.10. Plano de aula- Micro .....	67
3.8.11. Estratégias utilizadas para melhorar a aprendizagem .....	70
3.8.12. Avaliação .....	74
3.8.13. Atividades extracurriculares .....	79
3.8.14. Ensino à distância .....	82
4. A prática profissional .....	85
4.1. Estudo de caso: Influência da nota final contar ou não para a média final de ingresso no ensino superior na motivação dos alunos .....	86
4.1.1. Resumo .....	86
4.1.2. Abstract .....	87
4.1.3. Introdução .....	88
4.1.4. Objetivos .....	91

4.1.5. Metodologia .....	92
4.1.6. Apresentação e Discussão dos Resultados .....	95
4.1.7. Conclusões .....	99
4.1.8. Referências bibliográficas .....	102
5. O fim do princípio .....	104
5.1. Considerações Finais .....	105
Referências Bibliográficas .....	108
Anexos .....	XXI



# Índice de Tabelas

---

Tabela 1- Dados descritivos do nível motivacional dos alunos do 11º ano .....	95
Tabela 2- Dados descritivos do nível motivacional dos alunos do 12º ano .....	95
Tabela 3- Dados descritivos às respostas dos alunos ao questionário Kobal (1996) sobre a motivação extrínseca .....	96
Tabela 4- Comparação da resposta à pergunta 4 do questionário de kobal (1996) .....	97



# Índice de Anexos

---

Anexo 1- Grelha de Planeamento Anual 6º ano .....	XXII
Anexo 2- Grelha do Planeamento anual 12º ano .....	XXV
Anexo 3- Ficha de caracterização do aluno .....	XXVII
Anexo 4- Estrutura do plano de aula .....	XXIX
Anexo 5- Grelha de Observação .....	XXIX
Anexo 6- Modelo da Grelha de Unidade Didática.....	XXX
Anexo 7- Modelo de Grelha de Avaliação Sumativa e Diagnóstica .....	XXXI
Anexo 8- Grelha dos Testes Fitescolas.....	XXXII
Anexo 9- Questionário do estudo de Investigação-Ação (PLOC) .....	XXXIII
Anexo 10- Questionário do Estudo Investigação-Ação (Kobal (1996)) .....	XXXVI



# Índice de Figuras

---

Figura 1- Escola Rodrigues de Freitas .....	20
Figura 2- Foto da equipa de Voleibol após um jogo .....	81



# Resumo

---

O Estágio Profissional, que se insere no plano de estudos do 2º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, permite ao estudante estagiário o toque e confronto real com a profissão em situação real onde aplique os conhecimentos adquiridos ao longo da sua formação. Desta forma, este relatório de estágio tem como objetivo retratar as experiências vividas por mim ao longo deste ano de Estágio Profissional. Este relatório está organizado em cinco capítulos principais, iniciando com a **“Introdução”** ao explicar os objetivos do estágio profissional e do documento. Seguindo-se o **“Enquadramento Pessoal”**, onde é divulgado um pouco sobre a minha história de vida e as vivências que me influíram a encaminhar por esta área, as expectativas iniciais e o entendimento sobre o estágio. O **“Contexto legislativo e institucional do estágio profissional”** reflete o enquadramento legal e institucional do Estágio Profissional e o entendimento da escola, e são caracterizados todos os elementos que fizeram parte deste ano de conclusão da formação inicial: a escola cooperante, o grupo disciplinar de Educação Física, o núcleo de estágio, a professora cooperante, o professor orientador, a turma residente e a turma partilhada. A **“A prática profissional”** é o quarto e maior capítulo, englobando 3 áreas distintas da atuação do estudante estagiário no estágio profissional. Destacando-se ainda o estudo de investigação-ação “Um estudo sobre a influência da média na motivação dos alunos de secundário” inserido na área 3, acerca da influência da nota de educação física contar ou não para a média de ingresso no ensino superior. Por fim, o último capítulo das **“Conclusões e Perspetivas Futuras- O fim do princípio”** efetua uma retrospectiva e reflexão acerca de todo o EP e das principais aprendizagens retiradas do mesmo, bem como perspetivas futuras.

**PALAVRAS-CHAVE:** ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, APRENDIZAGEM COOPERATIVA, PROFESSOR REFLEXIVO



# Abstract

---

The professional internship is part of the study plan of the second year of the master in teaching physical education in the basic education and high school, from the faculty of sport of the University of Porto. It permits the intern student the contact and real confront with the job in a real situation, where he can apply the knowledge he have acquired throughout the formation. With that, this internship report has the objective of portray my experiences from this year of professional internship. This report it's organized in five main chapters, starting with the "Introduction", explaining the objectives, not only of the professional internship, but also of the report. Following that, the "Personal Framework", where I share a part of the story of my life and what lead me to this area, my first impact and what I understood about the internship. The " Legislative and institutional context of the professional internship" reflects both, the legislative and institutional framework of the internship, and the understanding of the school, where are characterized all the elements that were part of this final year of initial formation: the cooperative school, the disciplinary group of Physical education, the intern core, the cooperative teacher, the orientational teacher, the resident class and the shared class. The "Professional practice" it's the fourth and largest chapter, encompass three different areas of the intern student in the professional internship, highlighting the study of investigation-action, " A study of the influence of the average in the motivation of the high school students, inserted in the area 3, about the influence of the physical education grade considered or not in the average of ingress in the college. Finally, the last chapter, "Conclusion and Future Perspectives – The end of the beginning", makes a retrospective o and reflection about professional internship and the main learnings from it, as well as the future perspectives.

**KEY-WORDS:** PROFESSIONAL INTERNSHIP, PHYSICAL EDUCATION, COOPERATIVE LEARNING, REFLEXIVE TEACHER



# Abreviaturas

---

- AA- Autoavaliação
- AD- Avaliação Diagnóstica
- AF- Avaliação Formativa
- AS- Avaliação Sumativa
- DB- Diário de Bordo
- EBSRF - Escola Básica e Secundária de Rodrigues de Freitas
- EE- Estudante Estagiário
- EF- Educação Física
- EP- Estágio Profissional
- FADEUP- Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
- MD- Modelo desenvolvimental
- MEC- Modelo de Estrutura de Conhecimentos
- MED- Modelo de Educação Desportiva
- MEEFEBS- Mestrado de ensino de educação Física ensinos básicos e secundários
- MID- Modelo de Instrução direta
- NE- Núcleo de Estágio
- PA- Planeamento Anual
- PA- Plano de Aula
- PAT- Plano anual de turma
- PC- Professora Cooperante
- PE- Professor Estagiário
- PES- Prática de Ensino Supervisionada
- PN- Programas nacionais
- PO- Professora Orientadora
- RE- Relatório de Estágio
- TGFU- Teaching Games for Understanding
- TP- Turma Partilhada
- TR- Turma Residente
- UC- Unidade Curricular
- UD- Unidade Didática

# 1.Introdução

---

## 1.1. Introdução

Este documento tem como objetivo relatar, refletir e avaliar a experiência vivida em situação de Estágio Profissional (EP), tendo sido realizado no âmbito da unidade curricular (UC) do EP inserida no 2º ano do 2º Ciclo de estudos em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

O EP é o finalizar da formação de pretendentes à profissão de professor. O objetivo principal do mesmo passa por fornecer aos alunos a experiência prática e mais próxima da realidade que estes terão de enfrentar no futuro enquanto docentes. Segundo Batista e Queirós (2013, p. 33) “a prática de ensino oferece aos futuros professores 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, pensar e o agir daquela comunidade específica”. Também concordo com a ideia de Pelozo (2007, p. 5) que refere “Indivíduos que não atuam no interior da escola possuem conhecimentos superficiais da realidade escolar. O estágio, amparado a uma fundamentação teórica, propiciará aos futuros professores um entendimento mais claro das situações ocorridas no interior das escolas e, conseqüentemente, possibilitará uma adequada intervenção da realidade.”

Este EP representa um desafio enorme para os futuros professores e eu não fui exceção, esta prática contextualizada e fiel do que me reserva no futuro trouxe consigo problemas, soluções e aprendizagens que estarão expostas neste documento e que são a grande explicação do meu crescimento enquanto docente e pessoa. Este é o primeiro passo para a finalização da sua formação que deve ser encarada de forma contínua e sempre em desenvolvimento, com capacidade de encontrar sempre a melhor estratégia e se adaptar aos problemas e desafios que forem surgindo enquanto docente. O EP e mesmo toda a formação anterior a este não garante uma preparação completa e integral do docente e esta deve ser sempre apoiadas numa perspetiva reflexiva.

Com isto, fui inserido na Escola Básica e Secundária de Rodrigues de Freitas (EBSRF). Todo o Relatório de Estágio (RE) será feito em torno da experiência vivida nesta escola e mais precisamente com os alunos de duas turmas, uma partilhada (TP) 6º ano e a outra residente (TR) do 12º ano.

Este RE está estruturado em 5 capítulos. O primeiro é referente à parte introdutória, onde é abordada a razão para a realização deste documento e as condicionantes do mesmo; O segundo fala mais de uma perspectiva pessoal e é uma espécie de apresentação do “eu”, olhando para todo o percurso escolar e pessoal que me trouxe até este momento; O terceiro capítulo deste documento terá como objetivo o enquadramento da prática profissional e a realidade da Educação Física (EF) na escola onde me deram a oportunidade de lecionar, com a menção do que deve ser um professor e as ferramentas usadas pelo mesmo, sem deixar de parte as turmas com quem tive a felicidade de trabalhar; O quarto capítulo terá como base a prática profissional onde se encontrará o meu estudo de caso, “A influência da nota final contar para média de ingresso no Ensino Superior, na motivação dos alunos nas aulas de Educação Física”; E por último, o quinto englobará as conclusões e perspectivas futuras neste que é **O fim do princípio**, que marca o fim da formação para o início da docência profissional.

Este documento é, assim, a reflexão de forma integral e demonstrativa das diversas experiências vividas neste EP. Para terminar esta introdução nada melhor que um verso de uma música:

**“Na vida não há impossíveis, se queres trabalha pra um dia ter  
Não falha quem não luta e quem não luta não vence  
Do pouco eu fiz muito e ainda há tanto a fazer”**

(André Filipe de Oliveira)

## 2. Enquadramento Pessoal

---

## **2.1 Helder Filipe Monteiro Costa Oliveira**

O meu nome é Helder Filipe Monteiro Costa Oliveira, nasci no 17º dia do mês de setembro de 1996, em São Paio de Oleiros. Sou natural da linda cidade de Espinho e sempre vivi nesta até à mudança para o Porto, no meu 2º ano da licenciatura em Ciências do Desporto. Venho de uma casa de família numerosa com 3 irmãos, duas irmãs e um irmão, e os meus pais.

Desde cedo estive ligado ao desporto e sou jogador de futebol desde os 4 anos de idade. O futebol acompanhou-me a vida toda e tenho como objetivo principal ser profissional nesta modalidade.

Entrei para a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP) em 2015 e para o mestrado de Ensino de Educação Física em 2018. Este nem sempre foi a minha primeira opção, pois não se enquadrava no objetivo de ser profissional no ramo do futebol, no entanto, após momentos de reflexão achei que era a melhor decisão de forma a ter mais opções de escolha no mercado de trabalho e uma carta profissional que me dê alguma segurança no futuro. Após a entrada no mesmo percebi que até posso retirar, como já o fiz, experiência e ilações muito boas para o meu futuro como treinador de futebol.

Com isto, aquele que outrora não estava nos meus planos, passou a ser o meu objetivo principal e a minha forma de ser não permite que dê menos de 100% quando entro ou faço parte de alguma coisa.

### **2.1.1. Desporto: Toda a minha vida**

Desde pequeno a minha imaginação é muito fértil, não fosse qualquer objeto no chão ser visto como uma bola de futebol na minha cabeça. Desde cedo os meus pais perceberam que a minha paixão tinha 7 letras e o objetivo era introduzir a bola na baliza adversária, então entrei para o futebol com 4 anos. Vivia sempre a pensar no futebol e no desporto, tudo o que via na televisão estava relacionado com o desporto, as brincadeiras resumiam-se todas a desporto e atividade física e aproveitava sempre para ver desporto ao vivo, fosse a ver o voleibol do “mágico” Sporting Clube de Espinho ou o futebol do grande Futebol Clube do Porto.

Tudo isto resultou numa diversidade de estímulos que permitiu adquirir habilidades motoras que me capacitaram para várias modalidades desportivas.

Eu sentia que gostava de tudo o que fosse atividade física, na escola participava em todos os torneios que havia, desde atletismo com o corta-mato e honrosos 1º lugares, a desportos de raquetes com ténis de mesa e o badminton, a fazer parte do grupo de ginástica acrobática da escola e a participar em todos os torneios que a escola organizava inter-turmas.

As sapatilhas eram o maior adversário da minha mãe, não fosse ter de me comprar um para novo a cada 15 dias, às vezes menos. Os intervalos eram momentos de correria, em casa eram raras as vezes que me sentava num sofá ou me deitava na cama.

Obviamente que tudo isto iria resultar numa coisa, tinha de seguir para Desporto, entrar em contato com pessoas como eu, que me percebessem e que me acompanhassem. Sempre fui muito dinâmico e competitivo, gosto de pensar que na minha vida tudo é um jogo de futebol e que tenho de escolher sempre a tática certa para a resolução de cada problema. O meu percurso foi cheio de problemas e não fosse o desporto e eu não sei bem o que poderia ser hoje, era um rapaz bem problemático, bati o recorde de processos disciplinares e o meu pai perdeu a conta às vezes que deixou o trabalho para ir à escola falar com a diretora de turma, ou até mesmo a diretora da escola. Era, no entanto, bom aluno e isso era a minha “salvação”. No secundário comecei a minha fase de maturação e ajudou imenso perceber que podia seguir Desporto no Ensino Superior, o que veio mudar toda a minha forma de ser e agir, dando-me uma razão fortíssima para mudar as minhas atitudes e comportamentos na escola.

Por esta e mais razões digo sem receio algum que Desporto nasceu comigo, fez parte do meu crescimento e é toda a minha vida, algo que espero que continue a ser por muito mais tempo.

### **2.1.2. Estágio: Expectativas**

A escolha por este mestrado sempre foi vista como o culminar e uma forma de me manter ligado ao desporto para sempre, que desde pequeno foi a minha paixão. Com 4 anos iniciei a prática desportiva (futebol) e desde aí o meu gosto pela atividade física sempre foi crescendo. A entrada na faculdade no ano de 2015 foi um objetivo cumprido e em 2016, ano em que comecei a ser treinador de futebol, percebi que ensinar, nutrir, motivar crianças, adolescentes e adultos

para a prática de atividade física era algo que despertava em mim um enorme interesse, daí a ter escolhido o mestrado de Ensino de Educação Física.

Com este mestrado e com base dos relatos e histórias de colegas que já passaram por este estágio iniciei o mesmo com a plena consciência das dificuldades com as quais me iria deparar e ter de conviver. Basicamente, a situação de ser responsável pelo ensino de uma turma conduzia determinado receio pelo confronto de todo um conjunto de situações com as quais teria de lidar. No entanto, esperava que a minha experiência como treinador e a de professor do 1º ano de mestrado me facilitassem o trabalho ou pelo menos me ajudassem a perceber quais as necessidades e os problemas com que me viria a deparar.

Com este estágio pretendia tornar-me um professor eficaz e eficiente, adquirindo competências e experiências que me permitam resolver e adaptar às situações do dia-a-dia. Esperava conseguir perceber a diferença entre a preparação teórica e a preparação prática, tal como lacunas existentes na minha formação. Com isto, sentia alguma ansiedade por iniciar esta ação educativa, mas por outro lado, uma grande vontade de aprender e ensinar. Tinha plena consciência de tudo o que engloba o Estágio Pedagógico, pela quantidade e complexidade de trabalho que me esperava, pela possibilidade, que existia de falhar enquanto professor, ou pela possibilidade de não conseguir atingir os objetivos a que me propus e que me era imposto. Sabia, no entanto, que o melhor caminho a seguir é empenhar-me, como fiz sempre em todas as situações e desafios da minha vida, ao máximo em cada tarefa sem deixar que estes anseios e medos perturbassem o meu desempenho, e sempre com a ideia da importância deste ano que é inquestionável para o seguimento desta profissão.

A minha entrada no EP tinha como objetivo principal o desenvolvimento de uma identidade profissional que me fornecesse experiências e problemas que se transformando em conhecimento e permitindo-me chegar a um nível de excelência. Este passou, então, a ser um potencializador, explorador e a maior fonte de aprendizagem para mim enquanto docente. O meu EP foi na escola Secundária Rodrigues de Freitas, em termos geográficos ficava a cerca de 15 minutos de distância de minha casa e no “centro” do Porto. Esta foi a razão que

me levou a escolher esta escola, para além de ser relativamente perto de casa, era uma possibilidade de trabalhar no “centro” da cidade que tanto adoro.

A importância deste EP não se resume apenas às ferramentas e experiências que este me forneceu, mas também ao fato de cada vez mais me ir identificando com a profissão e o mais importante de tudo, o gosto pela mesma.

O principal objetivo ao longo deste ano letivo passava por crescer enquanto profissional e pessoa, e levar a cabo um processo de sucesso que permita a evolução integral do aluno e que no fim todos estes anos de estudo e trabalho me trouxessem resultados positivos e satisfatórios. Este EP foi encarado por mim como espaço de melhoria, onde os erros e as dúvidas foram partilhados e observados com os meus colegas e a professora Cooperante, o que ajudou imenso no meu desenvolvimento enquanto um professor reflexivo. O processo não acabou e quero continuar a crescer enquanto profissional e pedagogo.

### **2.1.3. Estágio: Realidade**

Este ficou muito marcado pela minha vida pessoal e a difícil conjugação com a parte do ser estagiário. Estes meses foram uma batalha travada com o tempo livre para trabalhar e o tempo que estava ocupado uma vez que, para além de professor estagiário sou também treinador e jogador de futebol e faço ainda trabalhos para conseguir ter dinheiro para continuar a estudar e fazer a minha vida. Com isto, o “trabalho de casa” sai sempre prejudicado e foi algo que influenciou diretamente a minha prestação, enquanto professor.

O 1º Período do meu EP, corresponde ao último ano do meu curso de formação e inerente momento de estreia na profissão, são numerosos os desafios e tarefas de desenvolvimento associados a esta etapa. Deste, surge uma panóplia enorme de experiências e afetos cuja variedade, riqueza e intensidade, fazem do estágio um momento principal no meu percurso, com um considerável impacto no processo de capacitação e inclusão pessoal e profissional no mundo da docência e no mundo adulto. Após um período de aproximadamente quatro anos de “exposição” a uma formação fundamentalmente teórica e do confronto com uma multiplicidade de experiências e desafios encerrados pela sua passagem pelo meio académico,

tive agora a oportunidade de me estrear na profissão docente e de experimentar um novo conjunto de desafios desenvolvimentais, potenciais promotores de crise e conflito ao nível cognitivo, afetivo, social e comportamental. A observação e a interação com profissionais mais experientes, a socialização no universo-escola e na profissão docente, a experiência direta e a reflexão sobre o ato de ensino são os desafios que venho confrontando e onde tem estado a minha maior dificuldade uma vez que, o ato de refletir não é uma das minhas armas, mesmo percebendo a importância fulcral da mesma. No entendimento de Zabalza (1994), a introdução de propostas reflexivas na ação didática, permite ao professor libertar-se das certezas e rotinas comportamentais e adquirir capacidades que lhe possibilitam adaptar à prática os conhecimentos resultantes da investigação e desenvolver as suas próprias investigações na sala de aula. Por outras palavras, a investigação reflexiva dos problemas da prática permite aos professores consciencializar as suas crenças e teorias implícitas, desenvolvê-las e/ou reestruturá-las, e estabelecer hipóteses de intervenção com o objetivo de resolver esses problemas a partir de novas perspetivas de entendimento (Smith, 1989).

Durante este período sinto que fui capaz de apreender e integrar a complexidade dos estímulos e das situações que a transição para o mundo do trabalho exige e obter as respostas para as dúvidas que tinha ou que foram surgindo ao longo das aulas. Trabalhei com duas turmas, uma de 12º ano, outra de 6º ano e em ambas sinto que fui capaz de corresponder às expectativas e atingir os objetivos a que me tinha proposto, tanto a nível profissional, como pessoal. O trabalho que desenvolvi a nível prático foi cumprido na íntegra e com resultados visíveis nas unidades didáticas que tive de ensinar ou aprimorar, sem grandes dificuldades nas dimensões da disciplina, clima relacional e diferenciação do ensino, no entanto, a nível teórico as coisas já não correram assim tão bem. As principais dificuldades verificaram-se sobretudo ao nível do planeamento e da reflexão como referi acima. No que toca ao planeamento, a dificuldade passava por prognosticar a capacidade dos alunos e o nível que os mesmos poderiam atingir. No ramo da reflexão a dificuldade passava em passar para o “papel” o que aconteceu na aula e perceber o que falhou e o que deveria ter sido feito para resolução dos problemas, sentindo que isto advém da minha dificuldade ao nível da literatura uma vez que, nunca fui uma pessoa de ler muito

e sempre fui mais um estudante de “matemáticas” e não tanto de “línguas”. Na minha opinião, o aspeto mais importante está relacionado com os objetivos porque são a base que servirá de controlo e regulação do processo de aprendizagem dos alunos, ou seja, o projetar para os alunos, tanto na definição de objetivos como na sua reformulação. Quanto à definição de objetivos esta deve ser feita através da recolha de dados iniciais (por ex. a avaliação diagnóstica) e consigo criar o projeto que melhor se adequa para o que pretendo que cada aluno atinja, sempre respeitando a sua individualidade, no entanto, a reformulação já pede a capacidade reflexiva e advém da avaliação formativa.

As maiores dificuldades que senti foram provenientes da falta de documentos que orientem o nosso ensino e processo de formação enquanto professores, de forma a diminuírem a complexidade e imprevisibilidade anexa ao ato de ensinar e termos uma base daquilo que é pretendido com este ou aquele tipo de tarefa que nos é pedido. Isto, obriga-nos a arriscar mais e o erro está sempre inerente ao risco, no entanto, é uma maneira de superação das dificuldades inicialmente vivenciadas e que me trazem uma enorme satisfação quando ultrapassadas e um maior índice de autonomia e autoeficácia na resolução de problemas e tomada de decisões, correspondendo a um mais alargado leque de competências ao nível pessoal e interpessoal.

Por fim, para os períodos seguintes, a melhoria passava por agilizar melhor o tempo de forma a poder planear melhor as minhas aulas de forma a serem congruentes com os objetivos pretendidos e capacidade de reflexão para melhoria na adaptação e escolha dos exercícios ideais e mais variados do que foram no 1º período. Para tal, propus-me a passar mais tempo na escola para melhorar o trabalho de grupo e beneficiar o meu trabalho pessoal através das experiências que advém do mesmo e da observação de aulas dos colegas. “A aprendizagem colaborativa é organizada em torno de estagiários que estão trabalhando e aprendendo juntos através de interação face a face” (Bailey, 1996, p. 261) Fazer o planeamento mais cedo vai, também, ajudar a estar preparado para transpor as barreiras que forem surgindo.

No 2º Período, os objetivos a que me propus foram atingidos quase na íntegra e não fosse o facto de termos de antecipar o fim do mesmo, teria tudo corrido como planeado e esperado. Foi um período muito enriquecedor e demonstrou que sou capaz de ser um bom professor de Educação Física, sei

que tenho lacunas e de melhorar em muito coisa, mas também me sinto preparado para esta enorme responsabilidade. Toda a prática pedagógica tem sido um sucesso e o bom funcionamento das aulas comprova isso mesmo. Obviamente que tudo isto está ressalvado pela especialista sempre “nas nossas costas”, a professora cooperante (PC), que sempre com a sua exigência máxima, que faz parte da sua forma de vida, nos obrigou a evoluir e a crescer como profissionais e pessoas e se no período passado não aproveitei esta boa ajuda, neste período foi fundamental o seu apoio e os conselhos, que são os que melhor se adaptam à realidade, dada a sua experiência. Aqui posso verificar a minha maior lacuna, a experiência, sei que é impossível ter agora este forte argumento, mas é muito bom comparar as decisões de alguém que prevê tudo o que vai acontecer. Não fosse isto e nunca tínhamos antecipado as avaliações sumativas todas de forma a que caso acabasse o período mais cedo, como veio a acontecer, tivéssemos material para poder dar aos alunos uma nota final e merecedora do seu empenho e trabalho ao longo do 2º período.

Este foi essencial e sinto que foi o culminar de tudo aquilo que aprendi e a possibilidade de colocar em prática todo o meu conhecimento enquanto pedagogo e conhecimento das modalidades abordadas. Ficou inacabado, é triste acabar assim a parte prática deste processo, mas vejo como mais uma oportunidade única de aprendizagem. Aconteceu algo que nunca me aconteceu em 17 anos de estudos, um período letivo não acabar devido a uma pandemia a nível mundial que nos “obriga” a ficar fechados em casa.

### 3. Contexto legislativo e institucional do estágio profissional

---

### **3.1 A razão de tudo**

O EP é uma Unidade Curricular inserida no 2º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física Ensinos Básicos e Secundários (MEEFEBS) da FADEUP. Para Vieira et al. (2011, p. 29) “os estudantes que têm oportunidade de realizar um estágio curricular apresentaram maiores níveis de exploração vocacional, de autoeficácia, bem como objetivos de investimento profissional mais robustos, quando comparados com aqueles que não realizaram estágio.” A formação para a docência tem sido alvo de alterações profundas ao nível das abordagens pedagógicas e, conseqüentemente, dos processos de aprendizagem (Abedinia, 2012; Ezer, Gilat, & Sagee, 2010). De facto, as perspetivas tradicionais, caracterizadas pela mera transmissão de conhecimentos, muitas vezes descontextualizados, e pela utilização de técnicas predominantemente prescritivas, têm vindo a ser substituídas por abordagens mais construtivistas (Abedinia, 2012). São abordagens que apontam para um processo de ensino focado em experiências concretas, contextualmente significativas, de modo a que os estudantes possam colocar questões a partir dos seus próprios problemas. Permitem, simultaneamente, construir, desconstruir e reconstruir conceitos por meio da interação social, do discurso, do debate e da reflexão (Fosnot, 1998).

A nossa formação não se resume apenas ao estágio profissional e é fruto de um conjunto de unidades curriculares ao longo de 2 anos, que tem como o culminar da ação o EP, por isso, não devemos centrar as atenções todas para os efeitos deste e olhar um bocado sobre aquilo que é o 1º ano de formação com diversas unidades curriculares que tem como objetivo preparar-nos não só para o EP mas também para o futuro na docência.

Na FADEUP somos confrontados com diferentes professores, que têm diversos métodos e ferramentas para passar a mensagem, sendo que é dado mais ênfase às didáticas específicas que surgem com o maior grau de proximidade à realidade que um futuro docente vai enfrentar. O 1º ano foi um ano de muito trabalho e preparação, com os professores sempre a exigir de nós o maior empenho e procura pelo conhecimento específico, fornecendo-nos bibliografia e análise de muitos documentos e artigos que falem de díspares experiências e situações que podemos encontrar enquanto docentes. Neste é

de ressaltar o facto de o trabalho ser maioritariamente em grupo e apoiada de perto pelo professor da UC, isto para além de permitir e obrigar a uma maior troca de ideias e experiências é, também, uma forma de inserção no contexto escolar de forma mais suave e evita que o “choque” seja tão forte.

Com isto, é de destacar a falta e a necessidade de assumir orlas mais individualizadas, de modo a, tal como se pretende no ambiente escolar, se olhe especificamente para as capacidades e as dificuldades de cada um. “A fraca individualização que ocorre no 1º ano parece encontrar justificação no número elevado de estudantes, que frequentam este ciclo de estudos na FADEUP e no excesso de solicitações académicas dos professores destas Unidades Curriculares. Como referido, o acréscimo de tarefas solicitadas aos estudantes, resultante da compactação das Unidades Curriculares, constitui-se como um condicionalismo à aquisição de novas aprendizagens. Talvez seja este o motivo por que os estudantes referem que na maioria das Unidades Curriculares do 1º ano se limitam a reproduzir conhecimentos nos momentos formais de avaliação.” (Gomes, P., Queirós, P., Borges, C., & Batista, P.142 (2018))

Isto tudo provoca uma falência ao nível de conhecimento prático que se torna o maior desafio para o estagiário. Sinto que maior parte do meu conhecimento prático se deve ao fato de ter feito a licenciatura na FADEUP, e esta fornece ferramentas ao nível prático muito boas, foi então nisto que sustentei as minhas aulas na parte inicial do estágio. O EP tem outro grande suporte, o PC, este, no meu caso esta, tem como é natural uma tipologia diferente e particular que nos obriga a ajustar e adaptar o mais possível visto que estes controlam as nossas atividades todas na escola, não fosse a sua presença ser obrigatória segundo a regulamentação do EP. Esta permite que haja um controlo mais individual e através de uma intervenção mais de questionamento após a ocorrência de algo, obriga-nos a refletir sobre o sucedido e a sermos o professor reflexivo que é o pretendido, não nos dando a solução e procurando que sejamos nós a encontrar a raiz do problema e a escolher a que melhor se adapte à situação específica. Para além desta troca de interações que ocorre sempre no final da aula, temos também a reunião do núcleo de estágio, que é um espaço que a PC aproveita para falar de algo mais aprofundadamente, ou do trabalho que precisa ser feito, bem como a discussão com os outros colegas de estágio e onde refletimos acerca da prática pedagógica e tudo o que

aconteceu de bom ou de mal nas aulas durante a semana, este é mais um momento de aprendizagem e troca de experiências que se demonstra riquíssimo no sentido em que nos ajuda a ultrapassar ou evitar problemas que já tenham acontecido ou possam vir a acontecer.

É aqui que surge a tão importante observação. Tal como referi no diário de bordo 23, no dia 28 de fevereiro “estas observações são uma necessidade fundamental e nuclear no processo de formação de professores. Para além de ser mais tempo de contacto com a escola, observa diferentes metodologias de ensino que poderão fornecer ferramentas uteis para a sua forma de ensinar ou simplesmente o evitar de situações menos boas que vemos a acontecer com outros docentes, devido a esta ou aquela razão. Nós, futuros professores, vivemos com a observação desde o primeiro contato com o mestrado, quer seja na própria faculdade ou então como hoje em dia em que temos uma turma que não é nossa e o docente responsável pela mesma nunca deixa de estar presente, dando-nos sempre uma segurança e feedbacks que vão ser extremamente importantes sobre a nossa aula, por isso a observação surge como algo complementar para esta formação inicial de professores mas não deve ser a base total retirando o cunho pessoal do estagiário que pode querer fazer uma reprodução excessiva dos modelos e formas de ensino observadas.

Por fim, sinto que a capacidade de observação é algo que deve ser sempre trabalhado e melhorado pelo professor estagiário e a capacidade de extrair o positivo e até mesmo o negativo, como algo a evitar, é algo que deve ser arma no professor que se quer observador e reflexivo sobre tudo o que o rodeia e acontece na realidade escolar.” Esta reflexão surgiu após uma reunião com a professora orientadora (PO), que tinha sempre como objetivo nos obrigar a pensar no que estava mal, no que estava bem, no que poderíamos melhorar e no trabalho que ainda tinha de ser desenvolvido.

Tudo isto tem como objetivo final a construção do RE, onde o ciclo investigação-reflexão-ação-avaliação tem um papel fundamental. Este é consequência da prática de ensino supervisionada (PES), que engloba 3 grandes áreas de desempenho. A primeira reporta à Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, e inclui a conceção, o planeamento, a realização e a avaliação. No fundo, o EE deverá intervir no processo de ensino-aprendizagem

com base num conjunto de orientações pedagógicas, potenciando a formação e desenvolvimento daqueles que serão os seus alunos.

Relativamente à área 2 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade – pretende-se que o estudante estagiário (EE) contribua para o sucesso educativo do meio onde está inserido. É fundamental que o EE reconheça que o papel da docência vai muito além do realizado em contexto de aula, e que há muito mais a explorar com vista à formação e desenvolvimento de todos aqueles que fazem parte da comunidade educativa.

A última área que compõe a PES intitula-se Desenvolvimento Profissional. Tal como o próprio nome indica, o EE deverá desenvolver-se profissionalmente, aprofundando e intensificando as suas aprendizagens com base numa perspetiva crítica e reflexiva.

Concluindo o EP é um ano que tem uma importância fundamental e imensurável para o futuro professor. Este é uma via de articulação entre o espaço formativo e o espaço profissional, o qual, fornece e potencia o estudante para ser o melhor docente possível. Na minha opinião, a FADEUP fornece aos estudantes uma panóplia diversificada de vivências que promove o crescimento contínuo e integral dos EE, permitindo-lhe a prática fiel das suas funções antes mesmo da profissionalização.

## **3.2 A chegada à escola**

### **3.2.1 Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas**

O Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas foi criado em 2008 e é constituído por um conjunto de seis estabelecimentos educativos, contemplando Jardim de Infância, Ensino Básico e Ensino Secundário, contabilizando um total de 1200 alunos. A sua sede encontra-se na Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas, integrando ainda a Escola Básica/Jardim de Infância da Torrinha, a Escola Básica de Miragaia, a Escola Básica/Jardim de Infância da Bandeirinha, a Escola Básica/Jardim de Infância de Carlos Alberto e a Escola Básica/Jardim de Infância de S. Nicolau. Quanto à oferta formativa, dispõe de três cursos Científico-Humanísticos (Ciências e Tecnologias, Socioeconómicas e Línguas e Humanidades), um curso Profissional, Turmas do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) referentes ao 2º e 3º ciclo, Cursos de Português para Estrangeiros (PPT). Além desta oferta formativa, o Agrupamento com a parceria entre a Universidade Católica, a Santa Casa da Misericórdia e a DGEstE criou o Projeto Arco Maior. Através da integração dos jovens desenquadrados de qualquer sistema de educação e formação, em percursos escolares e profissionais, é assegurada uma formação e certificação equivalentes ao 6º/ 9º ano de escolaridade, dando assim resposta ao abandono escolar precoce dos jovens.

Considerado um agrupamento cuja liderança é forte e dinâmica, recetiva à mudança e inovação, flexível e democrática, tenta através do seu esforço proporcionar um ensino de qualidade para os seus alunos, tendo em vista a formação de cidadãos autónomos, informados e pró-ativos, procurando assim responder às necessidades da sociedade. A sua missão é combater a discriminação no acesso ao ensino e à pedagogia impessoal e universal, tendo como premissa básica o lema “Educação para todos”. Este lema pressupõe uma visão humanista de escola, enquanto espaço potenciador do desenvolvimento humano e da melhoria da qualidade da educação, vista como um direito fundamental do indivíduo.

Desta forma, dada a heterogeneidade da população a nível socioeconómico, cultural e etário, além das ofertas educativas, dispõe ainda de recursos educativos, clubes, projetos e mantém parcerias e protocolos com

diversas entidades, permitindo uma educação mais holística dos seus alunos. O agrupamento é ainda reconhecido por ser de referência para alunos portadores de deficiência visual e de multideficiência, contando com um conjunto de docentes e técnicos especializados, capazes de responder às diferentes necessidades, indo assim ao encontro do ideal de igualdade de oportunidade de sucesso, respeitando a individualidade de cada um, sem que com isso despreze o enquadramento social e normativo.

A Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas faz parte do Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas, que foi criado em 1836 (Decreto-Lei de 17 de novembro), e é hoje a escola sede deste agrupamento. A escola vai buscar as suas origens a este decreto, de Passos Manuel, que criou o Liceu Nacional do Porto, estabelecimento de ensino que entrou em funcionamento quatro anos depois. Em 1906 tinha a designação de Lyceu Nacional Central da 2.<sup>a</sup> Zona Escolar do Porto e, por decreto de 9 de setembro de 1908, a de Liceu D. Manuel II. Imediatamente após a implantação da República em Portugal, a 23 de outubro de 1910, o governo provisório decretou a designação de Liceu Rodrigues de Freitas, em homenagem a José Joaquim Rodrigues de Freitas, político, jornalista e professor de Comércio e Economia Política na Academia Politécnica do Porto e eleito, em plena monarquia (1870), o primeiro deputado republicano português. O atual edifício, situado na Praça de Pedro Nunes, na freguesia portuense de Cedofeita, data de 1932/1933 e é da autoria do arquiteto José Marques da Silva e em 1958, foi alvo de intervenção segundo projeto do arquiteto Manuel Lima Fernandes de Sá.

Para além das suas grandes dimensões, o edifício é dotado de diversas infraestruturas, pouco habituais nas construções escolares da época, nomeadamente um museu da ciência, um observatório meteorológico, diversos laboratórios de química, física e biologia, três ginásios, uma biblioteca, cantina e bar, para além de numerosas salas de aula e outros equipamentos. Em 1945, o estabelecimento de ensino regressou à designação de Liceu D. Manuel II e, após o 25 de Abril de 1974, assumiu definitivamente o nome atual: Escola Secundária Rodrigues de Freitas. Em 2007, iniciaram-se obras de modernização da escola, concluídas em 2008. Dispõe, atualmente, de excelentes condições para um ensino de qualidade e afirmar-se no panorama educativo da cidade do Porto.

## **Recursos Materiais**

Tal como em muitas escolas do país, a EBSRF possui espaços limitados para a prática da Educação Física. Assim sendo, existem espaços capacitados com determinadas condições, onde só é possível abordar algumas modalidades. Isto leva a que seja necessário construir um roulement das instalações, de forma a todos os professores têm acessos aos espaços disponíveis. A distribuição dos espaços é feita para 5 instalações: 3 espaços no Pavilhão Desportivo, o Ginásio Pequeno e o Ginásio Central. Estes eram distribuídos através de um roulement, o que nos obrigava a fazer o planeamento e muitas vezes estar semanas sem dar uma modalidade que só se podia dar num pavilhão, como por exemplo a Ginástica que só pode ser dada no ginásio pequeno.

O material para algumas modalidades era suficiente e estava em bom estado de conservação, mas noutras situações não era tão fácil de adaptar as aulas devido a contar com certo material e no final acabar por não o ter devido a ter outros professores a necessitar ou por não estar em bom estado.

### **3.2.2. Os docentes e não docentes**

O funcionamento de uma escola depende dos orientadores da aprendizagem - os professores -, mas tal como a “alcunha” deles indica, todo este processo é auxiliado pelo pessoal não docente - os funcionários, que suportam os que fazem diretamente parte da comunidade educativa.

O momento de conhecer estes que sustentam e fazem parte da comunidade escolar é sempre um momento muito curioso e de algum nervosismo em relação à forma como nos vão tratar, ver e receber. Pelo menos foi isto que senti até ao primeiro contato com eles. Depois disto, fiquei agradavelmente surpreendido com a simpatia e a tranquilidade dos mesmos, colocando-me numa posição confortável e percebendo o que estava a passar.

No que respeita à constituição do corpo docente, a escola conta com a colaboração de cerca de 221 professores divididos pelos respetivos Departamentos. Conta também com a colaboração de 2 psicólogos, 1 educador social, 1 animador social e 1 licenciado em serviço social. No que concerne ao pessoal não docente o agrupamento conta com a colaboração de 70 assistentes operacionais.

Em relação a este tema, tenho pena de na nossa escola o gabinete de Educação Física ficar distante do resto dos espaços comuns da escola e contactarmos pouco com os professores de outras disciplinas. Não consegui entender bem a posição dos professores, muito por culpa própria por não procurar que esta situação ocorresse mais vezes, em relação a diversos problemas que a escola tinha e apenas falava com professores de outras disciplinas, no bar. No entanto, do pouco que conheci, senti que eram pessoas alegres, bem-dispostas e acima de tudo afetuosas, com preocupação em socializar e que respeitavam imenso a nossa posição, dando-nos credibilidade e possibilidade de nos expressarmos, e isto foi visível, principalmente, nas reuniões do Conselho de Turma.



*Figura 1- Escola Rodrigues de Freitas*

### 3.3. Os Alunos

Os alunos, o centro de todo processo, obrigam a olhar para os mesmos respeitando as suas enormes diferenças. Este fenómeno sociocultural começa a assumir visibilidade e importância através do desaparecimento de sociedades tidas como monoculturais e do reconhecimento de uma nova sociedade formada por povos e culturas diferentes, as apelidadas sociedades multiculturais, apresentando-se no mundo contemporâneo como a situação humana natural (Taylor, 1998). Tal impõe um desafio pedagógico e didático que se coloca a diversos níveis do sistema educativo e formativo, concretizando-se na ação didática, no interior da sala de aula, no ginásio, a propósito de alunos, professores e matérias concretas. Neste esforço não podem estar ausentes, quer na Educação Física, entendida como espaço por excelência de formação e desenvolvimento pessoal e social, quer o Desporto, no seu todo, entendido na sua missão mais nobre, de facilitador do desenvolvimento humano e societário, isto é, como um projeto de construção do Homem e da Sociedade. (Bento J. O., 1999).

No entanto, a escola não é um lugar onde esta ideia seja a principal preocupação. As transformações socioculturais, onde na atualidade divergem formas de estar e multiplicidade de ideias, institui novos saberes acerca do papel que a escola efetua na formação dos alunos, retirando-se a ideia de que se a escola não fundar um projeto educativo ela não resistirá (Dubet, 1997).

Com isto, ganha fundamento e importância falar da EF intercultural, que terá de sofrer alterações principalmente ao nível do mapa cultural para, desta forma, responder e evoluir com as novas questões da cidadania. Disto, a redução das barreiras de envolvimento desportivo, com os olhos postos na igualdade de oportunidades, passa naturalmente pela forma como o professor lida com o processo ensino-aprendizagem (Mesquita, 2002).

Numa sociedade marcada por profundas mudanças sociais e económicas, o desporto e a atividade física são chamados, mais do que nunca, a cumprir a sua missão, sendo que esta não se limita apenas ao domínio das aquisições físicas e motoras, atravessando questões éticas, afetivas e sociais. Foi com isto que emergiu, em mim, a ideia de que um professor não pode ser apenas um devedor de matéria, ou alguém que apenas cumpre o seu objetivo

final, imposto nos currículos da EF. O professor, deve ser alguém que apoie e suporte sempre a diversidade cultural, capaz de ter um papel preponderante e positivo na educação e formação do aluno como um todo. Para tal, sou da opinião que o professor tem de desenvolver competências que não se desenvolvem através do estudo de este ou aquele livro, mas sim por meio conhecimento da realidade cultural, sendo capaz de contribuir para integração e interação destes distintos grupos, criando ambientes de aprendizagem efetivos e abertos a todo o tipo de estudantes e praticantes cujas bases culturais, ou até mesmo as habilidades, não se enquadram nas do grupo maioritário.

A atitude aberta à diversidade, de valorização da diferença, deve ser condecorada. Esta atitude de inclusão exige planos distintos e individuais de formação, com foco no indivíduo ou grupo “diferenciado”, com alteração sábia dos objetivos, das estratégias, dos conteúdos, das atividades e das formas de avaliação (Rosado, 1998).

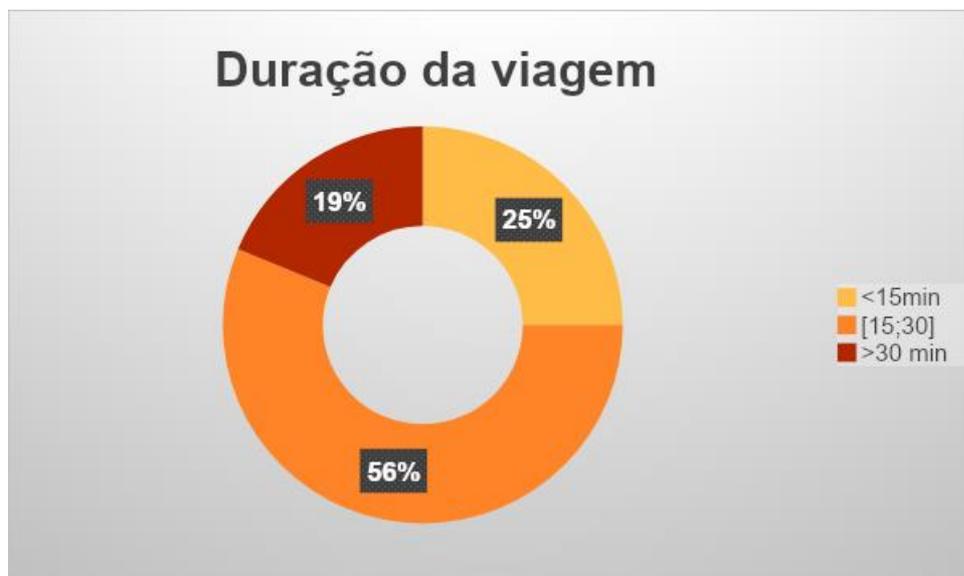
Com base em tudo isto, é de salientar que antes de todo o processo de planeamento da instrução, principalmente ao nível de modelos e metodologias de abordagem dos diferentes conteúdos, o aluno deve ser visto e estudado enquanto sujeito individual e distinto de todos os outros.

Na realidade escolar consegui perceber, rapidamente, que os currículos não pensam na individualidade de cada aluno, não respeitando as suas diferenças, que são o que os torna único, provendo-lhes uma identidade própria. Com isto, e tal como faço no treino desportivo, sou e fui defensor de que não existe uma técnica infalível para a transmissão de uma ideia ou habilidade e o que resulta com um aluno ou atleta, pode até ser prejudicial com outro. O objetivo pode ser o mesmo, o caminho não tem de o ser.

Por fim, a relação professor-aluno atravessa um dos piores momentos da sua história, com os alunos cada vez mais a desprezarem e a desrespeitar o trabalho do professor, com desinteresse na escola e dando menos valor ao que esta representa para eles. Qual o motivo disto? Talvez o distanciamento que sempre existiu entre professor e aluno, com o professor a assumir o papel que historicamente se mostrava soberano e sem procurar qualquer tipo de relação com o aluno, sendo este, na minha opinião o professor do séc. XX, que apesar de aceitar que os alunos estão mais inquietos e as turmas maiores, não foram capazes de se adaptar à realidade atual do mundo.

### 3.3.1. Turma Residente

A turma residente era um décimo segundo ano de escolaridade do curso de ciências socioeconómicas, constituída por 16 alunos, 10 do género masculino e 6 do género feminino. Relativamente à idade, apenas 3 alunos não tinham 17 anos, sendo que dois destes tinham 16 anos e um tinha 18 anos. Estas idades semelhantes podem ser vistas como algo positivo uma vez que, demonstra que a turma era caracterizada como homogénea no que concerne à faixa etária, podendo facilitar o planeamento e a lecionação das aulas. No início do ano letivo, foi passada uma ficha de caracterização dos alunos de forma a conhecer a realidade dos mesmos, com estudo de algumas questões que podem ser importantes a ter em conta no processo ensino-aprendizagem, como podemos observar e tirar ilações nos gráficos abaixo apresentados:



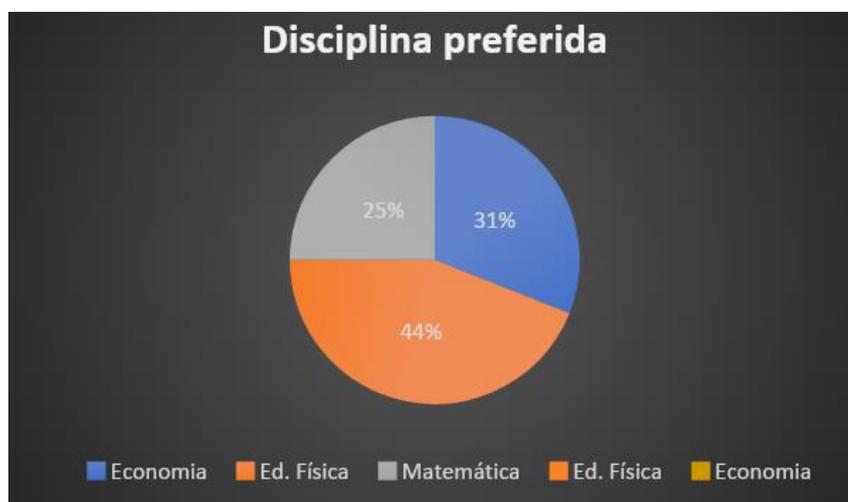
Quadro 1- Tempo de duração de viagem Casa/Escola

Ao olharmos para o gráfico acima apresentado podemos verificar que 56% dos alunos demoram entre 15 e 30 minutos, 25% menos de 15 minutos e 19% mais de 30 minutos a chegar à escola.



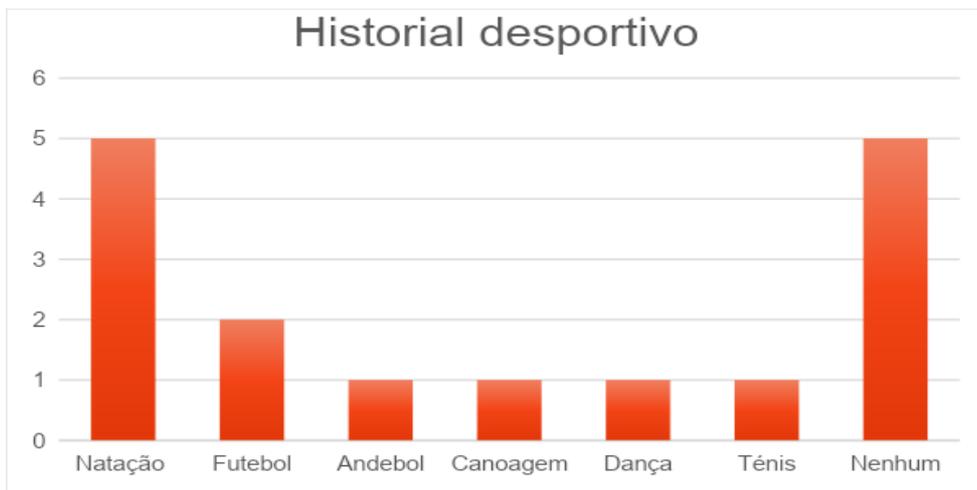
Quadro 2- Pretensão nos estudos após finalização do ensino secundário

Com o gráfico acima podemos afirmar que todos os alunos pretendem ingressar na faculdade e que metade deles desejam estudar até mestres, enquanto 25% pretendem fazer doutoramento ou apenas licenciatura. Este gráfico poderia ser mais útil se a nota de educação física contasse para ingressar na faculdade, assim sendo, é importante para perceber a influência e a importância que os alunos dão comparativamente a outras disciplinas que contam para a média.

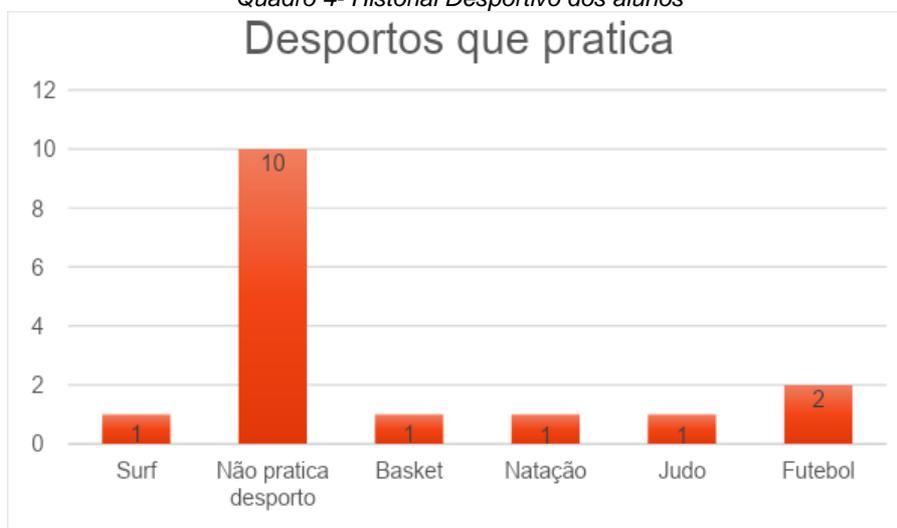


Quadro 3- Disciplina preferida

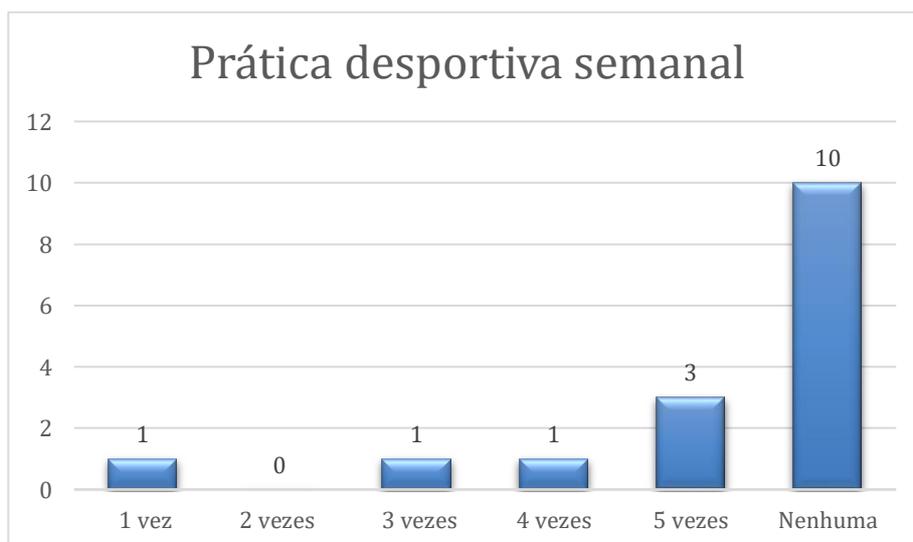
Continuando o estudo mais geral do que os alunos preferem na escola, temos a disciplina preferida, onde existem 3 disciplinas que dominam todas as opiniões. Como era de esperar, uma vez que esta é uma turma de Socioeconómicas, as disciplinas preferidas são Matemática e Economia que tem 56% das escolhas e o restante fica entregue à nossa disciplina, Educação Física.



Quadro 4- Historial Desportivo dos alunos



Quadro 5- Desporto praticado por cada aluno da turma



Quadro 6- Carga semanal de treinos e jogos de cada aluno

Através da interpretação destes gráficos podemos verificar que 5 alunos não tiveram qualquer contacto com o desporto fora da escola e que das modalidades que serão abordadas este ano, apenas 4 tem ou já tiveram ligação a modalidades que irão ser lecionadas (basquetebol e futebol/futsal). Com isto, poderemos prever que nestas modalidades estes alunos não terão grandes dificuldades. Os alunos que praticam ou praticaram as modalidades que irão ser lecionadas neste ano letivo terão, como principal objetivo ajudar e liderar a equipa/grupo na qual estiverem incluídos, para melhorar, não só, o desempenho dos alunos com maiores dificuldades, como também, da equipa e concomitantemente da turma.

Estes gráficos demonstram que maior parte dos alunos (10) não pratica desporto fora do contexto escolar e apenas 5 praticam 3 ou mais vezes por semana, o que apesar de não ser ótimo, já é um número significativo de horas. Um dos objetivos passará por, se possível, encontrar uma modalidade que estes alunos gostem de forma a combater o sedentarismo.

Com toda esta informação e indo de encontro ao que se pretende do professor “atual”, fui capaz de compreender e perceber algumas questões que poderiam afetar o processo. Também foi de extrema importância, a ideia que a PC e outros professores, mais conhecedores da turma, tinham da mesma, alertando para algumas situações que poderiam surgir.

No que toca ao conhecimento e capacidade motora, a turma evidenciava grande heterogeneidade – com graus distintos, principalmente dos rapazes para as raparigas, no entanto, era uma turma com um bom nível de entendimento das habilidades motoras das modalidades que tinham abordado em anos anteriores.

Sendo esta uma turma de 12º ano de escolaridade, a principal preocupação passava por consolidar o processo de formação e passar sempre por situações mais de jogo do que exercícios critério. Esta foi uma ideia com a qual eu e a PC sempre tivemos em concordância.

A condição física da turma, num nível geral, era muito boa com apenas 2 alunos com excesso de peso, sendo que mesmo estes apresentavam um nível razoável de disponibilidade física.

Um elemento facilitador do trabalho que denotei, foi nas dinâmicas da turma, que revelou sempre métodos de trabalho e rotinas com autonomia para trabalharem e procurarem sempre o sucesso e o desenvolvimento.

Por fim, a conduta e comportamento dos alunos eram bons com exceção de um ou dois casos que surgiam, muitas vezes, devido à competitividade e entrega que esta turma colocava em todos os exercícios, principalmente nas modalidades para as quais estavam mais motivados.

### **3.3.2. Turma Partilhada**

A turma partilhada era uma do sexto ano, constituída por vinte alunos, nove do género feminino e onze do género masculino, com idades compreendidas entre os 10 anos e os 12 anos.

Nesta turma, cinco alunos apresentavam necessidades educativas especiais, 4 com medidas seletivas e 1 com medidas adicionais sendo que três destes alunos ostentavam Medidas Adicionais, um tinha baixa visão e ostentava Medidas Universais e o último apresentava deficiência cognitiva e ostentava Medidas Universais. Havia ainda um aluno repetente do 6ºano.

No que diz respeito à Ação Social Escolar (ASE), sete alunos têm acesso ao escalão A e dois ao escalão B.

Relativamente à propensão para a prática, o sexto ano era uma turma desinteressada e desmotivada, tendo ao longo do ano assumido uma postura completamente diferente da do 12º ano, não só pelas idades em que os alunos se encontravam mas, também, porque estes alunos exigiam o máximo de concentração, devido à falta de autonomia que apresentavam e graus elevados de distração com coisas mínimas.

No que toca ao conhecimento e capacidade motora, a turma era heterogénea, sabia pouco acerca das modalidades, o que era natural, tendo em conta que estavam no 2º ano com a disciplina, e apresentavam alguns défices ao nível do conhecimento, exceto aquelas que já tinham sido trabalhadas no 5º ano de escolaridade.

Nesta turma sempre foi muito difícil a criação de dinâmicas e a pouca autonomia, regras e rotinas que tinham era fruto de no ano transato terem trabalhado com a PC.

Por fim, a conduta e comportamento dos alunos era razoável, mas muito heterogénea, se por um lado tínhamos alunos, principalmente raparigas, muito interessadas e com vontade de trabalhar, por outro, tínhamos alunos que

procuravam problemas e estavam constantemente distraídos. Sinto, no entanto, que me respeitavam e conseguia atingir o objetivo de cada exercício, através de uma postura mais rígida, mas com proximidade com os mesmos, de forma a que percebessem que existiam momentos para tudo e a sala de aula era um local de trabalho.

### **3.4. Educação Física**

Disciplina tantas vezes desprezada, a Educação Física surge como a que se difere de todas as outras, a única que ajuda a cuidar do corpo num ambiente completamente distinto e com diversas variáveis para gerir. Tudo isto representa um problema acrescido para professores e alunos, mas se esta acompanha toda a vida escolar do aluno é porque a sua importância não pode ser questionada.

Assim, na minha opinião, esta deve ajudar e preparar os jovens no processo de desenvolvimento, aprendizagem e crescimento tanto a nível motor como pessoal, físico e psicológico. O trabalho da mesma passa por legitimar a atividade física e o desporto como algo fundamental na vida humana. Qual a melhor maneira de o conseguir? Provendo os alunos de prazer nas suas atividades e mostrando, através das suas regras e condicionalismos, o funcionamento da sociedade.

Enquanto PE, o meu objetivo passou sempre por transmitir esta ideia, sendo que foi algo que sempre me acompanhou, enquanto treinador de futebol. O que me dá mais prazer e orgulho enquanto formador é saber que influenciei o jovem que me passou nas mãos a tornar-se alguém melhor e mais saudável percebendo a importância do Desporto e tudo o que este lhe pode ensinar. Talvez pelo facto de ter estado toda a minha vida ligado ao desporto, quer seja como atleta ou mais recentemente como treinador, sempre aproveitei a cultura ganha, juntamente com a apreendida na faculdade, para difundir o afeto que tenho pela prática desportiva e os valores que comandam a mesma.

Com isto, sou da opinião que o ensino deve ser centrado no aluno e no desporto, dando primazia ao jogo. No entanto, entendo que existem diferenças de aluno para aluno que podem inviabilizar um jogo que seja benéfico a todos os níveis, para todos os alunos. Esta é uma perspetiva mais construtivista do ensino que se baseia no facto de os alunos serem constituintes ativos e empreiteiros do próprio conhecimento, em prejuízo de serem indivíduos apáticos que se limitam a receber e absorver informação proveniente de outros (Cobb, 1994).

Mas isto não me limita a ação, nem o processo ensino-aprendizagem. Todos os modelos ou parte dos mesmos que usava nas aulas, estavam em consonância com os alunos e não acho que exista um modelo infalível nem

nenhum que seja mau no seu todo. Sou e fui sempre um professor que justificou sempre todas as ações na procura de melhor aprendizagem por parte dos alunos e, por isso, nunca me prendi a nenhum modelo, adaptando-me sempre às necessidades dos alunos que tinha na frente. Tal como refere (Metzler M., 2000) nenhum modelo de ensino é o mais correto ou o ideal, tudo depende da configuração como o mesmo será experimentado e se está emoldurado com o contexto das aulas, dos alunos e das suas capacidades. Com isto, pode afirmar-se que em educação não há receitas, apenas estratégias e modos de ensinar que respondem melhor a cada situação específica e que permitem potenciar, ou não, a singularidade de cada aluno. Deste modo, um dos grandes objetivos do EP é que o EE consiga transformar os saberes disciplinares em saberes profissionais (Batista & Queirós, 2013).

A adaptação do professor deve, também, seguir as alterações da sociedade e isto acompanha a evolução e diferença do jovem de hoje para o jovem do início do século, onde não existia a informação toda que a internet contém e automaticamente dará aos jovens conhecimentos acerca de tudo o que estes tiverem interesse. Isto torna-se 'perigoso' para o professor que deve ter total conhecimento do conteúdo, mas que pode facilitar a integração do aluno no processo ensino-aprendizagem, como elementos centrais e colaboradores do mesmo.

Face a isto, surgiu a necessidade de transformar todo o conhecimento específico e cultural em saberes profissionais, uma vez que, todo o ensino e conhecimento académico necessita da capacidade que o professor tem em fazer a ligação da teoria para a prática. Nesta perspetiva, Machado (2011) defende que a formação de professores terá de ser consistente e interligar a teoria e a prática, olhar a teoria como conceptualização da prática e fortalecer nos formandos, atuais ou futuros professores, o saber praticar, sabendo que só é capaz de praticar quem percebe a teoria do que pratica. Por sua vez (Bento J. O., 1995) referia que a teoria é uma prática ponderada, imaginada e refletida, e que a prática é uma teoria ou conjunto de saberes à vista, uma prática culminante no horizonte da teoria.

Tudo isto é o que faz mais sentido na minha perspetiva enquanto professor e estudante, sendo estes pontos os que mais valorizo num docente. No entanto, e quando cheguei à escola, não fui capaz de colocar em prática esta

forma de estar e de ensinar. Apesar de ter previamente isto na cabeça, desde cedo percebi que a primeira preocupação era ganhar o controlo e o respeito da turma, sendo que fui obrigado a um ensino mais centrado no professor durante este período, de forma a me defender de tentativas e testes que os alunos fazem aos professores, para perceberem até que ponto ‘podem ir ou não’.

*“Tenho o sentimento que os alunos já perceberam a forma como pretendo que as aulas decorram, no sentido da organização da mesma, e qual o objetivo proposto para cada modalidade, uma vez que já expliquei como e o que será avaliado na modalidade de Ginástica Acrobática no final deste 1º período. Isto foi algo que ajudou os alunos a organizar de forma autónoma o seu trabalho na aula e ao mesmo tempo me deixou mais “livre” para trabalhar com os alunos que se encontravam a praticar Ténis de Mesa.” (Diário de Bordo 10, (11/11/2019 a 15/11/2019))*

Concluindo, todo este trabalho aliado a um investimento nos alunos faz com que se junte o melhor dos dois lados que promovem o melhor processo ensino-aprendizagem para os nossos alunos. Sem nunca colocar de lado a função principal da educação, que é vista por (Matos Z., 2012) como um processo fundamental do Homem, para o ajudar a firmar-se como sujeito e como pessoa, para construir a sua identidade baseada no parecer de si próprio, dos outros e do que o rodeia.

### **3.5. Núcleo de Estágio**

O meu núcleo de estágio era constituído por 4 elementos, do qual fazia parte a PC Andreia Canedo, o PE Bruno Silva e a PE Sara Ferreira completavam comigo o grupo.

A PE Sara Ferreira já conhecia, mas apenas por frequentar a licenciatura na FADEUP, tal como eu, no entanto, nunca nos tínhamos falado. Por outro lado, o PE Bruno Silva apenas conheci no mestrado, no entanto, e tal como com a colega Sara, nunca tinha falado com ele. Rapidamente, através dos primeiros contactos, percebi que eram pessoas que gostavam de desporto e era interessante o facto de cada um ser apaixonado por uma modalidade distinta. O Bruno é atleta de Andebol, a Sara jogadora de Basquete, eu jogador e treinador de futebol e a professora Andreia uma adepta afincada do desporto que raramente perde um jogo do seu clube favorito, na maioria das modalidades.

Apesar de tudo isto em comum, este grupo nunca trabalhou como era suposto e como eu estava à espera. Era um núcleo pouco interativo e comunicativo, com cada um a preocupar-se apenas com o seu trabalho e a deixar de lado o trabalho de grupo. Os horários carregados de treinos e jogos não deixavam muito tempo para trabalho de casa e o pouco tempo que havia tinha de ser aproveitado para os documentos necessários para a turma residente. Com isto, era necessário que o grupo se juntasse mais vezes, de forma voluntária, para que houvesse discussão de ideias e se realizasse um trabalho mais pensado e positivo, algo que aconteceu poucas vezes.

Consequentemente, o trabalho da turma partilhada sempre teve em risco, no entanto, sinto que se realizou foi algo bem positivo e à exceção de uma ou outra situação, as aulas foram sempre de encontro ao previsto e o desenvolvimento dos alunos nunca ficou comprometido.

O EP é uma situação nova e com espaço para acontecimentos inesperados e tudo o que acontece é recebido com muita relevância, o que provoca formas diferentes de trabalhar e de funcionamento dependendo da forma como o EE reage a essa situação, que é diferente de estudante para estudante. Neste núcleo foi bem visível que cada um de nós tinha a sua ideia e a sua forma de executar o que era pedido, o que fez com que houvesse um choque de ideias e problemas de comunicação entre elementos integrantes do

grupo. Com isto, o papel da PC assumiu uma preponderância fulcral para o sucesso do trabalho, principalmente na turma partilhada, que através de dicas e sugestões foi sempre conduzindo o nosso sucesso e o do processo ensino-aprendizagem.

*“Nós, futuros professores, vivemos com a observação desde o primeiro contacto com o mestrado, quer seja na própria faculdade ou então como hoje em dia em que temos uma turma que não é nossa e o docente responsável pela mesma nunca deixa de estar presente, dando-nos sempre uma segurança e feedbacks que vão ser extremamente importantes sobre a nossa aula, por isso a observação e a discussão surge como algo complementar para esta formação inicial de professores mas não deve ser a base total retirando o cunho pessoal do estagiário que pode querer fazer uma reprodução excessiva dos modelos e formas de ensino observadas.”* (Diário de Bordo 23, (27/02/2020 a 28/02/2020))

Em concordância com Batista, Graça e Queirós (2014) o NE é um lugar onde o ensino é ponderado de forma inovadora, assumindo-se como um local distinto para a construção da identidade da PC e dos EE, e onde a noção de comunidade da práxis começa a desenvolver-se. Foi sempre um local onde sentia que podia partilhar as minhas sensações e problemas, no qual as reuniões funcionavam como um espaço de partilha e discussão de tudo o que nos ia acontecendo ou que poderia vir a acontecer. Estes momentos foram muito relevantes enquanto membro deste NE, pois a PC buscou permanentemente implementar um clima de aprendizagem e de crescimento positivo.

Em suma, e olhando agora para trás, tenho plena noção da importância que o NE teve no meu crescimento e desenvolvimento enquanto pessoa e profissional. Com isto, sinto que ainda podia ter sido bem mais positivo para mim não fossem todos os problemas existentes no seio do grupo.

Por fim, levo um grande amigo para a vida que foi permanentemente alguém que sempre me apoiou e foi meu confidente ao longo dos 3 períodos, um exemplo de uma profissional e de uma pessoa com uma disponibilidade para ajudar e potenciar o nosso desenvolvimento e uma colega de estágio que, apesar de uma forma diferente de trabalhar, sempre foi um apoio e a primeira a querer que o trabalho fosse realizado.

### **3.8.O ato de ensinar, aprendendo**

#### **3.8.1. Comunicação e Instrução**

A aptidão para comunicar compõe um dos elementos mais pertinentes da eficácia do ensino de desporto na Educação Física. Esta deve envolver um conjunto de elementos informativos, mas, também, um efeito convincente, capaz de transmitir consciente e inconscientemente a mensagem e o objetivo da mesma.

Não se pode questionar o papel adotado pela comunicação na orientação do processo de ensino-aprendizagem, qualquer que seja o ambiente em que se estabelece. A difusão de informação é provavelmente a competência fundamental que o professor deve ter para promoção da aprendizagem.

Segundo (Rosado & Mesquita, 2009) podemos assumir que os processos de comunicação envolvem a transferência e a compreensão de significados entre pessoas, apresentando a comunicação diversas funções: informação, controlo, motivação e expressão emocional. Por conseguinte, a comunicação deve ser trabalhada de forma a evitar problemas que esta possa provocar. Alguns desses problemas advém da compreensão seletiva, que se baseia no ver e ouvir o que nos interessa mais, são provenientes, também, da sobrecarga de informação, a má linguagem e o receio de comunicar.

#### **Da comunicação à Instrução**

Uma vez que, o real é um caminho mais labiríntico, a dificuldade de passar o que se pretende comunicar para outro sofre alguma perdas significativas, isto é, segundo (Rosado & Mesquita, 2009), um processo inevitável e até necessário, dada a limitada capacidade de processamento humano, o que torna a comunicação incompleta e deformável. Já que a cada aspeto comunicado sofre um processamento diferente de um ser humano para o outro, de acordo com as suas experiências e com a sua interpretação do mundo, tudo o que faz parte da comunicação, está sujeito a várias deturpações. É facilmente perceptível e compreensível que existam perdas relevantes de informação ao nível da atenção, conservação e compreensão do que é transmitido pelo professor.

“Não é, no entanto, fácil destacar as variáveis que afetam o processamento de informação, tendo em conta as diferentes situações de

comunicação. Por exemplo, não se sabe, exatamente, que informação é mais facilmente retida e compreendida, mais facilmente esquecida, ou não adequadamente interpretada, e quais os fatores que determinam essa retenção” (Mesquita, Rosado, Januário, & Barroja, 2008, p. 403).

Através da minha experiência, já ia preparado para que nem tudo o que dissesse fosse interpretado da maneira desejada e por isso sempre fui um professor ativo que se envolve na aula e explica olhando para todos os alunos, com todos na frente de forma a conseguir perceber a reação dos mesmos e mantê-los atentos e interessados no que lhes está a ser transmitido. De fato, e como confirma (Rosado et al., 2008), na verdade, importa reconhecer que entre aquilo que o professor ou o treinador pretendem expor e aquilo que efetivamente expõem pode haver uma dissemelhança, que aquilo que o praticante escuta não é, infalivelmente, aquilo que compreende, e aquilo que compreende não é, também, muitas vezes, retido ou finalmente, praticado. Existindo, assim, perdas contínuas de informação que podem chegar aos 60 %.

Então a técnica que mais usava era a repetição e o questionamento de forma a envolver os alunos ao máximo na aula. Tudo isto, depende, também, da natureza da informação, com principal incidência na extensão da informação e o número de ideias que é ou procura ser transmitido. Sinto que como aluno e professor, retemos melhor aquilo com o qual temos algum tipo de interação, quer física quer visual em comparação com o que apenas ouvimos, sendo que o ideal é conseguir conjugar tudo isto. Por fim, o professor tem um papel preponderante nesta retenção uma vez que, com mais vivacidade, alegria e fonte mais credível o recetor está mais preparado e predisposto a apreender o que lhe é emitido e passado. Relembrando (Kendler, 1985) existem vários fatores determinantes na recordação, sendo eles:

- A atenção seletiva- consente centralizar a atenção nos estímulos considerados relevantes;
- A significatividade- é mais fácil recordar a informação com significado;
- A idade- o nível de recordação aumenta até próximo dos 13 anos, diminuindo depois dos 60;
- A codificação- a informação que pode ser reunida em disposições mais simples será mais facilmente lembrada;

- A extensão da matéria- quanto mais ampla for a informação, menor a possibilidade de ser lembrada;

- A dimensão concreta/ abstrata - a informação pode ser arrecadada sob a configuração de palavras, imagens e de palavras e imagens, sendo que, a concreta ou visual tem mais possibilidade de ser lembrada, algo para o qual era avisado muita das vezes pela PC, para utilizar o quadro;

- As interferências- o que o atleta faz entre a recepção da informação e o momento da recordação pode afetar o nível de memorização, sendo que, atividades distrativas afetarão negativamente, ao invés, atividades de reforço manipularão positivamente;

No treino e na aula surge a necessidade de comunicar a “matéria” e para tal utiliza-se a “instrução”, utilizada pelo professor para a transmissão da substância relacionada com os conteúdos do ensino, sendo que esta pode ser através de um comportamento verbal ou não-verbal. Na minha opinião, a comunicação vai ditar se o professor ou o treinador conseguem ensinar ou treinar bem. De facto, e como refere (Werner & Rink, 1987) os professores mais experimentados distinguem-se dos inexperientes no domínio das estratégias de comunicação, sendo que a transparência da informação e o provimento do feedback adequado foram relatados como fundamentais na eficiência do ensino.

Através da minha experiência ao nível do treino, com jovens de idades próximas aos alunos que tinha de lecionar, penso ter obtido capacidades que me insinuem um bom nível de desempenho relativamente à instrução e às suas particularidades. Desta forma, organizava o meu processo de instrução, de modo a que os alunos recordassem na tarefa e depois da mesma, a informação que lhes transferia. Com isto, expliquei verbalmente, utilizei gestos, exemplifiquei, e muitas vezes realizei a instrução inicial fazendo o que era suposto eles fazerem e do modo que queria que fosse feito, segundo as componentes críticas de cada exercício ou habilidade. Deste modo, surge a importância da comunicação não-verbal, sustentada por Rosado e Mesquita (2009), quando referenciam que todos os comportamentos verbais e não-verbais fazem parte da instrução, permanecendo internamente relacionados aos objetivos de aprendizagem. No mesmo sentido, a demonstração, como reprodução do movimento pretendido, simplifica a intervenção do professor, no sentido de alcançar a meta ambicionada (Godinho, 1999).

Segundo Siedentop (1991, cit. por Rosado & Mesquita, 2015, p.74) as situações de instrução subdividem-se em três momentos: - antes da prática, recorrendo-se de explicações, exibição de tarefas, esclarecimentos e demonstrações; - durante a prática, através de feedbacks; - após a prática, pela observação localizada à prática desenvolvida;

Por fim, é inegável o poder da instrução e da comunicação no ensino já que dependemos destes para transmitir ao aluno o que é pretendido. Esta envolve diversos comportamentos e técnicas para a tornar mais eficaz e útil, sendo eles palavras-chave, a demonstração, o questionamento e o feedback. Uma das situações que tive sempre mais confortável ao longo das aulas foi o conhecimento específico do conteúdo e a boa capacidade de demonstração e comunicação que a minha personalidade e os meus treinos me foram concedendo. Sabia, e fazia disso o meu objetivo principal neste domínio, que a instrução devia ser rápida, concisa e objetiva. Este é o maior desafio do professor, conseguir uma instrução no mínimo de tempo possível, mas sem nunca descurar a qualidade da mesma.

### **3.8.2. Feedback**

Feedback, parte integrante do processo de instrução, que surge durante ou após a realização do exercício com o objetivo de melhorar a aprendizagem. Pode ser definido como “um comportamento do professor de reação à resposta motora de um aluno ou atleta, tendo por objetivo modificar essa resposta, no sentido da aquisição ou realização de uma habilidade” (Fishman & Tobey, cit. Por Rosado & Mesquita, 2015, p. 82)

A minha experiência dizia-me que os feedbacks não se podiam focar apenas nos momentos que considerava negativos, sem reforçar o que este fazia de bem que, na minha opinião, melhoram o ambiente de aula pois influenciam diretamente a motivação e o prazer dos alunos na sala de aula ou no treino. De acordo com (Rosado & Mesquita, 2015), após um aluno executar uma tarefa motora deve tomar um conjunto de ilações acerca da forma como executou a ação, no sentido de melhorar o seu desempenho, ou reforçar o mesmo. Assim, aquando da execução dos exercícios recorri frequentemente ao uso do feedback, comunicando desta forma o aluno sobre a sua prática.

A adequação do feedback significa que a comunicação exercida pelo professor é adaptada ao desempenho do aluno, bem como às suas dificuldades (Martins, Gomes, & Carreira da Costa, 2017). Os mesmos autores advogam que para um feedback ser eficaz deve ser “específico (em função dos critérios de êxito), imediato (durante ou imediatamente após a atividade), com baixa densidade informacional (para os alunos reterem e não transformarem a informação), positivo (motiva), audiovisual (misto), centrado na modificação do comportamento motor e na promoção de autonomia (feedback prescritivo, descritivo e interrogativo)”.

#### **3.8.2.1. Feedback Pedagógico**

Após a realização de uma tarefa motora por parte de um aluno ou atleta, surge a necessidade da receção de informação por parte do seu treinador ou professor. Sempre usei esta como uma mais-valia pelo poder de controlo e de influenciar a atuação do aluno. Segundo (Arnold, 1981) o feedback é classificado em duas grandes categorias: conhecimento de performance, que nos remete para a informação centrada na realização dos movimentos, isto é, o processo;

conhecimento do resultado, referencia-se à informação relativa ao resultado obtido em função do resultado pretendido após a execução da tarefa motora. Para mim estas duas áreas não podem faltar no processo de desenvolvimento e promoção do ensino-aprendizagem uma vez que, os alunos necessitam de referências e guias concretos que o dirijam para o resultado pretendido, com as devidas correções e tentando aliar este feedback a uma exemplificação da minha parte ou de outro aluno que realize a tarefa motora, consoante o pretendido. Já o feedback do conhecimento do resultado é uma tarefa mais complexa pois exige um diagnóstico maior de erros e a chamada à atenção do aluno para a causa do problema. Como defende (Rosado & Mesquita, 2015) o feedback resulta, assim, da competência na tomada de decisão de forma oportuna e tendo por referência uma seleção prévia, com o devido processamento e pertinência, da informação recolhida durante a observação formal ou informal, levando a duas fases distintas na reação à prestação do aluno: a fase diagnóstica e a fase de prescrição.

O mais importante e que mais influenciava o meu feedback era a percepção total da natureza do erro e canalizar toda essa informação para uma matéria o mais simples possível de forma a que o aluno entenda perfeitamente o que se pretende que este altere ou que mantenha. Esta fase de reação ao visualizado tem, muita das vezes, uma distância temporal curta e é importante que não se permita que esta se alongue, pois para além da dificuldade de percepção que os meus alunos e atletas apresentavam, um maior tempo de passagem de informação pode provocar um esquecimento de como realizaram a tarefa motora que pretendo corrigir. Inerente a isto está a qualidade da correção que depende sempre do nosso conhecimento específico da matéria, por isso, algumas modalidades levavam-me a ter mais dificuldade na aplicação do feedback por esta razão e com o desenvolvimento da mesma sentia a necessidade de uma preparação maior para habilidades que são, obrigatoriamente, mais complexas. O que mais era referido acerca da aplicação do mesmo, pela PC e os meus colegas do NE, era a importância de respeitar do ciclo de feedback, que consiste em respeitar, por esta ordem, a recolha e percepção do erro, a emissão do feedback corretivo e a verificação e avaliação da eficácia do mesmo.

Mesmo sendo treinador de futebol e passando por momentos como estes a nível competitivo, foi interessante perceber os comportamentos típicos desta modalidade e a diferença entre rapazes e raparigas, principalmente ao nível do Feedback em que senti que o que no futebol costumo fazer para motivar os meus jogadores e ajudá-los a chegar à vitória, não iria resultar com estas meninas. Diário de bordo 14 (09/12/2019 a 13/12/2019)

O feedback é um instrumento com grande peso pedagógico, mas tudo depende da sua qualidade e a quem se destina, que se liga diretamente à aptidão do ensino e ao conhecimento do aluno que tem de ter a capacidade de receber e compreender a informação veiculada. Segundo (Rosado, 1995), a organização do feedback deve resultar de uma correta gestão de algumas variáveis, sendo elas a quantidade de intervenções, o grau de especificidade dessas, o seu objetivo, a forma, o momento, a direção e a relação deste com a informação anterior, e o modo de distribuição. A maior dificuldade que sentia prendia-se pela distribuição do feedback e conseguir chegar a todos os alunos, mas sem que prejudicasse quem não necessitasse do mesmo. Como afirma (Siedentop D., 1991) o feedback, e a sua distribuição, deverá ser cuidadosa com o equilíbrio na divisão pela totalidade dos alunos.

### 3.8.3. Observação

*“Esta sexta-feira ficou, também, marcada pela visita da professora Paula Queirós à nossa escola para falar sobre as aulas observadas da semana transata. Foi uma situação de debate muito enriquecedora e extremamente útil para fazer uma introspeção de forma a perceber o que ainda posso melhorar e o que está bem feito durante as minhas aulas. Com isto, surgiu a discussão da importância que a observação tem sobre nós, tanto no papel de observado como de observador, e isto é algo que tentei mudar neste 2º período e que tem vindo a ser enriquecedor a todos os níveis. Na minha opinião, estas observações são uma necessidade fundamental e nuclear no processo de formação de professores. Para além de ser mais tempo de contato com a escola, observa diferentes metodologias de ensino que poderão fornecer ferramentas uteis para a sua forma de ensinar ou simplesmente o evitar de situações menos boas que vemos a acontecer com outros docentes, devido a esta ou aquela razão. Nós, futuros professores, vivemos com a observação desde o primeiro contato com o mestrado, quer seja na própria faculdade ou então como hoje em dia em que temos uma turma que não é nossa e o docente responsável pela mesma nunca deixa de estar presente, dando-nos sempre uma segurança e feedbacks que vão ser extremamente importantes sobre a nossa aula, por isso a observação surge como algo complementar para esta formação inicial de professores mas não deve ser a base total retirando o cunho pessoal do estagiário que pode querer fazer uma reprodução excessiva dos modelos e formas de ensino observadas. Por fim, sinto que a capacidade de observação é algo que deve ser sempre trabalhado e melhorado pelo professor estagiário e a capacidade de extrair o positivo e até mesmo o negativo, como algo a evitar, é algo que deve ser arma no professor que se quer observador e reflexivo sobre tudo o que o rodeia e acontece na realidade escolar”- (Diário de Bordo 23 (27/02/2020 a 28/02/2020)*

O meu EP foi marcado pela observação e provavelmente esta fez parte de todos os momentos do meu ano. Esta surgiu e acompanhou todo o processo e momentos que tive na escola, o observar dos comportamentos dos meus e de outros alunos, de professores, de funcionários, do funcionamento da escola e a observação mais “obrigatória” de aulas do NE. Desde cedo esta teve um peso e uma importância preponderante no meu crescimento enquanto docente, tal como refiro no excerto acima, esta deve vir sempre acompanhada de uma reflexão que nos fará crescer enquanto professor.

Se no começo das aulas a observação foi capital para mim, à medida que o ano ia avançando tornou-se mesmo indispensável, e retirei muita informação positiva para o meu desenvolvimento pessoal. A chance de observar um colega no momento de confronto com a realidade da profissão, permite-nos perceber a complexidade de tarefas e papéis que dela fazem parte, assim como as dificuldades que vão surgindo (Caires, 2003) e que muitas das vezes, as enquadrámos como dificuldades pela qual também passamos. Segundo a mesma autora, a desconstrução das experiências sob diferentes perspetivas, a

experimentação e a reflexão sobre o erro, a investigação das crenças, percepções e afetos implicados na situação e nas reflexões sobre a mesma, ou, a edificação de alternativas de leitura e de confronto com as situações, criam o suporte para os riscos envolvidos em formas diferentes de pensar, sentir e agir.

Todas estas reflexões mais formais, tinham o intuito de apoiar o professor estagiário na resolução de problemas e manutenção do que era bem feito. Neste âmbito, as discussões e a ajuda em grupo promovem a reflexão por parte do visado, permitindo a este a criação de uma nova visão sobre a sua prática e até mesmo sobre ele mesmo, dando a possibilidade de mudança e trabalhos do que necessita ser alterado. Uma forma fácil e rápida de melhorar o nosso processo ensino-aprendizagem é a observação e interpretação das estratégias utilizadas pelos outros professor para suprimir as adversidades que foram surgindo ao longo da aula, ou do ano letivo.

Para além da observação feita por nós, tínhamos a constante que era feita pela PC, que se assumiu de importância fulcral pois tinha a capacidade de olhar para pormenores que a nós nos escapavam. Contudo, o objetivo principal nestas intervenções era fazer com que fôssemos nós a chegar a esse pormenor e não simplesmente a PC a dizê-lo. Isso obrigava-nos a ter um olhar mais crítico e atento, a pensar, a refletir, e, conseqüentemente, tornava a aprendizagem mais efetiva. “A observação do supervisor enquanto modelo profissional, acompanhada de prática, feedback, reforço e monitorização surge como uma fonte de aprendizagem igualmente importante” (Caires S., 2003, p.65)

Durante este EP pude perceber a importância de ser observado, com a possibilidade inerente de diferentes pontos de vista que mostrassem algo que a inexperiência ou incapacidade na observação não permitissem, e a relevância de observar, dando-nos percepção de como era uma aula de EF vista “de fora”, oferecendo-nos a possibilidade de criação de táticas, preparação e prevenção para erros que surgiam em diversas situações.

Portanto, usamos uma grelha de observação que nos tinha sido fornecida pela PC. Esta abrangia diferentes padrões a examinar e, no final, tínhamos espaço para fazer uma síntese da observação. O uso deste tipo de grelhas permitiu-nos focar a atenção naquilo que efetivamente queríamos observar, já que “antes de observar, [precisamos de] saber o que observar” (Mendes et al., 2012, p.59). No início, tivemos alguma dificuldade em perceber o que era

suposto colocar nestas grelhas, mas com o apoio da PC, começamos a perceber que era importante refletir acerca da prática ao invés de uma narração do que tinha acontecido, isso era o menos importante, focando toda a importância no que essa observação tinha resultado para nós enquanto observadores ou enquanto observados.

*“Sobre esta aula e esta observação sinto que é muito positivo ver as aulas de outros professores que se encontram na mesma situação que nós e de que forma é que estes respondem aos problemas que surgem e a sua capacidade de adaptação às diversos ajustamentos que certas aulas têm de ter, como foi o caso desta.” Diário de bordo 9 (04/11/2019 a 08/11/2019)*

*“Esta semana iniciou com a observação da aula da professora Sara Ferreira e, mais uma vez, acho bem interessante esta espécie de avaliação e de perceção de alguém que está de fora, mas que vive o mesmo tipo de problemas, acerca do que vai acontecendo nas aulas dos colegas e a forma como estes reagem e se adaptam às adversidades.” Diário de bordo 10 (11/11/2019 a 15/11/2019)*

Este processo de observação foi bastante frequente e acompanhado de uma boa reflexão, foram utensílios capitais para o meu desenvolvimento enquanto docente e para a melhoria constante das minhas práticas. Com esta consegui dar uma razão e normalizar as situações que ocorriam nas minhas aulas, visualizando-as acontecer com os meus colegas de estágio e até mesmo com a PC. Algo que, de outra maneira, não seria tão elucidativo. Possibilitando, igualmente, precipitar e prevenir eventuais adversidades. Como refere (Nóvoa, 2009) a complexidade do trabalho escolar obriga um aprofundamento das comunidades de práxis, com o objetivo de transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional, sendo esta reflexão coletiva que atribui sentido às reflexões dos professores e os nutre de informações que noutras situações poderiam ser inatingíveis.

Concluindo, a observação teve um papel preponderante no meu desenvolvimento profissional. Hoje, fazendo uma retrospectiva, percebo que todo o tempo que passei na escola, onde a observação estava inevitavelmente presente, não foi tempo perdido, muito pelo contrário. Não seria quem sou hoje, nem teria a mesma capacidade enquanto docente, se não o tivesse feito, e aprendi imenso, tanto com aspetos positivos como negativos, da atuação dos meus colegas do meu NE.

#### **3.8.4. Reflexão**

Nos dias de hoje, formam-nos sobre uma teoria construtivista e esperam que sejamos capazes de fazer o mesmo com os nossos alunos. Segundo (Caires, 2003) esta surge contraponto as conceções mais positivistas e mecanicistas, o construtivismo salienta a proatividade dos sujeitos na construção do seu próprio conhecimento. Com isto, é obrigatório, enquanto professor, a integração da ação-reflexão-ação como ferramenta fundamental do processo ensino-aprendizagem.

O que mais senti, com as reflexões, foi a criação de significados a tudo o que me acontecia diretamente ou a alguém que me rodeava, portanto, o valor dado a todos os acontecidos. No entanto, sempre fui alguém com dificuldades em expressar, através da escrita, tudo o que me passava e refletia mentalmente, travando-se, assim, uma dura batalha entre a necessidade de ser um professor reflexivo com um professor expressivo, capaz de expor em “papel” todas as ilações acerca das experiências vividas.

Desde muito cedo no mestrado que nos obrigam a ser e incutem em nós a importância do professor reflexivo, e segundo esta ideia (Rios, 2002) refere que um olhar crítico e reflexivo para a realidade educacional é fundamental para encontrarmos situações e caminhos que possam ser circundados com maior segurança, efetividade e sem constrangimentos, objetivando um crescimento pessoal e profissional.

Com isto, e dando continuidade ao tema anterior, da observação, a reflexão vinha dar valor e significado a tudo o que acontecia durante o meu EP, quer esta fosse de forma mais informal, onde se inclui conversas com os colegas e a PC, ou mais formal, nas reuniões do NE ou até mesmo no diário de bordo semanal que realizava. Tudo isto, provocou uma capacidade mais crítica de olhar para a nossa atuação, percebendo a realidade da mesma, e refletir de forma a melhorar os aspetos que precisavam evoluir.

Enquanto professor, aprendi que a reflexão vem no pré, durante e no pós aula. Surge na criação do plano da aula, em que temos de pensar sobre o que pretendemos atingir e perceber que a escolha dos exercícios foi a melhor. No decorrer da aula o professor tem de ter a capacidade de estar em constante ponderação do que está a ser observado e adaptar/alterar o que for necessário.

No seguimento da aula, que deve conseguir vislumbrar todos os acontecimentos da aula e tirar as ilações que estes fornecerem.

A minha maior dificuldade era a reflexão no pós. Durante a aula tinha uma boa capacidade de adaptação e resolução dos problemas que fossem surgindo, com reformulação de determinada situação que provoca o contratempo. Esta reflexão sobre a ação, é mais fácil para mim em comparação com a reflexão sobre a ação e apesar de ter melhorado ao longo do tempo, principalmente com o aumento da confiança enquanto docente, foi sempre algo que senti que tinha menos dificuldades. Por sua vez, a reflexão sobre a ação começava por pecar por ter o foco sempre nas situações mais negativas da aula e era bola de neve, onde realizar o diário de bordo era algo que não me motivava e me deprimia ainda mais, com dificuldade em exprimir o que tinha sentido durante a ação. Percebi que estava a ser prejudicial e que era algo que tinha de melhorar. Foi uma das boas alterações que assumi no 2º período e foi evoluindo com o desenrolar do tempo, até ao fim precário das aulas.

Consequentemente, comecei a focar a reflexão também nas minhas virtudes e capacidades, potenciando o que de melhor a aula me mostrava, focando na qualidade e eficácia dos processos instrucionais, não refletindo apenas sobre o meu fracasso e erros, que apesar de tudo, sentia que não eram assim tantos. Atualmente, acredito que ter consciência do erro e do sucesso em níveis similares é uma peça fundamental no crescimento profissional e pessoal.

Com o decorrer do ano letivo, cresceu o meu sentido crítico e espírito reflexivo. Onde as primazias das reflexões foram-se alterando. Afastando-me da descrição dos acontecimentos, que permitiu que existisse um grande desenvolvimento profissional, devido à procura constante de uma melhoria através da otimização das minhas práticas em aula que só eram perceptíveis através da reflexão. Kagan (1992), evidenciando a perspetiva mais pessoal do desenvolvimento dos professores iniciantes, propõe a autorreflexão como estratégia formadora. Assumindo como capital que, no começo do estágio, a reflexão do PE seja intrínseca (seus comportamentos, crenças e imagens de si como professor), e onde o objetivo passará, por um lado, que solidifique a sua imagem enquanto docente e, por outro, que tenha a perceção de como a sua história autobiográfica (e.g. experiência escolar, interação com figuras de

autoridade,...) e as suas crenças e representações acerca do ensino poderão influenciar as suas práticas.

### **3.8.5. Modelos de Ensino**

Ao longo deste ano a maior preocupação foi indubitavelmente a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido é da responsabilidade dos professores garantir que os seus alunos tenham oportunidades substanciais de aprendizagens (Graça e Mesquita 2013). Uma das maiores fontes de conhecimento que obtemos neste aspeto é a própria faculdade e os diferentes modelos de ensino que cada didática específica utiliza. O que me veio fornecer pressupostos básicos capazes de me fazer criar uma conceção de ensino única e própria. Em concordância com Metzler (2000), os modelos instrucionais são planos com uma justificação teórica, que desejam direcionar os objetivos de ensino, as situações de aprendizagem, os contextos organizacionais e todo o processo de ensino-aprendizagem de forma coerente. Auxiliando como um meio para que se encontre a forma mais eficaz possível de melhorar a aprendizagem dos alunos.

Com isto, criei a minha própria opinião e modelo sendo que, tal como (Rink, 2001) defende, nenhum modelo é superior a outro, pois todos objetivam que ocorra uma aprendizagem por parte dos alunos. Tudo isto tem de ter em conta o contexto, olhando as limitações e capacidades dos alunos, bem como a modalidade em perspetiva. Assim como afirma Metzler (2000), um professor de EF para conquistar um ensino eficaz com uma variedade de objetivos e produzir os seus resultados, precisa de recorrer a diferentes modelos de instrução. Neste sentido, existem modelos que se centram mais no discente e outros mais no docente e face a isto emerge a necessidade de encontrar um equilíbrio entre estes aspetos, gerando situações benéficas para que a aprendizagem seja perdurável (Mesquita & Graça, 2015).

Desta forma, no meu EP procurei sempre perceber qual o modelo que mais se adequava a determinada situação. No início a diferença passava por optar por um modelo mais centrado em mim que me desse um maior controlo da turma e houvesse uma transição para que os alunos no futuro tivessem um papel cada vez mais preponderante neste processo e fossem o elemento central do mesmo.

### 3.8.5.1. Modelo de Instrução Direta

Olhando um pouco para o que foi referido acerca dos modelos de ensino é possível criar uma ligação e localizar esta forma de ensino inicial como o Modelo de Instrução Direta (MID), o mais antigo e usado modelo no ensino da EF. O MID caracteriza-se por todas as decisões estarem ao encargo do professor, e este ser o controlador de todo o processo, impondo regras e controlando as rotinas de gestão e ação dos alunos (Rosado & Mesquita, 2015). Este obriga a um escrutínio do tempo de forma a beneficiar o tempo de atividade motora. Sinto que este modelo era possível devido à responsabilidade e compromisso que os alunos tinham, no entanto, a motivação e autonomia dos mesmos ficava afetada negativamente. Mesquita e Graça (2009) reconhecem então que este modelo apresenta vantagens a nível da abordagem de conteúdos e de habilidades que podem ser trabalhadas de forma progressiva e em contextos fechados. O que vai de encontro às afirmações de Rink (1993), que refere que o MID é a forma mais eficaz de ensinar conteúdos que respeitam uma ordem hierárquica. Sobretudo verifica-se mais na aprendizagem das habilidades mais básicas, mas também quando a eficácia do ensino é o grande objetivo. Afirmando ainda a mesma autora que, quando os objetivos de ensino são direcionados para os domínios afetivo e cognitivo, esta poderá não ser a melhor a melhor opção.

*“Na quarta-feira a modalidade de futebol tinha por objetivo a consolidação dos conteúdos trabalhados nas aulas anteriores. Por isso, não fiz a folha de skill que enviava aos treinadores das equipas e optei por um modelo de instrução direta de forma a trabalhar o que achei que seria a maior dificuldade da turma e de cada aluno. Optei por fazer um circuito que foi bem entendido e correspondeu ao objetivo principal da aula tendo trabalhado de uma forma analítica a parte técnica da condução e do remate, algo que tem vindo a se demonstrar como a maior lacuna da maioria dos alunos, particularmente das raparigas. Nesta aula foi também curioso a preocupação de um aluno que me enviou um e-mail a perguntar o que seria a aula pois, ao contrário do costume, não tinha enviado as skills da aula.” Diário de bordo 24 (03/03/2020 a 06/03/2020)*

Este foi um modelo utilizado com maior relevância a nível do contexto organizacional e de gestão da aula, pois permitiu um controlo de toda a turma

como no excerto acima faço referência, através da exercitação dos mesmos exercícios em simultâneo por parte dos alunos, o que por sua vez, à medida que o ano se foi desenrolando, também possibilitou uma maior frequência e qualidade do feedback, da minha parte. Desta forma, devido à necessidade de conseguir controlar todos os fatores do processo de ensino-aprendizagem (planeamento, seleção dos exercícios, explicação, gestão, feedback) na fase inicial do ano, aliado à minha inexperiência, o MID foi um elemento fulcral para garantir a eficácia do ensino, mas igualmente para incutir as rotinas de aprendizagem aos alunos, maximizando o seu tempo de exercitação e de empenhamento motor.

Apesar de me fornecer segurança e estabilidade, este modelo, também, apresenta os seus 'defeitos', principalmente ao nível afetivo, cognitivo e motivacional. Com este modelo, incorremos num risco maior de os alunos perderem o interesse por não se envolverem tanto no processo de ensino-aprendizagem, bem como, o facto de não terem de ter o conhecimento da matéria para fazer este ou aquele exercício, já que parte do professor toda a necessidade do conhecimento específico e o aluno limita-se a reproduzir o que este indica.

### **3.8.5.2. Modelo Desenvolvimental**

O problema motivacional dos alunos, complicou a ligação ao modelo desenvolvimental (MD), uma vez que este defende que o aluno tenha a capacidade de solucionar um problema, sendo que este só é capaz se estiver motivado para o exercício, de forma a procurar a solução, desde que este seja alcançável (Riera, 1989). Relativamente ao MD (Rink, 1993), este modelo avoca que o progresso da matéria e conteúdos de ensino precisarão ser manejados e sequenciados, de uma forma lógica e com complexidade progressiva. Já Bento (1987) defende que para tal ter sucesso o aluno tem de ter conhecimento sobre o nível concreto atual e qual o próximo passo a dar e que objetivos deverá atingir para o próximo desenvolvimento. Assistindo assim o professor no tratamento didático do conteúdo e na criação dos processos instrucionais através da adaptação dos conteúdos e das situações de aprendizagem às capacidades dos alunos (Mesquita & Graça, 2009).

Segundo Rink (1993), o professor pode simplificar a aprendizagem dos alunos através de três características distintas, sendo elas: a fundação de uma progressão (progressão), a preocupação com a qualidade do desempenho (refinamento) e através da criação de oportunidades para a utilização das habilidades e conteúdos (aplicação). Segundo o mesmo autor, é importante quanto à progressão, sequenciar as situações de aprendizagem do simples para o complexo e do fácil para o difícil. O que pode ser concretizado na tarefa (amplificar a dificuldade e/ou complexidade dentro do mesmo exercício) ou fora da mesma (entre os diferentes exercícios). Já a nível do refinamento, a demonstração da preocupação por parte do professor, deverá ser efetuada através de feedbacks individuais e de grupo, onde a paragem de exercícios, especificamente para focar a atenção dos alunos na qualidade das habilidades motoras, são consideradas tarefas de refinamento e recursos fundamentais. Quanto à aplicação, esta é capital, pois permite recorrer às habilidades e conteúdos exercitados anteriormente, sobretudo em contextos que se foquem na eficácia e execução dos mesmos, como são os casos das competições, dos jogos formais, ou das formas baseadas nos mesmos. Com isto, este foi o modelo que serviu de suporte, principalmente, para o processo de planeamento e de gestão da aula, orientando a escolha do conteúdo e de exercícios para que estes tivessem uma lógica constante e progressiva.

*“(..). Já precavendo esta situação decidi optar por exercícios mais lúdicos e não tão específicos da modalidade, sendo que o trabalho da técnica correta nunca foi descurado. Comecei com um aquecimento dinâmico de forma a preparar os alunos para ações de velocidade e saltos. De seguida, comecei a trabalhar a perna de passagem através do salto à corda, onde a diferença para o salto típico e habitual passava pelo salto com a perna de trás a fazer o movimento que se pretende na transposição das barreiras, com elevação do joelho e a coxa num ângulo perto dos 90º com o corpo. Para que houvesse motivação e um objetivo palpável, optei por colocar competição no último exercício da aula, que tinha como objetivo trabalhar a perna de passagem e os “passos” entre barreiras. No entanto, as barreiras eram os próprios colegas que em posição de decúbito dorsal e espaçados a cerca de 3 metros uns dos outros eram os obstáculos a serem ultrapassados. Sinto que este exercício correu muito bem e tal como o resto da aula, manteve os alunos motivados e empenhados de forma a vencerem a competição para depois não terem de ser castigados.” Diário de bordo 16 (06/01/2020 a 10/01/2020)*

Sinto que usei mais este modelo e este tem um peso maior nos desportos de cariz individual uma vez que, utiliza uma progressão da base para o topo, ou

seja, com dificuldade e complexidade sempre crescente e onde os conteúdos anteriormente lecionados necessitam de estar devidamente apreendidos, para o desenvolvimento do seguinte. Já nos Jogos desportivos coletivos (JDC) este modelo destacou-se pela capacidade ao nível do reajustamento da complexidade das situações de aprendizagem e na progressão. Havendo no final das aulas, um momento para a aplicação em contexto formal, ou próximo, dos conteúdos lecionados e exercitados. Destacando-se este modelo pela preocupação com a adaptação e readaptação das situações de aprendizagem às capacidades dos alunos. Possibilitando a aplicação de estímulos de aprendizagem satisfatoriamente desafiantes, para que assim decorresse um desenvolvimento gradual no desempenho dos alunos.

### **3.8.5.3. Teaching Games for Understanding**

Teaching Games for Understanding (TGFU), é um modelo que assenta nos princípios de que a abordagem dos JDC deverá ser efetuada tendo como base o jogo formal e os seus objetivos. Segundo Graça & Mesquita (2007) este modelo pretende direcionar as atenções, normalmente atribuídas ao ensino das habilidades técnicas isoladamente, para o desenvolvimento da capacidade de jogo e de compreensão do mesmo, transformando-se assim o jogo num espaço de resolução de problemas, com recurso às técnicas lecionadas, orientando assim, o foco didático para os aspetos constituintes do jogo e para a consciencialização dos princípios táticos, a tomada de decisão nas diferentes situações de jogo e para a exercitação integrando as habilidades técnicas e táticas, de modo a incrementar o desempenho em jogo (Mesquita & Graça, 2009).

Este modelo serviu de base para grande parte da minha forma de trabalhar enquanto treinador, onde sempre procurei adaptar o jogo e reduzi-lo de modo a que este foque não só as capacidades dos alunos como trabalhe as suas dificuldades. Segundo Graça & Mesquita (2007), esta adaptação precisará direcionar-se segundo quatro princípios pedagógicos: “a seleção do tipo de jogo (game sampling); a modificação do jogo por representação (formas de jogo reduzidas representativas das formas adultas de jogo); a modificação por exagero (manipulação das regras de jogo, do espaço e do tempo de modo a

canalizar a atenção dos jogadores para o confronto com determinados problemas táticos); o ajustamento da complexidade tática (o repertório motor que os alunos já possuem deve permitir-lhes enfrentar os problemas táticos ao nível mais adequado para desafiar a sua capacidade de compreender e atuar no jogo). Nas aulas este modelo é mais difícil de executar devido à menor capacidade, ao nível das habilidades motoras, que a turma apresenta em comparação à realidade vivida no clube, no entanto, e por isso, não foi possível a sua aplicação devido à dificuldade no ajustamento da complexidade tática, no entanto, o facto de este ser realizado com uma abordagem da base para o topo era algo em que me apoiava na realização da competição, onde variava a complexidade das mesmas, como, por exemplo, no voleibol retirava o serviço para facilitar a receção.

#### **3.8.5.4. Modelo de Educação Desportiva**

Seguindo o objetivo inicial e o processo que achava ideal para o ensino das diversas modalidades, surgiu o modelo de educação desportiva (MED), usado mais afincadamente na modalidade de futebol no 2º período, mas também em outras onde após a conquista do respeito e da confiança dos alunos, pretendi lhes dar mais autonomia e um poder de “voz” maior. O MED baseia-se na cooperação para estar melhor preparado para a competição, que tem como objetivo simular uma época desportiva na respetiva modalidade, com as devidas adaptações à realidade escolar. Tem de bom o facto de ser inclusivo e fazer com os alunos percebam a importância do trabalho em grupo e de ajudar o colega a melhorar, no entanto, ninguém gosta de perder e quando os alunos não tem capacidade de aceitar o erro e a derrota pode ser um problema para o professor, por isso, coloquei em causa a eficácia do mesmo no contexto das minhas turmas residente e partilhada. O que mais gostei neste modelo proposto por Siedentop (1987) é o fato deste potenciar um conhecimento prévio da matéria, envolvendo os alunos no processo e dando um significado especial a socialização. Como referem Rosado e Mesquita (2015) este comporta três pilares fundamentais da EF, sendo eles: a competência desportiva, a literacia desportiva e o entusiasmo pelo desporto, culminando tudo isto na intenção final de criar um aluno desportivamente competente, culto e entusiasta.

O MED tem características estruturais próprias e que seguem a ideia de contextualização desportiva. Neste sentido, Siedentop (1994) integra seis características no seu modelo, sendo elas: a época desportiva, a filiação, a competição formal, o registo estatístico, a festividade e os eventos culminantes.

A época desportiva surge no planeamento da UD da modalidade, e usei para a modalidade de futebol. Este obriga a um pensamento e um trabalho maior pois não é algo que estejamos preparados e habituados, no entanto, senti alguma dificuldade pois usei a minha experiência como treinador para este planeamento.

A filiação desponta a integração e a sensação de pertença a um grupo, uma equipa, provocando nos alunos um sentimento extra de responsabilidade, pois sabem que outros colegas dependem diretamente das suas atitudes e comportamentos. Foi deveras interessante verificar muitas alterações de comportamento de alunos menos ativos que sentiam uma motivação extra para não falharem. Para além do mais surge a variedade de papéis e a função que cada um assume naquela aula específica, onde procurei que todos passassem pelas diversas posições, exceto o capitão que se manteve, sendo este, excetuando uma equipa, o aluno com mais capacidade a nível de habilidades motoras do grupo.

*“Na quarta-feira, o MED e a UD de futebol, até estava a ser cumprido e a ir de encontro ao esperado, no entanto, um episódio no final, mais uma vez, com um aluno acabou por “estragar” a parte final da aula. O aluno ficou chateado com uma decisão de arbitragem e assumiu uma postura incorreta para a sala de aula tendo abandonando a sala de aula sem nada dizer, depois de discutir com os colegas e estes não lhe darem razão nas queixas e o acusarem de estar a ser infantil. Este aluno demonstra uma incapacidade de reagir bem ao insucesso e tal como na semana transata questionou decisões de arbitragem e ficou extremamente chateado por ter perdido. Aqui levanto a questão de qual será a fonte do problema e o que fazer para contornar isso. Na minha opinião o problema não está ligado apenas à competição e é um problema específico da modalidade. Na escola o aluno encontra nas aulas de Educação Física a oportunidade de praticar e aprender sobre diversos desportos coletivos, e o futebol é um deles. Sinto que é uma modalidade excludente, as raparigas são excluídas por não terem oportunidade tal como os que não tem tanto jeito,*

*atitudes essas inadequadas e inapropriadas para ambiente escolar e contrárias ao que pretendo. Como é uma modalidade tão conhecida e famosa no nosso país os alunos assumem que sabem tudo sobre a mesma e não tem a mesma predisposição para receber feedbacks quanto noutra modalidade em que não são tão fortes/conhecedores. Tudo isto, vem contrariar um pouco o objetivo principal do MED que é a inclusão.” Diário de bordo 20 (04/02/2020 a 07/02/2020)*

Como refiro no excerto acima, um dos problemas que pode surgir com a competição é a exclusão, no entanto, o MED contraria este aspeto no sentido em que, como afirma Hastie (1998), este emerge a equilibrar a oportunidade de participação evitando que se reduza ao desempenho de papéis menores pelos alunos menos dotados. Para tal, é necessário assegurar um equilíbrio competitivo e fomentar as relações de cooperação e entreajuda na aprendizagem. Outro aspeto que a competição deve transportar consigo é o *fair-play*, algo que na minha turma foi complicado devido à ânsia muito grande dos alunos de vencerem e que a sua equipa se superiorizasse à adversária. A falta de fair play e o meu comportamento dos alunos obrigou-me a um trabalho extra com criação de novas regras já após o início da competição e a uma atenção redobrada durante as aulas, para conseguir gerir estes momentos e não desvalorizar a competição, cumprindo tudo o que tinha prometido na mesma, com marcação de resultados, tarefas que valessem pontos e premiando quem mais responsabilidade demonstrava para a preparação da aula, visível na festividade da mesma.

A época tem o objetivo de acabar com um evento culminante, que deve ser de caráter festivo e ao mesmo tempo a vontade de ganhar prevaleça. Com isto, a avaliação e premiação do professor deve passar por valorizar quem melhor aplica os conhecimentos que desenvolveu ao longo da época e, também, a equipa que mais contribuir para o bom ambiente na sala de aula. Por fim, este processo ficou inacabado devido ao forçar repentino do fim das aulas e ao não poder passar por este evento, no entanto, fico com a sensação que teria sido um dia muito produtivo na formação dos alunos e mesmo na minha enquanto PE.

*“Na quarta-feira, dia de começar o MED e a UD de futebol, até estava a ser cumprido e a ir de encontro ao esperado, no entanto, um episódio no final com um aluno acabou por “estragar” a parte final da aula. O aluno ficou chateado com uma decisão de arbitragem e assumiu uma postura incorreta para a sala de aula tendo começado a expressar a sua opinião sem a mesma lhe ter sido pedida e de uma forma agressiva, ao perceber que a discussão não passava de um medo “amuo” decidi mandar o aluno embora do pavilhão para que pudesse terminar a minha aula. Para a próxima aula vou levar as regras bem mais definidas de forma a evitar qualquer tipo de situação deste género e para que os alunos percebam que os atos vão ter consequências diretas. A competição afinal não correu assim tão bem e fez-me questionar se esta é tão infalível quanto eu pensava. O MED baseia-se na cooperação para estar melhor preparado para a competição, que tem como objetivo simular uma época desportiva na respetiva modalidade, com as devidas adaptações à realidade escolar. Tem de bom o facto de ser inclusivo e fazer com os alunos percebam a importância do trabalho em grupo e de ajudar o colega a melhorar, no entanto, ninguém gosta de perder e quando os alunos não tem capacidade de aceitar o erro e a derrota pode ser um problema para o professor, por isso, coloco em causa a eficácia do mesmo no contexto da minha turma residente. Diário de bordo 19 (27/01/2020 a 30/01/2020)*

Concluindo, colocava grandes expectativas na abordagem ao MED na minha turma residente, no entanto, e devido ao facto desta ser muito competitiva esperava que se mostrassem extremamente interessados em participar na época mas, não se verificou e tive imensos problemas em controlar a turma e o comportamento, obrigando-me à criação de regras de forma a ter um autodomínio maior sobre a aula e a turma.

### **3.8.6. O conhecimento para ensinar**

Numa sociedade que vem sofrendo profundas mudanças sociais e económicas, é no desporto que se procuram respostas para além das meras aquisições físicas e motoras, prolongando-se nas questões de cariz ético, afetivas e sociais predominantes em contextos de prática que se caracterizam pela dissemelhação e multiplicidade de experiências pessoais e sociais. Com isto, surge a necessidade de o professor ser mais exigente de forma a respeitar a existência da diversidade sociocultural dos alunos. Esta assume maior

riqueza, na medida em que é da convergência e partilha de diferenças que se criam condições para ascender a uma sociedade mais equilibrada, assente na pluralidade de ideias, concepções, espaços e vivências (Bento, 1999).

O sistema educativo e desportivo tem um papel fundamental na formação pessoal e social dos alunos, no incremento de competências que deixem os alunos mais preparados para a vida. Isto significa um enfileiramento com os valores e com a formação pessoal e social. Desta forma a educação é sempre um projeto de educação integral, que envolva conteúdos de várias disciplinas que envolve todas as áreas formativas do Homem. É, por isto, que o professor deve ser alguém sempre em formação e adaptação à realidade que vivencia.

O desporto é uma prática que reivindica aos seus agentes muito mais que conhecimento e interferência técnica, exigindo uma ação fundada em outras áreas de conhecimento. Sou da opinião que a nível teórico a FADEUP, tanto na licenciatura como no mestrado, nos prepara para todas as realidades distintas que podemos e vamos enfrentar. Existem, no entanto, outros parâmetros que se referem a valores e atitudes que não podem ser esquecidos. Quem trabalha no desporto tem a sua própria forma de atuar e trabalhar, a sua identidade pessoal que ultrapassa o conhecimento meramente teórico do que se pretende ensinar e se foca no desenvolvimento de competências de vida.

Sempre fui alguém que se auto-desafiou e lidou bem com pressão social, confiando no conhecimento técnico das modalidades que tinha de abordar. De forma a estar mais preparado fui ler os planos nacionais que a PC nos tinha fornecido, no meu caso do 2º ciclo e secundário, focado no 6º ano e 12º ano que eram as turmas a que ia lecionar, no fim confrontei com o planeamento das diferentes modalidades por ano, elaborado pelo grupo da área disciplinar de Educação Física, da escola cooperante.

Os programas nacionais (PN) foram concebidos e pensados de forma a poderem guiar o professor e o processo ensino-aprendizagem. São, no entanto, muito uniformes e homogéneos, não respeitando a realidade de diversidade cultural que um professor encontra nas suas turmas. Sendo assim, cabe ao professor a capacidade de adaptar, tendo em vista o que é pretendido ao nível do produto final, os programas de ensino. Para combater tal ineficácia, a PC enviou-nos um documento com as aprendizagens essenciais que se adequavam e respeitavam muito mais a realidade escolar.

O que percebi é que os PN têm um cariz evolutivo e é pretendido que os alunos quanto mais sobem nos ciclos de estudo, mais complexo são os objetivos. No entanto, verifiquei que o desempenho motor dos alunos não correspondia ao que era projetado nos programas, acontecendo em mais alunos na turma do 6º ano do que na do 12º. Deverá ser na conceção e na avaliação dos conteúdos dos documentos orientadores do processo de ensino-aprendizagem, o ponto de partida para o projeto de planeamento (Bento, 2003). Aqui comecei a perceber a importância da avaliação diagnóstica para posteriormente surgir o planeamento, aproveitando o conhecimento prévio que a PC tinha das duas turmas para aproximar ao máximo os objetivos das capacidades motoras, da aptidão física, da cultura e dos conceitos psicossociais à realidade dos alunos.

As planificações eram todas feitas sem um documento base para além dos PN e das aprendizagens essenciais, onde tínhamos o que era pretendido os alunos aprenderem, mas sem saber muito bem qual a estruturação que a PC queria nas mesmas, sendo que era nas reuniões de grupo que colmatávamos as nossas dúvidas e onde, em grupo, chegávamos à conclusão do que era realmente importante estar nos diferentes documentos. Isto obrigou a um “alargar” de horizontes, impondo uma preparação e um estudo bem mais aprofundado de forma a melhorar o conhecimento que trazia dos anos de licenciatura e do 1º ano de mestrado, exigindo constante reflexão e adaptação dos documentos gerais. Segundo Matos (1993), o grau de consciência e o significado pessoal atribuído às experiências vivenciadas, são fatores cruciais para a formação de convicções profundas, valores e atitudes que orientarão a nossa missão educativa.

### **3.8.7. Planeamento**

Após todo o estudo e preparação com o trabalho de diagnóstico já realizado, chega a hora de passar tudo para o “papel”. Segundo Bento (2003), planeamento traduz-se numa reflexão minuciosa sobre a direção e processo de ensino. Segundo o mesmo autor, planificar a educação e formação “significa planejar as componentes do processo de ensino e aprendizagem nos diferentes níveis da sua realização; significa aprender, o mais concretamente possível, as estruturas e linhas básicas e essenciais das tarefas e processos pedagógicos.

Significa (...), que o professor, à luz de princípios pedagógicos, psicológicos e didático-metodológicos, planifica as indicações contidas no programa (...), tendo em atenção as condições pessoais, sociais, materiais e locais, a fim de guiar o processo de desenvolvimento dos diferentes domínios da personalidade dos alunos.” (p.15). Matos (2014) acrescenta que, planeamento deverá ser efetuado considerando os seus três níveis: o plano anual (nível macro), a unidade didática (nível meso) e o plano de aula (nível micro). Todos estes se completam e potenciam o processo de ensino-aprendizagem.

O planeamento é visto como o percurso que o professor pretende seguir, respeitando o seu conhecimento, ambições e conceções. Desta forma, em reunião com os meus colegas de estágio e a PC, começamos a efetuar o planeamento anual, que se rege, essencialmente, tendo em conta o *roulement* da escola e pelas modalidades a abordar em cada ano, os conteúdos técnicos e táticos e todos os outros documentos do processo educativo, que engloba os PN, as aprendizagens essenciais, o projeto curricular de EF e o conhecimento do perfil de cada aluno. Portanto, projetar o planeamento foi uma tarefa difícil e complexa, devido à abundância de fatores a ter em conta para a sua elaboração. A principal mensagem passada pela PC passou por percebermos sempre o nível dos alunos, de maneira a que os objetivos fossem algo atingível.

Para mim, esta mensagem transmitida pela PC é a mais importante em todo este processo, pois sem sabermos o que temos nas mãos não somos capazes de direcionar a aprendizagem dos alunos para os objetivos finais, bem como, a capacidade de adaptar as metodologias e estratégias aos alunos.

Concluindo, a definição dos conteúdos e o governar o ensino segundo estes, assumem uma posição fundamental para o processo que depois tem de ser complementada com a competência didático-metodológica do docente.

### 3.8.8. Plano anual de Turma- Macro

O Planeamento Anual (PA) surge como o primeiro passo do processo ensino-aprendizagem, com isto, esta foi das primeiras tarefas que a PC nos pediu. Este é um documento que contém os objetivos gerais baseados nos conteúdos e objetivos do programa curricular. A sua elaboração é o primeiro passo de planeamento e preparação do ensino e traduz-se numa compreensão e domínio aprofundado dos objetivos de desenvolvimento da personalidade, bem como reflexões e noções relativamente à organização do ensino durante o ano letivo (Bento, 2003).

Com isto, começamos o ano letivo com a tarefa de elaborar o PA para a turma residente e partilhada. Para tal, tive de recorrer aos PN, ao projeto curricular de EF e respeitar o *roulement*. Sendo este um nível macro do planeamento e o Plano anual de turma (PAT) a primeira abordagem ao processo de planificação da aprendizagem dos alunos é obrigatoriamente um espaço que está sujeito a contantes reflexões, avaliações e adaptações.

Este juntava os pontos que eu e os meus colegas estagiários em conjunto com a PC achávamos imprescindíveis sendo eles: *roulement* (espaços e rotação), horário e dia, número de aulas e modalidades (em função do definido nas planificações), qual a sessão da Unidade didática (UD) e no caso específico do 6ºano qual os professores que lecionavam a aula.

As modalidades lecionadas por mim foram: Aptidão física, Atletismo, Ginástica acrobática e de solo, Andebol, Futebol, Voleibol, Dança, Ténis de mesa e Badminton.

Todas estas foram ensinadas utilizando o MID com exceção do futebol onde utilizei o MED como base para o ensino. De salientar que não sou pessoa de me “agarrar” a um modelo só e que estes apenas serviam de base, sendo que sou muito mais “adepto” de um ensino e de uma instrução mais híbrida e que englobe vários aspetos dos diferentes modelos de ensino existentes. As distribuições das modalidades ficaram definidas e distribuídas após a saída e em função do *roulement* e o número de aulas e no caso do 6º ano houve a possibilidade de escolhermos a modalidade que mais nos interessava, quer fosse pelo desafio da mesma ou pela convivência passada com esta.

Ano	Modalidades	Nº de aulas (50')	Período
12º	Voleibol	16	1º
	Futebol	13	2º
	Basquetebol	12	3º
	Ginástica Acrobática	16	1º/2º/3º
	Ténis de Mesa	10	1º/2º
	Atletismo (Resistência/Velocidade/Barreiras)	15	1º/2º
6º	Andebol	11	2º
	Voleibol	16	3º
	Atletismo (Resistência/Lançamento do Peso)	9	1º/3º
	Ginástica (Solo)	10	1º/2º
	Badminton	9	1º
Fisiologia do Treino e Condição Física: Treino funcional e trabalho da condição física específica da modalidade. Testes Fitescolas			
Cultura Desportiva: Desportos Individuais e Jogos Desportivos Coletivos: Identificar o regulamento específico e a história mais importante. Jogos Desportivos Coletivos: Conhecer e aplicar as regras fundamentais do jogo.			
Conceitos Psicossociais: Estimular valores como empenho, interajuda, responsabilidade, persistência e segurança na execução das tarefas.			

Relativamente ao planeamento anual, este obriga a pensar a muito longo prazo e isso levanta muitas questões em relação à sua realização, ainda mais, com a falta de capacidade que o Professor Estagiário (PE) de prever como vai decorrer o ano devido à sua falta de experiência.

De referir, que o trabalho de condição física estava implícito praticamente em todas as aulas, não só devido à importância que tem no desenvolvimento da

aptidão física dos alunos, mas também com o objetivo de os preparar para a bateria de testes FITescolas, bateria adotada nos PN e pela escola.

Por sua vez, a cultura desportiva passava por transmitir aos alunos um pouco do regulamento essencial para que houvesse um jogo ou uma exercitação o mais fiel e aproximada possível da configuração formal e profissional da modalidade em causa, bem como, um pouco de história da mesma. No fim, esta seria avaliada através da realização do teste teórico (1º e 2º período) e de um trabalho (3º período).

Por fim, os conceitos psicossociais definidos foram o empenho, a interajuda, a responsabilidade, a persistência e a segurança na execução das tarefas, pois em conjunto com a PC e os meus colegas de estágio, sentimos que eram as que mais importância tinham numa aula de EF.

O PAT foi sempre algo que serviu de base para o nosso processo de ensino, mas sempre sujeito a alterações. Com a situação do 3º período à distância, tudo o que estava planeado não foi lecionado e passamos a pedir aos alunos que apenas fizessem um plano de treino, 3 a 4 vezes por semana, e um trabalho de 2 em duas semanas aos alunos do 6º ano. Com isto, as habilidades motoras específicas que era suposto trabalhar no 3º período tiveram de ficar de parte e demos mais ênfase à manutenção da condição física e cultura desportiva dos alunos.

### **3.8.9. Unidade Didática- Meso**

O início de cada UD é, geralmente, marcado pela realização da Avaliação Diagnóstica (AD), que resulta nos processos que envolvem o planeamento dos objetivos a que nos propomos para o final da mesma. Com isto, tal como nos indica Vickers (1990), tem de existir uma definição dos conteúdos que vão ser abordados para os objetivos finais a que nos propomos. Desta forma, a autora criou um modelo auxiliar ao processo de planeamento, o Modelo de Estrutura de Conhecimentos (MEC), com o propósito de ligar o conhecimento acerca de uma matéria com a metodologia e estratégias para o seu ensino e mostrar como uma matéria é (está) estruturada. Este modelo serve, portanto, de guião à atuação do professor e reflete um pensamento transdisciplinar, indo muito além das matérias que aborda, e que sustenta a prática através da formação de um conjunto de diretrizes.

O MEC inicia-se através da visão Macro e vai-se, progressivamente, individualizando, dividindo-se em três fases: análise, decisão e aplicação, que, por sua vez, estão subdivididas em oito módulos (Vickers, 1990). A fase de análise engloba a estrutura do conhecimento, a análise das condições de aprendizagem/envolvimento e a análise dos alunos; a fase da decisão, que comporta a determinação da extensão e sequência dos conteúdos, a definição dos objetivos, a configuração da avaliação e o desenho das atividades de aprendizagem/progressões; e a fase da aplicação, onde é feita uma aplicação prática dos conhecimentos. A primeira faz referência ao conhecimento assertivo englobando as quatro categorias transdisciplinares do conhecimento (habilidades motoras, condição física e fisiológica, conceitos psicossociais e cultura desportiva), os restantes centram-se no desenvolvimento do processo, que permitirá ao professor adotar e criar as suas estratégias para o processo ensino-aprendizagem.

Relativamente à fase de análise, primeiro procedi à análise das modalidades, nomeadamente à análise dos seus conteúdos e respetivos critérios de êxito, expostos nos PN e no planeamento específico da escola, englobando-os nas quatro categorias transdisciplinares do conhecimento assertivo: habilidades motoras, condição física e fisiológica, conceitos psicossociais e cultura desportiva (Módulo 1). Este tipo de conhecimento é

fundamental, uma vez que um professor de EF pode e deve aprofundar ao máximo aquilo que é necessário saber sobre as modalidades que leciona. De seguida, prossegui à análise das condições de aprendizagem e envolvimento (Módulo 2). Esta análise revela-se extraordinariamente importante, especialmente para um professor iniciante, dado que nos passará informações necessárias acerca dos recursos espaciais, materiais, humanos e temporais. Posteriormente, realizei a análise dos alunos, uma vez que estes são a nossa “ferramenta” de trabalho (Módulo 3). Portanto, no sentido de perceber os aspetos que iriam influir o desdobrar de todo o processo de ensino-aprendizagem foram realizados dois “estudos”: um que foi focado nos Testes Fitescolas, realizados nas primeiras aulas do ano; e outro na observação da ficha de caracterização dos alunos, passadas na primeira aula do 1º período. Terminada a fase de análise, é necessário tomar decisões, logo, nesta fase foi preciso delimitar a extensão e sequência dos conteúdos tendo por base a estrutura do conhecimento, as condições de aprendizagem e o nível dos alunos (Módulo 4). Com isto, surgiram os objetivos, gerais e específicos, a que nos propúnhamos a lecionar (Módulo 5). Estes fazem referência ao que cada professor pretende que a sua turma atinja, quer a nível individual, quer a nível coletivo. Estes objetivos foram elucidados em função de todos os módulos referidos previamente, de forma a alcançar o sucesso ao nível da aprendizagem dos alunos. Após planejar o método de ensino dos alunos torna-se fundamental avaliar o mesmo, uma vez que é através dele que conseguimos circunscrever os resultados das ações de aprendizagem dos alunos e o grau de concretização dos objetivos definidos no início da UD (Módulo 6). Por fim, na fase de decisão, o professor deverá traçar as atividades de aprendizagem e as respetivas progressões (Módulo 7). Este dá resposta a como o professor deverá planejar, integralmente, as quatro categorias transdisciplinares incluídas na UD, recorrendo às metodologias de trabalho mais adaptadas e socorrendo-se em estratégias que apontem para um processo de ensino tão global, e respeitador da diferença existente entre todos os alunos, quanto possível. No final, resta aplicar tudo na prática (Módulo 8). Então, este módulo corresponde à aplicação prática de tudo o que foi exposto anteriormente, incluindo planeamentos, planos de aula, unidades didáticas, avaliações e reflexões.

Deste jeito, tivemos de criar um MEC para cada turma residente e um para a turma partilhada. No entanto, diferente dos moldes que nos é proposto na faculdade, sem termos de fazer um por cada modalidade, mas, sim um que englobasse todas e que tivesse por base o PAT. A nossa PC não concorda com o fato de se ter de fazer MEC para todas as modalidades, uma vez que, se torna algo repetitivo e pouco autónomo, por isso a ideia do MEC do PA, que é mais abrangente e engloba as várias modalidades que serão abordadas, faz mais sentido e eu concordo com este ponto de vista.

O processo de construção deste MEC foi, no início do ano, e por ser nesta data específica, algo complexo e apesar de perceber e ter conhecimento da sua função, nunca tinha até então sido pedido que fizesse um MEC completo, muito menos um que englobasse todas as modalidades. Isto fez com que fosse um processo mais longo e difícil do que o esperado, que aliado a todas as tarefas que tínhamos de realizar, não permitiu ter o MEC pronto atempadamente, também pelo trabalho de grupo ter ficado sempre aquém do esperado. Por isto, sinto que este não serviu de grande suporte para o processo de planificação e organização do que estava a ser aplicado na prática, tendo-me apoiando sempre muito mais nas UD's de cada modalidade. No entanto, a realização deste deu um apoio na parte dos conhecimentos específicos necessários para cada modalidade lecionada, uma vez que este eclodiu a necessidade de pesquisar e investigar sobre as mesmas, de forma a definir as habilidades motoras e respetivos critérios de êxito e a melhorar a cultura desportiva que posteriormente foi transmitida aos alunos.

Segundo Bento (2003), as unidades didáticas são partes integrantes e fundamentais do programa de uma disciplina, uma vez que se constituem unidades integrais do processo pedagógico e evidenciam ao professor etapas específicas do processo de ensino-aprendizagem. Com isto, após o planeamento anual emerge a necessidade da concretização das UD, que se inserem no módulo 4 do MEC específico de cada modalidade, sendo que no nosso caso passava por falar de cada habilidade motora a ser trabalhada em cada modalidade que iríamos lecionar, de salientar que apesar de pertencer ao módulo 4 os módulos antecedem este não devem ser esquecidos e esta deve ser sempre feita em função da informação contida nos mesmos. Esta sempre foi vista como muito importante, e ao contrário do MEC, esta foi uma atividade que

quis finalizar antes do início da 1ª aula de introdução às habilidades motoras, logo após a avaliação diagnóstica.

A UD é um documento que pretende que a sua realização seja feita à posteriori e, uma vez que assim é procura prever o que irá acontecer, sempre sujeita a alterações que forem necessárias. Aqui surgiu um pequeno problema, com a dificuldade em perceber o que era suposto lecionar, ou não e o que teria de ser alterado como por exemplo, adiar ou antecipar a introdução de um conteúdo devido ao nível da turma exigir estas mudanças. O objetivo passava sempre por cumprir na íntegra, o que estava planeado na UD e quando não o fazia, parecia que estava a falhar, mas com o desenrolar do ano e a passagem para o 2º período, percebi que fazia parte do processo de crescimento enquanto docente e que era completamente normal esta situação que apenas ia melhorar o processo de aprendizagem. No entanto, nunca nos foi exigido por parte da PC, que concordava que pudesse haver alterações nas mesmas, por esta ou aquela razão, e apenas impunha que manifestássemos e justificássemos essas alterações em DB. Isto acontece, pois, a UD, e a forma como é feita, não pensa na capacidade de crescimento e evolução de cada aluno especificamente, e se existem turmas que aprendem mais rápida, também, existem outras que evoluem de forma mais lenta. Nesta situação, o trabalho por níveis pode trazer benefícios, e cheguei mesmo a dividir a turma, onde introduzi um exercício para os que estavam num nível mais avançado, e nos restantes permiti a continuação da exercitação dos conteúdos que ainda não estavam assimilados. O trabalho de docência ganha uma importância ainda maior neste ponto e é importante que a avaliação formativa constante ganhe peso de forma a perceber que resultados estamos a conseguir e comparar com o que era suposto, após isto ajustar o processo de ensino.

Na minha opinião, uma UD para um desporto individual é diferente e deve ser pensada de forma completamente distinta em relação a uma modalidade coletiva. Após isto, também, assume uma enorme importância o facto da UD ser curta ou longa, o que vai influenciar o planeamento do professor, sobretudo nos conteúdos a lecionar e na forma de os produzir. Se o facto de a UD ser grande não significa que podemos perder tempo, o contrário não deve ser visto e encarado com a obrigatoriedade de trabalhar todas as habilidades motoras “à pressa”. Aqui deve surgir um equilíbrio em que o professor tem de perceber o

que é mais importante de dar e aprofundar, se possível, o que este considerar essencial. Sou obrigado a fazer uma separação das UD das modalidades coletivas que tinham uma avaliação diagnóstica, logo era possível fazer a previsão do que era necessário introduzir aula a aula e as UD das modalidades individuais, que como eram, na sua maioria Unidades curtas, teriam de ser dadas de base.

Face à necessidade de tomar decisões alicerçadas no método de planificação, recorri à literatura, aproveitei o material das didáticas do 1.º ano do mestrado, sempre tendo por base o professor reflexivo que a FADEUP “potencia”.

Por fim, a UD é finalizada com a necessidade de justificação da mesma o que beneficia imenso o nosso trabalho, pois é aqui que questionamos as decisões e adaptações tomadas e qual o impacto que estas tiveram no resultado final.

### **3.8.10. Plano de aula- Micro**

O Plano de aula (PA) é a última fase do processo e que faz a transição do planejado nos níveis macro e meso para a prática. Este tem como objetivo surgir como o guião da intervenção e do processo instrucional do professor na prática, daí que deva ser adaptado ao contexto em que é usado. Nesse sentido, deve contemplar os conteúdos e objetivos definidos nesses níveis, bem como fornecer feedback sobre os resultados do planejado. Assim, o plano de aula serve de guia para nos orientarmos ao longo da aula, porém não deve ser visto como algo que temos de cumprir à regra (Metzler, 2011). Em concordância com o mesmo autor, o docente pode modificar o plano de aula caso apareça uma situação que o legitime, adequando o mesmo como considerar necessário. O ensino obtém poder sempre que não se perde em coisas secundárias, quando a sua linha primordial orientada para os resultados é ininterrupta e, conseqüentemente, o interesse e a atividade dos alunos são constantemente direcionados para ela (Bento, 2003). Com isto, sempre fui da opinião que o professor deve ter em conta vários aspetos para a elaboração deste documento. A começar pelos materiais, passando pelo conhecimento dos alunos e respeitando sempre a sua personalidade enquanto pessoa e docente. Tudo isto vai resultar no conhecimento de metodologias de ensino que se adequem às características dos alunos e ao professor a melhor escolha de estratégias que sejam úteis e beneficiem o processo de aprendizagem.

O PA foi um tema de uma das primeiras reuniões que tivemos com a PC. Resultante da mesma surgiu um PA tipo, que contempla um cabeçalho com o nome do professor, a data, a duração, o local e a hora da aula em causa, qual o nº do plano, o nº de alunos, o ano e a turma, a modalidade que iria ser trabalhada e qual a sessão da mesma, a função didática e o material. De seguida, surgem os objetivos gerais e específicos no topo do mesmo para depois surgirem 5 colunas com a parte da aula, os objetivos comportamentais, as situações de aprendizagem, as componentes críticas e o tempo de aula. Durante o meu EP, o modelo de PA não se alterou. Como foi discutido e construído em Núcleo de Estágio (NE), todos nos identificámos com a sua estrutura e funcionalidade. Além disso, concordámos que era um PA de fácil leitura e análise, que qualquer professor, caso fosse necessário, conseguiria ler, interpretar e dar a aula.

A parte da aula subdividia-se em 3 fases: inicial, fundamental e final. A inicial tinha como objetivo principal dar a conhecer aos alunos os conteúdos a abordar na parte fundamental da aula, indo ao encontro da ideia de Castro et al. (2008) que afirma que o professor deve ensinar os conteúdos e também deve formar o aluno para que se torne parte integrante da sociedade e, nesse sentido, deve organizar o seu PA de modo que o aluno consiga perceber a importância do que está a ser ensinado e o que está a ser lecionado com percepção total dos benefícios do mesmo. O meu objetivo nesta fase passava por cativar, informar e motivar os alunos para a parte fundamental da aula; A parte fundamental é a parte mais longa da aula. Aqui era realizado o aquecimento (ativação dinâmica geral), eram introduzidos os novos conteúdos e exercitados e aperfeiçoados os conteúdos já abordados e, também eram trabalhadas as capacidades motoras coordenativas e condicionais de cada modalidade. Assim é de relevante importância que os exercícios sigam uma progressão lógica e que se adequam ao nível dos alunos. Para além do aquecimento, a parte fundamental do PA abrangia os exercícios da aula, que tinham como objetivo trabalhar os conteúdos e as habilidades propostas. Segundo Bento (2003), é crucial concentrarmo-nos no essencial, sem que isto retire importância de tudo o resto, para uma exigência de qualidade. Para este autor (2003), esta exigência deve refletir-se na unidade de preparação e realização, isto é, nos conteúdos e objetivos e nos aspetos didáticos e metodológicos. A dificuldade inicial surge em perceber o tempo que será necessário para que, em cada exercício, se atinja o objetivo final do mesmo e organizar a aula seguindo o pressuposto essencial de uma organização didático-metodológica. A parte final caracterizava-se pelo retorno à calma, com introdução dos alongamentos e o questionamento acerca da sessão preparando a turma para o que era pretendido na aula seguinte.

O PA foi algo que sempre me levantou problemas e dificuldades, no entanto, a sua complexidade veio a reduzir-se com o passar do tempo. No início surgiram diversos dilemas devido ao fato de não haver o PA ideal e, por isso, cada professor optar e dar mais ênfase a umas coisas que outro. No caso específico da PC, esta gostava e dava muita importância às componentes críticas, pedindo sempre para termos tudo pormenorizado neste campo. Este veio contrariar o que nos era pedido na faculdade por alguns docentes, que defendiam que o PA deve conter pouca informação e apenas palavras-chaves e

feedbacks essenciais. Tive de me adaptar e a verdade é que hoje concordo mais com esta forma de trabalhar e apresentar um plano do que outrora seguia por indicações da faculdade, esta permite que tenhamos sempre em mente o que é importante em cada movimento de cada habilidade motora e em caso de dúvida não temos de ir procurar noutro documento, uma vez que no plano está o que irá ser necessário para a aula.

A PC estipulou uma data, que era até domingo da semana da aula, para a entrega deste documento. Esta exigência permitia que pensássemos atempadamente no que pretendíamos para a semana de aulas e uma correção oportuna com espaço temporal suficiente para adaptarmos, consoante os feedbacks da PC sobre os mesmos.

No decorrer da minha prática, e devido à experiência que tinha do futebol, fui um professor que não seguia piamente o PA e o via sempre com uma certa plasticidade, podendo consoante o feedback e a resposta que os alunos davam ao exercício que estavam a realizar, aumentar o tempo de execução ou diminuir a sua duração.

Concluindo, qualquer afastamento no que está primitivamente projetado a nível micro, tem impacto no nível meso e este terá impacto no nível macro. O inverso também sucede, porque o nível micro dá matéria e especificidade a cada aula da unidade. Nesse sentido, o plano de aula será tanto melhor, quanto melhor for a estruturação e coerência da UD e do PAT. No entanto, a aula será tanto melhor quanto for a resposta dos alunos aos exercícios e o tempo de atividade motora dos mesmos na aula.

### **3.8.11. Estratégias utilizadas para melhorar a aprendizagem**

Ao longo do ano o meu objetivo principal sempre foi perceber como e no que poderia melhorar de forma a melhorar o processo ensino-aprendizagem. Quando penso neste tema, sou tentado a atribuir grande valor à preparação da aula, através das prévias reflexões que darão um valor maior a esta e durante a mesma, pelo meio de exposições, demonstração, recurso a palavras-chave, materiais utilizados e ao questionamento no final de cada explicação ou da sessão.

A preparação de estratégias integra um fator influenciador da qualidade de ensino e orientação do processo ensino-aprendizagem (Siedentop & Tannehill, 2000). Ao criar estratégias, segundo (Roldão, 2009), o professor está a aclarar qual o trilho a seguir para atingir o objetivo previamente definido. “A qualidade ou grau de adequação das estratégias utilizadas só poderá ser avaliada em função dos seus resultados e eficácia” (Caires, 2003, p.155).

Ao nível pessoal, sempre senti que as aulas fluíam bem e nunca senti necessidade de mudança drástica em nenhum aspeto enquanto docente, sendo que grande parte das alterações efetuadas foram surgindo com o tempo sobretudo com base em dicas e ideias passadas pela PC ou os meus colegas do NE. Na verdade, esta pode até ser vista como uma estratégia, tal como refere (Head, Hill, & Maguire, 1996) o auxílio dos pares foi tido como um dos mais importantes. O convívio com os colegas e a partilha de problemas com estes, foram evocados como uma das formas mais procuradas e mais eficientes no alívio da tensão vivida. Nesta mesma linha de pensamento, os autores referem o grupo de estágio como um importante agente de equilíbrio e sobrevivência emocional do estagiário, com efeitos terapêuticos sobre o mesmo.

Outro princípio enunciado por (Rink, 1993) defende que “os professores eficazes criam ambiente para a aprendizagem”. Nesta ordem de ideias (Hastie, 1998) postula que o objetivo passa por estabelecer a coordenação entre os sistemas que atuam no decorrer da aula, o sistema de instrução, o sistema de gestão e os sistema de socialização dos alunos. A realização do sistema de gestão passava por controlar a minha aula, principalmente sempre com a cooperação (sistema de socialização) entre os alunos e uma boa atividade motora. No meu caso específico sinto que juntava a gestão da aula com a

instrução, pois era através desta que controlava tudo o que se passava na aula, com correções e feedbacks necessários, basicamente um condicionava o outro.

### **Demonstração/ Exposição**

A demonstração fez parte de uma estratégia à qual recorri para tornar a instrução mais eficaz e conseqüentemente facilitar a aprendizagem e compreensão dos alunos. Como mencionam (Rosado & Mesquita, 2009) a incorporação de distintas estratégias instrucionais, corretamente adequadas às habilidades e ao nível dos praticantes, revela-se como uma metodologia eficaz.

Ao nível da apresentação, sou da opinião que não deve apenas ser demonstrado o que está bem, isto é, o que o é suposto o aluno realizar, mas, também, o erro que este pode estar a cometer na realização da tarefa motora. A nível da demonstração existem dois modelos diferenciados, sobre a forma como a mesma se deverá processar. O “modelo correto” indica que precisarão ser transmitidas as informações explícitas e corretas, sendo este o apontado como mais eficiente (McCullagh & Meyer, 1997). Já o “modelo de aprendizagem” expõe os erros de execução, proporcionando a perceção dos mesmos, por parte dos alunos (Rosado & Mesquita, 2009).

Conseqüentemente, adequava a demonstração ao momento e à qualidade da habilidade motora demonstrada pelo aluno, sendo que por vezes era eu a demonstrar, mas recorria a outros alunos, quando sentia mais dificuldade na habilidade ou tinha um aluno que fazia fielmente o que pretendia. Isto potenciava a minha explicação nas componentes críticas do exercício, já que não tinha de estar preocupado com a sua realização. Um extra desta situação era poder utilizar um aluno que não estivesse aplicado ou concentrado na aula para tentar mudar o seu comportamento.

Esta estava interligada à exposição que era algo mais planeado e que se centrava nos aspetos fundamentais, obrigando, tal como a demonstração, a um largo conhecimento das habilidades e que se surgia como uma espécie de demonstração mas na forma mais teórica da tarefa motora pretendida. Cheguei, também, a utilizar materiais tecnológicos para a exposição de vídeos que mostrassem um movimento mais complexo, que era algo que de outra forma não tinha tanto controlo, principalmente com a possibilidade de demonstrar sobre o mais variado número de pontos de vista e a velocidades de reprodução distintas.

Para concluir a demonstração, importa referir que, quando esta era executada por mim, buscava fazê-la, inicialmente, de forma global. Passando para uma execução por etapas e de seguida, de forma completa novamente, onde apontava as componentes críticas a serem consideradas, seguido dos erros mais comuns, que não deveriam ocorrer. Coligando, assim, os dois modelos referenciados previamente, de modo a recolher as melhores componentes de cada um, com o objetivo sempre num processo de instrução eficaz, onde os alunos compreendessem rapidamente e nitidamente as informações transmitidas.

### **Palavras-chave**

Para uma demonstração e exposição eficaz é da máxima importância a escolha correta do suporte verbal que os acompanha. Segundo (McCullagh & Meyer, 1997) o sucesso dos dois modelos de demonstração depende das palavras-chave que a acompanham.

Ao contrário do treino de futebol, eu tinha noção que não podia utilizar conceitos mais específicos da modalidade, visto que os alunos na escola não estão em contacto com a mesma modalidade assim tanto tempo consecutivo, por isso achei importante perceber e nutrir o conhecimento teórico dos alunos em cada modalidade, dando componente teórica geralmente no início das aulas, para que este acompanhasse o desempenho dos mesmos com a finalidade de, como defende (Rink, 1993) o conteúdo informativo fosse adequado à capacidade de compreensão e execução do praticante. No entanto, este não pode ser limitador da aplicação das palavras-chave numa fase inicial, pois, na minha opinião, é uma forma de desenvolver no recetor um conhecimento particularizado da modalidade.

As palavras-chave podem ser a diferença entre o sucesso ou o insucesso na tarefa motora por parte do praticante, pois por vezes um simples ajustar de um erro quase impercetível pode ser o necessário para o aluno atingir o que estava previamente objetivado.

### **Questionamento**

Por fim, a utilização do questionamento foi uma constante ao longo das minhas aulas e fora das mesmas, quando assumia a posição de PE, ou seja, ainda um estudante.

(Rosado & Mesquita, 2009) postulam, o questionamento é uma das técnicas verbais à qual os professores recorrem mais frequentemente, constituindo-se a interrogação dos alunos, “como um método que remonta ao início da própria instrução”. Os mesmos autores defendem que o questionamento dos alunos poderá servir intentos educativos distintos, conforme os modelos e métodos de ensino a aplicar. Segundo (Rink, 1993), depois da transmissão de informação e antecipadamente ao começo das tarefas propostas, deverá ocorrer o questionamento dos alunos, de modo a compreender se a informação foi entendida.

Deste modo, a utilização do questionamento era essencial para confirmar e finalizar a instrução, percebendo se a mensagem tinha sido bem transmitida e recebida pelos alunos. No entanto, tinha uma abordagem diferente para as minhas duas turmas, enquanto da turma do décimo segundo ano perguntava se existia dúvidas, no sexto ano procedia a questões de forma a compreender se os alunos haviam estado concentrados e por saber que estes possuem mais vergonha e dificuldade em assumir as suas dúvidas, bem como a exprimi-las. Esta passou a ser uma ferramenta para conseguir manter os alunos mais distraídos, mais preocupados em ouvir e compreender a mensagem que passava, pois sabiam que eu poderia questioná-los sobre o que tinha sido referido previamente.

Assim sendo, surgiu o feedback interrogativo que para (Rosado & Mesquita, 2009) pode resultar numa excelente forma de motivar os alunos para a recolha de informação, acerca do seu desempenho. Desenvolvendo a capacidade de avaliação e reflexão sobre as suas concretizações, solidificando, deste modo, os aspetos cognitivos da aprendizagem.

Concluindo, o questionamento surgiu como peça fulcral no processo de instrução e compreensão de informações. Sendo este uma estratégia instrucional que valoriza a participação direta dos alunos no processo de aprendizagem de forma que desenvolvam os diferentes domínios cognitivos, motor e sócia afetivos.

### 3.8.12. Avaliação

Ao longo da nossa formação para docentes, somos trabalhados para utilizar diferentes modalidades de avaliação (avaliação diagnóstica, formativa e sumativa) vistas como elementos reguladores e impulsionadores da qualidade do ensino-aprendizagem e da avaliação dos alunos, com foco nas suas características e necessidades, e refletir, posteriormente, sobre os resultados. A avaliação é decisiva no sistema de ensino e de aprendizagem (Gonçalves et al, 2010) com base nos objetivos, que podem ser conseguidos ou falhados. Consequentemente, a avaliação não só expõe o desempenho do aluno, como também o do professor (Gouveia et al, 2014).

Olhando para esta perspetiva, a avaliação assume um cariz formativo e informativo ao mesmo tempo. No ponto de vista do aluno, esta oferece-lhes a possibilidade de analisar o seu desempenho e a forma como lidam com a exposição. Este último ponto, por exemplo, foi algo que consegui observar nas minhas turmas, nas quais os alunos não foram capazes de colocar em prática e com a mesma qualidade o que nas aulas vinham exercitando e consolidando, baixando o seu desempenho. Já ao professor, oferece uma panóplia de informações acerca do processo e os resultados do mesmo, permitindo a adaptação, se necessária, da matéria e método de lecionação.

*“Com isto, a pressão está sempre subjacente a estas aulas, mas também um desafio que me agrada imenso e me faz sentir “verdadeiramente um professor”. Este tipo de processo de avaliações fez-me chegar a uma conclusão que é algo que venho defendendo desde os meus tempos de estudante do ensino secundário e que passa por o mérito do aluno não poder ser apenas avaliado pelo momento formal da avaliação e que deve seguir uma avaliação que deve ser contínua. Isto faz com que a minha avaliação (sumativa) sirva apenas para confirmar ou retirar algumas dúvidas e certezas que tenha em relação a certo aluno e à sua capacidade em um elemento. Durante esta semana pude perceber que o resultado que se retira deste momento formal não espelha fielmente a qualidade do aluno e devemos ter uma certa capacidade de reflexão acerca do perfil e percurso dos alunos ao longo das aulas e não nos centrarmos apenas na sua qualidade técnica.” Diário de bordo 13 (02/12/2019 a 06/12/2019)*

Se me questionarem se a avaliação é um processo difícil, responderei categoricamente que sim, mas dado o valor insubstituível da mesma é algo que me motivou imenso e que completa o trabalho desenvolvido, quer pelos alunos quer por mim, enquanto professor. Talvez por isso que Bento (2003) defenda que analisar e avaliar o que foi feito faz parte de um “incômodo” necessário. O mesmo autor acrescenta que a avaliação, juntamente com a planificação e a realização, é uma tarefa central na atividade do docente.

A avaliação poderá assumir um papel normativo ou criterial, sendo que, na primeira, os alunos funcionam como a base e a comparação entre os mesmos é a chave para atribuição de uma nota, enquanto que na segunda o padrão de referência são os objetivos pré-definidos de acordo com o que estava planeado tendo por base a documentação que acompanha o processo ensino-aprendizagem. Olhando para isto, procurei sempre que a minha avaliação juntasse um pouco das duas perspectivas de forma a que fosse o mais objetiva possível na observação e medição de todos, de cada um, em congruência com os objetivos para a aprendizagem.

Concluindo, dividi a minha avaliação pelos diversos momentos que existem ao longo do ano e de uma UD. Como tal, as modalidades de avaliação às quais recorri mais frequentemente ao longo do EP foram: a Avaliação Diagnóstica (AD), a Avaliação Formativa (AF), a Avaliação Sumativa (AS) e a Autoavaliação (AA).

A AD, realizada na primeira aula de cada UD, surge com o objetivo de determinar e fornecer ao professor indicativos sobre as capacidades e dificuldades dos alunos. Esta vai colocar a turma numa posição face a novas aprendizagens e averiguar se os PN, e os seus conteúdos programáticos, se adequam à realidade da turma, ou se precisam de um ajustamento. A avaliação diagnóstica permite ao professor reconhecer as competências dos alunos no início de uma modalidade, ajudando a prever o que virá a ocorrer ao longo da evolução da UD (Cortês, 2002).

A AD foi um momento que achei ideal para examinar o grau de motivação dos alunos perante a disciplina ou a matéria que ia começar a abordar. A realização da AD permitiu-me adequar todo o processo ensino-aprendizagem ao nível da turma, basicamente é a base para este. Esta possibilitou-me a

verificação objetiva das capacidades dos alunos para os conteúdos avaliados e, com isto, perceber os conhecimentos que tinham acerca da modalidade.

Na verdade, sinto que avaliar é uma situação de dificuldade extrema, muita complexidade e exigência, talvez por isso, nas primeiras avaliações diagnósticas tive extrema dificuldade em decidir o que avaliar, como avaliar e em interpretar tudo o que era observado. Além da pouca experiência para usar instrumentos de avaliação, das escalas de valores muito gerais às fracas capacidades de observação, também a desorganização e a incapacidade de escolha pelo que realmente era importante avaliar dificultou a minha tarefa.

Concluindo, a AD era um momento ao qual eu dava pouca importância e atenção, mas rapidamente percebi que esta define e surge como base de todo o processo. Consequentemente, no início do segundo período, comecei a dar mais importância a esta e a definir quais os objetivos a atingir, como e o que iria avaliar logo no início do processo, de forma a ter tudo muito mais organizado e aumentasse a informação que ia receber. Consequentemente, esta melhoria na avaliação diagnóstica (AD) resultou numa melhoria do ensino, uma vez que, os resultados obtidos se aproximavam mais fielmente da capacidade de cada aluno.

A AF resumia-se ao que eram as minhas reflexões referentes à aula e durante a mesma. Esta permite um confronto objetivo da prática com o planeado previamente e ao confrontar o modo (Quina, 2007) de ensino mal adequadas ou dificuldades de aprendizagem nos alunos.

Este tipo de avaliação foi o que me acompanhou ao longo de todo o processo e o que me ia dando sinais das capacidades de cada aluno, aumentando, assim, o conhecimento relativo do mesmo e facilitando o momento da AS, sem nunca descartar nem tomar o lugar deste momento em que o aluno tem de ser confrontado com a pressão e o instante particular de uma avaliação formal. Aproveitava estas aulas mais como uma luta contra a passividade e para os alunos terem sempre na mente o objetivo final e o que precisam melhorar para que este saia beneficiado. Ponderando estes fatores que são inerente à AF, ao longo do EP esta realizou-se através de meios informais e formais. A nível informal, a AF foi concebida pela observação persistente dos alunos em exercício, em conjunto com o provimento de feedback, possibilitando que os alunos tivessem conhecimento dos conteúdos abordados, apesar de ser num grau mais particular. Esta observação, a somar à reflexão, foram capitais para

compreender se as aulas entrecorriam como prognosticado e se os conteúdos tratados estavam apropriados às aptidões da turma nos diversos momentos. Quanto à AF formal, esta ocorreu, devido às características inerentes à forma como o ensino é conduzido, pois o mesmo prevê que a maioria das modalidades seja lecionada ao longo de todo o período e algumas podem ser lecionadas ao longo dos 3 períodos. Conseqüentemente, a AS das modalidades, apenas ocorre no fim do mesmo e, com isto, existe a necessidade de produzir uma classificação, referente ao desempenho dos alunos o que exige uma AF formalizada e contínua, com o recurso a instrumentos de avaliação, de modo a produzir e suportar essa classificação com peso no que era feito durante as aulas e não apenas sustentada pelo momento de AS.

Concluindo, esta AF apesar de não ter por base a classificação, servia para que avaliasse os alunos sem o stress e ansiedade que se associam a essas situações como ocorreu numa aula, exponenciado no excerto abaixo.

*“A avaliação correu bem e sinto que organizamos bem o momento de avaliação, uma vez que conseguimos observar e avaliar os alunos em todos os parâmetros que pretendíamos. Também, de salientar a qualidade média que os alunos atingiram bem superior à avaliação diagnóstica. Por fim, um caso de intervenção do professor Bruno que substitui uma aluna a jogar, pois a mesma estava extremamente nervosa e, por isso, não conseguia jogar e estava a impossibilitar a avaliação do seu colega. Foi uma estratégia de recurso que no momento pareceu ser a mais adequada e correu bem, em relação à aluna optei por avaliar através de momentos que conhecia dela na aula de forma a não prejudicar a mesma por estar mais nervosa e de forma a respeitar o que para mim deve ser a avaliação, que não se deve reger apenas pelo momento mas ser algo que se vai aprimorando e fazendo ao longo da UD, do período ou ano, isto é, ao longo da modalidade ser capaz de perceber o que o aluno é capaz ou não de fazer.”*  
Diário de bordo 14 (09/12/2019 a 13/12/2019)

Como finalidade de todo o processo surge a AS, que é diferente de período para período e a nossa classificação deve ter isso em conta. O que mais aprendi com esta situação é que se deve ponderar muito bem a classificação que ia dar a um aluno e não olhar apenas para o que foi feito na sala de aula. Como professor aprendi a olhar para o aluno como um projeto e tentar perceber

se tem capacidade de evoluir ou não. Se sim, uma nota baixa pode não permitir premiar essa evolução no futuro devido à dificuldade em subir drasticamente a classificação de um aluno de um período para outro, por isso, a nota do 1º Período coloca logo o aluno num nível de habilidade que, salvo casos excepcionais, o vai acompanhar até ao final do ano.

Para avaliar, o professor deve ter uma capacidade de observação muito boa e capaz de perceber a evolução dos alunos. Apesar dos alunos terem níveis iguais de classificação, isto não significa que os alunos sejam obrigatoriamente iguais ao nível das habilidades motoras, pois para a nota final eu tinha sempre em atenção o interesse, o esforço e a evolução do aluno e tal como alude Quina (2007) esta forma de avaliação também deseja realizar um juízo global, acerca do desenvolvimento dos alunos nos diferentes domínios (i.e. domínio motor, cognitivo e sócio afetivo). A AS junta-se assim, geralmente, ao fabrico de uma categorização (Rink, 1993). Com a intenção de culminar numa classificação geral, que demonstre o desempenho dos alunos, na disciplina de EF.

Estando a AS profundamente relacionada ao processo de classificação, importa aludir que, para se conceberem as mesmas é fundamental seguir os critérios de avaliação, estabelecidos pelo departamento de EF. Dessa forma, na fase inicial do ano letivo, em reuniões de departamento, os critérios foram estipulados. Existiu uma mudança e adaptação aos PN e o departamento de EF decidiu dar pesos diferentes aos domínios a avaliar. As capacidades para as habilidades motoras de cada modalidade abordada ao longo do período tinha um peso de 50% da nota final, 20% para conhecimentos teóricos e os restantes 30% subdividiam-se pela responsabilidade e integridade (16%), excelência e exigência (11%), curiosidade e inovação (1,5%) e liberdade e participação (1,5%).

Concluindo, a avaliação é um processo complexo de pesquisa que envolve o contexto de ensino-aprendizagem, sendo muito mais do que a simples aplicação de testes, recolha de indicadores e seleção/classificação de alunos (Bento J. O., 2003). Logo, a avaliação deve englobar uma perspetiva construtivista dos processos de aprendizagem, isto é, a avaliação deve fornecer um conjunto de informações no sentido de melhorar o processo de ensino-aprendizagem. A avaliação deve fazer parte deste processo e rejeitar a finalidade desta como um instrumento classificatório.

### 3.8.13. Atividades extracurriculares

Ser professor não se resume apenas à transmissão de matéria de ensino. Para além de acarretar enormes responsabilidades e desafios é, também, alguém que pertence a uma comunidade e deve ter participação no que esta necessitar.

Dessa forma, esperava ter uma participação em várias atividades que pudessem ocorrer na escola (e.g. torneios de diversas modalidades), no entanto, e devido a um “protesto” do departamento de EF, não se realizou nenhuma atividade para além do Corta-mato escolar. O departamento queixa-se das condições em que são obrigados a trabalhar e da falta de preocupação por parte da direção com a disciplina, por isso, acharam por bem não organizar nenhuma atividade com exceção do corta-mato.

*“Estava empolgado com a realização desta atividade pois quando era a minha época escolar, eu participava e ficava sempre em 1º lugar na escola. Com isto, fiquei dececionado com a falta de organização e a pouca participação por parte dos alunos na atividade, se bem que sinto que estes aspetos estão interligados. Começou por ter havido pouca divulgação da mesma, alguns alunos nem souberam e por isso não se puderam inscrever, depois foi no próprio dia que se esteve a colocar as fitas, cones e sinalizadores que eram precisos para marcação do percurso e por fim as provas não foram realizadas às horas que estavam programadas, tendo feito com que alunos não pudessem participar na prova pois cumpriram o horário escolar até a hora da prova.” Diário de bordo 16 (06/01/2020 a 10/01/2020)*

Como evidencio no excerto acima, o corta-mato foi completamente contra as minhas expetativas e a falta de organização do mesmo não se pode resumir apenas à falta de interesse por parte da direção, também, se denota um desinteresse por parte de alguns professores que ficaram encarregues da organização da atividade.

As atividades nas quais participei resumem-se à equipa de Desporto Escolar do qual fazia parte juntamente com outra professora. Esta foi sem dúvida

uma grande mais-valia no meu estágio e todos os momentos foram muito importantes para o meu desenvolvimento enquanto docente e pessoa. A equipa era constituída por 13 raparigas com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos de idade, onde o espírito de equipa e a ligação entre as atletas era algo que tornava tudo tão espetacular e fácil para nós “treinadores”.

*“(..)na quarta feira tive mais um treino da equipa de desporto escolar e sinto que esta está a ser uma experiência que está a ultrapassar as minhas expectativas, já que estou a ter muitas menos dificuldades do que esperava ao treinar uma modalidade que não é a minha, e as alunas estão sempre concentradas e interessadas na mensagem que lhes transmito.” Diário de bordo 9 (04/11/2019 a 08/11/2019)*

Esta oportunidade de ser treinador de uma modalidade que, apesar de não me ser desconhecida e já ter praticado a mesma, não era a minha e ainda mais de trabalhar com o sexo feminino foi algo que me motivou e me deu ensinamentos para levar até mesmo para a minha realidade enquanto treinador de futebol.

*Para finalizar, esta semana foi marcada pelo 1º jogo da equipa do desporto escolar e a verdade é que foi mais um momento de aprendizagem e uma vivência que me vai ficar na memória. Mesmo sendo treinador de futebol e passando por momentos como estes a nível competitivo, foi interessante perceber os comportamentos típicos desta modalidade e a diferença entre rapazes e raparigas, principalmente ao nível do Feedback em que senti que o que no futebol costumo fazer para motivar os meus jogadores e ajudá-los a chegar à vitória, não iria resultar com estas meninas. Uma bela experiência sem dúvida para repetir. Diário de bordo 14 (09/12/2019 a 13/12/2019)*

No total, foram 3 jogos que seriam mais não fosse a COVID-19. Fica um sentimento de algo inacabado, mas de uma experiência tão gratificante que todo o tempo que gasto nos treinos e nos jogos, que mesmo não sendo obrigado a presença eu fazia questão de estar presente, foi tempo ganho e ganhei um espaço especial para as atletas espetaculares que tive.



*Figura 2- Foto da equipa de Voleibol após um jogo*

### 3.8.14. Ensino à distância

Este ano tinha tudo para ser especial para mim, mas não foi só para mim que o foi. Tudo isto por causa da pandemia viral que afetou o planeta (COVID-19) e obrigou à “paragem” total do mundo, onde a escola não foi exceção, acabando com as aulas presenciais e todas as atividades que obrigassem a ajuntamento de pessoas.

*Na quarta e sexta-feira o que estava planeado teve de ser modificado pois começou a existir a possibilidade de termos de antecipar o final do período em 2 semanas, como veio a acontecer. Com isto, o mais importante era conseguir avaliar e “finalizar” as UD que vinham a ser trabalhadas ao longo do Período. Foi algo que fez pensar nas melhores estratégias para ultimar as UD e ter como avaliar os alunos neste 2º Período.*

*As avaliações foram todas feitas, à exceção da parte teórica sendo que a sua percentagem vai-se dissolver pelas modalidades práticas e passará para o último período.*

*Este vírus obrigou a uma mudança geral no país e obviamente que a escola como um grande ponto de contato e possível contágio não ficou de fora da matéria que chegou para mudar a vida dos portugueses. Na carreira da professora, nunca tinha acontecido algo assim, pois eu ainda nem comecei a fazer carreira e já me aconteceu. Isto foi algo que veio obrigar a adaptar e modificar o planeamento todo e sem saber o que virá daqui para a frente, vai ser algo que vai ficar sempre marcado na minha vida, ainda mais sendo este o meu 1º ano de docente.*

*Toda esta situação fez com que se vivesse esta semana de uma forma intensa e sempre desconfiada na escola, em que o medo começou a tomar conta de todos e sem nunca sabermos ao certo o que fazer e como proceder. A escola estava diferente, os professores estavam preocupados e assustados e até mesmo os alunos não disfarçavam a preocupação. Já eu não sei bem o que senti, vivi tudo de forma intensa e recebi tudo como uma nova lição e experiência, obviamente com preocupação pela realidade mundial que se vive mas na escola nem pensava bem nisso, apenas em como teria de me adaptar a algo que surgiu do nada e que veio descontrolar tudo o que estava programado e preparado.*

*Resta agora fazer todo o trabalho de casa, que passará pelas avaliações sumativas finais e ponderadas dos alunos e refletir sobre o que foi feito no 2º período, o que melhorou, o que podia ter corrido melhor e o que se pode*

*melhorar. Para além disto, apenas ficar em casa a cumprir a quarentena e lutar com os que realmente se importam com a saúde para tal desaparecer. “Aos nossos avós pediram que fossem para a guerra lutar, a nós pedem-nos para ficar em casa.” Diário de bordo 25 (10/03/2020 a 13/03/2020)*

Tal como escrevi neste diário de bordo, o COVID-19 obrigou a uma adaptação de toda a minha vida pessoal e profissional. O ensino à distância já vinha a ser experimentado em alguns países e sofreu agora o maior teste de sempre, numa era dominada pela tecnologia, isto é vista, por mim, como uma evolução normal e esperada das coisas, se bem que não da maneira correta. Acho que o sistema educativo já poderia estar mais preparado para esta nova forma de oportunidade educacional e essa foi a maior dificuldade que senti, para além de não achar possível a lecionação da EF à distância, devido à proximidade física que esta exige entre aluno-aluno e aluno-professor. Segundo Andrade, (2000) Esta supõe um procedimento educativo estruturado e organizado que obriga não apenas a dupla via de comunicação, como também a instauração de um processo continuado, onde os meios devem estar presentes na estratégia de comunicação.

Apesar de todas as dificuldades de adaptação, sinto que o ensino à distância tem as suas vantagens. Se não tivéssemos numa época de evolução tecnológica não poderíamos ter dado resposta a este acontecimento, por isso, este ensino permite a partilha de conhecimento sem ser necessária deslocações ou ajuntamentos e uma maior flexibilidade de horário.

Mesmo estando nós numa época em que a tecnologia comanda o mundo inteiro, existem coisas que dificilmente mudarão e o facto de ter um professor por perto para satisfazer as nossas necessidades e dificuldades nunca perderá o seu valor, ainda mais se falarmos da disciplina de EF. Esta foi só uma das grandes desvantagens que senti, como professor e aluno que fui ao longo deste ano de estágio. Quando se fala de ensino à distância, fala-se de internet e de todos os problemas que esta envolve, desde o sinal de rede, as condições e qualidade dos equipamentos, bem como a possibilidade muito fácil de enganar quem está do outro lado do ecrã. Isto obrigou-me a uma confiança enorme nos alunos e a um desleixo e tentação maior de enganar o professor, por parte dos alunos.

A nossa PC fez-nos saber desde cedo que o nosso objetivo passava por fornecer aos nossos alunos, instrumentos e ferramentas que combatessem o sedentarismo que estes iam passar a enfrentar obrigatoriamente com esta mudança. Mas isto representava apenas uma fatia do que a EF pretende trabalhar nos alunos, que é a entreaajuda, respeito e a cooperação e, obviamente, a matéria da disciplina.

Consequentemente, a avaliação não poderia ser igual à dos outros períodos e então tivemos de adaptar e criar uma nova grelha de avaliação para o 3º período. Com isto, a “responsabilidade e integridade” ficaram com um peso de 5 valores da nota final e fazia alusão às aulas síncronas e à presença nas mesmas. De seguida, a “excelência e exigência” que valia, também, 5 valores da nota final e correspondia ao cumprimento das tarefas pedidas pelos professores. Por fim, a “curiosidade, reflexão e inovação” e a “liberdade, cidadania e participação” ficaram com os restantes 10 valores da nota onde se valorizava a participação dos alunos na aula e o cumprimento dos prazos para as tarefas pedidas. Tudo isto levou a uma nota que tinha um condicionamento extra que era que os alunos não poderiam descer a sua nota em relação à que tinham obtido no 2º Período. Na minha opinião, esta situação não permitia que se prejudicasse quem não tinha as mesmas condições do que a maioria dos restantes alunos, mas, também, beneficiava quem não demonstrou nenhum interesse e preocupação pela disciplina.

Concluindo, todos estes momentos foram recebidos como mais uma oportunidade de crescimento e adaptação, no entanto, muita estranheza e algum desconforto nesta nova forma de trabalhar. Apesar de não ver esta situação como algo positivo, sinto que bem potenciada esta pode ser muito útil no futuro e é uma forma de acompanhar a evolução tecnológica constante que o mundo sofre.

## 4. A prática profissional

---

## **4.1. Estudo de caso: Influência da nota final contar ou não para a média final de ingresso no ensino superior na motivação dos alunos**

### **4.1.1. Resumo**

O estudo em questão pretende estudar, através do nível de motivação dos alunos para a disciplina de educação física, se o facto da nota final contar, ou não, para a média de ingresso no ensino superior é um fator importante na predisposição dos alunos para a prática de atividade física na educação física.

Ao longo do primeiro período constatei diferenças na motivação da minha turma em comparação com as turmas dos meus colegas do núcleo de estágio para a modalidade de atletismo, que obriga a um esforço superior nos alunos com menos competição e sem o objetivo de vencer alguns dos meus alunos optavam constantemente para não fazerem a aula. A juntar a isto, ia ouvindo comentários do tipo “Professor, nem conta para a média a nota desta disciplina”. Consequentemente, procurei saber se os alunos do 12º ano da escola sentiam-se menos motivados para a disciplina de educação física e, em caso afirmativo, qual o principal motivo desta amotivação.

Para responder ao objetivo, apliquei dois questionários, um deles foi o Perceived Locus of Causality Questionnaire (PLOCQ) e o outro foi o questionário adaptado de Kobal (1996). Um foi utilizado para avaliar o contexto motivacional dos alunos em educação física e o outro para focar mais na motivação externa de forma a obter uma resposta fiável e direta sobre a influência da nota na regulação dos alunos na disciplina.

Os resultados demonstraram a existência de diferenças motivacionais nos alunos do 11º ano e 12º ano, sendo que os primeiros mostram mais motivação para a aula de educação física em comparação aos segundos que apresentam um nível de amotivação superior. No entanto, também, foi possível aferir que os alunos de 12º ano se importam tanto com a nota final como os alunos do 11º ano, retirando a hipótese desta diferença motivacional ser causada pelo simples facto da nota final contar para a média de ingresso.

**PALAVRAS-CHAVE:** MOTIVAÇÃO, MOTIVAÇÃO EXTERNA, CLASSIFICAÇÃO, EDUCAÇÃO FÍSICA.

#### **4.1.2. Abstract**

The study in question pretends to study, by the students motivational level to the subject of physical education, if the fact that the final grade is consider, or not, in the average of ingress to the university, is a important factor in the students predisposition to the practice of physical education.

During the first period, I noticed differences on my class motivation, comparing to the others from my partners of the internship core, to the modality of athletics, which forces a bigger effort of the students with less competition and without the objective of winning, some of my students opted, constantly, not to participate in the lesson. In addition, I would listen comments like "Teacher, it doesn't even count for the average, the grade of the subject". Consequently, I tried to know if the 12 grade's students from the school felt less motivated for the physical education discipline and, if the answer was affirmative, which the main motive of that amotivation.

To respond to the objective, I applied two surveys, one of them was the "Perceived Locus of Causality Questionnaire (PLOCQ) and the other was a survey adapted of Kobal (1996). One of them was used to evaluate the motivational context of the students in physical education, and the other more focused in the external motivation, to obtain a reliable and direct answer of the grade in the regulation of the students.

The results demonstrated motivational differences between the students of the 11th grade and the 12th grade, being that, the first showed more motivation to the lesson of physical education comparing to the seconds, whose presented a superior amotivation level. However, it was also possible to measure that the 12th grade's students care as much about the final grade as the 11th grade, taking the hyphothesis of this motivational difference being caused by the simple fact of the final grade being or not consider in the average ticket.

**PALAVRAS-CHAVE:** MOTIVATION, EXTERNAL MOTIVATION, CLASSIFICATION, PHYSICAL EDUCATION.

### 4.1.3. Introdução

Com este estudo pretendo saber se existe influência ao nível da motivação para as aulas de Educação Física entre alunos do 12º ano e 11º ano. Na primeira situação, a nota final não conta para a média final de ingresso no ensino superior e na outra já conta. Esta ideia surgiu após começar a observar e a comparar as aulas dos meus colegas em relação às minhas, já que eu fui o único que tive uma turma do 12ºano, sendo que eles tinham duas turmas do 11º ano. O maior problema, e o que me levou a fazer este estudo, foi devido a alguns alunos não se preocuparem em não fazer esta ou aquela aula, quer fosse por não gostarem da modalidade ou por simplesmente não estarem com disposição para atividade física.

O objetivo deste estudo passou por verificar se existem diferenças motivacionais intrínsecas e extrínsecas entre os sexos masculino e feminino do 11º e 12º ano para a prática das aulas de Educação Física. Entende-se por motivação intrínseca o interesse do indivíduo pelos aspetos inerentes à atividade, e por motivação extrínseca a execução da tarefa visando recompensas externas a ela. Esta pesquisa caracterizou-se como sendo descritiva. Neste caso específico centraremos a atenção para a motivação extrínseca, uma vez que olharemos para o resultado como influenciador, ou não, da atitude dos alunos nas aulas de Educação Física.

Olhando para a motivação, o que se entende por um aluno motivado para as aulas de Educação Física? Bem, esta questão pode ter várias respostas. A motivação é o impulso interno que nos direciona e orienta o comportamento para uma ação. Segundo Alcará e Guimarães (2007) o aluno motivado procura novos conhecimentos e oportunidades, evidenciando envolvimento com o processo de aprendizagem, participa nas tarefas com entusiasmo e revela disposição para novos desafios. A motivação pode surgir de duas formas, de forma interna, motivação intrínseca e de forma externa, motivação extrínseca. Segundo Deci (1975), a motivação intrínseca refere-se à execução de atividades no qual o prazer é inerente à mesma. Por outro lado, segundo Sansone C. (1986), a motivação extrínseca apresenta-se como a motivação para trabalhar em resposta a algo externo à tarefa ou atividade, como para a obtenção de

recompensas materiais ou sociais, de reconhecimento, objetivando atender aos comandos ou pressões de outras pessoas ou para demonstrar competências e habilidades. O aluno extrinsecamente motivado procura realizar as tarefas todas para melhorar as suas notas, de forma a receber recompensas e elogios, evitando assim problemas e punições. Assim, a motivação é primordial no desempenho acadêmico dos alunos e na apropriação total às solicitações do ambiente escolar. Em concordância com Pintrich e Schunk (2002) uma definição de motivação deveria incluir alguns elementos: a ideia de "processo", isto é, a motivação é um processo e não um produto, dessa forma não pode ser observada diretamente, mas pode ser inferida a partir de determinados comportamentos. As metas tem o poder de orientar e conduzir a ação do aluno, cujo ponto basilar seria o de que os sujeitos sempre têm algo em mente, que procuram atrair ou evitar ao concretizar alguma atividade; a necessidade de uma atividade física (e.g., esforço, persistência) e/ou mental (e.g., ações de natureza cognitiva como o pensar, planejar e avaliar) e por fim, o último elemento estaria relacionado com o facto de a motivação iniciar e sustentar uma ação.

Este estudo centrou-se na motivação extrínseca uma vez que, se pretendia perceber a influência do fator da nota final contar ou não para a média de ingresso no ensino superior, na disponibilidade e motivação dos alunos para as aulas de EF. Segundo Pintrich e Schunk (2002) é referido, mais uma vez, que um aluno extrinsecamente motivado é aquele que executa uma tarefa interessado em compensações externas ou sociais. Acrescentam, ainda, que um aluno com este tipo de motivação está mais interessado na opinião de intermediários, as atividades são efetuadas com a principal finalidade de agradar a professores e/ou pais, para ter recompensas externas, receber louvores ou somente para evitar uma punição.

A Self-determination theory (SDT) tem sido a teoria base mais utilizada para os estudos de motivação. A SDT tem sustentado o desenvolvimento de vários instrumentos para captar as perceções dos estudantes sobre a sua motivação. Contudo, esta teoria pode não ser adaptada a todas as línguas, culturas e métodos de ensino devido à tradução e aplicação do modelo providenciado.

Um dos instrumentos utilizados nesta teoria é o Perceived Locus of Causality Questionnaire (PLOCQ), inquérito que serve para avaliar o contexto

motivacional em EF. O instrumento mencionado foi desenvolvido por Goudas, Biddle e Fox (1994) através de uma adaptação do Self-Regulation Questionnaire, este desenvolvido por Ryan and Connell, traduzido e validado por Fernandes & Vasconcelos-Raposo (2005). De forma a validar a tendência motivacional dos alunos utilizou-se o questionário adaptado de Kobal (1996) para que percebêssemos qual dos aspetos influencia mais, em módulo, a motivação externa.

#### **4.1.4. Objetivos**

Geral:

Com este estudo pretendia examinar o efeito da classificação final a Educação Física contar ou não para a média de ingresso no ensino superior na motivação dos alunos, nomeadamente em relação à percepção de competência, autonomia, relacionamento e sucesso escolar.

Específicos:

Tendo por base o objetivo geral, os objetivos específicos são os seguintes:

- 1- Perceber qual o nível de motivação dos alunos para as aulas de Educação Física;
- 2- Verificar a existência de diferenças entre alunos do 11º ano e do 12º ano;
- 3 - Examinar o efeito da nota final contar ou não para a média de ingresso no ensino superior na motivação dos alunos;

#### **4.1.5. Metodologia**

##### **Participantes**

A amostra base do estudo, foi constituída por alunos da EBSRF. Deste grupo, foram selecionados alunos dos décimo primeiro e décimo segundo anos de escolaridade uma vez que a classificação de EF conta para a média de ingresso no ensino superior no caso do 11º ano e no 12º ano não se verificar essa situação, à exceção de alunos que pretendam ingressar no curso de Desporto no Ensino Superior. Com isto, obtive duas amostras independentes, 88 alunos pertencentes ao 11º ano ( $n_1=88$ ), sendo que 36 eram do sexo masculino e 52 do sexo feminino e 65 alunos pertencentes ao 12º ano ( $n_2=65$ ), existindo 28 do sexo masculino e 37 do sexo feminino. As duas amostras eram compostas por alunos com idades compreendidas entre X e Y. No que diz respeito às idades dos alunos, a amostra n1 apresentava uma média de idades de 17,34 com um desvio padrão de 0,62 e idades que variavam dos 16 aos 19 anos de idade. Por sua vez, a amostra n2 apresentava uma média de idades de 18,31 com um desvio padrão de 0,61 e idades que variavam dos 17 aos 20 anos de idade.

No segundo questionário, Kobal (1996) a amostra compreendeu 67 alunos do 11º ano e 46 alunos do 12º ano, que variavam dos 16 aos 20 anos de idade.

. O consentimento para os procedimentos de recolha de dados foi fornecido pela diretora da escola cooperante, enquanto a aprovação foi garantida pelos alunos antes da recolha de dados.

##### **Instrumentos**

Deste modo, foi entregue aos alunos um questionário relacionado com a sua motivação para a realização das aulas de EF.

A Amotivação foi avaliada usando a subescala de Amotivação do Academic Motivation Scale adaptado para a EF (Goudas et al., 1994). Os participantes foram apresentados com a pergunta, “Porque é que participas em Educação Física?” seguida de 22 razões – 5 de cada motivação intrínseca (p.e., “porque [educação física] é divertido”) e regulação externa (p.e., “porque pessoas importantes querem que faça [educação física]”) e 4 de cada um dos

outros estilos de regulação, incluindo regulação identificada (p.e., “porque eu valorizo [educação física] ”), regulação Introjetada (p.e., “porque eu sinto-me envergonhado se não fizer [educação física] ”), e amotivação (p.e., “mas eu não consigo ver o que estou a retirar da educação física”). As respostas foram medidas em escalas de Likert de 7 pontos variando de 1 (“Nada verdadeiro”) a 7 (“Muito verdadeiro”). Um índice de autonomia relativa (RAI) foi calculado para determinar o nível geral de motivação autónoma para cada aluno (Wilson, Sabiston, Mack, & Blanchard, 2012). A equação seguinte foi usada para determinar o RAI:  $([3 \times \text{Motivação Intrínseca}] + [2 \times \text{Regulação Identificada}] + [-1 \times \text{Regulação Introjetada}] + [-2 \times \text{Regulação Externa}] + [-3 \times \text{Amotivação}])$ . Altas pontuações positivas de RAI representam maiores sentimentos de motivação autónoma, enquanto baixas pontuações negativas igualam maiores sentimentos de controlo ou amotivação.

A recolha de informação foi feita através de um questionário, que foi traduzido e adaptado do PLOCQ.

De forma a validar a tendência motivacional dos alunos utilizou-se o questionário adaptado de Kobal (1996) para que percebêssemos qual dos aspetos influencia mais, em módulo, a motivação externa. Foi aplicado um questionário adaptado composto por 16 questões semiabertas. As questões semiabertas foram respondidas utilizando uma escala de coerência face às afirmações relacionadas à motivação intrínseca e extrínseca. Baseado na avaliação de Kobal (1996) os alunos podiam optar entre concordar muito, apenas concordar, ou discordar muito, apenas discordar e também estar em dúvida com relação a sua posição. Cada opção correspondia a um número (1, 2, 3, 4, 5).

Dentro desta escala de pontuação ficaram definidas as médias menores do que três como concordantes com a afirmação feita e as maiores do que três como discordantes da afirmação, e as iguais a três estariam incertas do seu posicionamento com essa questão.

### **Análise de dados**

No tratamento e análise dos dados recolhidos foram utilizados os programas informáticos Excel e SPSS. Foi utilizada estatística descritiva para se aferir as médias e desvios-padrão.

Baseado na média das respostas referentes PLOC, foi calculado o Índice de Autonomia Relativa (RAI) como forma de determinar o nível geral de motivação autónoma para cada aluno (Wilson et al., 2012). Um RAI positivo e elevado corresponde a maiores sentimentos de motivação, enquanto que um RAI negativo e baixo corresponde a maiores sentimentos de amotivação (Wallhead et al., 2014). A fórmula para calcular o RAI é a seguinte:  $(3 \times \text{motivação intrínseca}) + (2 \times \text{regulação identificada}) + (-1 \times \text{regulação Introjetada}) + (-2 \times \text{regulação externa}) + (-3 \times \text{amotivação})$ . Por fim, para aferir o peso da nota na motivação externa dos alunos utilizou-se a média das respostas a todas as perguntas do questionário de Kobal (1996). Se a pergunta referente à nota apresentar o valor, em média, mais baixo, podemos afirmar que as notas tem o maior peso na motivação extrínseca dos alunos e posteriormente correlacionar a motivação extrínseca com o RAI.

#### 4.1.6. Apresentação e Discussão dos Resultados

Após uma análise às informações recolhidas, apresento em seguida os resultados obtidos:

As tabelas X e Y apresentam os valores da estatística descritiva, relativamente à globalidade dos itens presentes no questionário PLOC. Onde se encontra presente a média das classificações atribuídas aos itens e ainda o desvio-padrão de cada ano.

*Tabela 1- Dados descritivos do nível motivacional dos alunos do 11º ano*

<b>11º Ano</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio- Padrão</b>
<b>Motivação Intrínseca</b>	5.82	0.2
<b>Regulação Introjetada</b>	4.45	0.94
<b>Regulação Identificada</b>	5.73	0.33
<b>Motivação Externa</b>	4.25	1.18
<b>Amotivação</b>	1.53	0.28
<b>RAI</b>	11.36	2.18

*Tabela 2- Dados descritivos do nível motivacional dos alunos do 12º ano*

<b>12º Ano</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio- Padrão</b>
<b>Motivação Intrínseca</b>	5,28	0.17
<b>Regulação Introjetada</b>	3.9	0.98
<b>Regulação Identificada</b>	5.18	0.25
<b>Motivação Externa</b>	4.23	0.94
<b>Amotivação</b>	3.10	0.37
<b>RAI</b>	4.52	1.32

A tabela seguinte apresenta os resultados obtidos no questionário de motivação externa de Kobal (1996):

*Tabela 3- Dados descritivos às respostas dos alunos ao questionário Kobal (1996) sobre a motivação extrínseca*

	<b>Pergunta</b>	<b>Média</b>
Participo nas Aulas de Educação Física porque:	1. Faz parte das disciplinas da escola	1.71
	2. Estou com os meus Amigos	2.13
	3. O meu rendimento é melhor que o de meus colegas.	3.24
	4. Quero tirar boas notas.	1.48
Eu gosto das aulas de Educação Física quando:	1. Esqueço-me das outras aulas	2.83
	2. O professor e/ou meus colegas reconhecem o meu desempenho.	1.92
	3. Sinto-me integrado na turma.	1.88
	4. As minhas opiniões são aceites.	1.96
	5. Sou melhor que os meus colegas.	3.96
Não gosto das Aulas de Educação Física quando:	1. Não me sinto integrado na turma.	3.11
	2. Não Simpatizo com o professor.	3.35
	3. O professor compara o meu rendimento com o de outro colega.	3.32
	4. Os meus colegas riem-se das minhas falhas.	3.42
	5. Alguns colegas querem demonstrar que são melhores que os outros.	2.76

	6. Tiro notas baixas.	3.3
	7. As minhas falhas fazem com que eu não pareça bom aluno para o professor.	3.33

*Tabela 4- Comparação da resposta à pergunta 4 do questionário de Kobal (1996)*

11º ano	12º ano
1,47761194	1,478260869

Com a apresentação e evidência dos resultados do estudo, importa agora entender, em que medida é que os mesmos respondem aos objetivos propostos, aferindo, assim, que influência a nota de Educação Física tem na motivação dos alunos para a disciplina de Educação Física.

Relativamente à motivação dos alunos para as aulas de Educação Física, podemos concluir que, uma vez que o RAI dos alunos do 11º ano é superior aos do 12º ano, o nível de motivação dos alunos de 11º ano é superior aos do 12º ano.

Em congruência com os resultados obtidos, podemos afirmar que para esta amostra, os alunos do 11º ano, em comparação com os alunos do 12º ano, têm valores motivacionais superiores ao nível da motivação intrínseca, da regulação identificada, da regulação introjetada e da regulação externa. O 12º ano apresenta um nível de amotivação superior comparativamente aos alunos do 11º ano. Um maior nível de motivação intrínseca significa que existe um maior interesse do indivíduo pelos aspetos inerentes à atividade e ao prazer que se retira da mesma. A regulação identificada é uma forma mais autônoma de motivação extrínseca que envolve conscientemente a apreciação de um objetivo ou regulamento para que a ação seja aceite como pessoalmente importante. A regulação introjetada faz referência à vontade das pessoas de tudo o que fazem não só se deve a adoção de regulamentos para o comportamento, como afirmam que tal comportamento normalmente representa a regulação pela autoestima contingente. A regulação externa é a prática de algo com foco numa recompensa. Por sua vez, a amotivação caracteriza-se pela ausência de motivação para algo, sendo que, neste caso específico, para a aula de Educação Física.

Após a aplicação do 2º questionário, Kobal (1996), foi visível que a pergunta a que os alunos respondiam como a mais importante para o gosto que têm para as aulas de EF era a 4 (Quero tirar boas notas.), que apresentou o valor mais baixo entre todas as questões. Com isto, foi feita uma comparação entre a importância que os alunos do 11º e 12º ano davam à nota e chegou-se à conclusão de que os valores são muito aproximados, o que aparenta que ambos os grupos dão, praticamente, a mesma importância a este aspeto.

Concluindo, os alunos do 11º ano demonstram uma motivação e predisposição para as aulas de EF superior quando comparado com os alunos de 12º ano. No entanto, não há evidência empírica que esta diferença seja causada pelo facto da nota que obtêm na disciplina contar ou não para a nota de ingresso no ensino superior.

#### 4.1.7. Conclusões

Após confrontar os valores obtidos nos resultados e posterior análise e discussão é possível concluir que os alunos do 11º ano têm um nível de motivação para as aulas de EF superior aos alunos do 12º ano. No entanto, a razão que me levou à realização deste estudo não se veio a comprovar uma vez que, a nota da disciplina não se apresenta como um fator negativo na amotivação dos alunos do 12º ano.

Existe, de facto, uma diferença motivacional que pode ser destacada pelos valores obtidos através do RAI e da amotivação. As componentes positivas do RAI foram demonstrando ao longo da amostra que os alunos, tanto do 11º ano como do 12º ano, apresentam motivações próximas, não há, em nenhuma das quatro, uma diferença expressiva entre as duas amostras, o que realmente foi possível identificar, foi uma maior amotivação dos alunos do 12º ano e, conseqüentemente, um menor RAI.

*“Começando pelo teste teórico, os resultados foram, em média, positivos, no entanto, sinto que foram mais baixo que o esperado fazendo me levantar novamente a questão do interesse e motivação destes alunos para a disciplina que “não conta para a média” e isso ficou confirmado quando alunos me disseram que não conseguiram estudar para o teste pois tinham tido teste de outra disciplina. O grau de dificuldade do teste não era muito elevado e isso ficou provado pelas boas notas de alguns alunos, por isso quem não tirou melhor foi porque não estudou o suficiente ou estava desconcentrado a fazer o teste e deixou-se enganar por alguma “ratoeiras” que coloquei no mesmo.”* Diário de bordo 14 (09/12/2019 a 13/12/2019)

Na minha experiência e, como evidencia o excerto acima, os alunos não colocavam a EF como disciplina prioritária e tudo o que fosse trabalho extra-aula, não demonstravam a mesma motivação que ao longo das mesmas. Nunca senti, no entanto, que a minha turma não fosse aplicada e, mesmo não contando para a média de ingresso no ensino superior, foram mostrando algum interesse e preocupação com a disciplina em maior parte das modalidades, exceto aquelas que lhes obrigava a um esforço maior, que menos gostavam ou quando se exigia uma preparação prévia. Em suma, a importância dada ao trabalho que a

disciplina de EF exige, dentro e fora das aulas, é inferior e desvalorizada em comparação às outras disciplinas.

Naquilo que diz respeito ao segundo questionário, sendo que este era meramente direcionado para a motivação extrínseca e, com especial interesse, o valor dado às notas de educação física consoante a sua consideração ou não para a média geral, não houve, efetivamente, algo que indicasse que os alunos do 12º ano desvalorizassem a nota de educação física, mas sim valores muito próximos em ambas as amostras. Pode-se, portanto, inferir que, com base nos resultados deste estudo de caso, a importância dada pelos alunos é consensual, não é devido à nota de educação física contar ou não para a média, que os alunos demonstram maior desinteresse. Na minha experiência, vivenciei algo que me mostrou e comprova os resultados deste estudo.

*“Na aula do 12º ano, o objetivo passou pela avaliação final dos alunos em Voleibol, que apenas serviu para retirar uma ou outra dúvida que existia, e fazer uma análise de cada aluno acerca da sua prestação ao longo do período nos diferentes domínios. Este foi um momento bem curioso e que tive sensações que até então não tinha experienciado. No momento de dizer aos alunos qual a nota que, mais ou menos, vão ter no final do período, alguns deles ficaram chateados e começaram a questionar o porquê da sua nota ser tão baixa, aqui foi importante a preparação prévia que, juntamente com a professora cooperante fiz e a preparação para qualquer tipo de questão legítima por parte dos alunos.” Diário de bordo 14 (09/12/2019 a 13/12/2019)*

Nesta situação, evidenciada no excerto acima, pude perceber que a nota era importante para os alunos, pois, como refere Rosado e Silva (1999), ao classificar concede-se um mérito relativo ao aluno, possibilitando a promoção dos alunos no sistema escolar e social na medida em que é possível organizá-los segundo níveis de competência social. A classificação constitui um meio simples, rápido e expedito relativamente à avaliação das aprendizagens, de informar o aluno do seu valor relativo, do seu grau de sucesso nas aprendizagens e uma superação de dificuldades que surgem ao longo do processo.

Em suma, não se conclui que haja um maior empenho, quer a nota conte ou não para a média e, com base tanto neste estudo, como na minha

experiência, considero que os alunos se interessam pela disciplina e gostam de ter boas notas na mesma, contudo, não atribuem a mesma atenção ao trabalho exigido por EF, querem ter boas notas, mas com uma dedicação menor áquilo que é requerido pelo programa e pelos próprios professores.

Por fim, este estudo, para além de me ter ajudado a entender a influência das nota na média, deu-me a entender que houve vários aspetos interessantes relacionados com a motivação que não foram aprofundados devido à situação de pandemia, aspetos que, poderão ser alvo para estudos futuros, pois é cada vez mais importante entender o que está por detrás da motivação do aluno e de que forma é que um professor o consegue ajudar no desempenho do mesmo.

#### 4.1.9. Referências bibliográficas

- Alcará, A. R., & Guimarães, S. E. (2007). Psicologia Escolar Educacional. *A Instrumentalidade como uma estratégia motivacional.*, pp. 177-178.
- Cássia Martinelli, S., & Bartholomeu, D. (2007). Escala de motivação acadêmica: uma medida de motivação extrínseca e intrínseca. *Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment*, 21-31.
- Deci, E. L. (1975). Intrinsic motivation. *Plenum Press*. New York .
- Fernandes, H., & Vasconcelos-Raposo, J. (2005). Estudos de Psicologia. *Continuum de Auto Determinação: Validade para a sua aplicação em contexto desportivo*, pp. 385-395.
- Goudas, M., & Biddle, S. J. (1994). Perceived motivational climate and intrinsic motivation in school physical education classes. *European Journal of Psychology of Education*, 241-250.
- Kobal , M. C. (1996). *Motivação intrínseca e extrínseca nas aulas de educação física* . Campinas: UNICAMP.
- Martinelli, C. S., & Bartholomeu, D. (2007). Escala de motivação acadêmica: uma medida de motivação extrínseca e intrínseca. *Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment*, 21-31.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education - theory, research and applications*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Rosado, A., & Silva, C. (1999). Estudos de Pedagogia do Desporto. *Conceitos básicos de avaliação das aprendizagens.*, pp. 21-44.
- Sansone , C. (1986). A question of competence: the effects of competence and task feedback on intrinsic interest. *Journal of Personality and Social Psychology*, 918-931.
- Wallhead, T. L., Garn, A. C., & Vidoni, C. (2014). Effect of a Sport Education Program on Motivation for Physical Education and Leisure-Time Physical Activity. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85, 478-487.
- Wilson, P. M., Sabiston, C. M., Mack, D. E., & Blanchard, C. M. (2012). On the nature and function of scoring protocols used in exercise motivation research: An empirical study of the behavioral regulation in exercise questionnaire. *Psychology of Sport and Exercise*, pp. 614-622.



## 5. O fim do princípio

---

## 5.1. Considerações Finais

Tal como o restante do mestrado e principalmente durante o ano de EP, este relatório foi algo que apesar de trabalhoso me deu imenso prazer de fazer. Este, obrigou-me a reviver tudo o que aconteceu ao longo do meu mestrado e a pensar em como tudo tem a sua razão e posso tirar ilações de todas as situações.

Nunca fui muito bom a escrever, talvez porque nunca mostrei grande interesse pela leitura nem pela escrita, então foi de dificuldade acrescida a realização deste documento, no entanto acabo com o sentimento de dever cumprido na íntegra e sinto-me capaz de ser um professor exemplar.

A passagem pela escola fez com que visse a escola de forma diferente em comparação à visão que tinha da mesma quando terminei o ensino secundário. Nunca fui um aluno exemplar e sempre dei muitas dores de cabeça aos meus professores, agora tive de vivenciar a mesma experiência, mas do lado oposto e percebi a dificuldade que é ser professor, ainda mais da disciplina de EF. O “ser professor” é considerar o aluno como um todo e viver a escola, enquanto instituição com uma cultura própria do qual este faz parte. O professor nunca, em momento algum, se pode esquecer da sua realidade social, uma vez que todas as variáveis influenciam o processo de ensino-aprendizagem.

Este EP colocou-me perante muitas das dificuldades que um professor sente e vive ao longo da sua carreira e onde a reflexão surgia como a base e a resposta para muito dos problemas e situações. Algumas das ilações que retiro deste ano são de que enquanto professores que somos, temos de cumprir o nosso dever percebendo que cada aluno é diferente e, portanto, a missão do professor é tornar essas diferenças em algo positivo, situando o aluno no centro do processo, centrando o foco do ensino na aprendizagem dos alunos que não tem receita ideal ou um modelo que satisfaça todos de igual forma. Sendo eles o principal objetivo do processo, estes devem entender o que fazem e porque o fazem.

O EP simplificou o contacto com a realidade do ensino, fornecendo-me momentos inolvidáveis. Tive a oportunidade de experienciar lecionar a diferentes anos de escolaridade – turma residente e turma partilhada – o que me permitiu lidar com diferentes idades, pensamentos, ideias, concepções, comportamentos,

formas de aprender, de estar e de comunicar, revigorando a minha atuação e preparação enquanto professor. Para além de ter tido a possibilidade de trabalhar e vivenciar com estes jovens, partilhar conhecimentos e valores, bem como, inculcar-lhes responsabilidade, tornando-os mais autónomos no processo de aprendizagem. Ao longo do EP, verifiquei que o papel do professor vai muito além de lecionar, partilhar conhecimentos e realizar planos de aula e este deve ser alguém que os alunos vejam como uma entidade superior que está ali para os ajudar e os apoiar em tudo o que precisarem, em contexto escolar e de vida pessoal. Talvez por isso recebi mais que uma mensagem a agradecer mais que o professor que fui, a pessoa que fui para os alunos que referiam, entre outras coisas, que “fui muito mais que um simples professor” que “estava sempre lá para falar e ajudar sobre tudo o que precisasse, com os conselhos certos sempre.”

A ajudar a combater as adversidades que iam surgindo surge o NE, a PC e a PO que desempenharam neste ano de EP e no meu relatório de estágio, um papel fulcral para o progresso e acabamento do EP com sucesso. Estes foram elementos cruciais na direção correta do EP, servindo como dinamizadores do processo de transformação em um melhor docente, sempre através do estímulo à reflexão e análise constante, de todos os acontecimentos. A somar a isto esteve sempre o erro e as ilações retiradas do mesmo que faz parte do processo de aprender, a capacidade de sermos críticos e reflexivos adota também um papel hegemónico, algo que fui desenvolvendo e melhorando com o tempo. Esta melhoria permitiu-me responder às dificuldades que iam surgindo na minha atuação.

Termino, assim, um caminho de 18 anos de estudo exatamente onde comecei, na Escola, mudando apenas a posição que assumo na mesma. Esta posição nova que me vai acompanhar para o resto da minha vida foi quase um teste à capacidade de sobrevivência e resiliência. A incerteza de algo novo e extremamente trabalhoso fez de mim uma pessoa diferente e muito mais preparada para enfrentar não só os problemas a nível profissional, mas também que me forem surgindo na vida. Tal como em tudo na vida, entrei para este EP com o intuito de ser melhor e crescer enquanto profissional e pessoa. Hoje sou melhor do que era no início do ano e sei que ainda vou melhorar porque sou alguém que nunca está satisfeito com o que tem e procura sempre algo superior

ao que possui. Com isto, este ano superou completamente todas as minhas expectativas, uma vez que, entrei para este mestrado por saber que era o que mais segurança futura me oferecia e não tanto pelo gosto em ser professor, no entanto, hoje já me vejo como alguém que pode ser feliz e que se pode sentir realizado caso exerça esta profissão no futuro, mesmo não sendo a minha prioridade e escolha número um.

# Referências Bibliográficas

---

- Abedinia, A. (2012). Teachers' Professional Identity: Contributions of a Critical EFL Teacher Education Course in Iran. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 706-717.
- Alcará, A. R., & Guimarães, S. E. (2007). Psicologia Escolar Educacional. A *Instrumentalidade como uma estratégia motivacional.*, pp. 177-178.
- Andrade, P. (02 de Julho de 2020). *Ensino à distância*. Obtido de Student: <https://student.dei.uc.pt/~pandrade/sf/texto.htm>
- Arnold, R. Q. (1981). Developing sport skills: A dynamic interplay of task, learner, and teacher. *Motor skills: theory into practice*.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. Em P. Q. P. Batista, *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (p. 321). Porto: FADEUP.
- Batista, P., Graça, A., & Queirós, P. (2014). *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física*. Porto: Editora FADEUP.
- Bento, J. O. (1987). *Planeamento e avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. O. (1995). *O outro lado do desporto. Vivências e reflexões pedagógicas*. Porto: Editores, SA.
- Bento, J. O. (1999). *Contextos da Pedagogia do desporto*. Lisboa: Livros horizonte.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física* (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Caires, S. (2003). Vivências e perceções do estágio no ensino superior: a perspectiva dos estagiários da Universidade do Minho. *O estágio como contexto de desenvolvimento profissional*, pp. 39-65.
- Cássia Martinelli, S., & Bartholomeu, D. (2007). Escala de motivação acadêmica: uma medida de motivação extrínseca e intrínseca. *Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment*, 21-31.

- Castro, P. T. (2008). ATHENA Revista Científica de Educação. *A importância do planejamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente.*, p. 10.
- Cobb, P. (1994). Educational Researcher,. *Constructivism in mathematics and science education*, pp. 1-4.
- Cortesão, L. (2002). Reorganização curricular do ensino básico: avaliação das aprendizagens: das concepções às novas práticas. *Formas de ensinar, formas de avaliar: breve análise de práticas correntes de avaliação.*
- Deci, E. L. (1975). Intrinsic motivation. *Plenum Press*. New York .
- Dubet, F. (1997). A escola entre o universal e os indivíduos. Em J. Pierre Changeaux, *Uma mesma ética para todos* (pp. 173-184). Lisboa: Instituto Piaget.
- Ezer, H., Gilat, I., & Sagee , R. (2010). Perception of Teacher Education and Professional Identity among Novice Teachers. *European Journal of Teacher Education*, 391-410.
- FCDEF. (s.d.). AMA\_poster\_brasil.
- Fernandes, H., & Vasconcelos-Raposo, J. (2005). Estudos de Psicologia. *Continuum de Auto Determinação: Validade para a sua aplicação em contexto desportivo*, pp. 385-395.
- Fosnot, C. T. (1998). *Construtivismo: uma teoria psicológica da aprendizagem.* (S. Costa, Trad.) Porto Alegre: Artes médicas.
- Freeman, D., & Richards, J. (1996). Teacher learning in language teaching. Em F. Bailey, *The role of collaborative dialogue in teacher education.* (pp. 260-280). Cambridge: Cambridge University Press.
- Godinho, M. (1999). *Controlo motor e aprendizagem fundamentos e aplicações.* Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa Faculdade de Motricidade.
- Gomes, P., Queirós, P., Borges, C., & Batista, P. (2018). Aprender a ser professor: uma análise situacional de percursos e experiências formativas de estudantes de Educação Física. *Aprender a Ser Professor: o papel dos agentes de mediação na formação inicial de professores de Educação Física*, pp. 130-156.
- Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, Á. (2010). *Avaliação: Um caminho para o sucesso no processo de ensino e aprendizagem.* Maia: Edições Ismai.

- Goudas, M., & Biddle, S. J. (1994). Perceived motivational climate and intrinsic motivation in school physical education classes. *European Journal of Psychology of Education*, 241-250.
- Gouveia, E., Gouveia, B., & Freitas, D. (2014). Problemáticas da educação física I. *Contributos da educação física para a aptidão ao longo da vida.*, pp. 184-189.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2007). Revista Portuguesa de Ciências do Desporto. *A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos*, pp. 401-421.
- Hastie, P. A. (1998). The participation and perceptions of girls within a unit of sport education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 157-171.
- Head, J., Hill, F., & Maguire, M. (1996). Stress and the postgraduate secondary school. *Journal of Education for Teaching*, 71-84.
- Junior, J. M. (2000). O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. *THE PHYSICAL EDUCATION TEACHER AND THE PHYSICAL EDUCATION IN SCHOOLS*, pp. 107-117. Obtido de eduem.uem:  
<http://eduem.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/viewArticle/3805>
- Kagan, D. M. (1992). Review of Educational Research. *Professional growth among preservice and beginning teachers*, pp. 129-169.
- Kendler, H. (1985). *Introdução à psicologia* (6ª ed.). Lisboa: F. C. G.
- Kobal, M. C. (1996). *Motivação intrínseca e extrínseca nas aulas de educação física*. Campinas: UNICAMP.
- Machado, J. (2011). Representações sobre a formação e a profissão. Em E. Mesquita, *Competências do professor* (pp. 9-12). Lisboa : Edições Sílabo.
- Martinelli, C. S., & Bartholomeu, D. (2007). Escala de motivação acadêmica: uma medida de motivação extrínseca e intrínseca. *Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment*, 21-31.
- Martins, J., Gomes, L., & Carreira da Costa, F. (2017). Técnicas de ensino para uma educação de qualidade. Em R. Catunda, & A. Marques, *Educação Física escolar: referenciais para o ensino de qualidade* (pp. 53-82). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Matos, Z. (1993). Competência pedagógica do professor conceito e componentes fundamentais. Em J. O. Bento, & A. Marques, *A ciência do*

- desporto - A cultura do Homem* (pp. 472-482). Porto: FCDEF-UP e Câmara Municipal do Porto.
- Matos, Z. (2012). Educação Física na Escola: da necessidade da formação aos objectivos e conteúdos formativos. Em I. Mesquita, *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 143-176). Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física.
- McCullagh, P., & Meyer, K. N. (1997). Research Quarterly for Exercise and Sport. *Learning versus correct models: Influence of model type on the learning of a free-weight squat lift*, pp. 56-61.
- Mendes, R. C. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *Exedra. Exedra*, 57-70.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos Instrucionais no ensino do Desporto. Em A. Rosado, & I. Mesquita, *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68). Lisboa: FMH.
- Mesquita, I., Rosado, A., Januário, N., & Barroja, E. (2008). Athlete's Retention of Coach's Instruction before a Judo Competition. *Journal of Sport Science and Medicine*, 402-407.
- Mesquita, I. (2002). *Relatório de Didática do Desporto- Voleibol, do Concurso para Professor Associado do 1º grupo de disciplinas da FCDEF-UP*. Porto: FCDEF.
- Metzler, M. (2000). *Instructional models for Physical Education*. Boston : Allyn & Bacon.
- Metzler, M. W. (2011). *Instructional Models for Physical Education* (3ª ed.). Scottsdale: Holcomb Hathaway.
- Nóvoa, A. (2009). Revista de Educación. *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*, pp. 203-218.
- Pelozo, R. d. (Julho de 2007). REVISTA CIENTÍFICA ELETÔNICA DE PEDAGOGIA – ISSN: 1678-300x. *Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado enquanto*, pp. 1-7.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education - theory, research and applications*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Quina, J. D. (2007). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Bragança:: Instituto Politécnico de Bragança.

- Riera, J. (1989). *Aprendizagem de la técnica y la táctica deportivas*. Barcelona: INDE.
- Rink, J. E. (1993). *Teaching physical education for learning* (2ª ed.). St. Louis, Missouri: Mosby.
- Rios, T. A. (2002). Competência ou competências: o novo e o original na formação de professores. Em T. A. Rios, *Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. (pp. 154-172). Rio de Janeiro: DP & A.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Rosado, A. (1995). *Observação e Reação à Prestação Motora. Estudo da Competência de Diagnóstico e Prescrição Pedagógica em Tarefas Desportivas*.
- Rosado, A. (1998). *Nas Margens da Educação Física*. Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2015). *Pedagogia do Desporto* (3ª ed.). Lisboa: FMH.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. Em A. Rosado, & I. Mesquita, *Pedagogia do Desporto* (pp. 69-130). Lisboa: Edições FMH.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. Em A. Rosado, & I. Mesquita, *Pedagogia do Desporto* (pp. 69-130). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2015). O desafio pedagógico da interculturalidade no espaço da Educação Física. Em A. Rosado, & I. Mesquita, *Pedagogia do Desporto* (pp. 21-38). Lisboa: FMH edições.
- Rosado, A., & Silva, C. (1999). Conceitos básicos de avaliação das aprendizagens. . *Estudos de Pedagogia do Desporto*, pp. 21-44.
- Rosado, A., & Silva, C. (1999). Estudos de Pedagogia do Desporto. *Conceitos básicos de avaliação das aprendizagens.*, pp. 21-44.
- Rosado, A., Mesquita, I., Breia, I., & Januário, N. (2008). Athlete's Retention of Coach's Instruction on Task Presentation and Feedback. *International Journal of Performance Analysis in Sport*, 19-30.

- Sansone, C. (1986). A question of competence: the effects of competence and task feedback on intrinsic interest. *Journal of Personality and Social Psychology*, 918-931.
- Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation (AERA Monograph series on curriculum evaluation (1<sup>o</sup> ed.))*. New York: Rand Mc Nally.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education*. Palo Alto: Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. (1994). Human Kinetics Publishers. *Sport education: Quality PE through positive sport experiences.*, pp. 247-267.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). Equity Pedagogy for a Culturally Relevant Education. Em D. Siedentop, *Developing teaching skills in physical education (4<sup>a</sup> ed., pp. 97-115)*. California: M. P. Company.
- Smith, J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 2-9.
- Tavares, F. (2017). *Jogos Desportivos Coletivos Ensinar a Jogar*. Editora FADEUP.
- Taylor, C. (1998). *Multiculturalismo. Examinando a política de reconhecimento*. Lisboa: Instituto piaget.
- Vickers, J. (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Activities: A Knowledge Structures Approach*. Human Kinetics.
- Vieira, D. A., Caires, S., & Coimbra, J. L. (Junho de 2011). *Revista Brasileira de Orientação Profissional. Do ensino superior para o trabalho: Contributo dos estágios para inserção profissional*, pp. 29-36 .
- Werner, P., & Rink, J. (1987). Case Studies of teacher effectiveness in second grade physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 280-297.
- Wilson, P. M., Sabiston, C. M., Mack, D. E., & Blanchard, C. M. (2012). On the nature and function of scoring protocols used in exercise motivation research: An empirical study of the behavioral regulation in exercise questionnaire. *Psychology of Sport and Exercise*, pp. 614-622.

# Anexos

---

Anexo 1- Grelha de Planeamento Anual 6º ano



Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas  
Ano Letivo 2019/2020



PLANEAMENTO ANUAL - 6ªA  
1º Período

Rotação	Mês	Dia	Aula nº	Hora	Espaço	Aula nº UD	UD	Professores
	Set	17	1	11h30	GP		Apresentação	Todos
	Set	17	2	12h25	GP		Testes FITescolas	Todos
	Set	20	3	15h30	GC		Testes FITescolas	Todos
	Set	24	4	11h30	GC		Testes FITescolas	Todos
	Set	24	5	12h25	GC	1/6	Atletismo - Resistência	Hel/ Bru
	Set	27	6	15h30	EXT	2/6	Atletismo - Resistência	Hel/ Bru
	Out	1	7	11h30	EXT	3/6	Atletismo - Resistência	Hel/ Bru
	Out	1	8	12h25	PD3	1/12	Basquetebol	Bru/ Sar
	Out	4	9	15h30	PD3	2/12	Basquetebol	Bru/ Sar
	Out	8	10	11h30	EXT	4/6	Atletismo - Resistência	Hel/ Bru
	Out	8	11	12h25	PD2	3/12	Basquetebol	Bru/ Sar
	Out	11	12	15h30	EXT	5/6	Atletismo - Resistência (AS)	Hel/ Bru
	Out	15	13	11h30	PD2	4/12	Basquetebol	Bru/ Sar
	Out	15	14	12h25	PD2	5/12	Basquetebol	Bru/ Sar
	Out	18	15	15h30	PD1	6/12	Basquetebol	Bru/ Sar
1ª	Out	22	16	11h30	GP	1/10	Ginástica - Solo	Hel/ Sar
	Out	22	17	12h25	GP	2/10	Ginástica - Solo	Hel/ Sar
	Out	25	18	15h30	PD2	7/12	Basquetebol	Bru/ Sar
	Out	29	19	11h30	GP	3/10	Ginástica - Solo	Hel/ Sar
	Out	29	20	12h25	GP	4/10	Ginástica - Solo	Hel/ Sar
2ª	Nov	5	21	11h30	PD3	1/9	Badminton	Hel/ Bru
	Nov	5	22	12h25	PD3	2/9	Badminton	Hel/ Bru
	Nov	8	23	15h30	PD1			
	Nov	12	24	11h30	PD3	9/12	Basquetebol	Bru/ Sar
	Nov	12	25	12h25	PD3	10/12	Basquetebol	Bru/ Sar
3ª	Nov	15	26	15h30	PD1	11/12	Basquetebol (AS)	Bru/ Sar
	Nov	19	27	11h30	PD2	12/12	Basquetebol (AS)	Bru/ Sar
	Nov	19	28	12h25	PD2	6/6	Atletismo - Resistência (AS)	Hel/ Bru
	Nov	22	29	15h30	GC	3/9	Badminton	Hel/ Bru
	Nov	26	30	11h30	PD2	4/9	Badminton	Hel/ Bru
4ª	Nov	26	31	12h25	PD2	5/9	Badminton	Hel/ Bru
	Nov	29	32	15h30	GC	6/9	Badminton	Hel/ Bru
	Dez	3	33	11h30	GC		Teste Teórico	
	Dez	3	34	12h25	GC	7/9	Badminton	Hel/ Bru
	Dez	6	35	15h30	GP	5/10	Ginástica - Solo (AS)	Hel/ Sar
	Dez	10	36	11h30	GC	8/9	Badminton (AS)	Hel/ Bru
	Dez	10	37	12h25	GC	9/9	Badminton (AS)	Hel/ Bru
	Dez	13	38	15h30	GP	6/10	Ginástica - Solo (AS)	Hel/ Sar
	Dez	17	39	11h30	GC		Auto-avaliação	
	Dez	17	40	12h25	GC		MED	

PLANEAMENTO ANUAL - 6ªA  
2º Período

Rotação	Mês	Dia	Aula nº	Hora	Espaço	Aula nº UD	UD	Professores
1ª	Jan	7	41	11h30	GP	7/10	Ginástica - Solo	Hel/Sar
	Jan	7	42	12h25	GP	8/10	Ginástica - Solo	Hel/Sar
	Jan	10	43	15h30	PD2	1/11	Andebol	Hel/Bru
	Jan	14	44	11h30	GP	9/10	Ginástica - Solo	Hel/Sar
	Jan	14	45	12h25	GP	10/10	Ginástica - Solo	Hel/Sar
	Jan	17	46	15h30	PD2	2/11	Andebol	Hel/Bru
2ª	Jan	21	47	11h30	PD3	3/11	Andebol	Hel/Bru
	Jan	21	48	12h25	PD3	4/11	Andebol	Hel/Bru
	Jan	24	49	15h30	PD1	5/11	Andebol	Hel/Bru
	Jan	28	50	11h30	PD3	6/11	Andebol	Hel/Bru
	Jan	28	51	12h25	PD3	1/4	Atletismo - Velocidade	Bru/Sar
	Jan	31	52	15h30	PD1	2/4	Andebol	Bru/Sar
3ª	Fev	4	53	11h30	PD2	3/4	Andebol	Hel/Bru
	Fev	4	54	12h25	PD2	4/4	Andebol	Hel/Bru
	Fev	7	55	15h30	GC	1/6	Andebol	Hel/Sar
	Fev	11	56	11h30	PD2	7/11	Andebol	Hel/Bru
	Fev	11	57	12h25	PD2	8/11	Andebol	Hel/Bru
	Fev	14	58	15h30	GC	2/6	Ginástica - Aparelhos	Bru/Sar
4ª	Fev	18	59	11h30	GC	3/6	Atletismo - Velocidade	Bru/Sar
	Fev	18	60	12h25	GC	4/6	Atletismo - Velocidade (AS)	Bru/Sar
	Fev	21	61	15h30	GP	10/17	Ginástica - Aparelhos	Bru/Sar
	Fev	28	62	15h30	GP	11/17	Ginástica - Aparelhos	Bru/Sar
	Mar	3	63	11h30	GC	5/6	Ativ. Rítmicas	Hel/Sar
	Mar	3	64	12h25	GC	6/6	Ativ. Rítmicas	Hel/Sar
	Mar	6	65	15h30	GP	12/17	Ginástica - Aparelhos	Bru/Sar
1ª	Mar	10	66	11h30	GP	13/17	Ginástica - Aparelhos	Bru/Sar
	Mar	10	67	12h25	GP	14/17	Ginástica - Aparelhos	Bru/Sar
	Mar	13	68	15h30	PD2	9/11	Atletismo - Velocidade	Bru/Sar
	Mar	17	69	11h30	GP	15/17	Ativ. Rítmicas	Hel/Sar
	Mar	17	70	12h25	GP	16/17	Ativ. Rítmicas	Hel/Sar
	Mar	20	71	15h30	PD2		Teste Teórico	
2ª	Mar	24	72	11h30	PD3	10/11	Ativ. Rítmicas	Hel/Sar
	Mar	24	73	12h25	PD3	11/11	Ativ. Rítmicas	Hel/Sar
	Mar	27	74	15h30	PD1		Auto-avaliação	

PLANEAMENTO ANUAL - 6ºA  
3º Período

Rotação	Mês	Dia	Aula nº	Hora	Espaço	Aula nº UD	UD	Professores
2ª	Abr	14	75	11h30	PD3	1/16	Voleibol	Todos
	Abr	14	76	12h25	PD3	2/16	Voleibol	Todos
	Abr	17	77	15h30	PD1	3/16	Voleibol	Todos
3ª	Abr	21	78	11h30	PD2	4/16	Voleibol	Todos
	Abr	21	79	12h25	PD2	5/16	Voleibol	Todos
	Abr	24	80	15h30	GC	6/16	Voleibol	Todos
	Abr	28	81	11h30	GC	7/16	Voleibol	Todos
4ª	Abr	28	82	12h25	GC	8/16	Voleibol	Todos
	Mai	5	83	11h30	GC	9/16	Voleibol	Todos
	Mai	5	84	12h25	GC	10/16	Voleibol	Todos
	Mai	8	85	15h30	GP	11/16	Voleibol	Todos
	Mai	12	86	11h30	GC	12/16	Voleibol	Todos
	Mai	12	87	12h25	GC	13/16	Voleibol	Todos
1ª	Mai	15	88	15h30	GP	1/3	Atletismo - Lanç. Peso	Hel/Sar
	Mai	19	89	11h30	GP	2/3	Atletismo - Lanç. Peso	Hel/Sar
	Mai	19	90	12h25	GP	3/3	Atletismo - Lanç. Peso	Hel/Sar
	Mai	22	91	15h30	PD2	14/16	Voleibol	Todos
	Mai	26	92	11h30	GP		Testes FITescolas	
	Mai	26	93	12h25	GP		Testes FITescolas	
	Mai	29	94	15h30	PD2	15/16	Voleibol	Todos
2ª	Jun	2	95	11h30	PD3	16/16	Voleibol (AS)	Todos
	Jun	2	96	12h25	PD3		Auto-Avaliação	
	Jun	5	97	15h30	PD1			

Anexo 2- Grelha do Planeamento anual 12º ano

Rotação	Mês	Dia	Aula nº	Hora	Espaço	Aula nº UD	UD	
	SETEMBRO	18	1	10h30m	GP		Apresentação	
		20	2	11h30m	GC		Testes Fitescolas	
		20	3	11h30m	GC		Testes Fitescolas	
		25	4	10h30m	GC		Testes Fitescolas	
		27	5	11h30m	GC	1 de 15	Atletismo (RES)	
		27	6	11h30m	GC	1 de 16	Voleibol AD	
	OUTUBRO	2	7	10h30m	GC	2 de 16	Voleibol	
		4	8	11h30m	PD2	2 de 15	Atletismo (RES)	
		4	9	11h30m	PD2	3 de 16	Voleibol	
		9	10	10h30m	PD2	4 de 16	Voleibol	
		11	11	11h30m	GC	3 de 15	Atletismo (RES) AS	
		11	12	11h30m	GC	5 de 16	Voleibol	
		16	13	10h30m	GC	6 de 16	Voleibol	
		18	14	11h30m	PD2	7 de 16	Voleibol	
		18	15	11h30m	PD2	8 de 16	Voleibol	
		23	16	10h30m	GC	9 de 16	Voleibol	
		1ª	25	17	11h30m	GP	1 de 16	Ginástica (Acro)
		25	18	11h30m	GP	2 de 16	Ginástica (Acro)	
		30	19	10h30m	GC	10 de 16	Voleibol	
		2ª	6	20	10h30m	PD1	11 de 16	Voleibol
8	21		11h30m	GP	3 de 16	Ginástica (Acro)		
8	22		11h30m	GP	1 de 10	Ténis de Mesa		
13	23		10h30m	PD1	4 de 15	Atletismo (RES)		
15	24		11h30m	GP	4 de 6	Ginástica (Acro)		
15	25		11h30m	GP	2 de 10	Ténis de Mesa		
20	26		10h30m	GP	5 de 16	Ginástica (Acro) AS		
20	26		10h30m	GP	3 de 10	Ténis de Mesa		
22	27		11h30m	PD2	12 de 16	Voleibol		
22	28		11h30m	PD2	13 de 16	Voleibol		
3ª	27	29	10h30m	GP	6 de 16	Ginástica (Acro) AS		
	27	29	10h30m	GP	4 de 10	Ténis de Mesa		
	29	30	11h30m	PD2	14 de 16	Voleibol		
	29	31	11h30m	PD2	15 de 16	Voleibol		
4ª	DEZEMBRO	4	32	10h30m	PD2	5 de 15	Atletismo (RES)	
	6	33	11h30m	GC		Teste Teórico		
	6	34	11h30m	GC	16 de 16	Voleibol AS		
	11	35	10h30m	PD2	6 de 15	Atletismo (RES) AS		
	13	36	11h30m	GC		Autoavaliação		
	13	37	11h30m	GC		Aula Livre		
	1ª	8	38	10h30m	GC	7 de 15	Atletismo (BAR)	
		10	39	11h30m	GP	7 de 16	Ginástica (Acro)	
10		40	11h30m	GP	5 de 10	Ténis de Mesa		
15		41	10h30m	GC	8 de 15	Atletismo (VEL)		

2ª	JANEIRO	17	42	11h30m	GP	8 de 16	Ginástica (Acro)
		17	43	11h30m	GP	6 de 10	Tênis de Mesa
		22	44	10h30m	PD1	1 de 13	Futebol AD
		24	45	11h30m	PD1	9 de 15	Atletismo (BAR)
		24	46	11h30m	PD1	10 de 15	Atletismo (VEL)
		29	47	10h30m	PD1	2 de 13	Futebol
		31	48	11h30m	PD1	11 de 15	Atletismo (BAR)
		31	49	11h30m	PD1	12 de 15	Atletismo (VEL)
3ª	FEVEREIRO	2	50	10h30m	GP	9 de 16	Ginástica (Acro)
		7	51	11h30m	PD2	7 de 10	Tênis de Mesa
		7	52	11h30m	PD2	3 de 13	Futebol
		7	52	11h30m	PD2	4 de 13	Futebol
		12	53	10h30m	GP	10 de 16	Ginástica (Acro)
		14	54	11h30m	PD2	8 de 10	Tênis de Mesa
		14	55	11h30m	PD2	5 de 13	Futebol
		14	55	11h30m	PD2	6 de 13	Futebol
4ª		19	56	10h30m	PD2	7 de 13	Futebol
		21	57	11h30m	GC	8 de 13	Futebol
		21	58	11h30m	GC	9 de 13	Futebol
		28	59	11h30m	GC	10 de 13	Futebol
		28	60	11h30m	GC	11 de 13	Futebol
		4	61	10h30m	PD2	12 de 13	Futebol
		6	62	11h30m	GC	13 de 15	Atletismo (BAR)
		6	63	11h30m	GC	14 de 15	Atletismo (VEL) AS
1ª	MARÇO	11	64	10h30m	GC	15 de 15	Atletismo (BAR) AS
		13	65	11h30m	GP	11 de 16	Ginástica (Acro)
		13	66	11h30m	GP	9 de 10	Tênis de Mesa
		18	67	10h30m	GC		Teste Teórico
		20	68	11h30m	GP	12 de 16	Ginástica (Acro) AS
		20	69	11h30m	GP	10 de 10	Tênis de Mesa AS
		25	70	10h30m	PD1	13 de 13	Futebol AS
		27	71	11h30m	PD1		Autoavaliação
2ª	ABRIL	27	72	11h30m	PD1		Aula Livre
		15	73	10h30m	PD1	1 de 12	Basquetebol AD
		17	74	11h30m	PD1	2 de 12	Basquetebol
		17	75	11h30m	PD1	3 de 12	Basquetebol
		22	76	10h30m	GP	13 de 16	Ginástica (Acro)
		24	77	11h30m	PD2	4 de 12	Basquetebol
		24	78	11h30m	PD2	5 de 12	Basquetebol
		29	79	10h30m	GP	14 de 16	Ginástica (Acro)
4ª	MAIO	6	80	10h30m	PD2	6 de 12	Basquetebol
		8	81	11h30m	GC	7 de 12	Basquetebol
		8	82	11h30m	GC	8 de 12	Basquetebol
		13	83	10h30m	PD2	9 de 12	Basquetebol
		15	84	11h30m	GC	10 de 12	Basquetebol
		15	85	11h30m	GC	11 de 12	Basquetebol AS
		20	86	10h30m	GC	12 de 12	Basquetebol AS
		22	87	11h30m	GP	15 de 16	Ginástica (Acro) AS
1ª		22	88	11h30m	GP	16 de 16	Ginástica (Acro) AS
		27	89	10h30m	GC		Testes Fitescolas
		29	90	11h30m	GP		Testes Fitescolas
		29	91	11h30m	GP		Testes Fitescolas
2ª	JUNHO	3	92	10h30m	PD1		Autoavaliação
							Aula Livre

### Anexo 3- Ficha de caracterização do aluno



Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas

Ano letivo 2019/2020



## FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO

### 1. DADOS PESSOAIS

Nome: \_\_\_\_\_  
Sexo: M  F  Ano/Turma: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_  
Data de Nascimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Email: \_\_\_\_\_  
Morada: \_\_\_\_\_  
Conselho: \_\_\_\_\_ Freguesia: \_\_\_\_\_  
Meio de transporte casa-escola: \_\_\_\_\_ Duração da viagem: \_\_\_:\_\_\_  
Tens acesso à internet em casa? Sim  Não

### 2. DADOS FAMILIARES

Nome do Pai: \_\_\_\_\_ Data de Nascimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_  
Profissão: \_\_\_\_\_ Habilitações Literárias: \_\_\_\_\_  
Nome da Mãe: \_\_\_\_\_ Data de Nascimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_  
Profissão: \_\_\_\_\_ Habilitações Literárias: \_\_\_\_\_  
Nº de irmãos: \_\_\_\_\_ Idades: \_\_\_\_\_

### 3. DADOS DO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

Parentesco: \_\_\_\_\_ Nome: \_\_\_\_\_  
Contacto telefónico: \_\_\_\_\_ Data de Nascimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_  
Profissão: \_\_\_\_\_ Habilitações Literárias: \_\_\_\_\_

### 4. VIDA ESCOLAR

Já ficaste retido em algum ano? Sim  Não  Se sim, em qual/quais? \_\_\_\_\_  
Disciplinas preferidas: \_\_\_\_\_  
Disciplinas que menos gostas: \_\_\_\_\_  
Nota do ano anterior a Ed. Física: \_\_\_ Modalidade desportiva favorita: \_\_\_\_\_  
Já participaste no desporto escolar? Sim  Não  Que modalidade(s)? \_\_\_\_\_  
Pretendes participar no desporto escolar? Sim  Não  Que modalidade(s)? \_\_\_\_\_  
Até quando pretendes estudar? 12.º Ano  Licenciatura  Mestrado  Doutoramento   
Que profissão gostarias de exercer no futuro? \_\_\_\_\_

### 5. VIVÊNCIAS DESPORTIVAS

Praticas alguma modalidade desportiva? Sim  Não  Qual/quais? \_\_\_\_\_  
Há quanto tempo? \_\_\_\_\_ Quantos treinos/semana? \_\_\_\_\_ És federado? \_\_\_\_\_  
Já participaste alguma modalidade desportiva? Sim  Não  Qual/quais? \_\_\_\_\_  
Se já praticaste e abandonaste, quais os motivos? \_\_\_\_\_

#### 6. SAÚDE E HÁBITOS DE VIDA

Tens problemas de audição? Sim  Não  Tens problemas de visão? Sim  Não

És portador de alguma doença impeditiva da prática de atividade física? Sim  Não

Se sim, em qual/quais? \_\_\_\_\_

Já tiveste alguma lesão? Sim  Não  Se sim, em qual/quais? \_\_\_\_\_

Já foste operado? Sim  Não  Se sim, a quê? \_\_\_\_\_

Quantas refeições fazes por dia? \_\_\_\_\_ Consomes bebidas alcoólicas? \_\_\_\_\_

Quantas horas dormes por noite? \_\_\_\_\_ Fumas? \_\_\_\_\_

A que horas te deitas habitualmente? \_\_\_\_\_:\_\_\_\_\_

## Anexo 4- Estrutura do plano de aula

Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas  
Ano letivo 2019/2020



PLANO DE AULA Nº				
Professor:	Data:	Hora:	Ano/Turma:	Duração:
Local:	Nº alunos:	Unidade Didática:	Sessão nº de	
Função Didática:		Material:		
<b>Objetivos:</b> - Habilidades motoras: - Condição Física e Fisiologia: - Cultura desportiva: - Conceitos psicossociais:				
Parte da Aula	Objetivos Comportamentais	Situações de Aprendizagem/Conteúdos	Componentes Críticas	Tempo
INICIAL				5'
Fundamental				
Final				5'

Núcleo de Estágio 2019/2020 – FADEUP

1

## Anexo 5- Grelha de Observação

Estágio Profissional FCDEF-UP

### FICHA DE OBSERVAÇÃO DA AULA

Data:	Observador:	Observado:	Nº da Observação:	Ano:	Turma:	Nº de alunos:
<b>1º Momento - Objetivo: <u>Ganhar a confiança e estabelecer o controlo</u></b> <b>Apreciação global:</b>						
<b>O professor</b> . postura / voz / afetividade . comportamentos - instrução / feedback / organização / movimentação / resolução de problemas / observação / registos			<b>Interações</b> . controlo ativo – visão / deslocamentos / proximidade física / atenção constante à prática . clima de aprendizagem - consistência / encorajamento . a disciplina – prevenção e remediação			
<b>As atividades da aula</b> - Situações de APZ - tempo / variedade / adequação e sequência / ritmo / segurança / agradabilidade / com o fundamental do conteúdo e da estrutura organizativa						
<b>Os alunos</b> . reação às atividades / participação / desempenho . comportamentos - atividade motora / demonstração / ajuda / atenção à informação / espera / deslocamentos / fora de tarefa / manipulação de material						

Anexo 6- Modelo da Grelha de Unidade Didática

Data																							
Espaço																							
Plano de aula nº																							
Sessão nº																							
Habilidades Motoras																							
	Condição Física e Fisiologia	Cap. Condicionais																					
		Cap. Coordenativas																					
Cultura Desportiva																							
Conceitos Psicosociais																							





## Anexo 9- Questionário do estudo de Investigação-Ação (PLOC)



Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas  
Ano letivo 2019/2020



### Questionário

1. Sexo: Masculino \_\_\_\_\_ ou Feminino \_\_\_\_\_
2. Ano de Nascimento: \_\_\_\_\_
3. Que ano de escolaridade frequentas? \_\_\_\_\_

Com este inquérito, pretendemos saber de que forma a disciplina de educação física é vista em jovens adolescentes do ensino secundário e o nível de motivação para a disciplina e do empenho na mesma. Este trabalho destina-se à elaboração de um relatório de Estágio no âmbito do mestrado de ensino de educação física ensino básico e secundário. Os resultados obtidos neste estudo serão confidenciais. Gratos pela tua colaboração e compreensão subscrevemo-nos atenciosamente.

**O meu desempenho e qual a razão pela qual me empenho em Educação Física?**

Autonomous motives (PLOC, Goudas et al, 1994, AMS)

#### **Porque é que eu me empenho em Educação Física?**

1) ...Porque quero que o meu professor de Educação Física me considere um bom aluno
<b>Por favor, Circula um número</b> 1 2 3 4 5 6 7 Nada verdadeiro Ligeiramente Bastante verdadeiro verdadeiro
2) ...Porque posso arranjar problemas se não me empenhar
<b>Por favor, Circula um número</b> 1 2 3 4 5 6 7 Nada verdadeiro Ligeiramente Bastante verdadeiro verdadeiro
3) ...Porque a disciplina de Educação Física é divertida
<b>Por favor, Circula um número</b> 1 2 3 4 5 6 7 Nada verdadeiro Ligeiramente Bastante verdadeiro verdadeiro
4) ...Porque me sinto mal comigo mesmo/a se não me empenhar
<b>Por favor, Circula um número</b> 1 2 3 4 5 6 7 Nada verdadeiro Ligeiramente Bastante verdadeiro verdadeiro

5) ....Porque me quero sair bem em Educação Física							
<b>Por favor, Circula um número</b>							
1	2	3	4	5	6	7	
Nada verdadeiro	Ligeiramente	Bastante verdadeiro					verdadeiro
6) ....Porque é o que é suposto eu fazer em Educação Física							
<b>Por favor, Circula um número</b>							
1	2	3	4	5	6	7	
Nada verdadeiro	Ligeiramente	Bastante verdadeiro					verdadeiro
7) ....Porque eu gosto de me empenhar							
<b>Por favor, Circula um número</b>							
1	2	3	4	5	6	7	
Nada verdadeiro	Ligeiramente	Bastante verdadeiro					verdadeiro
8) ....Porque é importante para mim fazer Educação Física							
<b>Por favor, Circula um número</b>							
1	2	3	4	5	6	7	
Nada verdadeiro	Ligeiramente	Bastante verdadeiro					verdadeiro
9) ....Porque serei castigado/a caso não me empenhe							
<b>Por favor, Circula um número</b>							
1	2	3	4	5	6	7	
Nada verdadeiro	Ligeiramente	Bastante verdadeiro					verdadeiro
10) ....Porque considero a Educação Física uma disciplina agradável							
<b>Por favor, Circula um número</b>							
1	2	3	4	5	6	7	
Nada verdadeiro	Ligeiramente	Bastante verdadeiro					verdadeiro
11) ....Porque me sinto culpado/a se não o fizer							
<b>Por favor, Circula um número</b>							
1	2	3	4	5	6	7	
Nada verdadeiro	Ligeiramente	Bastante verdadeiro					verdadeiro
12) ....Porque valorizo os benefícios que a aula de Educação Física me proporciona							
<b>Por favor, Circula um número</b>							
1	2	3	4	5	6	7	
Nada verdadeiro	Ligeiramente	Bastante verdadeiro					verdadeiro
13) ....Porque o meu professor diz que eu devo empenhar-me							
<b>Por favor, Circula um número</b>							
1	2	3	4	5	6	7	
Nada verdadeiro	Ligeiramente	Bastante verdadeiro					verdadeiro



## Motivação Extrínseca (Kobal, 1996)

Educação física

Sexo \*

Masculino

Feminino

Ano de nascimento \*

1999

2000

2001

2002

2003

2004

2005

Ano de escolaridade \*

11º ano

12º ano

Participo nas Aulas de Educação Física porque:

Responda às seguintes perguntas tendo por base a afirmação de cima

1. Faz parte das disciplinas da escola \*

1. Concordo muito

2. Concordo

3. Estou em dúvida

4. Discordo

5. Discordo Muito

2. Estou com os meus Amigos \*

- 1. Concorde muito
- 2. Concorde
- 3. Estou em dúvida
- 4. Discordo
- 5. Discordo Muito

3. O meu rendimento é melhor que o de meus colegas. \*

- 1. Concorde muito
- 2. Concorde
- 3. Estou em dúvida
- 4. Discordo
- 5. Discordo Muito

4. Quero tirar boas notas. \*

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

Eu gosto das aulas de Educação Física quando:

Responda às seguintes perguntas tendo por base a afirmação de cima

1. Esqueço-me das outras aulas \*

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

2. O professor e/ou meus colegas reconhecem o meu desempenho. \*

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

3. Sinto-me integrado na turma. \*

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

...

4. As minhas opiniões são aceites. \*

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

5. Sou melhor que os meus colegas. \*

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

...

Não gosto das Aulas de Educação Física quando:

Responda às seguintes perguntas tendo por base a afirmação de cima

1. Não me sinto integrado na turma. \*

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

2. Não Simpatizo com o professor. \*

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

3. O professor compara o meu rendimento com o de outro colega. \*

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

4. Os meus colegas riem-se das minhas falhas. \*

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

...

5. Alguns colegas que rem demonstrar que são melhores que os outros. \*

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

6. Tiro notas baixas. \*

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

7. As minhas falhas fazem com que eu não pareça bom aluno para o professor. \*

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