



Uma Questão de Equilíbrio: O ser humano e o ser professor

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional com vista à obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente do 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 nº74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei 65/2018, de 16 de agosto e o Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio.

Orientador: Professora Doutora Paula Maria Leite Queirós

Pedro Afonso Rodrigues de Almeida Peres

Porto, setembro de 2023

Ficha de Catalogação

Peres, P. A. R. A. (2023). Uma questão de equilíbrio: O ser humano e o ser professor. Porto: P. Peres. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Palavras-Chave: Ensino Profissional; Professor Estagiário; Identidade do Professor; Educação Física;

Agradecimentos

Ao José e à Ângela pelo apoio e amor incondicional ao longo de todos estes anos. Por iluminarem cada momento mais negro com as palavras de pragmatismo e carinho tão característicos de cada um. Pela educação e oportunidades que me proporcionaram. Sem vocês isto jamais seria possível.

À Leonilde, António e Isilda por serem as minhas referências de amor e altruísmo num mundo que por vezes parece ter-se esgotado de ambos. Pelos exemplos de sacrifício e de esforço por uma vida melhor. Pelo abraço caloroso a cada encontro, que prezo hoje e sempre.

Ao Michael por todos os momentos de partilha e amizade. Pelas conversas noite fora e pelas experiências no estrangeiro sem grandes planos. Pela forma de encarar e resolver problemas. Pelas palavras de encorajamento nos momentos necessários.

À Leonor por todo o amor e companheirismo. Por me receberes com um sorriso rasgado ao final de cada dia. Por me mostrares a beleza deste mundo. Pela tua empatia sem fundo. Pelas aulas de gramática. Obrigado por acreditares em mim quando nem eu o fiz.

Aos meus amigos dos HB por todos estes anos de vivências e amizade. Pelos constantes debates e partilhas de conhecimento sobre a nossa área de paixão. Pela “companhia” constante mesmo quando me encontro longe durante tanto tempo.

À Professora Cooperante, Júlia Gomes, pelos ensinamentos e conselhos. Por me ter dado a mão num ano tão exigente. Por ser um exemplo da paixão pela docência. Por me guiar e por me permitir desenvolver grande parte das minhas capacidades neste ano que se passou. Pela influência extremamente positiva na minha forma de ensinar

À Professora Doutora Orientadora, Paula Queirós, pela preocupação e pela ajuda constante nos momentos mais complicados. Por ter sempre a “porta” aberta para me receber. Pelo apoio nos momentos de maior aperto, mesmo quando não eram tão preocupantes na realidade

À FADEUP por me acolher no maior momento de mudança da minha vida até hoje, pelas oportunidades dadas, pelas amizades feitas. Por acolher um jovem rapaz e mostrar todo um mundo pela frente. Aos valores e conhecimentos passados. É com grande orgulho que faço parte desta casa.

Ao corpo docente da FADEUP pelo conhecimento transmitido e pela forma como me ajudaram a moldar no profissional e pessoa que sou hoje.

Ao corpo docente e não docente da ESAN por toda a partilha neste ano letivo transato. Pela especial ajuda nos momentos iniciais. Por oferecerem normalidade nesta experiência tão oscilatória.

Aos alunos do 11ºTD por me darem a oportunidade de influenciar e transmitir o meu conhecimento na sua formação. Por me permitirem desenvolver-me como futuro professor. Por me oferecerem outras visões sobre a vida.

A todos os que me influenciaram, o meu mais sincero obrigado.

Índice

Agradecimentos	V
Índice.....	VII
Índice de Figuras.....	IX
Índice de Gráficos	XI
Índice de Quadros	XIII
Índice de Anexos.....	XV
Resumo.....	XVII
Abstract.....	XIX
Lista de Abreviaturas.....	XXI
1 - Introdução	1
2 - Enquadramento Pessoal.....	3
2.1 - Expectativas Iniciais	7
3 - Enquadramento Prático.....	11
3.1 - Momentos Iniciais na Escola	11
3.2 - 11º Ano de Técnico/a de Desporto	15
3.3 - Primeiros Momentos de Planeamento.....	19
3.4 - Primeiros Contactos, Primeiras Aulas	23
3.5 - Ambientação ao Contexto Escolar	26
3.6 - Dificuldades em Lecionar um Currículo Tão Específico	28
3.7 - O “Eu” como catalisador de valores e conhecimento	31
3.8 - Mudança de Módulo/ Mudança de Perceção	34
3.9 - Desportos de Raquetes, uma maior consolidação de outros aspetos..	36
3.10 - Escalada... Sem parede.....	39
3.11 - Um teste de rápida adaptação no Ensino Básico	40
4 – Investigação: Motivação para as Aulas de Desportos Individuais.....	41
4.1 – Resumo	41
4.2 – Abstract.....	42
4.3 - Introdução.....	43
4.4 - Justificação e Objetivo.....	44
4.5 - Revisão de Literatura.....	45
4.6 – Metodologia	51
4.7 - Apresentação e Discussão de Resultados	54
4.8 – Conclusão.....	65
4.9 - Referências Bibliográfica	66

5 - Conclusões Finais. E agora?	68
6 - Referências Bibliográficas.....	70
Anexos	XXIII

Índice de Figuras

Figura 1 – Processo de Interação entre Pessoa, Comportamento e Ambiente (Wood & Bandura, 1989).....	45
Figura 2 – Taxonomia da motivação humana (Deci & Ryan, 2000)	48

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Distribuição dos participantes em relação à resposta “Senteste motivado para as aulas de Desportos Individuais?”	54
Gráfico 2 – Distribuição dos participantes em relação à resposta “Que aspetos consideras mais relevantes nas aulas de Desportos Individuais?”	56
Gráfico 3 – Distribuição dos participantes em relação à resposta “Quais as modalidades que consideras menos motivadoras em desportos Individuais?”	57
Gráfico 4 – Distribuição da amostra em relação à resposta “Quais as modalidades que consideras mais motivadoras em desportos Individuais?” ...	59
Gráfico 5 – Distribuição dos participantes em relação à resposta “Consideras ter um bom nível no que toca a Desportos Individuais?”	61
Gráfico 6 – Distribuição dos participantes em relação à resposta “Quais as modalidades de Desportos Individuais em que te consideras mais hábil a nível motor?”	62
Gráfico 7 – Distribuição dos participantes em relação à resposta “Quais as modalidades de Desportos Individuais em que te consideras menos hábil a nível motor?”	63

Índice de Quadros

Quadro 1 – Assuntos a abordar no questionário e questões relacionadas	52
Quadro 2 – Distribuição das respostas, em categorias, tendo em conta o seu estilo regulatório	55
Quadro 3 – Distribuição das respostas, em categorias, das razões para as modalidades menos motivadoras.....	58
Quadro 4 – Distribuição das respostas, em categorias, das razões para as modalidades mais motivadoras	60
Quadro 5 – Distribuição das respostas, em categorias, sobre as razões para a sua noção de autoeficácia.....	61

Índice de Anexos

Anexo 1 – Plano de aula.....	XXIII
Anexo 2 – Planeamento Anual	XXIV
Anexo 3 – Critérios de Avaliação.....	XXV
Anexo 4 – Comunicação Escolar de Aula de Campo	XXVII

Resumo

Este documento surge com o intuito de relatar o processo de estágio profissional, processo este que visa oferecer ao estagiário competências e vivências próprias do meio escolar. Este estágio, é referente ao Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, foi realizado na Escola Secundária António Nobre, no Porto. A prática supervisionada decorreu num contexto de ensino profissional, mais especificamente no Curso Profissional de Técnico(a) de Desporto. Neste documento são descritas as diferentes vivências no decorrer da prática supervisionada, tais como: contextualização da instituição e da turma cooperante; principais dificuldades experienciadas; momentos idiossincráticos da prática supervisionada; assim como a investigação com foco na motivação de uma turma do ensino profissional no se refere à disciplina de Desportos Individuais. O estágio profissional permitiu um aproximar das vivências de um professor, desenvolvendo aspetos como: i) a capacidade reflexão sobre a própria ação; ii) desenvolvimento na compreensão e organização programática; iii) melhor compreensão sobre a relação entre o docente e o discente; iv) melhor compreensão das dinâmicas próprias de uma instituição de ensino. Com estas vertentes mencionadas, é de sublinhar também a evolução progressiva no ano de estágio, assim como, um aproximar entre as características próprias do estagiário e as características que o próprio acredita serem de um professor de excelência. Denota-se, por último, o fomentar do gosto pelo ensino da Educação Física e do desenvolvimento do espírito crítico no que toca às suas vivências.

Palavras-chave: Ensino Profissional; Professor Estagiário; Identidade do Professor; Educação Física;

Abstract

This document has the intent to report the professional school placement, a process that aims to offer the apprentice skills and experiences typical of the school environment. This school placement is related to the Master's Degree in Teaching Physical Education in Basic and Secondary Education, was carried out at Escola Secundária António Nobre, in Porto. The supervised practice took place in a context of vocational education, more precisely in the Professional Sports Technician Course. This document describes the different experiences during the supervised practice of the student, such as: contextualization of the institution and the cooperating class; main difficulties experienced; idiosyncratic moments of the supervised practice; as well as a moment of research focused on the motivation of a vocational education class with regard to the subject of Individual Sports. The professional school placement allowed an approximation of the experiences of a teacher, developing aspects such as: i) the ability to reflect on one's own action; ii) development in the programmatic and organization understanding; iii) better understanding of the relationship between the professor and the student; iv) better understanding of the dynamics of an educational institute. With these aspects mentioned, it is also worth highlighting the progressive evolution in the year of the professional school placement, as well as a closer relationship between the characteristics of the apprentice and the characteristics that the apprentice himself believes to be those of a teacher of excellence. Finally, it develops the liking for teaching and the development of a critical spirit with regard to his own experiences.

Key Words: Vocational Education; Pre-service Teacher; Teacher Identity; Physical Education;

Lista de Abreviaturas

EE – Estudante Estagiário

EF – Educação Física

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

TC – Turma Cooperante

ESAN – Escola Secundária António Nobre

EC – Escola Cooperante

PC – Professora Cooperante

TD – Técnico de Desporto

NE – Núcleo de Estágio

DI – Desportos Individuais

1 - Introdução

Como ponto último no processo de formação do 2º ano do Mestrado de Ensino em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, é realizado pelo estudante um estágio profissional que visa oferecer ao mesmo experiências próprias da profissão para a qual se está a habilitar. Dito isto, é neste documento que relato a minha experiência de prática supervisionada.

O relatório de estágio torna-se necessário para uma devida reflexão sobre as experiências obtidas ao longo do estágio, já que o mesmo permite desenvolver uma panóplia de vertentes inerentes ao ofício do Ensino da Educação Física, como também uma construção do próprio perfil de profissional da área.

De forma a tentar transparecer as idiosincrasias da minha experiência, trato de relatar de uma forma extremamente pessoal o meu percurso como professor estagiário: os desafios, inseguranças, assim como momentos de um teor mais positivo que ache mais relevantes.

Nessa forma mais pessoal de relatar a minha experiência, pareceu-me de extrema importância, e para uma melhor compreensão, descrever o sucedido numa perspetiva de ordem cronológica. Esta ordem é por vezes interrompida para fazer alusão a algo que esteja relacionado com o tema, para poder concluir melhor sobre o assunto que estou a abordar. Ainda sobre a forma da descrição encontrada neste documento, mesmo destacando alguns capítulos para uma contextualização do meu cenário de estágio, não é utilizado nenhum capítulo para única e exclusivamente relatar sobre alguma das áreas de organização e gestão do ensino e aprendizagem, assim como a participação na escola e relações com a comunidade. Sendo, que do meu ponto de vista, estas vertentes se encontram interligadas na vivência de um professor, relato todas essas mesmas áreas da mesma forma cronológica, descrevendo e refletindo como um todo. Assim sendo, começo o meu relato pelos primeiros dias dentro do recinto escolar, passando por áreas de reflexão sobre o meu papel como professor, as dificuldades sentidas, melhorias refletidas, finalizando o enquadramento prático

no último módulo experienciado e a experiência de lecionação de Educação Física ao Ensino Básico.

Numa última parte deste documento, encontramos uma investigação que procurou descobrir a motivação da turma para a disciplina de Desportos Individuais (DI) com base na literatura. Tema escolhido devido a problemas encontrados na experiência com a turma cooperante (TC).

Por último, e com o objetivo de explicação do título, este advém das grandes dificuldades que senti ao longo do ano, onde uma grande transformação foi sentida neste aspeto do equilíbrio entre a minha forma de ser e a minha forma de atuar num contexto próprio dadas as suas especificidades. Sei que o título pode induzir questões como: “Mas então o professor não é humano?”, algo que não vai ao encontro do seu objetivo. Serve para demonstrar o valor que dei, e dou, ao processo de construção do perfil de professor e de um desenvolvimento do tato pedagógico. Onde a minha individualidade e a tal especificidade da profissão se aproximam, produzindo uma forma de estar única dentro de cada profissional do ensino.

2 - Enquadramento Pessoal

Eu, Pedro Afonso Rodrigues de Almeida Peres, nasci a 21 de maio de 1998 e sou natural de Lisboa, embora tenha viajado pelo país durante algum tempo até me mudar definitivamente para a Região Autónoma da Madeira antes de sequer conseguir reter memórias na minha cabeça de maneira concreta, o que acaba por me fazer sentir como um verdadeiro madeirense, não nascido, mas certamente criado. Para além da melancolia ao pensar no meu local de acolhimento, sempre tive a ideia de ser um local de oportunidades parcas e para um círculo algo restrito, pelo que desde cedo tinha como objetivo seguir a minha vida fora da segurança do contexto que me era mais familiar.

Precocemente, e também por um contacto com uma vida ativa, as aulas de Educação Física (EF) criaram um certo fascínio na minha rotina escolar. As características diferenciadas da disciplina, em relação com as demais do Programa Nacional: a “sala de aula” diferenciada; as dinâmicas diferentes do habitual em contexto de aula; o conteúdo abordado que por sua vez era mais motivador; os próprios atores pedagógicos para os quais olhava com uma perspetiva um pouco mais agradável. Confesso que relembro a maior parte dos meus professores de EF um carinho diferente, sendo que os docentes que me acompanharam no meu percurso no ensino secundário tiveram uma especial influência na minha decisão sobre que caminho enveredar para o meu curso superior. Tive, inclusive, um estudante estagiário (EE) como meu professor no meu último ano de ensino regular, que me lembro de causar desde logo uma certa curiosidade, dada a diferença de idades em relação aos demais pedagogos a que estava habituado - como é que ele construía a sua forma de trabalhar, seria algo inerente à pessoa em causa? Seria um perfil desenvolvido no seu percurso superior? Porque é que alguém tão novo tinha dinâmicas tão semelhantes aos professores com quais tinha tido contacto anteriormente? - Mesmo com estas questões que carregava comigo, em momento algum esperava vir a encontrar-me numa situação idêntica a esse meu professor.

Fui sempre um amante de desporto toda a minha vida, pratiquei toda uma panóplia de modalidades desde a natação ao futebol, passando ainda pelo basquetebol. Nunca fui maravilhosamente profícuo a nenhuma modalidade,

também nunca terrível a outra, e penso que esse mesmo ecleticismo que tenho como base foi vantajoso nas minhas práticas desportivas na escola, na faculdade, como também espero que venha a ser um elemento diferenciador no futuro. Nunca perspectivava uma vida de jogador profissional de qualquer modalidade como os meus colegas de escola na altura, sentia que era uma coisa mais intrínseca, simplesmente gostava de desporto, tinha gosto em praticá-lo e sentia-me motivado para comparecer todos os dias.

Devido a essa mesma motivação, uma vida ligada ao desporto foi algo que sempre idealizei para mim em termos de percurso académico e profissional, e assim que finalizei os meus estudos no secundário, decidi sair da Região Autónoma da Madeira e abraçar uma nova vida na cidade do Porto, ao ingressar na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP) no ano de 2017. Um percurso que me transformou de maneira vincada, não apenas o meu conhecimento técnico na área em que hoje exerço, mas também o meu perfil axiológico enquanto ser humano. Se sou um profissional competente em muito o devo à instituição que me acolheu, pois nunca o atingiria sem as bases que me foram transmitidas pelos vários professores com os quais tive o privilégio de aprender, assim como as relações que construí nesta segunda casa. Devido à excelência docente com a qual tive a oportunidade de aprender, sinto que a utilidade dos conhecimentos em si acaba por ser comparável ao sentimento assoberbante de caloiro no primeiro semestre de licenciatura, era todo um mundo novo para descobrir e não imaginava a história que se escreveria.

Devo também muito à cidade que me acolheu neste ano supramencionado, cidade essa que após algumas histórias dignas de descrever neste documento, ao contrário de outras, chamo de casa. Vivências sem as quais não seria a pessoa que orgulhosamente sou hoje, experiências que por muito duras que tenham sido, olhando para o retrovisor consigo relativizar e simplesmente não me arrependo. Aliás, se pudesse falar com o jovem de 19 anos outra vez e soubesse o que por aí vinha, apenas lhe diria para fazer tudo a dobrar, com o dobro da paixão, com o dobro do esforço e com o dobro da inocência, porque essa não se recupera.

Aponto também para o ponto em que o meu percurso académico acabou por divergir em relação ao caminho dos meus demais colegas de licenciatura.

Decidi acabar os meus estudos no 1º ciclo do ensino superior em Erasmus, no instituto *Akademia Wychowania Fizycznego*, em Varsóvia. Nessa altura era falado sobre um vírus que tinha vindo da China e que teria “entrado” na Europa por Itália já com alguma intensidade. Mal sabia eu, que devido a esse mesmo fator ficaria fechado no estrangeiro, sem qualquer hipótese de retorno, durante os 5 meses seguintes (tendo pelo menos conseguido findar a minha licenciatura). Sem dúvida uma experiência para relembrar, já que, tendo sido a minha primeira vez a viver no estrangeiro, tive literalmente de me conseguir superar num contexto pelo qual não imaginei passar. Descrevo outra vez esta experiência, mas com um filtro um pouco mais claro, fiz amizades que perduram pelo menos até hoje e que prezo com carinho; pude experienciar uma cultura completamente diferente, que me apaixonou profundamente e serviu de catalisador ao meu gosto por viajar e deparar-me com o chamado choque cultural. Nesta altura também o papel do desporto tinha uma presença vincada na minha rotina diária, tentava praticar qualquer atividade física que com a maior frequência possível, esta permitia-me manter uma dinâmica minimamente parecida àquela que tinha como adquirida durante grande parte da minha vida, e isso, diria, ajudava a encarar as coisas com outra positividade na altura.

Entretanto, e após finalmente conseguir voltar a casa, decidi fazer um ano sabático nos meus estudos e começar a enveredar no meu percurso profissional, onde comecei a trabalhar como prescritor de exercício físico num ginásio. O que na altura parecia mais uma tentativa de conhecer áreas nas quais me tinha formado de maneira mais específica, acabou por se tornar numa paixão. Passados uns tempos no meu local de trabalho responsabilizaram-me pela área dos casos clínicos que aparecessem e, esta vertente, para além de altamente desafiadora, começava a despertar em mim um verdadeiro gosto. Onde a individualidade de cada pessoa tornava a mesma numa autêntica folha em branco mesmo com o conhecimento científico das idiossincrasias da sua condição, tornando cada sessão numa nova e enriquecedora experiência. Foi também um momento enriquecedor para começar a perceber como realmente funcionava o mundo do trabalho.

Durante este ano que referi, decidi continuar a estudar para que independentemente do que acontecesse tivesse sempre alguma rotina na minha

vida que me levasse a um estudo constante. Frequentei algumas cadeiras do Mestrado de Ensino de Educação Física na Universidade da Madeira, que me levaram, inclusivamente, a concluir que seria esse o caminho que pretendia trilhar, mas não nesta instituição. Decidi voltar ao Porto, onde me inscrevi no Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, no qual me encontro atualmente, como estudante estagiário (EE). Esta experiência será relatada nas próximas páginas, descrevendo vivências essas que, para além de me ajudarem a formar o meu perfil de pedagogo, deram-me um prazer imenso em poder experimentar.

2.1 - Expectativas Iniciais

É no estágio que o EE acede ao contexto real de ensino, experienciando a panóplia de funções cometidas ao professor, compreendendo e assimilando a cultura profissional da escola (Batista & Graça, 2021). Neste sentido, posso afirmar que as minhas expectativas para o mesmo eram de que seria uma experiência completamente desconhecida para mim e que me iria deparar com obstáculos inimagináveis.

Sendo que apenas num mundo utópico seria possível atingir a plenitude de características acima referidas de um bom professor de educação física, já que, para além da bagagem teórica que é dada no ensino superior, é também necessário aplicar esses conhecimentos em contextos práticos. Com esta aplicação prática consigo, então, como professor refletir sobre a minha abordagem para posteriormente voltar a aplicar com as ilações retiradas, oferecendo assim um ciclo de ação-reflexão, não só proveitoso, como necessário. É aqui que o meu primeiro contacto tem um cariz de extrema importância, onde começo a desenvolver dinâmicas próprias que devem ser consolidadas logo de início para que me torne num profissional mais eficaz no meu ofício.

Na vertente autocrítica, visava também aprimorar as minhas capacidades de reflexão, assim como a minha aptidão para incidir sobre os problemas que fossem surgir no meu contexto tão específico, para então retirar o verdadeiro sumo das minhas sessões de aulas em contexto prático. Pois, o professor deve começar a desenvolver a sua vertente autocrítica, de maneira que não esconda nada de si próprio, algo que pode castrar o seu desenvolvimento neste processo.

Quanto aos meus métodos de atuação, tinha grandes expectativas no que toca ao meu desenvolvimento na maneira de atuar, conseguindo transformar tudo aquilo que foi aprendido nas aulas teóricas de uma maneira mais pessoal, perfazendo o modo de atuar que é diferenciado entre cada professor. Ao refletir sobre as minhas dinâmicas vou-me afastando cada vez mais do chamado “predefinido” - termo que dou ao método que é ensinado pelo professor e influenciado por todas as suas experiências de campo. Neste processo de formação existem mais camadas: para além das experiências vivenciadas, que

têm grande preponderância, também a minha própria maneira de conduzir a minha vida influencia todas as decisões que tomo na “sala de aula” (Cardoso, Batista, & Graça, 2016). Por muito que qualquer professor que tenha passado pelo meu percurso acadêmico me tivesse influenciado, seria ainda necessária uma adaptação à maneira que acho mais confortável e correta para lecionar a mesma matéria, uma vez que se tentasse apenas reproduzir aquilo que me havia sido dito, fugindo muito da minha maneira de ser, não perspetivava tamanha eficácia no meu processo.

No capítulo da eficácia, claramente não esperava ter uma como a pretendida logo inicialmente, já que a minha falta de aptidão de adaptação por ser um contexto amplamente desconhecido, aliada à falta de experiência no ato pedagógico e ainda à carência de domínio em determinadas matérias (em relação às quais ainda teria de passar por uma curva de aprendizagem) complicavam essa mesma eficácia. Para além disto, reconhecia que o meu perfil a dada altura não me parecia o mais indicado para liderar e ensinar as gerações mais novas, não me reconhecia como a pessoa mais metódica ou organizada para conseguir levar alunos ao conhecimento, pelo que, duvidava de uma certa forma da minha proficuidade numa fase inicial. Posso mesmo afirmar que a insegurança era uma constante nos momentos em que pensava antecipadamente no estágio que iria encontrar pela frente. Ainda devido à falta de experiência em momentos de treino de grupos, tinha a noção que a minha eficácia nos momentos de transição, de comunicação com toda a turma e a regulação das dinâmicas das aulas levariam o seu tempo para decorrerem da melhor maneira.

Acresce ainda uma contemplação sobre o meu relacionamento com a minha futura TC, para além de perspetivar que teria uma relação positiva com os alunos e de dar uma extrema importância a essa socialização, também punha em causa a minha capacidade de aplicar a coerência que desejava, não sendo afetado por influências que fossem externas ao contexto de aulas, assim como a minha capacidade de conseguir manter o controlo comportamental dos alunos.

Adicionalmente, pela minha experiência pessoal, até ao momento curta, esperava ainda que o estágio permitisse aprender aquilo que não aparece nos livros, o tal conhecimento empírico que apenas advém pela experiência *in loco*

onde a própria adaptação a cada aluno resulta de tentativa e erro e não de fórmulas que possam ser aplicadas com a maior eficácia pretendida de todas as vezes. Não descurando a dinâmica aprendida com o corpo docente da própria escola, onde cada um com o seu método e forma de atuar nas várias vertentes da escola permitiu também uma visão mais alargada de todos os processos que decorrem dentro do ecossistema que é cada instituto de ensino.

Por fim, a expectativa de passar com distinção um ano de aprendizagem tão fulcral na minha vida também tinha influência. Uma visão complexa que albergava diversas vertentes que nem eu próprio compreendia bem na altura, mas que implicavam uma pressão imposta a mim, independentemente das suas repercussões boas ou más.

3 - Enquadramento Prático

3.1 - Momentos Iniciais na Escola

Os primeiros dias de preparação para o ano escolar tinham chegado, o momento pelo qual tinha esperado tanto tempo. Era a hora de conhecer a Escola Secundária António Nobre (ESAN), a minha escola cooperante (EC), por onde viria a passar por tantas experiências e ter a primeira reunião com a professora cooperante (PC). E que palavras encontrar para descrever a professora Júlia Gomes? Uma pessoa que acima de tudo se importava com os seus, que se dedicava afincadamente à TC, até mesmo quando os próprios não o mereciam. No seu âmbito, dar qualquer coisa que menos de 100% pelos seus alunos, era algo impensável, segundo as palavras da própria “havia nascido para isto”. Uma pessoa à qual qualquer agradecimento parece parco, sendo que foi sempre uma espécie de farol no meio do nevoeiro que é a inexperiência. Segundo (Glenn, 2006), o PC eficaz colabora ao invés de ditar, cedendo um nível de controlo sobre a TC ajustado, adicionando ainda uma dinâmica de feedback construtivo. Neste âmbito, a PC ensinou-me também o pragmatismo necessário quando algo não corria conforme o planeado e incentivou a criatividade mesmo na falta de material para lecionar. Mas acima de tudo, com a sua maneira de ser, totalmente transparente e direta, numa relação de comunicação e partilha de ideias constante, acabou por influenciar o meu perfil de trabalho, pelo menos aquele que sou capaz de refletir até agora, de uma forma extremamente positiva, tornando toda esta viagem que foi o ano letivo uma autêntica aventura, que talvez não chegasse a bom porto sem as direções da PC.

Desde este momento, foi-nos dada a liberdade para organizarmos as nossas aulas como achássemos melhor, discutindo, posteriormente, as perspetivas com a PC. Lembro-me de sentir uma insegurança quase imediata, dada a falta de fio condutor, tendo de assumir a completa responsabilidade do momento de ensino pareceu-me uma tarefa hercúlea, pois os momentos de microensino de anos anteriores não me faziam sentir minimamente preparado para os acontecimentos que viriam a proceder. Sentia-me também um pouco assoberbado com a quantidade de pensamentos que tinha na altura, conhecimento que parecia quase abstrato na minha cabeça, mas que teria

simplesmente de ser organizado de forma a conduzir a TC ao conhecimento pretendido com aquilo que sabia. Ainda nesta primeira reunião fomos apresentados ao corpo docente que nos iria acompanhar neste ano letivo, professores estes que ressaltaram sempre que, com esforço e organização, o nosso trabalho seria mais eficaz. Estes fizeram, também, um apelo à criatividade nos momentos de ensino, para que não nos cingíssemos apenas ao que havíamos vivenciado, para que não tivéssemos medo de pensar. Os momentos de hesitação mencionados, foram rapidamente colmatados pela PC, que permitiu logo total abertura para que a contactássemos com qualquer tipo de dúvida, já que sabia que era uma fase inicial onde surgiriam uma panóplia de problemas para resolvermos, alguns que viríamos a ter de resolver sozinhos, outros que com as suas indicações acabaram por fazer-me chegar a bom porto.

Numa outra reunião, do Departamento de Educação Física do Agrupamento, vim a ter conhecimento relativamente à minha TC. Forneceram-me os meus horários de aulas, assim como as disciplinas das quais ficaria encarregue. O facto de ter de lecionar DI, não me deixou apreensivo, nem no momento em que os professores que se encontravam no local verbalizaram que a turma com a qual trabalharia não seria nada fácil. Dei por mim confiante inicialmente, sentia que me sairia muito bem naquele ano letivo, quase numa espécie de delírio de que tudo seria positivo. Claramente não tinha em mente todos os desafios pelos quais iria passar, uns por falta de experiência, outros por ignorância, que pode ser causada pelo primeiro ponto que anteriormente referi.

Segundo Alves, Batista e Queirós (2017), o EE ao encontrar-se num contexto social tão diferente daquele em que normalmente se situa, segue em busca de um novo conhecimento, sendo que o acesso ao mesmo pode ser facultado pelos membros mais experientes. Por esta mesma razão, aproveitei também nesta reunião para falar um pouco mais com o corpo docente que ali se encontrava. Entendia que a própria socialização com futuros colegas de ofício me seria útil para resolver e até mesmo prever problemas associados a toda a complexidade do ano de estágio no qual iria atuar. Estas conversas tiveram conselhos consensuais: ser o mais pragmático possível e não dar azo a “brincadeiras” com a TC, dado que qualquer momento no qual fosse menos

assertivo, poderia levar a que rapidamente perdesse o controle da turma e que a primeira impressão seria de extrema importância.

Nestes dois momentos acima referidos, foi-me dada ainda a oportunidade de conhecer melhor os meus colegas que perfaziam o meu núcleo de estágio (NE), colegas estes com os quais viria a passar tantas experiências e trocas de ideias. Um dos seus elementos era um amigo chegado, mas os restantes dois apenas havia visto durante as aulas do ano anterior do Mestrado de Ensino. Era ainda do meu conhecimento que teria de desenvolver rapidamente uma boa dinâmica com o grupo, não apenas para que me pudessem ajudar nos problemas que viria a ter, mas também para estipular desde início a transparência e assertividade necessária para que cada um de nós se permitisse às orientações dos outros enquanto observadores, sem que achássemos que estávamos a ser alvos de ataques pessoais. O objetivo seria ser o mais direto possível, tendo sempre a certeza que os outros elementos tinham a noção que seria para uma evolução no nosso percurso. Para além disto, também posso seguramente afirmar que devido a experiências e vivências tão distintas, que este grupo de professores estagiários era extremamente eclético e que entre todos sentia-me bastante confiante de que poderíamos colmatar quaisquer problemas ou dúvidas que surgissem no seio do núcleo.

Foi também nestes primeiros momentos dentro do recinto escolar que pude averiguar as condições com as quais iria trabalhar todo o ano letivo. A escola em si não era de um espaço extremamente amplo, assim como o seu número de alunos era algo reduzido, tendo uma maior densidade de turmas de cursos profissionais do que de cursos científico humanísticos. Para além do corpo discente, as condições das salas teóricas tinham o necessário para que conseguisse desenvolver qualquer tipo de matéria de cariz mais teórico; para além disso, a sala da turma que vim a lecionar tinha um rácio de quase 1:1 entre alunos e computadores, pelo que qualquer tipo de auxílio tecnológico que fosse pedido poderia ser desenvolvido por todos os membros da turma. Chego por fim aos espaços para a prática de Educação Física, e aqui sim com uma atitude mais curiosa, ao todo teria ao meu dispor 3 espaços dentro do polivalente, aos quais acresciam, ainda, espaços exteriores com balizas de futsal, cestos de basquetebol e uma pista de atletismo (com um comprimento bastante reduzido

face ao normal). Não pude deixar de imaginar de imediato algumas atividades a realizar, até porque tinha de examinar todos os espaços exteriores na escola, sabendo que começaria por desenvolver orientação aplicada no ano letivo. Ainda tinha uma perspetiva muito pouco concreta daquilo que efetivamente viria a desenvolver, mas não deixava de imaginar cenários nos quais as aulas poderiam evoluir.

3.2 - 11º Ano de Técnico/a de Desporto

Não poderia discorrer sobre o meu percurso em campo sem antes mencionar o corpo discente da TC. O processo de conhecimento mais profundo da turma, das idiossincrasias deste “ecossistema”, como se relacionavam e as características de cada um foi algo que decorreu ao longo de todo o ano letivo, não algo que pudesse ser apreendido logo de antemão. Ainda assim pareceu-me de uma organização mais correta contextualizar sobre os atores principais deste processo educativo – a turma do 11º Técnico/a de Desporto (TD) da ESAN - antes de falar sobre a prática pedagógica mais propriamente dita.

Este Curso Profissional é regido pela Agência Nacional para a qualificação e o Ensino Profissional, onde o principal objetivo passa por albergar os discentes com conhecimento específico de uma determinada área, preparando-os essencialmente para o mercado profissional, tendo sempre a opção de prosseguirem com os seus estudos, enquanto habilitam o estudante com o nível secundário de educação. É aqui que menciono o quão importante é ter esta vertente no nosso sistema de educação, dado que nem todos os nossos alunos pretendem seguir o ensino superior: alguns almejam trabalhar assim que concluírem o seu ensino secundário, outros, quiçá por falta de motivação, não pretendem finalizar o ensino secundário regular. Então, devido a essas características específicas, parece-me extremamente oportuno que os mesmos tenham a oportunidade de especializarem a sua formação em algo que gostam e pretendem seguir como caminho profissional. Com a base teórica fornecida, aliada à experiência de estágio em contexto de trabalho, estes alunos concluem a sua formação com noções extraordinárias da realidade da sua possível área de trabalho. Por outro lado, os alunos que pretendam seguir o ensino superior na mesma área têm de qualquer forma uma base extremamente sólida para enveredarem em Ciências do Desporto.

Uma turma constituída por alunos com uma excelente apetência para o desporto em si, um nível médio elevado no que tocava à proficuidade nas diferentes matérias abordadas. Talvez mesmo por uma maior noção de autoeficácia, os alunos tenham acabado optar por seguir esta via de formação para terminarem os seus estudos no ensino secundário. Era uma turma

sobretudo de rapazes, onde o total inicial era de 18 rapazes e 3 raparigas. Estes números vieram a reduzir para 19, visto que dois alunos escolheram continuar os seus estudos em instituições diferentes ao final do 1º período escolar. Ainda em termos de cultura desportiva, quase todos os alunos desta turma tinham desenvolvido atividades desportivas de forma federada que se denotava na tal capacidade supramencionada, assim como numa motivação diferente quando era introduzida a competição, algo que esta turma respondia de forma extremamente positiva, elevando o empenhamento motor das aulas de DI.

Uma turma que pelos seus variados motivos, fosse esse a ausência de apoio parental, carências de cariz emocional e até mesmo de estrutura familiar, rapidamente me fizeram perceber que a maior parte dos seus constituintes tinha uma experiência de vida bastante diferente da minha. Eu, dentro dos meus privilégios enquanto aluno na mesma faixa etária desta turma, nunca tinha tido sequer possibilidade de saber o que alguns destes jovens poderiam estar a passar em determinada altura do ano. Por esta razão, desde uma fase inicial tentei impor uma dinâmica de comunicação saudável, um aproximar da relação entre o aluno e o professor, onde quaisquer que fossem os problemas que sentissem haveria abertura para os partilhar, com a promessa de que tentaria ajudar dentro das minhas capacidades.

Também de referir que pelo facto de existir uma grande disparidade em termos de idade, sendo que esta ficava compreendida entre os 15 e os 19 anos, notavam-se inúmeros grupos sociais dentro do ecossistema da turma. Para além de alguma animosidade entre os mesmos, notava-se que quando eram feitos grupos os alunos tentavam evitar-se, ou pelo menos evidenciar o seu descontentamento com as escolhas. Dada esta conjuntura, dei também importância ao estreitar dos laços entre os discentes para que estes para além de beneficiarem de um bom relacionamento de trabalho com os seus colegas, aprendessem também que independentemente da sua relação com o colega, isso não impede que consigam trabalhar juntos para um objetivo em comum.

Apono ainda para a distinção entre o normal decorrer dos cursos profissionais e do ensino regular. Esta vertente tão mais específica, embora me agradasse, viria a requerer um estudo extremamente profundo das matérias a serem lecionadas, em especial as temáticas de orientação aplicada, assim

como, escalada e manobras de corda. Pelo cariz tão específico da minha disciplina, visei sempre que os alunos para além de adquirirem o conhecimento básico acerca da disciplina, tivessem ainda a capacidade de acrescentar conteúdo à sua formação e à dos colegas através do desenvolvimento da capacidade de pesquisa autónoma, assim como de uma boa capacidade de comunicação sobre os entendimentos pesquisados. Esta vertente, para mim, era de extrema importância por causa da sua transferência para o contexto de estágio da TC, onde estes seriam confrontados diversas vezes com perguntas que teriam de solucionar com o seu conhecimento base previamente adquirido. Também de ressaltar que, da minha perspectiva, era importante que tivessem a noção que ninguém sabe tudo sobre a sua área, muito menos em idades tão jovens, pelo que a ignorância em determinado assunto não seria motivo de vergonha e que, apenas tendo a noção dessa limitação conseguiriam procurar as respostas através do estudo independente se quisessem realmente ser profissionais capazes na sua área.

Na minha experiência pessoal pude constatar que há uma preconceção de que os alunos dos cursos profissionais não têm grandes ambições equiparáveis aos restantes e que não são dedicados ou sequer motivados para o contexto escolar em comparação com os alunos do ensino regular. Posso, de acordo com o que presenciei, e faço questão de afirmar que essa visão simplesmente não é real, pois contactei com alunos com um brio académico excepcional, alguns extremamente motivados e curiosos pelo mundo do exercício físico. Alunos estes que não duvido de forma alguma que conseguirão alcançar os seus objetivos num mundo tão competitivo como o da nossa área, ou de outra que decidam almejar como percurso de vida. É exatamente essa ideia de motivar e passar conhecimentos a uma próxima geração que me moveu para este tipo de vida e que esta experiência veio reafirmar esse desejo. Conseguir ajudar o próximo a formar-se tanto no seu conhecimento, como no seu quadro axiológico deram-me um sentido de satisfação como poucas outras coisas no meu percurso académico, e é por esse mesmo sentimento de realização que sinto que estou a seguir pelo caminho que pretendo enveredar.

Para uma melhor compreensão do contexto no qual teria de ensinar, entreguei fichas de caracterização para que a TC pudesse preencher a mesma.

Este documento tinha como objetivo conhecer melhor as suas experiências desportivas, aquilo que mais gostavam nas aulas e que disciplinas mais gostavam dentro do curso que frequentavam. Esta permitiu retirar muitas informações pertinentes para o futuro, o que por si demonstra a importância de qualquer tipo de informação que possamos recolher dos nossos alunos para nos conseguirmos adaptar de melhor maneira às especificidades da turma. Dos pontos mais importantes aquando da análise da documentação foi a possibilidade de reconhecer que a turma tinha tido um passado desportivo federado de enorme relevo como anteriormente referido, sendo que grande parte se encontrava ainda no mesmo contexto. Dentro da motivação para a disciplina, grande parte dos alunos afirmavam estarem motivados com base nas experiências dos módulos do ano anterior, esta informação acabava por ser um pouco subjetiva, pois para além de não terem as mesmas matérias que em anos anteriores, a maior parte nunca tinha estado sequer em contacto com o que seria lecionado. Por esta mesma razão determinei que investigaria um pouco mais a fundo esta temática, o que me levou à recolha de informação para a investigação.

3.3 - Primeiros Momentos de Planeamento

Segundo Bento (2003), planear é a organização de componentes do processo de ensino e aprendizagem nos diferentes níveis da sua realização, apreendendo assim, as linhas básicas e essenciais das tarefas e processos pedagógicos a realizar. Assim como o seu produto que se destina à aprendizagem, que tem como inerentes ao seu processo três fases: a da elaboração, a da implementação e a da avaliação (Pacheco, 2005).

Assim sendo, e com as informações dos módulos a lecionar, horários e turma, passei ao próximo passo, o de planear a unidade didática da primeira matéria a abordar, a de orientação aplicada. Tive como base o documento do Referencial de Formação da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (2016), este currículo que é em si um veículo que visa a preparação de jovens para serem membros participantes da comunidade em que se inserem, como forma de socialização cultural comum (Ribeiro, 1993). Outro documento que serviu de base para a minha prática pedagógica foi o livro Orientação – Desporto com Pés e Cabeça (Aires, et al., 2011). Dou especial atenção ao último documento referido, pois este foi uma grande valia na estruturação dos temas a abordar neste módulo, progressões a realizar, *feedback* especialmente direcionado para o que pretendia trabalhar, e ainda, uma contextualização teórica extremamente densa da temática. Ainda nesta altura, e tendo em conta todas as aulas que teria de lecionar, elaborei o planeamento anual para me permitir organizar todo o meu ano letivo, assim como ajudar na alteração do número de aulas ainda a lecionar de cada vez que era preparada uma visita de estudo com a turma, quer fosse em DI, ou noutra disciplina. Neste último exemplo, se fosse numa outra disciplina, seria obrigado a adiar as minhas aulas conforme o número de dias em que não me fosse possível dar aula.

Ainda dadas as idiossincrasias da modalidade em si e as condições fornecidas pela Câmara do Porto em termos de material para desenvolver a prática de orientação em parques pela cidade, tinha como objetivo desenvolver várias aulas de campo no Parque do Covelo. Isto aproximaria os alunos do contexto real da vertente de orientação aplicada, acrescentando ao facto de que seriam confrontados por um local com o qual não estavam familiarizados, ao

contrário do recinto escolar da ESAN. Para além de criar várias versões do mapa de orientação para que os alunos pudessem percorrer os diversos pontos sem saberem os mesmos de cor, desenvolvi diferentes tipos de competições como estafetas, sprint e longas distâncias. Ainda de forma a cimentar o conhecimento teórico de aulas anteriores, mais no final da unidade didática perspectivava realizar um *peddy paper*, para que assim, os alunos, aliassem a necessidade da informação sobre a temática à sua performance nas competições de orientação. Esta última demonstrou ser altamente motivadora, pois mesmo que um determinado grupo de alunos não fosse tão forte a nível de resistência, que aliada a uma boa base técnica é uma variável extremamente importante na modalidade, poderia ter sucesso se soubesse responder adequadamente às questões realizadas.

Nesta fase, com o conhecimento que tenho agora, teria escolhido desenvolver o programa de outro modo. Dado o detalhe de que por ser uma altura de final de ano civil, com uma maior incidência de chuva, vi-me impossibilitado inúmeras vezes de desenvolver as aulas de campo com os alunos, às vezes até mesmo de realizar o percurso de orientação dentro do espaço da escola. Este detalhe tão importante, mas que simplesmente nunca tinha considerado, deixou-me de imediato com uma perspetiva diferente assim que o identifiquei, que mais estaria para lá da cortina que é a ignorância que não me deixava vislumbrar o que eram as dinâmicas da vida de um professor de EF. Este ano de estágio era quase como um “passe livre” para os bastidores, que me permitiam finalmente reconhecer as causas para determinados efeitos em relação aos quais eu era antes meramente espetador. Tome-se o “passe livre” como meramente uma expressão, pois na génese desta peça de teatro, eu fui ator. Simplesmente esta mudança de papel que se foi dando ao longo do tempo abriu todo um leque de questionamentos e de variáveis que simplesmente não eram tidas em conta. Quem porventura possa ler estas palavras agora deve achar esta afirmação óbvia, mas todo o processo de transformação do papel de aluno para o de professor foi algo de tão bonito, simultaneamente aterrador e doloroso, mas bonito acima de tudo.

A maior parte das inseguranças que me surgiram ao ensinar modalidades de forma específica conforme o estipulado para o Curso Profissional de TD

estavam assentes no facto de pouco ou nenhum contacto ter tido com algumas das mesmas. Incidiam espécies de questionamentos, tais como: como seria eu capaz de ensinar algo que eu próprio ainda estava a aprender numa fase muito inicial? Saberria eu dar resposta às necessidades da turma? Conseguiria arranjar formas de acrescentar conteúdo de forma motivadora para uma carga horária tão extensa? O facto de não saber algo não me preocupava, longe de mim escudar o meu ego e ser desonesto para comigo e para com os discentes que tive à frente, queria ter informação suficiente para conseguir trabalhar de forma mais autónoma, para conseguir manobrar as aulas com maior eficácia. Terá sido pura utopia para as minhas capacidades, digo desde já, ao olhar para a minha primeira unidade didática de orientação aplicada, para o que planeava e para o que efetivamente foi trabalhado, sendo o verdadeiro espelho da transformação que decorre no estágio profissional. Achava que seria tudo trabalhado na perfeição, sabia que teria alguns percalços, mas pensava genuinamente que seria capaz de aprofundar mais a matéria. Também vim a aprender que nem tudo aquilo que é dito é propriamente absorvido pelos alunos (ingenuidade minha, como se nunca tivesse estado do lado de lá).

Ainda dado o extenso programa de orientação, assim como o perfil que os alunos deviam ter ao acabarem o curso profissional, em conversa com a PC, foram desenvolvidos trabalhos de grupo na temática do trabalho de força. Uma vez que os alunos deveriam ter conhecimento sobre os diferentes movimentos articulares e os músculos intervenientes na sinergia, seria útil também adquirir alguma independência neste campo, recorrendo à capacidade de pesquisa autónoma conforme referido no capítulo anterior, aliada à justificação de cada tomada de decisão. Tendo isto em conta e uma vez por semana, durante as primeiras 6 aulas, comecei por demonstrar diferentes tipos de exercícios em circuito. Nas aulas demonstrativas, para além da explicação de cada exercício, também foi tido em consideração o binómio tempo-recuperação. Após as mesmas, passei à redação de um portefólio daquilo que seria pretendido de cada grupo, documento este que visava guiar os alunos na estruturação do seu trabalho, assim como alguns exemplos a executar, e ainda, os critérios pelo quais iam ser avaliados. Assim sendo, uma vez por semana, os grupos foram apresentando, tendo cada um total responsabilidade pelo circuito que estava a

realizar. Devo ressaltar que alguns trabalhos foram extremamente bem conseguidos, o que acaba por demonstrar que determinados alunos estavam a seguir um caminho no qual eram capazes de discutir esta área, assim como a desenvolver o sentido crítico sobre a sua maneira de atuar, onde a autonomia era uma parte importante a cimentar.

3.4 - Primeiros Contactos, Primeiras Aulas

Fui deitar-me ansioso antes da minha primeira aula, acordei ainda mais. Era uma aula simples, falaria brevemente sobre os módulos a abordar, as regras das aulas de DI e apresentar-me-ia sucintamente. Mas sabia que começaria ali um caminho longo, para o qual tinha trabalhado. Todas as experiências anteriores que tinha vivido até ao momento, valores e crenças influenciaram-me para agir daquele momento para a frente, mas tinha a noção que muitas perspetivas seriam alteradas com o passar das aulas, ao estar em contacto com a TC, pois a identidade do professor passa por um processo de construção constante influenciado pelo seu contexto, assim como pelas relações nesse dado contexto (Akkerman & Meijer, 2011). Era mesmo por essa própria maneira de ser que duvidava da minha capacidade de ser assertivo e conseguir resolver conflitos quando a situação o pedisse, questionava-me se teria o dinamismo de dar resposta rapidamente e de forma coerente.

A autonomia que me seria dada daí em diante gerava sentimentos menos positivos, nomeadamente muitas dúvidas. Tal como descrito, estas emoções negativas, numa fase inicial, podem ser provenientes do desconhecimento da dinâmica do contexto, assim como das tarefas e responsabilidades inerentes, e ainda da interação com a comunidade escolar (Gomes, Queirós, & Batista, 2019). Mas essa emancipação fazia com que incidisse com um olhar para o plano de aula como apenas um cenário idealizado, algo abstrato, como uma tela em branco, que seria preenchida com influência por uma panóplia de fatores: a minha capacidade de gestão da turma, a capacidade de autorregulação da TC, a motivação da TC para determinada matéria, entre outras. Tal tornava-se completamente assoberbante com tantas possibilidades de cenários, aliados à minha falta de experiência na gestão de grupos de várias pessoas. No entanto, posso afirmar, atualmente, que foi uma vertente na qual melhorei de forma significativa, sendo que no final do ano letivo já denotava uma maior fluidez na minha forma de atuar, obviamente facilitada por determinadas rotinas incutidas com a TC.

Prosseguindo com o relato dos primeiros tempos, confesso que até a palavra “stor” me era estranha, sendo que nem me identificava como tal quando

os alunos me tentavam abordar com esse vocativo. O papel de “mestre”, o educador responsável pelo processo de aprendizagem dos mais novos parecia-me invulgar. A própria expectativa de uma figura docente por parte dos alunos não merecia ser defraudada, embora a turma tenha tido a oportunidade de aprender com outros EE's no ano anterior, os mesmos já estavam habituados ao facto de terem professores estagiários presentes nas suas aulas. No entanto, rapidamente me aproximei dos alunos nas primeiras aulas, aproveitando o final das mesmas para estreitar a relação professor-aluno: não apenas para conseguir recolher alguma informação importante sobre cada um que me permitisse trabalhar de forma mais eficaz, mas também por querer dar-me bem com aquelas pessoas. Nesta fase inicial de aproximação, tinha uma atenção redobrada à rigidez, dado que tinha sido previamente informado que a turma em si não era fácil no que toca a comportamentos desviantes, contando inclusivamente com a suspensão de alguns alunos no primeiro mês de aulas.

Outro grande problema presente na TC eram as faltas, razão, nomeadamente, pela qual também decidi desenvolver a investigação presente neste documento. Os alunos faltavam e faltaram frequentemente durante o ano letivo e alguns deles deixavam de ir às aulas uma semana inteira. Esta era uma dinâmica à qual não estava habituado e que me fazia despendir tempo a tentar encontrar maneira de conseguir colmatar esse problema. Penso que nunca consegui solucioná-lo, sabendo também que era algo que não dependia apenas de mim. A disparidade entre grupos, já supracitada, foi também um obstáculo para o qual tentei arranjar solução: para além de criar contextos em que os membros dos grupos fossem diferentes, obrigando à resolução de problemas em grupo independentemente do à vontade existente entre os constituintes, tentava também passar uma mensagem de responsabilização de grupo, onde todos eram responsáveis pelos erros de cada membro do ecossistema, ou seja, se alguém fosse castigado por algum tipo de problema causado, o grupo todo teria de responder por isso. Por último, após algumas semanas comecei também a incutir um grito de grupo no final da aula, onde um aluno a cada aula teria de gritar a parte inicial, que seria finalizada por todos os colegas. Acredito que este espírito de pertença e de entre-ajuda tenham uma evidente relevância não só na

vida profissional, como também na vida pessoal, onde a capacidade de trabalhar em grupo ajuda a elevar o próprio trabalho, assim como o dos outros.

Foi também na segunda semana de aulas que tive logo a minha primeira visita de estudo. Estas para além de permitirem aos alunos estar em contacto com a comunidade na qual estão envolvidos, também visam a aprendizagem em contextos diferenciados com profissionais e materiais especializados para a prática, conforme irei descrever noutros capítulos. Quanto a esta visita em concreto, o grupo de docentes da ESAN decidiu levar algumas turmas numa caminhada por todas as escolas do Agrupamento de Escolas António Nobre, idealizando que isto permitiria aos alunos terem uma melhor contextualização sobre o trabalho desenvolvido por toda a comunidade, como também as idiossincrasias de cada espaço. Este momento, num todo, permitiu-me uma melhor compreensão do meu papel como EE, ao ver a forma de agir de cada professor com os alunos e ao ver o comportamento dos alunos quando achavam que não estavam a ser observados. Estava extremamente atento, a tentar absorver o máximo de informação possível. Aproveitei esta manhã para partilhar algumas ideias com alguns professores presentes, discutir formas de abordar cada tema nos quais tinha alguma dúvida. Mas não falava apenas com os docentes, decidi também passar algum tempo com os discentes da minha TC, conhecer os seus gostos, conhecer as suas realidades e contextos. Toda esta informação a meu ver permitia-me não só prever melhor possíveis acontecimentos devido a uma melhor informação acerca do contexto, como também atuar melhor.

Ao fim das primeiras semanas de aulas sentia-me mais a par da minha envolvência, já ia sabendo nomes de alguns elementos da comunidade escolar exteriores à minha rotina diária de aulas, já conhecia os espaços da escola, já conhecia alguns alunos para além dos constituintes da TC. Sentia-me mais inserido na instituição, por “mais inserido” não se tome que estava completamente à vontade, longe disso, mas começava a reconhecer melhorias no que toca à ambientação ao contexto escolar.

3.5 - Ambientação ao Contexto Escolar

Tudo aquilo a que estava habituado a experienciar dentro de uma escola agora tomava uma volta de 180°, uma perspectiva completamente diferente ameaçava chegar. O papel a desempenhar era diferente, as noções de comportamento também, assim como o próprio comportamento. As visões sobre o mundo, as crenças, os conhecimentos haviam-se alterado, e assim voltaria a acontecer com o passar da experiência do estágio profissional. Agora as responsabilidades eram maiores; não que isso me incomodasse, já sabia como agir nesse campo, mas mais uma vez a mudança de paradigma ao ainda não estar instalada causava-me desconforto. Estava então, mais atento a tudo em meu redor, sempre que entrava nos portões da escola esta atenção redobrava. Sempre fiz por ser o mais exemplar quanto conseguia, neste momento não seria diferente. Fiz por saber os nomes dos que me rodeavam, essa aproximação fez-me sentir mais à vontade. Procurei ensinar não apenas na sala de aula como também fora dela, procurei ensinar não apenas os meus alunos como todos os restantes quando a oportunidade assim pedia. O papel era definitivamente diferente.

Pude experienciar o olhar diferente dos professores que antes me viam de uma determinada forma e que durante o período de estágio, alguns até me tratavam por “colega”, que admirável mundo novo. E não, não me refiro à obra de Aldous Huxley, na qual o mesmo aponta para os possíveis problemas criados pela dependência em demasia das novas tecnologias utilizando como exemplo uma sociedade distópica. Neste caso em concreto a sociedade distópica na minha visão era aquela que se desenrolava dentro da sala de professores, o simples entrar na sala dos docentes quando era aluno, era algo que me intimidava por completo, nunca um sentimento de à-vontade me havia passado pelo corpo nessa altura da minha vida. No entanto, ali estava eu, na sala de professores. Continuava a não me sentir à vontade numa fase inicial, mas ao olhar dos demais presentes eu não era um corpo estranho. Uso este exemplo porque foi uma experiência dicotómica em diferentes fases da minha vida, era aqui que o conviver com a restante comunidade escolar fazia grandes diferenças. Acabei por aprender como é cada espaço, perceber o “normal” do outro lado da

porta da sala dos professores, as características específicas desta comunidade, as suas dinâmicas, aliás comecei a tomar o meu pequeno-almoço com todos os professores nas minhas quartas-feiras, algo começava a tornar-se mais confortável no papel que estava a desempenhar.

Havia estado naquele lado da sala de aula com a mesma idade não faz muito tempo, mas vim a aperceber-me que muitas coisas já eram diferentes. As formas de estar e de socializar são bastante diferentes, o acesso à informação ainda mais facilitado, mesmo que essa facilidade pudesse ocorrer para o bem ou para o mal. Procurava sempre incutir uma dinâmica de pesquisa aos alunos da turma, uma boa autonomia na pesquisa, aliada a um bom sentido crítico certamente não fariam mal. Quanto às coisas boas, ora bem, muito mais dentro de determinados assuntos que na minha altura simplesmente pareciam demasiadamente complexos. Quando estavam juntos falavam sempre uns com os outros, mas estranhamente mal se ouvia uma palavra. Isto para dizer, as nossas idades não são assim tão díspares, contudo as formas de estar já são completamente diferentes, pelo que o meu trabalho de conhecer melhor a turma quando a oportunidade surgia era de conseguir mesmo apreender como eram os constituintes da TC. A minha perspetiva sobre os alunos mudou, antes não achava que era eu o herói quando sentado com os demais colegas de turma, nem agora acho que aqueles que se sentam onde outrora me sentei tentando dificultar-me a vida. São simplesmente perspetivas diferentes, tentava sempre dar a sobra da dúvida a qualquer aluno quando a incoerência não me traía, tentava sempre compreender cada aluno. Conversas sobre abandono escolar era algo que nunca me havia passado pela cabeça abordá-las com um discente, por ignorância minha nunca tinha parado para pensar um pouco sobre isso. Mas se esse aluno depois de cumpridos os seus 18 anos ainda ali está, por egoísmo meu, gosto de pensar que algo de bom devo ter feito.

3.6 - Dificuldades em Lecionar um Currículo Tão Específico

As dificuldades de planeamento, são devido à pouca experiência num contexto complexo como é o escolar (Inácio, et al., 2014). E dado o facto de não estar familiarizado com a matéria de orientação, maiores eram as inseguranças aquando do planeamento. Sentia que a minha capacidade de elaborar um processo deliberado para a aprendizagem em algo que dominava de forma tão rudimentar faria com que não fosse tão eficaz quanto o pretendido.

Conforme descrevi no capítulo “Primeiros Momentos de Planeamento”, utilizei documentação da temática para conseguir construir o processo de ensino. Mas nada me preparava para a falta de hábito e intuição na identificação de elementos que pretendia avaliar. Denotava que devido a essas dificuldades e até quando identificava esses mesmos elementos, dirigia-me à turma como um todo numa fase inicial, que o aspeto de individualidade parecia nem ser ponderado da minha parte. Posso dizer, mais uma vez, que a extensão da Unidade Didática que perspetivei para esta primeira temática foi quase que utópica, nunca conseguiria desenvolver tudo o que pretendia, não só pela dificuldade por parte da turma em apreender conceitos chave, mas também pela minha dificuldade em conseguir ensiná-los de forma a que os mesmos conseguissem aprender, o que tornava todo o processo mais extenso que o pretendido. A matéria em si (legendas dos mapas, códigos nacionais e internacionais, técnicas próprias da modalidade), que devido ao pouco contacto de todos os elementos tornava-se menos fácil de apreender.

Devido aos fatores supramencionados, e uma necessidade de controlo maior sobre a turma numa fase inicial, desenvolvi grande parte das aulas através do método direto, pois, segundo Metzler (2000), este direciona para um segmento de prática estruturada, onde os alunos dão os seus primeiros passos na proficiência da modalidade, procurando atingir grandes taxas de sucesso de forma inicial. As aulas giravam muito à volta de exercícios nos quais avaliava os critérios de sucesso planeados, abordando na sua maior parte exercícios mais analíticos que permitiam aos alunos trabalharem dinâmicas incutidas de uma forma mais complexa numa competição de orientação. Também pretendia assimilar uma rotina no que tocava ao que ser feito para a colocação das balizas

de orientação e a recolha das mesmas, o comportamento durante os momentos de informação, a transição entre exercícios. Olhando em perspetiva, e se o hábito já fosse outro naquele momento, teria desenvolvido as minhas aulas mais centradas nos meus alunos, que em grupos poderiam construir os seus próprios percursos com algumas regras básicas. Que os mesmos com a informação que fosse transmitida podiam até dar feedback aos seus colegas de acordo com o trabalho de cada um, onde o verdadeiro sumo da prática estaria na sua capacidade de discutir com os demais colegas, contribuindo para a formação de todos os presentes. Mas mais uma vez, perspetiva um tanto impossível de realizar, a minha segurança era muito menor, o à-vontade com o tema era outro e a habituação ao contexto no qual me inseria também.

Também foi notória a falta de motivação por parte da TC com o passar do tempo, a extensão do programa era deveras pronunciada, mas entendia que o devia seguir rigorosamente. Foi neste momento que o tal pragmatismo me foi aconselhado pela PC, que se pensasse dessa maneira, os alunos simplesmente não teriam a mesma vontade de empenhamento motor elevado, conforme afirma Onofre (1995), quando diz que este é um dos princípios de intervenção pedagógica. Devo apenas atentar ao facto de que isto se passou ao fim de 2 meses, sendo que ainda faltava mais 1 mês de planeamento para findar a orientação em si, algo que era delineado pelo documento do Referencial de Formação da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (2016). Face a isto, e visto que a maior parte da matéria a ser avaliada já se encontrava consolidada (isto após algumas reflexões na forma de conduzir a Unidade Didática), durante uma aula por semana pretendeu-se realizar um torneio de vários desportos no qual cada equipa teria o seu nome e grito, onde a cada aula seria realizada uma ordenação que contaria para uma classificação geral. Para além de permitir aos alunos sair um pouco do contexto que vinham a realizar há 40 aulas, uma vez que a turma reagia extremamente bem à competição, a motivação dos mesmos neste contexto era mais que notória. Daqui retiro que, com a ajuda da PC, passei por uma primeira fase de “transformação”, em que senti que tinha de ter um espírito mais crítico sobre um documento que regia a minha forma de atuar, mas não conhecia concretamente o contexto que era a turma em si, que uma maior agilidade era requerida.

Aqui também vim a reconhecer a dificuldade em avaliar pela primeira vez. Dos conteúdos que pretendia recolher a consolidação de informação, quais os com maior preponderância? Pois, a avaliação serve para proporcionar, assim como garantir a transformação do aluno (Graça, Batista, & Moura, 2019) Em grande parte da avaliação dos alunos nesta área os critérios eram de “faz” ou “não faz”, não existia uma escala subjetiva, o que por sua vez não dificultava tanto o processo no que toca à vertente prática. A isto aliava-se o conhecimento das capacidades da turma devido a momentos de avaliação formativa que decorriam durante o período de lecionação do módulo. Mas mesmo avaliando de uma forma simples, existia um propósito coerente, com metas definidas e comunicadas à turma, acabando por ter o envolvimento dos mesmos, tudo etapas de extrema importância (Boughouts, Slingerland, & Haerens, 2019). Mas, na temática do comportamento denotei a facilidade em ser iludido por alguma falta de coerência, que podia ser afetada por sentimentos ou visões concretas por algum tipo de alunos. Estes critérios, aliados à nota do teste teórico que visava averiguar o conhecimento adquirido pela TC, perfizeram a nota final do módulo. Aqui deparava-me com outro problema face à minha sugestão de notas finais, haveria comparação possível entre alunos? Se achasse que um não merecia a mesma nota que o outro, como seria possível discordar disso, quando os números apontavam que eu estava errado. Mais uma vez, apercebi-me que a minha experiência, embora breve, esteja atualmente mais aprimorada nesse sentido e em muitos outros. As variáveis quando avaliava numa fase final do estágio, eram bem mais conclusivas e os meus processos de avaliação muito mais claros em comparação a este momento inicial que descrevo neste capítulo. Aponto ainda para a importância da autoavaliação no próprio processo de aprendizagem de cada um, onde o aluno deve conseguir desenvolver a sua noção de eficácia com o conhecimento que consegue apreender, aliado a um espírito crítico sobre a sua própria forma de atuar.

3.7 - O “Eu” como catalisador de valores e conhecimento

É neste capítulo que remeto com maior insistência para o título deste documento. Conhecendo eu a minha maneira de ser, não tão estruturada, ou sequer rigorosa, sabia que teria de adaptar a minha forma de estar, para conseguir atuar de uma forma eficaz. Onde estaria o equilíbrio entre o meu papel como professor e o meu perfil? De acordo com Mendes (2001), a identidade em si é algo que é “socialmente distribuída, contruída e reconstruída nas interações sociais” (p.490), sendo que este processo é desenvolvido através de conflitos entre os diversos “agentes e lugares de socialização” (p.490). Seria no contexto escolar que viria a desenvolver o meu perfil como professor, a comunidade em que estava inserido acabaria por me influenciar, pois, como afirmam Batista e Graça (2021), a identidade profissional é altamente influenciada pelas EC enquanto espaço de socialização profissional.

Quase que como dois polos distintos, a minha forma de ser e aquela que me era requerida para atuar, acabaram por se aproximar ao longo do ano letivo. Sentia-me muito mais confortável na minha pele de professor ao longo do tempo, estava a começar a criar alguma independência na minha forma de atuar ao longo do processo de estágio. Mas não que este processo se tenha dado em qualquer tipo de desafios, aliás, recordo-me bem do dia 31 de outubro, quando liguei à minha PC. Sentia que não estava a conseguir atingir a dinâmica que pretendia, procurava algum feedback por parte de um dos meus orientadores, que realmente apontou para alguma leviandade na forma de atuar presentemente na aula. Que este sirva apenas como um dos muitos exemplos em que me deparava com as dificuldades da profissão em si e recalibrava a minha maneira de atuar.

Era nesta vertente do quadro axiológico que eu visava também trabalhar com muito afinco com a TC. Sabia que alguns dos alunos não escolheriam a área do desporto como caminho profissional, mas existiam algumas temáticas que deviam ser aprendidas, que transcendiam qualquer área em si devido à sua importância num sentido mais transversal. Entre estes pontos visava muito o pensamento crítico sobre si mesmos e aquilo que os rodeava, como as condições que tinham; a sua forma de atuar na escola e com os colegas;

capacidade de investigação independente; assim como dinâmicas próprias para a mesma. Na sociedade de hoje em dia, na qual o acesso à desinformação se torna tão facilitado e a reprodução da mesma também, parece-me uma área de extrema pertinência. Temáticas como a positividade tóxica, imagem corporal, higiene foram abordados ao longo do ano letivo, assim como tópicos incluídos na cultura desportiva como o respeito pelo próximo, o fair play, empenho e cooperação, pois o Desporto em si serve também para desenvolver o domínio sócio afetivo, imprescindível à formação moral e social (Quina, 2009). Nesta fase denotei ainda uma grande dificuldade minha, tendia a parar a aula muitas vezes por comportamentos mínimos que fugissem ao esperado, tentava controlar todos os pequenos detalhes de cada sessão pedagógica. Para além de ficar com a sensação de ineficácia ao não conseguir atingir quase esse feito de onnipotência, sentia que esta incapacidade fazia-me sentir algo desmotivado aquando das minhas reflexões no final da semana. Claro que vim a aprender que nem tudo pode ser controlado e que muito menos tudo dependeria apenas e só de mim no que toca a uma boa aula. Mas estes sentimentos dentro da inexperiência na experiência de estágio é que me fizeram aperceber do quanto consegui evoluir com este processo.

Contudo, não deixava de denotar que a minha relação de proximidade com a TC vinha a desenvolver-se. Os alunos confiavam na minha capacidade para levá-los na corrente certa do ensino-aprendizagem. Abordavam-me com inúmeras dúvidas, a maior parte delas não tão relevantes para a disciplina de DI quanto aquilo que se possa pensar, mas sim para um cômputo geral corroborando o que expliquei no parágrafo anterior. Muita da tal “informação” que “consumiam”, mas que lhe parecia minimamente dúbia, abordavam-no num ambiente externo à aula. Eu, para além de aproveitar estes momentos para desenvolver um espírito crítico, que procura assegurar-se da informação que recebe (até da que recebessem da minha parte), não deixava de aproveitar para reunir informação sobre a individualidade de cada um, assim como a tentativa de um estreitar da relação professor-aluno, pois uma relação afetiva é fundamental para ambos no que toca ao seu crescimento e aprendizagem positivos (Almeida, Leandro, & Batista, 2011).

Aquilo que pretendo sublinhar com este capítulo, passa pelo campo de aprendizagem diferenciado que é a escola, onde a cada dia as aprendizagens são muito mais variadas do que aquilo a que cada disciplina se compromete a transmitir, onde acima de tudo, pelo facto da sala de aula da EF ser diferente das demais, esta vir a ser de ainda maior relevância no que toca ao desenvolvimento de noções fora do currículo teórico, no qual, neste processo de ensino aos alunos, eu próprio vim a aprender de forma intensa, não só com eles, como com toda a comunidade que me acolheu.

3.8 - Mudança de Módulo/ Mudança de Percepção

Passávamos então ao módulo seguinte. Problema já há muito identificado, não fosse ele tão óbvio. O módulo a abordar era de Adaptação ao Meio Aquático, no entanto não havia piscina. A ESAN costumava desenvolver um protocolo com as Piscinas Municipais da Constituição da Câmara do Porto, mas por influências alheias à escola, os preços haviam incrementado de uma forma exponencial, tornando impossível a utilização das mesmas. Havia, contudo, uma solução, para além dos alunos virem ainda a complementar o seu currículo com muitos outros módulos de natação no seu percurso no ensino profissional, teriam ainda a oportunidade de frequentar as piscinas da FADEUP uma vez por semana, para que os alunos do primeiro ano do mesmo mestrado no qual me encontro tivessem a oportunidade de desenvolver dinâmicas de microensino na didática específica de natação. Dadas as razões que acabo de explanar, adicionando ainda a uma conversa de extrema relevância com a PC, foi decidido alterar o conteúdo a lecionar para Desportos de Raquetes (badminton e ténis de mesa), algo que foi denotado que era uma lacuna no currículo desenvolvido para a TC, perspetivando assim, uma formação ainda mais diversificada.

Não deixo de sublinhar as dúvidas que me suscitava esta decisão, a de alterar um currículo imposto pela própria agência, mas que reconhecia ao mesmo tempo que era impossível esse mesmo organismo ter o conhecimento das condições de todas as instituições de ensino, assim como uma capacidade de adaptar os conteúdos de acordo com cada escola, conforme aborda Gouveia (2012), que afirma que a busca promovida por elevados padrões de exigência pode levar a alguma standardização, negligenciando o público heterogéneo da comunidade escolar. Partilho ainda da premissa corroborada por Sousa (2003), que defende que o professor deve deixar de parte uma lógica de subalternidade, assumindo-se como “ator-autor” (p.5), com “autonomia suficiente para tomar decisões curriculares que lhe pareçam mais adequadas” (p.5), desde que vise a aprendizagem e crescimento pessoal do aluno. Assimilava, assim, mais uma característica e responsabilidade no meu papel de EE, tanto como na minha responsabilidade pelo caminho a percorrer pelos discentes da TC, pois achava

que com esta decisão os alunos teriam um leque de conhecimentos mais transversal e uma aprendizagem mais sólida no seu processo de formação,

É ainda de mencionar neste capítulo que a própria implementação das aulas se perspectivou um pouco menos eficiente do que aquilo que imaginaria. Algumas aulas antes de começar na temática de ténis de mesa, havia averiguado as condições do material e número de mesas. As mesas, por exemplo, não eram de todo suficientes para um ensino totalmente eficaz a nível individual no que compartimentava a área do empenhamento motor. Mas, com estas dificuldades acrescidas teria de ser prático e criativo de modo que pudesse oferecer as mesmas oportunidades de aprendizagem a todos os alunos. Não pretendo descrever sucintamente a dinâmica das aulas, utilizo este parágrafo simplesmente para evidenciar outra mudança de perceção. Num processo de formação, onde tinha sempre todo o tipo de condições e de material na FADEUP, deparei-me com uma outra realidade, e que provavelmente bem mais de acordo com a realidade que me espera no mundo profissional fora da faculdade. Teria de criar as condições necessárias ao ensino eficiente da TC. Devido a essa falta de condições, algo que nunca havia encontrado na vida escolar, algumas especificidades na aula teriam de ser criadas para que de forma analítica os alunos pudessem trabalhar alguns elementos específicos nesta temática em concreto. Concluo que também esta experiência me ajudou na capacidade de resolução de problemas, sendo que a maior parte deles eram resolvidos previamente, antes do começo das aulas com qualquer obstáculo identificado. Mas que também a capacidade de resolução de problemas *in loco* desenvolveu-se imensuravelmente durante este percurso.

3.9 - Desportos de Raquetes, uma maior consolidação de outros aspetos

Comecemos pela parte positiva, tinha experiência em ambas as modalidades, o conhecimento era bem mais desenvolvido e sólido, o que se refletia na forma de abordar a temática. Sentia que conseguia responder de forma satisfatória e imediata às perguntas dos alunos, que conseguia intervir de forma mais assertiva. Isto revelou-se logo de início, tanto no desenvolvimento das unidades didáticas que se revelou bem mais de acordo com o inicialmente pensado, mas também nos planos de aula, eram propostas bem mais estimulantes e variadas do que aquelas que sentia que conseguia proporcionar à TC. É de apontar também para a diferença na dinâmica do método de ensino em si, que passava muito pela perspetiva de jogo, onde entendia que os alunos conseguiam desenvolver respostas à complexidade do jogo, resolvendo “problemas” quando confrontados com cenários proporcionados por situações mais imprevisíveis. Este método tem como objetivo ajudar o aluno a desenvolver determinadas “táticas” de acordo com o adversário para ter sucesso durante a fase de competição, o que obriga o discente a pensar sobre a sua decisão sobre o que fazer e quando o deve fazer (Mitchell & Oslin, 2010).

Foi uma altura em que desenvolvi certas áreas com maior evidência, tais como: na comunicação, onde conseguia ser mais sucinto, cingir-me a certos detalhes que queria que os alunos tivessem maior atenção. Utilizava ainda muita demonstração, pois os alunos desenvolvem o seu conhecimento sobre terminologia mais específica, assim como uma melhor noção sobre o gesto em si ao observarem os gestos que condizem a essa determinada terminologia (Myers, 2010); no feedback, onde tinha a capacidade, como já referido, de identificar os erros com maior facilidade, utilizar as palavras chave para conseguir fazer o aluno entender com maior facilidade e conseguir transformar o momento de aula numa oportunidade bem mais eficiente de aprendizagem, pois este é fundamental no processo de aprendizagem do discente, tendo uma grande preponderância no resultados pretendidos (Myers, 2010); na organização e na gestão durante a aula, comecei a prever determinados comportamentos que pudessem acontecer durante as transições, por isso, quando chamava toda

a turma realizava uma espécie de contagem para que todos viessem mais depressa, quando finalizava a minha instrução já atribuía funções a cada um para uma maior celeridade, até na montagem dos espaços acabei por demonstrar à turma como se faziam para que tudo ficasse montado, assim como recolhido com maior eficácia. Isto permitia-me muito mais tempo de efetividade motora durante as aulas, e evitar o que as autoras Whitehead e Lawrence (2010) denominam de aspetos não ativos das lições de EF.

Este período também se traduziu numa melhor avaliação, para além da clarividência dos critérios e comunicação posterior com a turma sobre aquilo que seria esperado. A tal maior facilidade na identificação do gesto técnico permitia-me uma mais capaz interpretação subjetiva, já que as escalas neste módulo eram dessa exata forma, ao contrário de formas anteriormente utilizadas. Baseava a minha decisão na observação de 3 repetições de cada aluno em determinado movimento, não cingindo a apenas uma porque poderia acontecer algum *outlier* nesse exato momento, assim como não fazendo inúmeras observações por uma questão de tempo e logística.

Identifiquei também a mais-valia das aulas de campo quando a oportunidade surgiu. Numa cidade com tanta oferta cultural como a cidade do Porto, seria simplesmente negligente não aproveitar essas mesmas oportunidades. Dado isto, estava sempre atento a algum evento que pudesse complementar a formação dos alunos em determinados módulos que estivéssemos a desenvolver, algo que se veio a dar nesta altura. Organizei uma aula de campo para que os alunos pudessem observar um jogo profissional de ténis no Complexo desportivo do Monte Aventino. Esta experiência permitia aos alunos observarem os conteúdos abordados num contexto de máximo profissionalismo para que conseguissem ter um contacto mais direto com as determinadas modalidades. Permitiu também transmitir aos discentes valores inerentes ao desporto, assim como permitiu um ambiente de motivação diferenciado devido ao cenário invulgar da aula, assim como toda a “atmosfera” vivida no espaço próprio.

Dado que comecei pela “parte positiva” seria de esperar uma parte negativa. Mas esta realmente não se deu neste módulo de DI. Senti que foi um momento de enorme evolução durante os cerca de 2 meses. Foram também

estes os meses que me deram maior satisfação em lecionar. Se foi devido a um maior gosto pelas modalidades? A um maior conhecimento? A uma motivação mais vincada dos alunos nestas aulas? É difícil elevar alguma, até podem existir muitas mais do que aquelas que consigo identificar. O mais provável é que tenha sido uma sinergia de tudo isto e muito mais. Mas aquilo que consigo concluir é que foi um momento de enorme evolução, assim como de uma eficiência mais significativa no que toca à aprendizagem da turma, não só observada em momentos de avaliação, como também fora do contexto da aula.

3.10 - Escalada... Sem parede

O último módulo, e tal como o título deste capítulo aponta, mais um constrangimento no que tocava às condições de ensino. Era tempo de lecionar manobras de corda e escalada. Quanto ao primeiro ponto e com a documentação recolhida no meu 1º ano de Mestrado, as manobras em si foram ensinadas recorrendo a um método mais direto. Quanto ao segundo foi desenvolvido de forma repartida: numa primeira fase onde os alunos teriam de criar material para apresentarem à turma e, assim, ensinarem os colegas sobre o tema em questão, ou seja, cada grupo teria de desenvolver o conteúdo teórico de uma determinada temática de escalada (*bouldering*, escalada desportiva, escalada de velocidade, etc.). Desta forma, e mais uma vez focado num desenvolvimento de uma dinâmica de pesquisa independente, com orientação da minha parte para que cada apresentação fosse eficaz na transmissão de conhecimento, cada grupo teria ainda de responder às questões efetuadas pelos professores e colegas, colmatando qualquer dúvida que pudesse surgir e ainda demonstrando o seu conhecimento sobre a temática, assim como a sua capacidade de discussão sobre o mesmo. Este tipo de trabalho, segundo Spratt e Leung (2000) tem excelentes indícios no aumento da capacidade de comunicação sobre assuntos mais pormenorizados e técnicos, na motivação dos alunos e ainda ajuda a desenvolver a responsabilidade na aprendizagem do próprio e dos colegas.

Também, e ainda na vertente da escalada devido à falta de condições, organizei uma visita de estudo, que segundo Behrendt e Franklin (2014), oferece a oportunidade de aumentar o conhecimento do aluno no que toca à compreensão de conceitos ensinados na sala de aula. Esta foi realizada no Regimento de Sapadores Bombeiros do Porto, onde a TC poderia aprender sobre a matéria em questão com profissionais de renome no país. Neste dia, os alunos foram confrontados de forma prática com a matéria lecionada. Como objetivos, e para além da realização de manobras de corda, os alunos puderam experienciar vivências de escalada e descida controlada. Acrescento ainda e numa nota pessoal, que considero que das aulas de campo/visitas de estudo que organizei, esta foi a mais bem conseguida.

3.11 - Um teste de rápida adaptação no Ensino Básico

Ainda durante o último período escolar, o núcleo de estágio da ESAN dirigiu-se a uma das instituições de ensino do Agrupamento de Escolas António Nobre, a Escola Básica da Areosa. Esta deslocação teve o intuito de podermos dar duas aulas a duas turmas distintas do 6º ano de escolaridade com o objetivo de desenvolver as capacidades coordenativas. Durante as mesmas, os EE's decidiram incidir muito na ludicidade para que se criasse um ambiente favorável ao desenvolvimento das capacidades através do divertimento.

Esta experiência, na minha perspetiva, serviu, acima de tudo para denotar que a minha evolução era transversal a outros contextos, não apenas à minha TC. Ou seja, que a minha experiência adquirida até àquele momento permitia ser bem mais eficaz na minha forma de lecionar, no que incorporam as áreas da instrução, demonstração e controlo do comportamento. Tal levou-me a concluir que estes pontos anteriormente referidos não se deviam apenas à capacidade de prever melhor as atuações da TC, mas sim ao crescimento da minha proficuidade nas múltiplas variáveis que incorporam uma aula. Foi também uma experiência diferenciada dadas as divergências nos tipos de comportamento entre a TC e as turmas da escola em questão; lembro-me de pensar que nesta instituição os alunos pareciam capazes de realizar uma aula inteira com um foco enorme e com um aparente gosto pela prática desportiva em si, enquanto no meu contexto normal geralmente existiam muitas queixas relativamente ao conteúdo que era abordado nas aulas. Tal como referi anteriormente, reconheço que tal se pode dever ao facto do programa em si ser bastante extenso nos vários assuntos, à minha incapacidade de conseguir ser mais criativo e proporcionar diferentes experiências à TC ou ainda, aliado ao facto de que estes alunos do ensino básico poderiam estar mais motivados por estarem na presença de “professores novos”. Não pude, no entanto, deixar de tirar enorme satisfação nestes momentos, sentindo um afeto tão caloroso em tão pouco tempo, normal destas idades.

4 – Investigação: Motivação para as Aulas de Desportos Individuais

4.1 – Resumo

A motivação e a aprendizagem são duas vertentes que não se podem dissociar no processo de formação de um indivíduo. Pretende-se com esta investigação entender a motivação de uma turma para as suas aulas de Desportos Individuais (DI). O grupo de estudo é composto por 15 alunos com idades compreendidas entre os 15 e os 19 anos, pertencentes a uma escola do Porto. O instrumento utilizado nesta investigação foi um inquérito online com o intuito de recolher os dados para posterior análise. Como principais resultados desta investigação, destacam-se: i) os sujeitos encontram-se motivados para a disciplina de DI de forma geral, mas não de forma igual nas diferentes modalidades; ii) a extensão de determinados módulos, o acesso ao material, a noção de autoeficácia e a capacidade de relação com determinada modalidade são os principais influenciadores da motivação do grupo de estudo; iii) o grupo de estudo encontra-se, na sua maioria, intrinsecamente motivado para a disciplina de DI. Assim, os resultados revelam que a turma se encontrava motivada para a disciplina em questão, sendo que as razões para as questões na génese da realização desta investigação foram, na sua maioria, identificadas.

Palavras-chave: motivação, ensino profissional, desportos individuais, autoeficácia;

4.2 – Abstract

Motivation and learning are two aspects that cannot be dissociated in an individual's formation process. This investigation aims to understand the motivation of a class of students in their Individual Sports (IS) classes. The study group is made up of 15 students aged between 15 and 19, attending a school in Porto. The instrument used in his investigation was an online survey in order to collect data for the posterior analysis. As for the main results of this investigation, the following stand out: i) the subjects are generally motivated for the IS discipline; ii) the extension of certain modules, access to material, the notion of self-efficacy and the ability to relate to a certain subject are the main influencers of the study group's motivation; iii) the study group is, for the most part, intrinsically motivated for the IS discipline. Thus, the results reveal that the class was motivated for the discipline in question, and the reasons for the issues at the root of this investigation were, for the most part, identified.

Keys words: motivation, vocational education, individual sports, self-efficacy;

4.3 - Introdução

Esta investigação surge no âmbito da unidade curricular “Estágio Profissional”, que é uma constituinte do currículo do 2º ciclo de estudos do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário facultado pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Esta componente de teor investigativo visa aprimorar a própria capacidade do estudante estagiário de identificar dificuldades no seu contexto, investigá-las, e assim, ser capaz de colmatar as mesmas. Esta aptidão investigativa torna-se fulcral no perfil de um professor competente, para que este consiga identificar problemas e resolvê-los com o conhecimento que tem da sua turma. Esta maneira de estar redefine a noção de conhecimento para o ensino de acordo com o contexto de cada pedagogo, levando a um realinhar das noções no que toca à eficiência da transmissão de conhecimento no campo (Lytle & Cochran-Smith, 1992).

Na busca de uma maior eficácia na transmissão de conhecimento que tencionava atingir, pretendi saber a motivação dos alunos para as aulas de Desportos Individuais (DI). A motivação é vista como um requisito e um elemento necessário para que os alunos se comprometam com o seu processo de aprendizagem, compromisso esse que é necessário para se atingirem resultados académicos positivos (Saeed & Zyngier, 2012). Assim, o objetivo foi averiguar a predisposição dos alunos para a prática de modalidades com esta característica específica, para que fossem melhoradas as suas capacidades e a sua cultura desportiva nas mesmas.

A motivação é definida como tendo uma duração, intensidade e persistência em termos de ambição de algum objetivo. Os autores (Ryan & Deci, 2000) declaram ainda, que o desenvolvimento da motivação de um indivíduo para determinado assunto implica três componentes: a competência, a autonomia e a capacidade da pessoa se relacionar com determinado tema.

4.4 - Justificação e Objetivo

A forma de estar e atuar com a turma no que à disciplina de DI concerne, foi levantando algumas dúvidas ao EE. Para além do carácter individual da mesma, onde os alunos devem procurar transcender-se de forma mais solitária, o currículo da disciplina era constituído por disciplinas que nas quais os alunos tinham poucas experiências. Com o passar dos tempos os alunos foram demonstrando crescente desagrado com algumas modalidades. Verbalizavam o seu desagrado com a extensão da matéria que era lecionada nas aulas, evidenciavam-se cada vez mais comportamentos disruptivos à aula, acrescentando um elevado número de faltas com o passar do tempo e, adicionando ainda um notório decrescer de empenhamento motor ao longo de determinados módulos.

Dadas as condicionantes explanadas, surgiu a necessidade de perceber se os alunos se encontravam motivados, quais as razões para a perspetiva dos alunos sobre a sua própria motivação para as modalidades abordadas, assim como a sua própria noção de competência nas disciplinas vividas, pois esta é também uma área chave identificada na motivação para a educação física (Alderman, Beighle, & Pangrazi, 2006).

Assim sendo, colocaram-se algumas questões pertinentes neste estudo que visam abordar determinados assuntos revistos posteriormente neste documento, tais como: Os alunos estão motivados para as aulas de DI?; A sua motivação para a disciplina tem um locus mais controlado ou autónomo?; O que influencia essa motivação?; Os alunos sentem-se eficazes quanto à sua ação nas aulas de DI?; Que influência tem essa sua noção de eficácia com a sua motivação?. Com a informação obtida pelas respostas ao questionário em questão, o EE, teria uma informação concreta de cada um dos atores principais no processo pedagógico e como estes estão predispostos para as suas aulas. Poderia ainda utilizar essa mesma informação não só para alterar a sua forma de atuar para conseguir uma maior eficácia, como também informação capaz de levar para a sua vida profissional.

4.5 - Revisão de Literatura

Teoria Social Cognitiva

De acordo com a Teoria Social Cognitiva (TSC), Bandura (1977), afirma que o adquirir de conhecimento é influenciado por fatores comportamentais, ambientais e pessoais. A proposta feita pelo autor, dá ênfase à importância da observação e à imitação das atitudes de outros no processo de aprendizagem do próprio. Sendo assim, a TSC descreve que a capacidade de autorregulação de um indivíduo, é o que permite uma constante reflexão sobre o que o mesmo está a fazer, sendo influenciado pelos fatores supramencionados de uma forma dinâmica e recíproca. Bandura (1991), declara ainda que o comportamento humano não é influenciado apenas por origens externas, pois se assim fosse o ser humano “estaria constantemente a mudar de direções conforme a influência social do momento” (p.249).

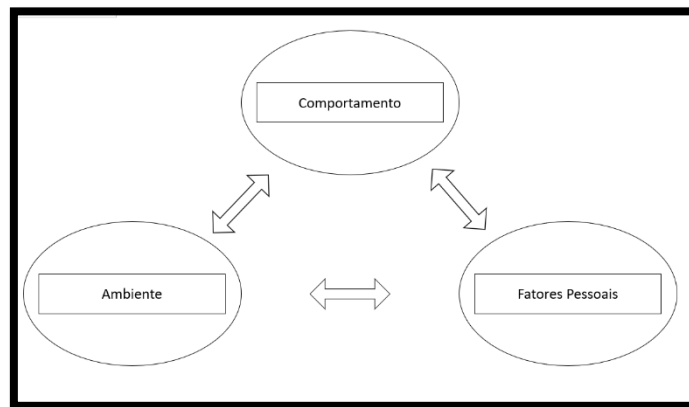


Figura 1 – Processo de Interação entre Pessoa, Comportamento e Ambiente (Wood & Bandura, 1989)

Teoria da Autoeficácia

A Teoria da Autoeficácia (Bandura, 1977) desenvolve-se dentro da estrutura da TSC, nos “Fatores Pessoais”, servindo como um mecanismo de autorregulação, onde a percepção da eficácia de um indivíduo é determinante no que toca à sua escolha e esforço numa determinada atividade, tendo em conta as suas noções de capacidades cognitivas, motivação e recursos. Esta premissa baseia-se em dois fundamentos: o indivíduo tende a manter-se em atividades que considera acessíveis ao seu nível de competência, e, evita as atividades relativamente às quais acha que o seu nível de competência não é suficiente.

De acordo com este princípio, uma pessoa pode ter dois tipos de expectativa no que toca à sua própria mestria numa determinada atividade (Maddux & Stanley, 1986): (1) Expectativa do Resultado – crença do indivíduo relativamente à sua ação, que gerará ou não um determinado efeito. Neste sentido, o sujeito tenta prever o resultado que terá se agir de certa forma. (2) Expectativa da Eficácia Pessoal – crença da pessoa relativamente à sua própria capacidade para organizar e colocar em prática as ações necessárias para alcançar um determinado produto. Isto é, se o indivíduo se acha capaz de ter o comportamento necessário em causa para ser eficaz. Este último é presumido como o mais poderoso no que toca à influência do indivíduo para a ação.

Segundo Bandura (1977), nesta análise, as expectativas de autoeficácia baseiam-se em quatro fontes de informação: (I) experiências eficazes, onde o sucesso aumenta as expectativas de mestria, que acabam por sugerir a sua própria capacidade em determinada ação; (II) experiências vicariantes, ou seja, quando vemos uma pessoa a realizar determinada tarefa com sucesso, a mesma tende a parecer mais fácil; (III) persuasão verbal, na medida em que palavras muito motivadoras ou completamente antagónicas podem alterar a percepção de autoeficácia de um sujeito; por fim, os (IV) fatores fisiológicos, estabelecendo que as respostas individuais perante o stress e a ansiedade podem influenciar a noção de eficácia do *self*. (Vaughan-Johnston & Jacobson, 2020)

Orientação dos Objetivos

No que toca à orientação dos objetivos, estes têm vindo a ser estudados múltiplas vezes com enfoque na sua influência na aprendizagem e na perceção de autoeficácia dos alunos (Luftnegger, et al., 2016), (Bettencourt, 2020), (Veiga, Melo, Pereira, Frade, & Galvão, 2014). Estes estudos demonstram que possuir objetivos orientados para a tarefa tende a estar correlacionado com comportamento escolar positivo, autoconfiança, motivação e ainda ausência de comportamentos disruptivos nas aulas. Como antítese da primeira orientação, indivíduos com objetivos com base na performance tendem a sentir-se mais extrinsecamente motivados, levando a uma menor adaptação nas suas atividades académicas (Usán, Salavera, & Teruel, 2019).

Quanto às noções de cada um, Nicholls (1984) afirma que cada pessoa tem o propósito de demonstrar habilidade e mestria, evitando o insucesso. Com isto, podemos diferenciar a orientação dos objetivos da seguinte forma: (I) orientado para a tarefa – onde a pessoa procura melhorar a sua competência em comparação com experiências anteriores, numa relação de melhoria relativamente à tarefa que desempenha; estes terão mais probabilidades de se adaptar para aprender a executar o ofício (Kaplan & Maehr, 1999); (II) orientado para o ego – o sucesso acaba por ser um critério normativo, onde a evidência de capacidades perante terceiros é o ponto de referência; neste prisma existe uma maior probabilidade de incidirem em alternativas rápidas ao invés de um pensamento reflexivo sobre a tarefa para que se consigam adaptar ao seu contexto (Kaplan & Maehr, 1999).

Acresce ainda que destas duas é afirmado que para além da meta orientada para a tarefa ter uma relação quase insignificante com a comparação social, estando mais focados na tarefa em si, essa informação não é necessária para uma avaliação da competência do próprio (Jagacinski & Strickland, 2000). Além disso, este perfil de alunos demonstra maior interesse em informação sobre como executar corretamente a tarefa relativamente a cujos objetivos são mais orientados para o ego (Butler, 1992).

Teoria da Autodeterminação

A teoria da autodeterminação (TAD) (Deci & Ryan, 1985) é uma teoria que visa explicar o teor da motivação humana. A TAD afirma que os contextos socioculturais em que cada indivíduo se encontra inserido facilita ou dificulta a iniciativa para a ação, assim como a maneira como se sente na ação e como consequência da própria. Tal proporciona e satisfaz as necessidades básicas do indivíduo, levando a um maior estado de autodeterminação. A teoria supramencionada propõe, ainda, que, para perceber a motivação humana, há que ter em consideração necessidades inatas à psicologia do próprio, sendo estas a competência, a autonomia e o vínculo social (Deci & Ryan, 2008).

Esta conceção acaba por incidir mais nas noções entre motivação controlada e autónoma, ao invés da comparação entre motivação intrínseca e extrínseca. Os autores Deci e Ryan (2008) afirmam que regulações introjetadas e externas são formas controladas de motivação, enquanto as identificadas e integradas, assim como uma regulação intrínseca, são todas do espectro de uma motivação autónoma. Insere-se ainda uma última categoria, que é a amotivação, que se traduz na “falta de intenção em agir” (p.16).

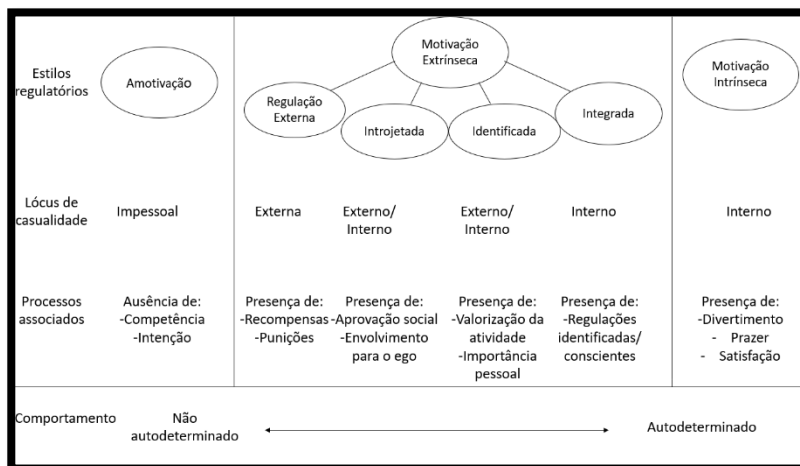


Figura 2 – Taxonomia da motivação humana (Deci & Ryan, 2000)

Para Ryan e Deci (2000), os estilos regulatórios podem ser descritos da seguinte maneira:

- Amotivação – é o estado em que falta intenção para agir, no qual existe ausência de intencionalidade e casualidade pessoal. Este estado pode resultar da falta de valor que uma atividade ou o seu produto têm para um indivíduo, ou da existência de um sentimento de incompetência associado à falta de apoio do ambiente em que se encontra inserido (Ryan, 1995).
- Regulação externa – é a forma menos autónoma de motivação, ilustrando os exemplos de indivíduos motivados em função de recompensas externas, para satisfação das suas exigências sociais, ou ainda, para evitar punições.
- Regulação Introjogada – é o tipo de motivação que leva o ser humano à ação por pressão de evitar sentimentos de ansiedade ou culpa. Através desta, o indivíduo pode evitar a inércia, desenvolvendo certas atividades por questões de ego e orgulho; ou seja, o dinamismo desenvolvido por sujeitos inseridos neste tipo de regulação tende a estar relacionado com a autoestima do próprio.
- Regulação identificada – os casos inseridos nesta vertente do *continuum*, refletem uma valorização consciente de uma meta comportamental. Isto é, a pessoa identifica a importância de determinado comportamento, aceitando, assim, regular-se pelo mesmo.
- Regulação integrada – sendo esta a forma mais autónoma no que toca ao comportamento regulado extrinsecamente, esta decorre quando há uma assimilação das regulações identificadas com o *self*, onde a identificação do indivíduo com a ação vai de encontro ao seu quadro axiológico. Apenas se diferencia de uma regulação motivada intrinsecamente, por ainda ser tida em conta alguma espécie de resultado de uma determinada ação, uma valorização consciente de uma meta comportamental.
- Regulação Intrínseca – Encontra-se no espectro da motivação intrínseca e é a forma mais autónoma de motivação. Esta está presente quando comportamentos são realizados por prazer do próprio indivíduo, por um interesse inerente à prática.

Dentro dos estilos explanados, as regulações com um foco mais externo podem desenvolver-se para um foco interno, como de uma maneira contrária à anteriormente referida.

Sendo a TAD uma das teorias mais aplicadas no campo da psicologia, existem inúmeros estudos com base na mesma que demonstram a correlação entre indivíduos mais autodeterminados e melhores percepções de esforço (Monteiro, Moutão, Baptista, & Cid, 2014), assim como melhores notas (Deci & Black, 2000). No caso das aulas de Educação Física, alguns artigos demonstram que alunos com maior autodeterminação para as mesmas, demonstram maior influência da disciplina nas atividades de lazer que praticam, tendo maior probabilidade de realizar tarefas de teor físico nos seus passatempos (Shen, McCaughtry, & Martin, 2007). Além disso, os estudantes mais autodeterminados apresentam uma diminuição de sentimento de ansiedade relacionado com o contexto escolar e, ainda, um aumento da persistência nas atividades académicas (Howard, Bureau, Guay, Chong, & Ryan, 2021).

4.6 – Metodologia

Participantes

Esta investigação teve como grupo de estudo 15 sujeitos de uma escola secundária do distrito do Porto. Todos os membros participantes eram do ensino profissional, mais concretamente de um Curso Profissional de Desporto. Estes alunos tinham idades compreendidas entre os 15 e os 19 anos e encontravam-se todos na mesma turma.

Instrumento

Sendo necessário averiguar a motivação dos sujeitos para a prática das aulas de DI, foi necessário elaborar um instrumento de recolha de dados, tendo sido entregue um questionário online criado pelo EE, para que todos os alunos pudessem proceder à resposta do mesmo. Após a análise de estudos semelhantes, elaborou-se um questionário que continha na totalidade 14 perguntas, sendo que algumas perguntas estavam encadeadas e eram apenas respondidas na sequência de uma determinada resposta à questão anterior. As questões e os temas associados, podem ser verificados no Quadro 1

Assunto	Questões
Experiência prévia em modalidades de carácter individual	Praticas ou Praticaste alguma modalidade individual de forma federada? Quais?
Perceção da autodeterminação para as aulas de DI	Sentes-te motivado para as aulas de DI? Porquê?
Perceção da Orientação dos Objectivos	Que aspetos consideras mais relevantes nas aulas de DI?
Perceção das modalidades individuais experienciadas mais ou menos motivadoras	Quais as modalidades que consideras mais motivadoras em DI? Porquê? Quais as modalidades que consideras menos motivadoras em DI? Porquê?
Noção de autoeficácia no que toca à disciplina de DI	Consideras ter um bom nível no que toca a DI? Porquê?
Interpretação das modalidades motivadoras com a noção de autoeficácia	Quais as modalidades de DI em que te consideras mais hábil a nível motor? Quais as modalidades de DI em que te consideras menos hábil a nível motor?
Opinião individual sobre possíveis alterações nas aulas de DI	Caso pudesses, que alterações realizavas nas aulas de DI?

Quadro 1 – Assuntos a abordar no questionário e questões relacionadas

Procedimentos

Este questionário foi aplicado no mês de abril de 2023. Os professores dos quais era necessária a autorização, foram informados, assim como recolhidos os consentimentos dos encarregados de educação e alunos. Foi ainda garantida total confidencialidade nas respostas divulgadas.

O questionário foi respondido dentro do ambiente escolar, sendo utilizado o telemóvel pessoal ou computador escolar por parte de cada aluno. As respostas foram efetuadas no *Google Forms*. Antes da realização deste, os alunos foram avisados para a seriedade das suas respostas, devendo as mesmas ser o mais sinceras possível independentemente do cariz da resposta.

A informação quantitativa recolhida através das respostas foi analisada através do *Statistical Package for Social Sciences* usando estatística descritiva. A informação resultante das questões abertas foi analisada de forma qualitativa, criando-se categorias de resposta e apresentando-se os indicadores de cada categoria.

4.7 - Apresentação e Discussão de Resultados

Neste ponto, proceder-se-á à apresentação e interpretação dos resultados.

Na primeira questão, o intuito foi perceber o número de alunos na turma que tinham contacto prévio com modalidades do foro individual, sendo que apenas um aluno tinha um passado ligado a disciplinas deste tipo, mais concretamente ao ciclismo. Na sua totalidade, a resposta “Não” obteve 93,33% (14 alunos), enquanto a resposta “Sim” apenas 6,66% (1 aluno) das respostas. Aqui pudemos logo verificar que grande parte dos participantes tinha pouco contacto com as possíveis idiosincrasias da vertente individual, o que poderia influenciar a aprendizagem do aluno. Pois, estes alunos, pela falta de modelos de imitação e observação prévios, poderiam ter um processo de aprendizagem mais demorado como afirma Bandura (1977).

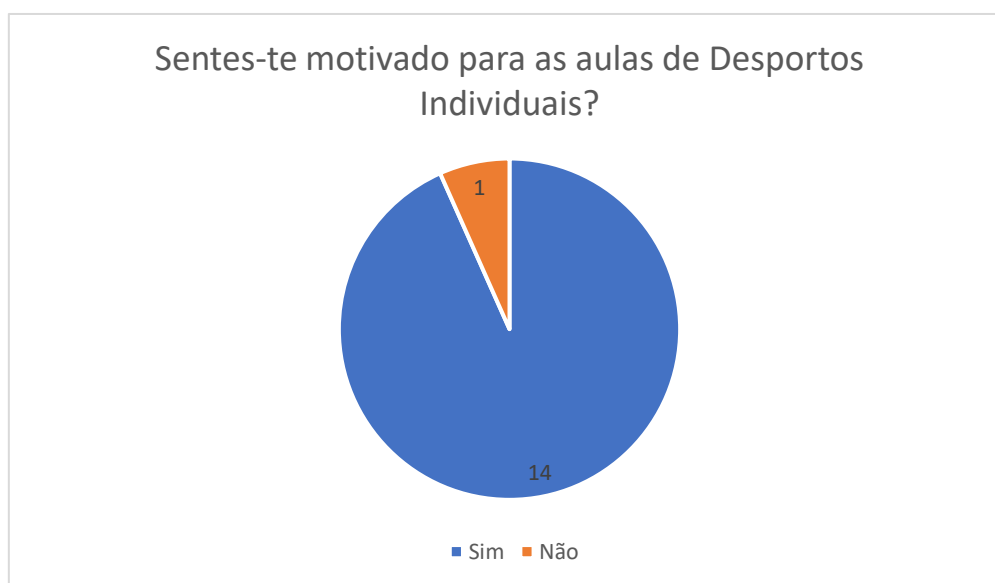


Gráfico 1 – Distribuição dos participantes em relação à resposta “Sentes-te motivado para as aulas de Desportos Individuais?”

Na questão seguinte, e conforme o gráfico, a maioria da turma afirmou sentir-se motivada para a prática das aulas de DI, perfazendo um total de 14 sujeitos, o que se traduz numa percentagem de 93,33%, enquanto apenas um aluno afirmou não se sentir motivado para a disciplina, revertendo em 6,66% do total. De ressaltar facto de, mesmo não tendo a turma em grande parte um contacto muito extenso fora da EF com modalidades individuais, não ser um

impedimento da disposição dos alunos para as aulas de DI. Foi, ainda, pedido aos sujeitos que desenvolvessem o porquê da sua escolha para que conseguisse ser identificado o estilo regulatório dessa mesma motivação segundo a TAD (Deci & Ryan, 2000), conforme demonstrado no seguinte quadro:

Categoria da Resposta	Indicador da Categoria	Exemplo de Resposta
Amotivado	Ausência de intenção ou competência	A5: “Porque não gosto muito de Desportos Individuais”
Introjetada	Presença de aprovação social ou envolvimento para o ego	A2: “Porque posso competir com os meus colegas”
Identificada	Presença da valorização da atividade e importância pessoal	A15: “Porque gosto do professor”
Integrada	Presença de regulações identificadas	A13: “(...) desportos menos praticados e posso aprender mais um pouco”
Intrínseca	Presença de divertimento, prazer ou satisfação	A6: “Porque gosto de desporto”

Quadro 2 – Distribuição das respostas, em categorias, tendo em conta o seu estilo regulatório

Estas respostas de desenvolvimento permitiram especificar o estilo regulatório da mesma. Neste aspeto, uma grande parte dos sujeitos responderam que se sentiam motivados intrinsecamente, quer fosse por divertimento ou prazer. Com as respostas obtidas, foram poucas as que indicavam um lócus de motivação mais externo, totalizando apenas uma resposta a afirmar que não se sentia motivado. Estando o grupo de estudo tão autodeterminado, pode demonstrar o facto de a turma se apresentar a maior parte das aulas com uma grande determinação nas atividades académicas (Howard, Bureau, Guay, Chong, & Ryan, 2021).

Que aspetos consideras mais relevantes nas aulas de Desportos Individuais?

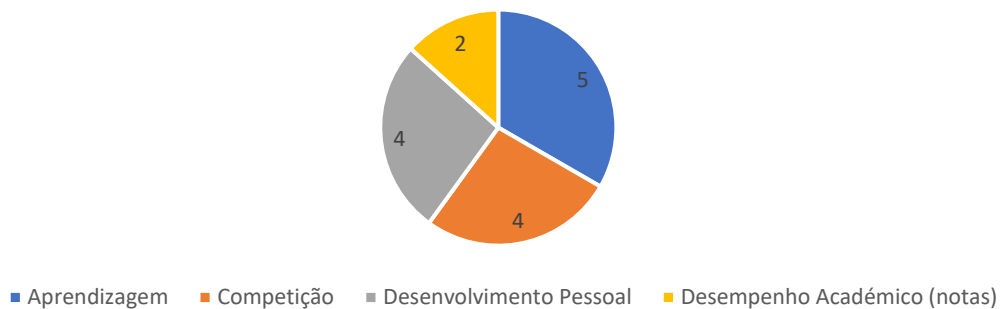


Gráfico 2 – Distribuição dos participantes em relação à resposta “Que aspetos consideras mais relevantes nas aulas de Desportos Individuais?”

Na questão que averiguava perceber a orientação dos objetivos dos sujeitos, e conforme o gráfico 2, 60% dos participantes (9 sujeitos) declarou motivar-se numa vertente mais orientada para o desenvolvimento e aprendizagem, que vai ao encontro da orientação para a tarefa conforme afirmam Kaplan e Maehr (1999). Num outro prisma, num total de 6 alunos (40%), estes afirmaram orientar-se para fins de notas académicas e de competição, respostas estas que indicam uma orientação para o ego de acordo com os autores supramencionados. Isto vai ao encontro do que era possível averiguar durante as aulas, onde uma parcela significativa dos alunos demonstrava interesse sobre a correta execução das tarefas em si, que segundo Butler (1992) é uma característica de indivíduos mais orientados para a tarefa. Também vem demonstrar, que apesar de uma fração menor, uma parte significativa da turma reagia muito bem à competição, devido ao facto de serem mais orientados para o ego.

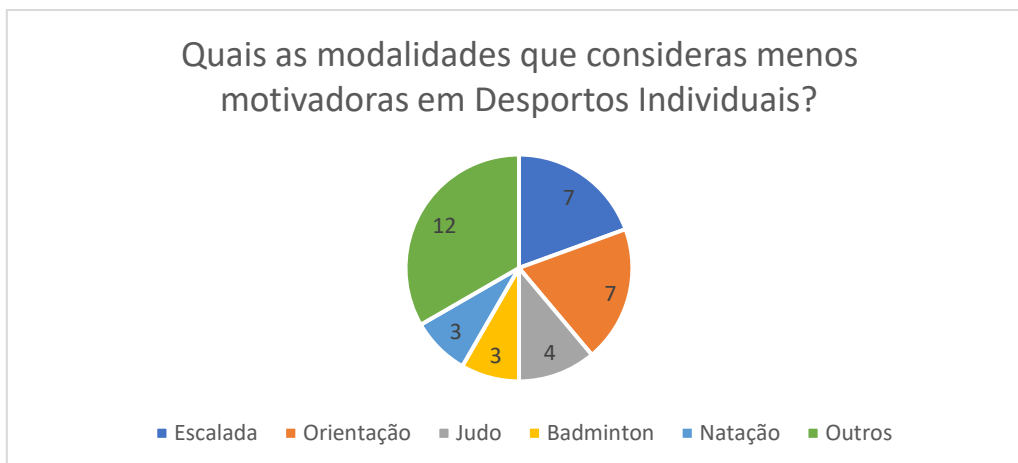


Gráfico 3 – Distribuição dos participantes em relação à resposta “Quais as modalidades que consideras menos motivadoras em desportos Individuais?”

Posteriormente averiguada, surge a questão em relação a que disciplinas abordadas em DI o grupo de estudo se sentia menos motivado. Nesta questão os sujeitos podiam assinalar mais que uma resposta, conforme pode ser observado no gráfico 3, sendo que das de maior relevância, orientação e escalada foram mencionadas 14 vezes das 36 respostas totais, o que perfaz 38,88% das respostas totais, sendo que cada uma reuniu 7 (19,44%) respostas. Ainda de assinalar que matérias vivenciadas no decorrente ano como judo (11%), badminton (8,33%) e natação (8,33%) foram também mencionadas repetidamente. Para uma compreensão mais detalhada da escolha de cada um, foi pedido que desenvolvessem sobre o porquê de assinalarem as suas opções, conforme demonstrado no seguinte quadro:

Categoria da Resposta	Indicador da Categoria	Exemplo da Resposta
Gosto pessoal	Algo que não motive ou não seja do interesse do aluno	A7: “Sinto que é muito esforço para a recompensa e não gosto da parte aeróbia”
Falta de material	Algo identificado no que toca à falta de condições para as aulas do próprio	A12: “Devido à falta de material disponível, acabei por perder o interesse que acredito que teria”
Autoeficácia	Noção identificada de uma habilidade menor	A10: “(...) pois são as modalidades em que tenho maior dificuldade.”
Extensão da modalidade	Algo identificado como muito longo no currículo dos sujeitos	A4: “Já pratiquei muito esta modalidade.”

Quadro 3 – Distribuição das respostas, em categorias, das razões para as modalidades menos motivadoras

As razões apresentadas pelos sujeitos abordavam temas como falta de material no que toca à disciplina de escalada; da extensão excessiva da matéria de orientação, o que foi mencionado várias vezes; de um menor interesse pessoal em ambas as disciplinas mais mencionadas; pois sentiam maior dificuldade. Isto leva a crer que motivos de autoeficácia, extensão do programa especialmente nas vertentes de orientação e escalada (tendo sido as mais longas), falta de condições para uma prática e gosto pessoal são as principais

razões que levaram a amostra a entregar uma conotação mais negativa as determinadas disciplinas neste tema.

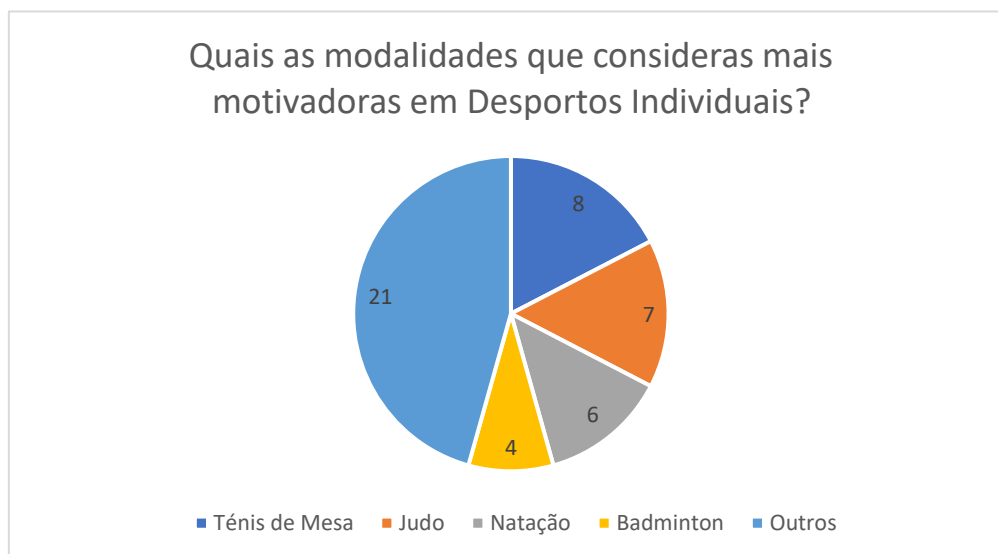


Gráfico 4 – Distribuição da amostra em relação à resposta “Quais as modalidades que consideras mais motivadoras em desportos Individuais?”

Ainda dentro da motivação para as diferentes matérias de DI, mas desta vez com uma tónica mais positiva, foi averiguado quais as modalidades mais motivadoras. Dentro de 46 respostas totais, pois mais uma vez os alunos podiam mencionar mais que uma diferente, as modalidades abordadas que foram mais referidas, e, conforme o que podemos observar no gráfico 4, foram as de ténis de mesa com um total de 8, o que perfaz 17,39%. Ainda dentro do abordado no ano letivo, a temática de Judo foi mencionada 7 vezes (15,21%); natação, que foi 6 vezes escolhida, revertendo em 13,04%; apontando ainda para badminton que foi mencionado 4 vezes, o que equivale a 8,69% da amostra. Aqui permite desde logo afirmar que, depois de referenciadas as modalidades menos motivadoras, as modalidades individuais escolhidas foram mais cativantes para o grupo de estudo. As disciplinas individuais utilizadas para de certa forma ajudar a aprofundar o conhecimento da turma com um currículo que não era o previsto pelo Referencial de Formação do Curso Profissional, oferecendo um currículo de formação mais vasto e diferenciado, acabou por motivar mais os indivíduos do grupo de estudo. Aponto também, que pelo facto de a modalidade de Natação ter sido lecionada num ambiente distinto do normal, também possa ter influenciado a escolha da turma. Mais uma vez, e para uma compreensão mais

detalhada desta questão, foi pedido aos sujeitos que desenvolvessem o porquê de terem assinalado as suas opções, conforme demonstrado no seguinte quadro:

Categoria da Resposta	Indicador da Categoria	Exemplo da Resposta
Gosto pessoal	Algo que motive ou seja do interesse do aluno	A13: “São as que mais me cativam.”
Novas Experiências	Algo que os sujeitos não tiveram muito contacto	A4: “São modalidades que sempre pratiquei pouco e gostei de aprendê-las”
Autoeficácia	Noção identificada de uma boa habilidade	A10: São as que pratico melhor e me sinto mais à vontade.”
Desafiante	Algo que leva o sujeito a um estado de superação	A7: “Sinto que tenho de dar 100% de mim para conseguir bons resultados.”

Quadro 4 – Distribuição das respostas, em categorias, das razões para as modalidades mais motivadoras

Tendo em consideração as repostas dadas pelos participantes, as principais razões recolhidas passam pelo gosto pessoal; pela sua confiança nas suas habilidades nestas vertentes específicas e pelo facto dessa própria habilidade permitir enfrentar determinados desafios nas aulas, as tais experiências eficazes conforme afirma Bandura (1977); e ainda, pelo facto de serem experiências novas, mas que neste caso os alunos sentem que se podem relacionar com as temáticas abordadas conforme afirmam Ryan e Deci (2000).



Gráfico 5 – Distribuição dos participantes em relação à resposta “Consideras ter um bom nível no que toca a Desportos Individuais?”

Numa fase seguinte, e com base no gráfico 5, que visou de recolher as noções de eficácia da amostra no que toca à disciplina de Desportos Individuais, 86,7% dos participantes, ou seja, 14 sujeitos declaram sentir-se eficazes na disciplina. Por outro lado, apenas um indivíduo (13,3%) afirmou não se sentir eficaz nas suas ações. Para compreender melhor as razões para tais afirmações, mais uma vez, foi pedido aos participantes que desenvolvessem sobre o porquê de tal escolha, conforme podemos verificar no seguinte quadro:

Categoria da Resposta	Indicador da Categoria	Exemplo da Resposta
Expetativa do Resultado	Crença em relação à ação	A10: “Gosto de ter boa nota...”
Expetativa da Eficácia Pessoal	Crença em relação à própria capacidade	A2: “Considero ter capacidades para praticar corretamente.”

Quadro 5 – Distribuição das respostas, em categorias, sobre as razões para a sua noção de autoeficácia

Como complemento, e conforme o demonstrado no gráfico 5, o quadro 5 filtra as expetativas de cada aluno no que toca à sua noção de autoeficácia. Grande parte da turma declarou reger-se por uma expetativa de eficácia pessoal.

Estas próprias noções advêm sobretudo de experiências eficazes, conforme afirma Bandura (1977), e encontram-se nos fatores pessoais da TSC, que influenciam a forma como cada um mantém a sua persistência nas atividades, algo que foi observado na maior parte das aulas de forma positiva.

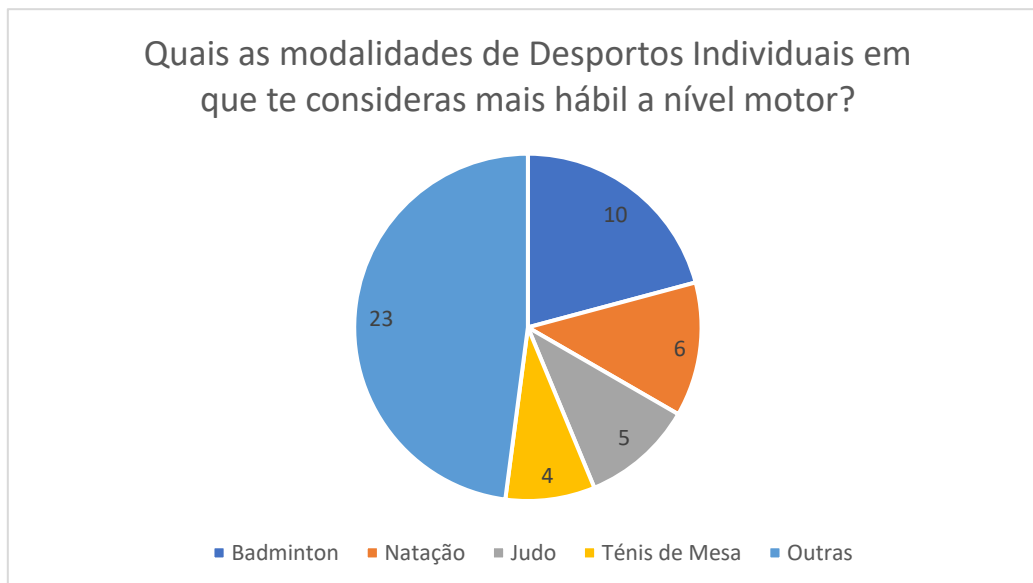


Gráfico 6 – Distribuição dos participantes em relação à resposta “Quais as modalidades de Desportos Individuais em que te consideras mais hábil a nível motor?”

A parte seguinte do questionário desenvolvido, pretendia recolher a informação sobre quais as modalidades em que o grupo estudado se sentia hábil. Assim sendo, e conforme podemos corroborar no gráfico 6, de um total de 48 respostas, sendo que destas respostas assinalo aquelas que foram escolhidas mais de 3 vezes, badminton foi assinalado num total de 10 vezes, perfazendo 20,83% do total. São ainda de assinalar as modalidades de natação, com 6 menções (12,5%); a de judo, que foi selecionada 5 vezes (10,41%); e ainda, ténis de mesa que foi mencionado 4 vezes distintas (8,33%). Numa tentativa de relacionar esta questão com a questão “Quais as modalidades que consideras mais motivadoras em Desportos Individuais?”, é notório apontar que as disciplinas mais mencionadas em ambas são as mesmas, o que leva a crer que, neste caso, a noção de autoeficácia de cada um tem influência na sua motivação para a disciplina.

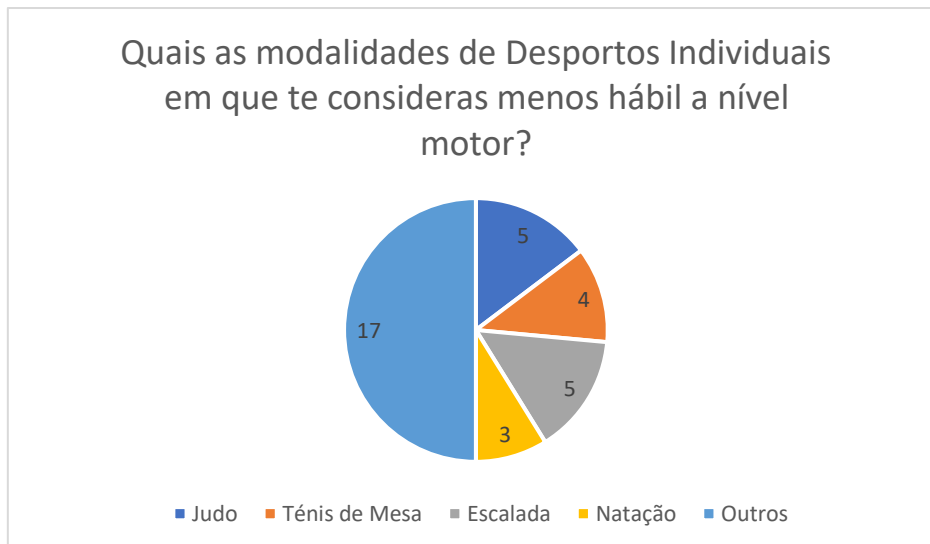


Gráfico 7 – Distribuição dos participantes em relação à resposta “Quais as modalidades de Desportos Individuais em que te consideras menos hábil a nível motor?”

Procurando averiguar ainda a noção da eficácia de cada sujeito da amostra, mas neste caso averiguando quais as modalidades em que se sente menos hábil, foram recolhidas as respostas que são descritas no gráfico 7, sendo que se encontram assinaladas as que foram selecionadas 3 ou mais vezes de um total de 34 respostas. Aqui observamos que a disciplina de judo foi a mais assinalada em conjunto com escalada, totalizando 10 menções, o que perfaz 29,41% de todas as respostas recolhidas. É de denotar que ambas são das mais mencionadas também como resposta à pergunta “Quais as modalidades que consideras menos motivadoras em DI?”. Se a primeira modalidade parece depender muito na turma, a modalidade de escalada é apenas mencionada como das menos motivadoras, isto não só pela noção parca de eficácia no seu desenvolvimento de habilidades motoras de forma satisfatória, mas também por razões como a falta de material, conforme averiguado anteriormente nesta discussão. Também é de assinalar o ténis de mesa foi mencionado repetidas vezes, num total de 4 vezes (11,76%), assim como a modalidade de natação que totaliza 3 menções (8,82%). Estas duas modalidades, assim como judo, causam alguma divisão nas respostas da amostra, pelo que não permite ligar a noção de autoeficácia com as modalidades que menos motivam a amostra.

Numa última questão, averiguando deste modo que, caso pudessem, o que alterariam na disciplina de Desportos Individuais, o grupo de estudo referiu,

a maior parte das vezes que procederia à alteração de alguns módulos (ex: A9: "Mais modalidades..."; A11: "Retirava escalada porque não temos como escalar na escola."). Aqui podemos observar, que, os sujeitos tentam propor estas mudanças, ou devido à extensão excessiva que acham que são submetidos, ou por falta de material para poder abordar a aula. É também de referir, que alguns alunos referem querer ter algum tipo de reforço positivo no caso do bom comportamento (ex: A1: "Mais "bolinha" no fim da aula."). Aqui denota-se que os alunos, devido a dinâmicas incutidas nas suas vivências escolares, esperam uma recompensa por um comportamento apropriado.

4.8 – Conclusão

Em suma, podemos concluir que os sujeitos deste grupo de estudo se sentem motivados para a Disciplina de Desportos Individuais, mas não para todas as modalidades que contactaram. Podemos, também, denotar que razões como a extensão dos módulos, a falta de material, a sua noção de autoeficácia e a sua capacidade de se relacionarem com a modalidade influenciam essa motivação para as várias modalidades. É possível ainda afirmar que o grupo de estudo se encontra motivado intrinsecamente para as aulas da disciplina em questão. Num último ponto, para além dos indivíduos sentirem que têm uma boa autoeficácia na disciplina, é também possível afirmar que essa noção tem um grande peso no que se refere às modalidades para as quais se sentem mais motivados.

A presente investigação apresenta como limitações o instrumento, uma vez que este poderia ter sido mais bem direccionado na sua incidência específica em determinadas questões. Para além disso, também o valor dado de forma igual a cada questão pode ser alvo de crítica, já que cada uma pode ter importâncias diferentes na investigação em si.

4.9 - Referências Bibliográfica

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Michigan: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decisions Processes*, pp. 248-287.
- Bettencourt, I. (2020). *Orientação para objetivos e satisfação com o curso: o papel mediador da autoeficácia acadêmica em estudantes de engenharia*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Butler, R. (1992). What young people want to know when effects of mastery and ability goals on interest in different kinds of social comparisons. *Journal of Personality and Social Psychology*, pp. 934-943.
- Deci, E. L., & Black, A. E. (2000). The effects of instructor's autonomy support and student's autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, pp. 740-756.
- Deci, E. L., & Ryan, R. D. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, pp. 14-23.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Nova Iorque: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, pp. 54-67.
- Howard, J. L., Bureau, J., Guay, F., Chong, J. X., & Ryan, R. M. (2021). Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory. *Perspective on Psychological Science*, pp. 1300-1323.
- Jagacinski, C. M., & Strickland, O. J. (2000). Task and ego orientation: The role of goal orientations in anticipated affective reactions to achievement outcomes. *Learning and Individual Differences*, pp. 189-208.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (1999). Achievement goals and student well-being. *Contemporary Educational Psychology*, pp. 330-358.
- Luftnegger, M., Klug, J., Harrer, K., Langer, M., Christiane, S., Schober, & Barbara. (2016). Student's achievement goals, learning-related emotions and academic achievement. *Frontiers in Psychology*.
- Lytle, S. L., & Cochran-Smith, M. (1992). Teacher research as a way of knowing. *Harvard Educational Review*, pp. 447-475.
- Maddux, J. E., & Stanley, M. A. (1986). Self efficacy theory in contemporary psychology: An overview. *Journal of Social and Clinical Psychology*, pp. 249-255.

- Monteiro, D., Moutão, J., Baptista, P., & Cid, L. (2014). Clima motivacional, regulação da motivação e perceção de esforço dos atletas no futebol. *Motricidade*, pp. 94-104.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, pp. 328-346.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, pp. 397-427.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, pp. 68-78.
- Saeed, S., & Zyngier, D. (2012). How motivation Influences Student Engagement: A Qualitative Case Study. *Journal of Education and Learning*, pp. 252-267.
- Shen, B., McCaughy, N., & Martin, J. (2007). The influence of self-determination in physical education on leisure-time physical activity behavior. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, pp. 328-338.
- Usán, P., Salavera, C., & Teruel, P. (2019). School motivation, goal orientation and academic performance in secondary education students. *Psychology Research and Behavior Management*, pp. 877-897.
- Vaughan-Johnston, T. I., & Jacobson, J. A. (2020). Self Efficacy. Em B. J. Carducci, & C. S. Nave, *The Wiley Encyclopedia of Personality and Individual Differences: Models and Theories* (pp. 375-379). Nova Jérсия: Wiley.
- Veiga, F., Melo, M., Pereira, T., Frade, A., & Galvão, D. (2014). *Envolvimento dos alunos na escola: Perspetivas internacionais da psicologia e educação*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Wood, R., & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *The Academy of Management Review*, pp. 361-384.

5 - Conclusões Finais. E agora?

Como finalizar este documento? Um momento de reflexão, que, de forma sincera, penso que me ajudou a entender melhor as minhas próprias ações, sem deixar passar todo um processo de transformação desta ordem de forma quase descuidada. É, para mim, quase que o fechar de um capítulo, faltando só mais um momento do meu processo de aprendizagem para poder ser profissional da área para a qual trabalhei este ano inteiro e no restante percurso acadêmico. Ano este que me permitiu melhorar, e muito, na minha noção e na elaboração no que diz respeito ao planeamento; na minha capacidade de organização e de implementação de regras em contexto de aula, que me permitiu experienciar e evoluir relativamente ao modo de conduzir um grupo de pessoas para o conhecimento e, ainda, na gestão de conflitos *in loco*.

Permitiu-me também um definir mais aproximado do meu perfil de professor, o tal equilíbrio entre o ser humano e o ser professor. Ofereceu-me uma exploração daquilo que entendo correto na minha forma de dar aulas, aliada às idiossincrasias da minha individualidade. Fi-lo, no entanto, sem nunca perder um espírito crítico na minha forma de atuar e mesmo sabendo que não me encontro na forma ótima (se é que alguma vez a conseguirei alcançar) tenho uma extrema satisfação na evolução que denoto daquele estagiário sem experiência que se sentia apreensivo em falar para as pessoas que deveria ensinar. Denoto ainda a extrema importância e desenvolvimento na minha capacidade de reflexão constante sobre a minha prática.

Assim, sublinho, também a fantástica forma de aprender que é o experienciar. Neste sentido, pude aprender imenso com os “meus” alunos da TC, alunos esses com experiências de vida altamente diferenciadas, por muito que a ignorância da minha parte em relação a este mesmo contexto me possa ter impedido de ser mais eficaz numa fase mais inicial do meu estágio. Banalidades à parte, espero ter conseguido ensinar tanto como me ensinaram a mim.

Mas e agora? Sem ter as certezas absolutas de que pretendo ser professor de Educação Física até ao fim dos meus dias, quero muito experienciar mais alguns anos letivos. Anos em que não sinta que estou a tentar “sobreviver”

metade do tempo e que consiga realmente sentir-me profícuo naquilo que faço. Sabendo das dificuldades que a profissão atravessa e a partir do momento em que tenho de entrar num avião para ir a “casa”, o local não me é assim tão importante desde que me proporcione a oportunidade de ensinar. Quem sabe, um caminho que indique os corredores da faculdade que me acolheu estes anos todos não me parece assim tão distante também, talvez por um perpetuar na busca pelo conhecimento em outras áreas sobre as quais tenho também interesse, se por alguma razão não tão romântica como o desconhecer de uma rotina que não envolva o ensino. Independentemente daquilo que o futuro guarde, um calor corre-me enquanto escrevo estas palavras, qualquer coisa como orgulho e realização, já que dentro das minhas capacidades trabalhei para aquilo que preconizava quando me inscrevi neste mestrado. Foi um confirmar daquilo que pretendia fazer desde há uns anos para cá, foi um ano que a nível de desenvolvimento académico não tem precedentes, e no meio de tudo isto, quem sabe, talvez me habitue mesmo à sala de professores.

6 - Referências Bibliográficas

- Aires, A., Quinta-Nova, L., Luis, S., Pires, N., Raquel, C., & Ferreira, R. (2011). *Orientação Desporto com Pés e Cabeça*. Mafra: Federação Portuguesa de Orientação.
- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, pp. 308-319.
- Alderman, B., Beighle, A., & Pangrazi, R. (2006). Enhancing motivation in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, pp. 41-51.
- Almeida, J., Leandro, T., & Batista, P. (2011). Dilemas e dificuldades do estudante-estagiário no decurso do estágio profissional: estudo centrado na realação professor-aluno. Em P. Batista, P. Queirós, & R. Rolim, *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 207-225). Porto: Educar.
- Alves, M., Queirós, P., & Batista, P. (2017). O valor formativo das comunidades de prática na construção da identidade profissional. *Revista Portuguesa de Educação*, pp. 159-185.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Michigan: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decisions Processes*, pp. 248-287.
- Batista, P., & Graça, A. (2021). Construir a profissão na formação de professores d Educação Física: processos, desafios e dinâmicas entre a escola e a universidade. *Pro-Posições*.
- Behrendt, M., & Franklin, T. (2014). A review of research on school field trips and their value in education. *International Journal of Environmental & Science Education*, pp. 235-245.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bettencourt, I. (2020). *Orientação para objetivos e satisfação com o curso: o papel mediador da autoeficácia académica em estudantes de engenharia*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Boughouts, L., Slingerland, M., & Haerens, L. (2019). A qualidade da avaliação em Educação Física. Em S. P. Física, *Avaliação em Educação Física - Perspetivas e Desenvolvimento* (pp. 41-54). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Educação Física.
- Butler, R. (1992). What young people want to know when effects of mastery and ability goals on interest in different kinds of social comparisons. *Journal of Personality and Social Psychology*, pp. 934-943.

- Cardoso, I., Batista, P., & Graça, A. (2016). A identidade do professor de educação Física: um processo simultaneamente biográfico e relacional. *Movimento*, pp. 1-16.
- Deci, E. L., & Black, A. E. (2000). The effects of instructor's autonomy support and student's autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, pp. 740-756.
- Deci, E. L., & Ryan, R. D. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, pp. 14-23.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Nova Iorque: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, pp. 54-67.
- Glenn, W. (2006). Model Versus Mentor: Defining the necessary qualities of the effective cooperating teacher. *Teacher Education Quarterly*, pp. 85-95.
- Gomes, P., Queirós, P., & Batista, P. (2019). Aprender a ser professor em contexto de estágio: um estudo com recurso a timelines em entrevistas de natureza biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, pp. 1-27.
- Gouveia, M. (2012). *Gestão flexível do currículo rumo à diferenciação pedagógica. Contributos para a promoção de aprendizagens significativas*. Região Autónoma da Madeira: Departamento de Ciências da Educação.
- Graça, A., Batista, P., & Moura, A. (2019). Ponderar a avaliação em educação física orientada para a aprendizagem. Em S. P. Física, *Avaliação em Educação Física - Perspetivas e Desenvolvimento* (pp. 55-65). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Educação Física.
- Howard, J. L., Bureau, J., Guay, F., Chong, J. X., & Ryan, R. M. (2021). Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory. *Perspective on Psychological Science*, pp. 1300-1323.
- Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2014). Planeamento na ótica dos professores estagiários de educação física: dificuldades e limitações. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, pp. 55-67.
- Jagacinski, C. M., & Strickland, O. J. (2000). Task and ego orientation: The role of goal orientations in anticipated affective reactions to achievement outcomes. *Learning and Individual Differences*, pp. 189-208.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (1999). Achievement goals and student well-being. *Contemporary Educational Psychology*, pp. 330-358.

- Luftnegger, M., Klug, J., Harrer, K., Langer, M., Christiane, S., Schober, & Barbara. (2016). Student's achievement goals, learning-related emotions and academic achievement. *Frontiers in Psychology*.
- Lytle, S. L., & Cochran-Smith, M. (1992). Teacher research as a way of knowing. *Harvard Educational Review*, pp. 447-475.
- Maddux, J. E., & Stanley, M. A. (1986). Self efficacy theory in contemporary psychology: An overview. *Journal of Social and Clinical Psychology*, pp. 249-255.
- Mendes, J. (2001). O desafio das identidades. Em B. Santos, *Globalização: Fatalidade ou Utopia?* (pp. 489-516). Porto: Edições Afontamento.
- Metzler, M. (2000). *Instructional Models for Physical Education*. Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Mitchell, S., & Oslin, J. (2010). Teaching Games for Understanding. Em J. Lund, & D. Tannehill, *Standards-Based Physical Education Curriculum Development* (pp. 271-295). Massachusetts: Jones and Bartlett.
- Monteiro, D., Moutão, J., Baptista, P., & Cid, L. (2014). Clima motivacional, regulação da motivação e percepção de esforço dos atletas no futebol. *Motricidade*, pp. 94-104.
- Myers, P. (2010). Communication in PE. Em S. Capel, & M. Whitehead, *Learning to Teach Physical Education in the Secondary School - A companion to school experience* (pp. 61-79). Oxon: Routledge.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, pp. 328-346.
- Onofre, M. (1995). Prioridades de Formação Didática em Educação Física. *Sociedade Portuguesa de Educação Física*, pp. 75-97.
- Pacheco, J. (2005). *Estudos Curriculares: Para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.
- Profissional, A. N. (2019). *Referencial de Formação*. Catálogo Nacional de Qualificações.
- Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Ribeiro, A. C. (1993). *Desenvolvimento CURricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, pp. 397-427.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, pp. 68-78.

- Saeed, S., & Zyngier, D. (2012). How motivation Influences Student Engagement: A Qualitative Case Study. *Journal of Education and Learning*, pp. 252-267.
- Shen, B., McCaughy, N., & Martin, J. (2007). The influence of self-determination in physical education on leisure-time physical activity behavior. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, pp. 328-338.
- Sousa, J. (2003). O currículo à luz da etnografia. *Revista Europeia da Etnografia da Educação*, pp. 119-127.
- Spratt, M., & Leung, B. (2000). Peer teaching and peer learning revisited. *ELT Journal*, pp. 218-226.
- Usán, P., Salavera, C., & Teruel, P. (2019). School motivation, goal orientation and academic performance in secondary education students. *Psychology Research and Behavior Management*, pp. 877-897.
- Vaughan-Johnston, T. I., & Jacobson, J. A. (2020). Self Efficacy. Em B. J. Carducci, & C. S. Nave, *The Wiley Encyclopedia of Personality and Individual Differences: Models and Theories* (pp. 375-379). Nova Jérсия: Wiley.
- Veiga, F., Melo, M., Pereira, T., Frade, A., & Galvão, D. (2014). *Envolvimento dos alunos na escola: Perspetivas internacionais da psicologia e educação*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Whitehead, M., & Lawrence, J. (2010). Lesson organization and management. Em L. Whitehead, & S. Capel, *Learning to Teach Physical Education on the Secondary School - A companion to school experience* (pp. 81-100). Oxon: Routledge.
- Wood, R., & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *The Academy of Management Review*, pp. 361-384.

Anexos

Anexo 1 – Plano de aula

PLANO DE AULA 1				
DISCIPLINA: DESPORTOS INDIVIDUAIS				11.º TD – DI
Professor Estagiário: Pedro Peres				
Aula nº: 1 Tempos: 1	N.º Alunos: 21	Data:	Horas:	Espaço: Pavilhão ESAN
Material:				
Função Didática:				
OBJETIVOS DA AULA:				
	TEMPO	OBJETIVO	SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM + ORGANIZAÇÃO	COMPONENTES CRÍTICAS
Parte Inicial				
Parte Fundamental				
Parte Final				

Anexo 2 – Planeamento Anual



Agrupamento de Escolas António Nobre, Porto

Cronograma Inicial - Calendarização

Cursos

Curso Profissional Técnico de Desporto							Ano/Turma	11ºTD				
Professor/a	Júlia Sequeira Gomes e Podstawski			Disciplina	Desportos Individuais T1 e T2							
N.º total de horas anuais	125	N.º total de tempos de 50 minutos	150 t	Carga horária semanal	5X50m							
	set	out	nov	dez	jan	fev	mar	abr	mai	jun	jul	
1	5ª	s	3ª F	5ª F	d F	4ª 80,81	4ª 97,98	s	2ª F	5ª	s	1
2	6ª	d	4ª 30,31	6ª	2ª	5ª 82,83	5ª 99,100	d	3ª	6ª	d	2
3	s	2ª 11	5ª 32,33	s	3ª	6ª	6ª	2ª	4ª 131,132	s	2ª	3
4	d	3ª	6ª	d	4ª 60, M9447 n.º 61	s	s	3ª	5ª 133,134	d	3ª	4
5	2ª	4ª F	s	2ª 52	5ª 62,63	d	d	4ª	6ª	2ª	4ª	5
6	3ª	5ª 12,13	d	3ª	6ª	2ª 84	2ª 101	5ª	s	3ª	5ª	6
7	4ª	6ª	2ª 34	4ª 53,54	s	3ª	3ª	6ª F	d	4ª a)	6ª	7
8	5ª	s	3ª	5ª F	d	4ª 85,86	4ª 102,103	s	2ª 135	5ª F	s	8
9	6ª	d	4ª 35,36	6ª	2ª 64	5ª 87,88	5ª 104,105	d P	3ª	6ª	d	9
10	s	2ª 14	5ª 37,38	s	3ª	6ª	6ª	2ª	4ª 136,137	s F	2ª	10
11	d	3ª	6ª	d	4ª 65,66	s	s	3ª	5ª 138,139	d	3ª	11
12	2ª	4ª 15,16	s	2ª 55	5ª 67,68	d	d	4ª	6ª	2ª	4ª	12
13	3ª	5ª 17,18	d	3ª	6ª	2ª 89	2ª 106	5ª	s	3ª	5ª	13
14	4ª	6ª	2ª 39	4ª 56,57	s	3ª	3ª	6ª	d	4ª b)	6ª	14
15	5ª	s	3ª	5ª 58,59	d	4ª 90,91	4ª 107,108	s	2ª 140	5ª	s	15
16	6ª	d	4ª 40,41	6ª	2ª 69	5ª 92,93	5ª 109,110	d	3ª	6ª	d	16
17	s	2ª 19	5ª 42,43	s	3ª	6ª	6ª	2ª M 9450 n.º 121	4ª 141,142	s	2ª	17
18	d	3ª	6ª	d	4ª 70,71	s	s	3ª	5ª 143,144	d	3ª	18
19	2ª M 9451 n.º 1	4ª 20,21	s	2ª	5ª 72,73	d	d	4ª 122,123	6ª	2ª	4ª	19
20	3ª	5ª 22,23	d	3ª	6ª	2ª	2ª 111	5ª 124,125	s	3ª	5ª	20
21	4ª 2,3	6ª	2ª 44	4ª	s	3ª C	3ª	6ª	d	4ª	6ª	21
22	5ª 4,5	s	3ª	5ª	d	4ª	4ª 112,113	s	2ª 145	5ª	s	22
23	6ª	d	4ª 45,46	6ª	2ª 74	5ª 94,95	5ª 114,115	d	3ª	6ª	d	23
24	s	2ª 24	5ª 47,48	s	3ª	6ª	6ª	2ª 126	4ª 146,147	s F	2ª	24
25	d	3ª	6ª	d N	4ª 75,76	s	s	3ª F	5ª 148,149	d	3ª	25
26	2ª 6	4ª 25,26	s	2ª	5ª 77,78	d	d	4ª 127,128	6ª	2ª	4ª	26
27	3ª	5ª 27,28	d	3ª	6ª	2ª 96	2ª 116	5ª 129,130	s	3ª	5ª	27
28	4ª 7,8	6ª	2ª 49	4ª	s	3ª	3ª	6ª	d	4ª F	6ª	28
29	5ª 9,10	s	3ª	5ª	d		4ª 117,118	s	2ª 150 FIM	5ª	s	29
30	6ª	d	4ª 50,51	6ª	2ª 79		5ª 119,120	d	3ª	6ª c)	d	30
31		2ª 29		s	3ª		6ª		4ª		2ª	31

Final do ano letivo: a) 9.º, 11.º e 12.º anos; b) 5.º, 6.º, 7.º, 8.º e 10.º anos; c) educação pré-escolar e 1.º ciclo.

Anexo 3 – Critérios de Avaliação

Critérios de Avaliação e Descritores de Desempenho

DESPORTOS INDIVIDUAIS II

CURSO PROFISSIONAL TÉCNICO DE DESPORTO

11ºTD

Júlia Gomes e Podstawski

2022/2023

Disciplina/Módulo:	Desportos Individuais II	Curso:	TD	Ano de Escolaridade:	11º	Ano Letivo:	2022/2023
--------------------	--------------------------	--------	----	----------------------	-----	-------------	-----------

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DISCIPLINAR – AUTONOMIA E FLEXIBILIZAÇÃO DO CURRÍCULO					
CURSO:	CURSO PROFISSIONAL TÉCNICO DE DESPORTO			ANO DE ESCOLARIDADE:	
DISCIPLINA:	Desportos Individuais II			SIGLA:	DI II
				ANO LETIVO:	2022/2023

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DISCIPLINAR – DESCRITORES DE DESEMPENHO				MÓDULO/UFCD:	Orientação Aplicada; Escalada e manobras de cordas; Natação – Adaptação ao meio aquático
DIMENSÕES DAS ÁREAS DE COMPETÊNCIAS	FORMALIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO SUMATIVA				
	De 01 a 07 valores	De 08 a 09 valores	De 10 a 13 valores	De 14 a 17 valores	De 18 a 20 valores
Aprendizagens essenciais - Os conteúdos de conhecimento disciplinar; Os processos cognitivos (ativadores da aquisição de conhecimento); o saber fazer 60%	O/A Aluno/a com muitas dificuldades: Não consegue atingir os objetivos apresentando muitas dificuldades, quer no domínio dos conhecimentos, quer nas competências que era pretendido que atingisse. Demonstrou muitas dificuldades na interação e na expressão oral e/ou escrita.	O/A Aluno/a com dificuldades: Não consegue atingir os objetivos apresentando dificuldades, quer no domínio dos conhecimentos, quer nas competências que era pretendido que atingisse. Demonstrou dificuldades na interação e na expressão oral e/ou escrita.	O/A Aluno/a com algumas dificuldades: Consegue atingir uma parte dos objetivos estabelecidos e desenvolve de forma satisfatória as atividades propostas. Expressa-se razoavelmente de forma oral e escrita.	O/A Aluno/a com facilidade: Conseguiu atingir a maior parte dos objetivos estabelecidos e realiza com qualidade as atividades que evidenciam a aquisição de grande parte das competências transversais e específicas. Expressa-se sem dificuldades de forma oral e escrita.	O/A Aluno/a com muita facilidade: Conseguiu atingir na totalidade os objetivos estabelecidos e desenvolve com rigor e muita qualidade as atividades que evidenciam a aquisição de grande parte das competências transversais e específicas. Expressa-se corretamente de forma oral e escrita.
Atitudes e Valores 40%	Não é responsável, não cumpre com as tarefas solicitadas, não cumpre prazos, não é assíduo nem pontual, não traz os materiais requeridos. Apresenta uma atitude incorreta perante todos os elementos da comunidade educativa.	Por vezes não é responsável, não cumpre com as tarefas solicitadas, não cumpre prazos, não é assíduo nem pontual, não traz os materiais requeridos. Por vezes apresenta uma atitude incorreta perante todos os elementos da comunidade educativa	É responsável, cumpre com as tarefas solicitadas, quase sempre nos prazos estabelecidos. É relativamente assíduo e pontual. Utiliza com regularidade os materiais requeridos. Apresenta uma atitude correta perante todos os elementos da comunidade educativa	Evidencia grande responsabilidade, cumprindo com empenho as tarefas solicitadas nos prazos estabelecidos, é quase sempre assíduo, é pontual, utiliza sempre os materiais requeridos. Apresenta uma atitude correta perante todos os elementos da comunidade educativa.	É sempre responsável cumprindo com empenho e brio todas as tarefas nos prazos solicitados, é assíduo, pontual, utiliza sempre os materiais requeridos. Apresenta uma atitude correta perante todos os elementos da comunidade educativa manifestando uma cidadania ativa.

Disciplina/Módulo:	Desportos Individuais II	Curso:	TD	Ano de Escolaridade:	11º	Ano Letivo:	2022/2023
--------------------	--------------------------	--------	----	----------------------	-----	-------------	-----------

03.03 - Critérios de Avaliação e Descritores

2 / 3

Instrumentos de avaliação	
Aprendizagens essenciais - Os conteúdos de conhecimento disciplinar; Os processos cognitivos (ativadores da aquisição de conhecimento); o saber fazer 60%	Conhecimentos - 10% (Testes teóricos e / ou Elaboração apresentação e discussão de trabalhos) Atividades - 50% Desempenho nas atividades Físicas/ Desportivas
Atitudes e Valores 40%	Atitudes e Valores 40% (Assiduidade e Pontualidade 10% e Empenho, Atenção, Cooperação, Colaboração, Autodisciplina 30%)

Disciplina/Módulo:	Desportos Individuais II	Curso:	TD	Ano de Escolaridade:	11º	Ano Letivo:	2022/2023
--------------------	--------------------------	--------	----	----------------------	-----	-------------	-----------

03.03 - Critérios de Avaliação e Descritores

3 / 3

Anexo 4 – Comunicação Escolar de Aula de Campo



Agrupamento de Escolas António Nobre, Porto

AULA DE CAMPO

Curso Profissional Técnico de Desporto

Ano/Turma: 11.º TD

2022/2023



Comunicação ao Diretor(a) de Turma e Senhores Encarregados de Educação

Comunica-se que a turma 11.º TD realizará uma “AULA DE CAMPO”, no Complexo Desportivo do Monte Aventino, no próximo dia 9 de fevereiro das 14h20m às 16h15m, na disciplina de Desportos Individuais, nas seguintes condições: saída e regresso da/à Escola acompanhados pelos professores da disciplina.

Mais se informa que o/a aluno/a está coberto/a pelo Seguro Escolar.

A ausência à AULA DE CAMPO é considerada falta injustificada, segundo o número 1, do artigo 14.º, da Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro (Estatuto do Aluno e Ética Escolar).

Atenciosamente

Porto e ESAN, 02 de fevereiro de 2023.

Os Professores

(Júlia Gomes e Podstawski)
