



Um Encontro com Um Novo Eu...

Relatório de Estágio Profissional

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

Orientadora: Prof^a. Doutora Paula Silva

Celeste Manuela Rebelo Marques

Porto, Setembro 2012

FICHA DE CATALOGAÇÃO

MARQUES, C. (2012). Um Encontro com Um Novo Eu. Relatório de Estágio Profissional. Porto: C. Marques. Relatório de estágio profissional para a obtenção do grau de Mestre Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: PROFESSOR REFLEXIVO; ESTÁGIO; ENSINO; EDUCAÇÃO FÍSICA; FORMAÇÃO INICIAL

**“Que eu continue com vontade de viver, mesmo sabendo que a vida é em
muitos momentos, uma lição difícil de ser aprendida.
Que eu permaneça com vontade de ter grandes amigos, mesmo sabendo
que muitos deles são incapazes de ver, sentir, entender ou utilizar essa
ajuda.**

**Que eu tenha meu equilíbrio, mesmo sabendo que muitas coisas
que vejo no mundo escurecem os meus olhos.**

**Que eu realmente a minha garra, mesmo sabendo que a derrota e a
perda são ingredientes tão fortes quanto o sucesso e a alegria.**

**Que eu atenda sempre mais a minha intuição, que
sinaliza o que de mais autêntico eu possuo.**

**Que eu pratique mais o sentimento de justiça, mesmo sabendo que ela
muitas vezes me exige muito para manter sua harmonia.**

E, acima de tudo...Que Eu me lembre sempre, que todos nós fazemos

**Parte dessa maravilhosa teia chamada vida, criada
por alguém bem superior a todos nós!**

**E que as grandes mudanças não ocorrem por grandes feitos de alguns
e, sim nas pequenas parcelas quotidianas de todos nós!”**

Autor Desconhecido

DEDICATÓRIA

Dedico a elaboração deste Relatório de Estágio à minha Família, em especial aos meus **PAIS, IRMÃOS** e **TIOS**, não esquecendo aqueles **AMIGOS/AS** especiais, por terem guiado todo o meu percurso.

A ti, **Querida Avó Emília**, apesar de não estares presente fisicamente nesta etapa importante da minha vida, aclaras meu caminho, **És a Estrela que me guia**.

Amo-vos!

AGRADECIMENTOS

A concretização deste percurso teria sido impossível sem a cooperação, participação, apoio e incentivo de várias pessoas. A todas elas não poderia deixar de expressar o meu profundo reconhecimento.

À Professora Doutora **Paula Silva**, pela sua orientação, e constante disponibilidade, pelos saberes, como também pelo incentivo e auxílio na busca do caminho certo.

Ao Professor Cooperante, **José Carlos**, pela partilha do seu conhecimento e experiência, pelos conselhos dados e encorajamento.

Aos **Professores** que ao longo deste/s ano/s deram um valioso contributo, partilhando os seus conhecimentos.

Aos **Meus Amigos**, que ao longo da minha vida fui ganhando, a todos que me acompanharam nesta caminhada do estágio profissional, não esquecendo os alunos, em particular a **Turma do 8ºB**, por me ajudaram a crescer e a ser o que sou hoje.

À **Minha Família**, por acreditarem em mim, por me darem a força que precisei, e me mostrarem o verdadeiro sentido da palavra família.

E a Deus, por me iluminar e proteger em todos os momentos da minha vida.

Muito Obrigada a cada um de vocês!

ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA	V
AGRADECIMENTOS.....	VII
ÍNDICE GERAL.....	IX
ÍNDICE DE FIGURAS.....	XI
ÍNDICE DE QUADROS	XIII
ÍNDICE DE ANEXOS.....	XV
RESUMO	XVII
ABSTRACT	XIX
ABREVIATURAS.....	XXI
1.INTRODUÇÃO.....	1
2. ENQUADRAMENTO PESSOAL.....	5
2.1 Quem Sou, Meu Percorso e Atualidade.....	7
2.2 Formação Inicial e Desenvolvimento Profissional	9
2.3 Expetativas e Impacto com o Contexto de Estágio.....	11
2.4 Aos Alunos.....	13
2.5 Ao professor Cooperante.....	15
2.6 À Orientadora de Estágio	16
2.7 Nós os 4... Expetativas em relação ao Núcleo de Estagio.....	16
3.ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL.....	19
3.1 O Estágio.....	21
3.2 Do Enquadramento Legal, Institucional e Funcional.....	24
3.3 Caracterização da Escola – Escola Secundária de Ermesinde	26
3.3.1 Perspetiva Histórica	27
3.3.2 Espaço Escolar	27
3.4 Caracterização dos Alunos – Faixa Etária.....	30
3.5 Os Meus Alunos.....	31
3.6 Grupo de Educação Física.....	32
4.REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL.....	35
4.1 O Professor enquanto Professor Reflexivo	37
4.2 Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem	42
4.2.1 Conceção – Análise da Realidade.....	43
4.2.2 Planeamento – Planificar o Processo Ensino – Aprendizagem.....	45

4.2.3 Realização	52
4.2.4 Avaliação	57
4.3 Área 2 e 3 – Participação na Escola e relações com a comunidade	61
4.3.1. Corta Mato	62
4.3.2 Megas.....	63
4.3.3 O papel de um Diretor de Turma (DT)	65
4.4 Área 4 – Desenvolvimento Profissional.....	69
4.4.1 – Investigação – Ação	69
4.4.1.1 – “ As tendências motivacionais dos alunos para as aulas de Educação Física no ensino Básico, Entre Professor Experiente e Estagiário“	70
Importância do Professor na Motivação	80
5.CONCLUSÃO E PERSPETIVAS PARA O FUTURO.....	107
6.BIBLIOGRAFIA.....	113
ANEXOS	129
Anexo 1	XXI
Anexo 2	XXV
Anexo 3.....	XXI
Anexo 4	XXII
Anexo 5	XXIII
Anexo 6	XXIV
Anexo 7	XXV
Anexo 8	XXVI

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Documentos elaborados na dimensão do planeamento.

ÍNDICE DE QUADROS

- Quadro 1:** Resumo das investigações sobre motivação nas aulas de Educação Física
- Quadro 2:** Caracterização da amostra quanto ao sexo, idade dos discentes e à experiência dos docentes de EF
- Quadro 3:** Questionário de Tendências Motivacionais de Kobal (1996)
- Quadro 4:** Estudo das diferenças na motivação intrínseca em função do sexo
- Quadro 5:** Estudo das diferenças na motivação extrínseca em função do sexo
- Quadro 6:** Estudo das diferenças na motivação extrínseca em função da experiência do professor
- Quadro 7:** Estudo das diferenças na motivação intrínseca em função da experiência do professor

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1: Ficha de Caracterização do aluno

Anexo 2: Unidade Temática

Anexo 3: Exemplo Plano de Aula

Anexo 4: Cartaz Corta Mato

Anexo 5: Mega Sprinter

Anexo 6: Planeamento Anual

Anexo 7: Exemplo Ficha de Registo Assiduidade

RESUMO

O relatório tem como objectivo a transparência da reflexão dos acontecimentos ocorridos durante o meu Estágio Profissional, inserido no Ciclo de Estudos, de acesso ao grau Mestre, em Ensino da Educação Física da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Ao longo deste documento, são expostos todos os episódios marcantes neste caminho que permitiu ganhar a minha identidade como professora, nos vários domínios de intervenção. O Estágio Profissional foi realizado na Escola Secundária de Ermesinde, onde a sua supervisão foi constantemente seguida pela professora orientadora e auxiliada pelo professor cooperante, onde este contava com todo o núcleo de estágio que era constituído por quatro elementos.

Este relatório divide-se em cinco grandes capítulos, sendo eles a “Introdução”, com o intuito de enquadrar tanto o estágio profissional como o relatório de estágio, para se perceber os objectivos de ambos, o segundo direccionado à “Enquadramento Pessoal” onde faço alusão ao percurso de vida até à realização do Estágio Profissional. Em relação ao terceiro capítulo, “Enquadramento da Prática Profissional” este situa o estágio do ponto de vista legal, conceptual e institucional. Caracterizo a escola, mais especificamente a Escola Secundária de Ermesinde como também a faixa etária que a minha turma se insere. De seguida a “Realização da Prática Profissional” estando inseridas as dificuldades e a minha evolução enquanto professor “**Um Encontro com Um Novo Eu**”, e a importância da reflexão; e por fim a “Conclusão e Perspetivas Futuras” onde realizo uma reflexão sobre o meu percurso e quais as sugestões para o futuro.

Foi ainda elaborado um estudo sobre a tendência motivacional dos alunos nas aulas de Educação Física no Ensino Básico, entre Professor Experiente e Estagiário.

PALAVRAS-CHAVE: PROFESSOR REFLEXIVO; ESTÁGIO; ENSINO; EDUCAÇÃO FÍSICA; FORMAÇÃO INICIAL

ABSTRACT

The report aims at transparency of reflection of the events that occurred during my Traineeship, inserted in the cycle of studies, access to the master's degree in teaching of physical education of sports Faculty of the University of Porto.

Throughout this document, striking all episodes are exposed in this way which allowed to gain my identity as a teacher in various policy areas. The Professional Stage was held at Glasgow high school, where its supervision was constantly followed by the teacher for guidance and aided by the cooperating teacher, where this had all the core training course that consisted of four elements.

This report is divided into five main chapters, being the "Introduction", in order to provide both the professional internship, internship report to realize the objectives of both, the second directed to "Framing" where do I alluded to the way of life until the completion of the Traineeship. In the third chapter, "a framework for professional practice" this is the stage of the legal point of view, conceptual and institutional. I Characterize the school, specifically the high school of Glasgow as well as the age that my class. Then the "realization of professional practice" being inserted the difficulties and my evolution as a teacher "an encounter with a new self, and the importance of reflection; and finally the "Conclusion and Future Perspectives" where I do think about my journey and what suggestions for the future.

He also prepared a study on the motivational trend of students in physical education classes in school education, between Experienced and Trainee Teacher.

KEYWORDS: REFLECTIVE TEACHER; STAGE; TEACHING; PHYSICAL EDUCATION; INICIAL FORMATION

ABREVIATURAS

FADEUP	Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
EP	Estágio Profissional
EF	Educação Física
DT	Diretor de Turma
CT	Conselho de Turma
ESE	Escola Secundária de Ermesinde
UT	Unidade Temática
PNEF	Plano Nacional de Educação Física
PEE	Projeto Educativo de Escola
RI	Regulamento Interno
PAA	Plano Anual de Atividades
JDC	Jogos Desportivos Coletivos
RE	Relatório de Estágio

1.INTRODUÇÃO

“Nunca é tarde demais para se aquilo que se desejou ser”

Eliot (1819 – 1890).

Escrever, deixar transparecer sentimentos e emoções, colocar no papel tudo aquilo que aconteceu, não é de todo uma tarefa fácil!

A realização deste documento tem como principal objetivo promover a auto reflexão e introspeção de todas as vivências e aprendizagens inerentes ao Estágio Profissional, numa tentativa de sistematizar estas mesmas experiências e consequentemente todas as minhas aprendizagens ao longo deste ano lectivo, tanto a nível pessoal como a nível profissional. De facto, e uma vez que se trata de um documento com um carácter bastante íntimo e pessoal, irei expor todas as minhas experiências, deceções, medos, conquistas e espetativas que eu fui vivendo ao longo deste ano lectivo, naquilo que foi provavelmente “ **uma das melhores experiências da minha vida**”. Toda esta reflexão só faz sentido se eu “olhar” para o início desta aventura, quando tudo estava para começar, a colocação de cada estagiário pelas escolas.

O presente documento, está inserido no âmbito do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos de acesso ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto – FADEUP.

Nós, os professores, somos agentes da perfectibilidade, da liberdade e do aprimoramento. Temos sonhos, mas não ficamos à espera da sua
consumação.

(Bento, 2006)

Elegi esta frase para colocar na introdução do Relatório de Estágio, porque, é a frase que identifica o processo pelo qual passei ao longo deste ano letivo, ser professora é um sonho a concretizar-se, “**Um Encontro com Um Novo Eu**”. No entanto, é uma profissão que acarreta muitas responsabilidades e requer muito de nós. Lutei para ser professora com sacrifício, dia após dia, com a ambição de ser cada vez melhor, não caindo no erro de que ser professor é algo que nasce connosco, mas sim algo que merece muito esforço

e dedicação para que a cada dia que passa sermos melhores que no dia anterior, através de uma reflexão contínua e que me acompanhará de mãos dadas com esta profissão.

Transcrevo neste relatório, uma reflexão sobre o decorrer do ano lectivo 2011/2012 na Escola Secundária de Ermesinde, realçando uma busca constante de conhecimento, sendo esta alimentada através dos erros cometidos e da necessidade de responder rapidamente a algum inconveniente que surgiu no decorrer da aula.

2. ENQUADRAMENTO PESSOAL

2.1 Quem Sou, Meu Percurso e Atualidade

“ As minhas lições são reflexos das vivências passadas. Alunos, colegas, treinadores, jogadores, amigos, pais, filhos. A vida sem desporto não faz sentido. Ensinar é um (dês) porto de vida. Correr, saltar, ir mais além, subir, empurrar, bater, suar, cair, sangrar, sofrer. Desporto! Educação para o desporto. Educação Física.”

Tiago Soares Carneiras

Nasci no Porto, mais propriamente na cidade da Maia, no dia 25 de Março de 1986. A ligação permanente com o Desporto, desde tenra idade, permitiu-me descobrir a grandiosidade deste facto, e, desde então, ter a certeza que ele iria estar permanentemente presente na minha vida.

Desde os 13 anos, por influência dos Professores e colegas de escola, iniciei a prática desportiva federada no Futsal, no Clube Grupo Paroquial Jovens Unidos. Na época de 2008/09 transferi-me para o Póvoa Futsal Clube, por fim, na época 2010/11 transferi-me para o Grupo Desportivo Covelas, clube que continuo hoje, a representar. São já 12 anos de trabalho, empenho, persistência, motivação, lágrimas e de muitas alegrias. Afirmando, sem qualquer dúvida, que esta ligação à modalidade me moldou enquanto pessoa e ser humano, desenvolvendo o meu sentido de responsabilidade e de entreaajuda. Tornei-me mais humilde, mais cooperante e companheira, mais organizada. Foi aqui onde aprendi a crescer, com o doce sabor das vitórias e o amargo pesar das derrotas, com os erros e com as experiências positivas, onde aprendi a batalhar e a lutar por uma taça, por um campeonato, por um sonho. Este crescimento foi amparado e orientado por pessoas que deram um contributo essencial, decisivo e único neste processo de formação. A minha família e amigos, que sempre me acompanharam e apoiaram neste percurso, por vezes tão difícil e amargo, desempenhando sempre um papel que ultrapassou a barreira de meros espectadores. Os meus treinadores, pelos ensinamentos, perseverança, tolerância e afetos. Pelo papel decisivo, ativo e importante que tiveram na construção da minha personalidade e do meu ser. Os/as meus/minhas colegas de equipa, assim como as adversárias, que me

mostraram, também, o caminho da entreajuda, do espírito de equipa, da cooperação e do companheirismo. Todos me ensinaram a fazer de cada derrota uma vitória, de cada dificuldade uma oportunidade de crescer, de me superar. Mostraram-me que as pedras do caminho, mais que obstáculos, são formas de conseguir chegar mais além, sempre.

Relativamente ao meu percurso académico, posso afirmar que foi muito marcante na minha vida. Frequentava o 12º ano quando me deparei com a obrigatoriedade de escolha de possíveis universidades para frequentar o curso e a área desejada (Desporto). Surgiram então alguns obstáculos, inclusive o facto de pouco tempo atrás ter sido sujeita a uma intervenção cirúrgica no joelho (rotura do ligamento cruzado anterior), a qual me condicionou e não permitiu a execução dos pré-requisitos, os quais permitiriam a entrada na tão famosa faculdade de desporto “FCDEF”. Fui “obrigada” então, a optar por outras faculdades. Na ansia de ficar perto de casa, concorri como primeira opção a Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, onde entrei e frequentei durante quase três anos a licenciatura de Desporto e Lazer. Durante estes anos vivi momentos inesquecíveis, momentos que me marcaram e me tornaram uma pessoa mais forte, isto é, a faculdade localizava-se na cidade de Viana do Castelo mas o curso que frequentava decorria em Melgaço (90 KM da mesma e a 170 KM de casa), impossibilitando-me de regressar a casa diariamente, permanecendo no local durante a semana, tornando-me assim responsável por cada um dos meus atos.

O curso de Desporto e Lazer é diferente dos restantes cursos nesta área, é um curso muito prático, com um leque de disciplinas muito atrativas (surf, escalada, canoagem, ski, rafting, orientação), e com instalações fantásticas (Centro de Estágio de Melgaço). Contudo não foi o que mais me fascinou, mas sim primeiramente o contacto com a 3ª Idade durante 3 anos, e o estágio em Cabo Verde – Tarrafal.

Durante a licenciatura tive contacto com a terceira idade e depois com crianças. Deste modo, acabei por contactar com escalões etários muito distintos, com necessidades e formas de estar muito diferentes. Foi o primeiro momento em que tive conhecimento da necessidade de o professor ser capaz de se relacionar com populações de diferentes características. Estas vivências

ajudaram-me a encarar a vida profissional com outra visão enquanto professora.

O término da licenciatura foi decisório, inculindo em mim uma preocupação: ingresso no mestrado ou introduzo-me no mercado de trabalho. A tomada de decisão implicou reflexão acerca do meu futuro próximo, uma vez que, gostava muito de dar aulas como também de contactar com a terceira idade. Na hora de decidir qual a instituição e qual o mestrado em que ia ingressar não hesitei e decidi candidatar-me no mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, uma instituição da qual só tinha boas referências. Concordo com Peres et al., 2008, “O desporto, quando comprometido com o sujeito que o pratica, transporta vivências maravilhosas e laços tão fortes que jamais poderão ser quebrados. Passe o tempo que passar, dias, semanas, meses, anos ou até décadas, sempre nos recordaremos de um jogo, de um ponto ou de uma prova, que fará renascer novamente a maravilhosa sensação da superação de um desafio, tão forte como no momento em que aconteceu. Uma emoção inexplicável de glória e felicidade que revela porque o mundo do desporto, colectivo ou individual, formal ou não formal, é tão fantástico e mágico. “

"A sabedoria da vida não está em fazer aquilo que se gosta, mas gostar daquilo que se faz." Leonardo da Vinci). Centrando-me nesta frase de Leonardo da Vinci, chegou o ambicionado Estágio Profissional e com ele um leque de expectativas que foram criadas ao longo do meu percurso acerca do ser professora numa escola concreta. Um novo desafio, uma nova etapa da minha vida!

2.2 Formação Inicial e Desenvolvimento Profissional

"Inovar é a palavra de ordem! Inovar porque vivemos numa cultura "permeável à mudança" que não pode resignar-se com uma educação "universal e permanente",
(Garcia, 2011).

Segundo Formosinho (2001), a formação prática dos futuros professores começa muito antes do início do curso profissional. Ela ocorre ao longo de todo o percurso escolar e corresponde a aprender o que e ensinar, a partir das experiências que vive e naturaliza. Para este autor a docência, e uma profissão que se aprende pela vivência da discência e, desta forma, são parte essencial da formação prática dos professores, as representações que os alunos de formação inicial têm sobre o que é ser professor (Formosinho, 2011).

Ao longo dos três anos de formação académica na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, e dois na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, foram muitos os ensinamentos e conquistas para que, finalmente, pudesse ultrapassar esta difícil barreira e passar para o lado de Professora. Foram estes anos e estas instituições que me forneceram as ferramentas necessárias para que eu possa, no futuro, ambicionar o patamar da “perfeição”. Contudo, o caminho é ainda longo, tenho muito que aprender a cada dia.

Compartilhando a ideia de Marcelo (2009), sempre soubemos que a profissão docente é uma profissão do conhecimento. *“O conhecimento, o saber, tem sido o elemento legitimador da profissão docente e a justificação do trabalho docente tem-se baseado no compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos. Para que este compromisso se renove, sempre foi necessário, e hoje em dia é imprescindível, que os professores da mesma maneira que é assumido por muitas outras profissões, se convençam da necessidade de ampliar, aprofundar, melhorar a sua competência profissional e pessoal, a cada dia”*. Para isto se tornar realidade, procurei continuar a procurar aumentar os meus conhecimentos através da realização de pequenos cursos e acções de formação que possam, de alguma forma, completam a minha formação.

Segundo Freire (s/d) e relembro o momento em que me encontro, quando refere que o estágio permite uma primeira aproximação à prática profissional e promove a aquisição de um saber, de um saber fazer e de um saber julgar as consequências das acções didáticas e pedagógicas desenvolvidas no quotidiano profissional. Posso afirmar que todo este processo de aprendizagem permite o envolvimento experiencial e interativo com alunos na aula e com os orientadores, cria condições para a constante aprendizagem

que proporciona a aquisição de saberes profissionais e mudanças, quer nas estruturas conceituais, quer nas concepções de ensino. Por sentir que tudo isto é realmente verdade, posso afirmar que me encontro numa etapa fundamental do meu processo de formação.

2.3 Expetativas e Impacto com o Contexto de Estágio

“Os estágios pedagógicos permitem aos estagiários a aquisição de saberes, relacionados com o como ensinar e o como agir profissionalmente e também consciencialização das mudanças que neles que vão realizando, possibilitando a compreensão do sentido da mudança, o que pode facilitar a transição do pensamento académico para o pensamento pedagógico”

Freire (s.d.)

Sendo a segunda vez que me encontrava na posição de docente, o meu sentimento representou algo de muito complexo. Posso, no entanto, referir que a ansiedade completa grande parte desse sentimento. Também alguns receios e angústias mas, principalmente, as dúvidas, eram integrantes do tão complexo sentimento que referi. No entanto, sinto-me feliz, satisfeita e muito orgulhosa por me encontrar a desempenhar este papel de professora.

Estes sentimentos são habituais e naturais, próprios de uma situação praticamente nova e que, em grande parte, tenho pouco conhecimento. Só agora, começo a me integrar e a perceber como tudo funciona, nomeadamente o estágio, a escola e a troca de papéis a que fui submetida, isto é, de aluna passou a professora, não deixando, embora, de ser aluna.

Citando Rodrigues (2001), *“a preparação inicial para o exercício profissional de professor requer duas macro dimensões: uma, responsável por uma sólida, exigente e rigorosa formação científica, na área da especialidade de ensino e na área das Ciências da Educação; outra, responsável por uma “imersão” exigente, rigorosa e apoiada no contexto real de trabalho”*. Depois destes anos de persistente luta para alcançar os tão esperados objetivos, encontro-me na parte mais poderosa e importante relativamente à minha formação de professora.

Segundo Zélia Matos ¹, o EP é onde aprendemos a fazer a ponte de ligação entre a teoria e prática, adquirida na nossa formação, com a “realidade” escolar, pois temos de analisar, refletir e justificar as nossas opções de forma a promover um ensino de qualidade. Este estágio será uma das mais importantes, se não a mais importante, e marcante experiência da minha vida, não só a nível profissional mas também pessoal e emocional. Posso colocar em prática todos os conhecimentos conseguidos até ao momento.

Neste momento e relembrando tudo o quanto vivi, não posso pensar que apenas ensinei, uma vez que o contato com outros professores e, nomeadamente, com os alunos, proporcionaram-me grandes momentos de aprendizagem, daí a máxima “Aprender, ensinando”. Uma experiência fundamental no desenvolvimento profissional dos professores, a prática é o espaço privilegiado de integração de competências, mas isto só é possível se houver uma reflexão sistemática por parte do professor sobre o que faz e porque o faz (Alarcão & Tavares, 2003) . O desenvolvimento profissional do professor é hoje encarado como um processo contínuo, sistemático e organizado (Marcelo Garcia, 1995). Daqui ressalta a ideia de que o professor não pode ser considerado um produto acabado, mas pelo contrário um sujeito em constante evolução e desenvolvimento.

O estágio, na minha opinião, personifica o culminar de uma vasta e trabalhosa caminhada, que têm sido todos estes anos de faculdade. Toda esta experiência foi extremamente gratificante, pois trabalhar muito e bem para o estágio, foi um objectivo ultrapassado não só para mim mas também dos meus colegas.

A base para o processo de formação contínua, enquanto professora e profissional de educação foi este estágio, onde pude desenvolver capacidades como a reflexão, a crítica e a autocrítica, a observação do ensino, a comunicação, a cooperação, a criação de hábitos de trabalho individuais e em grupo, o poder de iniciativa, etc..

¹ *Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP: 2010-2011*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Matos, Z.

Contribuí para o desenvolvimento de valores, atitudes e práticas que preparem intelectual e afetivamente, dos jovens, para que estes tivessem um papel ativo na sociedade.

No que diz respeito à turma, lecionei uma turma do 8º ano. Tive uma boa relação com os alunos e consegui criar um clima de entreatajuda para que assim, todos pudéssemos sair beneficiados. Estes jovens estão numa fase muito importante e sensível da sua vida, o que me obrigou a ter o dobro da atenção e seriedade na nossa relação. Sem dúvida contribuí para uma melhor formação dos alunos, para que perante a sociedade que se inseriam, fosse possível fazer a diferença.

Concluindo, senti algumas dificuldades e tive momentos difíceis, próprios de situações novas, principalmente na gestão das aulas, na escolha das melhores estratégias e na resolução de imprevistos, que acabam sempre por surgir. Mas o estágio é isso mesmo, algo que nos prepara para a dura realidade da vida e que nos ensina a encarar os problemas de outra forma, de modo a que não nos deixemos abater. Espero assim, que este estágio dê a conhecer a realidade atual do nosso sistema de ensino e que eu possa, de alguma forma, contribuir para uma melhor formação. Contudo, é importante salientar que o professor não pode ser considerado um produto acabado, mas sim um sujeito em constante evolução e desenvolvimento, pensamento que é partilhado por muitos autores. O desenvolvimento profissional do professor é hoje encarado como um processo contínuo, sistemático e organizado (Marcelo Garcia, 1995).

“ Os professores fascinantes não são aqueles que conhecem bem a matéria que leccionam, mas aqueles que promovem uma educação inspirada na emoção, na libertação da inteligência e na expansão do imaginário, que conhecer o funcionamento da mente”
(Cury, 2006, p.105)

2.4 Aos Alunos

No início do ano foram-nos entregues as quatro turmas, ficando eu com o 8ºB como disse anteriormente. Os alunos sempre serão o alvo final do

processo de ensino - aprendizagem. Cada aluno é único, pela sua personalidade, preferências de disciplinas, interesses, etc. Tentei ao longo do ano adotar um papel que abrangesse todos os alunos, que os atraísse e que os motivasse para a prática da disciplina de Educação Física. O professor numa aula possui três grandes objetivos: ganhar a confiança e estabelecer o controlo da turma; gerir e rentabilizar a aula a nível maximal; e melhorar a qualidade da instrução. Perante, uma turma com alunos todos eles diferentes, o principal objetivo prende-se com o controlo da turma.

Com a turma do 8º B, consegui desde o princípio uma afetividade bastante evidente. Alguns alunos demonstraram maturidade e apesar de no início revelarem pouca motivação para a prática da disciplina, esse comportamento foi-se alterando com o decorrer das aulas. Penso que a minha postura foi determinante para esse acontecimento, uma vez que mantive com praticamente todos os alunos um contacto muito próximo e direto, estabelecendo uma boa relação. Este facto, aliado à utilização de algumas estratégias que despertassem o gosto pela prática de atividade física, levaram a uma mudança de atitude e comportamento face à disciplina.

A preocupação diária pela forma de abordagem e transmissão dos conteúdos foi uma constante, no entanto, penso que os alunos se encontram numa fase crucial para a implementação de hábitos de prática desportiva regular e, por isso, revelou-se fundamental desenvolver o gosto pelas atividades físicas e desportivas.

As formas competitivas revelaram-se a melhor opção, pois para além de aumentar a motivação, o empenho e o gosto pelo jogo, permitiram ainda o desenvolvimento das capacidades técnicas e táticas através de um uso correto de feedbacks. De uma forma geral, procurei apresentar os conteúdos através de exercícios atrativos e estimulantes, capazes de motivar os alunos para a prática da aula de Educação Física e, acima de tudo, proporcionar prazer na realização de atividade física.

Perante tudo isto, fico contente e vejo que o meu trabalho não foi feito em vão, porque praticamente todos os alunos que conheci na Escola tiveram um relacionamento muito bom comigo. Senti-me sempre acarinhada e bem recebida por todos e, até mesmo aqueles que causam maiores dores de cabeça para os colocar na ordem durante a aula, sei que no fundo nos

respeitam e gostam de nós. Para concluir este raciocínio e como (Bento, 1995) afirma, *“saudamos as escolas com a convicção de que é aí que o desporto encontra o cenário natural de sentidos e valores nobres das crianças e jovens”*.

2.5 Ao professor Cooperante

“ O professor cooperante surge como alguém que deve ajudar, monitorar, criar condições de sucesso, desenvolver aptidões e capacidades no estudante estagiário, tornando-se por isso numa personagem semelhante ao treinador de um atleta”.

Alarcão (1996, p.93)

Antes de tudo, penso que seja importante transmitir o que eu penso que seja um professor cooperante. No meu entender, a presença no estágio de um bom cooperante é meio caminho andado para o sucesso. Quando escolhi a escola para a realização do estágio, sinceramente nunca me preocupei em tentar tirar informações dos colegas anteriores sobre o professor cooperante. Só quando o dia da apresentação à escola se estava a aproximar, é que dei conta que começava a pensar como seria o orientador, se a partir daí isso passou a ser um fator de preocupação, hoje, sabendo e conhecendo-o, este seria um dos principais motivos que me levaria a escolher esta escola. A sua atuação foi um pouco diferente do que eu esperava; pensava que o professor cooperante nos ia ocupar e “vigiar” 24 horas por dia e nos ia sobrecarregar de trabalho; porém, o Professor José Carlos utilizou uma forma de atuar onde nos deu autonomia e liberdade na realização das tarefas. Soube sempre dar os melhores conselhos, quase sempre fundamentados na sua experiência valiosa e expôs sempre as suas opiniões. Penso que a sua filosofia de orientar é das mais adequadas, pois ele confia nos estagiários, acredita na sabedoria e profissionalismo dos mesmos. E, com esta forma de orientar, hoje sinto-me melhor, mais preparada do que ontem e com vontade de ser melhor amanhã. E o que eu posso dizer é que efetivamente encontrei no Professor Cooperante uma pessoa sensível e bastante acessível, um profissional competente e conhecedor, que me ajudou muito, não só pela sua superior intervenção

orientadora, mas também pela sua experiência e pela naturalidade com que encara as aulas, o que me permitiu ter muita tranquilidade na abordagem das tarefas que me competem. As suas críticas construtivas relativas às aulas, bem como as ideias relativamente ao planeamento, às atividades desenvolvidas, permitiram uma evolução constante deste grupo de estágio, bem como o meu crescimento profissional.

Assim, a meu ver, é uma pessoa que, não só, avaliou o meu trabalho e desempenho mas também alguém que me ajudou nos trabalhos a realizar e em tudo o que esteja relacionado com a escola e com o estágio, que nos serviu de guia e que, principalmente, nos deu força para continuarmos, naqueles momentos em que pensávamos que tudo corria mal. Transitando para a realidade que me circunda, creio no meu cooperante, o professor José Carlos, como uma pessoa séria e competente, capaz de fazer-se sentir no cargo que desempenha.

2.6 À Orientadora de Estágio

O tempo passado com a Doutora Paula Silva foi muito escasso, apenas se resumiu às seis observações, mesmo assim, deu para constatar a sua capacidade de observação aliada a uma clara definição do que devem ser as aulas de Educação Física, bem como a atuação do professor. Ela sabe perfeitamente a atitude que um professor deve adotar quando leciona, bem como devem ser os objetivos de uma verdadeira aula de Educação Física. As suas opiniões revelaram-se justas e adequadas face ao que foi observado. Revelou em todas as suas intervenções uma postura de honestidade, sinceridade e frontalidade. Penso que as suas visitas foram escassas e desse modo não retirámos todos os ensinamentos que seriam possíveis no caso de um contacto mais frequente e regular.

2.7 Nós os 4... Expetativas em relação ao Núcleo de Estagio

Segundo o dicionário da Língua Portuguesa, Núcleo pode significar a parte central, a essência, o ponto principal. Desde cedo consciencializei-me de que a dinâmica de grupo seria especialmente importante e influente no bom

resultado das tarefas a concretizar em conjunto, isto é, a importância do Núcleo de Estágio seria a de desempenhar funções de importância no desenrolar do estágio.

Considero que o meu relacionamento com os meus companheiros de estágio foi muito produtivo, embora tenha sido um ano difícil, de muito trabalho e de muita dedicação, mas tudo se tornou mais fácil, pois o trabalho foi sempre feito em conjunto. Houve momentos de discordância e de “discussões”, mas todas elas foram construtivas e trouxeram algo de novo e de produtivo. Todos juntos aprendemos uns com os outros e, certamente, que hoje somos mais competentes, graças a isso. Foi um grupo muito forte e competente, onde o “trabalho” era palavra de ordem e o espírito de ajuda mútua foi a sua marca, pois só assim se concretizaram com o maior êxito possível, todas as tarefas que nos foram impostas.



3.ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL²

² In Matos, Z. (2011-2012). Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP. Porto: Faculdade de Desporto – Universidade do Porto.

“...mais importante do que aquilo que aprendi, é a forma como aprendemos e os métodos de trabalho que desenvolvemos na aquisição desse conhecimento”.

Oliveira (2010)

3.1 O Estágio...

“...a teoria sem a prática é oca, a prática sem a teoria é cega”
(Winterstein, 1995)

A escolha de Ermesinde como local para estagiar residiu no facto de ser a escola mais perto do local da minha residência durante o estágio.

A primeira impressão da escola foi boa, apesar de ser uma escola um pouco antiga, era grande e parecia reunir todas as condições necessárias para a prática de ensino. Chegou o momento de conhecer o Cooperante, Professor José Carlos, e não nego o nervosismo, mas depois reparei que foi em vão, pois confirmei depois, que é uma pessoa descontraída e não muito dada a formalismos desnecessários. As reuniões tiveram início, e pude constatar a enorme carga de trabalho que nos esperava. Pude também ver a escola com outros olhos, nomeadamente os recursos espaciais e os recursos materiais. A este nível apercebi-me que, de facto, a escola tinha algumas limitações, mas nada que uma boa imaginação, criatividade e vontade enorme de começar esta experiência não resolvessem.

O Estágio é um momento de excelência de formação e reflexão. Segundo Cunha (2008, p.122), *“ a passagem a estagiário significa uma descontinuidade tripartida: da instituição de formação para escola, de aluno para professor, da teoria para a prática”*. Particularmente corresponde a uma etapa fundamental na formação profissional dos professores.

As suas expectativas são por vezes claramente ambiciosas, ou até mesmo desajustadas, pelo que a interferência das variáveis da formação e do contexto assume um papel de crucial importância no enquadramento de um professor em estágio. Contudo, o estágio assumiu-se para mim como um desafio, um encontro com um verdadeiro contexto real de escola, como nos diz

Alves (cit. Por Braga, 2001, p.66) “ o professor iniciante ao chegar a realidade escolar sofre o denominado «choque da realidade», que representa os dilemas, as dificuldades na nova profissão. Esse choque, se não for bem gerido pelo professor com apoio de outros profissionais da educação mais experientes, pode provocar sérios danos à construção do perfil do docente que neste momento inicia a sua carreira profissional. Contudo, apesar do início do ano ser marcado por momentos amargos e difíceis, no final do ano emerge no professor um sentimento de identificação com a profissão, tornando-se numa experiência gratificante para ele.”

O ano que decorre, de EP, corresponde ao culminar de um percurso académico, caracterizado pela frequente procura de conhecimento para adquirir habilidades e competências que me permitam enriquecer os mesmos conhecimentos nos diversos planos, nomeadamente o social, o profissional e o afetivo. Entende-se por “formação de professores” o processo pelo qual os futuros professores, ou professores em exercício, se preparam para se desenvolver a função de docência. É considerado ainda como um conjunto de medidas que visam facilitar os futuros professores o “ aprender” a “ ensinar” e, aos professores em exercício a contínua melhoria da atividade profissional (Félix, 1994), materializada na articulação de conhecimentos, habilidades, tarefas e métodos, como objetivo de promover o desenvolvimento de atitudes e de competências – aprender a como ensinar (Costa, 1995). Assim, e como afirma (Cardoso, 2009), o estágio proporciona o desenvolvimento de competências, adequadas a um desempenho profissional de qualidade, concluindo mesmo que o estágio prepara adequadamente para a profissão. Podemos então constatar, que a nossa prática, num contexto real, assemelha-se como uma das componentes mais importantes nos programas de formação de professores, referida anteriormente através de Félix (1994).

Em contrapartida, Albuquerque, Graça e Januário (2008), defendem que o ensino identifica-se como uma atividade sintetizada pela incerteza, a instabilidade, a singularidade e a impossibilidade de realizar previsões totalmente seguras.

“O entusiasmo do professor é assim considerado como uma característica importante do ensino eficaz”, Siedentop (1983).

As aulas, essas, estavam prestes a começar, e tanto a inquietação como os trabalhos eram muitos! Foi-me atribuída uma turma de 8º ano! Mas que desafio, tinha 1 bloco de 90 minutos e um de 45 por semana.

Pois bem, o dia da minha primeira aula não tardou a chegar e a surpresa não foi nenhuma, pois tal como previa, um nervoso miudinho apoderou-se de mim de tal modo que quase não me deixava falar. Surpresa foi, quando passado pouco tempo de a aula começar, esse nervoso ter desaparecido. Afinal eles não “mordiam”! O rosto de cada um reflectia-se tranquilo nos questionários de caracterização individual. Seguiu-se uma breve apresentação de todos os alunos, e rapidamente verifiquei a grande heterogeneidade da turma, sendo o mais evidente a proveniência de cada um deles.

A finalizar, uma coisa ficou bem assente, alguns comportamentos, ainda que próprios da idade, não iriam ser tolerados nas aulas.

3.2 Do Enquadramento Legal, Institucional e Funcional

Zélia Matos³, defende que o EP é onde aprendemos a fazer a ponte de ligação entre a teoria e prática, adquirida na nossa formação, com a “realidade” escolar, pois temos de analisar, refletir e justificar as nossas opções de forma a promover um ensino de qualidade.

O EP, na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), estrutura-se segundo várias exigências, particularmente as legais, as institucionais e as funcionais. Desta forma, no que diz respeito ao contexto legal, o modelo de estágio profissional está regulamentado com base no regime jurídico instituído pelo Decreto-lei nº. 74/2006 de 24 de Março, atualizado pelo Decreto-Lei nº. 107/2008 de 25 de Junho, pelo Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro e demais legislação aplicável, nomeadamente o Regulamento Geral dos segundos Ciclos da UP, o Regulamento Geral dos segundos ciclos da FADEUP e o Regulamento do Curso de Mestrado em Ensino da Educação Física.

A nível institucional o EP é uma unidade curricular do segundo ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física da FADEUP e decorre nos terceiro e quarto semestres deste ciclo de estudos.

Relativamente às “ Normas Orientadoras do Estágio Profissional”, estas ajudam o estudante estagiário a cumprir com o modelo do Estágio Pedagógico da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Constatamos também que, o objetivo do estágio é a integração do Estudante Estagiário no exercício da vida profissional, de forma progressiva e orientada, de forma a que permaneça o desenvolvimento de competências profissionais, relativamente ao ensino da Educação Física. Este ensino contempla quatro áreas de desempenho:

³ *Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP: 2010-2011.* Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Matos, Z.

Área 1 – “ Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem”

Área 2 e 3 – “ Participação na Escola” e “ Relação com a Comunidade”

Área 4 – “ Desenvolvimento Profissional”

A nível funcional o meu EP decorre na Escola Secundária de Ermesinde (ESE), esta caracteriza-se por um meio ambiente acolhedor para a comunidade escolar e apresenta as condições de trabalho para o processo educativo. O mesmo decorre com a supervisão conjunta do Professor Orientador da Faculdade e do Professor Cooperante da Escola, formando-se, juntamente com os estudantes estagiários um núcleo de estágio. Todos estes elementos que constituem o núcleo de estágio são extremamente importantes. Saliento o processo de supervisão pedagógica, uma vez que podemos ter presentes as experiências e conhecimentos para tornarmos a nossa prática mais reflexiva e orientada, a qual é fundamental para evoluirmos enquanto professores. (Albuquerque et al., 2008), referem-se ao orientador da escola como um profissional que deve ser justo, inspirador de confiança, honesto, compreensivo, exigente, disponível, competente e amigo e deve assumir a responsabilidade de conduzir o estagiário ao exame reflexivo dos atos pedagógicos e das relações estabelecidas. É importante e fundamental, uma boa relação entre o Estagiário e o Professor Cooperante. Alguns estudos, nomeadamente os de Griffin e Combs (2000) afirmam que, independentemente das suas crenças, uma boa relação é decisiva na preparação de novos professores. Bons relacionamentos ajudam os estagiários a interiorizar estratégias, a descobrir habilidades motoras e a adquirir competência social. Por outro lado, relacionamentos pobres ou inconscientes podem provocar nos estagiários frustração, surpresa e isolamento. O professor cooperante é assim o líder natural do núcleo de estágio, devendo ser capaz de criar as condições necessárias ao sucesso do estagiário.

Da mesma forma, e com um papel de relevo para este percurso, saliento a importância da troca de experiências, conhecimentos e opiniões críticas que o núcleo de estágio promove, principalmente na relação entre os estagiários que o compõem. São sem dúvida, fontes de aprendizagem, fontes de crescimento, de reflexão e companheirismo, que de uma forma direta, contribuem para a minha evolução em termos profissionais.

Claramente, inúmeros sentimentos e pressentimentos, acomodaram-se em mim durante todo este percurso, os quais foram e serão ultrapassados com o acumular de certezas, de confiança e ânimo.

3.3 Caracterização da Escola – Escola Secundária de Ermesinde



A Escola Secundária de Ermesinde fica situada na Rua D. António Ferreira Gomes da freguesia de Ermesinde, concelho de Valongo. Teve a sua origem na Escola Técnica de Ermesinde que abriu no ano letivo de 1969/1970 com o Curso Geral de Comércio, diurno e noturno, e o Curso de Formação Feminina. A sua primeira sede foi um “Barracão” situado na zona da Formiga. As condições precárias deste velho edifício, conjugadas, entre outras, com os maus acessos e o aumento da população escolar, deram origem ao movimento que lutou pela construção da atual escola que foi inaugurada em 1989.

Neste momento trata-se de uma EB3/Secundária funcionando em regime diurno e noturno. Acolhe alunos da freguesia sede, de outras freguesias do Concelho de Valongo, nomeadamente de Alfena, e ainda dos Concelhos da Maia, Santo Tirso, Gondomar e, em menor número, de Penafiel e Paredes.



3.3.1 Perspetiva Histórica

A Escola Secundaria de Ermesinde nasceu em 1970 com o nome de Escola Técnica, na zona industrial da Formiga. Começou com cerca de 100 alunos ligados ao ensino comercial. Com o aparecimento posterior do ensino liceal ligado ao Alexandre Herculano, foram criados cursos complementares.

Como este edifício escolar não tinha sido construído para este fim e se situava numa zona perigosa, vários foram os alunos atropelados nessa via, além de estar perto da “Fertor”, nessa altura a funcionar muito mal empestando com cheiros e fumos toda a zona envolvente, os pais, os autarcas e a população em geral pressionaram fortemente o governo para que se construísse uma nova escola.

Além disso, não havia pavilhão para a prática da disciplina de Educação Física, sendo necessário os alunos deslocarem-se ao pavilhão gimnodesportivo de Ermesinde da Avenida João de Deus.

A contestação cada vez mais se sentia até que o Ministério da Educação, a Câmara Municipal, a junta de freguesia e a escola chegaram a acordo para construir um novo edifício há tanto tempo desejado.

Finalmente a nova escola começou a funcionar em 1987. No entanto, as polémicas não terminaram uma vez que a construção do pavilhão gimnodesportivo não estava incluída no projeto, bem como, a opinião de algumas pessoas contra o tipo de construção adotado, considerando que a escola era demasiado grande.

3.3.2 Espaço Escolar

3.3.2.1 Espaço Exterior

O elevado espaço escolar exterior destinado aos recreios ao ar livre e às zonas verdes, constitui por excelência um importante meio de ocupação dos tempos de intervalo dos alunos, na medida em que, lhes permite a possibilidade de praticarem atividades lúdico-desportivas mantendo um contacto permanente com os espaços verdes. Desta forma, os espaços de recreio assumem um papel importante no dia a dia das crianças e no seu

desenvolvimento motor, pois muitas vezes a sua única atividade é somente a atividade diária do recreio.

3.3.2.2 Espaço Interior

A escola é constituída por 5 blocos independentes, de construção idêntica. O bloco situado junto à entrada da escola é designado por bloco administrativo porque é constituído pela secretaria, biblioteca, bufete papelaria, sala do conselho executivo e PBX. Os blocos A, B e C são essencialmente destinados para a lecionação de aulas normais, enquanto o bloco D inclui apenas as oficinas.

Para além destes blocos, a escola possui um bloco pré-fabricado que se localiza junto ao pavilhão gimnodesportivo e que se destina a aulas da área do projeto, à associação de estudantes e ao clube do ambiente.

Para a lecionação das aulas de Educação física, os professores tem à sua disposição um pavilhão gimnodesportivo e um campo de jogos.

3.3.2.3 As Instalações Desportivas

	Número	Tipo de piso
Pavilhão gimnodesportivo	1	Madeira
Campo de jogos exterior	1	Asfalto
Pista de atletismo	1	Asfalto

No que respeita às instalações desportivas, a escola é dotada de um pavilhão, um campo de jogos ao ar livre e três pistas de atletismo que circundam o campo de jogos exterior. O amplo espaço desportivo exterior, poderá influenciar o desenvolvimento das diferentes modalidades do atletismo bem como, de outros desportos passíveis de serem praticados ao ar livre (andebol, basquetebol). O pavilhão gimnodesportivo contém três espaços com marcações relativas a várias modalidades desportivas.

No que concerne às instalações desportivas exteriores, podemos destacar duas zonas distintas: o campo de jogos e infra estruturas para a prática da modalidade de atletismo.

O campo de jogos desta escola não contém balizas nem tabelas móveis. No entanto, apresenta duas balizas e quatro tabelas fixas, distribuídas por um campo de futebol e dois de basquetebol. O piso do campo de jogos é asfalto e não possui iluminação artificial.

O facto de o piso ser de asfalto leva a que os professores tentem sempre lecionar a modalidade de voleibol e ginástica dentro do pavilhão, isto porque o tipo de piso torna-se inibidor para o desenvolvimento de gestos técnicos inerentes ao voleibol e pouco adequado para a utilização do material inerente à lecionação da ginástica.

Nesta escola não existe uma pista de atletismo de 400m mas sim uma de 80m que é constituída por 4 corredores com 60 cm de largura. Possui ainda uma caixa de saltos, com uma área de 16m², cujos corredores de chamada tem um comprimento de cerca de 50 cm.

Deste modo, pensamos que as condições para a prática de atletismo apesar de elementares se revelam ser suficientes, pelo facto de existir um terreno paralelo à escola que permite a prática do lançamento do peso em condições de segurança. Pois, se tal não existisse, a lecionação simultânea de diferentes aulas no mesmo espaço, tenderia a condicionar a utilização dos engenhos pelos perigos de segurança que podiam acarretar para os demais. No entanto é de referir que a sua prática seria condicionada e nunca eliminada.

Os balneários são instalações fundamentais para os alunos que iniciam ou terminam a aula de Educação física. Nesse sentido, procuramos saber quais as condições que estes reuniam e elaboramos desta forma o seguinte quadro:

Material	Balneários femininos Nº total	Balneários masculinos Nº Total
Nº total de Balneários	1	1
Área total	75m2	75m2
Lavatórios	2	2
W.C	2	2
Tapetes	10	22
Chuveiros	11	10
Cacifos	80	80
Bancos	9	15
Cabides	51	90

3.4 Caracterização dos Alunos – Faixa Etária

A análise didática do processo de Ensino-Aprendizagem parte da análise psicológica e física dos alunos. Frequentemente, embora os alunos apresentem a mesma idade cronológica, divergem na sua idade maturacional, o que torna possível encontrar crianças com a mesma idade cronológica mas com idade maturacional distinta.

Em geral, a idade escolar caracteriza-se por um crescimento intenso, pela maturação das funções do organismo, pelo desenvolvimento da motricidade e pelo aparecimento dos contornos da personalidade.

Do ponto de vista motor, os grupos de idade escolar revelam características muito importantes, em especial para o estabelecimento das ações no sentido do desenvolvimento das qualidades motoras.

O processo de Ensino-Aprendizagem deve ser pensado numa perspetiva transdisciplinar. Há um conjunto de normas e conhecimentos, oriundos de várias ciências, que vão influenciar o processo de ensino do professor.

Nesta perspetiva, considero importante caracterizar a faixa etária que corresponde a primeira fase pubertária (11 – 15 anos). Vou fazer a caracterização desta fase, visto ter alunos do 8º Ano que se encontram na primeira faixa etária, revelando-se de grande importância caracterizar esta etapa.

Os jovens entre os 11 – 15 anos de idade são sujeitos a um conjunto de transformações a todos os níveis, que caracterizam a adolescência em geral e especificamente a sua primeira fase – a puberdade.

Também é preciso recordar que dois indivíduos com a mesma idade cronológica, podem divergir em 2 anos de idade maturacional, sem transgredir os limites da normalidade. Assim, não nos podemos esquecer que os valores apresentados para o início da puberdade (11 anos para as raparigas e 12 anos para os rapazes) são valores médios.

Então, é possível (e isso de facto acontece) encontrar crianças com a mesma idade cronológica e com idade maturacional bem distinta.

Há, contudo, 2 fatores invariáveis (Sobral, 1988). O salto pubertário nas raparigas precede o dos rapazes em cerca de 2 anos.

A configuração da curva (no crescimento normal) é constante, seja qual for a população, sexo ou idade maturacional do indivíduo.

Dentro deste escalão etário, é pois possível encontrar uma grande variedade de idades maturacionais e, também por isso, de personalidades (como vamos ter a oportunidade de falar mais à frente): jovens que ainda não iniciaram a puberdade (principalmente rapazes), outros que estão nessa fase e ainda outros que já a terminaram (especialmente raparigas).

No entanto, a grande maioria destes jovens vão atravessar a puberdade durante este período, pelo que dedicamos especial atenção a este fenómeno.

3.5 Os Meus Alunos



Tendo presente que a escola é um local de ensino, são os alunos que a fazem mover, que a fazem viver; é para eles que a escola existe.

É perceptível que os alunos desta escola provêm de várias freguesias mas principalmente dos

mais variados ambientes familiares. Isto tende a refletir-se nos diversos comportamentos que apresentam no decorrer das aulas. O papel do professor é, tentar compreender e adaptar-se a esses mesmos comportamentos ou arranjar, através da reflexão estratégias para melhorar esses mesmos comportamentos. Desta forma, o professor, aquando do planeamento e preparação do ensino deve conhecer “ *o mais exactamente possível as situações concretas da vida dos seus alunos (...) deve preocupar-se com a esfera direta da vida e dos interesses dos alunos*” (Bento, 2003, p.74).

Rink (cit. Por Rosado & Mesquita, 2009, p.30), realça a ideia de que é importante o professor conhecer muito bem o aluno, dizendo que “ *o aluno deve ser considerado enquanto sujeito individual, com experiencias singulares, motivações específicas e dificuldades particulares*”.

De início senti algum nervosismo aquando do primeiro contacto com a turma, tinha receio de que os alunos exagerassem da minha confiança e que isso levasse à perda de controlo da turma nas aulas, uma das razões para que desmoronasse o estágio, tendo em consideração que as aulas são o mais importante.

A turma do 8º B surpreendeu-me pela positiva, após um começo algo irregular. No início do ano, mostraram-se muito irrequietos, situação que muitas vezes me levou a algum desespero durante o decorrer das aulas. Com o passar do tempo, a nossa relação foi-se tornando mais séria e adulta, fui aprendendo a lidar com eles e eles comigo, tendo criado uma relação entre professor/ aluno muito boa.

3.6 Grupo de Educação Física



A área Disciplinar de Educação Física é constituída por catorze professores, onde dois destes professores com quatro estagiários. A mesma é constituída por elementos heterogéneos, com um escalão

etário diversificado. Em termos gerais, os elementos do grupo mostraram-se sempre disponíveis na resolução de dificuldades de integração, por parte do Núcleo de Estágio. Penso que o Grupo tem perfeita consciência das necessidades e eventuais problemas dos estagiários em geral e jamais se opôs a ajudar-nos, cedendo-nos espaços sempre que necessário, fornecendo-nos algum apoio indispensável e, acima de tudo, respeitando o trabalho por nós realizado.

Estes dois núcleos de estagiários desta escola, resultam da parceria que existe já há vários anos com a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. O meu grupo de estágio foi constituído por quatro estagiários (Ângela Alexandre, Bruno Moscoso, João Araújo, e eu, Celeste Marques) e o professor cooperante José Carlos. O núcleo de estágio mostrou ser heterogéneo, relativamente a sua formação inicial, dado que frequentamos instituições diferentes, mas homogéneo na postura ao longo do EP. Foi um grupo coeso e com o espírito de entreajuda nas tarefas iniciais ligada a área de organização e gestão do ensino, como em todas as tarefas e desafios propostas pelo orientador.

4.REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

“ Um Encontro Com Um Novo Eu”

4.1 O Professor enquanto Professor Reflexivo

“Ao pensar na formação de professores devemos ter presente o que se espera dos futuros professores e qual o papel que devem desempenhar para serem profissionais competentes. Assim é fundamental que o formando, futuro professor, além da necessidade de possuir um conhecimento académico de base, seja capaz de questionar a sua prática e consiga estabelecer uma relação teoria-prática construída através da reflexão novos saberes”
(Silva, 2009).

“ Ser bom professor não é um estado de ser. É um permanente vir a ser”. (Krug, 2005). Através da citação acima referida posso afirmar que não se nasce bom professor, nem competente. Este processo complexo de formação está repleto de contratempos e é por vezes muito exigente. Todo este percurso, implica um processo de constante acção – reflexão – acção, no sentido de construir uma prática de qualidade.

Sendo assim, o estágio profissional reporta-nos sem dúvida para um cenário permanentemente reflexivo, uma vez que, submete o professor estagiário a consciencializar-se em relação à sua realidade pessoal e profissional, e a uma conseqüente análise das experiências vividas no seu dia-a-dia. A reflexão acção constitui uma atitude docente indispensável e subjacente às práticas educativas, capaz de provocar alterações fundamentais das metodologias e estratégias conducentes a um ensino de qualidade (Lalanda & Abrantes, 1996, pp.57-58).

Neste sentido, com o facto de estarmos em constante processo de aprendizagem, vamos sempre aprender a pensar. Para Wipple (2002), é através do pensamento reflexivo que o professor evolui na sua atitude pessoal, que por sua vez, toma diferentes aspectos, quando situada no tempo.

Dewey (citado por Lalanda & Abrantes, 1996, p. 45) denomina por pensamento reflexivo a melhor maneira de pensar e elucida-o como sendo “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva”. Isto é, cada sujeito terá que se

envolver e fazer parte do problema, desconstruí-lo e construí-lo novamente, com outros moldes. É uma forma de pensamento que decorre de forma orientada e com um fio condutor, um esforço voluntário e consciente da investigação (Lalanda & Abrantes, 1996, p.46).

A necessidade do Professor como Prático Reflexivo e visível, pois, acaba de ser por si só um observador da sua própria prática, tenta se compreender a si próprio como professor, tendo como objetivo melhorar o seu ensino, uma vez que a reflexão envolve um constante questionamento. Já em 1997, Schön defendia que a formação dos profissionais deveria incluir uma forte componente de reflexão a partir da praxis. Apenas neste confronto com a realidade, os formandos vão ser capazes de desenvolver esta capacidade e, conseqüentemente, de se sentirem capazes de enfrentar as situações novas com o que se vão deparar ao longo da sua vida profissional (Schön, 1987).

Albuquerque et al. (2008), refere também que a capacidade reflexiva, a competência de ensino e a integração social são as qualidades que definem um profissional reflexivo, que assume teorias sobre os currículos, sobre o ensino, sobre os alunos, sobre as comunidades, escolar e envolvente, sobre os aspetos socioprofissionais, sobre as relações humanas e institucionais. Contudo, esta postura exige uma preocupação com a prática que deve basear-se na compreensão mútua situada na ação e na procura da teoria que sustente essa ação.

Trata-se de um saber e de um saber-fazer que apele à atuação inteligente e criativa que permita ao docente atuar em contextos diferenciados (instáveis, indeterminados e complexos), num permanente diálogo com a realidade que a cada momento se lhe depara. A reflexão deve, portanto, ocorrer antes, durante e depois do ato educativo. Fernandes (2000), diz-nos que o professor deve ser um profissional capaz de refletir e de questionar criticamente as finalidades e conteúdos do ensino, capaz de questionar as suas práticas e de, a partir delas, produzir novos conhecimentos, contribuindo tanto para a renovação do conhecimento pedagógico como do próprio ensino, na tentativa de, permanentemente, o adequar às necessidades dos alunos na época de transição em que vivemos. Da mesma forma, Alves (2008) refere que é através da reflexão que o professor encontra ferramentas que o tornam mais capaz de

dar resposta às novas e diferentes situações com que se vai deparando ao longo da vida.

“Numa época como a nossa, devastada por todas as guerras e crueldades, por todos os desequilíbrios, intransigências e injustiças, não podemos limitar o professor a um mero técnico. Não podemos permitir que o professor não tenha a flexibilidade necessária para reconhecer o valor da sua actividade (reflexão educativa e institucional) e o sentido de um saber que vale a pena ser ensinado (reflexão epistemológica e interdisciplinar). Não podemos perder de vista que toda a educação e todo o ensino parte dos homens e dirige-se aos homens, ainda mesmo quando passa pelas máquinas. Por outras palavras, como professores, cabe-nos manter acesa a chama de uma certa esperança. Ela não é para hoje, nem para nós. Mas talvez seja amanhã, para os nossos alunos.”

(Departamento de Educação da FCUL, 1993)

De realçar que ao longo deste ano de estágio em que fui, conjuntamente, professora e aluna, a reflexão foi, sem dúvida, um elemento chave para o meu desenvolvimento, uma vez que é através dela que eu desenvolvi a minha autonomia enquanto aluna, mas também criei ferramentas para desenvolver a minha autonomia enquanto professora. Assim, ao longo deste estágio, final da minha formação inicial e em consequência do espírito reflexivo que nos é exigido e com o qual nos deparámos logo que iniciámos esta etapa, senti necessidade de perceber, de forma mais clara e concreta, o significado de competência pedagógica, assim como entender quais as características que o professor necessita para conseguir alcançar o patamar desejado.

Posso afirmar que, é através da reflexão sobre o processo de ensino, que nós, enquanto professores, podemos mudar ou adequar as práticas de ensino para conseguirmos alcançar os objectivos que ambicionámos. Como retrata Thompson (1992), os professores operam em função da reflexão na sua própria prática e, o que facilita a evolução dos alunos, ao longo das diversas situações de aprendizagem. Acredito que a reflexão é uma habilidade especial, que espelhar-se-á num processo de ensino aprendizagem com mais qualidade. É uma característica essencial do ser Professor, para que este consiga ter

consciência dos acontecimentos, construir novos saberes reformulando as práticas, tendo sempre em vista o seu desenvolvimento profissional e a melhor aprendizagem dos seus alunos.

“O ano de Estágio correspondeu ao culminar de um percurso académico, pautado pela busca permanente de conhecimentos, tendo adquirido habilidades e competências, numa experiência enriquecedora em todos os planos, nomeadamente o social, o profissional, o humano e o afectivo. Pode ser definido como “uma experiência de formação estruturada e, como um marco fundamental na formação e preparação dos alunos para a entrada no mundo profissional (...)”
(Caires, 2001, p. 15).

Neste ano, tive a possibilidade de aplicar, na situação prática, todo o conhecimento teórico adquirido ao longo dos cinco anos de formação. Percepcionei, assim, que estas duas dimensões - teoria e prática, não devem ser vistas independentes uma da outra, nem hierarquizadas. Como refere Bento (1995), na profissão elas andam, não só juntas, como só têm sentido juntas.

O sentido de responsabilidade acompanhou-me desde o início desta etapa, assumi o estágio como um marco no meu processo de formação. Fiquei muito satisfeita, pois todas as aprendizagens fizeram-me crescer e evoluir. Como nos diz Almeida (2009), o estágio, sendo uma situação de prática orientada tem como objectivo primordial a iniciação do professor estagiário à profissão, em que a experimentação e a reflexão são elementos auto formativos e implicam uma autonomia progressiva e descoberta de novos potenciais pelo professor. Confirmando novamente que neste ano de estágio ficou bem evidenciado que a reflexão é um elemento crucial para evoluir e aprender, como logo na reflexão da aula nº 14:

“Após o término da aula destinada à ginástica que decorreu no passado dia 26, torna-se necessário reflectir sobre a minha prática, reflectindo na possibilidade de melhorar alguns, senão quase todos os aspectos que não estiveram tão bem.

Na minha opinião, e antes de por em prática o plano de aula, sentia que além de estar uma aula bem pensada, tinha tudo para correr bem. No entanto, depois de reflectir um pouco, senti que poderia adoptar outra estratégia para que houvesse no momento um melhor controlo em cada uma das estações. Consegui controlar a turma, no entanto de certa forma com dificuldade.

Quanto ao meu posicionamento no espaço, tinha planeado permanecer na estação que contemplava a exercitação no boque uma vez que o nível de segurança a ter e mais elevado. No entanto, foi com algum desalento que verifiquei que os alunos adoptavam comportamentos impróprios dentro de cada estação, o que de certa forma colocou em risco a segurança nesta estação (boque). Perante esta situação, optei por circular por todo o espaço da aula. Ainda que pense que não foi uma má opção, reconheço que a forma como me posicionei no espaço permitia na maior parte a instrução por parte de feedbacks e também procurei manter no meu campo visual todos os alunos

No que diz respeito ao controlo do tempo de aula e da turma, assim como a gestão do espaço não senti dificuldade, pois já estava tudo bem pensado e planeado.

Aspetos que a meu ver não estiveram bem, para melhorar:

- Não colocar uma estação de condição física, mas sim trabalhar a condição física na transição entre as estações;*

- Reajustar a dificuldade dos exercícios relativamente a cada aluno, pois nem todos os alunos necessitam do mesmo grau de exigência;*

- Ter mais atenção nas estações que o grau de segurança tem que ser maior, permanecendo nelas ou então transmitir aos alunos o modo como ajudar os colegas, responsabilizando-os;*

- Diminuir o tempo único de 15 minutos em cada estação, subdividi-lo em dois tempos de 7,5 minutos, permitindo assim que o tempo de empenhamento dos alunos seja maior;*

- Diminuir o tempo de espera dos alunos em cada uma das estações, existência de tarefas complementares tanto para aumentar a dificuldade, como também naqueles alunos que têm muita dificuldade.”*

(Reflexão Aula nº14)

Assumi, desde o seu começo, o estágio como sendo um marco fundamental do meu percurso de formação, sendo este portanto, uma confrontação com circunstâncias complexas, difíceis e imprevisíveis, tentando sempre encontrar as soluções mais adequadas para o sucesso educativo dos meus alunos.

*“ Ser-se reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido”
(Alarcão, 1996, p. 175)*

Para demonstrar o processo por mim desenvolvido no decorrer deste ano, neste capítulo vou descrever a base de todo o percurso que teve por base quatro áreas de desempenho.

4.2 Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

*“A organização planificada e coordenada das actividades humanas, a direcção pedagógica de pessoas e grupos de pessoas são uma condição imprescindível do desenvolvimento racional de personalidades”
Bento (2003).*

A prioridade desta área é a organização de uma estratégia de intervenção, orientada por objetivos pedagógicos que conduza a uma prática e efetiva eficácia pedagógica, tendo em conta todo o processo de educação e formação do aluno.

A área 1 é organizada por 4 etapas sequenciadas, a conceção, o planeamento, a realização e a avaliação do ensino. Para cumprir as referidas etapas, tive a necessidade de arquitetar uma estratégia de intervenção, comandada por objetivos pedagógicos, que me conduzissem com sucesso a um processo de ensino baseado nos valores e aprendizagem na disciplina de Educação Física, bem como na formação do aluno-sujeito.

É neste momento que colocamos todo o conhecimento e experiências adquiridas até então, principalmente pela faculdade, e partir daí, fazer todos os ajustamentos necessários em função do contexto onde nos inserimos.

Na minha opinião, esta área saiu extremamente valorizada através da observação das aulas dos meus colegas de estágio, assim como do professor orientador, percebendo as suas formas de atuar, as suas concepções e estratégias operacionais. Do mesmo modo, foi importante receber *feedbacks* da supervisora, orientador e dos colegas de estágio acerca das aulas que fui observada. Deste confronto resultou uma prática mais enriquecida e mais reflectida.

“Muito do que o professor faz, depende da forma como concebe, como pensa e como decide”.(Januário, 1996)

4.2.1 Conceção – Análise da Realidade

Na fase inicial do estágio, apesar de já ter um pouco de experiência, dado que já tinha estado no papel de professora no estágio curricular em Cabo Verde – Tarrafal, a insegurança permanecia dentro de mim, encontrava-me com muito receio do confronto com esta nova realidade. Considero que um dos fatores que contribuiu para este sentimento foi a minha preparação académica, na medida que a prática pedagógica que antecede o ano de estágio é muito reduzida e não dá para adquirir a experiência necessária para assumir o papel de professor.

Sendo a análise a primeira grande tarefa do professor, onde se encontra o suporte que fomenta o alicerce de toda a nossa atuação, para isto, é necessário analisarmos cuidadosamente alguns documentos, como o Projecto Educativo, o Plano Anual de Atividades, o Regulamento Interno da Escola, os Programas de Educação Física, como também aprofundarmos o conhecimento do contexto cultural e social da escola, dos alunos, os quais serão o alvo da nossa lecionação.

Ao oitavo dia do mês de Setembro, estes documentos foram fornecidos pelo professor cooperante na receção aos novos estagiários. Depois da leitura dos respetivos documentos, pude estar ao corrente das orientações e valores que a Escola Secundaria de Ermesinde defende.

Desta forma, tive conhecimento que o Projeto Educativo da Escola (PEE) Secundária de Ermesinde pretende refletir a essência da sua Escola, firmada na vontade e no sentido de atuação, tendo por finalidade, o envolvimento da comunidade educativa e pretende ser um componente que promove a diversidade e a pluralidade de saberes e de competências para uma otimização em função da qualidade desejada de ensino que toda a comunidade educativa pretende atingir.

Quanto ao Regulamento Interno (RI), posso referir que este fomenta também o conhecimento relativo a comunidade escolar. Promove, os princípios de respeito pela individualidade de todos os membros da comunidade educativa, da auto responsabilização, da liberdade de expressão, da equidade e da transparência, assim como da participação ativa de todos os membros da comunidade educativa na vida escolar.

O Plano Anual de Atividades (PAA), expressão das atividades propostas pelos diferentes intervenientes, constitui-se como instrumento de apoio à consecução do PEE, organizando-se, assim, em função dos seus objetivos e metas.

As atividades anuais apresentam-se para serem dinamizadas no ano letivo 2010/2011 e as atividades plurianuais para o período 2010-2013.



ESCOLA SECUNDÁRIA DE ERMESINDE PLANO ANUAL E PLURIANUAL DE ACTIVIDADES

*Quero, terei –
Se não aqui,
Noutro lugar que inda não sei.
Nada perdi.
Tudo serei...*

Fernando Pessoa



Considero que o Projeto Educativo em correlação com o Plano Anual de Atividades e Regulamento Interno, constitui uma unidade vital e orientadora de

toda a comunidade para o exercício de uma pedagogia de sucesso, para a qualidade de ensino aberta a novas dinâmicas sociais, científicas e tecnológicas às quais o futuro cidadão terá que saber responder, e, como tal, deverá estar preparado.

Não menos importante foi analisar e perceber em que consistia o Programa Nacional de Educação Física (PNEF), este documento constitui um guia para a ação do professor que, sendo motivado pelo desenvolvimento dos seus alunos, encontra os indicadores para orientar a sua prática, em coordenação com os professores de Educação Física da Escola.⁴ Assim, mais do que possuímos um conhecimento profundo das componentes mais avançadas da matéria, essencial é o “conhecimento profundo dos tópicos do currículo, aliado à capacidade de o transformar em função dos seus desígnios pedagógicos” (Brophy, 1991, cit. por Graça, 2002). Tive assim a noção, ao longo deste ano, das dificuldades dos alunos a cada aula, a importância da capacidade do professor em usar o conhecimento que possui no ensino, de forma a responder rapidamente às diversas situações.

Parti para a etapa seguinte, o planeamento, com uma bagagem carregada de conhecimentos.

4.2.2 Planeamento – Planificar o Processo Ensino – Aprendizagem

O processo de ensino-aprendizagem, pela sua complexidade e abrangência, padece de uma pesquisa aprofundada e uma revisão de todos os documentos estruturantes tanto da escola como da disciplina de Educação Física regentes na escola onde se insere o estágio. O mesmo engloba uma acção reflexiva sobre o que existe, o que se quer alcançar, e quais os meios que estão disponíveis para o conseguir.

O planeamento, de uma forma geral, tem subjacente a intencionalidade da acção humana ao invés do agir de forma aleatória (Luckesi, citado por Bossle, 2002). O planeamento do ensino é, assim, uma construção orientada

⁴ <http://www.dgidc.min-edu.pt/>

da acção docente, com o objectivo de organizar e direccionar a prática para que esta se torne coerente e com objectivos definidos (Bossle, 2002). Contudo, como Bento (1987) relata este tem que ser um processo realizado de forma consciente, uma vez que, uma planificação de ensino realizada de forma superficial promove decisões espontâneas que normalmente se revelam falsas e comprometem o alcançar dos objectivos de ensino.

Para isso, esta etapa do planeamento, uma das tarefas fulcrais reside no conhecimento dos alunos, os seus interesses, hábitos, no fundo conhecer cada aluno no seu todo. Para isso na sessão de apresentação foram aplicados questionários aos alunos para a recolha de informações, como do agregado familiar, do encarregado de educação, da saúde, da disciplina de Educação Física, da prática de actividade desportiva, da residência, entre outras coisas. Estas informações permitiram adquirir um conhecimento mais aprofundado das características e particularidades individuais dos alunos. Constatando que, teria sob minha responsabilidade um grupo de alunos com características familiares e socioculturais diferentes das que até então estava habituada, fez-me pensar se estaria preparada para tal desafio.

Sem dúvida que ao longo do ano, tanto nas aulas como nos momentos fora das mesmas, permitiram-me conhece-los melhor, posso afirmar que mais do que estava a espera. Assim, depois desta etapa de conhecimento, tive a necessidade de planear, organizando todo o processo de uma forma consciente e fundamentada relativamente à sua organização, à sistematização e à selecção da matéria.

”Todo o projecto de planeamento deve encontrar o seu ponto de partida na concepção e conteúdos dos programas (...).”

Bento (2003, p.7)

Apenas para elucidar acerca do planeamento anual, foi definido o seguinte:

1º Período – Testes Teórico; Ginástica; JDC, andebol e Atletismo

2º Período – Teste Teórico; JDC, Andebol e Voleibol

3º Período – Teste Teórico; JDC; Futsal; e Badminton

Para Cunha (2008), é crucial planear, uma vez que, é um processo que prepara a entidade que o realiza para o decorrer das acções futuras. Nesta etapa, comecei por analisar cuidadosamente o Programa Nacional de Educação Física (PNEF) na vertente do 3º ciclo e do 8ºano em particular, ficando desde já a ideia de que o programa curricular, para uma carga horaria de 90 mais 45 min. É notório que o PNEF necessita urgentemente de uma reestruturação, para ocorrer a desejada adaptação á realidade escolar em que nos inserimos, as escolas portuguesas, sendo que, os espaços, as condições das instalações, à disponibilidade das mesmas e aos materiais existentes como o seu estado de conservação, são factores que condicionam o decorrer como o sucesso do ensino.

Bento (2003, p. 8) afirma que “... o planeamento significa uma reflexão pormenorizada acerca da direcção e do controlo do processo de ensino numa determinada disciplina, sendo pois evidente a relação estreita com a metodologia ou didáctica específica desta, bem como com os respectivos programas.”

O planeamento, como nos diz Silva (1997, p. 37), “ Consiste em delinear aquilo que tem de ser realizado, como deve ser feito e quem é que o deve efetuar”.

Para que o planeamento seja eficaz, o professor deverá, cumprir três tarefas sequencialmente: determinar o que quer fazer, escolher como o vai fazer e realizar o plano. Para cumprir estas tarefas, o professor passa necessariamente pela identificação dos objetivos que se pretendem alcançar. Sendo assim, a definição dos objetivos não pode ser efetuada em abstrato nem de uma forma generalista, devendo ter em linha de conta os recursos, os conteúdos de ensino, as capacidades dos alunos e do escalão etário, as tarefas e estratégias, as formas de avaliação e as decisões de ajustamento.

Tendo em vista o planeamento do ensino de um ano letivo, foi-nos solicitado a elaboração de diversos documentos que permitissem servir de guião ou linha orientadora, durante todo o processo de ensino-aprendizagem. Assim o planeamento é considerado por Bento (2003, p.16), como sendo “a esfera de decisão na qual o professor pré-determina quais os efeitos alcançar no ensino e para quê são despendidos tempo e energias”. Foi neste sentido que ao nível do planeamento de EF, procurei planificar o ensino nos três níveis

anual, unidade temática e aula. A elaboração destes documentos surge segundo uma lógica, partindo do mais geral para o mais específico, em que cada um é complemento do anterior e todos eles encontram-se interligados. Estes documentos têm em conta os objetivos, conteúdos de ensino, os recursos, as tarefas e estratégias adequadas ao processo ensino-aprendizagem, as formas de avaliar o processo de ensino-aprendizagem e as decisões de ajustamento.



Figura 1- Documentos elaborados na dimensão do planeamento.

Plano Anual

“... tem que partir das situações actuais na escola, das condições concretas em cada classe ou turma.”

Bento (2003, p. 39)

Para Januário (1992, p. 28), o plano anual é o “...processo através do qual os professores aplicam e põem em prática os programas escolares, cumprindo sempre a importante função de os desenvolver e adaptar às condições do cenário de ensino, características da população escolar e do meio envolvente, do estabelecimento de ensino e dos alunos das diferentes turmas...”.

Na minha prática, este planeamento começou a partir do momento de entrega do calendário escolar e do horário da minha turma, aí soube a partida o numero de aulas que teríamos ao dispor como também como seriam distribuídas as matérias.

A eleição das matérias de ensino e dos conteúdos a leccionar em cada ano lectivo foi sem dúvida fundamental no processo de planeamento.

Neste planeamento constam todas as modalidades a abordar em cada período do ano lectivo para todos os anos de escolaridade, onde cada professor não pode leccionar uma outra modalidade que não esteja prevista no planeamento, ficando ao critério do professor o número de aulas a leccionar para cada conteúdo. Este planeamento foi um auxiliar importante para a elaboração do Planeamento Anual das Unidades Didácticas Seleccionadas (8ºB), onde esta representado as modalidades a leccionar e o respectivo espaço disponível. Sempre que possível foi cumprido, e quando não foi, foi justificado. Neste ano letivo as alterações mais importantes foram a diminuição de aulas para a modalidade de ginástica devido às condições do material e o ajustamento das aulas no 3º período, devido ao facto de ter menos 7 aulas, devido as actividades protagonizadas pela grupo de educação física e a escola.

O plano anual constitui o primeiro passo na preparação do ensino. É um documento que ajuda o docente a seguir uma linha de ensino. Assim, como principal objetivo o plano anual deve servir como um guia, onde o estudante estagiário deverá delinear as suas linhas estratégicas, distribuindo as matérias (unidades temáticas) pelos vários períodos, construindo assim a uma visão global da sua prática docente.

Dadas as características globais do planeamento, torna-se fundamental ligar “o programaticamente necessário e exigido” com “o subjetivamente possível”, de modo a que as exigências estejam em harmonia com o programa e fomentem o desenvolvimento dos alunos (Bento, 2003).

Como tal, o grupo de EF definiu, posteriormente, um documento base para o planeamento anual que inclui as matérias curriculares e a sua distribuição temporal. Tal facto é consequência de um conhecimento à priori do Roulement das instalações desportivas. Este documento tem como objetivo mostrar o espaço de aula disponível para cada professor. A rotatividade nos espaços até ao final do 3º período fez-se de conforme o transcrito, isto porque existiam sempre cinco espaços que podem ser utilizados em simultâneo, sendo dois exterior e três interiores.

Já no que se refere ao tempo dedicado a cada UT, este precisou de ser alterado ao longo de todo o ano letivo, pelas condições que algumas modalidades exigem.

Unidades temáticas (UT)

Para Bento (2003) é na Unidade Temática que se encontra o centro do trabalho do professor, uma vez que, é em torno dela que decorre a maior parte do planeamento e a actividade de docência do professor.

Assim sendo, após a análise geral dos componentes acima referidos, passo para o segundo nível de planeamento - a elaboração das unidades temáticas das diferentes modalidades. Estas, tiveram como ponto de partida essencialmente o nível de desempenho dos alunos nas avaliações iniciais. Com base nos dados retirados das avaliações iniciais, e tendo em conta os conteúdos definidos no início do ano, procurei o melhor caminho para realizar a minha unidade temática.

É neste documento, a UT, que se reflete o que quero ensinar, os conteúdos e a sequência lógica e metodologia focando os aspetos essenciais para que o processo de ensino - aprendizagem seja eficaz. É ainda constituído pelas quatro categorias transdisciplinares de ensino: habilidades motoras, cultura desportiva, condição física e conceitos psicossociais, sendo apresentadas em cada uma das aulas, assim como também são especificadas nas unidades temáticas.

Neste âmbito, os diversos níveis de planeamento seguiram, ao longo do estágio profissional, o Modelo de Estruturas do Conhecimento (MEC) de Vickers (1989). Os MEC's realizados para as várias modalidades assumiram-se como verdadeiros guias para todo o núcleo de estágio. Percebi, ao longo deste ano que os módulos funcionam como um todo, residindo aí o seu valor, uma vez que toda a informação que proporcionam vale mais do que a simples soma das partes que o integram. A sua construção foi muito benéfica, uma vez que ao longo da sua estruturação consegui aumentar o meu conhecimento em todas as modalidades, com especial destaque para aquelas em que o meu conhecimento era escasso como a ginástica e o andebol. Este documento, permitiu-me ligar a matéria de um desporto ou atividade com a metodologia do ensino e é composto por 8 módulos: Módulo 1 – consiste em analisar a modalidade desportiva ou atividade; Módulo 2 – consiste em conhecer o ambiente no qual o professor irá ensinar; Módulo 3 – consiste em conhecer os alunos com que o professor irá trabalhar; Módulo 4- consiste na extensão e

sequência da matéria; Módulo 5 – consiste em estruturar ou escolher os objetivos adequados aos alunos e à situação em que o professor está envolvido; Módulo 6 - consiste na configuração da avaliação, onde é necessário determinar momentos e processos de avaliação; Módulo 7 – consiste na seleção ou estruturação das atividades de aprendizagem que ajudam a alcançar os objetivos e estratégias de avaliação que o professor definiu; Módulo 8 – consiste na aplicação dos planos de aula, unidades temáticas, plano anual.

Planos de aula

Os planos da aula, último nível de planeamento, tem por objetivo máximo contemplar os conteúdos definidos na unidade temática para cada sessão de forma harmoniosa e motivadora para os alunos. Estes fazem parte do nível mais específico da cadeia do planeamento de ensino elaborado pelo professor (Bento, 1987). Foram sempre uma preocupação diária durante este ano lectivo, tanto pela sua elaboração como na estruturação de tudo o que iria ser realizado/planeado. O pensar constante naquilo que iria resultar em melhores aprendizagens, em aprendizagens mais motivantes e interessantes, dominou muitas vezes o meu pensamento. Esta foi de facto uma tarefa complexa, com a qual cresci, substancialmente, tendo, ao longo do estágio, melhorado a minha capacidade de planificação, tomando em consideração o conteúdo, as necessidades dos alunos e o espaço disponível.

A minha inexperiência, falta de confiança e medo em falhar foram sempre características que me obrigaram, desde início, a ser bastante reflexiva, a ponderar cada detalhe e a prevenir ao pormenor cada hipótese provável de erro. A procura dos exercícios mais adequados, das estratégias mais pertinentes, bem como de tarefas inovadoras, diversificadas e interessantes, foi, sem dúvida, uma preocupação permanente. Da mesma forma, sempre que necessário, procurei uma exercitação por níveis de aprendizagem, de forma a maximizar a aprendizagens dos alunos, adequando, assim, de forma coerente o nível de dificuldade do exercício às necessidades dos alunos. Mesmo que exigindo de mim uma capacidade maior de planeamento, realização e gestão da aula, foi uma decisão extremamente

importante. A heterogeneidade da turma, impôs-me uma acção também diferenciada. De facto nem sempre foi fácil diferenciar a prática para os diferentes alunos, considero que esta é, uma das maiores dificuldades de um professor, pois numa turma de 27 alunos como é que se consegue promover a devida atenção e cuidado a cada a aluno de forma individual? A resposta a esta pergunta, que procurei, e concluindo que somente a experiencia é capaz de dotar o professor de estratégias que permitam reduzir este problema, tornando a aprendizagem mais motivante e com significado para o aluno.

Com o decorrer do tempo, o medo de errar e as constantes preocupações foram-se ultrapassando e a minha confiança e autonomia foi crescendo. Os contratempos passaram a ser considerados aspectos a superar e não a lamentar.

Por fim é importante salientar que todo este percurso durante o estágio permitiu o meu desenvolvimento nesta temática do planeamento, porque me permitiu superar muitas dificuldades e a ter em conta muito mais fatores durante o cumprimento desta etapa. Para tal, foi decisiva toda a orientação do professor cooperante e da professora Paula através das reflexões que fazia das minhas aulas.

“ O dia a dia confirma sempre que o resultado de uma aula depende preponderadamente da qualidade da sua preparação. Esta não pode ser subestimada, nem pelo professor inexperiente nem pelo experiente.”

(Bento, 1987, p.91)

4.2.3 Realização

Após toda a fase do planeamento e organização do processo de ensino, seguiu-se o momento de realização, onde é passado para a prática o que fora anteriormente pensado e planeado.

Entendi a realização como a parte fundamental do processo de ensino, onde ocorreu grande parte da minha intervenção pedagógica e a aprendizagem por parte dos alunos. É nesta fase que os conceitos teóricos e todo o planeamento são postos em prática.

Quanto às aulas, no início a principal dificuldade foi ter tantos alunos ao meu encargo, pois uma coisa é dar aulas a 5 ou 6 alunos, outra é liderar um grupo de 27. Outra dificuldade foi o facto de eles não estarem muito motivados para as aulas de Educação Física. A verdade é que isso até podia nem me perturbar, podia perfeitamente assumir um estilo comando e dizer “façam”. No entanto sempre tentei explicar-lhes o porquê das coisas para que as executassem com vontade própria. Estes problemas foram ultrapassados, e diria que a meio do 1º período tinha uma turma diferente, sem problemas de comportamento e vendo a Educação Física com uma disciplina como as restantes. O pouco espaço e material para leccionar acabou por não influenciar negativamente as aulas, pois sempre consegui adaptar-me às diferentes situações.

Inicialmente a minha intervenção era quase nula, resultado do nervosismo da pouca experiência e de alguma insegurança sobre o meu real conhecimento do conteúdo. A primeira aula foi marcante pelo facto de estar do lado de professora com uma turma pela frente. Foi um momento de nervosismo e preocupação. Recordo-me perfeitamente deste primeiro contacto, da preparação cuidadosa da aula, do discurso muito curto e postura pouco descontraída. Vai ficar para sempre na minha memória.

Desde os primeiros momentos procurei ser um pouco dura e exigente com a turma para obter o controlo disciplinar da mesma o mais rapidamente possível. Penso que, se o controlo da turma estiver bem adquirido pelo responsável da turma, o professor, este terá mais condições para poder proporcionar uma aprendizagem mais eficaz ao ritmo de um bom clima de aula.

Tentei também, desde início implementar rotinas, que me ajudassem no desenrolar das aulas. Foi uma tarefa de difícil execução e que demorou tempo, muito por culpa da minha inexperiência.

Arends (2005, p. 555), conceitua gestão de aula como: “*os modos pelos quais os professores organizam e estruturam as salas de aula, com o propósito de maximizar a cooperação e o envolvimento dos alunos e diminuir o comportamento disruptivo*”.

Na opinião de Perrenoud (2000), a gestão de aula engloba a utilização de termos como organizar e dirigir situações de aprendizagem. Perante as opiniões destes autores, pode-se afirmar que a dimensão gestão traduz um

conjunto de técnicas de intervenção pedagógica que contribuem para a qualidade da aula. Esta dimensão pretende controlar o clima emocional, o comportamento dos alunos e as situações de aprendizagens.

Por todos os motivos referidos, as minhas primeiras aulas foram as mais difíceis e talvez as menos conseguidas. A minha preocupação era muito centrada nesses aspectos, o que me levava a ultrapassar outros aspectos como a clareza da instrução, a correcção, a demonstração, a ajuda, a motivação e o relacionamento. Com o decorrer das aulas, esse controlo disciplinar, rotinas e domínio do conteúdo foram-se fortalecendo, e a preocupação com estas tarefas foi sendo cada vez menor, o que resultou em aulas muito mais ricas, nomeadamente na rentabilização do tempo disponível para a prática, na qualidade da minha instrução, no aproveitamento mais eficaz dos espaços e materiais e mesmo no trabalho autónomo dos alunos.

Sinto que, um dos factores mais importantes para o superar das minhas dificuldades, foi sem dúvida a ajuda dos colegas de núcleo de estágio como também do professor José Carlos, não esquecendo a experiência adquirida aula após aula. Durante todo o percurso de professora estagiária, lecionei boas e más aulas, no entanto, através da reflexão e observações tanto dos colegas como dos professores responsáveis, todas as aulas contribuíram positivamente para o meu próprio enriquecimento. Se as boas aulas motivavam-me, aumentando o desejo de que voltassem a acontecer, as menos boas através dos erros faziam com que aprendesse e retirasse conclusões de maneira a evitar que acontecessem. Foi portanto importante se não fundamental, as reflexões feitas por mim e observações pelo professor orientador, de maneira a poder rever, antecipar, corrigir e ajustar, para poder crescer tanto através do erro como do sucesso, alcançando o tão desejado patamar de exigência até chegar à tão difícil excelência.

Refletindo um pouco sobre a minha prestação, penso que evolui, grande parte das minhas dificuldades foram ultrapassadas. Passo a enumerar alguns sucessos pessoais: consegui descentralizar-me dos processos organizativos e controle da turma e tentei implementar rotinas. Deixei de perder muito tempo na organização e informação sobre os exercícios.

Em relação aos feedbacks pedagógicos estes caracterizam-se por comportamentos de reacção do professor à resposta motora do aluno (Fishman

& Tobey, 1978), surgindo na década de 80 como uma das estratégias instrucionais mais recorrentes no processo de ensino-aprendizagem, sendo-lhe atribuída especial importância no processo de interação pedagógica (Graça & Mesquita, 2002; Rosado & Mesquita, 2009). Tentei clarificar os feedbacks, tornando-os mais individualizados e centrados nos aspectos mais importantes, sempre com o intuito de que os alunos consciencializassem os seus erros.

” No que refere ao uso de feedback foi regular, exercendo sempre feedback correctivo nos momentos que achava importante.” (Reflexão Aula nº 17)

“À medida que os alunos terminavam as suas execuções eu transmitia um feedback acerca do seu desempenho e dos principais erros efetuados. Utilizei, inclusive, demonstrações dos próprios alunos que revelavam as melhores execuções, para os colegas poderem visionar e tentar fazer o gesto técnico de forma semelhante.” (Reflexão Aula nº 39 e 40)

“Relativamente à minha postura, tentei circular nas duas estações, embora a minha perceção em determinadas partes da aula estivesse condicionada, dado que estavam duas tarefas em simultâneo (atletismo e andebol). Optei por fornecer menos feedbacks no andebol, garantindo o bom funcionamento, intervindo essencialmente ao nível organizacional e estrutural da aula. A meu ver, senti por parte de alguns alunos autonomia e liderança, o que facilitou o funcionamento do exercício. Optei por pôr em prática esta estratégia, para poder fornecer mais feedbacks durante a exercitação da corrida de barreiras, pois tratava-se de um conteúdo mais recente e que exige critérios de êxito individual.” (Reflexão Aula nº 54 e 55)

Ainda em relação ao feedback pedagógico, ao longo da minha formação tive o conhecimento da tipologia do feedback, verificando que podem ser classificados de várias formas. Segundo Rink (1993), considera-se um feedback quanto ao objetivo (avaliativo, descritivo ou prescritivo); quanto à direção (individual, ao grupo ou turma), quanto à forma (auditivo, visual, cinestésico ou misto) e quanto ao momento (durante, após ou retardado).

Geralmente, os feedbacks mais utilizados caracterizam-se por serem descritivos e prescritivos, pois, segundo Siedentop (1998), é através destes que se consegue fornecer informação mais precisa ao aluno, em relação a erros ou dificuldades na execução de gesto, movimento ou elemento.

“Relativamente à minha postura, tentei circular no espaço da aula, tentei transmitir feedbacks a todos os grupos, quer individualmente, quer coletivamente.” (Reflexão Aula nº 45 e 46)

Outro aspeto que me deixou receosa foi o facto de existirem matérias que tinha pouco conhecimento, talvez fosse mais correto dizer que eram completamente novas para mim, foi mais um desafio a vencer. As modalidades em causa eram o andebol e a ginástica, desportos pouco vivenciados por mim. Deste modo tive que pesquisar para colmatar tal dificuldades no andebol e aproveitar a experiencia na modalidade da minha colega de estágio, a Ângela, para tentar superar minhas dificuldades na modalidade de ginastica.

A ambição de me tornar cada vez melhor faz parte da minha vida em todos os campos e, como tal, continuo a evitar que os erros se sucedam e não limitar-me a corrigi-los, ou seja, o meu objetivo é através da experiencia adquirida ser capaz de antecipar e prever as situações.

Um outro aspeto importante e por ser importante é necessário salientar no relatório, foi a oportunidade de observar as aulas dos meus colegas de estágio e do professor cooperante, sendo uma mais-valia para as minhas aulas, pois encontrei estratégias que eu até ao momento não tinha refletido. Fiquei a conhecer novas realidades: novas turmas, novos alunos, níveis de motivação para as aulas de EF diferentes, diferentes faixas etárias. Desta experiência, foi possível verificar que a atitude do professor perante o comportamento dos alunos, a comunicação, a dinâmica pedagógica e mesmo a organização e gestão da aula nunca são iguais em turmas diferentes, sendo necessário a adoção de uma metodologia específica para cada uma.

Relativamente às tarefas de instrução, por ser uma turma de alunos que dispersavam rapidamente, inicialmente a estratégia adotada foi sentar os alunos e realizar a instrução posteriormente. Mais tarde, individualizei a

instrução por grupos de alunos. Após a adoção desta estratégia, foi possível centrar os alunos na instrução.

Habitualmente, a gestão envolve duas dimensões: a primeira relaciona-se com a capacidade do professor promover e manter um bom clima de aprendizagem; a segunda está orientada para as capacidades organizacionais do professor (Emmer et al., cit. por Rink, 1996, p.179).

Uma aula com um bom clima de aprendizagem é aquela em que os alunos estão focados e motivados para aprender. Geralmente, os professores manifestam uma relação afetiva positiva (Rink, 1996). Quanto à gestão do tempo, foi uma tarefa facilmente dominada. Conseguia cumprir com o estipulado dentro do tempo, por vezes dadas as dificuldades apresentadas pelos alunos, alongava um pouco mais o exercício com o propósito de aumentar o sucesso nas ações dos alunos, obrigando a que o tempo planeado para as pequenas conversas ou esclarecimento de dúvidas não fosse cumprido. Apesar de retirar este tempo da aula, os alunos não ficariam a perder, pois os sucessos nos exercícios propostos a meu ver são mais importantes que os 5 minutos finais.

Em modo de conclusão, saliento a enorme ajuda que o professor cooperante, todas as suas sugestões e críticas.

4.2.4 Avaliação

O tema da avaliação apresenta uma grande relevância no ato pedagógico, pois está directamente ligado ao planeamento e à realização (Bento, 1987).

Ribeiro (cit. Por Gonçalves et al., 2010, p. 18) entende que “ um sistema de avaliação, como qualquer outro sistema, assenta em determinados pressupostos que, por um lado, o justificam e, por outro, o tornam possível.”

Quando me reporto à avaliação não estou apenas a referir-me ao processo de classificar os alunos no final de cada período. Esta etapa consiste em toda a avaliação do processo Ensino-Aprendizagem e tem como objectivo reajustar todo esse processo, de forma a promover uma melhor qualidade tanto no que respeita ao planeamento como na realização. Para isso foi

constantemente analisado o processo desenvolvido durante o ano, a avaliação do trabalho desenvolvido pelo professor e pelos alunos.

Como refere Simões (2000, cit. Por Gonçalves et al. (2010))“ as finalidades de uma avaliação dirigida ao desenvolvimento profissional são as de promover a reflexão sobre a prática, provocar a saída do individualismo profissional, promover a cultura profissional e retirar as consequências da experiência profissional.” (pp. 27 e 28).

A experiência adquirida ao longo da prática pedagógica permitiu-me tirar ilações sobre a mesma, não só ao nível do desempenho, comportamento e evolução dos alunos, mas também ao nível do meu desempenho profissional. Tentei sempre ter uma percepção cada vez mais aperfeiçoada dos acontecimentos, para poder melhorar qualitativamente a minha prática. O não querer ser injusta no momento de dar a nota revelou-se presente durante o ano lectivo, uma vez que avaliar é a uma das funções do professor e revela-se a mais complexa de todo o processo de ensino aprendizagem. Foi um dos momentos que mais me marcou.

Em função da finalidade da avaliação, Bloom et al. (1971) consideram três tipos de avaliação: uma preparação inicial para a aprendizagem, uma verificação da existência de dificuldades por parte do aluno durante a aprendizagem e o controlo sobre se os alunos atingiram os objetivos fixados previamente. Os tipos de avaliação referidos representam, a avaliação inicial, a avaliação formativa e a avaliação sumativa.

A avaliação inicial permite determinar o nível em que os alunos se encontram, permitindo ao professor planear uma unidade temática ajustada (Rosado & Colaço, 2002). O processo de realização da avaliação inicial, foi o primeiro momento em que estive em contacto com a avaliação como professora. Ocorreram várias dúvidas, anseios e incertezas, a ajuda do grupo foi uma mais-valia para a minha evolução. Este tipo de avaliação permite ao professor averiguar quais os pré-requisitos que o aluno possui, em relação às novas aprendizagens que irão ocorrer, identificando pontos fracos e fortes o aluno que poderão influenciar a assimilação de novos conteúdos. A avaliação inicial de cada modalidade foi realizada nas primeiras aulas de cada modalidade. Esta foi realizada de forma individual e a todos os alunos da turma, de modo a recolher dados que permitissem elaborar um planeamento

ajustado e de acordo com as necessidades da turma. Nesta fase do estágio, surgiram algumas dificuldades, nomeadamente na realização da observação e avaliação dos alunos, devido à inexperiência e também pelo facto de não conhecer os alunos. A planificação da avaliação, bem como todo o protocolo foi realizado em conjunto, uma vez que eu e os meus colegas estagiários lecionávamos o mesmo ano de escolaridade e como tal unimos forças, não só para nos ajudarmos mutuamente, mas também por uma questão de igualdade. As três turmas eram todas do nosso professor cooperante, e por esse motivo achamos que todos os alunos deveriam ser avaliados segundo, não só os mesmos critérios, mas também as mesmas condições.

“No que diz respeito à avaliação propriamente dita de salientar que os alunos no geral demonstraram uma grande evolução em relação à avaliação diagnóstica, apresentando no entanto dificuldades na realização dos elementos mais complexos, pelo que optei por permitir a ajuda dos alunos quando solicitada. De salientar que ao contrário do previsto no início da Unidade Didáctica, a avaliação, não incluiu a avaliação da sequência e ligação entre os elementos desenvolvidos. Esta opção deveu-se fundamentalmente ao fraco nível patenteado pelos alunos na realização dos elementos técnicos da Ginástica, o que me levou a destinar mais tempo à exercitação dos mesmos em detrimento da abordagem dos elementos de ligação.”

(Reflexão Aula nº 31 e 32)

“No que diz respeito à avaliação diagnóstica de futsal, pelo facto de estarem presentes os 26 alunos da turma, organizei equipas por género, e coloquei os alunos a jogar em campo inteiro. Pelo facto de terem demonstrado alguma aglomeração em torno da bola, após algum tempo de jogo, realizei um 5x5 para tentar perceber se os alunos se conseguiam organizar melhor em campo. Em termos de ilações, concluo que as meninas encontram-se num patamar francamente inferior aos rapazes, sendo que nas próximas aulas exercitarão em situação de jogo 3x3, para que através da realização de jogos reduzidos simples consigam apreender os principais fundamentos do jogo. Por outro lado, os rapazes demonstram um domínio mais satisfatório, quer em termos técnicos quer táticos.

Em termos conclusivos, nas próximas aulas adotarei estratégias diferentes para os dois níveis de desempenhos evidentes na turma, embora privilegiando sempre o desenvolvimento da capacidade de jogo, integrando o ensino da técnica na compreensão tática do jogo.”

(Reflexão Aula nº 76 e77)

Ao longo do ano letivo, a avaliação formativa também esteve presente, vejo a avaliação como um momento não só para o professor mas também para o aluno. Pacheco, em 1998, refere que: “ utilizar a avaliação formativa como elemento central da construção do referente não significa que o professor abandone a formulação de objectivos de aprendizagem, tão-só que avalie a partir de um feedback contínuo que fornece informações para a recolha de dados” (pag.116). Então, na avaliação formativa, segundo Gonçalves et al. (2010), procede-se a uma observação e recolha de dados sobre a prestação dos alunos nas diversas tarefas, sendo fulcral por se centrar no processo e o permitir ajustar. Podemos, então, considerar que esta avaliação é um processo contínuo de identificação dos resultados obtidos e os planeados, verificando se os alunos alcançam ou não os resultados. Este tipo de avaliação pretende fornecer informações ao docente, que permitam regular o processo de ensino-aprendizagem, ajustando quando necessário, tendo sempre em vista os conteúdos definidos no início de cada unidade temática.

Se a avaliação inicial já era um momento que exigia muita responsabilidade, a Avaliação Sumativa . Quando as unidades temáticas chegavam ao fim, começava o trabalho árduo das avaliações sumativas. A avaliação sumativa é um culminar da avaliação, podendo acrescentar novos dados ou confirmar os dados retirados da avaliação formativa (Rosado & Colaço, 2002). Tem como objetivo verificar o nível atingido e se as estratégias utilizadas foram eficazes. Permitiu-me, deste modo, confrontar os resultados das aprendizagens da minha turma e melhorar o meu desempenho no futuro, no que diz respeito ao processo de ensino – aprendizagem. Geralmente, este tipo de avaliação é utilizado no final de uma unidade temática, que permite ao docente avaliar o processo de ensino-aprendizagem, através da comparação dos objectivos definidos e dos alcançados.

Durante o ano letivo, a avaliação sumativa foi realizada no final da de cada unidade temática, tendo como objectivo de verificar o nível dos alunos de acordo com a sua progressão e aprendizagem dos conteúdos.

Acredito que a avaliação dos alunos deve ter em vista a promoção do seu sucesso educativo. Deste modo, observei e registei o desempenho/participação do aluno em cada aula, registei a prestação do aluno no início e final de cada unidade temática e apliquei um teste escrito e um trabalho individual aos alunos que por incapacidade física não podiam participar nas aulas. A utilização destes métodos e instrumentos de avaliação permitiram-me recolher em cada aula informações sobre cada aluno, relativa a sócio afetivo, e motores e do próprio conhecimento desportivo. Tive ainda consideração as atitudes dos alunos, tais como a pontualidade, assiduidade, participação, empenho, disciplina, entre outros.

“A realização de uma avaliação teórica à disciplina de educação física revela-se bastante importante uma vez que nos permite constatar o nível de conhecimento teórico que os alunos possuem nas diversas matérias assim como conseguimos perceber o desfasamento que existe entre os conhecimentos teóricos e os conhecimentos práticos ou seja, o que os alunos sabem e o que efetivamente conseguem aplicar em situação de aula.”

(Reflexão Aula nº 69)

Como referi, e considerando que a avaliação é muito mais que um acto de dar notas, é um processo que exige reflexão. Para Wipple (2002) é através do pensamento reflexivo que o professor evolui na sua atitude pessoal. Com a reflexão estamos constantemente a avaliarmo-nos, o que faz com que nos possamos aperceber das nossas reais dificuldades como também das dos alunos.

4.3 Área 2 e 3 – Participação na Escola e relações com a comunidade

Neste capítulo serão tidas em consideração todas as atividades não letivas realizadas. Estas atividades tinham em vista a minha integração na

comunidade escolar, o meu conhecimento das condições locais da relação educativa e a exploração da ligação entre a escola e o meio (Matos, 2011).

Foram realizadas diversas atividades no meio escolar que também conduzissem a uma mobilização da comunidade escolar, promovendo o sucesso educativo e reforçando o papel do professor de Educação Física (Matos, 2011), que serão expostas de seguida.

O núcleo de estágio colaborou com todo o empenho nas actividades do departamento de Educação Física, todas elas realizadas na Escola Secundária de Ermesinde, sendo estas mais concretamente:

- **“Corta-Mato”, A 15 de Dezembro**
- **“Megas”, a 16 de Fevereiro.**

4.3.1. Corta Mato

Com o intuito de envolver toda a comunidade educativa e como já é habitual de anos anteriores, no dia 15 de Dezembro realizou-se na Escola Secundária de Ermesinde, o corta mato escolar, o qual visa a integração de todos os alunos, professores, assistentes operacionais, enfim, todos aqueles que constituem a comunidade escolar.

Tendo em conta as diferentes etapas visadas pela atividade foi necessário proceder à estruturação de tarefas de acordo com a atividade a realizar através de algumas reuniões dos estagiários e professor orientador. Para a preparação da mesma foi necessário o empenhamento e a colaboração dos dois grupos de estagiários e o “mestre” que nos orientou, o professor Serafim.

Assim, a maioria das questões estiveram sob a responsabilidade dos Núcleos de estágio e o professor orientador da atividade que procurou, afincadamente, que as mesmos fossem o mais responsáveis possível, por forma a que a organização e concretização não estivesse comprometida. Esta foi, sem dúvida, uma das tarefas à qual tivemos de dedicar tempo e atenção. Não podemos, no entanto, deixar de referir que a organização de todas as tarefas, e saliente-se que este tipo de atividade engloba um elevado número de tarefas, nos enriqueceu quer ao nível pessoal, quer em conhecimento. Todas as tarefas elaboradas, desde a angariação de patrocínios à preparação do espaço,

medalhas, cartaz exigiram-nos tempo, dedicação e muita perseverança e ainda, que puséssemos em prática os nossos conhecimentos e habilidades, facto que no final vimos completamente recompensado pela aderência e pelo envolvimento que todos evidenciaram.

Esta foi uma atividade onde nos relacionamos de forma muito marcante com a comunidade escolar, quer ao nível da angariação de patrocínios, que fizemos junto de diversas entidades comerciais, nas imediações da Escola e fora delas. O estreitamento de relações com a comunidade é um aspeto essencial na nossa formação como docentes ativos, que se comprometem com o desenvolvimento de atividades onde o enriquecimento dos alunos é visto como aspeto primordial.

Para a realização da atividade contamos com a colaboração de vários docentes e assistentes operacionais, que foram responsabilizados pelo desenvolvimento da atividade. Foi notória intervenção de cada interveniente, principalmente nos responsáveis pelo som, pelo lanche e responsáveis pelas partidas e chegadas.

De uma forma geral, consideramos que a atividade cumpriu os propósitos estabelecidos, sendo notória a satisfação com que todos se envolveram e participaram nas diferentes tarefas, facto comprovado pelas avaliações que os diferentes intervenientes na atividade fizeram da mesma. Assim, vimos todo o nosso esforço e labor recompensado e é com imenso agrado que constatamos que apesar de trabalhosa, esta foi uma atividade onde realmente se conseguiu que os alunos interagissem, havendo a tão ambicionada articulação entre professores responsáveis, incluindo nós estagiários os alunos e a comunidade escolar.

4.3.2 Megas

A organização deste evento ficou a cargo dos estagiários Assim nos juntamos e começamos a preparar a organização do evento que seria para todos os alunos da escola, com três competições a acontecerem no mesmo dia e duplamente, manha e tarde.

Inicialmente tinha ficado decidido que o Mega Sprinter seria da inteira responsabilidade dos dois núcleos de estágio, no entanto não foi isso que aconteceu. Como na organização do Corta-Mato, tivemos ajuda e indicações do coordenador do desporto escolar, neste evento aconteceria o mesmo e assim procedemos da mesma forma. O que na realidade não se verificou tendo o mesmo se afastado da organização.

Numa fase inicial, foi importante a elaboração do projeto da atividade, documento que definia, não só algumas regras de cada uma das provas que iriam ser realizadas, como também considerava os seguintes itens: regulamento geral, intervenientes, materiais e recursos.

Passando um pouco a referir-me à organização das provas posso referir que a prova que mais deu que pensar foi a prova de velocidade, teria que existir séries de competição e onde a organização dos alunos teria de ser mais detalhada e estruturada de forma a garantir o sucesso da mesma. O que não se fez sentir nas restantes provas (salto em comprimento e corrida de resistência), pois a sua organização era bem mais simplificada, não se notando o problema das séries apenas tendo de organizar os alunos de forma a recolher o mais criteriosa o seu desempenho que se fazia sentir sob a forma de maior distancia e de menor tempo. Onde cada participante teria o seu tempo de prática individual no salto em comprimento e onde todos os participantes seriam postos no mesmo momento de prática na prova de resistência. Fazendo estas mesmas organizações notar-se por serem de menor complexidade organizacional.

No que concerne especificamente à organização espacial das provas, após um pequeno período de troca de opiniões e a análise dos prós e contras a conclusão foi simples e rápida. Uma vez que não existiam muitas soluções e todas as hipóteses foram postas na mesa, devendo referir que neste ponto nada existe a melhorar, uma vez que as provas estavam bem organizadas e distribuídas pelo espaço disponível, notando-se que nunca existiu uma interferência direta entre os espaços e alunos que causassem qualquer inconveniente à realização ou funcionamento de provas paralelas.

Já a organização dos participantes notou pequenos inconvenientes uma vez que a realização deste tipo de evento necessitava de uma seleção prévia dos alunos no decorrer das aulas de Educação Física. Logo à partida existia a

dependência de terceiros para o melhor funcionamento da mesma, onde foram notadas algumas falhas, não estavam discriminadas as condições de participação, não existindo a presença de mínimos para a prática os resultados foram um pouco discordantes do objetivo principal que seria participarem os melhores de cada categoria. Também não foi referido que deveriam ser apresentados todos os resultados de todas as turmas, criando assim uma grande base de dados com os resultados de toda a escola e apenas os melhores. Este foi um dos pontos que á partida deixou um pouco a desejar, não podendo esquecer o fato de participarem poucos alunos nas provas no dia do evento.

No meio desta discussão e opiniões, fui sempre a favor de algumas e tive de concordar com outras que se mostraram eficazes. Comprometi-me desde logo a ficar com o concurso de salto em comprimento, a meu ver o que iria demorar mais tempo.

Outros aspeto aconteceram, como os resultados não nos chegaram no tempo estipulado, com resultados incompletos e desajustados. Mas são circunstâncias que já prevíamos à partida, desde a organização do corta-mato. Ora não faria sentido discutir muito sobre o assunto, mas outros colegas acharam que sim, mostrando esse descontentamento de uma forma excessiva perdendo mesmo energias a discutir esse assunto descurando outros.

No dia e já nos tinham avisado, não teve tanta afluência como nós esperávamos, tendo o evento começado um pouco mais tarde, mas de forma controlada. A parte da manhã decorreu sem imprevistos com uma boa participação dos alunos.

No geral achei um evento bastante interessante para os alunos, é pena não ser muito desenvolvido pelos professores, de forma a que os alunos percebam que esta competição é uma fase de apuramento para a fase distrital e não só mais uma competição interna.

4.3.3 O papel de um Diretor de Turma (DT)

*“O director de turma é o eixo e torno do qual gira a relação educativa.”
(Ramiro Marques, 2002, p.15)*

No âmbito do estágio profissional foi-nos proposta a realização de um trabalho sobre o tema da direção de turma, com o objetivo de nós professores estagiários adquirirmos o conhecimento do papel e das funções do DT.

Uma vez que uma das tarefas inerentes ao ser professor, é ser DT, procurei ao longo de todo o ano contatar de uma forma próxima o trabalho do director da minha turma, assistindo a diversas reuniões, procurando saber as tarefas realizadas, ter acesso às leis que regulam o papel de DT na escola e à componente mais burocrática das reuniões, isto é, as atas onde estão todos os aspectos referentes à aplicação dos procedimentos a adotar segundo o regulamento.

As pesquisas e a reflexão que fiz permitiram-me tomar consciência da importância do papel do DT enquanto elemento de ligação entre os demais agentes da escola, professores e alunos quando individualmente considerados, ou com órgãos de gestão nos quais possam estar inseridos; conselho pedagógico, conselho disciplinar ou conselho de turma, e bem como com as famílias dos alunos através dos Encarregados de Educação.

Compreendi, desde então, que para que um bom trabalho seja desenvolvido, é fulcral que o DT desempenhe as suas tarefas com rigor e que crie um ambiente de responsabilidade, quer na turma, quer com os encarregados de educação. É também importante, o DT sensibilizar os encarregados de educação da importância da sua vinda regular a escola, enaltecendo os efeitos positivos do acompanhamento do seu educando e fomentar hábitos de trabalho pessoal, funcionando como incentivo na conquista gradual de um futuro promissor. Para isto acontecer, este papel de DT é muito trabalhoso, é necessário ser um mediador entre a escola e a família, cumprir a ordem de trabalhos propostas para as reuniões realizadas e ser um bom moderador e gestor de relações em todas as reuniões realizadas.

Também são preocupações do DT verificar se os critérios da disciplina são cumpridos, assume diversas vezes o papel de confidente, tendo de estar preparado para saber ouvir, aconselhar e fazer a ponte entre as famílias e os próprios alunos.

Em suma, o Diretor de Turma tem as seguintes funções:

- A principal função da DT é de estabelecer uma “ponte” entre os alunos, os professores e os encarregados de educação.
- Uma das primeiras tarefas da DT é reunir com a turma, realizar as apresentações e eleger o delegado de turma.
- É a DT a responsável pelo arranjo do livro de ponto, tendo esta de colocar as fotografias dos alunos da turma, e da ficha para todos os professores assinarem, cujas informações vai buscar ao concelho executivo.
- Compete à DT marcar 5 reuniões obrigatórias com os encarregados de educação, podendo ser acrescentadas outras a título extraordinário. Duas realizam-se no 1º Período (início do ano lectivo e avaliação intermédia), outras duas no 2º sendo uma convocada para o início para entrega das avaliações do 1º Período e uma segunda reunião para nova avaliação intermédia. No 3º Período, realiza-se uma no início do período para entrega da avaliação do 2º Período.
- Nas reuniões de Concelho de Turma é a DT que a preside, em conjunto com os outros professores e onde cada um deles propõe as notas para a sua disciplina e comenta aspetos importantes sobre cada aluno.
- A primeira reunião com os pais/encarregados de educação realiza-se nas primeiras semanas do novo ano, com a pretensão de eleger o representante dos pais. As responsabilidades desse cargo limitam-se a algumas assinaturas em documentos e, se não surgir alguns problemas de maior na turma para se resolver, não terá de se representar muitas vezes nessa função.
- As convocatórias das reuniões para os Encarregados de Educação são levadas pelos alunos.
- Pedir informações intercalares a todos os professores, organiza-las e envia-las aos encarregados de educação, assim como também é importante estar a par dos alunos que possuem plano de apoio, e saber quais as disciplinas.
- Elaborar um dossier, organizado de forma que permita uma fácil consulta, possibilitando não só ao DT, que o utiliza e consulta regularmente, mas também a outra pessoa qualquer, na necessidade de sua substituição,

aquando da impossibilidade de estar presente na hora da DT. Cada DT possui uma hora que se dedica às tarefas solicitadas pela função, bem como disponibiliza-se para receber os pais, na sala dos directores de turma. Nesse momento, existe um “registo de entrevista” com os pais/encarregados de educação, para ser preenchido, ficando registado tudo que foi tratado.

- A disciplina de EF possui um livro de ponto diferente, que permanece sempre no gabinete do Grupo de EF. É da responsabilidade dos funcionários do pavilhão, fazer chegar as faltas dos alunos à DT responsável por cada turma. Depois de a DT fazer o levantamento dessas faltas, lança-as, num programa específico concebido para o efeito, ao qual só ela tem acesso.

- Existem sempre actas para serem elaboradas em todas as reuniões que se realizem, estas são elaboradas pelo secretário da DT.

Caso Específico do 8º B

A elaboração do presente trabalho possibilitou-me conhecer mais detalhadamente o papel do DT de turma. À luz da sua definição, percebi que desempenha um papel crucial na articulação e dinamização entre a classe docente e ainda com os pais e os próprios alunos. Para além de todas as funções que cabem ao DT de turma, que poderão ser descritas em termos legislativos, pedagógicos e administrativos, e após a sua análise, permitam-me adicionar a minha opinião pessoal acerca da DT de turma do 8ºB.

Em termos pedagógicos creio que foi estabelecida uma estreita relação entre o Diretor de Turma e os restantes professores, na busca e implementação conjunta de estratégias para o combate aos problemas de que esta turma padece: desinteresse e insucesso escolar. No caso da Educação Física, foi comunicada e atualizada, ao longo do ano, a informação relativa às faltas de material, atraso, bem como questões de advertência por indisciplina. Estas medidas exigem, da parte de todos os docentes, um trabalho contínuo e de equipa como: interacção entre professores, de psicólogos que elaboram planos de acompanhamento e efetuam relatórios periodicamente que são analisados por todos os professores. Neste caso a rede de articulação com os vários agentes que se exige à DT é mais complexa.

A relação da DT com os pais é, no meu ponto de vista, crucial para o desenvolvimento do aluno, já que a mesma, para além de professora e gestora,

acumula o papel de representante da turma. A tarefa da DT de turma é árdua, já que necessita, diariamente, de estabelecer contacto com os vários agentes de ensino, quem nem sempre estão em consenso bem como, e talvez o mais difícil, lidar com os alunos nos seus enigmas mais profundos, e ser ponte entre estes e os pais, tendo que, por vezes, dizer o que não se gosta de ouvir em relação a um filho.

4.4 Área 4 – Desenvolvimento Profissional

4.4.1 – Investigação – Ação

A investigação-ação é uma metodologia de investigação ao serviço da construção de conhecimento social relevante, simultaneamente útil para a resolução de problemas concretos e para o desenvolvimento das ciências sociais (Silva, 1996), mas também uma estratégia de desenvolvimento profissional do professor. Pode ser genericamente entendida, no contexto da formação de professores e da promoção do seu desenvolvimento profissional, como uma estratégia de questionamento auto-reflexivo, sistemático e científico feito pelos próprios para melhorar a prática (McKernan, 1996). Pode ainda ser compreendido como o estudo sistemático das tentativas de mudança e melhoria da prática educativa, feito por grupos de participantes, através das suas ações na prática e através da sua reflexão sobre os efeitos dessas ações (Ebbutt, 1985).

Pelo exposto, pode inferir-se que o objetivo básico e essencial da investigação ação é, por um lado, obter melhores resultados naquilo que se faz e, por outro, facilitar o aperfeiçoamento das pessoas e dos grupos com que se trabalha.

Sendo a Investigação ação uma metodologia deveras “apelativa e motivadora”, como investigadora vou formular primeiramente princípios especulativos, hipotéticos e gerais em relação ao problema que foi identificado (Chagas). A partir destes princípios, podem ser depois produzidas hipóteses quanto à ação que deverá mais provavelmente conduzir, na prática, aos melhoramentos desejados. Essa ação será então experimentada e recolhida a informação correspondente aos seus efeitos; essas informações serão

utilizadas para rever as hipóteses preliminares e para identificar uma ação mais apropriada que já refletida uma modificação dos princípios gerais. A recolha de informação sobre os efeitos desta nova ação poderá gerar hipóteses posteriores e alterações dos princípios, e assim sucessivamente...(Nunan, 1989).

4.4.1.1 – “ As tendências motivacionais dos alunos para as aulas de Educação Física no ensino Básico, Entre Professor Experiente e Estagiário“

Celeste Manuela Rebelo Marques

Faculdade de Desporto – Universidade do Porto

Resumo

O objetivo deste estudo foi verificar se existem diferenças motivacionais intrínsecas e extrínsecas, considerando o sexo e a experiência dos professores para a prática das aulas de Educação Física. Esta pesquisa caracterizou-se como sendo descritiva. A amostra foi composta por 143 alunos de ambos os sexos, na faixa etária de 13 a 17 anos, do 8º ano de escolaridade da Escola Secundária de Ermesinde do concelho de Valongo, que se dispuseram a participar da pesquisa. O instrumento de recolha de dados utilizado foi elaborado por KOBAL (1996); trata-se de um questionário referente à identificação de motivos intrínsecos e extrínsecos. A análise de dados foi realizada com o auxílio do programa informático (SPSS na versão 18). Posteriormente elaborou-se uma análise descritiva das variáveis através do Teste t de Student para amostras independentes. Diante das diferenças verificadas entre os sexos masculino e feminino, pode-se considerar que entre professor estagiário e experiente, foi possível constatar que os alunos com professor estagiário apresentam, na sua generalidade, índices motivacionais mais elevados.

Palavras-chave: MOTIVAÇÃO. AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

1. INTRODUÇÃO

No âmbito do estágio profissional foi-nos proposta a realização de um estudo, proveniente de uma dificuldade por nós constatada no decorrer do estágio profissional.

O saber estar em sociedade é determinante para que a mesma se possa desenvolver. A educação tem como principal objetivo preparar os jovens para o futuro. Quando nos referimos à área das atividade motoras, a análise do processo de ensino – aprendizagem sugere quase sempre a reflexão sobre uma questão problemática: a questão da Motivação nas aulas de Educação Física, uma vez que é uma disciplina cujo contributo é essencial para o desenvolvimento da personalidade do ser humano. Bento (1991) diz-nos que o desporto é uma verdadeira escola de auto rendimento, sendo benéfico para o desenvolvimento da personalidade.

Zatsiorsky citado por Queiroz (1983, p.25) diz-nos que “em desporto aperfeiçoamos a criação mais aperfeiçoada da natureza: o Homem”. Dufom igualmente citado por Queiroz (1983, p.26) “a criança quer é jogar”. Segundo Sousa (1988), é no jogo que a criança imita, experimenta e enriquece a sua linguagem, a sua curiosidade e as suas capacidades de criatividade e integração.

G. Boulogne também citado por Queiroz (1983, p.26) afirma ser a motivação a chave da aprendizagem. Raposo (1995), refere que as motivações são apontadas como um dos factores psicológicos de maior relevância no sucesso desportivo.

As razões pelas quais os jovens praticam desporto podem ser influenciadas por experiências primitivas ou acontecimentos mais recentes, actuando sobre a consciência do jovem e influenciando-o no seu desempenho. Assim, para compreender o comportamento no contexto desportivo, é necessário identificar os motivos que o dinamizam e orientam (CRATTY, 1983).

Serpa (1992, p. 101) manifesta idêntica opinião, referindo que para que melhor se compreenda o comportamento desportivo dos jovens e para que mais correcta e eficazmente eles possam ser orientados, acompanhados ou geridos, não deve ser posta em dúvida a necessidade de conhecer as razões pelas quais seleccionam determinadas actividades, nelas persistem e se lhes entregam com uma dada intensidade.

O melhor estímulo do desportista para a actividade é, frequentemente, o próprio sucesso da actividade, sendo também os educadores/ treinadores responsáveis para este sucesso (BARRETO, 1980).

Segundo Jesus & Col (1993), o interesse que o desporto tem vindo a adquirir na nossa sociedade, em todos os seus contextos, pressupõe a necessidade de aumentar de forma significativa os estudos sobre as motivações que levam os indivíduos a envolverem-se na actividade desportiva.

Assim, a Psicologia do Desporto pode ser caracterizada pela preocupação com o efeito dos factores psicológicos que a participação no desporto ou no exercício e actividade física poderão ter nos participantes (CRUZ, 1996).

No entanto, nas crianças e adolescentes em idade escolar, o comportamento têm-se vindo a desenvolver em sentido contrário.

A televisão, os vídeo – jogos e outros, têm vindo a ocupar um espaço crescente na vida dos nossos jovens trazendo consigo a inércia, a apatia, a violência e outros comportamentos desvio.

Estes comportamentos ao serem transportados para o ambiente escolar, no caso concretoda disciplina de Educação Física, vão alterar os índices de motivação dos alunos face aos conteúdos programáticos reduzindo, assim as possibilidades do sucesso educativo. É com esta preocupação, aquela que deve ser a de todos os profissionais do Ensino, no caso concreto da disciplina de Educação Física, que surge o presente estudo, que é esclarecer a problemática da motivação dos alunos face à disciplina de Educação Física, em ambos os sexos, uma vez que, supostamente, irão dar origem a processos motivacionais diferentes.

Encontramo-nos num tempo em que a falta de actividade está intimamente relacionada com a maior causa de morte na Europa e Estados Unidos, apesar de nunca, como agora, se desenvolver tanta actividade física.

Toda a sociedade ocidental está ligada, de uma forma ou de outra, ao desenvolvimento de actividades relacionadas com a mobilidade corporal.

Foi sugerido, por alguns autores, que a adopção de comportamentos positivos perante a actividade física facilitava o desenvolvimento dos indivíduos, não só no domínio desportivo mas também no domínio cognitivo (Biddle e Armstrong, 1992; Mortimor et al., 1988; Trew et al., 1999). Estas descobertas levantam um sem número de questões que rodeiam as relações entre as atitudes e as motivações para a actividade física e os subsequentes comportamentos que daí advêm. Variáveis como o esforço, a intenção de praticar, a percepção de competência ou a percepção do sucesso têm aqui um papel fundamental que importa conhecer. Podemos resumir a importância do papel que a motivação tem na actividade Humana em geral recorrendo a uma frase de Roberts (2001, p.1).

Constata-se pois que, nos dias de hoje, a motivação é um dos pontos centrais da investigação, quer em Psicologia de carácter geral, quer (e principalmente) em Psicologia do Desporto. Como salienta Fonseca (1993, p.9), *"o conhecimento de como funciona a motivação no contexto desportivo é importante, não só para os psicólogos do desporto, mas também para os treinadores, professores e pais."*

Ao analisarmos a realidade portuguesa rapidamente constatamos que é na escola que as crianças encontram o local para a prática desportiva. Esta prática estender-se-á desde a simples brincadeira, até ao mais organizado treino de desporto escolar, passando, de uma forma obrigatória, pela aula de Educação Física. Parece ser pois a escola, o local primordial de actividade física e desportiva organizada na realidade que nos envolve.

Este assunto tem sido largamente discutido nos últimos anos. No entanto, os resultados obtidos em diversos estudos têm demonstrado que as razões para a participação desportiva devem-se essencialmente a aspectos intrínsecos, como o divertimento, o prazer e as competências, e muito menos às razões extrínsecas, como o estatuto ou a influência dos pais (Weinberg et al., 2000; Longhurst & Spink, 1987; Yang, Telama, Lenkinen, 2000), citado por (Mota & Sallis, 2002).

Perante o exposto, pretende-se com este estudo avaliar as tendências motivacionais (intrínseca e extrínseca) de alunos do 8 ano de escolaridade nas

aulas de Educação Física no ensino básico, entre professores experientes e professores estagiários de forma a permitir otimizar os níveis motivacionais intrínsecos e extrínsecos e promover estilos de vida mais saudáveis.

Consideramos pertinente o estudo deste tema face a outros, porque os profissionais da área de Educação Física sempre atribuíram grande importância a esta temática e reconhecem a sua influência para o alcance do sucesso neste âmbito. Outro facto que comprova a pertinência desta investigação é a realização de estudos que comprovam que a motivação do aluno exerce uma grande influência sobre a sua aprendizagem (Greenockle et.al., 1990; Solmon,1991) citado por (Pereira, 1995).

No entanto, nas crianças e adolescentes em idade escolar, o comportamento têm-se vindo a desenvolver em sentido contrário.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A Motivação

“A motivação está na raiz do comportamento. Toda a actividade tem origem numa «energia» geradora de «forças», ou de «dinamismos» que mobilizam ou põem em movimento os protagonistas da actividade.” (ABREU, 1998, p.5).

O estudo da motivação tem sido um dos principais objetivos da psicologia em geral e da psicologia do desporto em particular (Biddle, 1993). Logo, no sentido de compreender o termo motivação, passo à sua definição de acordo com a literatura.

O termo motivação derivado do verbo em latim «movere» é um conceito com diversas definições e é o que leva a pessoa a fazer algo, mantendo-se em ação e ajudando-a a completar tarefas (Pintrich & Shunk, 2002).

Podemos encontrar na literatura variadas formas de definir motivação. Para Silva e Weinberg (1984, p.171), *"motivação refere-se à intensidade e direcção do comportamento. A direcção do comportamento indica se um indivíduo encara ou evita uma determinada situação e a intensidade do*

comportamento relaciona-se com o grau de esforço posto num determinado comportamento".

Serpa (1990, p. 101) define a motivação “ *como um constructo teórico no domínio da psicologia que se ocupa de tais razões*”.

Samulski (1995) refere que a motivação é caracterizada como um processo ativo, intencional e dirigido a uma meta, o qual depende da interação de fatores pessoais (intrínsecos) e ambientais (extrínsecos). Segundo este modelo, a motivação apresenta uma determinada energia ou nível de ativação direcionada a relação de comportamentos, intenções e interesses” (Samulski, 2009, p. 168).

Segundo Abreu (1998, p. 5), “*a motivação está na raiz do comportamento. Toda a atividade tem origem numa ‘energia’ geradora de ‘forças’, ou de ‘dinamismos’ que mobilizam ou põem em movimento os protagonistas da atividade*”.

De acordo com Fernandes (1986, p. 75) a motivação “*aparece significativamente ligada ao comportamento, por vezes como uma causa determinante... no que concerne ao desporto, é reconhecido que a motivação representa, a par da aptidão (física e intelectual) a variável mais importante que condiciona o rendimento e o grau de eficácia do comportamento*”.

Cruz e colaboradores (1988), citados por Singer (1984, p. 113) e Cruz (1996), citado por Singer (1984, p. 305) afirmam que “*a motivação é responsável pela selecção e preferência por alguma actividade, pela persistência nessa actividade, pela intensidade e vigor (esforço) do rendimento e pelo carácter adequado do rendimento relativamente a determinados padrões*”.

Já para Roberts (1992, p.5), “*motivação refere-se a determinados factores da personalidade, variáveis sociais que influenciam um indivíduo quando este toma a seu cargo uma tarefa que é avaliada, como, por exemplo, entrar em competição com outros ou tentar obter certos níveis de desempenho*”.

Dada a pertinência do tema passamos a apresentar uma revisão de algumas investigações que avaliaram a motivação de alunos nas aulas de Educação Física (Quadro 1).

QUADRO 1 – Quadro resumo das investigações sobre a motivação nas aulas de Educação Física

Autores	Objetivo
Marzinek e Feres Neto (2007)	Comparar a motivação intrínseca e extrínseca dos alunos do sexo feminino e masculino que praticam a Educação Física no ensino fundamental e médio.
Darido (2004)	Verificar as origens e razões pelas quais os alunos se afastam da prática da Educação Física Escolar.
Folle, Pozzobon e Brum (2005)	Investigar os modelos de ensino, o nível de satisfação dos alunos e os fatores motivacionais presentes nas aulas de Educação Física.
Staviski e Cruz (2008)	Investigar aspectos motivadores e desmotivadores no contexto da Educação Física Escolar com base na percepção de alunos.
Perfeito et al. (2008)	Identificar o perfil dos escolares que participam das aulas de Educação Física assim como sua percepção quanto a estas aulas.
Botelho (2006)	Construir uma escola voltada para uma ação motivacional que favoreça o desenvolvimento da auto-estima do estudante através do esporte escolar.

Citado por (Masseru, 2010)

Numa primeira etapa, as investigações relacionadas com a motivação associada à atividade física e desportiva tiveram como principais objetivos determinar quais as razões ou motivos que levam os sujeitos a praticar uma determinada atividade física ou desportiva (ex. Alderman, 1976, 1978; Alderman & Wood, 1978 citado por Fonseca et al. (s.d.).

É de salientar que a investigação no âmbito da temática da motivação em contextos de atividade física e desportiva viria a assistir a um ligeiro aumento entre a segunda metade da década de 1980 e a primeira metade da década de 1990. No que diz respeito à investigação da motivação em Portugal, a partir da década de 1990 desenvolveram-se diversas pesquisas sobre os motivos indicados pelos sujeitos como subjacentes à sua decisão de praticar uma atividade física e desportiva (Fonseca & Maia, 2000).

Atualmente assume-se que o conhecimento do mecanismo associado à motivação no contexto de prática desportiva é pertinente, não só para os psicólogos do desporto, mas também para os treinadores, professores e pais

(Fonseca & Maia, 2000). Só assim, poderão responder a determinadas questões, tais como: a persistência no desporto versus abandono desportivo; a intensidade na prática; a atenção dos adolescentes por uma determinada atividade em detrimento de outra; ou ainda as diferenças individuais na aceitação dos resultados.

Estudos Realizados em Portugal

Em Portugal, a investigação neste domínio é reduzida (apesar de uma constante evolução) e poucos estudos têm sido efectuados com atletas envolvidos na competição desportiva. Um primeiro estudo refere-se à avaliação psicológica de um grupo de jovens atletas efectuado por Cruz (1986; Cruz & Cunha, 1990) citado por Cruz. Entre outros aspectos foi avaliada a motivação para a prática de andebol num grupo de 29 atletas de idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos (juvenis) que participaram nos trabalhos de preparação de uma selecção regional (Braga). Os dados obtidos permitiram verificar que o grupo de atletas seleccionados praticava andebol essencialmente por três razões: para desenvolverem as suas capacidades e atingirem níveis superiores de execução, para manterem uma boa forma física e serem fisicamente saudáveis, e porque gostam do espírito de grupo e de trabalhar em equipa.

Um outro estudo (Cruz, Costa, Rodrigues & Ribeiro; 1988), citado por Cruz, procurou investigar a motivação de 90 atletas e 19 ex – atletas de andebol, com idades compreendidas entre os 15 e os 32 anos. O grupo de atletas incluía jogadores provenientes de três equipas do Norte de Portugal que disputavam os campeonatos nacionais da modalidade, sendo uma da 2^o divisão e duas da 1^a divisão. Na globalidade, esta amostra incluía, por outro lado, atletas pertencentes a três escalões competitivos: juvenil, júnior e sénior. O grupo de ex – praticantes era composto por 19 sujeitos provenientes de nove equipas e com idades compreendidas entre os 20 e os 32 anos.

Os atletas de andebol, de um modo geral, parecem ter sido motivados para a prática da modalidade com o objectivo de desenvolverem as suas capacidades e de manterem e/ou promoverem a saúde e forma física, bem como pelas oportunidades de divertimento e de descarga de energia que

poderiam ser proporcionadas. Os ex – atletas, por seu turno, para além da importância dada a estes factores, atribuíram alguma importância a motivos relacionados com a amizade, a afiliação e a orientação para a equipa. Do mesmo modo, é de referir a maior importância dada pelos atletas, comparativamente aos ex – atletas, a motivos relacionados com a orientação para a realização.

De referir, no entanto, a existência de diferenças significativas na importância atribuída aos factores motivacionais, não só em função do sexo, da idade e do desporto, mas também em função do estatuto (atleta ou ex – atleta). Uma recente e detalhada análise da investigação efectuada em Portugal sobre os motivos para a prática e competição desportiva foi efectuada por Fonseca (1995) citado por Cruz, onde se sugerem importantes diferenças motivacionais em função da idade, do sexo, modalidade, prática e experiência, capacidade e competência, entre outros aspectos e diferenças individuais.

Tipos de Motivação

Existem dois grandes tipos de motivações para a concretização de uma determinada tarefa (Brito, 1974):

- **Motivações intrínsecas** (internas ou primárias), ou seja, têm a ver com aspetos essencialmente fisiológicos, com a estrutura orgânica do indivíduo e caracterizam-se por serem não aprendidas e serem imprescindíveis para uma sobrevivência individual.

- **Motivações extrínsecas** (externas ou secundárias), ou seja, têm a ver de certa forma com aspetos essencialmente psicossociais, fruto da inserção/integração no meio – social, são sensíveis a toda a uma aprendizagem.

Distinguimos assim, como motivações intrínsecas, a necessidade de movimento, entendida como uma força, uma “modificação somática” do organismo que estimula o indivíduo e o leva a procurar certos fins por meio de certos objetos, desde o seu nascimento e contribui para o seu desenvolvimento; em seguida o prazer sentido na atividade, ou seja, a

satisfação interior, o divertimento provocado pela sua participação pessoal ao realizar algo com eficácia, ou ao realizá-la pela primeira vez; a sensação de dominar o próprio corpo, os gestos, o material e os outros, poderão constituir conjuntamente uma fonte de prazer próprio, um desejo, uma necessidade de realização.

Entre as motivações extrínsecas destacam-se “desejo de vencer, de ser admirado pelos outros, a satisfação de pertencer a um grupo, o desejo de liderar, ser conhecido (constituindo um fator psicológico fundamental que se pode designar por “afirmação de si”)” (Brito, 1974). “A motivação extrínseca verifica-se quando um atleta se interessa por uma atividade sendo esta um meio para alcançar um fim, tal como a participação pela satisfação de ser melhor que o outro, prestígio (estatuto social), obtenção de recompensas (dinheiro, aceitação parental) e não aceitação da punição” (SERPA, 1990).

Segundo Urbela Fernandes (1986), é notória a supremacia das motivações intrínsecas em relação às extrínsecas, reveladas em numerosos estudos, cujos resultados parecem convergir.

“Assim as motivações poderão aumentar ou diminuir as capacidades individuais e/ou a disposição do individuo face à tarefa” (SAAVEDRA, s.d., p.122).

Entenda-se contudo, nem sempre ter sido ideia assente, o lugar que hoje se confere à motivação. As primeiras experiências realizadas neste âmbito indicaram que a conduta humana era causada por instintos. Mais adiante, foram utilizados, os mecanismos relacionados com a satisfação de necessidades fisiológicas básicas (fome, sede, sexo, etc.) para explicar o comportamento motivado.

Na última metade do séc. XX, os investigadores do comportamento têm debruçado a sua atenção para um sistema teórico que é composto por uma lista de motivos justificativos da conduta humana, tais como: a necessidade de realização, a necessidade de satisfação dos desejos individuais, a necessidade de reconhecimento, a necessidade de “status” e ainda outros conceitos semelhantes.

Se pretendermos explicar a motivação e participação na atividade física e no desporto, estas teorias parecem ser viáveis. Contudo, podemos constatar facilmente que a teoria aceite há imenso tempo de que o homem tem um

impulso de atividade, não se aplica em virtude de existirem demasiados indivíduos sedentários e que não praticam qualquer actividade física (HARRIS, 1976).

Foi por saber-se da existência destes indícios (razões) que se tornou possível a modificação de aspetos de conduta instintiva, descoberta reveladora e importante para os treinadores e/ou professores, prepararem, orientarem e por conseguinte, controlarem da melhor maneira uma sessão de treino/ensino (NUNES, 1995).

Importância do Professor na Motivação

“A nossa ânsia de fazer com que os alunos aprendam o currículo prescrito, tendemos a negligenciar a verdade evidente de que a motivação para aprender surge da necessidade de quem aprende, e não das do professor” (Lindgren, 1971).

Se existem alunos menos motivados para as aulas, torna-se indispensável uma posição decisiva e uma atitude consciente por parte do professor, em relação a este assunto. É em relação aos alunos menos interessados, que o professor deve encontrar estratégias de motivação.

Saber o que motiva ou não os alunos para as aulas de Educação Física é o nosso grande objetivo só depois de conhecer os motivos que levam o aluno a realizar a atividade física e desportiva, é que é possível ao professor tomar decisões e influenciar a persistência dos indivíduos nessas atividades.

Deste modo pensamos que o professor de educação física deve ser um construtivista que continuamente elabora e comprova a sua teoria pessoal do mundo.

Pensamos que, se a motivação é um dos fatores que mais poderá influenciar o sucesso do ensino, estão deverá ser uma preocupação dos professores em geral.

3. OBJETIVOS E HIPÓTESES

O principal objetivo deste estudo é contribuir com a identificação das tendências de motivação (intrínseca e extrínseca) dos alunos do 8º ano de escolaridade nas aulas de Educação Física.

Deste modo, consideramos os seguintes objetivos específicos:

Objetivos específicos:

- Verificar se existem diferenças estatisticamente significativas na motivação intrínseca e extrínseca, considerando o sexo e a experiência dos professores (estagiário e não estagiário), com alunos do 8º ano de escolaridade.

Hipótese: Existem diferenças estatisticamente significativas, na motivação intrínseca e extrínseca, entre alunos do sexo masculino e feminino e considerando a experiência do professor.

4. METODOLOGIA

Amostra

A amostra é constituída por 143 discentes, sendo 49,7% do sexo masculino e 50,3% do sexo feminino. A idade média é 13,84 anos (DP=0,73), sendo o limite mínimo 13 anos e o máximo 17. (ver quadro 2). Os 143 discentes pertencem a 3 turmas de professores experientes (50,3% do total de discentes) e a 3 turmas de professores estagiários (49,7% dos discentes) do 8º ano de escolaridade da Escola Secundária de Ermesinde do Concelho de Valongo.

Quadro 2 – Caracterização da amostra quanto ao sexo, idade dos discentes e à experiência dos docentes de EF

Idade	M	DP	Mín	Máx
	13,84	0,73	13	17
			N	(%)
Género	Masculino		71	49,7
	Feminino		72	50,3
Professor	Estagiário		71	49,7
	Com experiência		72	50,3

Recolha de Dados/ Instrumento Utilizado

Neste estudo foi utilizado o Questionário de Tendências Motivacionais de Kobal (1996). Este instrumento determina se os fatores motivacionais dos alunos nas aulas de EF são intrínsecos ou extrínsecos. É formado por dois grupos de questões, com 32 afirmações no total, sendo 16 referentes à motivação intrínseca e 16 referentes à motivação extrínseca. Cada afirmação é respondida através de uma escala de tipo Lickert sendo as alternativas de resposta as seguintes: 1 = Concordo muito, 2 = Concordo, 3 = Estou em dúvida, 4 = Discordo, 5 = Discordo muito. (ver quadro 3)

Este questionário é o resultado final de nove estudos pilotos aplicados por Kobal (1996), sendo que também já foi utilizado posteriormente em várias investigações universitárias (Bastos et al. 2008; Marzinek e Neto, 2007).

Quadro 3 – Questionário de Tendências Motivacionais de Kobal (1996)

Questão/Tipo de Motivação	Motivação Intrínseca	Motivação Extrínseca
1. Participo nas aulas de Educação Física porque:		
Faz parte do currículo da escola		✓
O meu rendimento é melhor que o dos meus colegas		✓
Estou com os meus amigos		✓
Preciso tirar boas notas		✓
Gosto de atividades físicas	✓	
As aulas dão-me prazer	✓	
Gosto de aprender novas habilidades	✓	
Acho importante aumentar os meus conhecimentos sobre desporto e outros conteúdos	✓	
Sinto-me saudável com as aulas	✓	
2. Eu gosto das aulas de Educação Física porque:		
Esqueço as outras aulas		✓
O professor e os meus colegas reconhecem a minha performance		✓
Sinto-me integrado ao grupo		✓
As minhas opiniões são aceites		✓
Saio-me melhor que os meus colegas		✓
Dedico-me ao máximo à atividade	✓	
Aprendo uma nova habilidade	✓	
Compreendo os benefícios das atividades propostas em aula	✓	
As atividades dão-me prazer	✓	
O que eu aprendo faz-me querer praticar mais	✓	
Movimento o meu corpo	✓	
3. Não gosto das aulas de Educação Física porque:		
As minhas falhas fazem com que eu não pareça bom para o professor		✓
Tiro nota baixa		✓
Alguns colegas querem demonstrar que são melhores que os outros		✓
Os meus colegas gozam das minhas falhas		✓
O professor compara o meu rendimento com o de outro aluno		✓
Não simpatizo com o professor		✓
Não me sinto integrado ao grupo		✓
Não há tempo para praticar tudo o que eu gostaria	✓	
Exercito pouco o meu corpo	✓	
Quase não tenho oportunidade de jogar	✓	
Não sinto prazer na atividade proposta	✓	
Não consigo realizar bem as atividades	✓	

Procedimentos

A recolha de dados decorreu entre um e quinze de junho de 2012 na Escola Secundária de Ermesinde.

Foi obtida a autorização para a permissão da aplicação do questionário aos alunos, para cada uma das turmas em estudo (ver anexo 1) e foi obtido o consentimento informado..

Seis turmas do 8º ano de escolaridade pertencentes a um Grupo de professores estagiários e experientes aceitaram participar no estudo.

De forma a garantir a veracidade das respostas por parte dos meus alunos, os questionários foram distribuídos de uma forma indireta, pelo professor responsável da turma. Os questionários foram acompanhados de considerações para os respetivo professor da turma, aquando da entrega dos questionários (ver anexo 2).

Durante a distribuição dos questionários (ver anexo 3), os alunos foram informados que estes pretendiam conhecer algumas das suas tendências motivacionais para as aulas de Educação Física, bem como de que o seu preenchimento era realizado de uma forma anónima, devendo os alunos certificarem-se que responderam a todos os itens.

Após a explicação do objetivo do questionário foi apresentada a sua forma de preenchimento (nomeadamente no que se refere ao esclarecimento de dúvidas, para que se verificasse uma maior coerência possível na sua resolução). O preenchimento dos questionários decorreu, sempre que possível, num ambiente calmo e sereno, demorando entre dez a quinze minutos.

Análise dos dados

A análise dos dados foi realizada com o auxílio do programa informático Statistical Package for Social Sciences (SPSS na versão 18).

A análise estatística dos resultados compreendeu inicialmente a análise descritiva das variáveis em estudo, o Sexo e o Professor que lecciona EF. Posteriormente procedeu-se ao estudo das diferenças na motivação intrínseca e extrínseca, considerando as variáveis em estudo. Para tal, foi utilizada a estatística paramétrica com recurso ao teste t de Student, atendendo à operacionalização das variáveis.

5. RESULTADOS

Pela análise dos dados podemos verificar que não existem diferenças estatisticamente significativas considerando o sexo em relação à motivação extrínseca (quadro 4).

Quadro 4 – Estudo das diferenças na motivação extrínseca em função do sexo

		Masculino (N=71)		Feminino (N=72)			
Questão	Itens	M	DP	M	DP	t	p
Questão 1 – Participo nas aulas de Educação Física porque:	Faz parte do currículo da escola	3,90	1,32	3,79	1,07	0,55	0,59
	O meu rendimento é melhor do que o dos meus colegas	3,43	1,19	2,95	1,08	2,52	0,01
	Estou com os meus amigos	4,22	1,04	4,01	1,19	1,13	0,26
	Preciso tirar boas notas	4,19	1,22	3,86	1,08	1,74	0,08
Questão 2 – Eu gosto das aulas de Educação Física quando:	Esqueço as outras aulas	3,16	1,46	3,04	1,43	0,53	0,60
	O professor e os meus colegas reconhecem a minha performance	3,79	1,30	3,47	1,09	1,58	0,12
	Sinto-me integrado no grupo	4,21	0,95	3,89	0,96	2,02	0,04
	As minhas opiniões são aceites	3,81	1,16	3,81	0,89	-0,02	0,99
	Saio-me melhor que os meus colegas	3,60	1,14	3,00	1,16	3,15	0,002
Questão 3 – Não gosto das aulas de Educação Física quando:	As minhas falhas fazem com que não pareça bom para o professor	3,23	1,41	3,57	1,21	-1,25	0,21
	Tiro nota baixa	2,69	1,46	3,22	1,43	-2,21	0,03
	Alguns colegas querem demonstrar que são melhores do que outros	3,73	1,33	3,75	1,24	-0,08	0,94
	Os meus colegas gozam das minhas falhas	3,07	1,56	3,01	1,26	0,24	0,81
	O professor compara o meu rendimento com o de outro	2,92	1,43	2,75	1,33	0,78	0,44
	Não simpatizo com o professor	2,18	1,45	2,34	1,50	-0,67	0,51
	Não me sinto integrado no grupo	2,33	1,46	2,48	1,42	-0,67	0,50

No entanto, verificamos que no item «O meu rendimento é melhor do que o dos meus colegas» pertencente à Questão 1 existem diferenças estatisticamente significativas entre os sujeitos do sexo masculino e os do sexo feminino a favor dos sujeitos do género masculino.

Encontramos também diferenças estatisticamente significativas no item «Sinto-me integrado no grupo» pertencente à Questão 2. Os participantes do

sexo masculino apresentam valores médios superiores aos participantes do sexo feminino.

No mesmo sentido, encontramos diferenças estatisticamente significativas no item «Saio-me melhor que os meus colegas» pertencente à Questão 2. Em concreto, os participantes do género masculino apresentam valores médios inferiores aos participantes do género feminino.

Por fim, encontramos diferenças estatisticamente significativas no item «Tiro nota baixa» pertencente à Questão 3. Os participantes do sexo masculino apresentam valores médios inferiores aos participantes do sexo feminino.

No que respeita à motivação intrínseca pela leitura do Quadro 5 podemos verificar que existem diferenças estatisticamente significativas em relação à motivação intrínseca considerando o sexo dos participantes nos itens «Gosto de atividades físicas» e «As aulas dão-me prazer» pertencentes à Questão 1 (ver quadro 5). Em concreto, os participantes do sexo masculino apresentam valores médios superiores comparativamente aos do sexo feminino para o item 1. Para o item 2, verificamos que os participantes do sexo masculino também apresentam valores superiores comparativamente aos participantes do sexo feminino.

Quadro 5 – Estudo das diferenças na motivação intrínseca em função do sexo

		Masculino (N=71)		Feminino (N=72)			
Questão	Itens	M	DP	M	DP	t	p
Questão 1 – Participo nas aulas de Educação Física porque:	Gosto de atividades físicas	4,36	0,88	3,82	1,03	3,42	0,001
	As aulas dão-me prazer	4,52	0,83	4,04	0,99	3,13	0,002
	Gosto de aprender novas habilidades	4,05	1,28	4,05	0,92	0,004	0,99
	Acho importante aumentar os meus conhecimentos sobre desporto e outros conteúdos	3,71	1,33	3,63	1,26	0,37	0,72
	Sinto-me saudável com as aulas	2,85	1,41	3,22	1,30	-1,60	0,11
Questão 2 – Eu gosto das aulas de Educação Física quando:	Dedico-me ao máximo à atividade	3,09	1,55	3,20	1,37	-0,45	0,66
	Aprendo uma nova habilidade	3,01	1,37	3,11	1,31	-0,43	0,67
	Compreendo os benefícios das atividades propostas em aula	2,92	1,42	3,32	1,22	-1,76	0,08
	As atividades dão-me prazer	4,59	0,71	4,30	0,91	2,08	0,04
	O que eu aprendo faz-me	4,45	0,94	3,86	1,09	3,46	0,001

	querer praticar mais						
	Movimento o meu corpo	4,68	0,65	4,10	0,98	4,15	0,000
Questão 3 – Não gosto das aulas de Educação Física quando:	Não há tempo para praticar tudo o que eu gostaria	4,50	0,89	4,20	0,98	1,89	0,06
	Exercito pouco o meu corpo	4,59	0,84	4,20	0,87	2,68	0,008
	Quase não tenho oportunidade de jogar	4,47	0,86	4,30	0,88	1,19	0,24
	Não sinto prazer na atividade proposta	4,50	0,86	4,15	0,87	2,36	0,02
	Não consigo realizar bem as atividades	4,32	0,82	4,05	0,79	1,99	0,04

Na Questão 2 encontramos diferenças estatisticamente significativas nos itens «As atividades dão-me prazer», «O que eu aprendo faz-me querer praticar mais» e «Movimento o meu corpo». Para o 1º item os participantes do género masculino apresentam valores superiores aos participantes do género feminino. Para o 2º item as diferenças são no mesmo sentido, ou seja, os participantes do género masculino apresentam valores superiores. O mesmo se regista para o 3º item, isto é, os participantes do género masculino apresentam valores superiores aos do género feminino.

Por fim, na Questão 3 verificamos que existem diferenças estatisticamente significativas nos itens «Exercito pouco o meu corpo», «Não sinto prazer na atividade proposta» e «Não consigo realizar bem as atividades». Para todos os itens se verifica que são os participantes do género masculino que apresentam valores superiores aos do género feminino.

Considerando a experiência do professor em relação à motivação extrínseca dos alunos (ver quadro 6) verificamos que na Questão 1 existem diferenças estatisticamente significativas nos itens «Estou com os meus amigos» e «Preciso tirar boas notas» a favor dos participantes que têm aulas com professores com experiência.

Quadro 6 – Estudo das diferenças na motivação extrínseca em função da experiência do professor

		Estagiário (N=71)		Com experiência (N=72)			
Questão	Itens	M	DP	M	DP	t	p
Questão 1 – Participo nas aulas de Educação Física porque:	Faz parte do currículo da escola	3,77	1,34	3,92	1,04	-0,71	0,48
	O meu rendimento é melhor do que o dos meus colegas	3,09	1,11	3,30	1,20	-0,99	0,32
	Estou com os meus amigos	3,84	1,28	4,34	0,86	-2,90	0,003
	Preciso tirar boas notas	3,73	1,38	4,31	0,81	-3,11	0,002
Questão 2 – Eu gosto das aulas de Educação Física quando:	Esqueço as outras aulas	2,87	1,50	3,33	1,36	-1,20	0,06
	O professor e os meus colegas reconhecem a minha performance	3,52	1,31	3,73	1,08	-1,06	0,29
	Sinto-me integrado no grupo	3,92	1,07	4,17	0,84	-1,47	0,14
	As minhas opiniões são aceites	3,83	0,99	3,80	1,07	0,14	0,88
	Saio-me melhor que os meus colegas	3,02	1,18	3,56	1,14	-2,79	0,006
Questão 3 – Não gosto das aulas de Educação Física quando:	As minhas falhas fazem com que não pareça bom para o professor	3,29	1,35	3,58	1,26	-1,37	0,17
	Tiro nota baixa	2,63	1,41	3,30	1,46	-2,69	0,008
	Alguns colegas querem demonstrar que são melhores do que outros	3,45	1,44	4,03	1,03	-2,75	0,007
	Os meus colegas gozam das minhas falhas	2,79	1,40	3,30	1,38	-2,15	0,03
	O professor compara o meu rendimento com o de outro	2,54	1,31	3,14	1,39	-2,67	0,008
	Não simpatizo com o professor	2,07	1,39	2,45	1,54	-1,58	0,12
	Não me sinto integrado no grupo	2,18	1,40	2,63	1,46	-1,86	0,06

Verificamos que na Questão 1 existem diferenças estatisticamente significativas nos itens «Estou com os meus amigos» e «Preciso tirar boas notas» a favor dos participantes que têm aulas com professores com experiência.

Na Questão 2 existem diferenças estatisticamente significativas no item «Saio-me melhor que os meus colegas», sendo que são os participantes que têm aulas com professores estagiários a apresentar valores superiores.

Relativamente à Questão 3, encontramos diferenças estatisticamente significativas nos itens «Tiro nota baixa», «O professor compara o meu rendimento com o de outro» e «Alguns colegas querem demonstrar que são melhores do que outros». Em todos os itens se verifica que são os alunos de professores com experiência que apresentam resultados superiores.

A motivação intrínseca considerando a experiência do professor. (quadro 7.), verificamos que na Questão 1 existem diferenças estatisticamente significativas no item «As aulas dão-me prazer» a favor dos participantes que têm aulas com professores estagiários.

Quadro 7 – Estudo das diferenças na motivação intrínseca em função da experiência do professor

Questão	Itens	Estagiário (N=71)		Com experiência (N=72)		t	p
		M	DP	M	DP		
Questão 1 – Participo nas aulas de Educação Física porque:	Gosto de atividades físicas	4,20	0,97	3,99	1,01	1,23	0,21
	As aulas dão-me prazer	4,46	0,86	4,10	0,99	2,36	0,02
	Gosto de aprender novas habilidades	4,15	1,09	3,95	1,13	1,06	0,29
	Acho importante aumentar os meus conhecimentos sobre desporto e outros conteúdos	3,54	1,40	3,81	1,18	-1,18	0,24
	Sinto-me saudável com as aulas	2,94	1,38	3,13	1,35	-0,86	0,39
Questão 2 – Eu gosto das aulas de Educação Física quando:	Dedico-me ao máximo à atividade	2,98	1,51	3,32	1,40	-1,37	0,17
	Aprendo uma nova habilidade	2,83	1,37	3,30	1,26	-2,09	0,04
	Compreendo os benefícios das atividades propostas em aula	2,93	1,35	3,32	1,29	-1,76	0,08
	As atividades dão-me prazer	4,53	0,75	4,36	0,89	1,30	0,21
	O que eu aprendo faz-me querer praticar mais	4,36	0,90	3,94	1,16	2,43	0,02
	Movimento o meu corpo	4,52	0,73	4,25	0,98	1,86	0,07
Questão 3 – Não gosto das aulas de Educação Física quando:	Não há tempo para praticar tudo o que eu gostaria	4,38	0,90	4,31	0,99	0,44	0,66
	Exercito pouco o meu corpo	4,46	0,75	4,33	0,99	0,90	0,37

	Quase não tenho oportunidade de jogar	4,60	0,73	4,20	0,96	2,79	0,006
	Não sinto prazer na atividade proposta	4,46	0,80	4,18	0,94	1,96	0,05
	Não consigo realizar bem as atividades	4,29	0,78	4,08	0,83	1,57	0,12

Na Questão 2 existem diferenças estatisticamente significativas no itens «Aprendo uma nova habilidade» e «O que eu aprendo faz-me querer praticar mais». No primeiro caso, as diferenças estatisticamente significativas verificam-se a favor dos participantes que têm aulas com professores com experiência. No outro item as diferenças encontradas são a favor dos participantes que têm aulas com professores estagiários.

Relativamente à Questão 3, encontramos diferenças estatisticamente significativas nos itens «Quase não tenho oportunidade de jogar» e «Não sinto prazer na atividade proposta». Em todos os itens se verifica que são os alunos de professores estagiários que apresentam resultados superiores.

6. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O principal objetivo deste estudo foi avaliar a motivação para a prática das aulas de Educação Física, de forma a permitir otimizar os níveis de atividade física e desportiva e promover estilos de vida saudáveis. Para tal, tivemos como preocupação compreender a variação das tendências motivacionais considerando o sexo e a experiência dos professores a leccionar EF no 8º ano de escolaridade. Consideramos que a motivação intrínseca e extrínseca pode variar em função destas variáveis. Relativamente à motivação extrínseca, só há diferenças estatisticamente significativas em função do sexo em três dos dezasseis itens que compõem o instrumento. Nomeadamente, nos itens “o meu rendimento é melhor do que o dos meus colegas”, “saio-me melhor que os meus colegas” e “as minhas falhas fazem com que não pareça bom para o professor”. Em ambos os sexos, o item “preciso tirar boas notas” é aquele que reúne maior consenso (análise de médias de resposta dos dois grupos), o que nos leva a supor que a busca pelos bons resultados é o fator que mais motiva extrinsecamente a participação dos alunos do 8º ano nas

aulas de Educação Física, apesar de não existirem diferenças estatisticamente significativas para este item.

Por conseguinte, estes resultados vão de encontro aos resultados do estudo realizado por Weinberg et al. (2000), onde verificaram que os adolescentes indicaram como motivos extrínsecos mais importantes: ficar em forma e estatuto/reconhecimento.

Centrando-nos agora na motivação intrínseca, constatamos que esta, em ambos os sexos, evidenciou médias elevadíssimas, o que demonstra que estes alunos estão bastante motivados intrinsecamente, algo que podemos classificar como muito positivo.

Dentro dos itens relativos aos motivos para não gostar das aulas de EF, aquele que apresenta uma média superior é o item “Não há tempo para praticar tudo o que eu gostaria”. A falta de tempo para praticar mais modalidades e de forma mais profunda, bem como o reduzido tempo de empenhamento motor nas tarefas propostas é algo que marca negativamente a nossa disciplina e que poderá exercer uma forte influência na motivação dos alunos para as aulas de EF. Tal facto vai ao encontro do sugerido por Coakley & White (1992) ao referirem que a motivação intrínseca dos alunos pode ser elevada através do desenvolvimento e aplicação de programas de EF que privilegiem a possibilidade de escolha e diversidade, verificando-se benefícios mais prolongados, quando são oferecidos aos alunos diferentes atividades físicas e desportivas e estes têm a possibilidade de escolha da atividade que pretendem realizar (Condon & Collier, 2002).

De acordo com os resultados obtidos, verificou-se que a comparação entre rapazes e raparigas, revelou um elevado poder discriminatório quanto às variáveis em análise. Deste modo, os resultados demonstram que os rapazes se sentem mais motivados, dedicam-se mais às atividades, enquanto as raparigas privilegiam a integração no grupo, valorizam as aulas de EF quando as suas opiniões são aceites, o que aprendem faz-lhes querer praticar mais, movimentam mais o corpo, mas também apresentam valores mais baixos de motivação. Uma das linhas orientadoras emergentes que se pode sugerir com base nestes resultados, é que situações nas aulas de EF em que os rapazes podem trabalhar em grupo, de forma a aprenderem uns com os outros, permitem que estes se percecionem mais competentes, o que origina níveis

mais elevados de motivação intrínseca e conseqüente intenção de prática desportiva, em situações futuras. Algumas destas proposições estão de acordo com os estudos de Maia (2003), Alves (2003), Marzinek & Neto (2007) e o esclarecimento para tal pode estar relacionado com a própria natureza das diferenças entre sexos, dada a maior predisposição e disponibilidade para a prática evidenciada pelos indivíduos do sexo masculino. Nesta faixa etária, os rapazes mantêm um comprometimento com as atividades desportivas em geral mais elevado do que as raparigas. Um dos factos que pode sustentar estes resultados, considera o aspeto da função do feedback do professor(a) em situação de exercício em grupo e as práticas tradicionais de socialização em diferentes sexos (Deci & Ryan, 1985). Tal facto pode promover que as raparigas percecionam os feedbacks dos professores como mais controladores e assim diminuam os seus níveis motivacionais intrínsecos.

Fatores culturais e sociais podem influenciar toda esta problemática da motivação. O facto dos rapazes e raparigas ao longo da sua vida sofrerem um processo de socialização diferente, relativamente à sua participação no Desporto, poderá exercer uma forte influência nas diferenças verificadas. De modo a promover um maior empenho por parte das raparigas nas aulas de EF, é necessário proporcionar a rapazes e a raparigas experiências que não tenham como eixo orientador estereótipos de género e existir uma maior predominância de outras modalidades, como por exemplo, Dança e Ginástica.

Consideramos as diferenças encontradas quanto a experiência dos professores face a opinião dos alunos. Existem diferenças estatisticamente significativas no item «As aulas dão-me prazer» a favor dos participantes que têm aulas com professores estagiários, no itens «Aprendo uma nova habilidade» e «O que eu aprendo faz-me querer praticar mais». No primeiro caso, as diferenças estatisticamente significativas verificam-se a favor dos participantes que têm aulas com professores com experiência. No outro item as diferenças encontradas são a favor dos participantes que têm aulas com professores estagiários. Como também encontramos diferenças estatisticamente significativas nos itens «Quase não tenho oportunidade de jogar» e «Não sinto prazer na atividade proposta». Em todos os itens se verifica que são os alunos de professores estagiários que apresentam resultados superiores.

7. CONCLUSÃO

O objetivo da pesquisa em causa prendia-se com a necessidade de descobrirmos a origem da motivação evidenciada pelos alunos de turmas do 8ºano nas aulas, ou seja, se as razões se baseavam em fatores extrínsecos (motivação extrínseca) ou em fatores intrínsecos (motivação intrínseca).

Relativamente às turmas do 8ºano em questão, pôde verificar-se que quanto à motivação extrínseca, o que mais se destaca é a diferença estatisticamente significativa encontrada no item “O meu rendimento é melhor do que o dos meus colegas”, onde no caso particular dos rapazes essa predominância é ainda mais evidente.

Constatamos índices elevados da motivação extrínseca em ambos os sexos, mas com maior predomínio do sexo feminino. Quanto à motivação intrínseca, o que mais se destaca são os níveis altos de motivação intrínseca em todos os itens, apesar de não existirem diferenças estatisticamente significativas.

No que diz respeito à motivação intrínseca, de uma forma geral, não existem diferenças estatisticamente significativas. Quando comparada a experiência do professor na motivação extrínseca, as diferenças estatisticamente significativas continuam a evidenciar-se. No item sobre a participação nas aulas de EF “O meu rendimento é melhor do que o dos meus colegas” é detetável uma concordância maior em favor dos alunos do curso de Artes. Em concreto, verificamos que os jovens do 8ºano de escolaridade do sexo masculino apresentam índices de motivação superiores relativamente ao sexo feminino na grande maioria dos itens avaliados. Em relação à análise comparativa entre professor estagiário e experiente, foi possível constatar que os alunos com professor estagiário apresentam, na sua generalidade, índices motivacionais mais elevados.

Preocupações Futuras

Assim, torna-se evidente que as futuras preocupações dos professores devem-se centrar na promoção da aprendizagem cooperativa e possibilidades de escolha. Tais factos, sugerem que possivelmente seria adequado permitir

mais opções de escolha de atividades aos alunos ou promover estratégias que visem a transferência de responsabilidades para os alunos.

Com este estudo consegui melhorar a minha prática educativa através da identificação do objeto de investigação, da formulação de questões de investigação e seleção um conjunto de estratégias exploratórias de investigação-ação, através das quais fui tentando encontrar uma resposta para as questões formuladas, traduzida numa melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

O projeto de investigação-ação teve uma importância fulcral na minha formação como agente de ensino. Foi uma experiência enriquecedora, que me abriu perspectivas para uma melhor compreensão de teorias e práticas educativas. Proporcionando um questionamento sistemático, ajudou-me a refletir criticamente e a adotar uma postura investigativa permitindo, ao mesmo tempo, o alargamento de capacidades de equacionar e resolver problemas no seio do contexto de ensino e aprendizagem. Esta dinâmica cíclica de ação-reflexão foi muito importante para a reconceptualização de teorias e de práticas, que conduziu a uma adaptação aos interesses e necessidades dos alunos. Penso que o questionamento sistemático desenvolveu a autonomia na minha formação de aprender a ensinar, pois ajudou-me a melhorar as minhas capacidades de auto-crítica, promovendo uma tomada de consciência de lacunas e falhas nas minhas práticas de ensino. Ao longo de toda uma carreira terei oportunidades para me questionar acerca dos modos como posso ajudar os meus alunos a aprender melhor, numa perspectiva de aprendizagem autonomizante, pois a formação reflexiva forneceu-me as bases para poder continuar um percurso profissional cada vez mais autónomo, sendo o ano de estágio apenas uma etapa de aprendizagem em toda uma vida.

Considero que cresci profissionalmente em termos atitudinais, concetuais e metodológicos e pessoais, adquirindo uma auto-confiança e uma auto-estima que me permitiram encarar o futuro com otimismo e entusiasmo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DO ESTUDO

- Alves, D. P. d. C. (2003a). Determinantes Motivacionais para as aulas de Educação Física. Porto: Diana Paula de Campos Alves. Dissertação de Mestrado em Ciências do Desporto na Área de Especialização de Desporto para Crianças e Jovens apresentada a Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física.
- Alves, D. P. d. C. (2003b). Determinantes motivacionais para as aulas de educação física o caso dos alunos do ensino secundário do concelho de Vila Nova de Gaia. Porto: Diana Alves.
- Bakker, F., Whiting, H., van der Burg, H. (1994). *Motivation in Sport. Psychology Concepts and Applications*. New York.
- Brito, A. P. (1974). *Motivação em Desporto, Porque Fazemos Desporto*. Livre.
- Correia, L. (1993) *A Motivação dos Alunos para as aulas de Educação Física*. F.M.H.
- Fernandes, U. (1986). Motivações do jovem para as actividades físicas e desportivas. *Revista Horizonte*, 3(15), 75-77.
- Fonseca, A. (1993). Percepção da Causalidade Subjacente aos Resultados Desportivos. Dissertação apresentado às provas de APCC. FCDEF, Universidade do Porto.
- Fonseca, A. (1995). Motivos para a prática desportiva. investigação desenvolvida em Portugal. *Revista Crítica de Desporto e Educação Física*, 1, 49-62.
- Fonseca, A. (1997). Questionário sobre a intenção de praticar desporto. Trabalho não publicado - FCDEF, Universidade do Porto.
- Fonseca, A., & Maia, J. (2000). *A Motivação dos Jovens para a Prática Desportiva Federada*. Lisboa: Centro de estudos e formação desportiva.
- Fox, K. (1991). Motivating children for physical activity: Towards a healthier present. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 62(7), 34-38.
- Harris, V. D. (1976). Por qué Praticamos Deport?: Razones Somatopsícas para la Actividad Física. Barcelona: Editorial JIMS.
- Kobal, M. C. (1996). Motivação intrínseca e extrínseca nas aulas de educação física. Campinas: M. C. Kobal. Dissertação de Mestrado em Educação Física apresentada a UNICAMP.
- Maia, J. (2003). *Objetivos de Realização, Perceção de Competência, Motivação Intrínseca face à Educação Física e Intenção para praticar*

Desporto - Estudo realizado com alunos do 3º ciclo do ensino básico do CAE do Tâmega. Porto: J. Maia. Dissertação de Mestrado em Ciências do Desporto, área de especialização Desporto para crianças e jovens apresentada a Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física - Universidade do Porto.

Marzinek, A., & Neto, A. F. F. (2007). A motivação de adolescentes nas aulas de Educação Física. Brasília: A. Marzinek

Mota, J., & Sallis, J. S. (2002). A Actividade física e Saúde: Factores de influência da actividade física nas crianças e nos adolescentes. Porto: Campo das letras.

Nunes, M. (1995). Motivação para a Prática Desportiva. Revista Horizonte, XII(67).

Pereira, P. (1995). O Pensamento e a Acção do Aluno em Educação Física. Lisboa: P. Pereira. Dissertação de Mestrado apresentada a Faculdade de Motricidade Humana.

Pereira, P. ; Costa, F. ; Dinis, A. (s.d) A motivação dos alunos para a Educação Física, Revista Horizonte XV (nº86).

Rêgo, M. (1998) Motivação para a Prática Desportiva, Revista Horizonte, nº81.

Santos, L. F. (2003). (Des)Motivação dos alunos para as aulas de educação física um estudo realizado nas escolas secundárias de Gondomar. Covilhã: Luís Santos.

Serpa, S. (1990). Motivação para a prática desportiva. In Desporto Escolar. Porto: DGD.

Serpa, S. (1992) Motivação para a Prática Desportiva – Validação Preliminar do Questionário de Motivação para as actividades desportivas (QMAD), in Sobral, F. e Marques,A., FACDEX (vol. 2), ME – DGEBS – DGD.

Singer, R. (1984). Peak Performance and more. New York: Mouvement Publications.

Alves, D. P. d. C. (2003b). Determinantes motivacionais para as aulas de educação física o caso dos alunos do ensino secundário do concelho de Vila Nova de Gaia. Porto: Diana Alves.

- Biddle, S. (1993). Motivation and participation in exercise and sport. Comunicação apresentada em Congresso Mundial de Psicologia do Desporto: Psicologia do desporto, uma perspectiva integrada. FMH-UTL.
- Biddle, S., & Chatzisarantis, N. (1999). Motivation for a physically active lifestyle through physical education. In T. Auweele, F. Bakker, S. Biddle, M. Durand & R. Seiler (Eds.), *Textbook on Psychology for Physical Educators*. Champaign: Human Kinetics.
- Brito, A. P. (1974). *Motivação em Desporto, Porque Fazemos Desporto*. Livre.
- Dubbert, P. (2002). Physical activity and exercise: Recent advances and current challenges. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70(3), 526-536.
- Fernandes, U. (1986). Motivações do jovem para as actividades físicas e desportivas. *Revista Horizonte*, 3(15), 75-77.
- Fonseca, A. (1995). Motivos para a prática desportiva. investigação desenvolvida em Portugal. *Revista Crítica de Desporto e Educação Física*, 1, 49-62.
- Fonseca, A., & Maia, J. (2000). *A Motivação dos Jovens para a Prática Desportiva Federada*. Lisboa: Centro de estudos e formação desportiva.
- Harris, V. D. (1976). *Por qué Praticamos Deporte?: Razones Somatopsíquicas para la Actividad Física*. Barcelona: Editorial JIMS.
- Kobal, M. C. (1996). *Motivação intrínseca e extrínseca nas aulas de educação física*. Campinas: M. C. Kobal. Dissertação de Mestrado em Educação Física apresentada a UNICAMP.
- Maia, J. (2003). *Objetivos de Realização, Perceção de Competência, Motivação Intrínseca face à Educação Física e Intenção para praticar Desporto - Estudo realizado com alunos do 3º ciclo do ensino básico do CAE do Tâmega*. Porto: J. Maia. Dissertação de Mestrado em Ciências do Desporto, área de especialização Desporto para crianças e jovens apresentada a Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física - Universidade do Porto.
- Marzinek, A., & Neto, A. F. F. (2007). *A motivação de adolescentes nas aulas de Educação Física*. Brasília: A. Marzinek
- Masseru, P. C. (2010). *EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO NO MUNICÍPIO DE SÃO VICENTE: MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS*,

RECURSOS MATERIAIS E CARACTERIZAÇÃO DO PROFESSOR. São Paulo: Pamela Cristina Masseru. Dissertação de Pré-projeto apresentada a Programa de Iniciação Científica da Unisanta.

Mota, J., & Sallis, J. S. (2002). A Actividade física e Saúde: Factores de influência da actividade física nas crianças e nos adolescentes. Porto: Campo das letras.

Nunes, M. (1995). Motivação para a Prática Desportiva. Revista Horizonte, XII(67).

Pereira, P. (1995). O Pensamento e a Acção do Aluno em Educação Física. Lisboa: P. Pereira. Dissertação de Mestrado apresentada a Faculdade de Motricidade Humana.

Pintrich, P., & Shunk, D. H. (2002). Motivation in Education: theory, research and applications. New Jersey.

Santos, L. F. (2003). (Des)Motivação dos alunos para as aulas de educação física um estudo realizado nas escolas secundárias de Gondomar. Covilhã: Luís Santos.

Silva, J. e Weinberg, R. (1984). Psychological Foundations of Sport. Illinois: Human

Kinetics.

Vlachopoulos, S., Biddle, S., & Fox, K. (1997). Determinants of emotion in children's physical activity: A test of goal perspectives and attribution theories. Pediatric Exercise Science, 9, 65-79.

ANEXOS DO ESTUDO

Anexo 1

Permissão da aplicação do questionário aos alunos

Ex. mo Presidente do Conselho Executivo
da Escola Secundária de Ermesinde

Data: 1 de Junho de 2012

Assunto: Permissão de aplicação de um questionário aos alunos

Inserido no 2ºano do 2ºciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, existe uma unidade curricular denominada “ Estágio Profissional”. Uma das tarefas inculcadas aos estudantes estagiários é recorrer à investigação como forma de entender e informar a prática que está a ser objeto de pesquisa. Pretende-se com isto, aplicar um conjunto de conhecimentos adquiridos ao longo do 2º ciclo, de forma a dar resposta a um problema definido anteriormente e cuja resolução surge como importante para futuras intervenções no contexto da Educação Física.

Assim, conhecendo os inúmeros benefícios existentes na prática de atividades físicas, emergiu um problema relacionado com as tendências motivacionais que possam ou não determinar a participação desportiva. Desta forma, sabendo que o contexto da Educação Física abrange um elevado número de indivíduos, pareceu-me pertinente definir de que modo as tendências motivacionais podem ou não predizer um futuro envolvimento desportivo.

Em suma, pretendo com este documento, obter a sua permissão em possibilitar que os alunos de seis turmas desta escola preencham um questionário relacionado com esta temática, durante as aulas de Educação Física, pelo que para tal, irei contar com a colaboração dos Professores responsáveis pelas turmas desta escola.

Anexo 2

Considerações para a entrega do questionário

Antes de mais agradeço a sua colaboração prestada, na medida em que se afigura como fulcral, para a obtenção de dados necessários para a realização do meu estudo. De uma forma generalizada, esta investigação consiste na **identificação das tendências motivacionais no contexto da Educação Física**, atribuindo assim a esta disciplina uma importância relevante na melhoria da saúde pública.

Após apresentar o objetivo do meu estudo, gostaria que tivesse em conta as seguintes considerações, para que a aplicação do questionário decorra da forma desejada:

- ✓ Este questionário é somente dirigido a alunos com **idades compreendidas entre os 13 e 17 anos de idade**;
- ✓ No momento da aplicação do questionário, deve ser comunicado aos alunos, que o **objetivo deste é somente conhecer as suas opiniões acerca das aulas de Educação Física**;
- ✓ Deve também ser referido para **os alunos certificarem-se que responderam a todos os itens, não existindo respostas certas ou erradas**, sendo salientado que o **questionário é anónimo**;
- ✓ Lembrar os participantes que **o questionário é respondido numa escala de 1 a 5**;
- ✓ A resolução do questionário deve decorrer, se possível, **num ambiente calmo e sereno**;
- ✓ Por fim, caso se verifiquem algumas **dúvidas quanto às afirmações**, estas devem ser elucidadas pelo professor, devendo este somente **explicar o significado da afirmação em causa**



UNIVERSIDADE DO PORTO

FACULDADE DE DESPORTO

Sexo: () Masculino () Feminino

Idade: ____ anos

INSTRUÇÃO

Este estudo pretende avaliar a tua motivação em relação às aulas de Educação Física. A tua função será avaliar os itens abaixo, utilizando a seguinte escala:

ESCALA
1 = Discordo Muito
2= Discordo
3= Estou em dúvida
4= Concordo
5= Concordo Muito

Observação: Evita deixar respostas em branco. Para cada item assinale um X apenas em uma alternativa. Não é necessário que te identifiques.

Motivação Extrínseca						
Questão 1	Participo nas aulas de Educação Física porque:	Escala				
Faz parte do currículo da escola		1	2	3	4	5
O meu rendimento é melhor que o dos meus colegas		1	2	3	4	5
Estou com os meus amigos		1	2	3	4	5
Preciso tirar boas notas		1	2	3	4	5
Questão 2	Eu gosto das aulas de Educação Física quando:					
Esqueço as outras aulas		1	2	3	4	5
O professor e os meus colegas reconhecem a minha performance		1	2	3	4	5
Sinto-me integrado ao grupo		1	2	3	4	5
As minhas opiniões são aceites		1	2	3	4	5
Saio-me melhor que os meus colegas		1	2	3	4	5
Questão 3	Não gosto das aulas de Educação Física quando:					
As minhas falhas fazem com que eu não pareça bom para o professor		1	2	3	4	5
Tiro nota baixa		1	2	3	4	5
Alguns colegas querem demonstrar que são melhores que os outros		1	2	3	4	5
Os meus colegas gozam das minhas falhas		1	2	3	4	5
O professor compara o meu rendimento com o de outro		1	2	3	4	5
Não simpatizo com o professor		1	2	3	4	5
Não me sinto integrado ao grupo		1	2	3	4	5

Motivação Intrínseca		
Questão 1	Participo nas aulas de Educação Física porque:	Escala

Gosto de atividades físicas		1	2	3	4	5
As aulas dão-me prazer		1	2	3	4	5
Gosto de aprender novas habilidades		1	2	3	4	5
Acho importante aumentar os meus conhecimentos sobre desporto e outros conteúdos		1	2	3	4	5
Sinto-me saudável com as aulas		1	2	3	4	5
Questão 2	Eu gosto das aulas de Educação Física quando:					
Dedico-me ao máximo à atividade		1	2	3	4	5
Aprendo uma nova habilidade		1	2	3	4	5
Compreendo os benefícios das atividades propostas em aula		1	2	3	4	5
As atividades dão-me prazer		1	2	3	4	5
O que eu aprendo faz-me querer praticar mais		1	2	3	4	5
Movimento o meu corpo		1	2	3	4	5
Questão 3	Não gosto das aulas de Educação Física quando:					
Não há tempo para praticar tudo o que eu gostaria		1	2	3	4	5
Exercito pouco o meu corpo		1	2	3	4	5
Quase não tenho oportunidade de jogar		1	2	3	4	5
Não sinto prazer na atividade proposta		1	2	3	4	5
Não consigo realizar bem as atividades		1	2	3	4	5

5.CONCLUSÃO E PERSPETIVAS PARA O FUTURO

“Sou professor e tenho orgulho nisso. Por pertencer ao número daqueles que se empenham em realizar a possibilidade de fazer o Homem, de sagrar de Humanidade todas e cada um, para darmos um nível aceitável à nossa imperfeita perfeição”.

Bento (2004, p.45)

Se no início do ano não me sentia professora, hoje posso referir com orgulho que sou professora e que sinto orgulho e prazer em leccionar! Tenho consciência que este ano foi o mais marcante em termos humanos e profissionais da faculdade.

E o futuro? Como se afigura? Agora, várias questões são colocadas, findo o Estágio Pedagógico. No entanto, termino este ano lectivo cheia de certezas e com um sentimento de dever cumprido. Foi um longo percurso, repleto de aprendizagem, trabalho, dedicação e superação. O que me deixa mais gratificada consiste na minha evolução ao longo deste ano. Sei que hoje sou uma profissional diferente, uma pessoa diferente, experiente e melhor preparada para o futuro no ensino, embora seja um futuro longínquo. Espero ser sempre aquela que ensinou, que ajudou, que fez crescer e que demonstrou que é sempre possível ser mais e melhor, construindo com cada passada o crescimento e a auto-realização.

Na actualidade a carreira docente não se restringe apenas à leccionação dos conteúdos. É necessário que exista uma plena interacção com a comunidade escolar e local de modo a que o professor seja um exemplo na sociedade. Para tal, fazem todo o sentido as quatro áreas de Estágio pois esta diversidade permite que o estagiário seja eclético e possa desenvolver a sua formação de um modo sempre contínuo.

Penso que é fundamental manter esta disciplina no nosso curso, o Estágio Profissional é a melhor ferramenta para dotar um aluno e ensiná-lo a ser docente. É necessário estar no terreno e vivenciar um ano inteiro repleto de experiências, emoções e de aprendizagem. A aprendizagem é algo inacabado e o Estágio é só o início de um longo trajeto de aprendizagem e sabedoria. Estamos a terminar apenas uma etapa. A nossa formação será sempre contínua.

“O sucesso não é um destino, mas sim um percurso.”

(Anónimo)

Foi com esta atitude que fui cumprindo com sucesso os diferentes anos de ensino, tendo sempre a ideia de Aurélio (cit. Por Bento, 2006, p.1) ao afirmar que “*ficarás satisfeito se fizeres cada coisa como se fosse a última*”.

Foi um ano excelente, apesar de todas as angústias, e todos os momentos de desespero que vivi. Os momentos de cansaço pediam com que o ano lectivo acabasse depressa, mas este acabou rápido de mais. Tenho que me habituar à ideia de deixar as minhas funções de professora estagiária naquela escola, e principalmente de abdicar das minhas funções de professora dos meus alunos. Foram estes que, sem eu saber, me ensinaram e me proporcionaram as maiores e melhores aprendizagens e experiências que eu alguma vez vivi. O que é bom acaba mesmo depressa!...depressa demais; talvez por ser bom e ter acabado depressa, sei que durou o tempo suficiente para deixar as melhores recordações...recordações estas que nunca irei esquecer. Só me resta dizer-lhes um “**Adeus**”.

*“É um adeus...
Não vale a pena sofismar a hora!
É tarde nos meus olhos e nos teus...
Agora,
O remédio é partir discretamente,
Sem palavras,
Sem lágrimas,
Sem gestos.
De que servem lamentos e protestos
Contra o destino?
Cego assassino
A que nenhum poder
Limita a crueldade,
Só o pode vencer a humanidade
Da nossa lucidez desencantada.
Antes da iniquidade
Consumada,
Um poema de líquido pudor,
Um sorriso de amor,
E mais nada.”*

Miguel Torga

6.BIBLIOGRAFIA

- Abreu, S. A. (2000). A Gestão do Tempo, a Oportunidade de Prática e os Comportamentos de Indisciplina no ensino do Rolamento à frente, à Retaguarda e do Apoio Facial Invertido, em aulas de Educação Física. Porto: S.A. Abreu. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Aires, L. (2010). Disciplina na Sala de Aulas: Um guia de boas práticas para professores do 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário. 2ª Edição. Lisboa: Edições Sílabo.
- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. Alarcão (Org.), Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão (pp.171-188). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. Coimbra: Livraria Almedina.
- Albuquerque, A., Graça, A. & Januário, C. (2008). A supervisão Pedagógica: a perspectiva do orientador de estágio. A. Albuquerque, L. V. Santiago, & N. L. Fumes (Eds.), Educação Física, desporto e lazer: perspectivas luso-brasileiras, 127-138. Maia. Edições: ISMAI/UFAL.
- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (1993). Teachers investigate their work - an introduction to the methods of action research. London: Routledge.
- Almeida, J., Machado, F., Capucha, L. & Torres, A. (1994). Introdução à Sociologia. Universidade Aberta. Lisboa.
- Almeida, M. M. (2009). A formação inicial de professores e os problemas da prática pedagógica: Estudo da Relação entre as percepções dos professores estagiários, dos professores cooperantes e dos supervisores. Lisboa: M.M. Almeida. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Motricidade Humana.
- Alves, A. I. D. M. (2008). Supervisão Pedagógica: Da interacção à construção de identidades profissionais – Estudo de Caso. Universidade Aberta. Departamento de Ciências da Educação. Consult. 10 Maio 2010,120 disponível em <http://repositorioaberto.univab.pt/bitstream/10400.2/1146/1/Supervis%C3%A3o%20Pedag%C3%B3gica.pdf>
- Amado, J. (1998). Actas do Congresso: Contributos da Investigação Científica para a Qualidade do Ensino. Lisboa.
- Amado, J. (2001). Interacção Pedagógica e Indisciplina na aula. Porto: Edições ASA.

- Aquino, J. G. (1996). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo. Summus.
- Batista, P. (2008). *Discursos sobre a competência: contributo para a (re) construção de um conceito de competência aplicável ao profissional do desporto*. Porto: P. Batista. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Batista, P. (2011). *A modelação da competência: desafios que se colocam ao estágio profissional*. In A. Albuquerque, C. Pinheiro, L. Santiago & N. Nunes (Eds.), *Educação física, desporto e lazer : perspectivas luso-brasileiras / 3º Encontro Educação Física, Desporto e Lazer* (pp. 429-442). Portugal: ISMAI.
- Beckers - Ledent, M.; Delfosse, C; Cloes, M.; Pieron, M. (1995). *Problèmes Rencontres par des Stagiaires dans L'Enseignement des Activités Physiques et Sportives - Analyse par la Technique des Incidents Critiques*. *Revue de L' Edication Physique*, Vol. 1.
- Bento, J. (1995). *O Outro lado do Desporto*. Porto: Campo de Letras: Editores, S. A.
- Bento, J. (1987): *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. (2003): *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte de Cultura Física.
- Bento, J. (2006). *Pedagogia do Desporto*. Documento de apoio. FADEU-UP
- Bento, J. (2010). *Da Coragem, do Orgulho, da Paixão de ser Professor. Autoretrato* (2 ed.). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Bloom, B., Hastings, J. T., & Madaus, G. F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York, McGraw-Hill.
- Bullough, R. V., Knowles, J., & Crow, N. A. (1991). *Emerging as a teacher*. London: Routledge.
- Braga, F. (2001). *Formação de Professores e Identidade Profissional*. Lisboa: Quarteto Editora
- Brito, M. (1986). *Identificação de Episódios de Indisciplina em Aulas de Educação Física - Análise do Comportamento de Professores e Alunos*. Tese de Mestrado. Instituto Superior de Educação Física. Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa.
- Brito, M. (1989). *A Indisciplina nas Aulas de Educação Física: uma análise do problema*. *Revista Horizonte*. V (30), 208 - 212.

- Bossle, F. (2002). Planeamento de ensino na educação física – uma contribuição ao colectivo docente. *Movimento* 8 (1), 31- 39.
- Caldeira, S.N. & Rego, I.E. (2001). Contributos da psicologia para o estudo da indisciplina na sala de aula. *Rev. Estudos de Psicologia, PUC – Campinas*, 18 (1), 76-96.
- Campos, C. (2007). *Saberes Docentes e Autonomia dos Professores*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Cardoso, M. I. (2009). O contributo do estágio pedagógico para o desenvolvimento da profissionalidade dos docentes de Educação Física – a perspectiva do estagiário. Porto: M. I. Cardoso. Dissertação apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Carita, A. & Fernandes, G. (1997). *Indisciplina na sala de aula*. Lisboa. Editorial Presença.
- Carreiro da Costa, F. (1995). *O Sucesso Pedagógico em Educação Física. Estudo das Condições e Factores de Ensino-Aprendizagem Associados ao Êxito numa Unidade de Ensino*. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa.121
- Chagas, I. (s.d.). *Caracterização da Investigação-acção [Versão eletrónica]*. Consult. 25-07-2012, disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/Anexo%20i.pdf>.
- Coutinho, C.P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M.J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. *Psicologia Educação e Cultura*, 13(2), 455-479.
- Costa, H. F. C. (2009). *O supervisor e desenvolvimento de uma prática pedagógica partilhada*. Universidade Aberta. Funchal
- Cunha, A. (2008). *Pós-modernidade Socialização e profissão dos professores (de Educação Física): para uma nova reconceptualização*. Viseu: Vislis Editores.
- Cunha, A. (2008). *Ser Professor. Bases de uma sistematização teórica*. Braga: Oficina S.José.
- Cury, A. (2006). *Filhos Brilhantes, Alunos Fascinantes: A importância do Pensamento, da Criatividade e dos Sonhos (1ª Edição)*. Lisboa. Editora Pergaminho SA.

- Departamento de Educação da FCUL (1993). Para um modelo reflexivo de formação de professores. Consult. 10 Maio 2010, disponível em www.Cfcul.fc.ul.pt
- Enricone, D., Stobäus, C., Faria, E., Bocchese, J., Mosquera, J., Portal, L., Rahde, M., Abrahão, M., & Grillo, M. (2008). Ser Professor. (6ª ed.). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Estrela, A. (1984): Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma estratégia de Formação de Professores. I.N.I.C. Lisboa
- Estrela, M. T. (1996). Prevenção da Indisciplina e formação de professores, Noésis, Janeiro/Março IIE
- Estrela, M. T. (1998). Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula. Porto. Porto Editora.
- Emonts, M. e Pieron, M. (1988). Analyse des Problèmes de Discipline dans les Classes d' Education Physique. Revue de V Education Physique. Vol. 28, 1.
- Fernandes, M. R. (2000). Mudança e Inovação na Pós-Modernidade: Perspectivas curriculares. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, S. M. G. C. (2003). Vivências e Percepções do Estágio Pedagógico: A perspectiva dos estagiários da Universidade do Minho. Braga: Susana Margarida Gonçalves Caires Fernandes. Dissertação de Doutor em Psicologia - especialidade de Psicologia da Educação apresentada a Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Fernandez Balboa, J. M. (1991). Beliefs, Interactive Thoughts, and Actions of Physical Education Student Teachers Regarding Pupil Misbehaviors. Journal of teaching Physical Education. Vol. 11, (1).
- Ferreira, J. (2005). A importância da motivação nas aulas de Educação Física: estudo com alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico. Covilhã: José Ferreira. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade da Beira Interior.
- Fishman, S., & Tobey, C. (1978). Augmented feedback. In W. G. Anderson & G. Barrette (Eds.), What's going on in Gym: descriptive studies of Physical Education Classes.
- Fink, J. e Siedentop, D. (1989). The Development of Routines Rules, and Expectations at the Star of the School Year. Journal of Teaching in Physical Education. Vol. 8, (3).

- Freire, A. M^a. (s/d). Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos. Departamento de Educação. Consult. 10 Dez 2009, disponível em www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/afreire.pdf
- Formosinho, J.(2001). A Formação Prática dos Professores. Da Prática docente da instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. B. P. Campos Eds, Formação profissional de professores no ensino superiores. Cadernos de Formação de Professores, 1 – INAFOP. Porto: Porto Editora
- Formosinho, J.(2005). Prática Pedagógica e Certificação Profissional dos Professores: análise organizacional da prática pedagógica final. Cadernos de Formação de Professores, 1 – INAFOP. Porto: Porto Editora
- Galvão, C. (1996). Estágio Pedagógico - Cooperação na Formação. Revista de Educação, VI(1), 71-87.
- Garcia, J. (2006). Indisciplina, incivilidade e cidadania nas escolas: questões sobre mudança de paradigma. Educação Temática Digital. Campinas
- Garcia, J. (2009). O que desejam os indisciplinados. IX Congresso Nacional da Educação. Consult 10 Abril 2010, disponível em www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/3106_1593.pdf
- Garcia, R.P. (2001). Para um ensino superior com qualidade. Revista Portuguesa de Ciências do Desporto. 1(1), 33-43.
- Gomes, P.B. & Silva, P. (s/d). Desenvolver o Desporto na Escola. Didáctica do Desporto. Documento de apoio às aulas. FADEU-UP.
- Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, A. (2010). Avaliação: um caminho para o sucesso no processo de ensino e de aprendizagem. Maia: ISMAI.
- Good, T. & Brophy, J. (1994). Management I: Preventing Problems Looking in Classroom. 6th ed. Michigan State University.122
- Graça, A. (1997). O Conhecimento Pedagógico do Conteúdo no Ensino do Basquetebol. Porto: A. Graça. Dissertação apresentada às provas de Doutoramento no ramo de Ciências do Desporto. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Graça, A. (1999a). Conhecimento Pedagógico do Conteúdo: A Busca do Entendimento Entre a Pedagogia e a Matéria de Ensino. In: 1º Congresso Internacional de Ciências do Desporto 7 a 9 de Outubro de 1999. Livro de Resumos. FCDEF – Porto.

- Graça, A. S., & Mesquita, I. R. (2002). A investigação sobre o ensino dos jogos desportivos: Ensinar e aprender as habilidades básicas do jogo (Vol. 2). Porto: Revista Portuguesa de Ciências do Desporto.
- Graham, G. (1992). Teaching Children Physical Education: becoming a Master Teacher, Champaign, IL, Human Kinetics Books.
- Griffin, L. M., & Combs, C. S. (2000). Student Teachers' Perceptions of the Role of the Physical Educator. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance* 71(4), 42-45.
- Hargreaves, A. (1994). Changing Teachers, Changing Times. Teachers Work and Culture in the Postmodern Age. London. Cassell
- Heller, A. (1989). Sociologia de La vida cotidiana. Barcelona. Península
- Henkel, S. A. (1991). Teachers Conceptualization of Pupil Control in Elementary School Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. 62 (1). 52-60.
- Januário, C. A. S. d. S. (1992). O pensamento do professor relação entre as decisões pré-interactivas e os comportamentos interactivos de ensino em educação física. Lisboa: Carlos Januário.
- Januário, C. (1996). Do Pensamento do Professor à Sala de Aula. Coimbra. Livraria Almedina.
- Jesus, S. N. (1999). Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos? Porto: Edições ASA.
- Lalanda, M.C. e Abrantes, M.M. (1996). O conceito de Reflexão em J.Dewey. In Alarcão,. (org). Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisao. Coleção CIDine. Porto. Porto Editora pp
- Lino e Oliveira (2004): Estudo comparativo de comportamentos de indisciplina nas aulas de Educação Física em dois contextos escolas diferenciados. *Revista Portuguesa de Ciências de Desporto*, volume 4, nº 2.
- Locke, L. (1995). An Analysis of Prospects for Changing Faculty Roles and Rewards: Can Scholarship Be Reconsidered? *Quest* Vol. 47(4). 507- 523.
- Marcelo, C. (1999). Formação de professores: Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora.
- Marcelo, C. (2002). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. Policy Análisis Archives, 16 de Agosto, 2002. disponível em <http://prometeo.us.es>.

- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional: Passado e Futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*. 08, 7-22.
- Machado, M. (2010). *Compreensão e Interpretação da Reflexão na Formação de Professores – Estudo em Professores Cooperantes da FADEUP*. Porto: Manuela Machado. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Martins, V. (2006). Decálogo do Bom Professor. Consult. 10 Março 2010, disponível em <http://www.psicopedagogia.com.br>
- Maia, J. (2003). *Objetivos de Realização, Perceção de Competência, Motivação Intrínseca face à Educação Física e Intenção para praticar Desporto - Estudo realizado com alunos do 3º ciclo do ensino básico do CAE do Tâmega*. Porto: J. Maia. Dissertação de Mestrado em Ciências do Desporto, área de especialização Desporto para crianças e jovens apresentada a Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física - Universidade do Porto.
- Matos, Z. (1989). Para uma definição do conceito e dos pressupostos do desenvolvimento da importância pedagógica. *Pedagogia Escolar*. Documento de apoio.123
- Matos, Z. (2009). *Normas orientadoras do Estágio Profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP*. Porto: Faculdade de Desporto - Universidade do Porto
- McIntyre, D.J., Byrd & Fox, S. M. (1996). Field and laboratory experiences. In J.Sikula et al. *Handbook of Research on Teaching and Teacher Education*, 2nd ed New York: MacMillan.
- Mendes, F. (1995). *A Indisciplina nas Aulas de Educação Física no 6º ano de Escolaridade Contributo para os Estudos dos Comportamentos de Indisciplina do Aluno e Análise dos Procedimentos de Controlo Utilizados pelo Professor*. Porto: F. Mendes. Tese de Doutoramento. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Mesquita, I. (1998). *A Instrução e a Estrutura das Tarefas no Treino de Voleibol. Um estudo experimental no escalão de iniciados feminino*. Porto: I. Mesquita. Dissertação apresentada às provas de doutoramento no ramo de ciências do desporto. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos Instrucionais no Ensino do Desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

- Mota, J. (1989). As funções do feedback pedagógico. *Horizonte* (pp. 23-26), V. 6, Nº 31. Lisboa.
- Mota, J., & Sallis, J. S. (2002). *A Actividade física e Saúde: Factores de influência da actividade física nas crianças e nos adolescentes*. Porto: Campo das letras.
- Nóvoa, A. (1987). Do mestre- Escola ao professor do ensino primário. Subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XV-XX) (Vol. 3).
- Nóvoa, A. (1992). A formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp. 15-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1995). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Nunan, D. (1989). *Understanding Language Classrooms - A Guide for Teaching-Initiated Action*. New York: Prentice-Hall.
- Nunes, J. (2000a). O professor como prático-reflexivo. In *O professor e a ação reflexiva*. Porto: ASA Editores.
- Nunes, J. (2000b). *o professor e a ação reflexiva* (1 ed.). Porto: Edições ASA.
- Nunes, M. (1995). Motivação para a Prática Desportiva. *Revista Horizonte*, XII(67).
- Oliveira, I., & Serrazina, L. A reflexão e o professor como investigador [Versão eletrónica]. Consult. 25-07-2012, disponível em www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/fp/...p/02-oliveira-serraz.doc.
- Oliveira, T. (1993). *O Padrão de Reacção aos Professores de Educação Física aos Comportamentos de Indisciplina dos Alunos*. Porto: T. Oliveira. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Oliveira, M. (1996). *A prática reflexiva dos professores e o seu processo de mudança: um estudo no contexto da formação contínua*. (dissertação de doutoramento - não publicada) Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pereira, A. N. (s/d). (In)disciplina na aula – uma revisão de autores portugueses. *Revista Lusófona de Educação*. Consult. 10 Maio 2010, disponível em www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n5/n5a13.pdf
- Pereira, F.M & Garcia, M.A.D. (1996) *Educação Física no segundo grau: as práticas pedagógicas de seus bons professores*. Pelotas.

- Pereira, T. P. (2006). Percepções e crenças dos professores estagiários em relação aos comportamentos de indisciplina na aula de Educação Física. Dissertação de Mestrado da FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Perez, T., Reverdito, R., Scaglia, A. (2008). Argumentos em favor da pedagogia do esporte: implicações para a prática pedagógica. Consult. 10 de Dez 2009, disponível em <http://www.efdeportes.com/efd125/argumentos-em-favor-da-pedagogia-do-esporte.htm>
- Perrenoud, P. (1999), Formar professores em contextos sociais em mudança – Prática reflexiva e participação crítica. Revista Brasileira de Educação, 12, 5-21.
- Perrenoud, P. (2000). Dez novas competências para ensinar: convite à viagem. Porto Alegre: Artmed.
- Perron, J. & Downey, J. (1997). Management Techniques Used by High School Physical Education Teachers. Journal of Teaching in Physical Education. 17 (1), 72-84.
- Piéron, M. (1996). Formação de Professores - Aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica. Lisboa: Edições FMH.
- Piéron, M. (1996). Formação de Professores - Aquisições de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica: Edições FMH.
- Pina, M. (1997). Estrutura e Dinâmica do Desporto Escolar. Levantamento e análise da situação em Portugal de 1990 a 1995. Do Modelo à Perspectiva. Lisboa: M. Pina. Dissertação de Mestrado apresentada a Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.
- Ponte, J. P., Januáreo, C., Cruz, I., Ferreira, I.C. e Alarcão, I. (2000). Por uma formação inicial de qualidade. Documento de trabalho da Comissão ad hoc do CRUP para a formação de professores
- Postic, M. (1984). A relação Pedagógica. Coimbra: Coimbra Editora.
- Ribeiro, A. C., & Ribeiro, L. C. (1990). Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem. Universidade Aberta.
- Rink, J. (1999). What do students learn in physical education and how do they learn?. AIESEP Newsletter.
- Rodrigues, A. (2001). A Formação de Formadores para a Prática na formação inicial de professores. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Lisboa

- Rodrigues, D. (2007). Desenvolver a Educação Inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. In D. Rodrigues (Ed.), *Investigação em Educação Inclusiva* (pp. 11-22). Cruz Quebrada: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva.
- Rodrigues, E. (2009). *Supervisão Pedagógica – Desenvolvimento da autonomia e da capacidade reflexiva dos estudantes estagiários*. Porto: Eduardo Rodrigues. Dissertação de 2º Ciclo de Estudos apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Roldão, M. (1995). *O director de turma e a gestão curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Rosado, A. (1995). *Observação e Reacção à Prestação Motora. Estudo da competência de Diagnóstico e Prescrição Pedagógica em Tarefas Desportivas*. Tese de Doutoramento (não publicada). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rosado, A. (1997). *Observação e Reacção à Prestação Motora*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rosado, A. (1998). *Nas Margens da Educação Física e do Desporto*. Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana. Cruz Quebrada. Lisboa.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In: A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 69 -130). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rosado, A., & Colaço, C. (2002). *Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Omniserviços.
- Ruivo, J. (1997). *Teorias e práticas de Formação e de Supervisão*. Castelo Branco: J. Ruivo. Dissertação de de provas públicas para Professor Coordenador apresentada a Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Sampaio, D. (1996). "Indisciplina: Um signo geracional?II. *Cadernos de Organização e Gestão Escolar*, 6. Instituto de Inovação Educacional. Editorial do Ministério da Educação.
- Sarmiento, P., Veiga, A. L., Rosado, A., Rodrigues, J., & Ferreira, V. (1993). *Pedagogia do Desporto: instrumentos e observação sistemática da Educação Física e Desporto* (2 ed.). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Santos, E. (2004). Estágio pedagógico: Contributos para a sua concretização. *Revista Horizonte*, XX(116), 19-22.

- Santo, J. E. (2009). Formação de Professores para a prevenção da indisciplina. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, 87-100 Consult. 10 Maio, 2010, disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Schön, A. D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia um nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. São Francisco: CA Jossey-Bass.
- Serra, M. (2001). *O comportamento de instrução do professor nas aulas de Educação Física durante a apresentação das tarefas e na emissão de feedbacks - estudo descritivo e comparativo abrangendo doze professores da cidade de Maputo*. Porto: Mabel Serra. Dissertação de 2º Ciclo de Estudos apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Serra, M. & Graça, A. (2003). *O comportamento de instrução do professor nas aulas de Educação Física durante a apresentação das tarefas e na emissão de feedbacks - estudo descritivo e comparativo abrangendo doze professores da cidade de Maputo*. In A. Prista, A. Marques, A. Madeira & S. Saranga (eds.) *Atividade Física e desporto. Fundamentos e Conceitos*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Serpa, S. (1990a). *Motivação para a prática desportiva*. In *Desporto Escolar*. Porto: DGD.
- Serpa, S. (1990b). *Motivação para a prática desportiva*. In F. Sobral & A. Marques (Eds.), *Facdex- Desenvolvimento somato-motor e factores de excelência desportiva na população escolar portuguesa*. Lisboa.
- Siedentop, D. (1983): *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Mayfield Publishing Company Pato Alto.
- Siedentop, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Third Edition. Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educacion fisica*. Barcelona: INDE.
- Silva, I. M. R. M. d. (1997). *Pedagogia do treino a formação em jogos desportivos colectivos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Silva, M. I. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes. Metodologias da investigação-acção*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Silva, C., Nossa, P., & Silvério, J. (2000). *Incidentes críticos na sala de aula. Análise comportamental aplicada*. Coimbra. Quarteto Editora.

- Silva, T. (2009). Elementos para a Compreensão da Reflexão em Situação de Estágio Pedagógico: estudo de caso de um Estudante-Estagiário de Educação Física. Porto: T. Silva. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Stones, E. (1984). Supervision in teacher education: a counselling and pedagogical approach. London: Methuen.
- Tavares, C. A., & Veiga, F. H. (2006). Atitudes dos alunos face a si próprios e aos comportamentos de profissionalidade docente: Um estudo com alunos do 5º e 7º ano de escolaridade. Investigação em Psicologia, Actas VI Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia. Évora: Universidade de Évora.
- Tavares, P. (2004). Representações dos professores acerca dos comportamentos de indisciplina na aula de Educação Física. Porto. T. Tavares. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.126
- Thompson, A. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of research. In Grouws, D. A. (Org.), Handbook of research on mathematics teaching and learning, 127-146. New York: Macmillan.
- Torres, L. (2008). A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. Revista Portuguesa de Educação, 21(1), 59-81.
- Vasconcelos, C. (2000). A Reflexão: Um elemento estruturador da formação de professores. Viseu: instituto Politécnico de Viseu.
- Vickers, J. (1989). Instructional Design for Teaching Physical Activities. Human Kinetics Books.
- Vickers, J. N. (1990). Instructional design for teaching physical activities a knowledge structures approach. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Vidal, S.S. L. M. (2001). Objectivos de Realização e Clima Motivacional nas Aulas de Educação Física. Porto: S.S.L.M. Vidal. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Deporto da Universidade do Porto.
- Whipple, C. E. (2002). Preservice Teachers' Views of Content and Pedagogical Knowledge Presented in The Elementary Component of a Physical Education Teacher Education Program. Ohio. Dissertação de Doctor of Philosophy apresentada à The Ohio State University.
- White, A. G. e Bailey, J. S. (1990). Reducing Disruptive Behavior of Elementary Physical Education Students and Sit and Watch. Journal of Applied Behavio Analysis.

www.min-edu.pt

Zeichner, K. (1993). O Professor Como Prático Reflexivo. In A. Nóvoa (Org.), A formação reflexiva de professores: ideias e práticas. Lisboa: Educa Organizações.

ANEXOS

Anexo 1

- Ficha Individual do Aluno

1. Dados Pessoais

Nome:

Ano: _____ Turma: _____ Número: _____

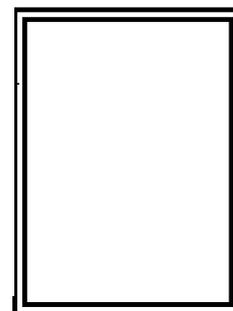
Data de Nascimento: ___/___/___ Naturalidade:

Concelho: _____ Distrito:

Residência: _____

Código Postal: _____ - _____ Localidade:

E-Mail: _____



2. Dados Familiares

Nome do Pai:

Idade:

Profissão:

Habilitações

Literárias:

Nome da Mãe:

Idade:

Profissão:

Habilitações Literárias:

Com quem vives?

Nº de Irmãos: _____ Idades: _____ Quantos estudam?

3. Encarregado de Educação

Encarregado de Educação:

Idade: _____ Profissão:

Grau de Parentesco:

Residência:

Código Postal: _____ - _____ Localidade:

Telefone:

4. Dados Escolares

Frequentaste esta escola no ano lectivo anterior? Sim Não

Se respondeste não indica qual:

Que meio de transporte utilizas para te deslocares para a escola?

Quanto tempo demoras?

Já reprovaste alguma vez? Sim Não Em que anos?

Quais as tuas disciplinas preferidas?

Quais as disciplinas que menos gostas?

Quais as disciplinas que tens maiores dificuldades?

Qual o curso/profissão que pretendes seguir?

Já tiveste apoio pedagógico? Sim Não

Se respondeste sim indica a que disciplinas:

5. Dados relativos à Educação Física

Tiveste Educação Física no ano lectivo anterior? Sim Não

Classificação:

Gostas da disciplina de Educação Física? Sim Não

Porquê?

Quais as tuas modalidades preferidas?

Quais as modalidades que menos gostas?

Enumera de 1 a 6, por ordem de preferência, as seguintes modalidades:

Andebol Atletismo Basquetebol Futebol Ginástica
Voleibol

Das modalidades que abordaste nos anos lectivos anteriores, indica aquelas onde tiveste maiores dificuldades:

Qual a tua motivação para as aulas de Educação Física numa escala de 1 a 10?

6. Experiência Desportiva

Já praticaste alguma modalidade desportiva? Sim Não

Federado? Sim Não

Qual? _____ Onde?

Durante quanto tempo? _____

Actualmente praticas algum desporto? Sim Não

Federado? Sim Não

Qual? _____ Onde?

Quantos treinos/horas por semana? _____ Há quanto tempo?

Já estiveste no Desporto Escolar? Sim Não Em que modalidade?

7. Dados Médicos

Peso: _____ Altura: _____

Tens assistência médica regular? Sim Não

Tens algum problema de saúde? _____

Se respondeste sim indica qual:

Tens alguma doença impeditiva de realizar a aula de EF? _____ Qual?

Ouves bem? Sim Não Vês bem? Sim Não

Já tiveste alguma lesão? _____ Qual?

Já sofreste alguma intervenção cirúrgica? Sim Não Se sim, a quê?

8. Hábitos e Alimentação

Tomas banho depois da aula de EF? _____

Se respondeste não explica porquê:

Como ocupas os teus tempos livres?

A que horas te deitas normalmente?

Quantas horas dormes por dia?

Que refeições fazes diariamente? Pequeno almoço Almoço

Lanche

Jantar Ceia

Gostarias de fazer uma visita de estudo? _____ Onde?

Porquê?

Anexo 2

UNIDADE TEMÁTICA - GINASTICA																	
Sessão																	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Aula	12	13	14	15	16	21	22	27	28	30	31	36	37	42	43	45	46
Espaço	Int.	int															
Habilidades Motoras																	
Solo																	
Rolamento á frente emgrupo				I/E	E	E	E	E									
Rolamento á retaguarda engrupado				I/E	E	E	E	E									
Rolamento á frente MI afastados				I/E	E	E	E	E									
Rolamento á retaguarda MI afastados				I/E	E	E	E	E									
Roda						I/E	E	E	E	E	E						
Apoio facial invertido				I/E	E	E	E	E	E	E	E	E					
Ponte/ avião / espargata				I/E	E	E	E	E									
Salto de gato/ tesoura/ pirueta/ pivot								I/E	E	E							
Rondada										I/E	E	E	E				
Rolamento á frente saltado								I/E	E	E	E	E	E	E			
Seqüência										I/E	E	E	E	E	E	E	AF AF
Saltos (Tranpolim)																	
Salto de eixo				I/E	E	E		E	E	AF				E	E	AF	AF
Salto entre mãos			AI			I/E		E	E	E	E	E	E	E	E	AF	AF
Saltos (mini-tranpolim)																	
Salto de Vela			AI				I/E	E									
Salto de vela com 1/2 pirueta								I/E	E	E	E	AF					
Engrupado			AI				I/E	E	E	E	E	AF	E	E	E	AF	AF
Carpa MI afastados			AI				I/E	E	E	E	E	AF	E	E			
Carpa MI unidos			AI					I/E	E			E	E	E	E	AF	AF
Vela com pirueta								I/E			E	E	E	E	E	AF	AF
Cultura Desportiva																	
Historia															x	x	x
Regras de segurança				x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Regulamento desportivo				x			x						x	x			x
Condição Física																	
Capacidades Coordenativas																	
Diferenciação cinestésica				x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Orientação espacial				x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Reacção / ritmo					x	x					x	x					
Equilíbrio							x	x					x	x			
Coordenação ocúlo-manual e ocúlo-pedal				x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Capacidades Condicionais																	
Força resistente, explosiva e maxima				x			x				x	x					
Velocidade de acelaração maxima				x	x	x				x	x			x	x	x	x
Resistência aeróbia e anaeróbia																	
Flexibilidade geral e especifica				x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Conceitos Psico-Sociais																	
Fair-play				x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Qualidades psicologicas				x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
I - Introdução E - Exercitação C - Consolidação AF - Av. Final AI - Av. Inicial Af - Avaliação formativa																	

Anexo 3

- Exemplo Plano de Aula

Plano de Aula



- 2011

<u>Unidade Didáctica:</u>	<u>Ano:</u> 8º	<u>Prof. Supervisor:</u> Paula silva	<u>Data:</u> - -2011
<u>Função Didáctica:</u>	<u>Turma:</u> B	<u>Prof. Orientador:</u> José Carlos Carvalho	<u>Hora:</u>
<u>Aula nº</u>	<u>Nº Alunos:</u> 27	<u>Prof. Estagiário:</u> Celeste Marques	<u>Duração:</u>
<u>N.º de Aula da UD:</u>	<u>Local:</u>		<u>Material:</u>

Objectivos da Aula:

Habilidades motoras:

Condição física:

Cultura desportiva:

Conceitos Psicossociais:

Parte		Conteúdos a abordar	Situação de Aprendizagem	Componentes Críticas
INICIAL				
FUNDAMENTAL				
FINAL				

Anexo 4

- Cartaz Corta Mato



**Corta-mato
escolar**

Quinta-feira **15 de Dezembro 2011**

9:30h



**Escola Secundária
de Ermesinde**

Apoios:



Inscreve-te junto do teu Professor de Educação Física

Anexo 5

- Mega Sprinter

Mega Evento

- MEGA KM
- MEGA SPRINTER
- MEGA SALTO

ESE MEGAS 2012

16 DE FEV. DE 2012 (QUINTA-FEIRA)

9:30H (MANHÃ)

14:30H (TARDE)

INFORMA-TE JUNTO DO TEU PROFESSOR DE ED. FÍSICA

2011/12

759

The poster features a central image of a male sprinter in a green and red uniform running on a track. To the left is a male athlete in a green and red singlet. To the right is a female high jumper in mid-air. At the bottom, a film strip contains several small photos of athletes and the event logo. The background is a stylized, grey-toned image of a stadium.

Anexo 6

- Plano Anual

Mês	Semana	Dia	Aula	Espaço	Unidade Didáctica
Setembro	3ª Semana	16			1 Apresentação
	4ª Semana	21	2 e 3		Testes Fitnessgram
		23	4		Testes Fitnessgram
	5ª Semana	28	5 e 6		Orientação
		30	7		Orientação
Outubro	1ª Semana	7	8		Andebol
	2ª Semana	12	9 e 10		Condição Física/Andebol
		14	11		Atletismo
	3ª Semana	19	12 e 13		Ginástica
		21	14		Andebol
	4ª Semana	26	15 e 16		Ginástica
		28	17		Andebol
	Novembro	1ª Semana	2	18 e 19	
4			20		Atletismo
2ª Semana		9	21 e 22		Ginástica
		11	23		Andebol
3ª Semana		16	24 e 25		Condição Física/Andebol
		18	26		Atletismo
4ª Semana		23	27 e 28		Ginástica
		25	29		Andebol
5ª Semana		30	30 e 31		Ginástica
Dezembro		1ª Semana	2	32	
	2ª Semana	7	33 e 34		Atletismo/Andebol
		9	35		Avaliação Escrita
	3ª Semana	14	36 e 37		ginástica
		16			38 -Compal 3x3 Basquetebol

Mês	Semana	Dia	Aula	Espaço	Unidade Didáctica	
Janeiro	1ª Semana	4	39 e 40		Atletismo/Andebol	
		6	41		Atletismo	
	2ª Semana	11	42 e 43		Ginástica	
		13	44		Andebol	
	3ª Semana	18	45 e 46		Ginástica	
		20	47		Andebol	
	4ª Semana	25	48 e 49		Andebol	
		27	50		Atletismo	
	Fevereiro	1ª Semana	1	51 e 52		Ginástica
			3	53		Voleibol
2ª Semana		8	54 e 55		Andebol	
		10	56		Atletismo	
3ª Semana		15	57 e 58		Voleibol	
		17	59		Voleibol	
4ª Semana		24	60		Voleibol	
5ª Semana		29	61 e 62		Atletismo	
Março		1ª Semana	2	63		Condição Física
		2ª Semana	7	64 e 65		Voleibol
	9		66		Voleibol	
	3ª Semana	14	67 e 68		Atletismo/Andebol	
		16	68		Avaliação Escrita	
4ª Semana	21	69 e 70		Voleibol		
		23	71		Andebol	

Mês	Semana	Dia	Aula	Espaço	Unidade Didáctica
Abril	2ª Semana	11	72 e 73		voleibol
		13	74		voleibol
	3ª Semana	18	75 e 76		Futebol
		20	77		Futebol
	4ª Semana	27	78		voleibol
Maio	1ª Semana	2	79 e 80		futebol
		4	81		futebol
	2ª Semana	9	82 e 83		voleibol
		11	84		badminton
	3ª Semana	16	85 e 86		badminton
		18	87		badminton
	4ª Semana	23	88 e 89		futebol
		25	90		futebol
	5ª Semana	30	91 e 92		badminton
	Junho	1ª Semana	1	93	
2ª Semana		6	94 e 95		futebol
		8	96		futebol
3ª Semana		13	97 e 98		Badminton
		15	99		badminton

Anexo 7

- Exemplo Ficha de Registo Assiduidade

		Setembro				Outubro						
DIA		16	23	28	30	7	12	14	19	21	26	28
Aula Nº		1	2 e 3	5 e 6	7	8	9 e 10	11	12 e 13	14	15 e 16	17
Nº. Matr.	Nome											
1	Brenda Barbara A Barros	P	P	P	P	P	P	P	P			
2	Cátia Sofia C F Dias	P	P	P	P	P	P	P	P			
3	Diana Marisa F Castro	P	P	P	P	P	P	P	P			
4	Diogo André M M O Solha	P	P	P	P	P	P	P	P			
5	Gabriela Filipa S Ribeiro	P	P	P	F	P	P	P	P			
6	Inês Sofia N Ferreira	P	P	P	P	P	P	P	P			
7	Joana Cristina R Sousa	P	P	P	P	P	P	P	P			
8	João Filipe P Mata	P	P	P	P	P	P	P	P			
9	João Pedro B Garçês	P	P	P	P	P	P	P	P			
10	Jorge Fernando T Moura	P	P	P	P	P	P	P	P			
11	José Miguel S Costa	P	P	P	P	P	P	P	P			
12	Juliana Mota Gonçalves	P	P	P	P	P	P	P	P			
13	Liliana Regina A V Marques	P	P	P	P	P	P	P	P			
14	Luis Gonçalo C Regueiras	P	P	P	P	P	P	P	P			
15	Luis Miguel C Branco	P	P	P	P	P	P	P	P			
16	Manuel António P Freitas	P	P	P	P	P	P	P	P			
17	Maria Beatriz A Ribeiro	P	P	P	P	P	P	P	P			
18	Mariana Almeida Pereira	P	P	P	P	P	P	P	P			
19	Miguel Ângelo F Marquez	P	P	P	P	P	P	P	P			
20	Patricia A F Fernandes	P	P	P	P	P	P	P	P			
21	Ricardo Almeida S Melo	P	P	P	P	P	P	P	P			
22	Ricardo Jorge D Tavares	P	P	P	F	P	P	P	P			
23	Rúben Daniel F S Costa	P	P	P	P	P	P	P	P			
24	Rui Filipe D Sousa	P	P	P	P	P	P	P	P			
25	Sérgio André G Silva	P	P	P	P	P	P	P	P			
26	Sofia Filipa L Fernandes	P	P	P	P	P	P	P	P			
27	Tiago Filipe R Leite	P	P	P	P	P	P	P	P			

Anexo 8

- Regulamento da Disciplina de Educação Física

Critérios de Avaliação:

Saber Fazer - 50%

- ❖ Avaliamos a tua capacidade para realizar as tarefas propostas de forma correcta;

Saber Estar - 30%

- ❖ Avaliamos a tua assiduidade e pontualidade, bem como o teu interesse e participação nas actividades, se cooperas e te empenhas de modo a criar um sentido de autonomia e responsabilidade;

Saber - 20%

- ❖ Avaliamos se és capaz de conhecer, compreender, aplicar e criticar os fundamentos das modalidades que serão abordadas;

Núcleo de Estágio de Educação Física

Professores:

- ❖ Celeste Marques
- ❖ José Carlos Carvalho

Conteúdos Programáticos:



VOLEIBOL



FUTEBOL



ANDEBOL



GINÁSTICA



BADMINTON



ORIENTAÇÃO

ATLETISMO



Escola Secundária de Ermesinde



Regulamento da Disciplina de Educação Física

8º B

2011/2012

Prepara-te para a aula:

- ❖ Prepara o teu equipamento com antecedência;
- ❖ O equipamento deve ser constituído por:
 - Sapatilhas de desporto
 - Meias de desporto
 - T-shirt
 - Calções
 - Elástico (caso tenhas o cabelo comprido)
- ❖ É proibido usar calçado não desportivo no ginásio, bem como sapatilhas que já venham do exterior;
- ❖ Antes das aulas retira sempre os objectos que te possam ferir ou ferir os outros colegas (ex: brincos, piercings, anéis, colares, relógios, pulseiras, etc.);
- ❖ Para o banho é indispensável:
 - Toalha de banho
 - Gel de banho/sabonete e champô
 - Chinelos
- ❖ Sê assíduo/a e pontual;
- ❖ Só podes entrar no balneário ao toque para o início da aula ou com a autorização do professor;

- ❖ Sê organizado/a e ocupa pouco espaço no balneário;
- ❖ No balneário equipa-te rápido, pois tens apenas 5 minutos;
- ❖ Nos dias das aulas de Educação Física, evita trazer objectos de valor. Caso tragas, não deixes nada de valor no balneário, coloca-os no saco de valores da turma que será entregue ao funcionário pelo delegado;
- ❖ Só podes entrar no ginásio na presença do teu professor.

Em caso de dispensa da aula:

- ❖ É obrigatório que tragas sapatilhas, caso contrário não poderás assistir à aula;
- ❖ Terás de cumprir as tarefas que o professor te indicar (ex: montar e arrumar material, arbitrar, fazer relatório da aula, trabalhos escritos, etc.);
- ❖ É obrigatório apresentares a testado médico ao Conselho Executivo, caso não o possas realizar aula prática por mais de 15 dias.

Durante a aula:

- ❖ Ajuda a organizar o material necessário para a aula;
- ❖ Ouve com atenção as indicações do professor, nomeadamente as tarefas de trabalho e as regras de segurança que terás de cumprir;
- ❖ Tem sempre atitudes positivas quer ganhes quer percas, pois o objectivo é aprender;
- ❖ Colabora com os teus colegas e professor nas tarefas propostas;
- ❖ Ajuda na arrumação do material que foi utilizado na aula.

Após a aula:

- ❖ É obrigatório tomar banho;
- ❖ Trás sempre os chinelos calçados mesmo durante o banho;
- ❖ Tens apenas 10 minutos para estares pronto;
- ❖ Deixa o balneário limpo e arrumado para as turmas seguintes;
- ❖ Os alunos serão responsáveis por todo o material danificado, excepto em caso de acidente.