



Rúben Emanuel Figueiredo Lopes

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO
NA ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ FALCÃO
JUNTO DA TURMA DO 10º 3 NO ANO LETIVO DE 2015/2016**

MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA E EXTRÍNSECA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Relatório de Estágio Pedagógico do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, orientado pelo Professor Doutor Raul Martins e apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra

Junho 2016



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

RÚBEN EMANUEL FIGUEIREDO LOPES

2014236017

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO
NA ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ FALCÃO
JUNTO DA TURMA DO 10º 3 NO ANO LETIVO DE 2015/2016**

Motivação intrínseca e extrínseca nas aulas de educação física

Relatório de Estágio Pedagógico apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra com vista à obtenção do Grau de mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

Orientador: Professor Doutor Raul Martins

**COIMBRA
JUNHO 2016**

Esta obra deve ser citada como:

Lopes, R. (2016). *Relatório de Estágio desenvolvido na Escola Secundária José Falcão junda da turma do 10º3 no ano letivo de 2015/2016 - Motivação Intrínseca e Extrínseca nas aulas de Educação Física*. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Rúben Emanuel Figueiredo Lopes, aluno nº 2014236017 do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no artigo 30º, do Regulamento Pedagógico da FCDEF (versão de 10 de março de 2009).

Coimbra, _____ de junho de 2016

(Rúben Emanuel Figueiredo Lopes)

AGRADECIMENTOS

Cumprindo mais uma etapa, chego a mais uma meta, terminando este mestrado que tanto ambicionava e que não seria alcançável sem a presença e apoio de algumas pessoas.

Em primeiro lugar, começaria por agradecer aos meus pais que sempre me apoiaram no meu caminho desde o início e sempre fizeram de tudo para que pudesse alcançar este objetivo pessoal.

Ao meu irmão, que sempre foi e será uma referência para mim, pela sua pessoa que admiro imenso, pelo seu percurso de vida, por tudo o que é e me transmitiu.

À Carolina, que me acompanhou desde o início deste percurso, apoiando-me, sendo um pilar no meu dia-a-dia e estando sempre a meu lado nos bons e maus momentos.

Aos meus amigos, a todos aqueles que estão presentes e mesmo aqueles que devido às próprias circunstâncias estão mais distantes, mas que mesmo assim me apoiaram e são uma força em tudo aquilo que sou e faço.

Ao Professor Doutor Raul Martins, pela orientação prestada, pelo apoio e disponibilidade que apresentou.

Ao Mestre Paulo Francisco, pela sua pró-atividade e disponibilidade em nos ajudar em tudo o que fosse solicitado, mas também pela sua amizade e frontalidade que me ajudou a crescer enquanto estagiário e futuro profissional.

Às minhas colegas de Núcleo de Estágio, por sempre termos sido um grupo que trabalhou para um objetivo comum que privilegiou a entreatajuda, apesar de todas as naturais diferenças.

Aos restantes docentes do grupo disciplinar de Educação Física da ESJF pelo excelente ambiente de trabalho proporcionado, pela disponibilidade em nos ajudar sempre que necessário e pela partilha de conhecimento.

A todos os restantes docentes e funcionários da ESJF e a todos os docentes da FCDEF-UC que se cruzaram no meu percurso.

A todos um muito e sincero obrigado!

“Naturalmente, o ensino – como a prática da medicina – é sobretudo uma arte, que exige talento e criatividade.”

Charles Siberman (1966)

RESUMO

O Estágio Pedagógico apresenta-se como uma experiência profissional diretamente relacionada com o contexto real da docência, mobilizando todos os conhecimentos adquiridos através da formação académica Teórico-Prática. O presente relatório de estágio visa descrever e refletir sobre todo o percurso e processo que decorreu ao longo deste ano letivo 2015/2016 em que foi desenvolvida a atividade de estágio na Escola Secundária José Falcão junto da turma do 10^o3, do curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias. O documento apresenta-se dividido principalmente em três temas, pelo que inicialmente será realizada uma contextualização da prática desenvolvida, de seguida será realizada uma análise reflexiva sobre a prática pedagógica e por fim, apresentar-se-á o tema-problema. Sendo o tema-problema um trabalho de investigação que foi levado a cabo no decorrer do estágio pedagógico, este visou perceber se existem diferenças na motivação intrínseca e extrínseca nas aulas de Educação Física entre géneros. Os dados foram recolhidos através de um questionário elaborado e validado por Kobal (1996), específico para a Educação Física. A amostra é composta por 240 alunos, 111 rapazes e 129 raparigas, sendo 93 alunos do 3^o ciclo do Ensino Básico e 147 alunos do Ensino Secundário. De um modo geral, conclui-se através dos resultados obtidos que os rapazes encontram-se mais motivados que as raparigas.

Palavras-Chave: Estágio Pedagógico, Educação Física, Motivação, Género.

ABSTRACT

The pedagogical stage presents as a work experience directly related to the real context of teaching mobilizing all the knowledge acquired through theoretical and practical academic formation. This stage report aims to describe and reflect on all the way and process that occurred throughout this school year 2015/2016 it was developed the stage activity in José Falcão Secondary School with the class of 10^o3 of Scientific-Humanistic course of Science and Technology. The document presents mainly divided into three themes being that initially there will be contextualization of the practice developed. Then a reflective analysis will be performed about the teaching practice and finally is presented the theme-problem. Being the theme-problem research work which was carried out during the teaching practice this aimed to understand if there are differences in intrinsic and extrinsic motivation in Physical Education among gender. Data were collected through a questionnaire developed and validated by Kobal (1996) specific for Physical Education. The sample consists of 240 students, 111 boys and 129 girls being that 93 students of the 3rd cycle of Basic Education and 147 students of the Secondary School. In general we conclude from the results obtained that boys are more motivated than girls.

Keywords: Pedagogical stage, Physical Education, Motivation, Gender.

ÍNDICE

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO	1
1.1 INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO II - CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA.....	3
2.1 EXPECTATIVAS INICIAIS.....	3
2.2 PLANO DE FORMAÇÃO INDIVIDUAL.....	5
2.3 CARATERIZAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE REALIZAÇÃO.....	7
2.3.1 Caraterização da Escola.....	7
2.3.2 Instalações e recursos materiais.....	8
2.3.3 O Grupo Disciplinar de Educação Física	9
2.3.4 Caraterização da Turma	10
CAPÍTULO III - ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA	13
3.1 PLANEAMENTO.....	13
3.1.1 Plano Anual	13
3.1.2 Unidades Didáticas	16
3.1.3 Planos de Aula.....	19
3.2 REALIZAÇÃO	21
3.2.1 Instrução	22
3.2.2 Gestão	28
3.2.3 Clima e Disciplina	31
3.2.4 Decisões de Ajustamento	33
3.3 AVALIAÇÃO	36
3.3.1 Avaliação Diagnóstica.....	36
3.3.2 Avaliação Formativa	38
3.3.3 Avaliação Sumativa	39
3.3.4 Autoavaliação	40
3.4 ATITUDE ÉTICO-PROFISSIONAL.....	41

CAPÍTULO IV - APROFUNDAMENTO DO TEMA-PROBLEMA.....	43
4.1 TÍTULO	43
4.2 PERTINÊNCIA DO ESTUDO	43
4.3 OBJETIVOS	44
4.3.1 Objetivo Geral	44
4.3.2 Objetivos Específicos	44
4.4 REVISÃO DE LITERATURA	45
4.4.1 Motivação	45
4.4.2 A Motivação Intrínseca e Motivação Extrínseca.....	45
4.4.3 A importância da Motivação na Educação Física.....	48
4.4.4 Estudos relacionados com a Motivação e a Educação Física.....	49
4.5 METODOLOGIA.....	51
4.5.1 Desenho do estudo	51
4.5.2 Caracterização da Amostra.....	51
4.5.3 Instrumento e Procedimentos de Aplicação	52
4.5.4 Tratamento Estatístico	53
4.6 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	54
4.6.1 Comparação entre Géneros para a Motivação Intrínseca.....	54
4.6.2 Comparação entre Géneros para a Motivação Extrínseca.....	57
4.7 CONCLUSÕES DO TEMA-PROBLEMA.....	60
4.7.1 Conclusões do Estudo	60
4.7.2 Limitações e Sugestões de Melhoria ao Estudo.....	60
CAPÍTULO V - CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
CAPÍTULO VI - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	63
CAPÍTULO VII- ANEXOS	73

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Aplicação dos questionários.....	50
Tabela 2. Amostra do estudo por ano de escolaridade, tendo em conta o género ..	51
Tabela 3. Amostra do estudo por idades, géneros e ciclo escolar	51
Tabela 4. Análise comparativa entre géneros para a Motivação Intrínseca.....	53
Tabela 5. Análise comparativa entre géneros para a Motivação Extrínseca.....	56

LISTA DE ABREVIATURAS

AD – Avaliação Diagnóstico

AF – Avaliação Formativa

AS- Avaliação Sumativa

E-A – Ensino-Aprendizagem

EF – Educação Física

EP – Estágio Pedagógico

ESJF – Escola Secundária José Falcão

FCDEF-UC – Faculdade de Ciências do Deporto e Educação Física da Universidade de Coimbra

FB – Feedback

GDEF – Grupo Disciplinar de Educação Física

ME – Motivação Extrínseca

MI – Motivação Intrínseca

PA – Plano Anual

PLA – Plano de Aula

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

UD – Unidade Didática

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1. Planeamento anual

Anexo 2. Estrutura dos Planos de aula

Anexo 3. Certificado de participação na conferência de Didática da Educação Física
– A Ginástica como Matéria de Ensino

Anexo 4. Certificado de participação na conferência de Didática da Educação Física
– O Badminton como Matéria de Ensino

Anexo 5. Certificado de participação na conferência de Didática da Educação Física
– A Dança como Matéria de Ensino

Anexo 6. Certificado de participação nas II Jornadas Científico-Pedagógicas do
Estágio Pedagógico em Educação Física

Anexo 7. Certificado de participação na Oficina de Ideias em Educação Física

Anexo 8. Certificado de participação no V Fórum Internacional das Ciências da
Educação Física - Ensinar e Aprender em Educação Física

Anexo 9. Questionário de Motivação dos Alunos Face à Disciplina de Educação
Física

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

1.1 INTRODUÇÃO

O relatório de estágio é um documento que se insere no plano de estudos do 2º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, pertencendo à Unidade Curricular de Estágio Pedagógico (EP).

O foco do presente relatório assenta na análise reflexiva do trabalho desenvolvido ao longo do EP, sendo essa reflexividade suportada na experiência adquirida pelas próprias práticas desenvolvidas, nos conselhos que o orientador de estágio nos foi concedendo e ainda na literatura existente sobre a área.

O nosso EP foi desenvolvido na ESJF de Coimbra, junto da turma 3 do 10º ano, do curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias.

Pretende-se com a realização de um EP que se desenvolvam competências profissionais, pessoais e académicas por meio do contacto com o contexto, com todos os seus intervenientes e também através da adoção de uma postura crítica e reflexiva diária sobre as práticas desenvolvidas. Importa aludir que o ano de estágio corresponde a um período derradeiro da vida do futuro professor, permitindo-lhe deparar-se com um dos processos mais ricos e decisivos no que se refere à sua integração no mundo da docência. Após um período em que o futuro professor estabeleceu contacto com uma formação fundamentalmente teórica e em que ultrapassou um conjunto de desafios que visaram a sua preparação, estes têm agora, perante o EP, uma oportunidade de enfrentar situações diretamente relacionados com o contexto real de trabalho, desafios desenvolvimentais, provedores de crises e conflitos cognitivos, afetivos e comportamentais (Caires, 2006).

Para Simões (1996, p.132) é “indubitável que, no decurso da carreira, poucos períodos, se comparam a este em importância”, sendo este “um período único e significativo na vida pessoal e profissional de qualquer professor”.

No que se refere ao tema-problema desenvolvido ao longo do ano letivo, realizámos um estudo que incidiu sobre a motivação dos alunos nas aulas de Educação Física (EF).

Sendo a motivação o fator que move o ser humano a realizar algo, “ é tudo aquilo que nos move, que nos leva a agir, a realizar qualquer coisa” (Balacho e Coelho, 1996, p.17), torna-se pertinente estudar este fator associado às aulas de EF com objetivo de disponibilizar aos docentes da disciplina alguns elementos pelos quais estes se guiam e que os levem a um aumento do sucesso das aulas, e conseqüentemente, que estas tenham impacto na vida dos alunos que as frequentam.

Lourenço e Paiva (2010, p.139) referem que “(...) a motivação no contexto escolar tem sido avaliada como um determinante crítico do nível e da qualidade da aprendizagem e do desempenho.”.

O presente relatório de estágio encontra-se estruturado em sete capítulos. O capítulo I, refere-se pela introdução, local em que se enquadrará o presente relatório de estágio. No capítulo II, realiza-se a contextualização da prática desenvolvida, em que se encontram as condições iniciais em que o nosso estágio se desenvolveu. O capítulo III, concretiza-se numa reflexão aprofundada e fundamentada sobre a prática desenvolvida. O capítulo IV, incide no aprofundamento do Tema-Problema, que consiste num trabalho de investigação desenvolvido na ESJF e que se intitula como “Motivação Intrínseca e Extrínseca nas aulas de Educação Física”. O capítulo V destina-se às considerações finais deste relatório de estágio. O capítulo VI, constituído pelas referências bibliográficas utilizadas ao longo do documento. Por fim, teremos o capítulo VII, em que se apresentam os anexos, ostentando alguns dos importantes documentos desenvolvidos ao longo do ano letivo em que estagiámos.

CAPÍTULO II

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

2.1 EXPECTATIVAS INICIAIS

As expectativas apresentam um papel crucial nas nossas vidas. Estas podem ser concebidas através de experiências próprias, ou por outro lado, através de experiências indiretas, relatos ou histórias que outros viveram (Serra *et al.*, 1986).

Como apontam Sharpe e Lewis (1979), todas as situações que criem expectativas positivas altas, em acontecimentos que à partida não são totalmente controlados, colocam o indivíduo perante um estado que se domina de estado de ansiedade. E foi desta forma, com bastante ansiedade, que nós perspetivámos o início desta etapa derradeira da nossa formação.

Sendo esta uma experiência nova para todos nós, em que o contexto real da docência era desconhecido e seria o primeiro contacto direto, sentíamos-nos nervosos mas motivados para iniciarmos a nossa atividade de estágio.

O trabalho docente, como se sabe é hoje mais vasto do que se possa pensar, vai mais além do que há uns anos atrás. Hoje compete ao docente um leque de tarefas e funções mais alargado, e neste sentido, foram formuladas as nossas expectativas em relação a três grandes dimensões, a dimensão profissional e ética, a dimensão da participação na escola e a dimensão do ensino e da aprendizagem.

Em relação à dimensão profissional e ética, a nossa ação educativa tinha como principais objetivos, o ensino, e esse deve fundamentar-se em conhecimento específico e científico da área, apoiando-nos na investigação e na reflexão partilhada da prática. Em função dos nossos objetivos, perspetivámos também que seria fulcral conseguir interligar os diversos saberes integrados, tudo isto em função de uma bem-sucedida ação educativa. Um outro grande objetivo seria a promoção do gosto pela prática da atividade física e desportiva, com vista ao desenvolvimento de estilos de vida ativos e saudáveis.

Preocupados com o desenvolvimento dos alunos, estabelecemos que seria de todo importante maximizar o seu desempenho e o envolvimento nas diversas

vertentes que se encontram estabelecidas no currículo da disciplina, e na lei, através estratégias motivantes, e que integrassem todos os intervenientes, com o objetivo de atingir o potencial que cada aluno apresenta, e deste modo conduzir o seu desenvolvimento de forma integral e harmoniosa.

A nossa postura perante a comunidade escolar é também ela considerada um importante fator da ação educativa, pois os professores podem ser exemplos para os alunos em muitos casos, e como tal, tentaremos ser exemplares nas nossas ações, justos nas decisões tomadas e manter uma correta postura do início ao fim do nosso EP.

Em relação à dimensão da participação na escola, foi tido em conta que este é um local onde existem permanentes contactos entre diversas realidades e onde ocorrem grande parte das experiências dos alunos, sendo então, um espaço que tem de ser mantido em consideração quando se fala na formação dos jovens cidadãos.

No caso dos professores, acontece a mesma situação, pois é este um ambiente onde diversos atores interagem e estabelecem a sua ação educativa, onde existe permanentemente trocas de experiências, com as quais esperamos aprender e melhorar os nossos métodos e processos de ensino, bem como, acrescentar algo mais ao que é o funcionamento da ação educativa no espaço escola, se assim o conseguirmos.

Outro aspeto pertinente que deve ser tomado em consideração, são os encarregados de educação e os pais, pois são estes que apresentam a maior influência sobre os seus educandos, e como tal, nós professores como profissionais que estão diariamente em contanto com estes educandos, devemos realizar um trabalho conjunto com os seus educadores para pudermos tornar a ação formativa mais eficaz.

Esperamos ainda que esta seja uma escola rica em termos de atividades e projetos, nos quais possamos ter participação direta, pois a nosso entender uma escola pode superar o tradicional ensino de sala de aula, e pode ser um ambiente rico em experiências de formação que abram portas aos alunos e lhes fomentem interesses em temas que possivelmente fora da escola estes não iriam procurar satisfazer.

Por último, debruçando-nos sobre a dimensão do ensino e da aprendizagem, temos a noção de que uma turma são um conjunto heterogéneo de alunos, com as

suas características próprias, os seus gostos, as suas capacidades, e que nós teremos de saber lidar, interligar e desenvolver a nossa ação educativa com todas essas variáveis procurando um fim único, o de conseguir um ensino cabal dos alunos. Deste modo, tentaremos encontrar estratégias diferenciadas, consoante os alunos que tenhamos pela frente, procurando ir de encontro com os objetivos estabelecidos pelo projeto curricular da turma e com os interesses dos alunos.

Procuraremos estar o mais próximo possível dos alunos para que estes se sintam à vontade connosco, confiem em nós, e transmitam aquilo que pensam e sentem, para que de forma conjunta possamos satisfazer ambas as partes, alunos e professor, através de um processo de permanente negociação.

Tendo em atenção que iremos empregar a nossa ação junto de jovens, o fator “dinâmica” é fulcral para o sucesso. Tentaremos utilizar estratégias motivantes para que se sintam divertidos em aprender o que lhes teremos para ensinar, aspeto esse facilitador do processo de E-A, e deste modo, responder a um dos objetivos iniciais propostos, que passaria por fomentar gosto pelas atividades físicas e desportivas que estão a realizar e ainda, perceberem o valor das atividades propostas no seu desenvolvimento ao longo da vida.

A avaliação entrará no processo como forma de dar aos alunos a informação da sua prestação, ao professor, a informação da prestação dos alunos e também da própria prestação, melhorando constantemente o processo e os métodos utilizados na ação educativa.

2.2 PLANO DE FORMAÇÃO INDIVIDUAL

O objetivo que se pretende atingir com a realização de um Plano de Formação Individual (PFI), é o dar a conhecer os principais objetivos a que nos propomos e que pretendemos vir a assumir no decorrer da nossa atividade enquanto professores estagiários. Serve também de instrumento planificador da nossa intervenção formativa ao longo da atividade de estágio.

Neste documento, além de terem sido definidas as expectativas iniciais, no que se refere, à dimensão profissional e ética, à participação na escola, e ainda, ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, realizou-se uma autoanálise ao nosso nível de competências de partida, os pontos fortes, os pontos fracos, as

oportunidades/possibilidades de melhoria, e ainda, às ameaças ao desenvolvimento. Não esquecendo, e sendo provavelmente um dos temas mais importantes enquanto estagiários, também foram levantadas as principais fragilidades no desempenho das atividades de planeamento, realização e avaliação, discussão essa que será abordada ao longo do presente documento.

Através da realização do EP, pretende-se sobretudo que o nível de competência profissional seja potenciado, pois um bom profissional é aquele que consegue gerir os três domínios, o domínio psicomotor, o domínio cognitivo e o domínio sócio afetivo, no que se refere ao aluno. Importa também referir, que as relações com os pares são de extrema importância, e como tal, a postura no local de estágio, a boa disposição e a disponibilidade para a entreaajuda são fatores a ter a conta.

Em qualquer um dos domínios esperamos conseguir aplicar os meios e estratégias aprendidas ao longo do percurso académico, assim como aprender as melhores estratégias e meios, no terreno, para lidar com qualquer situação que nos seja proposta a resolver. Essa aprendizagem deverá advir da experiência adquirida com a prática, através da troca de experiências com os docentes mais experientes, sobretudo, o orientador de estágio, e não esquecendo a importância da literatura disponível na área.

De forma mais específica e refletindo sobre as aprendizagens desejadas, esperamos aprender estratégias de planeamento da atividade, que conciliem o sucesso da mesma e que promovam a articulação com os restantes docentes.

No campo da realização, desejamos conseguir transferir o potencial de cada aluno, para o aproveitamento real em cada uma das matérias de ensino que lhes serão propostas. Neste sentido, procurar-se-á alcançar os objetivos através da aplicação de estratégias já adquiridas, mas também, através do estudo de novos métodos e meios, e através do trabalho colaborativo com outros docentes mais especialistas na matéria. Só se conseguirá alcançar tal objetivo se conseguirmos que a maioria das aulas sejam dinâmicas, organizadas, bem estruturadas, em caso de necessidade, bem ajustadas, e no caso de termos ao nosso dispor um leque de conhecimentos que resolvam qualquer tipo de situação que nos seja apresentada.

Por fim, e no campo da avaliação, esperamos aprender para além das estratégias e meios que já conhecemos, as melhores e mais eficazes formas de aplicar esses mesmo conhecimentos, para que a avaliação seja algo natural no

processo de ensino-aprendizagem (E-A) e com a qual possamos adquirir as informações que se pretendem com este mesmo processo, informações relativas ao desempenhos dos alunos, ao nosso próprio desempenho e para que possamos transmitir aos alunos informações sobre as suas próprias prestações.

2.3 CARATERIZAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE REALIZAÇÃO

2.3.1 Caraterização da Escola

A ESJF situa-se em Coimbra, na freguesia de Santo António dos Olivais, mais especificamente na Avenida Dom Afonso Henriques. O ambiente em torno da escola é calmo, não existindo uma grande afluência de pessoas ou trânsito o que acaba por representar segurança para os alunos que a frequentam.

Este estabelecimento de ensino possui um percurso que é representativo da história e da evolução do ensino em Portugal, surgindo a quando a construção dos três primeiros liceus no país, o Liceu de Coimbra, o Liceu de Lisboa e o Liceu do Porto.

Com o aparecimento do Liceu de Coimbra, extingue-se o Colégio das Artes, e a partir de 1870, o Liceu passa a instalar-se no Colégio de S. Bento.

Quatro anos após a implantação da república, em 1914, o Liceu começa a designar-se de Liceu José Falcão, em homenagem a um dos grandes ideólogos do Republicanismo no país.

Em 1928, foi criado o Liceu Júlio Henriques, que veio a funcionar numa das alas do edifício de S. Bento, fazendo vizinhança com o Liceu José Falcão. No entanto, as instalações do edifício de S. Bento começavam a ser pequenas para suportar o aumento da população dos dois liceus, e em resposta, constrói-se um edifício de raiz na Avenida Dom Afonso Henriques, destinado ao Liceu D. João III.

Em 1974, o Liceu D. João III retoma o nome do seu antigo patrono, José Falcão, e em 1978, com a unificação de Liceus e Escolas Industriais e Comerciais em Escolas Secundárias, este estabelecimento de ensino passa a denominar-se Escola Secundária José Falcão (ESJF).

Importa referir, que bem recentemente, em 2010, o edifício foi classificado pelo IGESPAR como Monumento de Interesse Público.

2.3.2 Instalações e recursos materiais

O edifício da ESJF encontra-se dividido em três grandes zonas na sua globalidade, dois edifícios fechados e um espaço ao ar livre. A maioria dos serviços que assistem a estrutura escolar, mais propriamente, os serviços administrativos, a sala dos diretores de turma, a papelaria, o PBX, a sala de exposições, a direção, a reprografia e as salas de aula, encontram-se presentes no edifício principal, o qual é estruturado em forma retangular e ao centro possui um jardim que é visível de todos os corredores, mas que é muito pouco frequentado.

O bloco anexo, que consiste num edifício mais pequeno, é integrado em grande maioria pelos espaços gimnodesportivos, dos quais, dois são ginásios, um deles onde são desenvolvidas a ginástica de solo, a ginástica rítmica e a ginástica acrobática, e o outro mais ajustado para a dança e para a ginástica de aparelhos. Também temos ao dispor um pavilhão, no qual além de todas as modalidades que lá se possam desenvolver, apresenta na sua constituição uma parede de escalada e um palco, local anexo com piso de tacos.

Além dos espaços interiores, encontramos um espaço de exterior, composto por um corredor semicoberto, e os restantes espaços desportivos, mais exatamente, um campo desportivo de recreio e uma zona polidesportiva, sendo esta constituída por um campo desportivo, local onde se desenvolvem as modalidades desportivas e onde se podem ainda dividir dois campos de ténis, a acrescentar a estes dois campos de ténis, temos ainda mais dois campos de ténis anexos. Ao redor de toda a zona polidesportiva encontramos uma pista de atletismo, com uma caixa de saltos numa das suas extremidades.

Somando todas as partes, percebemos que a ESJF é um espaço de grande dimensão, sendo uma escola composta por 113 locais, definidos cada um deles para um proveito.

2.3.3 O Grupo Disciplinar de Educação Física

O grupo disciplinar de Educação Física (GDEF) pertence ao Departamento de Expressões da ESJF, e no presente ano letivo é constituído por seis professores e quatro professores estagiários. Dos seis professores, cinco pertencem aos quadros da escola, em que já se encontram a desenvolver a sua ação educativa há vários anos consecutivos. Um outro professor que constitui o grupo é um professor contratado que é responsável por apenas duas turmas.

Dos seis docentes da disciplina de EF, apenas existe uma docente, sendo que os restantes elementos são do género masculino.

Nos últimos dois meses de atividade letiva, um dos docentes solicitou de uma baixa médica, e como tal, existiu a necessidade de integrar um outro docente de substituição no grupo disciplinar, o que nos levou a compreender que a vida de um professor que não esteja colocado numa escola a tempo inteiro é desgastante e por vezes pouco gratificante. O professor tem de andar de escola em escola, em que nem sempre as escolas se situam perto umas das outras, e com isto, não chega a conhecer nem os alunos nem os pares, o que também se reflete na eficácia ação educativa.

Além dos docentes do grupo disciplinar, este integra um núcleo de estágio que é composto por quatro alunos provenientes da FCDEF-UC. Não sendo uma surpresa para o GDEF a receção a professores estagiários, nós fomos muito bem-recebidos e desde logo nos foi disponibilizada ajuda em qualquer que fosse a nossa necessidade.

O GDEF da ESJF tem à disposição um gabinete exclusivo, sendo o único grupo disciplinar da escola a beneficiar deste fator, e o contacto entre os docentes é desta forma permanente. O ambiente de trabalho é equilibrado e bem-humorado, no qual se nota que os professores se conhecem bem e devido a essa circunstância se articulam de forma bastante harmoniosa e natural. Mas apesar do grupo não ter demonstrado problemas de articulação e de desenvolvimento da atividade educativa, e de nunca nos ter sido recusada qualquer ajuda, notámos que os professores, entre si, trabalham de forma bastante diversificada e o trabalho colaborativo fora dos momentos formais é artificial. Cada um utiliza os seus próprios métodos, e foram escassas as vezes em que tenhamos observado um apoio colaborativo no sentido de entreajuda, descobrindo e melhorando assim a eficácia do ensino praticado.

Day (2003) afirma que os professores trabalham isoladamente e que são raras as oportunidades que estes têm para melhorarem as suas práticas através da observação e da crítica entre pares. Os professores colaboram em tarefas de planificação, mas no que ao ensino diz respeito, estes falam dele mas não examinam as práticas que a ele estão inerentes.

Fullam e Hargreaves (2001) referem que o trabalho individualizado acaba por ter bastantes consequências, sendo que uma das quais é o subaproveitamento das competências individuais que através da discussão se poderiam complementar, melhorando o processo de ensino de ambos, ou dos vários elementos do ensino.

Uma das principais causas que levam os professores a serem individualistas é o facto de aparentemente serem fracos na sua personalidade, o que os leva a atuarem de forma mais defensiva em relação às críticas. A lógica passa por, se não se expõem, ficam protegidos de serem criticados, e então acabam por desenvolver o seu trabalho num privatismo que só tende a se tornar num hábito (Fullam e Hargreaves, 2001). São várias as vezes que ouvimos termos como, “a minha turma”, “os meus alunos”, e desde logo se notam tendências de individualizar o trabalho e a responsabilidade. O que se verifica é que os professores se acomodam a esta forma de trabalhar e criam resistência à mudança ou sequer à discussão dos métodos de trabalho, todos desenvolvem a sua atividade e estabelecem uma boa relação pessoal, mas a relação a nível profissional parece não querer ser despertada.

2.3.4 Caraterização da Turma

Ter o conhecimento das características de todos os alunos é um importante fator que nos permite descobrir as melhores soluções de forma a resolvermos os problemas do dia-a-dia.

Como tal, esta é uma turma do 10º ano, do curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias, que englobava na sua constituição inicial um conjunto de 28 alunos, mas esse número reduziu-se para 27 com a saída de um dos elementos no início do 2º período letivo. Destes alunos, 21 são rapazes, e 6 são raparigas, em que a média de idades dos alunos é de 14,93 anos.

Os alunos no seu percurso até à escola utilizam predominantemente os seguintes meios de transporte, Carro (14 alunos), Percurso Pedestre (8 alunos), e

Autocarro (6 alunos). Importa mencionar que o tempo que os alunos da turma demoram a chegar à escola varia entre 5 minutos e 1 hora, mas mesmo assim, estes mostraram-se sempre pontuais mesmo à primeira hora do dia.

Dos alunos da turma, 10 apresentam problemas a nível visual, tendo de utilizar óculos, 2 apresentam problemas respiratórios, 1 apresenta problemas na fala, 1 apresenta problemas de equilíbrio, 1 apresenta problemas de hiperatividade, e outro aluno, que pertence ao grupo dos 5 alunos da turma abrangidos pelo ensino especial, apresenta problemas a nível da fala e do cognitivo, sendo que este sofre de perturbações no espectro de autismo.

Os encarregados de educação são na sua maioria mães (22 alunos), e em relação aos restantes, é o pai (6 alunos). No agregado familiar dos alunos, é de referir que foi prestada especial atenção aos alunos numa situação monoparental, em que na turma existem 3 casos.

Os alunos provieram em grande número de outras escolas, em que 20 foram provenientes da Escola Básica Martim de Freitas, 2 provieram do Colégio São Martinho, 2 derivaram da Escola Básica Dr. José dos Santos Bessa, 2 alunos advieram da Escola Secundária Avelar Brotero, e apenas 2 dos alunos terminaram o Ensino Básico na ESJF. Na turma existe apenas 1 caso de repetência, sendo que os restantes alunos terminaram no passado ano letivo o 9º ano de escolaridade.

CAPÍTULO III

ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

3.1 PLANEAMENTO

O planeamento constitui-se numa das primeiras e principais fases que antecede e antecipa a ação pedagógica de qualquer docente, este relaciona a direção das exigências e conteúdos programáticos com a situação pedagógica concreta.

As ações de planeamento “São expressão da personalidade do professor, do conhecimento e competência do seu estilo individual de ensinar.” (Bento, 2003, p. 57).

Para Bento (1987), o processo de planeamento permite ao professor selecionar e ordenar os objetivos e conteúdos programáticos, tendo em atenção as condições envolventes disponíveis (pessoas, espaços e materiais) e também as condições temporais (nº de aulas por semana, mês e ano).

Dissecando o planeamento, este engloba 3 dimensões que serão abordadas já de seguida: plano anual (PA), plano da unidade didática e plano de aula (PLA).

3.1.1 Plano Anual

Um PA (Anexo 1) é o primeiro passo no desenvolvimento do planeamento e consiste num plano elaborado numa perspetiva global que tem como objetivos o concretizar do programa no local concreto da ação pedagógica, sem que exista uma pormenorização das ações a desenvolver (Bento, 1987).

Após a elaboração dos horários para o presente ano letivo, por parte da direção, foi solicitado pelo GDEF o ajuste de alguns destes, o que devido à experiência dos docentes, foram antecipadas as complicações que poderiam surgir com o aglomerado de aulas em simultâneo nos tempos letivos, retirando margem de manobra na gestão espacial e material das aulas.

Já com as devidas alterações realizadas aos horários, as turmas foram repartidas pelos docentes do GDEF, em que os professores do quadro, por ordem de anos de serviço na instituição tiveram o direito a escolher as suas turmas em primeiro lugar. Ainda na distribuição dos horários, foi tido em consideração o perfil dos professores e as suas especializações, favorecendo assim o processo pedagógico das matérias de ensino.

A composição curricular do nosso PA foi realizada com base no Programa Nacional de Educação Física (PNEF), em que depois de ter sido realizado um estudo ao que encontra definido por este, foram considerados alguns pontos de partida no sentido de conferir o sucesso e a possibilidade de concretização da ação pedagógica por parte de todos os intervenientes no processo. Neste sentido, foram ponderados os objetivos e metas estabelecidas pelo PNEF, e foi realizada a adaptação para a ESJF, em que se consideraram a cultura da escola e as instalações disponíveis. A cultura em que a escola se encontra inserida foi estudada, e é interessante que as modalidades de Atletismo, Ginástica de Solo e Acrobática se encontram enraizadas na escola e daí as excelentes condições espaciais e materiais que temos disponíveis para as suas realizações. Também, estas são matérias as transversais a todos os anos de escolaridade no sentido de aproveitar esses mesmos recursos.

As instalações e recursos materiais que a ESJF apresenta para a disciplina de EF são bastante adequadas para que as demais matérias de ensino possam ser lecionadas, e no caso específico do 10º ano as matérias que se definiram foram, o Voleibol, o Ténis, o Andebol, o Basquetebol, a Ginástica de Solo, o Futebol, a Dança e o Atletismo.

Atribuídas as turmas e definidas as matérias para cada ano de escolaridade, o GDEF teve de selecionar um modelo de planificação. Segundo Rosado (2002), existem dois principais modelos de planificação, são eles, o modelo de planificação por ciclos de atividades ou “Blocos” e o modelo de planificação por etapas. No presente ano letivo o GDEF optou por um modelo de “Blocos”, sendo este um modelo em que algumas das suas características passam por ter no conjunto de aulas de cada bloco uma só matéria de ensino, a distribuição dos conteúdos é concentrada e determinada pelas rotações dos espaços, a programação inicial é mais definida, a avaliação inicial tende a ser realizada dentro de cada bloco, os objetivos definidos por blocos são objetivos a alcançar no final de cada bloco, existe

menor individualização uma vez que começa e acaba para todos no mesmo momento, existe uma duração de cada unidade didática (UD) definida antecipadamente e que tende a ser igual para todas as matérias nucleares, e para os professores é uma forma mais fácil de trabalhar, pois existe um tratamento continuado da mesma matéria.

Uma outra vantagem deste tipo de modelo, e tendo sido outro argumento que nos levou a escolhê-lo, é que através deste, conseguimos trabalhar alguns princípios nas nossas UD, como são exemplos, o princípio da abordagem concentrada de matéria, em que os alunos têm oportunidade de trabalhar os objetivos de cada UD numa primeira metade e na segunda metade têm oportunidade de repetir, exercitar e consolidar os principais conteúdos da matéria. O princípio da gestão dos exercícios e das medidas organizativas no decurso da UD, que se concretiza na criação de aulas similares em estrutura e objetivos, nas quais a progressividade se assume de forma lenta e controlada, de acordo com as necessidades dos alunos, mas que sobretudo seja o mais rentável possível em termos de tempo útil de prática, não se tornando apenas uma simples experiência.

Após a seleção das matérias, surge a tarefa mais difícil no nosso ponto de vista, que foi a sua distribuição pelos espaços desportivos de modo a que essa ocupação fosse racional e enquadrada de acordo com os objetivos que se pretendem alcançar em cada uma das matérias. Foram construídos diversos planos, tendo sido realizadas várias alterações até que fosse possível estabelecer uma harmonia entre matérias, espaços, horários, anos de escolaridade e condições climatéricas. Algumas das matérias que à partida tinham sido selecionadas para os anos de escolaridade sofreram alterações para que fosse possível o encaixe lógico de todas as matérias nos espaços, e de modo a que todas as rotações fossem desenvolvidas com cada docente num espaço desportivo diferente, em que não houvesse a necessidade de se partilharem espaços.

A somar a toda esta complexidade, junta-se o fator clima, para o qual as matérias foram distribuídas prevendo ao máximo as condições climatéricas dos diferentes meses do ano e horas do dia a que as aulas seriam lecionadas. Tomando como exemplo o que aconteceu na nossa turma do 10º3, esta tinha aulas 3 vezes por semana, aulas de 50 minutos, em que à terça-feira a aula decorria às 17h20, à quarta-feira a turma tinha aula às 08h30 e à quinta-feira a aula era lecionada às 16h20. Antes do mês de janeiro e depois do mês de abril, foram planeadas as

matérias no espaço exterior, prevendo menores índices de precipitação, o que favorecia ao máximo o número de aulas a lecionar e as condições de realização, quer para os alunos quer para nós professores. Já nesse intervalo de sensivelmente 4 meses as modalidades desenvolvidas foram predominantemente nos espaços interiores.

3.1.2 Unidades Didáticas

Após nos ter sido atribuída a turma, existiu um planeamento da atividade a ser desenvolvida ao longo do ano letivo e dentro de cada UD. De acordo com Bento (2003), quando se fala em planeamento do ensino, mais especificamente numa UD, estão-se a reunir os pressupostos para que esse ensino seja racional e consciente, sustentado em conhecimentos e competências da área pedagógica específica, tornando assim o processo contínuo, sistemático e rentável do ponto de vista do tempo.

Para Quina (2009) existem nove tarefas principais que o professor tem de realizar ao planificar uma UD, e nós, no nosso planeamento respeitámos cada uma delas.

Como tal, começámos por definir os temas das unidades, que no nosso caso, esta foi uma tarefa desenvolvida e discutida em grupo a quando a construção do PA, não impedindo mesmo assim que depois cada professor não pudesse reformular essa organização de acordo com as características dos alunos. Esta situação aconteceu-nos no 10^o3 para a UD de dança, em que a turma sendo constituída maioritariamente por rapazes e numa fase em que a sua sensibilidade ao corpo é elevada, sentimos a necessidade de abordar esta matéria de forma opcional. Considerando que a nota da disciplina não entra na média dos alunos, e vista a recusa extrema de grande parte da turma à modalidade, existiu a necessidade de criar novos objetivos para estes alunos, passando então o tema desta UD para a condição física geral. O que se verificou, é que é “necessário, embora não suficiente, começar cedo, e ensinar dança de uma forma agradável para os meninos e que não seja ameaçadora de sua masculinidade” (Stinson, 1998, p.68). Esta conclusão surge do facto de as raparigas da turma terem preferido a dança, e apenas os rapazes que já anteriormente haviam experienciado a dança, e apreciado essa experiência,

optaram por avançar para esta matéria. A dança é ainda hoje encarada como uma modalidade de “meninas” pois o que acontece é que com a falta de referências de estilos de dança, existe na sociedade, a imagem impregnada do ballet como dança, e como tal, a atribuição desta modalidade às raparigas.

De seguida, definimos os objetivos a perseguir e os conteúdos a trabalhar em cada UD. Neste sentido, debruçámo-nos no PNEF numa primeira fase, e na AD numa segunda fase, e através do cruzamento das informações recolhidas, definimos os nossos objetivos a alcançar num determinado número de aulas, sendo esta a nossa terceira tarefa, que no nosso caso ficou definido a quando a construção do PA e que foi igual para todos. Mas um plano tem de ser considerado como tal, e não existe qualquer problema em acrescentarmos aulas a uma determinada UD e retirarmos aulas a outras em que os alunos tenham mais facilidade e estejam mais avançados. Nesta fase debatemo-nos com uma das desvantagens dum sistema de rotações baseado num modelo por “Blocos” como aponta Rosado (2002), que assenta no facto deste tipo de modelo realizar a avaliação inicial no interior de cada UD, o que impossibilita que previamente conheçamos os pontos fortes e fracos dos alunos nas restantes matérias. Tivemos a oportunidade de lidar com esta situação por diversas vezes, em que citando um exemplo, um aluno que no primeiro período era considerado o melhor aluno da turma, tendo sido avaliado em Voleibol, Ténis e Andebol, chegou ao segundo período, na matéria de Ginástica de Solo e nunca antes tinha realizado um apoio facial invertido ou apresentava muitas dificuldades num rolamento à frente.

Numa próxima tarefa, definimos o modelo de ensino a seguir, em que se englobaram os métodos e estilos de ensino, os tipos de exercícios e respetivas articulações, avaliações, entre outras. Neste sentido, antes e dentro de cada UD foi sempre realizado um estudo aprofundado da matéria de ensino no sentido de clarificar, orientar e tornar científicas as nossas opções pedagógicas.

Posteriormente, definimos a função didática de cada aula, sendo que na primeira aula de cada matéria a função didática sempre foi a AD, que nos auxiliou na construção das extensões e sequências de conteúdos. Em algumas matérias os alunos não chegavam a ultrapassar a função didática de exercitação, enquanto outros já se encontravam numa função de consolidação, e este é um dos desafios de qualquer docente que tem de conseguir gerir a heterogeneidade que se apresenta em cada turma. Se nos debruçarmos sobre a prática pedagógica dando

foco ao princípio da adequação dos níveis dos exercícios aos alunos, torna-se uma missão impossível para o docente e “é inaceitável propor o mesmo exercício para todos” (Quina, 2009, p.38). Dada a heterogeneidade dos alunos e o tamanho das turmas, o que se tenta, é arranjar um meio-termo através da formação de grupos de nível que responda em parte a todos os alunos que apresentem características semelhante. Houve desde logo a preocupação de formar esses grupos para que as aulas fossem o mais focadas no ensino individual dos alunos e que respondessem de pronto às necessidades destes.

Entramos deste modo na sexta tarefa que se concretiza em definir a estrutura organizativa geral da turma, sendo que este foi um fator que demorou a ser adquirido por nós visto que as matérias iam mudando e os espaços de aula também. Formados os grupos de trabalho, tivemos que planear a organização específica dos alunos pelo espaço de forma a não mudar muito de aula para aula, sempre com o foco no máximo aproveitamento do tempo útil da mesma.

Outra tarefa que se realizou foi o levantamento dos espaços e dos materiais disponíveis, o que pressupõe um estudo da matéria de ensino e do espaço escolar no qual estamos inseridos. Uma vez que o sistema de rotações já estabelece por si só os espaços de aula, apenas acontecem situações de articulação entre os docentes de EF quando por alguma situação se impede que as aulas sejam lecionadas nos locais pré-estabelecido. Nestas situações, privilegiou-se sempre as turmas mais novas em termos de idade, mas existe também o fator da modalidade que está a ser lecionada consoante os espaços disponíveis. Daqui que seja importante conhecer bem as modalidades e os materiais disponíveis de forma a conseguirmos desde logo adaptar as nossas aulas, tentando respeitar a extensão e sequência de conteúdos, se possível, se não, alterar os conteúdos e objetivos e reestruturar o planeamento inicial da UD, conduzindo aos objetivos e conteúdos programados para o global da mesma.

Entramos aqui numa fase mais específica da UD na qual já estamos a considerar cada uma das aulas. Neste sentido há que distribuir os objetivos e conteúdos da UD, que foram desde início estudados e planeados, e arranjar uma forma lógica, racional e evolutiva de transportá-los para dentro das aulas, fazendo com que os alunos experienciem as aulas, e que estas sejam capazes de produzirem efeitos e evolução que os levem a que no final da UD tenham adquiridos os pressupostos para a mesma.

Para Bento (2003, p.78), no planejamento da UD este deve de ir mais além do que a matéria específica da modalidade e deve apontar sim “para o desenvolvimento da personalidade (habilidades, capacidades, conhecimentos e atitudes) dos alunos, pelo que deve, sobretudo, explicitar as funções principais assumidas naquele sentido por cada aula”. Estes objetivos e conteúdos têm que no final ser avaliados através de um programa pormenorizado de avaliação que o professor tem que desenvolver para cada UD e que no nosso caso também se apresentou como um desafio para algumas modalidades, pois segundo o PNEF, existem um vasto conjunto de objetivos a serem alcançados no final de cada UD, mas por vezes, é difícil expressar esses objetivos num programa pormenorizado que os sintetize a todos de um modo resumido em termos de informação, mas que ao mesmo tempo, contenha a informação-chave de forma clara e objetiva que não deixe dúvidas acerca do que há a observar para cada matéria.

3.1.3 Planos de Aula

De acordo com Bento (2003, p.164) “A preparação da aula, constitui, pois, o elo final da cadeia de planeamento do ensino pelo professor”.

Os PLA surgem da interceção entre aquilo que projetamos que será a aula, é a nossa perspetiva, o que estruturamos e organizamos, e a forma como visualizamos mentalmente o que irá acontecer.

Na construção dos nossos PLA (Anexo 2) foi criada uma estrutura que assenta sobre as principais preocupações que estão inerentes às aulas e também uma estrutura que nos remete, ou outro agente que visualize o PLA, para um rápido entendimento do global que será trabalhado no decorrer da aula. Nos nossos PLA são enquadradas cada uma das aulas dentro do PA e dentro da UD, pois o PLA mais não é do que um produto final do planeamento do professor que vem no seguimento do planeamento mais geral para o planeamento mais específico. Apresentam-se também nestes, os materiais necessários para a construção e dinamização de cada aula.

Importa referir que o PLA deve sempre ter claramente definidos os objetivos a atingir e deve estar de acordo com o que foi estabelecido na UD, garantindo um processo coerente e adequado ao processo de E-A.

Na medida em que dos vários modelos que existem acerca da estruturação das aulas, o modelo tripartido é o mais comum, e foi neste que nos baseámos para a construção dos nossos PLA. Segundo Quina (2009), este modelo aponta para que a parte inicial da aula deva corresponder de 10% a 25% do tempo de aula, a parte intermédia deverá corresponder de 50% a 70% do tempo de aula e a parte final deverá ser a mais breve das três partes, correspondendo de 10% a 15% do tempo de aula. O que não se verifica com a implementação do tempo de balneário que restringe a aula para os 35 minutos de tempo útil. Então, o tempo disponível para a prática é bastante reduzido, aumentando ainda mais a importância e a pertinência dos PLA no que respeita às suas características de organização das tarefas, fluidez entre as tarefas, e coerência da aula, que proporcionem o aperfeiçoamento da gestão da aula.

De um modo geral, a parte inicial da aula deverá servir para recebermos os alunos, introduzirmos os objetivos da aula e ganharmos tempo útil ao conseguirmos clarificar desde logo a organização e estrutura da aula. Mas esta fase nem sempre foi fácil nas primeiras aulas, pois os alunos, só depois de experienciarem algumas aulas, adquirem automatismos, os quais devemos atingir o mais brevemente possível. Ainda, devemos conseguir nesta fase da aula realizar o aquecimento, que deverá ser específico dentro de cada UD, como são exemplos, as modalidades com bola, nas quais os alunos deveram desde logo aquecer com bola. Devemos também incidir sobre as principais articulação e músculos que serão requisitados pelas modalidades, em que os exercícios selecionados para cada UD não deveram variar muito de aula para aula, indo de encontro aos automatismos que pretendemos criar.

Na parte intermédia ou parte fundamental da aula, apresentam-se trabalhados os principais objetivos previstos para a aula, e esta deve estar muito bem planeada pois acaba por ser a parte mais importante da aula, na qual os alunos têm oportunidade de aprender, exercitar, consolidar ou avaliar as suas habilidades. Como tal, na organização é fundamental que esta esteja focada em todas as variáveis que possam acontecer, isto é, antes da tarefa se for o caso de esta necessitar de uma organização específica, dentro da tarefa para aquilo que é o E-A, e após a tarefa na transição entre tarefas ou partes da aula. Estas tarefas devem estar encadeadas de forma progressiva e devem-se apresentar-se no PLA nessa mesma disposição, apresentando na sua caracterização os principais critérios de

êxito através de poucas palavras-chave. Na estrutura das tarefas devem ainda estar presentes o número de repetições ou normas de atuação por parte dos alunos.

A caracterização dos grupos de trabalho é outro aspeto de revelo a constar nos PLA, pois este é um fator que revela o nosso conhecimento da turma. Estes grupos podem revelar os diferentes níveis de competência dos alunos, podem ter uma construção com base em relações socio-afetivas ou mesmo serem grupos mistos que conjuguem estes aspetos e outros que achemos pertinentes.

Por fim, e ao abordarmos a parte final da aula, esta tem como objetivos o retorno à calma por parte dos alunos, a recolha do material e também deverá inserir as aulas que se seguem, com especial atenção para a avaliação. A avaliação deverá ser inserida algumas aulas antes de forma a que os alunos possam ter conhecimento e trabalhar claramente os aspetos em que vão ser avaliados.

Nem sempre foi fácil planear as aulas, sendo que este foi um ano em que o clima esteve bastante imprevisível e existiram sempre aulas em que exigiram ajustes e houve a necessidade de recorrer a um “plano B”, plano esse que já vinha preparado para essas eventualidades. Principalmente no primeiro período, o nervosismo, e o desconhecimento de alguns aspetos sobre algumas modalidades e a gestão das tarefas, como os principais erros ou as principais formas de organizar os alunos no espaço, foram as essenciais características comuns a todos nós que tornavam as aulas mais complicadas. As primeiras aulas que não correram tão bem como o esperado levaram mesmo a alguns momentos depressivos durante algum tempo, como também referência Bento (2003, p.101), que nos refere que “uma aula com sabor a fracasso preocupa e incomoda o professor, por vezes durante vários dias e mesmo semanas”. Mas o facto de o trabalho docente ser tão gratificante para nós, levou-nos a nunca desistir e a combater as dificuldades através da discussão dentro do NE, com os restantes docentes do GDEF e através da pesquisa de metodologias eficazes para cada caso específico.

3.2 REALIZAÇÃO

Estudada e planeada toda a ação educativa, tivemos que colocar todas as nossas competências em prática de forma a conseguirmos responder e superar os mais diversos desafios que nos surgiram.

O facto de o professor poder fazer toda a diferença no processo de E-A é um fator que não pode deixar de ser considerado, e são vários os estudos (Sanders e Rivers (1996); Sanders (1998); Taylor et al. (2010)) que nos demonstram que um professor eficaz tem, indubitavelmente, influências a todos os níveis no desempenho escolar dos alunos e que através da sua ação pedagógica consegue potenciar o rendimento de qualquer aluno, mesmo quando as condições envolventes não são as mais favoráveis (ambiente familiar, origem étnica, nível socioeconómico, nível do aluno, rácio professor-aluno, heterogeneidade da turma, escola, etc...). Onofre (2000) conclui que as características do conhecimento do professor e a qualidade da sua intervenção prática, estabelecem uma íntima relação entre si e são fundamentais para decidir o sucesso da sua ação educativa.

3.2.1 Instrução

A instrução, segundo Siedentop (1991) citado em Rosado e Mesquita (2011, p.73), é “a transmissão de informação diretamente relacionada com os objetivos e os conteúdos do ensino”. Através dos comportamentos de instrução, o professor procura essencialmente fornecer informações aos alunos, fundamentar a prática e manter elevados os níveis de motivação dos alunos (Quina, 2009).

Rosado e Mesquita (2011) apontam para 4 momentos de instrução que ocorrem durante a aula que são, a introdução da aula, a apresentação das tarefas, o feedback (FB) pedagógico e o encerramento da aula.

Neste sentido, as nossas aulas não foram diferentes daquilo que é o aconselhado pelos autores, sendo que muitas vezes existiram algumas exceções proporcionadas pelas características especiais da turma.

No que respeita à introdução da aula, refere-nos Arends (1995) que os alunos vêm de outros ambientes em que as normas comportamentais são diferentes e estes chegam às aulas de EF bastante instáveis. Em resposta, devemos dar início à aula em segurança e o mais rapidamente possível para que os alunos não se dispersem. Nas nossas aulas, tentámos sempre que esta introdução fosse realizada com todos os alunos e à hora prevista, e se por um lado, os alunos de forma geral eram pontuais, por outro, e nas aulas ao final do dia, estes vinham com uma agitação tal que se tornava bastante complicado iniciar as aulas através de informações verbais

além de um cumprimento e da recepção. A estratégia passava então, e apenas nestas aulas, por transmitir a informação durante ou depois da ativação motora, em que os alunos já estavam mais descontraídos e focados na aula. Já nas aulas ao início do dia, não havia qualquer problema em falar com os alunos de forma calma pois estes raras vezes vinham agitados.

Através da experiência adquirida, fomos começando a perceber os alunos e tivemos sempre um “plano B”. Este consistia em, após a chegada dos alunos e consoante o seu comportamento, optávamos por falar com eles ou então por começar de imediato a aula. Apesar da segunda opção ter sido utilizada algumas vezes, mas não maioritariamente, não descartamos a importância da instrução inicial como momento formal da aula, na qual recebemos os alunos, revimos a matéria que está a ser lecionada, e fundamentalmente, informamos os alunos acerca da estrutura da aula, de forma a quando terminarmos a ativação motora os alunos se disponham rapidamente pelos locais e comecem de imediato a exercitar.

Uma vez que a turma era muito agitada, reparámos desde logo que se deixássemos os alunos sem objetivos ou sem tarefa, nem que por breves instantes, depois iríamos colher as consequências, pois estes rapidamente se desfocavam da aula e começavam a fazer disparates que perturbavam a continuação e fluidez da mesma.

A informação deve desta forma ser transmitida de forma breve e focar-se nos aspetos chave de modo a que consigamos manter a atenção dos alunos, ao mesmo tempo que estes retêm a mensagem, pois é da conjugação destes fatores que a informação se torna eficaz. O transmissor da informação, nós professores, devemos procurar ainda, direcionar a mensagem para os diferentes níveis de alunos que encontramos, pois a nossa turma era bastante heterogénea em termos de competências motoras, mas também, engloba alguns alunos com dificuldades na aprendizagem, e houve que saber conjugar estes fatores e responder de forma específica para cada um deles com diferentes tipos de linguagem. De modo a clarificar o que queremos dizer, recorreremos a um exemplo. Para os alunos que são desportistas ou os que apresentam um elevado nível de destrezas, por vezes bastava apenas falar em competição e eles empenhavam-se ao máximo e ficavam atentos, enquanto para os alunos que não são desportistas ou para os que têm bastantes dificuldades motoras, aí o discurso tinha de se focar nos benefícios da

atividade física para a saúde ou em que é que os objetivos que estávamos a desenvolver lhes iriam ser úteis nas suas vidas futuras.

Em suma, devemos ter a capacidade de ler e interpretar os alunos e conseguir levar a mensagem adequada a cada um. “A capacidade de comunicar constitui um dos fatores determinantes da eficácia pedagógica no contexto do ensino das atividades físicas e desportivas (Rosado e Mesquita, 2011, p.69).

No que à apresentação das tarefas diz respeito, existem diversos fatores que devemos conseguir executar e dominar para que a mensagem seja transmitida e para que os alunos a recebam e compreendam. Como salienta Quina (2009), a apresentação das tarefas visa fazer chegar aos alunos a informação necessária para que estes visualizem mentalmente o que lhes é pedido, e pretende motivar os alunos a realizarem com o máximo empenho as tarefas solicitadas.

Em primeiro lugar, e como forma de conhecermos os alunos, nas primeiras aulas de cada matéria desenvolvemos exercícios gerais, em que os alunos praticavam sem muitas regras ou interferências, como situações formais de jogo e só depois começávamos a introduzir as componentes mais específicas ou algumas tarefas analíticas, que só eram praticadas em caso de necessidade. Sempre que os alunos já dominassem as modalidades e as conseguissem exercitar de forma fluida, mantínhamos sempre o ensino através de situações globais de aprendizagem.

Após esta verificação inicial dos alunos, nas restantes aulas começávamos a apresentar tarefas no sentido de lhes proporcionar estímulos que visassem o seu aprimoramento na matéria em que estavam inseridos, e ao expormos cada exercício, preocupámo-nos sempre em saber se os alunos estavam a compreender ou não o que lhes estava a ser pedido através do questionamento ou da exemplificação. Em seguimento, ao introduzirmos uma tarefa completamente nova para os alunos em situação de aula, recorreremos à demonstração, pelo próprio professor ou através de alunos que soubessem executar muito bem, acompanhada dos principais componentes da tarefa. Seguindo o que nos refere Quina (2009), e tendo em conta a nossa experiência, damos agora ainda mais importância à demonstração na aula de EF pois esta é uma estratégia que facilita ao professor explicar a tarefa, facilita ao aluno perceber a tarefa, e ao mesmo tempo, cria uma imagem mental no aluno munindo-o de autonomia no desenvolvimento da sua tarefa, em que este busque uma execução que se aproxime ou superiorize a que lhe foi criada.

Mesquita (2005) menciona a importância do professor dominar um leque alargado de gestos técnicos e táticos das matérias que está a desenvolver no sentido de melhor perceber os fatores chave, de criar a melhor demonstração possível, e numa fase posterior, para corrigir os principais erros de base. Na nossa turma os alunos sempre que eramos nós a exemplificar uma tarefa, estes ficavam mais motivados na sua realização do que quando era um colega, e como tal, apostámos nessa estratégia grande parte do tempo.

Outras alternativas ao apresentarmos uma tarefa, foram as que Rink (1993) citado em Rosado e Mesquita (2011) defende como o que o professor deva seguir na sua ação de E-A. Deste modo, tivemos o dever de à partida orientar o aluno para os objetivos da tarefa, lhes explicar a tarefa de forma sequenciada e lógica, personalizar a apresentação, repetir quantas vezes as que fossem necessárias, tornar desde logo a tarefa dinâmica, e ainda, exagerar na expressividade dos principais erros. Aprofundando esta última, tornou-se bastante interessante que pelo facto de nós “ridicularizarmos” os principais erros que os alunos cometem, os levem a empenharem-se em não os repetirem, pois desta forma, eles próprios entre eles se corrigem e brincam com as situações.

Quanto melhor conseguirmos que os alunos percebam o que lhes é pedido, melhor será o aproveitamento do tempo útil que temos disponível para a prática, e é nesta dupla dificuldade que somos colocados à prova em todos os momentos da aula.

Introduzida a tarefa, temos que a acompanhar, e para isso tivemos que ter adquirido o estudo aprofundado dos estímulos que se pretendiam que os alunos estivessem a retirar com a realização da mesma. Em seguimento, devemos utilizar pequenas palavras-chave que relembrem os alunos dos objetivos da tarefa e que ao mesmo tempo reduzam as paragens no decorrer da aula.

Segundo Doyle (1990) citado por Rosado e Mesquita (2011), a transmissão de uma instrução é mais eficaz se o professor utilizar as palavras-chave como meio.

Rosado e Mesquita (2011) mencionam que durante ou após a realização de uma tarefa por parte dos alunos, estes devem receber um conjunto de informações que lhes indiquem a forma como eles desempenharam a ação, e só desta forma, eles irão conseguir melhorar o seu desempenho. Poderemos então estar a falar do FB extrínseco, ou seja, a informação solicitada por uma fonte externa ao aluno que o informe sobre o seu desempenho, ou FB intrínseco, que é a informação que o

próprio sistema regulador do aluno lhe indica acerca do seu desempenho e que o leva a querer corrigir-se. Mas muito se fala no termo FB que Winne e Butler (1994, p.5740) designam como “informação com a qual o aluno pode confirmar, adicionar, reescrever, afinar ou reestruturar informações existentes na memória”. De uma forma breve, podemos então afirmar que o FB é assim uma consequência de um desempenho, e o FB eficaz é aquele que tem uma função de ensinar.

Ao longo das nossas aulas este foi um aspeto no qual tivemos que trabalhar e no qual fomos afinando os nossos desempenhos, pois este é um forte fator relacionado com o sucesso do E-A mas que acarreta muitas variáveis que se não forem controladas, tornam o FB, apenas em informação transmitida pelo professor mas que não atinge os seus objetivos.

Considerando as finalidades dos FB como nos alude (Sadler, 1989), estas apontam para reduzir a discrepância entre a compreensão e o desempenho atual do aluno e as finalidades ou os objetivos da aprendizagem. Então, temos de conseguir controlar aquilo que é o foco dos alunos, temos que perceber se os alunos realmente estão atentos, a ver e ouvir, e se compreendem a mensagem, pois só assim teremos uma resposta por parte dos alunos. Mas neste aspeto, há que ter em conta que no decorrer de uma aula de EF são muitos os fatores que levam os alunos a não nos ouvirem, quer por não estarmos bem colocação face aos alunos, ou porque não colocamos bem a voz, e muito mais, quando as aulas são lecionadas em espaços partilhados com outras turmas, que além do barulho, existem outros alunos a realizarem outras atividades e por isso temos que escolher os momentos exatos para a aplicação de um FB correto nos momentos oportunos.

Esses momentos passam por exemplo, quando notamos que a turma está, em geral, a realizar algo que nós queremos alterar ou aprimorar, então há que aplicar um FB coletivo e desta forma temos à nossa disposição todos os alunos e podemos de forma genérica e através de palavras claras e concisas instruir todos. Mas por outro lado, se os alunos estão empenhados nas tarefas e apenas queremos instruir alguns alunos, então é mais eficaz a aplicação de um FB individual no sentido de não interrompemos a aula, e as informações que solicitamos aos alunos são mais específicas e abrangentes. Outro fator que devemos apresentar, é a distribuição do FB por todos os alunos. É importante que em todas as aulas se mantenha o contacto com todos alunos, mesmo com os alunos mais autónomos nas tarefas.

Por vezes confunde-se o facto de que ser dado muito FB aos alunos seja diretamente relacionado com o sucesso da ação E-A, mas se a quantidade dos FB não tiver qualidade, então de nada serviu o esforço. Há que conseguir manter em todos os FB qualidade de informação, isto é, informação assertiva e estritamente relacionada com o foco do problema que nos leva a intervir. Cameron e Pierse (1994) concluíram através dos seus estudos que o FB é mais eficaz se este consistir em informações sobre respostas corretas ao invés de incorretas. Nas nossas aulas tentámos sempre intervir junto dos alunos incentivando ao erro e nunca julgando as ações dos mesmos.

Importa sublinhar, que o FB não pode ser visto apenas no sentido unilateral do professor para o aluno, mas sim, e também do aluno para o professor, pois é através deste que iremos saber se o aluno realmente aprendeu, e mais importante, se o aluno gostou da atividade que realizou. É exatamente neste pilar que assenta a graciosidade do trabalho enquanto professor, sendo realmente gratificante para nós, quando os alunos se cruzam connosco no decorrer do dia, ou fora da escola, e nos cumprimentam fazendo referências positivas a nós próprios, ou a ações que tivemos para com eles.

Por fim, e quando entramos na última fase da aula, o encerramento, este deve também consistir num momento formal em que os alunos se reúnem junto a nós e lhes transmitimos brevemente aquilo que foi a aula, realçando principalmente os aspetos positivos, como forma de os motivar para as aulas que se seguem, e os aspetos a melhorar, no sentido de os preparar para as aulas que se seguem e incorporando sempre uma vertente formativa nas nossas palavras. Deverá servir também para introduzirmos as aulas que se seguem, com especial atenção para as aulas de avaliação, em que podemos relembrar os critérios que serão avaliados e também tornar assim a avaliação em EF num momento alto da disciplina, valorizando-a.

Nestes momentos finais de aula, tentámos sempre terminar com boa disposição e de forma descontraída, só saindo do local de aula após todos os alunos terem saído. Ficávamos quase todas as aulas a falar com os alunos sobre assuntos da escola ou fora do contexto escolar, criando assim uma aproximação e conhecimento de cada caso. Do ponto de vista dos alunos, são estas pequenas ações que eles acabam por guardar de uma forma diferente, e no dia seguinte,

estão mais próximos de nós, e se precisarmos deles, os próprios reconhecem que nós nos preocupamos com eles e apresentam-se disponíveis para conosco.

3.2.2 Gestão

Entendemos por gestão, o conjunto de comportamentos do professor que visam melhorar e controlar o tempo, os espaços, os materiais, as atividades e a movimentação dos grupos de trabalho durante as aulas (Quina, 2009).

A intenção passa por conseguir otimizar ao máximo as oportunidades de exercitação que estejam diretamente relacionadas com os objetivos da aula e de aprendizagem por parte dos alunos.

Em relação à nossa prestação no decorrer das aulas, esta foi uma tarefa difícil de conseguir em grande parte das aulas ao final do dia, não é que os alunos não fossem pontuais, mas estes distraiam-se facilmente e era difícil para nós conseguirmos ter todos a exercitar sem que alguns estivessem distraídos e fora da tarefa.

De acordo com Piéron (1996), as turmas com maiores ganhos de aprendizagem são aquelas em que o professor consegue ter na sua aula comportamentos como, maior tempo de informação coletiva específica, um maior tempo de atividade motora individual, um maior tempo de exercitação da aprendizagem planeada para a aula, menores tempos gastos em transições, e consequentemente, ter um bom aproveitamento do tempo útil de aula.

Também Doyle (1986) aponta para que os alunos que passam mais tempo na tarefa são os que obtêm mais ganhos de aprendizagem.

Para que conseguíssemos concretizar estas ações, tivemos que planear ao pormenor aquilo que eram as tarefas, a disposição dos alunos pelo espaço e o material a utilizar por parte dos alunos. Desta forma, tentaríamos precaver eventuais distrações que pudessem comprometer não só a tarefa, mas também a segurança dos alunos, ao mesmo tempo que conseguíssemos otimizar o tempo disponível.

Antes das aulas começarem, dispúnhamos o material da aula pelos locais ou perto de onde seriam utilizados, sendo que esta ação foi uma das mais facilitadoras na gestão da aula uma vez que era das mais difíceis de controlar ao início da nossa

atividade. Ainda nesta fase anterior à aula, eram verificados todos os potenciais perigos de segurança para os alunos.

Já com os alunos no espaço de aula e no que se refere à gestão das tarefas, Arends (1995) já tivera constatado que ao conseguirmos que as tarefas sejam fluentes e que desde logo estabeleçamos as regras e os procedimentos das mesmas, estamos a prevenir potências desvios da tarefa por parte dos alunos e a aumentar o sucesso da gestão nas nossas aulas.

Outro aspeto importante e o qual sofreu um estudo aprofundado foi a formação dos grupos de trabalho, que não variavam ao longo da aula e que também se mantinham constantes no espaço não havendo grandes variações naquilo que era a aula. A partir daqui, conseguimos que estes fossem mais facilmente controláveis pois desta forma era mais fácil para nós colocarmo-nos num local onde observássemos todos os alunos e controlássemos todas as tarefas em simultâneo. A formação dos grupos já vinha planeada antes da aula se iniciar, mas por vezes, e devido a pedidos dos alunos, os grupos podiam modificar-se, valorizando-se desta forma a parte social que também é bastante influente no decorrer da aula e no empenhamento dos alunos.

Dentro das tarefas da aula tivemos que optar por vários estilos de ensino que respondessem quer às características da turma, quer aos objetivos das tarefas, como tal, adotámos principalmente dois estilos de ensino, o estilo de ensino por comando, que segundo Mosston e Ashworth (1986) pressupõe o professor como, o agente de ensino que tem o domínio das prestações dos alunos nas tarefas e os quais devem apenas cumprir as indicações dadas. Escolhemos muitas vezes este estilo pois os alunos são muito pouco autónomos na nossa turma, e desta forma conseguíamos controlar a turma, ao mesmo tempo que controlávamos o número de repetições que cada aluno realizava. Este tipo de ação da nossa parte foi particularmente utilizado nas tarefas de modalidades individuais, como a ginástica de solo ou o atletismo, pois as restantes modalidades acabaram por ser lecionadas, principalmente, através de um estilo de ensino por tarefa.

Contudo, notámos que com a utilização do ensino por comando ficávamos muitas vezes sem espaço e tempo para as restantes tarefas de gestão da aula como a antecipação da próxima tarefa. Neste tipo de casos, o planeamento e a antecedente montagem dos exercícios que se seguiam eram fundamentais. Mas estas tarefas tornam-se também as mais desgastantes para nós, uma vez que, se

por vezes e só lecionando a nossa aula a acabávamos desgastados, então imaginando que num dia daríamos mais algumas aulas, iria ser esgotável do ponto de vista da economia de esforço. Por isso, recorreremos a este tipo de estilo de ensino apenas quando estritamente necessário. Assim que os alunos já tivessem introduzido o ritmo da tarefa, saíamos da nossa posição e preocupávamo-nos mais com o fundamental, o ensino.

Nas restantes modalidades e tarefas prevaleceu o estilo de ensino por tarefa em que, segundo Mosston e Ashworth (1986) o aluno assume decisões (no espaço e no tempo), para realizar a tarefa solicitada, nós desta forma ficávamos mais disponíveis para o acompanhamento individual dos alunos e para a resposta a quais queres questões. Procuramos também com este estilo de ensino desenvolver a independência nos alunos, em que poucos eram os que conseguissem ficar focados na tarefa sem o nosso acompanhamento e realizar um número de repetições que se considerasse rentável.

Outros estilos de ensino utilizados foram a descoberta guiada e a produção divergente, em que por exemplo, através de situações de jogo formal, tínhamos como objetivo perceber o que sabia cada a aluno acerca do jogo, e começávamos por deixar que por eles descobrissem as melhores formas para resolverem as situações que lhes surgissem através da tentativa erro, só de seguida, é que intervínhamos no sentido de introduzirmos algumas ajudas para que os alunos chegassem a situações mais eficientes. Através desta estratégia, notávamos que os resultados do ensino eram mais expressivos pois os alunos primeiro erravam, e depois com a nossa ajuda resolviam as situações que anteriormente não conseguiam, atribuindo deste modo valor ao que lhes estava a ser transmitido.

De acordo com Arends (1995), entre cada tarefa existem momentos de transição, que consistem em todas as ações que interligam uma tarefa à outra de forma dinâmica, são exemplos, a formação de grupos, a passagem para a exercitação após a exposição da tarefa ou a preparação para a alteração do local da tarefa. Todas estas ações existem ao longo de uma aula de EF e requerem a nossa orientação e planeamento para que tenham o pretendido sucesso, e foi neste princípio que nos baseámos e empenhámos, pois como já tivera sido apontado, as transições devem ser naturais ao longo da aula e não devem constituir um problema nem serem um foco da aula em que se perca muito tempo útil.

Abordando a parte final da aula, eram os alunos que sempre levavam o material da mesma, em que cada dia eram responsáveis por esta tarefa um conjunto de alunos diferente de aula para aula. Com isto pretendíamos que os alunos percebessem que a aula era para eles, ao mesmo tempo que, nós ficávamos libertos para os ajudar, interagir com os restantes alunos da turma ou resolvermos algumas situações que surgissem.

Em suma, Arends (1995) concluí que nós professores, enquanto gestores eficazes das nossas aulas, somos aqueles que estabelecemos regras e procedimentos claros, criamos rotinas nas aulas, preparamos as atividades durante toda a aula para que esta flua e seja ao máximo rentável possível e sobretudo, que na maioria do seu tempo não descuremos da principal tarefa que é o E-A.

3.2.3 Clima e Disciplina

O Clima e a disciplina são duas variáveis que se encontram presentes em todas as aulas e que podem traduzir o sucesso ou o insucesso das mesmas. Sendo esta dimensão considerada por Siendentop (1991) umas das muito importantes no E-A, e a qual devemos manter desde logo controlada na consecução dos nossos objetivos pedagógicos. Para o autor, a disciplina mais não é do que a manutenção de comportamentos apropriados e de acordo com os objetivos educativos num determinado contexto.

Os comportamentos dos alunos nas aulas encontram-se já estudados na literatura e segundo Piéron (1992), estes dividem-se em duas categorias, podem ser comportamentos apropriados ou comportamentos inapropriados. Na nossa turma do 10º3 verificaram-se no decorrer do ano letivo um conjunto elevado e heterogéneo de comportamentos por parte de todos os alunos sendo uns mais constantes que outros.

Parte da turma nunca foi um problema no que se refere aos comportamentos inapropriados, e tivemos mesmo alunos exemplares que na maioria das aulas sempre foram empenhados e prestáveis. Mas por outro lado, e noutra grupo de alunos, encontrou-se um grande desafio que veio a ser combatido em todas as aulas e que assenta sobretudo num grupo de alunos que são desportistas fora das aulas de EF mas que nestas apenas se empenham nas tarefas que gostavam de realizar.

Por outro lado, e nas modalidades que não eram do seu gosto, estes revelaram-se desinteressados e com bastantes comportamentos fora da tarefa, nunca chegando a comportamentos desviantes. Nestes casos, apenas houve a necessidade de recorrer à repreensão verbal ou à exclusão da tarefa por breves momentos, para situações em que os alunos não se controlavam após o pedido verbal. Outras estratégias utilizadas foram as de não deixar os alunos parados, não os deixar sem objetivos, e controlar o tempo das tarefas para que estas não começassem a ser desmotivantes. Também ao nos colocarmos perto desse grupo de alunos foi uma forma de os controlar, mas esta acaba por influenciar negativamente as aprendizagens da restante turma, e como tal, foi uma luta permanente e desafiante com a qual nos deparamos.

De uma forma geral, acreditamos que neste tipo de ocorrências as nossas ações devam passar por ignorar esses comportamentos, dependendo da sua gravidade, e valorizar sim os bons comportamentos. Também, e sempre que possível, devemos adotarmos uma postura não punitiva para este tipo de comportamentos, mas optar por estruturar formas construtivas e positivas de agir perante as mesmas com um fim único, o de valorizar as boas práticas.

O principal motivo que leva os alunos da nossa turma a não se apresentarem motivados para todas as modalidades, não é os alunos não quererem aprender ou não gostarem de atividades físicas e desportivas, mas é a questão de a disciplina estar descredibilizada e não ser contabilizada para a média final dos alunos, fator que os mesmos referem nas aulas. A turma de forma geral é boa, em que temos casos de alunos muito bons em todos os aspetos, mas que depois acabam por não dar o máximo na disciplina de EF por esta não lhes atribuir mérito pelo seu empenho.

Abordando outro grupo de alunos dentro da turma do 10º3, apoiamo-nos no que Tousignant (1982) citado em Quina (2009) nos refere ao utilizar o termo de “espectadores competentes”, isto é, alunos que simulam iniciar as tarefas mas que depois arranjam forma de não darem nas vistas mas também não se empenham na tarefa, ou quando as tarefas têm filas de alunos, estes passam sempre para o fim na tentativa de não concretizarem a tarefa e acabam por ficar parte do tempo inativos.

Em resposta à heterogeneidade da turma e no seguimento das estratégias que utilizámos para o grupo mais agitado, empregámos uma outra estratégia que engobasse toda a turma que passou por nos aproximarmos de todos alunos,

mantendo um clima descontraído na aula mas com respeito mútuo. Nestas idades, já pertencentes ao Ensino Secundário, torna-se importante para o processo de E-A que o professor seja alguém que os alunos respeitem, e esse respeito ganha-se através de um processo permanente de negociação e em que o professor demonstre conhecimento e preocupação com os alunos.

Siedentop (1983) vai mais além ao afirmar que, se garantirmos um clima relacional positivo nas aulas, estamos a assegurar uma boa relação com os alunos, promovendo a aceitação das opiniões e sentimentos pessoais, um ambiente de confiança, o interesse por eles e a crença na aprendizagem, e ainda, uma boa relação entre os próprios alunos e entre os alunos e as tarefas, em que por estes nos respeitarem e acreditarem em nós, irão atribuir valor aos nossos ensinamentos.

Sariscsany e Pettigrew (1997) concluem que devemos procurar sempre conseguir criar e manter um clima de aprendizagem eficaz nas nossas aulas, através das quais os alunos estejam empenhados sem que recorramos a um estilo autoritário, pois este é um estilo menos apreciado pelos alunos e que só irá piorar a dimensão que tanta importância estabelece sobre o possível sucesso ou insucesso da ação pedagógica.

3.2.4 Decisões de Ajustamento

Esta dimensão caracteriza-se na nossa opinião como uma importante capacidade que o professor deve conseguir ter desenvolvida pois no decorrer de qualquer processo de E-A, existirão sempre situações que ocorrem e que não estavam à partida planeadas, uma vez que antecipar o comportamento dos alunos ou as condições climatéricas, por exemplo, são tarefas de extrema dificuldade.

De acordo com Piéron (1999), o processo de E-A engloba um conjunto de tomadas de decisão, sendo umas automáticas e outras pensadas. Se por um lado é realizado um planeamento da ação pedagógica e já se encontram pensadas e estruturadas algumas tomadas de decisão, e mesmo “planos B”, por outro, existem sempre situações que o professor é incapaz de antecipar precisamente.

Hattie (2012) refere que no decorrer do processo de E-A devemos procurar resposta a diversas perguntas como: “O que é preciso mudar?”, “O que manter?” e “Como envolver mais os alunos para que possam aprender mais e melhor?”. São

nas respostas a estas questões que nos devemos debruçar antes da ação educativa, no decorrer da ação educativa, e após esta mesma ação educativa, e é através deste processo de reflexão permanente que vamos conseguir unir as pontas que vão ficando soltas e que não estavam à partida tomadas em consideração por qualquer razão, tornando cada vez mais eficiente o processo de E-A.

Partindo destes pressupostos, as nossas aulas não foram diferentes e houve a necessidade permanente de pensar o processo de E-A e refletir sobre as nossas ações.

Muitas foram as nossas aulas no espaço exterior afetadas pelas condições climatéricas adversas, e nestes casos, pelo facto de alterarmos o local das aulas, nem sempre conseguimos lecionar os objetivos ou mesmo as matérias que estavam previstas. Assim sendo, as nossas opções passaram por lecionar matérias que já tinham sido apreendidas pelos alunos no sentido de consolidar as aprendizagens. Noutros casos, e quando o espaço disponível o permitia, introduzíamos matérias seguintes, em que a aula era aproveitada para a AD. Também quando nos encontrávamos no espaço interior vimos as nossas aulas serem “invadidas” por outra turma que estava a ter aula no exterior, e nestes casos, tínhamos que partilhar os espaços com essa turma o que nos comprometia os objetivos da aula muitas das vezes tendo de haver ajustes a nível das tarefas e dos objetivos.

Mais se acrescenta que pelo facto de estarmos a lidar com pessoas, os alunos neste caso, faz com que o processo de E-A entre numa dimensão bastante imprevisível mas ao mesmo tempo enriquecedora. Ao longo das aulas não só estamos na posição do professor, mas também somos alunos ativos em que cada situação nova que nos surge é uma aprendizagem que retiramos. Os alunos da turma do 10^o3 eram uma turma bastante imprevisível do ponto de vista da motivação que dispunham nas aulas, e se nuns dias estavam empenhados, noutros estavam cansados das aulas e não se concentravam nas tarefas da aula, a menos que conseguíssemos impor um ritmo às tarefas que não permitisse que os alunos estivessem parados ou em transições. Nestas aulas optámos por colocar os alunos em situações de jogo formal, nos jogos desportivos coletivos, por exemplo, onde estes jogavam ao seu ritmo e os alunos menos motivados envolviam-se com os colegas e acabavam no fundo por também participar e não prejudicar as atividades. Mais uma vez aqui víamos os objetivos da aula serem alterados.

Outro fator que também foi pertinente de sofrer um estudo e ajuste foram as formações dos grupos de trabalho para as aulas. Antecipadamente tínhamos um plano com os alunos agrupados por nível de socio-afetividade, por nível de habilidade ou grupos mistos, dependendo da tarefa ou do tipo de modalidade, e vínhamos a ter que alterar os grupos para que a aula fosse mais rentável. Neste âmbito, reforçamos a ideia de que um plano deve ser alterado, desde que, seja no sentido de aumentar o sucesso da aula.

Quando nos referimos anteriormente aos grupos para as modalidades, gostávamos de mencionar o facto de termos considerado que nas modalidades coletivas são sempre encontrados problemas em colocar grupos heterogéneos. No caso específico da turma, contando também com a nossa experiência pessoal e o que parece ser comum a todos os grupos de alunos que observámos, é que os alunos mais desenvolvidos acabavam por se interessar em jogar apenas como os melhores, excluindo os alunos menos desenvolvidos, e no caso do ensino, este fator é fundamental que seja bem gerido por nós professores pois pode contribuir para o sucesso ou insucesso dos alunos em determinadas matérias. Perante estas situações, interviemos com regras que favorecessem o coletivo, que é um dos importantes objetivos a trabalhar nas aulas de EF, ou alterámos os grupos de trabalho ao verificarmos que a estratégia que vinha pensada para a aula não estava a resultar como pretendido. Não obstante, consideramos que em alguns casos é importante a criação de grupos heterogéneos de forma a desenvolver capacidades nos alunos, de entreajuda e de evolução para os alunos com menos destrezas.

No que se refere às tarefas contámos com inúmeras alterações, umas pensadas anteriormente e outras que fomos forçados a fazer para rentabilizar a exercitação dos alunos. Algumas das situações já foram mencionadas anteriormente e outras prenderam-se com facto de a turma ter claramente três níveis de alunos, e no decorrer das aulas tinham de participar em exercícios diferentes, o que nem sempre pôde acontecer. Num exemplo explicativo, na UD de futebol aconteceu-nos um caso e um aluno que não tem muitas capacidades para a modalidade, mas que ao mesmo tempo, não gosta de ter atividades diferentes dos restantes alunos da turma, o que foi um problema para nós. As nossas opções passaram por integrar o aluno no grupo dos alunos mais desenvolvidos em parte das aulas, sendo-lhe explicado nas outras que seria importante para ele que as tarefas em que se tivesse mais contacto com a bola iriam impulsionar o seu desenvolvimento. Desta forma,

resolvemos a situação, e conseguimos sempre trabalhar de forma diferenciada dentro da turma, mesmo quando as tarefas não eram iguais para todos.

Resumindo, o professor eficaz é aquele que pensa e reflete sobre o processo de E-A de forma constante e que tem capacidade de adaptar o seu ensino às necessidades e possibilidades especiais dos seus alunos (Glover e Bruning, 1987, citado em Albuquerque, 2010).

3.3 AVALIAÇÃO

Para Siedentop e Tannehill (2000, como referido em Hay, 2006), a avaliação é descrita como uma variedade de tarefas e definições, nas quais é dada aos alunos a oportunidade de demonstrar os seus conhecimentos e habilidades num contexto que os permite continuar a aprender e crescer. Smith (1997, citado em Hay, 2006) sugere que avaliação é fundamentalmente uma forma de compilação de informação que varia de acordo com a profundidade, foco ou objetivo da recolha.

De acordo com Ribeiro (1999), a avaliação é uma operação descritiva e informativa nos meios que emprega, formativa na intenção que lhe preside e independente face à classificação. Pretende acompanhar o processo do aluno ao longo do seu percurso de aprendizagem, identificando o que já foi conseguido e o que está a levar dificuldades, procurando encontrar as melhores soluções.

3.3.1 Avaliação Diagnóstica

Segundo Ribeiro (1999), a avaliação diagnóstico (AD) visa averiguar como se encontra o aluno perante as novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e face às aprendizagens adquiridas anteriormente, expondo assim as dificuldades futuras que o aluno encontrará, e podendo ainda resolver situações encontradas no presente. Tem então a função de verificar se o aluno tem adquiridas as aprendizagens anteriores, que lhe garantam uma base para as unidades seguintes que lhe vão ser apresentadas.

A AD surgiu no nosso processo de E-A no início de cada UD, mas esta não decorreu sempre da mesma forma na prática, em que variou de modalidade para modalidade, apesar de a estrutura e o objetivo ter sido o mesmo. Com isto queremos

expor que, nos jogos desportivos coletivos, como foi o caso do futebol, basquetebol, andebol e voleibol, a primeira aula destinou-se sempre a uma AD dos alunos da turma, e a estrutura deste tipo de aula é organizada em situações globais de jogo, como a situação formal de jogo pela qual observamos o que os alunos sabem acerca da modalidade e que destrezas estes apresentam, e registamos numa grelha de avaliação sucinta com os aspetos chave a ver observados.

Já para as modalidades desportivas individuais, como foram o caso da ginástica de solo e o atletismo, a AD funcionou de forma distinta para todas elas pois as características das modalidades assim o exigem. No caso do atletismo, e visto que as matérias são diferentes dentro da UD, não existiram aulas de AD propriamente ditas, mas sim uma observação global dos alunos dentro da matéria, como nos jogos coletivos, mas na própria aula, na primeira de cada matéria, introduzimos a introdução como objetivo da aula.

Na ginástica de solo, a primeira aula foi destinada a uma aula diferente no sentido em que as tarefas propostas não passaram por elementos gímnicos por si só, mas sim, e também por exercícios de destrezas e flexibilidade através de atividades dinâmicas em grupos. Deste modo, conseguimos que os alunos ficassem com uma melhor perspetiva da UD, para a qual estes não se apresentavam muito motivados, ao mesmo tempo que recolhemos as informações que nos pareceram pertinentes para a construção da nossa extensão e sequência de conteúdos.

Quina (2009) refere que as primeiras aulas de cada matéria devem levantar os fatores motivacionais dos alunos para essa mesma matéria e são fundamentais para cativar os alunos para a restante UD.

A UD de dança foi uma UD que requereu outro tipo de intervenção, como já abordado anteriormente, e neste sentido não existiu uma AD aos alunos pois estes trabalharam de forma bastante autónoma e criativa, em que nós apenas os orientámos no seu percurso.

Os instrumentos utilizados para a AD na turma do 10^o3 foram as escalas de classificação, que de acordo com Quina (2009), são fichas com uma lista de comportamentos nas quais o formulamos uma apreciação sobre cada comportamento numa escala numérica que deve ser simples e deve estar bem clara quanto aos critérios. Estas listas devem ser tão breves quanto o possível pois devido à turma ser grande e heterogénea, de outra forma seria impossível observar todos os alunos e registar a informação.

Em suma, a AD não pretende ser uma avaliação complexa e pormenorizada do nível de desempenho dos alunos, mas sim, deve permitir que consigamos recolher as principais informações para sustentarmos as nossas primeiras opções em relação aos conteúdos a lecionar.

3.3.2 Avaliação Formativa

A avaliação formativa (AF) de acordo com Ribeiro (1999), tem uma função semelhante à da AD no sentido em que pretende identificar dificuldades que os alunos apresentem, e lhes dar solução. Estas dificuldades são levantadas através da identificação da posição do aluno ao longo de cada UD.

A AF está muito ligada aquela noção de avaliação para a aprendizagem (Hay, 2006). Paul Black (1998) descreve este tipo de avaliação como uma forma de englobar todas as atividades dos professores e/ou dos alunos, que fornece informação que pode ser usada como FB para modificar o processo de E-A ou as atividades em que estão englobados. Este tipo de avaliação consiste na recolha de informação no decorrer do processo de E-A em oposição à recolha de informação no final. Mas para ser chamada e tratada como AF, a informação recolhida ao longo do processo deve ser utilizada como FB para guiar o processo de ensino. Este FB é também importante para os alunos para que eles próprios consigam monitorizar e planear de forma adequada as suas aprendizagens.

Este tipo de avaliação por ser sistemática e informal, foi realizada em todas as aulas, nas quais, após o término da aula, registámos sempre se os objetivos tinham sido alcançados ou não, servindo assim para nos ajudar a planear as aulas seguintes e a formar os grupos de trabalho. Para os alunos, estes foram em todas as aulas recebendo o FB do que tinham que melhorar e do que já tinham alcançado, e é através deste processo que a ação educativa se torna eficaz e responsável.

Existiu, no entanto, uma aula sensivelmente a meio de cada UD, desenvolvida com exercícios critério que nos permitiam levantar através de uma escala de classificação a prestação dos alunos para os objetivos já apreendidos nas aulas. Estas aulas desenvolviam-se connosco a observar todos os alunos no desenrolar dos exercícios critério e a darmos FB específico a cada um deles, para os aspetos

que já tinham sido adquiridos e para os que ainda haviam a ser aperfeiçoados até à avaliação sumativa (AS).

As restantes aulas após esta aula de AF serviam para consolidar as aprendizagens realizadas em alguns casos, e para outros, continuavam a ser aulas de exercitação. Raramente introduzimos novos conteúdos após a aula de AF, com exceção das UD que foram sujeitas a ajustes, na dança, em que o acompanhamento foi diferente daquele que desejávamos e ainda no atletismo, em que as matérias se foram alterando dentro da UD.

3.3.3 Avaliação Sumativa

A AS como nos refere Ribeiro (1999), corresponde a um balanço final, a uma visão sumatória de parcelas, que só haviam ter sido avaliadas como tal. Pretende fazer um juízo do processo realizado pelo aluno no final de uma UD, aferindo resultados já coletados por avaliações do tipo formativo e obter indicadores que permitam aperfeiçoar o processo de E-A. Uma vez que desempenha uma função distinta dos outros tipos de avaliação, resolve problemas de ensino numa dimensão diferente e serve finalidades não acessíveis através da AD e AF, acaba por completar mais o processo de avaliação que um professor pode utilizar ao longo do seu percurso de ensino.

Quina (2009) diz-nos que o que está em causa e que deve ser fundamental para este tipo de avaliação é saber em que medida os alunos alcançaram os objetivos estabelecidos por nós professor para a UD. Ajuda-nos a perceber se alcançamos o que tínhamos programado anteriormente, se não conseguimos, ou se até fomos pouco ambiciosos na construção dos nossos objetivos. Obriga-nos a refletir no processo pelo qual passámos e desta forma espera-se que consigamos em futuras situações aperfeiçoar o que não correu tão bem como o esperado.

No total foram realizadas oito avaliações do tipo sumativas no decorrer do ano letivo, e para estas, utilizámos sempre um máximo de duas aulas. Nestas aulas, além dos exercícios critério que escolhíamos, pelo menos um exercício era realizado em competição, isto porque de acordo com as características da turma era mais produtivo do ponto de vista do empenhamento que os alunos estivessem em atividade com oposição.

De forma a registarmos as prestações dos alunos optámos por recorrer a testes, para a avaliação das capacidades físicas, e a escalas de classificação, para avaliar os níveis de execução alcançados. Estas escalas de classificação apesar de serem mais completas que as utilizadas nas avaliações do tipo formativas, têm também elas de estar apresentadas de forma simples e clara para nós no sentido de conseguirmos recolher toda a informação pertinente, ao mesmo tempo que observamos os alunos, pois uma boa avaliação é aquela em que consigamos observar mais tempo os alunos e não percamos muito tempo no registo.

3.3.4 Autoavaliação

A autoavaliação é um processo de metacognição entendido como um processo mental interno através do qual o próprio toma consciência dos diferentes momentos e aspetos da sua atividade cognitiva. “É a actividade de autocontrole reflectido das acções e comportamentos do sujeito que aprende” (Hadji, 1997, p.95).

Este é um elemento que promove a capacidade de valoração e de decisão dos alunos. Para nós, é um instrumento que o pode ajudar a entender qual a consciência que os alunos têm perante o seu desempenho ao longo das UD realizadas, assim como, se torna pertinente pelo facto de ajudar a reduzir a subjetividade quanto aos resultados que o professor atribuí a cada um. Serve ainda para melhorar a qualidade do processo E-A futuro.

Existiram ao longo do ano letivo três momentos de autoavaliação que decorriam sempre na última aula de cada período letivo. Os alunos nestas aulas receberam uma tabela, cada um deles, que preenchiam e nos entregavam no final da aula. Para o preenchimento da tabela nós informávamo-los das notas que tinham alcançado em cada modalidade e na componente da condição física, e relembávamos que na nossa disciplina são bastante importantes e valorizados os elementos referentes à pontualidade, empenhamento, comportamento e cooperação.

O que reparámos foi que os alunos nestas idades já têm a perfeita noção do valor das suas ações e foram raros os casos em que as notas que estavam pensadas para cada aluno divergissem daquelas que estes se tinham autoavaliado. Aos alunos em que a sua autoavaliação estava afastada da nossa realidade, nós

incentivávamos os mesmos a uma troca de ideias connosco, na qual nos baseávamos nos registos que fomos fazendo ao longo das aulas e através da avaliação formativa e sumativa, e no final, em todos os casos os alunos ficavam esclarecidos e tomavam o nosso partido vendo justiça nos resultados finais.

Este fator de justiça é para estes alunos competitivos algo que eles valorizam e que se lhes for clarificado, não só reconhecem a veracidade dos factos, como ainda reconhecem que o professor é responsável e um bom profissional.

3.4 ATITUDE ÉTICO-PROFISSIONAL

No que respeita à nossa Atitude Ético-Profissional, esta apresenta-se como uma componente de bastante relevo na nossa formação profissional, e enquanto estagiários. Deste modo, desde que entrámos pela primeira vez na instituição de ensino na qual desenvolvemos o nosso EP, a ESJF, tentámos conhecer a história e a cultura da escola, pois seria nesta que iríamos desenvolver a nossa atividade. Para que a nossa integração e ação académica e educativa fosse possível, começámos por conhecer e enquadrar os nossos princípios pessoais e profissionais com a cultura escolar pois dentro desta “existe um modo de ensinar e de aprender próprio da cultura escolar e que é irreduzível a outras formas de educação e formação ao longo da vida.” (Baptista, 2011, p.18).

Apoiados neste pressuposto e com vista à obtenção do sucesso da nossa ação ao longo do presente ano letivo, comprometemos-nos desde logo em empenharmo-nos ao máximo e ativamente em todas as tarefas para as quais fossemos solicitados, além das que nos estão inerentes pela natureza do nosso cargo enquanto professores estagiários e agentes de relação pedagógica.

A nossa ação pedagógica junto dos alunos da turma do 10º3 seguiu sempre uma conduta responsável e crítica, na qual assumimos as nossas falhas e trabalhamos para aprimorar as nossas capacidades enquanto professores estagiários que fomos e professores que pretendemos ser. Tentámos ser criativos e inclusivos com todos os alunos no processo de E-A, ao mesmo tempo que, procurámos desenvolver capacidades de autonomia no plano das atividades físicas e desportivas e buscámos promover o gosto pela disciplina de EF, indo de encontro

aos seus objetivos de promoção da saúde e bem-estar, da socialização, e ainda da sua componente formativa.

Desde o início que sempre nos disponibilizámos a tempo inteiro para assumir as nossas funções na ESJF, e como tal acompanhámos presencialmente e diariamente a vida escolar, o que nos levou a compreender e a desenvolver profissionalmente as nossas competências pela forte ligação ao meio. Esta ligação estendeu-se aos funcionários da escola, aos docentes do GDEF e também aos restantes docentes da escola, com o intuito de estabelecermos um bom clima dentro da instituição de ensino, e conseqüentemente, formativo para nós.

Como complemento à nossa formação, e uma vez que valorizamos a formação contínua e o desenvolvimento da carreira, fomos sempre ativos na tentativa de encontrarmos as melhores repostas aos diversos desafios com os quais nos confrontámos, recorremos a pesquisas na literatura, o que nos ajudou a antecipar, a compreender e a agir perante alguns dos comportamentos e destrezas dos alunos, e a diversos workshops, eventos e fóruns que nos fortaleceram competências diretamente relacionadas com as nossas necessidades.

CAPÍTULO IV

APROFUNDAMENTO DO TEMA-PROBLEMA

4.1 TÍTULO

Motivação intrínseca e extrínseca nas aulas de Educação Física.

4.2 PERTINÊNCIA DO ESTUDO

Integrados na escola e ao longo do nosso percurso fomos dando conta, através dos comportamentos dos alunos e dos desabafos dos professores, que algo teria mudado e que a EF na escola estava a criar circunstâncias que em nada beneficiam a disciplina, e desta forma, prejudicam a prestação e empenho dos alunos. Em especial, os alunos do Ensino Secundário, em que são vários os estudos que confirmam que a motivação para a atividade física decresce com o aumento da idade, sobretudo a meio da adolescência (Telema et al., 2000; Caspersen et al., 2000).

O que desta forma nos despertou para estudar o tema da motivação, considerando-a o fator que move o ser humano a realizar algo, “ é tudo aquilo que nos move, que nos leva a agir, a realizar qualquer coisa” (Balanchó e Coelho, 1996, p.17).

De acordo com o PNEF (2001, p.8), a EF nas escolas está estruturada e tem também como um objeto as motivações dos alunos “inspirando as suas representações e empenho de aperfeiçoamento pessoal no âmbito da Educação Física, na Escola e ao longo da vida.”

O que por vezes se nota, é que ao se verificarem, ou não, diferenças significativas na motivação entre alunos para uma determinada atividade, os seus motivos nem sempre são os mesmos. Analisar os fatores adjacentes a uma mesma atividade pode ajudar-nos a compreender a natureza da motivação e levar-nos a agir mais eficazmente.

De acordo com Paim e Pereira (2004), o professor de EF deve preocupar-se com os motivos que levam os alunos a participarem nas suas aulas, pois através deste conhecimento o professor pode atuar no sentido de ir ao encontro dos interesses dos alunos, motivando os mesmos para a prática.

Torna-se desde então pertinente estudar estes fatores associados às aulas de EF com objetivo de disponibilizar aos docentes da disciplina alguns elementos pelos quais estes se guiem e que os levem a um aumento do sucesso das aulas, e conseqüentemente, que estas tenham impacto na vida dos alunos que as frequentam.

Lourenço e Paiva (2010, p.139) referem que “(...) a motivação no contexto escolar tem sido avaliada como um determinante crítico do nível e da qualidade da aprendizagem e do desempenho.”.

4.3 OBJETIVOS

4.3.1 Objetivo Geral

Averiguar quais os fatores que estabelecem influência dentro da Motivação Intrínseca (MI) e Motivação Extrínseca (ME) nas aulas de EF.

4.3.2 Objetivos Específicos

Comparar a motivação intrínseca entre géneros em relação à participação, ao gosto e ao não gosto nas aulas de EF.

Comparar a motivação extrínseca entre géneros em relação à participação, ao gosto e ao não gosto nas aulas de EF.

4.4 REVISÃO DE LITERATURA

4.4.1 Motivação

Da investigação em torno da motivação, foram construídos importantes contributos que desenvolveram o contexto educacional e as práticas neste produzidas. São variadas as definições que se atribuem à motivação, mas a que nos parece mais clara e ao mesmo tempo completa é a que Balancho e Coelho (1996, p.17) nos mencionam ao declararem que a motivação é “tudo o que desperta, dirige e condiciona a conduta” numa determinada atividade.

Então, o estudo da motivação prende-se com o estudo dos porquês das ações (Deci e Ryan, 2000). Mas a motivação não pode ser consciencializada como um fenómeno unitário, pois esta apresenta-se provida de diferentes quantidades (muito motivado, pouco motivado, etc.) e diferentes tipos (MI, ME), sendo estes considerados as razões ou objetivos que dão origem à ação.

4.4.2 A Motivação Intrínseca e Motivação Extrínseca

A MI e ME são considerados dois tipos de motivação que se apresentam nos dias de hoje amplamente estudadas.

De acordo com Deci e Ryan (2000) a distinção mais sucinta a realizar entre a MI e a ME, é que na MI um indivíduo realiza uma qualquer atividade devido a ser interessante ou agradável para o próprio, este age de forma inata, de acordo com os seus motivos pessoais. Já na ME, um indivíduo realiza uma qualquer atividade porque lhe são apresentados estímulos externos que o motivam a agir, a ação desenrola-se pela consequência resultante do desempenho.

Charms (1968, citado em Deci e Ryan, 2000) considera que em contraste à MI, a ME é considerada mais pobre, apesar de ser também ela poderosa. Já Deci e Ryan (2000) consideram que a ME apesar de poder ter algumas condicionantes e possíveis contrapartidas (stress, pressão, ect.) quando comparada com a MI, pode ser um fator importante para os professores pois pode ser utilizada como estratégia para cativar os alunos que não se sintam agradados ou desejem realizar algum tipo de aprendizagem que lhes está a ser transmitida.

Múrcia et al. (2007) reforçam esta ideia ao afirmarem que a motivação mais autodeterminada apresenta consequências mais positivas a nível cognitivo, comportamental e afetivo, em que os alunos definem metas a alcançar e aceitam melhor a intervenção do professor, não se frustrando facilmente. Já no caso da motivação menos autodeterminada, esta pode levar os alunos ao participarem nas atividades a sentimentos de infelicidade, frustração e mesmo de abandono (Martini, 2008).

Nos dias de hoje, e quando abordamos o tema da motivação, consideramos a grande importância que tem a MI nas ações de qualquer ser humano, mas é um facto, como realçam Deci e Ryan (2000), que a maioria das ações que tomamos são extrinsecamente motivadas pelas normas sociais nas quais estamos inseridos, uma vez que a sociedade exige que se assumam padrões de normalidade nas ações de quem as compõe.

Apesar das distinções entre os dois tipos de motivação, estas encontram-se de certo modo relacionadas. Deci e Ryan (2000) fazem referência a que os estímulos extrínsecos (FB, recompensas, etc.) possam influenciar a MI de forma positiva ou negativa, pois através destes, os indivíduos podem sentir-se mais competentes e autónomos para uma tarefa, logo mais autodeterminados, ou em contrapartida, podem sentir-se menos competentes ou controlados. A MI por si só, ocorrerá apenas em situações que os indivíduos sintam uma atividade como novidade, desafio ou com especial interesse para os próprios.

Esta relação é explicada pela teoria da Autodeterminação (Decy e Ryan, 1985, citados em Deci e Ryan, 2000), na qual estes defendem que os fatores motivacionais variam de indivíduo para indivíduo e atuam numa ativa relação entre a MI e ME, sendo que a variação que existe apresenta-se expressa pelo nível de interiorização que cada um faz das suas próprias experiências. Esta teoria refere-nos três necessidades psicológicas inatas subjacentes à MI de um indivíduo que são expressas através do sentimento de autonomia, em que as ações carecem de livre vontade na sua realização, sem quais queres pressão externas. A necessidade de competência, isto é, o domínio da atividade que proporciona emoções positivas. Por fim, a necessidade de pertencer e estabelecer vínculos, que se concretiza em estabelecer e manter relacionamentos interpessoais positivos e estáveis.

O outro aspeto fundamental que sustenta a teoria é a ME, na qual as ações têm fundamento ou são influenciadas por estímulos externos, essas ações são afetadas por recompensas ou punições, ou visam agradar a terceiros.

Deci e Ryan (2000) constroem uma taxonomia para motivação humana, em que num dos extremos encontramos a amotivação, ou seja, o nível mais baixo de autodeterminação que um indivíduo pode tomar, revelando-se assim desinteressado ou com baixa perceção de competência para uma dada atividade. No outro extremo encontramos a MI que é o nível mais elevado de autodeterminação, em que os sujeitos se encontram interessados e com elevada satisfação no desenvolvimento de uma atividade. Entre os dois polos encontramos a ME, que pode ter associações de carácter puramente externo ou bastantes próximo da autodeterminação, que é puramente interna. Abordando então os tipos de ME, os autores denominam de regulação externa, os comportamento que procuram satisfazer uma contingência externa como recompensas ou punições (por exemplo, Eu participo nas aulas de EF porque se não o fizer vou ter problemas). Um segundo tipo de ME é a denominada de regulação introjetada, em que o comportamento apesar de ser interno para o próprio sujeito, visa alcançar reconhecimento externo ou evitar pressões internas (por exemplo, Eu participo nas aulas de EF porque se não vou sentir-me mal se não o fizer). O terceiro tipo de ME é a regulação identificada, em que o comportamento já é mais autodeterminado, é supra valorizado e ostenta menos pressão, mesmo que não seja agradável (por exemplo, Eu participo nas aulas de EF porque quero melhorar as minhas habilidades). O último dos tipos de ME denomina-se por regulação integrada, isto é, um comportamento que se realiza pela assunção de que uma ação extrinsecamente motivada se generaliza a muitas pessoas e se torna autodeterminada, apesar de ser um comportamento voluntário e autónomo, tem um sentido instrumental (por exemplo, Eu participo nas aulas de EF porque é importante para mim ter um estilo de vida saudável).

Em suma, a motivação humana é regulada por estímulos intrínsecos e extrínsecos e é consoante a conciliação das suas influências que agimos perante uma qualquer situação. (Davidoff, 2001).

4.4.3 A importância da Motivação na Educação Física

Relativamente à EF, a motivação desempenha um papel fundamental no sentido em que as diferenças motivacionais dos alunos perante as aulas podem ser o fator explicativo para os diferentes níveis de desempenho e empenhamento dos mesmos (Murray, 1983, citado em Marante, 2008). Sem motivação, não há aprendizagem, pois só ao que se sente necessidade de aprender, se atribui real significado (Lourenço e Paiva, 2010).

No seguimento desta ideia, podemos inferir que quanto mais elevados forem os níveis motivacionais dos alunos, melhores e mais positivas serão as suas atitudes, o seu empenhamento e o seu desenvolvimento nas nossas aulas de EF (Múrcia et al., 2007).

Vallerand e Losier (1999) defendem que a taxonomia apresentada por Decy e Ryan (2000) pode ser aplicada ao contexto desportivo e enumeram alguns exemplos como, a valorização da cooperação, a criação de um clima motivacional positivo e a autonomia nas tarefas, em que através destas particularidades, os alunos se entrem ajudam para melhorarem, para se sentirem menos comparados e controlados, e como tal, mais competentes e autónomos nas tarefas, o que se irá refletir em níveis motivacionais mais elevados.

Martini e Boruchovitch (2004) apoiam a importância da motivação nas aulas de EF e mencionam que as aulas devem ser orientadas no sentido de elevarem a motivação dos alunos através de um apoio e incentivo individual, da promoção de ambientes cooperativos e de domínio das tarefas, do desenvolvimento de tarefas adequadas às características dos alunos, da promoção de sentimentos de competência e autonomia através de estratégias de aprendizagem bem estruturadas, e ainda, reforçam a importância dos FB positivos.

Boruchovitch (2009) menciona que existem problemas motivacionais que são confundidos com dificuldades de aprendizagem, o que nos leva a acreditar que o estudo da motivação associado às aulas e à aprendizagem se torne um elemento fundamental para a obtenção do sucesso educativo.

Bem recentemente, Lawson e Lawson (2013) concluem que, se conseguirmos que as aulas de EF sejam dinâmicas e interessantes ao ponto de cativarmos os alunos a envolverem-se nas mesmas, então conseguiremos não só que estes

mantenham esta postura ao longo do tempo, como ainda aumentaremos o sucesso escolar dos mesmos.

4.4.4 Estudos relacionados com a Motivação e a Educação Física

Após a nossa pesquisa na literatura verificámos não são vastos os estudos que envolvam a MI e ME no contexto da EF na escola.

De acordo com Vasconcelos et al. (1996), Lores et al. (2004) e Recours et al. (2004, citado por Múrcia et al., 2007), as raparigas dão mais importância aos fatores sociais, como relações interpessoais, mais propriamente a amizade, quando comparados com os rapazes, sendo que estes valorizam principalmente a competição e o ego como fator motivacional.

Balbinotti e Capazzoli (2008) encontram resultados opostos que apontam para que os rapazes valorizem mais a sociabilidade na aula como fator motivacional extrínseco.

Balanguer e Castillo (2002) e Simões (2002) afirmam que a influência dos amigos e dos valores sociais estabelecem um importante contributo nos motivos que os alunos apresentam para a prática das aulas de EF, pois estes sentem a necessidade de estarem integrados nos grupos de características semelhantes às suas.

Machado et al. (2005) mencionam que são os rapazes que mais valor atribuem à promoção da saúde através da atividade física.

Lenhart et al. (2012) e Ilic et al. (2010) encontraram diferenças significativas entre os géneros, em que os rapazes se encontravam mais motivados que as raparigas para a participação ativa nas aulas de EF.

Cairney et al. (2014) encontraram diferenças entre os géneros em que os rapazes apresentaram índices motivacionais superiores em relação à satisfação nas aulas de EF quando comparados com as raparigas.

Koca (2009) e Crocker et al. (2000) concluíram que os rapazes são mais ativos fisicamente, mais competitivos e sentem-se mais competentes nas aulas de EF quando comparados com as raparigas, o que também vai ao encontro do que Decy e Ryan (2000) defendem. Para estes autores, a MI está intimamente relacionada com o prazer e interesse nas atividades de aprendizagem.

Vaz et al. (2010) também perceberam através do seu estudo que os rapazes se preocupam mais com o sucesso quando comparados com as raparigas.

Weinberg e Gould (2001) e Lores et al. (2004) apoiam que os rapazes se sentem mais motivados quando as aulas de EF apresentam fatores competitivos e lhes conferem estatuto social, já para as raparigas, estas têm mais motivos, como saúde, o bem-estar, a estética, o domínio de técnicas, o prazer nas atividades, o contacto social e a identificação com o professor.

Januário et al. (2012) obtiveram resultados que apoiaram o facto de as raparigas apresentarem motivos mais relacionados com o divertimento, enquanto os rapazes se preocupam mais com a aprendizagem técnica e o estatuto.

Encontramos ainda estudos que apontam para que os jovens atribuam como principais razões à sua prática de atividade física, o divertimento, o desenvolvimento técnico, o desafio e a demonstração de competências (Yli-Piipari et al., 2009).

Hassandra et al. (2003) obtiveram que, se os alunos se sentirem interligados com o professor e com os conteúdos das aulas, estes apresentam melhores índices de competência e autonomia, o que se traduz no aumento da sua motivação para as aulas. O fator de influência que é o professor também se encontra estudado, e este é um importante fator na ME dos alunos. O facto de o professor manter uma boa relação com os alunos, proporcionar um clima motivacional positivo, ser tolerante aos erros e incentivar os em prática, são os principais componentes que os alunos valorizam no professor e que se concretizam num aumento das motivações para as aulas de EF (Peditzi, 2014).

Em suma, os resultados das diversas investigações desenvolvidas na área apontam para que as aulas de EF devam ser estruturadas de forma a satisfazer as necessidades de autonomia, competência e relacionamento social dos alunos, pois através destes parâmetros, os alunos apresentaram mais elevados índices motivacionais.

4.5 METODOLOGIA

4.5.1 Desenho do estudo

Como forma de recolhermos os nossos dados recorreremos à aplicação do “Questionário de Motivação dos alunos face à disciplina de Educação Física” elaborado por Kobal (1996), específico para a disciplina de EF.

A aplicação dos questionários decorreu em cinco dias (Tabela 1), por anos de escolaridade, após a aprovação e colaboração dos restantes docentes da disciplina de EF que nos disponibilizaram parte das suas aulas para a recolha dos dados.

Tabela 1. Aplicação dos questionários.

8 de março de 2016	Aos 8 ^o anos
10 de março de 2016	Aos 7 ^o ano e 9 ^o anos
9 de março de 2016	Aos 10 ^o ano
14 de março de 2016	Aos 11 ^o ano
16 de março de 2016	Aos 12 ^o ano

4.5.2 Caracterização da Amostra

A amostra em estudo é constituída por 247 alunos, 114 rapazes e 133 raparigas, sendo que 93 pertencem ao 3^o ciclo do Ensino Básico e 147 pertencem ao Ensino Secundário. Todos os elementos da amostra frequentam a ESJF. Os alunos apresentam idades compreendidas entre os 12 e os 19 anos, em que a média de idades para os alunos do 3^o ciclo do Ensino Básico é de 14,1 anos, e para os alunos do Ensino Secundário é de 16,4 anos. Foram selecionadas 2 turmas de cada ano de escolaridade, com exceção do 7^o ano em que só existe uma turma na escola.

Tabela 2. Amostra do estudo por ano de escolaridade, tendo em conta o género.

Amostra									
Ano	Totais por anos de escolaridade			Totais por ciclos escolares			Totais da amostra		
	M	F	Total M/F	M	F	Total	M	F	Total
7º	6	14	20	40	54	94	114	133	247
8º	20	21	41						
9º	14	19	33						
10º	28	25	53	74	79	153			
11º	24	26	50						
12º	22	28	50						

Tabela 3. Amostra do estudo por idades, géneros e ciclo escolar.

Idades	Totais do 3º Ciclo			Totais do Secundário			Totais da amostra		
	M	F	T	M	F	T	M	F	T
12	4	10	14				4	10	14
13	14	12	26				14	12	26
14	15	21	36				15	21	36
15	2	8	10	21	14	35	23	22	45
16	1	2	3	20	25	45	21	27	48
17	4		4	19	29	48	23	29	52
18		1	1	13	9	22	13	10	23
19				1	2	3	1	2	3
Totais	40	54	94	74	79	153	114	133	247

4.5.3 Instrumento e Procedimentos de Aplicação

Foi utilizado um questionário elaborado e validado por Kobal (1996), específico para a disciplina de EF, e este visa identificar os motivos intrínsecos e extrínsecos dos alunos em relação às aulas de Educação Física.

O questionário engloba 6 questões referentes à MI e ME, que consistem em 32 afirmações para as quais os alunos respondem através de uma escala de Likert (1-Concordo Muito; 2-Concordo; 3-Nem concordo nem discordo; 4-Discordo; 5-Discordo Muito).

Selecionado o tema e o instrumento para o estudo, solicitámos à da direção da escola a sua aprovação devido à existência de alunos menores na nossa amostra, no entanto, e visto que o questionário é respondido sobre forma de anonimato, não houve a necessidade de distribuir pedidos de autorizações aos encarregados de educação dos alunos.

De seguida, foram recolhidos os consentimentos dos docentes de EF, pois a recolha foi realizada no decorrer das aulas de EF no sentido de facilitar a

aproximação aos alunos, mas também restringindo a amostra a alunos inscritos nas aulas de EF.

Outro passo que tomámos em consideração foi o requisito dos serviços do gabinete de psicologia da escola, de forma a precaver quais queres questões menos desejadas e que pudessem de alguma forma inibir ou ludibriar as respostas dadas.

A aplicação dos questionários foi realizada pelos próprios investigadores, em que foram esclarecidas todas as dúvidas, no sentido de não haverem respostas que reduzissem a credibilidade dos resultados do estudo.

4.5.4 Tratamento Estatístico

Depois de construída a base de dados no programa informático EXCEL, foi utilizado o programa estatístico *IBM SPSS Statistics* v.22, tendo-se recorrido à análise estatística descritiva e à Análise de Variância Multivariada (MANOVA) para fazer as comparações entre géneros para as variáveis de interesse. Anteriormente à aplicação da MANOVA verificou-se a assunção de normalidade da distribuição e a homogeneidade da variância.

Uma vez que o questionário foi respondido através de uma escala de Likert com 5 níveis, utilizámos as médias das questões para tratar os resultados considerando como valor de corte o valor 3.

Considerámos por fim, o grau de confiança de 5% para a verificação dos nossos objetivos.

4.6 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.6.1 Comparação entre Géneros para a Motivação Intrínseca

Tabela 4. Análise comparativa entre géneros para a MI.

Questões	Itens	Género	Médias das respostas	Valores de Sig.	Género mais motivado
Participo nas aulas de Educação Física porque...	1.gosto de atividades físicas.	Feminino Masculino	1,945 1,427	,000	Masculino
	2.as aulas dão-me satisfação.	Feminino Masculino	2,210 1,759	,000	Masculino
	3.gosto de aprender novas habilidades.	Feminino Masculino	1,845 1,575	,007	Masculino
	4.acho importante aumentar os meus conhecimentos sobre os desportos e outros conteúdos.	Feminino Masculino	2,042 1,577	,000	Masculino
	5.me sinto saudável com as aulas.	Feminino Masculino	2,110 1,814	,009	Masculino
	<u>Dimensão "Participação"</u>	Feminino Masculino	2,030 1,630	,000	Masculino
Eu gosto das aulas de Educação Física quando...	1.aprendo uma nova habilidade.	Feminino Masculino	1,942 1,880	,561	
	2.me dedico ao máximo à atividade.	Feminino Masculino	1,984 1,791	,077	
	3.compreendo os benefícios das atividades propostas nas aulas.	Feminino Masculino	1,955 1,774	,065	
	4.as atividades me dão satisfação.	Feminino Masculino	1,896 1,711	,081	
	5.o que aprendo me faz querer praticar mais.	Feminino Masculino	1,997 1,986	,925	
	6.movimento o meu corpo.	Feminino Masculino	1,984 1,867	,319	
<u>Dimensão "Gosto"</u>	Feminino Masculino	1,960 1,835	,092		
Não gosto das Aulas de Educação Física quando...	1.não consigo realizar bem as atividades	Feminino Masculino	2,644 3,423	,000	Masculino
	2.não sinto satisfação na atividade proposta.	Feminino Masculino	2,584 3,214	,000	Masculino
	3.quase não tenho oportunidade de jogar.	Feminino Masculino	2,822 3,503	,000	Masculino
	4.exercito pouco o meu corpo.	Feminino Masculino	3,071 3,671	,000	Masculino
	5.não há tempo para praticar tudo o que gostaria.	Feminino Masculino	2,358 2,614	,123	
	<u>Dimensão "Não Gosto"</u>	Feminino Masculino	2,696 3,285	,000	Masculino

Ao analisarmos os resultados obtidos de uma forma geral para a comparação entre os géneros dentro da MI, reparamos que o género masculino se apresenta mais motivado intrinsecamente quando comparados com o género feminino.

Aprofundando cada uma das três dimensões, a participação, o gosto e não gosto pelas aulas de EF, na primeira dimensão do questionário, observamos que os alunos pertencentes ao género masculino participam nas aulas de EF justificando mais significativamente quando comparados com as raparigas que gostam mais das atividades lá desenvolvidas e que estas lhes dão mais satisfação, o que vai de encontro com os resultados encontrados na literatura que apoiam o facto de os rapazes participarem mais ativamente nas aulas e estas lhes conferirem mais satisfação quando comparados com as raparigas (Lenhart et al., 2012; Cairney et al., 2014).

Mais se acrescenta que os rapazes participam nas aulas de EF porque se interessam em aprender mais sobre os desportos e desenvolver habilidades, também apontam para que estes se preocupem mais com a saúde e bem-estar. De acordo com os estudos que pesquisámos, estas são características que não se apresentam ainda de forma clara na literatura, pois temos estudos com resultados semelhantes aos nossos (Machado et al., 2005; Januário et al., 2012), e noutros temos resultados que afirmam que estas são características mais relacionadas com as raparigas (Weinberg e Gould, 2001; Lores et al., 2004).

Importa referir que para esta primeira dimensão, e apesar de os rapazes apresentarem melhores valores motivacionais, as raparigas também apresentam valores positivos de motivação.

Na segunda dimensão do questionário, relativo ao gosto que nutrem pelas aulas de EF, não encontramos diferenças significativas entre os géneros, mas para ambos os casos, as respostas apontam de forma positiva para que ambos valorizam a aprendizagem de conteúdos interessantes e de novas habilidades, a satisfação que as aulas lhes proporcionam, e ainda, os benefícios que estas apresentam. Scanlan et al. (1993) e Yli-Piipari et al. (2009) atribuem como principais razões à prática de atividade física por parte dos jovens, o divertimento, o desenvolvimento técnico, o desafio e a demonstração de competências.

Na terceira dimensão do questionário dentro da MI, que aborda fatores que levam os alunos a não gostarem das aulas de EF, encontramos as raparigas com valores de motivação inferiores à dos rapazes, isto é, as raparigas apresentam-se

menos motivadas quando as aulas não as satisfazem, quando não conseguem praticar as atividades propostas ou quando exercitam pouco o corpo, o que significa que, para elas, as aulas de EF devam proporcionar satisfação e devam estimular o corpo, como já verificámos anteriormente. Estas devem ainda despertar sentimentos de competência nas tarefas, o que vai ao encontro do que Martini e Boruchovitch (2004) defendem ao descreverem que a motivação nas aulas de EF depende de fatores como o desenvolvimento de tarefas adequadas às características dos alunos e à promoção de sentimentos de competência.

Já no caso dos rapazes, os valores apresentam-se mais discordantes com as afirmações, o que indica que estes apesar das aulas não estarem de acordo com os vários fatores motivacionais intrínsecos que se consideram como fundamentais para o seu sucesso, como são exemplos, a promoção da saúde através da atividade física (Machado et al., 2005), o domínio das técnicas (Weinberg e Gould, 2001) e a satisfação através das atividades propostas (Cairney et al., 2014), estes não se desmotivam tanto quanto as raparigas. Por outro lado, também não consideram que estes fatores não sejam importantes para o sucesso das aulas.

4.6.2 Comparação entre Géneros para a Motivação Extrínseca

Tabela 5. Análise comparativa entre géneros para a ME.

Questões	Itens	Género	Médias das respostas	Valores de Sig.	Género mais motivado
Participo nas aulas de Educação Física porque...	1.faz parte das disciplinas da escola.	Feminino Masculino	1,968 1,807	,234	
	2.estou com os meus amigos.	Feminino Masculino	2,178 1,854	,005	Masculino
	3.o meu rendimento é melhor que o dos meus colegas.	Feminino Masculino	3,706 2,935	,000	Masculino
	4.quero tirar boas notas	Feminino Masculino	2,409 2,196	,168	
	<u>Dimensão "Participação"</u>	Feminino Masculino	2,565 2,198	,000	Masculino
Eu gosto das aulas de Educação Física quando...	1.me fazem esquecer as outras aulas.	Feminino Masculino	2,062 1,924	,338	
	2.o professor e/ou meus colegas reconhecem o meu desempenho.	Feminino Masculino	2,156 2,014	,236	
	3.me sinto integrado na turma.	Feminino Masculino	1,963 1,832	,284	
	4.as minhas opiniões são aceites.	Feminino Masculino	2,139 2,089	,652	
	5.sou melhor que os meus colegas.	Feminino Masculino	3,894 3,158	,000	Masculino
	<u>Dimensão "Gosto"</u>	Feminino Masculino	2,443 2,203	,004	Masculino
Não gosto das Aulas de Educação Física quando...	1.não me sinto integrado na turma.	Feminino Masculino	3,144 3,651	,006	Masculino
	2.não simpatizo com o professor.	Feminino Masculino	3,394 3,583	,311	
	3.o professor compara o meu rendimento com o do outro colega.	Feminino Masculino	2,999 3,341	,066	
	4.os meus colegas se riem das minhas falhas.	Feminino Masculino	3,027 3,476	,012	Masculino
	5.alguns colegas querem demonstrar que são melhores que os outros.	Feminino Masculino	2,454 2,865	,017	Masculino
	6.tiro notas baixas.	Feminino Masculino	3,077 3,719	,000	Masculino
	7.as minhas falhas fazem com que eu não pareça bom aluno para o professor.	Feminino Masculino	2,941 3,244	,068	
	<u>Dimensão "Não Gosto"</u>	Feminino Masculino	3,005 3,411	,003	Masculino

Analisando os nossos resultados de forma geral, notamos de forma esclarecedora que o género masculino se apresenta mais motivado extrinsecamente quando comparados com o género feminino.

Relativamente a cada uma das três dimensões do questionário, à participação, ao gosto e não gosto que nutrem pelas aulas de EF, observamos que os rapazes valorizam mais o rendimento que apresentam nas aulas comparativamente com os colegas, o que se enquadra com alguns resultados observados noutros estudos em que os rapazes procuram adquirir fator social perante os colegas através das suas prestações (Weinberg e Gould, 2001; Lores et al., 2004; Januário et al., 2012). Apesar disto, os nossos resultados para os rapazes não são conclusivos, pois estes dizem-nos que os rapazes não concordam nem discordam com a afirmação. Já nas raparigas, estas discordam com a afirmação o que reforça a nossa ideia de que os rapazes valorizam a competição nas aulas e as raparigas têm outros motivos extrínsecos que as motivam, como o contacto social e a identificação com o professor (Weinberg e Gould, 2001; Lores et al., 2004).

Por outro lado, também encontramos resultados na nossa investigação que apontam para que os rapazes valorizem mais o fator social privilegiando as amizades como fator motivacional, o que contradiz alguns resultados encontrados noutros estudos (Vasconcelos et al., 1996; Lores et al., 2004; Recours et al., 2004, citado por Múrcia et al., 2007) nos quais as raparigas atribuem mais importância aos fatores sociais, como as relações interpessoais, mais propriamente a amizade, quando comparados com os rapazes. Em todo o caso, os nossos resultados apresentam-se concordantes para ambos os géneros com a afirmação de que estar com os amigos os motiva a participarem nas aulas.

Em relação à dimensão do gosto pela aula de EF, nota-se aqui novamente que os rapazes valorizam mais o rendimento e a competição nas aulas de EF pois as raparigas apresentam mais uma vez valores de discordância nesta questão e os rapazes não concordam nem discordam. Os restantes itens do questionário para esta dimensão não representam diferenças estatisticamente significativas entre os géneros, mas apesar disso, mostram-se valores concordantes para ambos os casos.

Por fim, no que se refere ao não gosto pelas aulas de EF, obtemos que as raparigas valorizam o fator social ao sentirem que têm de estar integradas na turma. Balbinotti e Capazzoli (2008) encontram resultados opostos ao concluírem que os rapazes valorizam mais a sociabilidade na aula como fator motivacional extrínseco.

Encontramos vários estudos que nos apontam que os alunos sentem a necessidade de se sentirem integrados nos grupos de características semelhantes às suas, quer sejam eles rapazes ou raparigas (Balanguer e Castillo, 2002; Simões, 2002).

Também os rapazes atribuem menos importância em comparação às raparigas, ao facto de os colegas quererem demonstrar que são melhores que eles, este resultado é semelhante ao encontrado na primeira dimensão em que os rapazes exibem resultados em que não concordam nem discordam com a afirmação, e as raparigas, nesta situação, concordam com a afirmação, o que se traduz no que já foi dito anteriormente e que consiste na menor importância que é atribuída à competição por parte das raparigas.

De acordo com os nossos resultados, são as raparigas que se preocupam mais com a nota alcançada na disciplina de EF, o que não se encaixa no que esperávamos nem nos resultados observados em estudos semelhantes. Segundo os diversos estudos observados, são os rapazes que se empenham mais nas aulas de EF e que procuram mais o sucesso nas atividades físicas e desportivas em comparação com as raparigas (Koca, 2009; Crocker et al., 2000; Vaz et al., 2010; Lenhart et al., 2012). No nosso caso, os rapazes chegam mesmo a discordar da afirmação o que corresponde a que estes tenham outros motivos extrínsecos que não a nota da disciplina para se sentirem motivados.

Ao fator de os colegas se rirem deles ao falharem, encontramos as raparigas mais preocupadas com esta variável, sendo que, em ambos os casos apesar das diferenças encontradas, os géneros não concordam nem discordam com a sua importância. Uma possível explicação para estes resultados é o facto de os rapazes se sentirem mais competentes em comparação com as raparigas (Koca, 2009; Crocker et al., 2000).

Considerando a importância do professor sobre o sucesso da aula, a sua influência não pode ser descurada (Koca e Hein, 2003). Achamos por isso, que apesar de estarmos a analisar as diferenças entre os géneros, importa referir que no nosso estudo os resultados apontam para que o reforço positivo por parte do professor seja considerado pelos alunos, de ambos os géneros, como importante para a sua ME (Hattie, 2012).

4.7 CONCLUSÕES DO TEMA-PROBLEMA

4.7.1 Conclusões do Estudo

Concluimos, a partir da realização do nosso estudo que o género masculino é mais motivado para as aulas de EF quando comparado com o género feminino, quer intrinsecamente quer extrinsecamente. Os principais motivos que diferem entre os géneros passam pelo gosto pelas atividades físicas que lá se desenvolvem, pela satisfação que as aulas lhes dão, pelas aprendizagens que nestas se realizam e pela compreensão dos benefícios que estas lhes proporcionam, sendo que, em todas os itens os rapazes se apresentam mais motivados.

Para a ME, os resultados referem-nos como principais motivos diferenciais extrínsecos entre os géneros, o fator social da aula, a competição e o sucesso, fatores mais valorizados pelos rapazes, já as raparigas, estas atribuem mais importância à nota da disciplina quando comparadas com os rapazes. A influência do professor foi também analisada, e apesar de não se revelarem diferenças estatisticamente significativas entre os géneros, ambos consideram importante o reforço positivo por parte deste.

4.7.2 Limitações e Sugestões de Melhoria ao Estudo

Em futuros estudos, dentro da linha de investigação que seguimos, recomendamos que seja aumentado o número de participantes da amostra para que esta não seja apenas representativa da nossa realidade e assim se consiga contribuir mais eficazmente para a melhoria das aulas de EF. Ainda dentro desta temática, acreditamos que em futuros estudos possam ser considerados intervalos de idades mais reduzidos de forma a minorar a influência da idade sobre as respostas.

Por fim, admitimos que possa ser útil formular algumas questões abertas que nos permitam recolher mais dados não direcionando as respostas apenas para algumas questões e excluindo possíveis questões também pertinentes mesmo que mais raras de acontecerem.

CAPÍTULO V

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Terminada mais uma etapa no percurso que delineámos com o objetivo de nos “Tornarmos professores”, consideremos que este ano letivo tenha sido a experiência mais enriquecedora e desafiante com a qual tivemos a oportunidade de contactar. Em todos os momentos assumimos esta tarefa como fundamental para o nosso desenvolvimento pessoal, académico e profissional, e como tal estivemos a tempo inteiro na instituição de ensino que tão bem nos acolheu, a ESJF.

O EP foi um importante marco na consecução dos nossos objetivos, e sentimos que esta era a vivência que nos faltava para adquirirmos e consolidarmos as nossas capacidades que ainda se encontram em desenvolvimento. Este desafio levou-nos a aplicar todos os nossos conhecimentos até aqui adquiridos de uma forma mais teórica, conduziu-nos à procura de novas competências no sentido de responder às diversas dificuldades que nos surgiram, e permitiu-nos ainda, desenvolver capacidades reflexivas de todas as nossas ações no sentido de encontrarmos a resposta ao “como ensinar” (Caires, 2006). Admitimos que não foi fácil para nós esta transição do papel de aluno para o papel de professor, mas o EP visa esta mesma transformação, é “entendido como palco de um dos processos mais ricos e decisivos da capacitação e da integração do jovem professor no mundo da docência” (Caires, 2006, p.89).

A nosso ver, os objetivos aos quais nos propusemos foram alcançados e conseguimos assim contribuir de forma ativa naquilo que foram as nossas responsabilidades educacionais, sociais e de enquadramento na escola.

Não descoraremos a importância da formação contínua, em que esta tem como principais objetivos “o aperfeiçoamento pessoal e social de cada professor, numa perspectiva de educação permanente.” (Formosinho, 1991, p.238). Neste sentido, estamos imensamente gratos pelas experiências que atravessámos e continuaremos a ampliar as nossas competências ao longo do nosso percurso académico e profissional.

CAPÍTULO VI

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albuquerque, C. (outubro de 2010). Processo Ensino-Aprendizagem: Características do Professor Eficaz. pp. 65-66.

Arends, R.I. (1995). *Aprender a Ensinar*. (M. Alavarez, L. Bizarro, I. Sá, & A. Vasco, Trads.) Lisboa: Mc Graw-Hill.

Balaguer, I., Castillo, I. (2002). Actividad física, ejercicio físico y deporte en la adolescencia temprana. Em I. Balanguer, *Estilos de Vida en La Adolescencia* (pp. 37-64). Valência: Promolibro.

Balancho, M. J., Coelho, F.M. (1996). *Motivar os alunos. Criatividade na relação pedagógica: Conceitos e práticas*. (2ª ed.). Lisboa: Texto editora.

Balbinotti, M., Capazzoli, C. (2008). Motivação à prática regular de atividade física: Um estudo exploratório com praticantes em academias de ginástica. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 63-80.

Baptista, I. (2011). *Ética, Deontologia e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

Bento, J.O. (1987). *Planeamento e avaliação em Educação Física*. Livros Horizonte.

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

Black, P.D.W. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assesment in Education: Participles, Policy & Practice*, 7-73.

Boruchovitch, E. (2009). *A motivação do aluno*. Rio de Janeiro: Editor Vozes.

Caires, S. (2006). Vivências e percepções do estágio: Contributos para a compreensão da vertente fenomenológica do "Tornar-se professor". *Análise Psicológica*, 89.

Cairney, J., Kwan, M., Velduizen, S., Hay, J., Bray, S., Faught, B. (2012). Gender, perceived competence and the enjoyment of physical education in children: a longitudinal examination. *Intemational Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*.

Cameron, J., Pierce, W.D. (1994). Reinforcement, reward, and intrinsic motivation: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 363-423.

Caspersen, C.J., Pereira, M.A., Curran, K.M. (2000). Changes in physical activity patterns in the United States. *Medicine and science in sports and exercise* , 1601-1609.

Crocker, P., Eklund, R., Kowalski, K. (2000). Children's physical activity and physical self perceptions. *Journal of Sports Sciences*, 383-394.

Davidoff L. (2001). *Introdução à Psicologia*. São Paulo: Makron Books.

Day, C. (2003). O desenvolvimento profissional dos professores em tempos de mudança e os desafios para as universidades. *Revista de Estudos Curriculares*.

Doyle, W. (1986). Classroom Organization and Management. Em M. Wittrock, *Handbook of Research on Teaching* (pp. 392-431). New York: MacMillan Publishing Company.

Escola Secundária José Falcão. (abril de 2016). Obtido de http://esjf.edu.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=44&Itemid=63

Formosinho, J. (1991). Modelos organizacionais de formação contínua de professores. Em *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas* (p. 238). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Fullam, M., Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.

Hadgi, C. (1997). *L'évaluation démystifiée*. Paris: ESF Éditeur.

Hassandra, M., Marios, G., Chroni, S. (2003). Examining factors associated with intrinsic motivation in physical education: a qualitative approach. *Psychology of Sport and Exercise*.

Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. London: Routledge.

Hay, P.J. (2006). Assessment for learning physical education. Em D. M. Kirk, *The Handbook of Physical Education* (pp. 312-325). Londres: Sage.

Ilic, J., Visnjic, D., Martinović, D., Zivorad, M. (2010). Investigation of relations between school achievements and motivation of 6th-grade students for involvement in Physical Education classes. *Proceedings*, 2, 34-41.

Jacinto J., Comédias J., Mira J., Carvalho L. (2001). *Programa de Educação Física 10º, 11º e 12º - Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Ministério da Educação.

Januário, N., Colaço, A., Ferreira, V., Gil, R. (2012). Motivação para a prática desportiva nos alunos do ensino básico e secundário: Influência do género, idade e nível de escolaridade. *Motricidade*, 8.

Kobal M.C. (1996). *Motivação Intrínseca e Extrínseca nas aulas de Educação Física*. Campinas.

Koca, C. (2009). Gender interaction in coed physical education: a study in turkey adolescence. pp. 165-185.

- Koka, A., Hein, V. (2003). Perceptions of teacher's feedback and learning environment as predictors of intrinsic motivation in physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 333-346.
- Lawson, M.A., Lawson H.A. (2013). New conceptual frameworks for student engagement research, policy and practice. *Review of Educational Research*.
- Lenhart, C.M., Hanlon, A., Kang, Y., Daly, B.P., Brown, M.D., Patterson, F. (2012). Gender Disparity in Structured Physical Activity and Overall Activity Level in Adolescence: Evaluation of Youth Risk Behavior Surveillance Data. *International Scholarly Research Network*.
- Lores, A., Murcia, J., Sanmartín, M., Camacho, A. (2004). Motivos de práctica físico-desportiva según la edad y el género en una muestra de universitários. *Apunts*, 76, 12-21.
- Lourenço, A., Paiva, M. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciências & Cognição*, 139.
- Machado, C., Piccoli, J., Scalon, R. (2005). Fatores motivacionais que influem na aderência de adolescentes aos programas de iniciação desportiva das escolas da Universidade Luterana do Brasil. *Educación Física Y Deportes*.
- Marante, W.O. (2008). *Motivação e Educação Física Escolar: Uma Abordagem multidimensional*. São Paulo: Dissertação de Mestrado em Pedagogia do Movimento Humano à Universidade de São Paulo.

Martini, M.L., Boruchovitch, E. (2004). *A teoria da atribuição de causalidade: Contribuições para a formação e atuação de educadores*. Campinas: Alínea.

Mesquita, I. (2005). *A contextualização do treino de Voleibol: a contribuição do construtivismo*. Lisboa: Visão e Contextos.

Mosston, M., Ashworth, S. (1986). *La Enseñanza de la Educación Física - La Reforma de los Estilos de Enseñanza 1986*. Barcelona, Espanha: Editorial Hispano Europea, S.A.

Múrcia, J.A., Blanco, M., Galindo, C., Villodre, N., González, D. (2007). Efeitos do género, a idade e a frequência de prática na motivação e o desfrute do exercício físico. *Fitness & Performance Journal*.

Onofre, M. (2000). *Conhecimento Prático, Auto-Eficácia e Qualidade do Ensino - Um estudo Multicaso em Professores de Educação Física*. Dissertação apresentada com vista á obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação na especialidade de Análise e Organização de Situações de Educação, Lisboa.

Paim, M., Pereira, É. (2004). Fatores motivacionais dos adolescentes para a prática de capoeira na escola. Rio Claro.

Pedditz, M. (2014). Motivation to Learn: Achievement Goals, Self-Efficacy and Classroom Social Climate in Secondary School. *International Journal of School and Cognitive Psychology*.

- Piéron, M. (1992). *Pedagogie des activités physiques et du sport. Colecção Activites physiques et sports cherche et formation*. Paris: Éditions Revue eps.
- Piéron, M. (1996). *Formação de Professores. Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Piéron, M. (1999). *Para uma enseñanza eficaz de las actividades físico-desportivas*. Barcelona: Inde.
- Quina J.N. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Ribeiro, L. (1999). Tipos de Avaliação. Em L. Ribeiro, *Avaliação da Aprendizagem* (pp. 75-92). Lisboa: Texto Editora.
- Rosado, A. (abril de 2002). *Planeamento da Educação Física: Modelos de Lecionação*.
- Rosado, A. M. (2011). *Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *COntemporary Educational Psychology*.
- Sadler, D.R. (1989). Formative assessment and design of instructional systems. *Intructional Science*, 119-144.

Sanders, W.L. (1998). Value added assessment. *The School Administrator*. pp. 24-32.

Sanders, W.L., Rivers, J.C. (1996). Cumulative and residual effects of teachers on feature student academic achivement. *University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center*.

Sariscany, M., Pettigrew, F. (1997). Effectiveness of Interactive Video Instruction on Teacher's Classroom Management Declarative Knowledge. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 229-240.

Scanlan, T.K., Carpenter, P.J., Schmidt, G.W., Simons, J.P., Keeler, B. (1993). An introduction to the sport commitment model. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 15, 1-15.

Serra, A., Antunes, R., Firmino, H. (1986). Relação entre auto-conceito e expectativas. *Psiquiatria Clínica*, 85.

Sharpe, R., Lewis, D. (1979). *The Anxiety Antidote*. Londres, Reino Unido: Souvenir Press.

Sharpe, R., Lewis, D. (1979). *The Anxiety Antidote*. Souvenir Press.

Siedentop. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (3ª ed.). Mayfield Publishing Company.

Siedentop, D. (1983). *Development teaching skills in Physical Education* (2ª ed.). Palo Alto: Mayfield Publishing Company.

Silberman, C. (1966). *The myths of automation*. New York: Harper and Row.

Simões, A. (2002). *A Psicossociologia do Vínculo Esportes - Adultos - Crianças e Adolescentes: Análise das influências*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Simões, C. (1996). *O desenvolvimento do professor e a construção do conhecimento pedagógico*. Aveiro: Fundação João Jacinto Magalhães.

Stinson, S. (Junho de 1998). Vozes de meninos adolescentes. *Pro-Posições*, 9, 68.

Taylor, J., Roehrig, A.D., Hensler, B.S.P, Connor, C.M., Schatschneider, C. (2010). Teacher quality moderators the genetic effects on early reading. *Science*, 512-514.

Telema, R., Yano, X. (2000). Decline of physical activity from youth to young adulthood in Finland. *Medicine and science in sports and exercise*, 1617-1622.

Vallerand, R.J., Losier, G.P. (1999). An integrative analysis of intrinsic and extrinsic motivation in sport. *Journal of Applied Sport Psychology*.

- Vasconcelos, R.J., Figueiredo, A., Granja, P. (1996). Fatores motivacionais dos jovens para a prática desportiva. *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro*.
- Vaz, C., Califórnia, M., Silva, N., Rodrigues, J. (2010). A motivação nas aulas de Educação Física: estudo comparativo entre os alunos do ensino secundário de diferentes cursos científico-humanísticos. *Escola Superior de Desporto de Rio Maior*.
- Weinberg, R.S., Gould, D. (2001). *Fundamentos da psicologia do esporte e do exercício* (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Winne, P.H., Butler, D.L. (1994). Student cognition in learning from teaching. Em T. Husen, & T. Postlethwaite, *International Encyclopedia of Education* (2ª ed.). Oxford: Pergamon.
- Yli-Piipari, S., Watt, A., Jaakola, T., Liukkonen, J., Nurmi, J.E. (2009). Relationships between physical education students' motivational profiles, enjoyment, state anxiety, and self-reported physical activity. *Journal of Sports Science and Medicine*, 327-336.

CAPÍTULO VII

ANEXOS

Anexo 1. Planejamento anual

1ª Rotação		3ª Feira (17:20h)			4ª Feira (8:30h)			5ª Feira (16:20h)		
28-09-2015	Espaço	Pav.			Pav.			Pav.		
a	Matéria	VOLEIBOL			VOLEIBOL			VOLEIBOL		
23-10-2015	Aulas	4			4			4		
2ª Rotação		3ª Feira (17:20h)			4ª Feira (8:30h)			5ª Feira (16:20h)		
26-10-2015	Espaço	Campo			Campo			Campo		
a	Matéria	TÊNIS			TÊNIS			TÊNIS		
20-11-2015	Aulas	4			4			4		
3ª Rotação		3ª Feira (17:20h)			4ª Feira (8:30h)			5ª Feira (16:20h)		
23-11-2015	Espaço	Campo			Campo			Pav.		
a	Matéria	ANDEBOL			ANDEBOL			ANDEBOL		
17-12-2016	Aulas	3			4			3+AAv		
4ª Rotação		3ª Feira (17:20h)			4ª Feira (8:30h)			5ª Feira (16:20h)		
04-01-2016	Espaço	Pav.			Pav.			Pav.		
a	Matéria	BASQUETEBOL			BASQUETEBOL			BASQUETEBOL		
29-01-2016	Aulas	4			4			4		
5ª Rotação		3ª Feira (17:20h)			4ª Feira (8:30h)			5ª Feira (16:20h)		
01-02-2016	Espaço	Ginásio1			Ginásio1			Ginásio1		
a	Matéria	GIN. SOLO			GIN. SOLO			GIN. SOLO		
29-02-2016	Aulas	3			3			4		
6ª Rotação		3ª Feira (17:20h)			4ª Feira (8:30h)			5ª Feira (16:20h)		
01-03-2016	Espaço	Pav.			Campo2			Pav.		
a	Matéria	FUTEBOL			FUTEBOL			FUTEBOL		
18-03-2016	Aulas	3			3			2+AAv		
7ª Rotação		3ª Feira (17:20h)			4ª Feira (8:30h)			5ª Feira (16:20h)		
04-04-2016	Espaço	Ginásio2			Ginásio2			Ginásio2		
a	Matéria	DANÇA			DANÇA			DANÇA		
29-04-2016	Aulas	3			4			4		
8ª Rotação		3ª Feira (17:20h)			4ª Feira (8:30h)			5ª Feira (16:20h)		
02-05-2016	Espaço	Pista			Campo2			Pista		
a	Matéria	ATLETISMO			FUTEBOL			ATLETISMO		
09-06-2016	Aulas	6			6			5+AAv		
Períodos		1º			2º			3º		
Matérias/ Rotações	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª		
VOLEIBOL	12								12	
TÊNIS		12							12	
FUTEBOL						8		6	14	
DANÇA							11		11	
ATLETISMO								11	11	
GINÁSTICA					10				10	
BASQUETEBOL				12					12	
ANDEBOL			10						10	
Aulas Previstas	12	12	10	12	10	8	11	17	92	

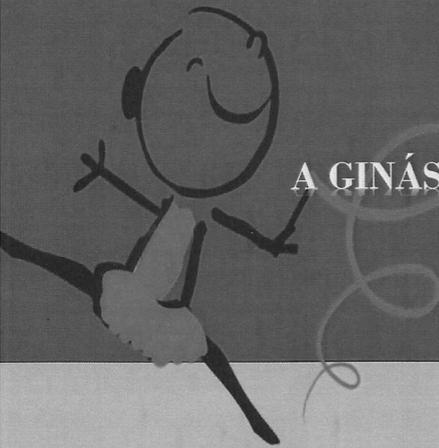
Anexo 2. Estrutura dos Planos de aula

Plano de Aula							
Aula nº:	º Período					Turma:	
Data:	Objetivos da aula: - - - -	U.D.	Função Didática: -	Material: - - -	Nº de Alunos		
Hora:					M	F	
Nº na U.D.:							
Local:							
Duração da aula:							
Grafismo	Descrição da Tarefa	Palavras-Chave	Objetivos	Estilo de Ensino	Tempo		
					T.P.	T.T.	
Parte Inicial							
Parte Fundamental							
Parte Final							

JUSTIFICAÇÃO:

Anexo 3. Certificado de participação na conferência de Didática da Educação Física – A Ginástica como Matéria de Ensino

CICLO DE CONFERÊNCIAS DE DIDÁTICA
DA
EDUCAÇÃO FÍSICA



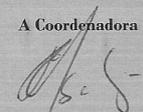
A GINÁSTICA COMO MATÉRIA DE ENSINO

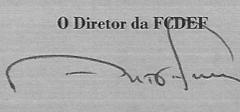
25 de setembro de 2015

CERTIFICADO

Certifica-se que Robson Lopes esteve presente
na conferência com o tema: **A Ginástica Como Matéria de Ensino.**

Coimbra, 25 de setembro de 2015

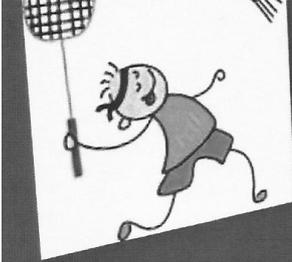
A Coordenadora do MEEFEBS

(Prof. Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

O Diretor da FCDEF

(Prof. Doutor António José Figueiredo)

U C
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA

Anexo 4. Certificado de participação na conferência de Didática da Educação Física – O Badminton como Matéria de Ensino



CICLO DE CONFERÊNCIAS DE DIDÁCTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

O BADMÍNTON COMO MATÉRIA DE ENSINO

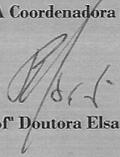
23 de outubro de 2015

CERTIFICADO

Certifica-se que Arilson Lopes esteve presente na conferência com o tema: **O Badminton Como Matéria de Ensino.**

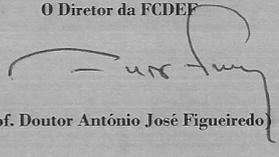
Coimbra, 23 de outubro de 2015

A Coordenadora do MEEFEBS



(Prof. Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

O Diretor da FCDEF



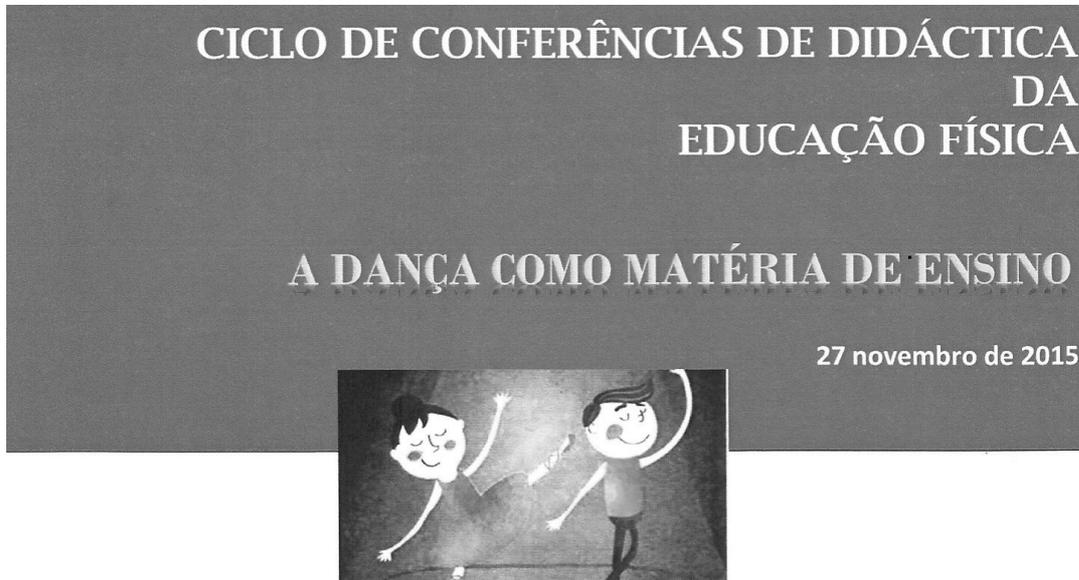
(Prof. Doutor António José Figueiredo)

U C

UNIVERSIDADE DE COIMBRA

FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA

Anexo 5. Certificado de participação na conferência de Didática da Educação Física – A Dança como Matéria de Ensino



CERTIFICADO

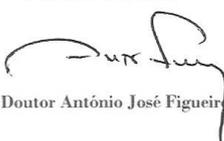
Certifica-se que Ar Sora Lopes esteve presente
na conferência com o tema: **A Dança Como Matéria de Ensino.**

Coimbra, 27 novembro de 2015

A Coordenadora do MEEFEBS


(Prof. Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

O Diretor da FCDEF


(Prof. Doutor António José Figueiredo)



FACULDADE DE CIÊNCIAS
DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA

Anexo 6. Certificado de participação nas II Jornadas Científico-Pedagógicas do Estágio Pedagógico em Educação Física

· U  C ·

Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

**MESTRADO EM ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO**

**II JORNADAS CIENTÍFICO-PEDAGÓGICAS
DO ESTÁGIO PEDAGÓGICO
EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

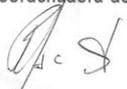
Certifica-se que

Ribeiro Emanuel Figueiredo Jeps

apresentou o trabalho com o título:

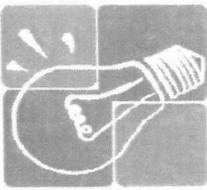
Motivação intrínseca e extrínseca nas
aulas de Educação Física

Coimbra, 01 de abril de 2016
A Coordenadora do MEEFEBS

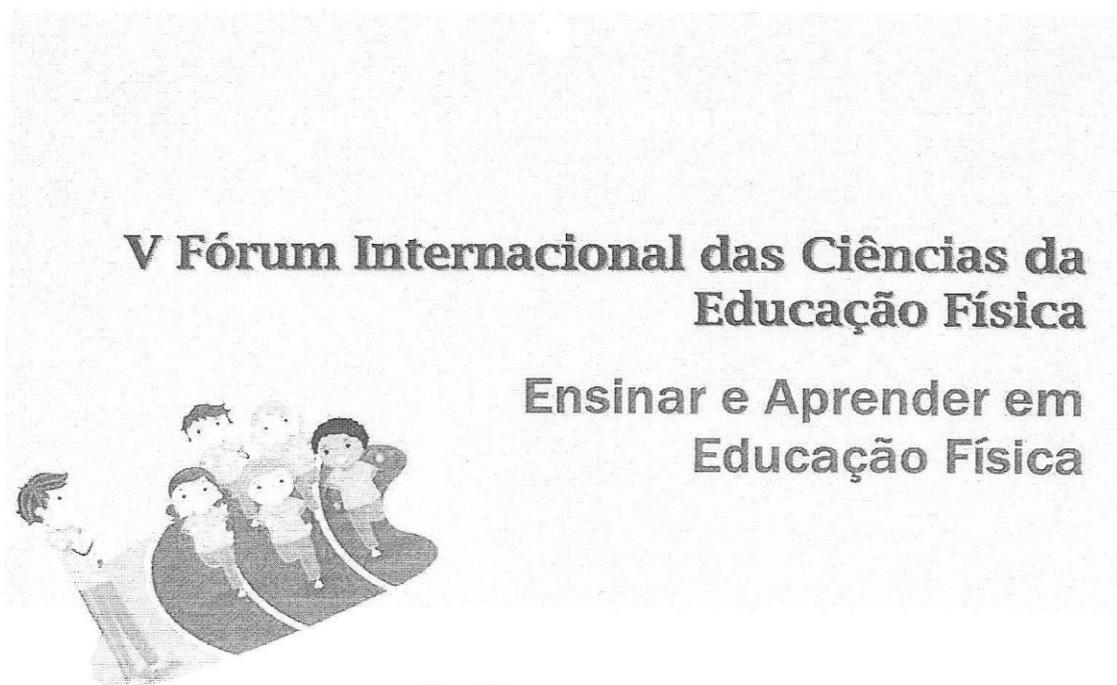


(Prof.ª Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

Anexo 7. Certificado de participação na Oficina de Ideias em Educação Física

Oficina de Ideias	
Certificado de participação	
Certifica-se que <u>Rafael Joys</u> , participou na <i>Oficina de Ideias em Educação Física</i> , realizado no dia 08 de abril de 2016, na Escola Secundária de Avelar Brotero - Coimbra.	
	A organização reconhece que a sua participação contribuiu para elevar a qualidade do evento através da partilha de experiências, valorizando a sua capacidade de cooperação e reflexão no processo de formação.
em Educação Física	A DIREÇÃO, 

Anexo 8. Certificado de participação no V Fórum Internacional das Ciências da Educação Física - Ensinar e Aprender em Educação Física



Certifica-se que

Dulce Emanuel Figueiredo

participou no V Fórum Internacional das Ciências da Educação Física com o tema: *Ensinar e Aprender em Educação Física.*

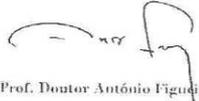
A Coordenadora do FICEF

(Prof. Doutora Elisabete da Silva)

Cóimbra, 20 de maio de 2016



O Diretor da FCDEF-UC


(Prof. Doutor António Figueiredo)

Anexo 8. Questionário de Motivação dos Alunos Face à Disciplina de Educação Física



Núcleo de Estágio 2015/2016

QUESTIONÁRIO DE MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS FACE À DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA (KOBAL, 1996)

Apresenta-se em baixo um questionário no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, pertencente à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física de Coimbra, a apresentar no Relatório Final de Estágio e que pretende identificar os motivos pelos quais gosta, ou não, de praticar as aulas de Educação Física.

Para o preenchimento deste questionário, basta assinalar com um círculo o nível de importância que atribui a cada uma das afirmações.

Responda a todas as questões de acordo com a sua opinião e importa ainda referir que não existem respostas certas ou erradas.

O questionário é anónimo pelo que as respostas são confidenciais e ninguém terá acesso a elas à exceção dos investigadores.

1. Género: Masculino___ Feminino___

2. Idade:_____(anos)

3. Ano de escolaridade:

7ºano___ 8ºano___ 9ºano___ 10ºano___ 11ºano___ 12ºano___

Curso: _____

4. Pratica alguma atividade desportiva federada? Sim___ Não___

Se sim, qual? _____

Motivação Intrínseca						
Questões	Itens	Concordo Muito	Concordo	Não Concordo Nem Discordo	Discordo	Discordo Muito
Participo nas aulas de Educação Física porque...	1.gosto de atividades físicas.	1	2	3	4	5
	2.as aulas dão-me satisfação.	1	2	3	4	5
	3.gosto de aprender novas habilidades.	1	2	3	4	5
	4.acho importante aumentar os meus conhecimentos sobre os desportos e outros conteúdos.	1	2	3	4	5
	5.me sinto saudável com as aulas.	1	2	3	4	5
Eu gosto das aulas de Educação Física quando...	1.aprendo uma nova habilidade.	1	2	3	4	5
	2.me dedico ao máximo à atividade.	1	2	3	4	5
	3.compreendo os benefícios das atividades propostas nas aulas.	1	2	3	4	5
	4.as atividades me dão satisfação.	1	2	3	4	5
	5.o que aprendo me faz querer praticar mais.	1	2	3	4	5
	6.movimento o meu corpo.	1	2	3	4	5
Não gosto das Aulas de Educação Física quando...	1.não consigo realizar bem as atividades	1	2	3	4	5
	2.não sinto satisfação na atividade proposta.	1	2	3	4	5
	3.quase não tenho oportunidade de jogar.	1	2	3	4	5
	4.exercito pouco o meu corpo.	1	2	3	4	5
	5.não há tempo para praticar tudo o que gostaria.	1	2	3	4	5

Motivação Extrínseca						
Questões	Itens	Concordo Muito	Concordo	Não Concordo Nem Discordo	Discordo	Discordo Muito
Participo nas aulas de Educação Física porque...	1.faz parte das disciplinas da escola.	1	2	3	4	5
	2.estou com os meus amigos.	1	2	3	4	5
	3.o meu rendimento é melhor que o dos meus colegas.	1	2	3	4	5
	4.quero tirar boas notas.	1	2	3	4	5
Eu gosto das aulas de Educação Física quando...	1.me fazem esquecer as outras aulas.	1	2	3	4	5
	2.o professor e/ou meus colegas reconhecem o meu desempenho.	1	2	3	4	5
	3.me sinto integrado na turma.	1	2	3	4	5
	4.as minhas opiniões são aceites.	1	2	3	4	5
	5.sou melhor que os meus colegas.	1	2	3	4	5
Não gosto das Aulas de Educação Física quando...	1.não me sinto integrado na turma.	1	2	3	4	5
	2.não simpatizo com o professor.	1	2	3	4	5
	3.o professor compara o meu rendimento com o do outro colega.	1	2	3	4	5
	4.os meus colegas se riem das minhas falhas.	1	2	3	4	5
	5.alguns colegas querem demonstrar que são melhores que os outros.	1	2	3	4	5
	6.tiro notas baixas.	1	2	3	4	5
	7.as minhas falhas fazem com que eu não pareça bom aluno para o professor.	1	2	3	4	5

