

Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Relatório Final de Estágio

Relatório de Estágio realizado na Escola Básica e Secundária Frei Gonçalo de Azevedo, com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientador: Doutor António José Mendes Rodrigues

Presidente:

Doutor Carlos Alberto Rosa Ferreira, professor auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Vogais:

Doutor António José Mendes Rodrigues, professor auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Doutora Maria João Figueira Martins, professora auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

André Filipe Pires Vilar Faria

2023

Agradecimentos

O presente relatório é o produto de 24 anos de experiências e desafios, onde a intervenção direta ou indireta dos meus familiares, amigos, professores e treinadores levou a que este momento fosse possível e para os quais dirijo os próximos parágrafos.

Aos meus pais, Nuno e Laura, que durante toda a minha vida me apoiaram incondicionalmente, por mais asneira que fizesse e tristezas que lhes desse se mantiveram a meu lado e me ajudaram a seguir em frente e sabendo que não o digo o suficiente deixo-o aqui escrito, tenho um orgulho enorme em dizer que sou vosso filho.

Ao meu primo, Sérgio, que mais é meu irmão, pela força, determinação e exemplo que me dá e és para mim, que mesmo tendo aquilo que parece ser um mundo inteiro contra ele tem um tempinho para me perguntar como estou.

Ao Filipe Silveira, que apesar de ser uns meses mais velho que eu lhe chamo de maninho mais novo e com quem foram passadas várias noitadas, umas a trabalhar, outras nem tanto. Que me obrigava a levantar-me de madrugada para irmos treinar e que é o primeiro a dizer que sim às minhas maluqueiras.

Ao Grupinho, que apesar de cada um estar a seguir o seu caminho sabemos que estamos aqui todos uns para os outros, que teremos sempre os nossos jantares a relembrar as memórias do passado, sejam as mais antigas de quando ainda todos competíamos ou as mais recentes.

À minha família que sempre me apoio e me proporcionou tudo o que eu precisava, especialmente à Ana e ao Ricardo pela força e pela ajuda neste meu caminho académico.

Aos meus professores, especialmente aos meus Orientadores de Estágio o professor doutor António Rodrigues e a Professora Cristina Semedo, que me acompanharam e me ensinaram durante este processo.

Aos meus treinadores, especialmente à Raquel Gomes, que apesar de apenas ser sua função me ensinar a nadar e me treinar muito me educou e ainda hoje lembro como a “treinadora galinha”.

E por último, e dos mais especiais, à turma do 11º ano, que me desafiou como nunca esperei, mas que me deu muitas alegrias e a força para continuar. Por todos os risos e brincadeiras nas aulas que tivemos, por todos os raspanetes que vos dei, vocês são miúdos e miúdas espetaculares e nunca desistam dos vossos sonhos.

Resumo

O presente relatório está inserido no Estágio Pedagógico, parte fundamental do segundo ano do Mestrado de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Motricidade Humana.

O estágio pedagógico foi a minha primeira oportunidade de experienciar a profissão de docente. Como base deste processo foi utilizado o Guia de Estágio, que se divide em quatro grandes áreas de intervenção: organização e gestão do ensino e da aprendizagem; inovação e investigação pedagógica; participação na escola e, por fim, relação com a comunidade.

A realização deste relatório tem como objetivo refletir sobre todo o processo deste ano letivo do estágio pedagógico dando a conhecer as etapas, atividades e estratégias usadas, as minhas facilidades e principalmente as minhas dificuldades e como procurei ultrapassá-las.

Este estágio foi realizado no núcleo de estágio da Escola Básica e Secundária Frei Gonçalo de Azevedo, onde fiquei responsável por planear, conduzir e avaliar as aulas de Educação Física de uma turma do 11^o ano e por acompanhar o diretor de turma no seu trabalho. Também fez parte do papel de cada estagiário: acompanhar um núcleo de Desporto Escolar, onde acompanhei o núcleo de Natação; e ainda realizar atividades de relação com a comunidade e um estudo de investigação-ação na comunidade escolar.

Esta experiência trouxe-me uma perspetiva muito mais ampla e pormenorizada do que realmente significa ser professor, da importância que cada intervenção pode vir a ter na vida de cada um dos alunos.

Palavras-chave: Educação Física, estágio pedagógico, ensino, professor, escola, formação.

Abstract

This report is part of the Pedagogical Internship, a fundamental component of the second year of the master's in physical education teaching in Basic and Secondary Education at the Faculty of Human Kinetics.

The pedagogical internship provided me with my first opportunity to experience the teaching profession. The Internship Guide, divided into four primary areas of intervention, served as the basis for this process: organization and management of teaching and learning; innovation and pedagogical research; participation in the school; and community involvement.

The purpose of this report is to reflect on the entire process of this academic year's pedagogical internship, outlining the stages, activities, and strategies used. I discuss both the ease of certain aspects and, more importantly, the challenges faced, detailing how I worked to overcome them.

The internship took place at the internship center of the Frei Gonçalo de Azevedo Basic and Secondary School, where I was responsible for planning, conducting, and evaluating Physical Education classes for an 11th-grade class. I also assisted the class teacher in their work. Additionally, each intern had the role of supervising a School Sports nucleus—I supervised the Swimming nucleus—and engaging in community-related activities and an action research study within the school community.

This experience provided me with a broader and more detailed perspective of what it truly means to be a teacher, emphasizing the significance of each intervention in the students' lives.

Keywords: Physical Education, pedagogical internship, teaching, teacher, school, training.

Lista de abreviaturas

AEFGA – Agrupamento de Escolas Frei Gonçalo de Azevedo

CRE – Centro de Recursos Educativos

CT – Conselho de Turma

DE – Desporto Escolar

DT – Diretor de Turma

EB – Escola Básica

EBSFGA – Escola Básica e Secundária Frei Gonçalo de Azevedo

EF – Educação Física

H – Homens

M - Mulheres

PAT – Plano Anual de Turma

UE – Unidade de Ensino

Índice

Índice.....	V
Índice de Figuras	VI
Introdução	1
Contextualização	2
Contextualização da Escola	2
O Meio Envolvente	2
Caracterização do Agrupamento	3
Caracterização da Escola.....	4
Contextualização do Estágio.....	7
Núcleo de Estágio	7
O meu contexto.....	9
Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem.....	11
Planeamento.....	11
Planeamento por Etapas	11
Avaliação	14
Diagnóstico e Prognóstico	14
Formativa	15
Sumativa	15
Condução do Ensino.....	16
Investigação e Inovação Pedagógica	18
Participação na Escola	26
Desporto Escolar.....	26
Relação com a Comunidade.....	29
Direção de Turma	30
Teste Sociométrico	30
Torneio de Padel de Natal	32
Semana a Tempo Inteiro.....	33

Considerações Finais	35
Bibliografia.....	37

Índice de Figuras

Figura 1 - localização das escolas do AEFGA	3
Figura 2 – Zona ao ar livre entre os blocos da EBSFGA.....	4
Figura 3: localização da piscina municipal da Abóboda relativamente à EBSFGA.....	5
Figura 4: localização da piscina municipal da Abóboda relativamente à EBSFGA...	27
Figura 5: horário da semana a tempo inteiro	33

Introdução

No presente documento irei realizar uma reflexão e uma análise crítica do estágio pedagógico realizado na Escola Básica e Secundária Frei Gonçalo de Azevedo (EBSFGA) no âmbito do Mestrado de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Motricidade Humana no ano letivo de 2021/2022.

Deste modo, será feita uma descrição e análise dos eventos ocorridos durante esse ano letivo, destacando os que maior importância e relevo tiveram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Nas descrições dos eventos presentes neste relatório serão assinaladas as dificuldades por mim sentidas em determinados momentos do estágio pedagógico, a forma como desenvolvi estratégias para ultrapassar esses obstáculos e se penso que os consegui ultrapassar completamente ou se necessito de desenvolver competências para posteriormente colmatar estas naturais carências (e.g. a minha dificuldade em atribuir classificações e em fechar o ciclo de feedback).

Assim, e no início do presente relatório, serão apresentados o contexto e o ambiente de desenvolvimento do estágio nas suas diferentes dimensões (agrupamento, escola, grupo disciplinar, recursos de Educação Física (EF), núcleo de estágio, pessoal e turma).

Posteriormente, abordarei as componentes designadas na “organização e gestão do ensino e da aprendizagem” onde será retratado o meu trabalho de planeamento do ano letivo, dos processos de avaliação e de condução das aulas de EF.

No capítulo seguinte será retratado o trabalho de investigação realizado em conjunto com os meus colegas do núcleo de estágio.

Falarei de seguida sobre a minha experiência enquanto professor de um núcleo de Desporto Escolar (DE) e nas minhas funções enquanto apoio à professora coordenadora desse mesmo núcleo.

Por último, serão descritas as minhas experiências relativas à direção de turma, ao estudo de turma e na organização de uma atividade para a comunidade escolar.

Contextualização

Neste capítulo do relatório irei apresentar o contexto do meu estágio pedagógico, onde farei, inicialmente, um enquadramento da escola abordando o contexto social onde esta se insere, especificando os recursos da mesma para a disciplina de EF. De seguida, contextualizarei o meu estágio falando sobre o núcleo de estágio, da minha história pessoal abordando o meu crescimento e o impacto do desporto e da EF na minha vida e na minha opção por esta área.

Contextualização da Escola

O Meio Envolvente

A EBSFGA localiza-se na freguesia de São Domingos de Rana, município de Cascais. O município de Cascais pertence ao Distrito de Lisboa e é constituído por quatro freguesias: Alcabideche, Carcavelos e Parede, Cascais e Estoril e por último São Domingos de Rana.

Residiam, em 2021, no concelho de Cascais 214 124 habitantes (Homens (H) – 99 766; Mulheres (M) – 114 358) das quais 59 238 (H – 27 910; M – 31 328) habitavam em São Domingos de Rana. Importa ainda salientar que dos residentes de São Domingos de Rana 9 429 têm idades compreendidas entre 0 e 14 anos e 6 712 entre 15 e 24 anos. Por último gostaria apenas de referenciar que 3 181 residentes em São Domingos de Rana à data dos censos 2021 são de nacionalidade estrangeira dos quais 648 se encontravam em faixas etárias escolares.

Ao nível do poder de compra, e segundo os dados apresentados em Pordata 2019, o município de Cascais, em 2019, apresentava-se como o segundo município na Área Metropolitana de Lisboa com maior poder de compra *per capita*, ficando apenas atrás do município de Lisboa. O que significa que, em média, a população residente em Cascais tem um nível socioeconómico mais elevado que os restantes concelhos da Área Metropolitana de Lisboa.

Caracterização do Agrupamento

O Agrupamento de Escolas Frei Gonçalo de Azevedo (AEFGA) é sediado em São Domingos de Rana, no município de Cascais e é composto por 6 escolas que, no total, tinha aproximadamente 2000 alunos matriculados no ano letivo de 2021/2022. As escolas constituintes do agrupamento são: a Escola Básica (EB) 1 nº2 de Tires, a EB 1/JI de Abóboda nº2, a EB 1/JI de Trajouce, a EB 1 nº1 de Abóboda, a EB 1/JI Rómulo de Carvalho e a EBSFGA que é a escola sede do agrupamento.

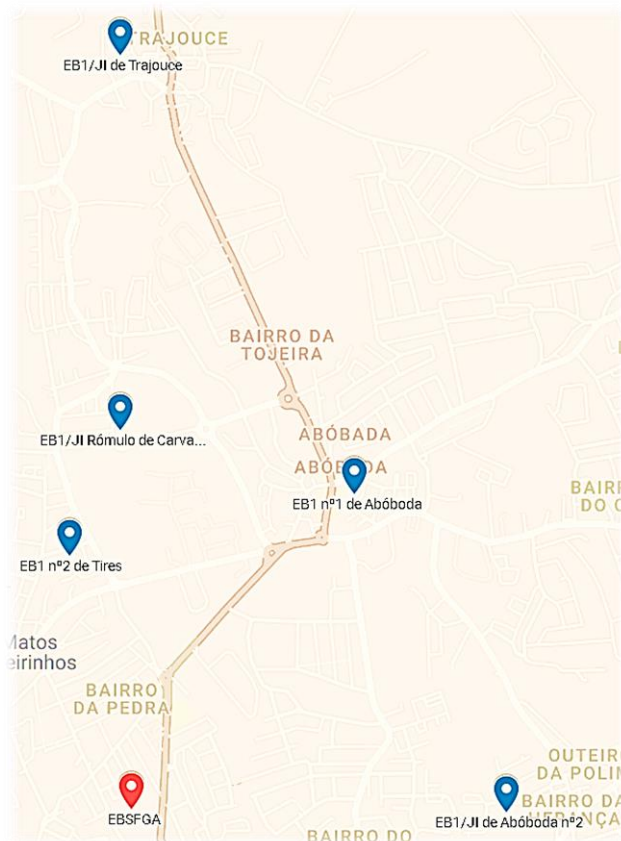


Figura 1 - localização das escolas do AEFGA

Os objetivos definidos no Projeto Educativo do Agrupamento para o quadriénio de 2018 a 2022 identificavam como visão: a intenção de “ser a melhor escola pública de Cascais, a comunidade educativa mais feliz” (p.06), com a missão de “educar cidadãos autónomos e responsáveis, comprometidos, críticos, criativos, solidários e capazes de conviver com e na diversidade e complexidade” (p.06).

Caracterização da Escola

A EBSFGA tinha como oferta formativa o 2º e o 3º ciclo do ensino básico e o ensino secundário e como possibilidades de cursos de ensino secundário: Ciências e Tecnologias, Línguas e Humanidades, Ciências Socioeconómicas e Artes Visuais. A oferta profissionalizante, era constituída por: Técnico de Apoio à Gestão Desportiva, Técnico de Auxiliar Educativo, Técnico de Auxiliar de Saúde, Técnico de Restaurante e Bar, Mecânico de Aeronaves e Material de Voo e Tecnológico de Desporto.

Na sua infraestrutura, a escola é composta por dois edifícios, um mais pequeno onde se encontra o auditório e outro que pode ser dividido em diferentes blocos, situando-se logo à entrada da escola num bloco onde está a receção, o Centro de Recursos Educativos (CRE), a reprografia e a sala de professores. Três blocos constituídos por salas de aula dos quais um tem ainda a sala de exercício e um ginásio e por último um bloco onde se encontra a direção do agrupamento, a sala dos Diretores de Turma (DT) e o centro de exames. Entre os diferentes blocos encontram-se zonas de convívio. Por último, a escola tem ainda um campo de voleibol descoberto, dois campos de futsal um com as medidas regulamentares e um mais pequeno, ambos cobertos ao ar livre, tendo também sido criada nos espaços exteriores uma ciclovia.



Figura 2 – Zona ao ar livre entre os blocos da EBSFGA

Dado que as aulas lecionadas por mim ou pelos meu colegas de estágio, ou mesmo pela professora orientadora, normalmente, decorriam no Complexo Desportivo de São Domingos de Rana (Fig. 3), apenas me deslocava à escola nas horas de almoço, onde almoçava na sala de refeições dos professores, ou quando necessitava de fazer algum tipo de impressão, realizava avaliações escritas e durante a semana a tempo inteiro.

Recursos Materiais para a EF

Dada a proximidade da Escola Sede ao complexo gimnodesportivo de São Domingos de Rana as aulas de EF realizam-se em dois espaços diferentes. Os espaços descritos no ponto anterior, constituintes da escola, são destinados à lecionação das aulas de EF ao 2º ciclo do ensino básico, sendo as restantes aulas (3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário) lecionadas no complexo.

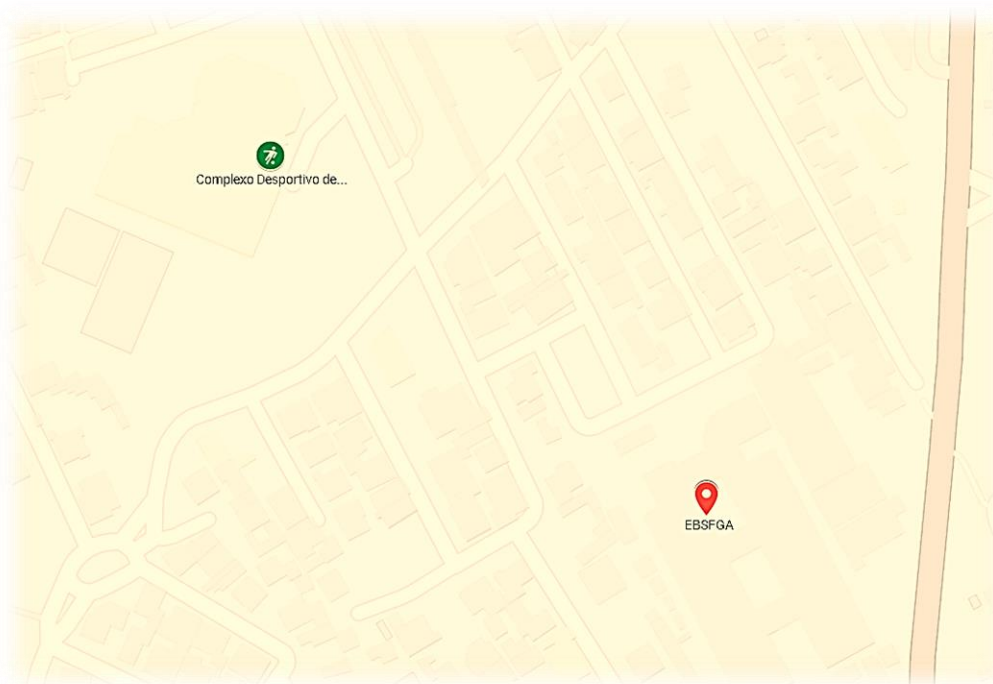


Figura 3: localização da piscina municipal da Abóboda relativamente à EBSFGA

No complexo existem quatro espaços contemplados na rotação dos espaços: o pavilhão grande, o pavilhão pequeno, o ginásio e o exterior, mas devido à afetação de dois destes espaços (pavilhão grande e ginásio) à vacinação Covid-19 houve uma necessidade de adaptação, passando então a existir o pavilhão pequeno e o exterior que foi dividido em três espaços diferentes: os campos de ténis (dois campos de ténis), o sintético e os campos

de padel. Estas alterações verificaram-se até ao final do mês de março/início do mês de abril.

O pavilhão pequeno, o sintético e os campos de ténis são espaços bastante polivalentes contrariamente aos campos de padel onde apenas se consegue trabalhar o padel.

O pavilhão pequeno era o único espaço com tabelas de basquetebol e onde se conseguia trabalhar a ginástica e o badminton, sendo também o único espaço interior (até abril) torna o espaço mais adequado para trabalhar a dança.

O sintético, apesar de ser bastante polivalente, era o único espaço que tem balizas o que faz com que as suas condições para se trabalhar o futebol e o andebol sejam inigualadas.

Mais tarde, foi-nos possível utilizar o ginásio que estava equipado com os materiais para trabalhar ginástica (colchões, minitrampolim, reuthers, plinto e boque).

E, por último, foi-nos possível também utilizar o pavilhão grande que estava equipado com duas balizas, 2 tabelas de basquetebol e tinha ainda marcações no chão de campos de badminton e voleibol que com a montagem das redes se tornava também um espaço perfeito para a prática de qualquer uma destas modalidades.

Normalmente as aulas decorriam nas instalações do Complexo Desportivo de São Domingos de Rana, por esse motivo grande parte do nosso tempo no estágio era aqui passado, fosse a assistir às aulas uns dos outros e a aprendermos com isso ou, durante os intervalos, a trabalhar.

De modo a facilitar a organização e planeamento das aulas, utiliza-se um sistema de rotação (roulement) para tentar evitar que haja aulas diferentes, à mesma hora, planeadas para o mesmo espaço. Este sistema distribuía os diferentes espaços pelas diferentes turmas em cada horário e cada turma tinha aulas em cada espaço durante duas semanas até rodar para o seguinte. Sendo a única exceção as primeiras quatro semanas, onde cada rotação durava apenas uma semana para que os professores pudessem realizar a avaliação inicial.

Recursos Humanos para a EF

No AEFGA existe o Departamento de Expressões que é constituído pelos grupos disciplinares de Educação Especial, Educação Visual, EF, Educação Tecnológica e Educação Musical.

O Grupo Disciplinar de EF era constituído por 22 professores de EF.

Tanto o Departamento de Expressões como o Grupo Disciplinar de EF tinham a mesma coordenação, o que significava que o Grupo Disciplinar de EF não só era representado no Conselho Pedagógico pelo Departamento de Expressões, como era representado pela sua própria coordenação.

Recursos Temporais para a EF

Na ESFGA os recursos temporais alocados às aulas de EF foram reduzidos durante os anos letivos da pandemia Covid-19 e começaram, no ano letivo de 2021/2022 a ser gradualmente aumentados o que levou a diferenças de recursos temporais para a EF entre as turmas do 10º ano e as turmas dos 11º e 12º anos. As turmas do 10º ano tinham 2 aulas de 90 minutos por semana (4 tempos de 45 minutos) e as turmas dos 11º e 12º anos tinham uma aula de 90 minutos mais uma de 45 por semana (3 tempos de 45 minutos).

Contextualização do Estágio

Núcleo de Estágio

No AEFGA o núcleo de estágio constituído por mim, pelos meus dois colegas estagiários e por ambos os professores orientadores, uma orientadora de escola e um orientador de faculdade.

Neste ano letivo fiquei responsável por uma turma do 11º ano.

Para a realização do estágio pedagógico, o AEFGA foi a nossa primeira opção, devido à possibilidade de realizarmos o estágio juntos, dado já termos trabalhado previamente e isso se ter demonstrado uma mais-valia. Conhecermos como cada um gostava de trabalhar, os pontos mais e menos fortes de cada um, foram argumentos que acabámos por usar a nosso favor para nos organizarmos e para produzirmos os melhores documentos que conseguimos.

O clima que se criou no nosso núcleo de estágio foi de amizade, entreatajuda e partilha, o que foi facilitado pelo facto de já sermos amigos antes de iniciarmos o estágio e de todos querermos o melhor para os outros em vez de sermos competitivos entre nós. O que se verificou na nossa partilha de documentos entre o cada um, a partilha de ideias e até por vezes a realização do planeamento de aulas e a construção de testes em conjunto.

A turma

Como referenciado anteriormente, a turma que me foi atribuída foi uma turma do 11º ano. Era constituída por 28 alunos, 11 raparigas e 17 rapazes, dos quais 25 estavam inscritos à disciplina de EF, mas todos realizavam as aulas. As idades dos alunos estavam compreendidas entre os 15 e os 18 anos e a média, no início do ano letivo, era de 16,5 anos.

O ambiente entre os alunos da turma era positivo, amigável, de entreatajuda e competitivo. Era notória a existência de subgrupos no seio da turma, algo que uma ou outra vez se revelou ser problemático porque juntamente com a competitividade de cada um por vezes os alunos exaltavam-se uns com os outros.

O facto de ser uma turma do 11º ano fez com que quase toda a turma já se conhecesse do ano letivo anterior, o que influenciou o modo como a turma se comportava desde o 1º dia de aulas. Relativamente a fatores limitantes à prática, apenas uma aluna revelou ter algumas limitações devido ao facto de ter escoliose.

A realização do teste sociométrico veio corroborar/confirmar a identificação dos subgrupos referenciada acima e revelar a rejeição social de um dos subgrupos que, até então, não tinha sido identificado por nenhum dos professores do Conselho de Turma (CT), algo que estes revelaram na apresentação dos resultados do teste numa reunião do CT. Aquela rejeição de um subgrupo não se verificava exatamente assim nas aulas de EF dado que no decorrer das aulas era notada uma grande divisão de grupos entre rapazes e raparigas. De um modo geral, os rapazes apresentavam-se a um nível mais avançado na prática das matérias e apresentavam mais motivação e competitividade para a prática do que as raparigas. Estas características proporcionaram-me vários desafios, passando pelo controlo de comportamentos fora da tarefa, adequação das tarefas aos diferentes níveis de prática encontrados na turma e capacidades de motivar as raparigas à prática das aulas e de canalizar a motivação e competitividade dos rapazes para as tarefas de aula. Para conseguir ultrapassar estes desafios procurei encontrar tarefas com níveis de complexidade mais adequados a cada grupo e quando possível misturar os grupos nas

diferentes tarefas de modo que quem tem mais facilidade e prática ajude a melhorar e motive os que necessitam de mais tempo para adquirir as aprendizagens.

Com a aplicação destas ideias houve reações mistas, certos alunos demonstravam-se bem mais motivados e empenhados quando a turma estava separada em grupos de nível, outros demonstravam-se mais empenhados e motivados quando a turma estava organizada em grupos mistos, algo que também era influenciado pela matéria lecionada na aula. Em grande parte, considero que, para cada tarefa e momento, optei pela organização de grupos mais vantajosa para a turma e as suas aprendizagens.

No momento de aplicação do teste sociométrico os alunos responderam ainda a um questionário sobre as disciplinas que mais e menos gostavam e sobre o nível de importância que davam à disciplina de EF.

A disciplina de EF foi a disciplina mais mencionada, seguida de Matemática e de Economia como as preferidas, Filosofia e Língua Portuguesa foram as menos apreciadas. Relativamente à importância atribuída à EF os alunos o valor médio das respostas foi de 4,5 numa escala de 1 a 5. Estes dados vieram confirmar o que rapidamente percebi na turma: em geral, todos gostavam da disciplina e lhe atribuíam uma elevada importância, o que me ajudou muito no controlo da turma. Este facto possibilitou-me ter uma postura menos autoritária e controladora para me concentrar mais na execução das tarefas, algo que, por um lado me permitiu desenvolver mais as minhas capacidades de acompanhamento e de correção nas diferentes matérias, mas que, por outro lado, não me criou a necessidade de compreender o que seria pedido de mim como professor de uma turma menos motivada para a disciplina.

O meu contexto

Desde criança sempre fui muito feliz na realização de prática desportiva, tendo praticado variadas modalidades desportivas (natação, judo, futebol, andebol, badminton, kickboxer e ciclismo) tendo iniciado uma prática regular e organizada aos 3 anos de idade, sem nunca ter parado completamente, por outro lado, sempre interagi muito e muito bem com crianças e adolescentes (principalmente mais novos do que eu) e sempre senti grande realização e felicidade ao ver que os conseguia ajudar e fazer felizes. Todas estas experiências levaram-me a não ter grandes dúvidas sobre o que queria fazer no meu futuro, algo que envolvesse crianças/adolescentes e prática de atividade física e/ou desportiva.

A opção pela docência em EF foi feita desde muito cedo, embora em alguns momentos tenha questionado esta opção, devido ao prazer que sempre senti na prática desportiva, no sentido de realização quando conseguia ultrapassar os meus limites e obstáculos e, anos mais tarde, viria a confirmar-se quando me senti realizado e genuinamente feliz quando como treinador, professor ou mentor, conseguia ajudar as crianças e jovens a sentirem-se da mesma forma que eu me sentia quando estava no lugar deles.

Experiências como ajudar os meus treinadores a dar treino quando necessitavam, como monitor de campos de férias desportivos, como treinador estagiário (estágio pedagógico da licenciatura em ciências do desporto) e como professor de natação, são as experiências que aqui falo, e que me levaram a seguir este caminho que ainda hoje me dão certezas de que estou no caminho certo.

Para o estágio pedagógico tinha a ideia que todas aquelas experiências anteriores seriam importantes, principalmente no que dizia respeito à minha relação com os alunos e à forma como me apresentava nas aulas, embora tivesse noção de que uma grande diferença entre todas as minhas experiências anteriores e a que teria no estágio pedagógico seria o facto de que na escola os alunos estão por obrigação, algo que, por norma, era muito improvável acontecer em qualquer um dos ambientes das experiências anteriores.

Previamente ao início do estágio esperava encontrar um ambiente em que os alunos não se demonstrassem muito motivados nem empenhados nas aulas, muito porque estavam nas aulas por obrigação em vez de quererem estar nas aulas, não sabia muito bem o que esperar relativamente às suas capacidades dada a situação pandémica vivida desde o início de 2020.

As minhas expectativas relativamente à motivação da turma foram alteradas numa reunião, antes do início do ano letivo, com a professora orientadora onde cada turma foi verbalmente introduzida para nos ajudar a preparar para o que daí viria. Nesta reunião fiquei à espera de uma turma motivada, mas algo distraída, o que me levou a ser menos tolerante a comportamentos fora da tarefa, algo que tive de ir revendo e alterando.

Relativamente às capacidades dos alunos, o facto de não saber muito bem o que esperar levou-me a criar situações de avaliação inicial bastante desadequadas a grande parte da turma o que gerou alguma desmotivação dos alunos para com as aulas, algo que

consegui reverter quando consegui adequar corretamente os exercícios às capacidades dos diferentes alunos.

Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

“Na área de Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, os objetivos e atividade repartem-se por três âmbitos: o Planeamento, a Condução do Ensino e a Avaliação. As atividades de planeamento, avaliação e condução do ensino de cada estagiário serão desenvolvidas com uma turma que lhe deve ser distribuída de entre as turmas atribuídas no horário do orientador de escola.” (Guia de Estágio, 2021/22, p.06).

Nesta área do meu relatório irei retratar a minha experiência enquanto professor de EF de uma turma do 11º ano da ESFGA, desde as decisões relativas aos diferentes níveis do planeamento, à metodologia e realização da avaliação e à condução do ensino ao longo de todo o ano letivo.

Planeamento

Pacheco (1995) e Matos (2010) caracterizam o planeamento como o processo orientador do processo ensino-aprendizagem.

Planeamento por Etapas

O planeamento por etapas caracteriza-se pela divisam do ano letivo em “períodos mais reduzidos de tempo que facilitem a orientação e regulação do processo de ensino-aprendizagem” (Ministério da Educação, 2001, p25). Estas etapas são definidas consoante os objetivos do professor e podem-se caracterizar como de diagnóstico, aprendizagem, consolidação e revisão, onde em cada uma dessas etapas estão presentes estruturas do planeamento cada vez mais “pequenas” até chegarmos ao plano de aula. Todas estas estruturas estão interligadas através dos seus objetivos. A etapa tem um objetivo mais geral à qual obedecem as diferentes Unidades de Ensino (UE). Por sua vez nas UE o objetivo da etapa para as aulas que a constituem é mais específico, esta especificação passa pelas matérias abordadas e/ou pelas estratégias utilizadas no processo ensino-aprendizagem. Por último, os planos de aula que são a estrutura de planeamento mais pequena obedecem aos objetivos da UE que constituem, e é nesta estrutura de planeamento onde se especificam os exercícios a realizar e a organização dos recursos.

O meu planeamento deste ano letivo foi dividido em 4 etapas: a primeira – avaliação inicial; a segunda – aprendizagem e desenvolvimento; a terceira – desenvolvimento e

consolidação; e a quarta – consolidação e revisão. Previamente a cada etapa foi efetuado o respetivo planeamento, onde incluí o planeamento e a calendarização, os objetivos da etapa especificados por área de extensão da EF e por matéria na área das atividades físicas, as características e organização das aulas, as estratégias e metodologias a utilizar e a formas de avaliação.

Na realização do planeamento do ano letivo deparei-me com algumas dificuldades, como a pouca flexibilidade de alguns dos espaços de aula, não me permitindo planear a progressão das aulas como pretendia, tendo apenas algumas matérias por onde escolher para cada espaço de aula. Mais tarde, algo que também me criou algumas dificuldades, foi o facto de ao longo do ano letivo os espaços disponíveis para a lecionação irem aumentando, o que obrigou à alteração do planeamento anual, algo que deve acontecer, mas por causa da evolução dos alunos na disciplina. Para ultrapassar estas dificuldades procurei conseguir aproveitar ao máximo as oportunidades de cada espaço de aula.

Outra dificuldade que fui sentido ao longo do ano letivo foi na realização dos planos de aula incluir as estratégias de ensino, a correta preparação dos feedbacks mais prováveis em cada tarefa e a organização da turma nos diferentes momentos, por exemplo, qual seria a melhor estratégia de formação de grupos para cada tarefa, e como diminuir ao máximo o tempo utilizado nestes momentos de organização. Para ultrapassar cada uma destas dificuldades a minha estratégia foi discutir sobre elas no núcleo de estágio, principalmente com os meus colegas estagiários, algo que sinto ter tido resultados parcialmente positivos dada a melhoria que senti no planeamento dos grupos de trabalho e na preparação dos feedbacks mais prováveis. Relativamente às estratégias de ensino terei de fazer uma investigação mais profunda para conseguir planeá-las da melhor maneira no futuro.

Como meio principal de comunicação entre o professor e o aluno, a instrução deve também fazer parte do planeamento, principalmente deve ser integrada no plano de aula de modo a facilitar a intervenção do professor e a compreensão por parte dos alunos. Eu podia ter feito um melhor trabalho a integrar esta componente nos planos de aula, não que estivesse mal preparado para dar as aulas, ou para intervir junto dos alunos e consoante cada dificuldade e dúvida que estes me apresentavam, mas podia estar ainda mais bem preparado se tivesse dado maior importância a este aspeto.

No planeamento da primeira etapa baseei-me bastante no Protocolo de Avaliação Inicial, que por sua vez se baseava nas Aprendizagens Essenciais para o Ensino Secundário, e nos espaços que tinha disponíveis para as aulas daquela etapa. As minhas

principais dificuldades no planeamento desta etapa foram conseguir escolher tarefas adequadas às capacidades de cada aluno, principalmente enquanto o protocolo de avaliação inicial ainda estava em fase de revisão, sensivelmente as primeiras duas semanas do ano letivo, e como consequência disso alguma desmotivação dos mesmos e conseguir planejar adequadamente os tempos de instrução e de organização o que me obrigou muitas vezes a ter de alterar os tempos em tarefa

A realização desta primeira etapa permitiu-me diagnosticar as capacidades de cada aluno nas diferentes matérias, o que serviu de base para a realização do Plano Anual de Turma (PAT) onde realizei a primeira versão do planeamento de todo o ano letivo, calendarizei cada uma das etapas até ao final do ano, cada UE pertencente a cada etapa e por sua vez as aulas constituintes de cada UE. Para tal calendarização, caracterizei o contexto da turma e dos recursos da escola para a EF, selecionei as matérias prioritárias, realizei os prognósticos de cada aluno para cada matéria abordada delineando os objetivos para cada nível em cada área de extensão da EF e cada matéria da área das atividades físicas. Delineei ainda, de forma geral, as estratégias e metodologias a utilizar durante o ano letivo e as metodologias de avaliação para cada tipo de avaliação e cada área de extensão da EF.

Com a primeira etapa e o PAT concluídos, avancei para o planeamento da 2ª etapa que tinha como objetivos a criação de novas aprendizagens nos alunos e o seu desenvolvimento. Os objetivos desta etapa estão alinhados com o prognóstico realizado para cada aluno. Neste planeamento comecei pela calendarização de cada unidade de ensino (UE) que foi realizado consoante as possibilidades dos espaços que tinha para cada aula e dentro dessas possibilidades defini as matérias a lecionar de acordo com as matérias selecionadas como prioritárias.

Terminada a 2ª etapa, foi realizada uma apreciação da mesma onde realizei um balanço da evolução dos alunos em cada UE e da minha atividade onde abordei as dificuldades e as evoluções que senti durante esta etapa. Com o balanço da 2ª etapa feito era altura de fazer o planeamento da 3ª etapa que tinha como objetivos o desenvolvimento e a consolidação das aprendizagens conseguidas anteriormente. Tal como na 2ª etapa, o planeamento da 3ª etapa baseou-se inicialmente nos espaços disponíveis para cada aula e as matérias selecionadas como prioritárias.

Terminada a 3ª etapa, foi realizada uma apreciação da mesma onde realizei um balanço da evolução dos alunos em cada UE e da minha atividade onde abordei as

dificuldades e as evoluções que senti durante esta etapa. Com o balanço da 3ª etapa feito era altura de fazer o planeamento da 4ª etapa que tinha como objetivos a consolidação e a revisão das aprendizagens conseguidas anteriormente. Tal como na 3ª etapa, o planeamento da 4ª etapa baseou-se inicialmente nos espaços disponíveis para cada aula e as matérias selecionadas como prioritárias.

No final desta etapa, foi também feito um balanço da mesma que estruturei da mesma forma que os balanços das etapas anteriores, abordando as evoluções dos alunos em cada UE e de seguida as dificuldades e evoluções que senti durante a etapa.

Durante o ano letivo, o planeamento foi alvo de variadas alterações, algo que deve ser normal. Estas alterações deveram-se a ajustes para adequar o processo à evolução dos alunos e torná-lo o mais eficiente e motivante possível. Esta tarefa foi bastante dificultada pela constante alteração da rotação dos espaços para as aulas de EF. Como referi anteriormente, alguns dos espaços da escola para as aulas de EF estavam afetos ao centro de vacinação Covid-19 de São Domingos de Rana. À medida que ao longo do ano letivo os diferentes centros de vacinação foram sendo desmobilizados e transferidos para os centros de saúde locais os espaços do complexo desportivo retornaram ao seu objetivo principal: a prática de AF, tornando-se novamente espaços integrantes da rotação.

Avaliação

A avaliação é toda e qualquer atividade onde se recolha informação de uma aprendizagem planeada e sistemática, sobre a qual podemos fazer uma apreciação sobre o que foi ensinado (Harlen & Deakin Crick, 2002), possibilitando o ajuste das estratégias pedagógicas necessárias ao processo ensino-aprendizagem.

Diagnóstico e Prognóstico

Segundo Carvalho (1994), o processo de avaliação inicial tem por objetivo diagnosticar as dificuldades e limitações dos alunos face às aprendizagens previstas, prognosticar o seu desenvolvimento, de forma a selecionar quais os conteúdos a lecionar, identificar alunos com necessidades específicas, criar rotinas de organização e normas de funcionamento.

Nesta fase do ano letivo, criei, com base no Protocolo da Avaliação Inicial, fichas de observação para cada matéria como apoio à observação e avaliação das capacidades dos alunos. Estas fichas permitiram-me retirar notas muito mais concretas do que as que alguma vez conseguiria fazer apenas com a observação.

Procurei ainda em cada aula reforçar as rotinas e normas de funcionamento através da repetição das mesmas cada vez que achei necessário.

Formativa

Para ser considerada formativa, a avaliação terá de conduzir ao ajustamento do ensino, deverá permitir ao professor promover oportunidades para a regulação das aprendizagens e terá de produzir efeitos na sua melhoria (Araújo & Diniz, 2017). Estes autores referem também que o feedback é uma ferramenta essencial ao professor para informar o aluno sobre o seu nível de desempenho e aprendizagem sem, obrigatoriamente, atribuir uma classificação.

Este tipo de avaliação deve ser uma constante em todas as aulas ao longo do ano letivo. Foi feita com o apoio das fichas de observação criadas para a avaliação inicial, atualizando os valores em cada item relativamente a cada aluno e a utilização de feedback durante as aulas procurando que os alunos conseguissem estar sempre a melhorar um pouco. Inicialmente, a utilização destas fichas revelou-se como uma ajuda uma vez que me permitia anotar imediatamente o que observava sem esquecimentos, mas por outro lado dificultava porque enquanto anotava os que observava não estava com atenção no que deveria estar que era a observação e a intervenção, o que me levou a decidir preencher as fichas de observação depois da aula para me concentrar na observação e na intervenção durante a aula, o que me permitiu então ser muito mais participativo nas aulas em vez de observador.

Inicialmente senti algumas dificuldades em conseguir observar rapidamente os alunos, principalmente em matérias com as quais estava menos familiarizado, algo que com a experiência e a revisão dos critérios de êxito previamente a cada aula consegui ultrapassar.

Sumativa

Finalmente, a avaliação sumativa (avaliação *das* aprendizagens) é realizada no final de um programa (Diniz & Araújo, 2017), em que, o objetivo é classificar ou certificar as aprendizagens conseguidas pelos alunos (Harlen & Deakin Crick, 2002).

De acordo com Black & William (1998), ARG (2002) e Harlen (2006), a avaliação das aprendizagens é referida quando pretendem evidenciar o seu propósito sumativo ou, no que se refere ao contexto escolar, o propósito de realizar um balanço das aprendizagens conseguidas, classificar ou informar a comunidade escolar dos resultados obtidos.

Este tipo de avaliação foi utilizado no final de cada semestre, com o intuito de fazer o balanço das aprendizagens conseguidas até ao momento e de informar a comunidade escolar dos resultados. Para a realização desta avaliação foi utilizada a grelha de avaliação sumativa realizada pelo departamento de EF para o 11º ano.

No primeiro momento de avaliação sumativa senti bastantes dificuldades em atribuir as classificações, porque fui demasiado rigoroso na aplicação dos critérios de avaliação o que resultou numa troca de ideias com a professora Cristina que me levou a perceber que os critérios definidos têm de ser adaptados ao contexto. Primeiramente tinha classificado 7 alunos com nota negativa ao final do 1º semestre e após esta conversa com a professora Cristina não atribui quaisquer negativas.

Condução do Ensino

Um grande receio que eu tinha antes do início do ano letivo e durante os primeiros tempos do mesmo, era a diferença de idades entre professor e alunos ser tão reduzida, achava que não ia conseguir controlar a turma porque me iriam ver mais como um colega e amigo do que como o professor que era. Apesar de, por vezes, este receio se ter tornado realidade e os alunos desrespeitarem-me falando comigo da mesma forma como responderiam aos seus colegas e amigos, ou não fazendo o que eu pedia, sinto que consegui rapidamente reestabelecer os limites entre aluno e professor através de instruções onde lhes recordava de que, apesar de gostar de ter um clima de aula em que nos relacionamos quase como amigos eu não deixo de ser o professor e de ter que ser respeitado, conseguindo durante a maior parte do ano letivo ter uma relação de professor/aluno onde os alunos se sentiram à vontade para entrarem em brincadeiras e desafios comigo sem excederem os limites impostos.

Como referi anteriormente, houve uma reunião prévia ao início do ano letivo onde nos foram brevemente apresentadas as turmas. Dada esta informação decidi adotar uma postura muito controladora que não permitia qualquer comportamento fora da tarefa, que em conjunto com os exercícios planeados para as primeiras aulas que se demonstraram pouco adequados a grande parte dos alunos levou a que a turma fosse perdendo motivação para realizar as aulas culminando num dos alunos a questionar a professora Cristina “quando é que mudamos de professor?”.

Nesta altura decidi alterar a minha abordagem para uma menos controladora, que ia mais ao encontro da minha personalidade, e que procurava manter o controlo da aula e da turma sem obrigatoriamente agir sobre todos os comportamentos fora da tarefa que

identificava. Apenas chamava à atenção se achasse que estes estavam a perturbar o normal rumo da aula, dado que os alunos eram jovens entre os 15 e os 18 anos e já tendo passado por essa idade, e há pouco tempo, sabia que “o fruto proibido é o mais apetecido” e que a pior coisa que me podiam fazer era estar permanentemente a dizer que não podia fazer isto e que não podia fazer aquilo. Portanto para tal procurei reforçar as regras de uma forma mais sugestiva do que imposta e explicando o porquê das regras serem aquelas.

Esta nova abordagem à turma veio reduzir os comportamentos fora da tarefa nas aulas e aumentar a motivação e vontade que os alunos mostravam na realização das diferentes tarefas e permitiu criar uma relação mais próxima com os alunos onde se começaram a fazer piadas de professor para alunos e de alunos para o professor, sem abusar da confiança e sem faltas de respeito. Por vezes foram necessárias conversas mais sérias para toda a turma para os fazer lembrar dos limites e das consequências de não os respeitarem, mas fora isso apenas uma ou duas situações pontuais de abusos comportamentais dos alunos.

Dadas as dificuldades sentidas em conseguir observar rápida e criteriosamente as capacidades dos alunos esta etapa demorou mais tempo do que estava inicialmente idealizado, etapa levando ao planeamento de etapas mais curtas para o resto do ano letivo.

Durante o ano letivo, os professores orientadores foram-me dando feedback que deveria ter uma postura mais ativa de maneira a motivar ainda mais os alunos, visto que o seu comportamento é um espelho do comportamento do professor e que, se o comportamento for demasiado tranquilo e descontraído os alunos vão estar também demasiado tranquilos e descontraídos nas aulas. A partir desse feedback procurei ter uma postura e um comportamento corporal menos descontraídos e utilizar um tom de voz mais vivo e ativo, algo que me foi contranatura, porque a minha postura no meu dia-a-dia é descontraída. Mas quando comecei a adotar essa postura mais ativa realmente apercebi-me que os alunos começaram a responder melhor às tarefas propostas, com mais animo ainda e que executavam essas mesmas tarefas com mais empenho.

Uma das maiores dificuldades que tive na condução das aulas durante este ano letivo foi relativamente ao feedback, não que não desse feedbacks. Mas, inicialmente, a determinadas matérias não me sentia seguro o suficiente na minha capacidade de observação e conhecimento dos critérios para identificar quando dar feedbacks e sobre o que dar, o que levava a que ficasse muito tempo a realizar observação para ter a certeza desses pontos. Para evitar que tal continuasse a acontecer procurei rever as minhas fontes

teóricas sobre os conteúdos das aulas e com o avançar do ano letivo, e com o aumento da minha experiência no terreno estas dificuldades foram-se dissipando e identifiquei outra dificuldade minha que era fechar o ciclo de feedback. “Acompanhar, sempre que possível, as práticas subsequentes aos feedbacks para ver se tiveram efeitos positivos. Continuar, portanto, a observar o aluno a quem se forneceu um feedback para verificar se está a ter em conta ou está a ser capaz de tirar proveito da informação recebida. Se for necessário, o professor deverá fornecer mais retroações, evitando, no entanto, “massacrar” o aluno com feedbacks sucessivos” (Quina, 2009, p.103). Dificuldade esta que, apesar de ter melhorado bastante, sinto que não ficou completamente ultrapassada, porque mesmo no final do ano letivo houve momentos em que, em retrospectiva, identifiquei que voltei a não fechar o ciclo de feedback, seja como acontecia inicialmente em que não observava o comportamento do aluno após o feedback para perceber se tinha melhorado ou não, ou por não dar essa mesma indicação ao aluno, se estava melhor ou não.

Investigação e Inovação Pedagógica

No âmbito da área 2 do estágio pedagógico fiz juntamente, com os meus colegas de estágio, um trabalho de investigação intitulado de “Clima Motivacional nas Aulas de Educação Física “. Fizemos ainda uma apresentação deste trabalho para os orientadores de estágio, colegas do grupo de EF e alguns alunos.

O clima da sala de aula pode ser definido como as relações aluno-aluno, aluno-professor, as regras a serem seguidas e os efeitos psicológicos, sociais e físicos das condições da sala de aula (Demirbolat, 2000; Şendur, 1999, citado por Aksakalli, 2018). É referido por Adelman e Taylor (2005) que o clima de sala de aula é influenciado por diferentes aspetos, como as condições físicas, a sua organização, variáveis sociais e materiais.

Compreender como um clima de sala de aula positivo pode ser criado, está entre os principais problemas para melhorar as escolas, uma vez que é considerado um fator determinante no comportamento e na aprendizagem do aluno (Aksakalli, 2018; Eccles et al. 1993).

Segundo Sampaio (2001, cit. in Fernandes, 2008) não existem turmas boas ou más, mas sim turmas com relações estabelecidas entre os seus constituintes. O autor considera pertinente o desenvolvimento de estratégias, com o intuito de melhorar o clima de sala de aula, como por exemplo:

- Seguir sempre o plano de aula, com o objetivo de se concentrar no que realmente interessa na sala de aula, deixando para outras aulas outros tipos de formações;
- Aproveitar algumas situações que ocorrem durante a aula, de modo que estas sejam proveitosas para dinâmicas em sala de aula;
- Evitar informações que existem de cada turma, isto porque todas as turmas são diferentes e tem as suas próprias características;
- Estudar previamente os comportamentos, de forma a saber atuar em diversas situações que ocorram, obtendo assim comportamentos proactivos entre professores e alunos.

O clima motivacional tem sido caracterizado como um fator influente na determinação e desenvolvimento da motivação dos alunos nas aulas de EF (Zach, Cohen, & Arnon, 2020). Foram encontradas duas abordagens na literatura para o clima motivacional, sendo elas a teoria da autodeterminação e a teoria dos objetivos de realização que para os autores Kingston, Harwood e Spray (2006), estão entre as mais populares e contemporâneas abordagens teóricas, que têm sido utilizadas para analisar os processos motivacionais nos últimos anos, no domínio da Psicologia aplicada à Atividade Física (Desporto, Exercício e EF).

Teoria da Autodeterminação

De acordo com Ryan & Deci (2000, 2002, 2007) a Teoria da Autodeterminação pressupõe que a motivação do sujeito não está diretamente relacionada com os fatores de envolvimento social, uma vez que estes são mediados por três necessidades psicológicas básicas fundamentais ao desenvolvimento humano: as necessidades psicológicas básicas de autonomia (capacidade de regular as suas próprias ações), competência (capacidade de eficácia na interação com o envolvimento) e relacionamento (capacidade de procurar e desenvolver ligações e relações interpessoais). São estas necessidades que determinam a regulação do comportamento dos sujeitos, que assenta num continuum motivacional que oscila entre as formas menos e mais autodeterminadas (motivação autónoma ou motivação controlada).

Os tipos de motivação que são considerados autónomos são a motivação intrínseca, identificada e integrada. A motivação intrínseca refere que o indivíduo realiza uma atividade pelo seu interesse, divertimento e satisfação que esta proporciona. Esta motivação representa o nível mais elevado de autonomia (e.g., “Eu realizo as aulas de EF devido ao prazer que sinto quando aprendo novas habilidades/técnicas”). A motivação

identificada refere que o indivíduo se identifica com o objetivo e valor da atividade (e.g., “Eu realizo as aulas de EF porque posso aprender habilidades/técnicas que poderei utilizar noutras áreas da minha vida”). A motivação integrada refere que o indivíduo integra a atividade como fazendo parte de si mesmo, ou seja, visto como o reflexo e afirmação da própria identidade. (e.g., “Eu realizo as aulas de EF porque o desporto faz parte da minha vida”) (Deci & Ryan, 2008).

Vários estudos têm demonstrado que motivações mais autodeterminadas levam a um aumento na participação na disciplina de EF, promove um efeito emocional positivo, aumenta a concentração, eleva o esforço, aumenta o interesse através tarefas desafiadoras e diminui a infelicidade e o aborrecimento relativamente às aulas (Fernandes, Vasconcelos-Raposo, Lázaro, & Dosil, 2004). Na mesma linha de pensamento alguns autores (Lim & Wang, 2009) referem que os alunos que têm comportamentos mais autodeterminados aceitam melhor novas tarefas e demonstram intenções mais fortes de praticar atividade física de forma opcional dentro e fora da escola.

Teoria dos Objetivos de Realização

A teoria dos objetivos de realização, desenvolvida por Nicholls (1984) e aplicada ao desporto por Duda e Nicholls (1992), que se baseia em dois grupos de objetivos de realização, reflete os critérios através dos quais os indivíduos avaliam a sua competência e definem o sucesso ou o fracasso da sua participação num contexto de realização específico (por exemplo no contexto da EF).

“Quando um individuo adota uma orientação para a tarefa, tende a julgar a sua competência ou a definir sucesso em termos autorreferenciados, focando-se no domínio da tarefa, desenvolvimento das suas capacidades, esforço e progresso pessoal. Pelo contrário, quando um individuo adota uma orientação para o ego, julga a sua competência e define sucesso em termos normativos, sentindo-se satisfeito quando é melhor dos que os outros ou quando ganha com pouco esforço.” (Martins, 2015). Assim, é possível constatar que a orientação de objetivos para a mestria está mais relacionada com a motivação intrínseca, e a orientação de objetivos para a performance com a motivação extrínseca (Mendes, Martins, & Costa, 2016).

O objetivo performance está dividido em performance-aproximação e performance-evitamento. A orientação de objetivos para a performance-aproximação envolve que os alunos estejam focados em demonstrar competência e superar os outros. Já a orientação de objetivos para a performance-evitamento implica que os alunos evitem demonstrar

incompetência e receber apreciações negativas sobre as suas capacidades (Elliot & Church, 1997).

As principais diferenças entre o clima de mestria e o clima de desempenho refletem-se nos seguintes tópicos (Zach, Cohen & Arnon, 2020):

- **Definição de sucesso** - melhoria pessoal versus superioridade sobre o adversário;
- **Valor da atividade** - esforço, aprendizagem e melhoria versus habilidade natural;
- **Razões para a satisfação individual** – esforço máximo versus mostrar superioridade;
- **Definição de erro** - parte do processo de aprendizagem versus fracasso;
- **Motivos para o esforço** - uma ferramenta para o autoaperfeiçoamento versus uma ferramenta para alcançar a superioridade;
- **Medida de avaliação** - progresso pessoal versus classificação relativa.

O foco no esforço e no aperfeiçoamento pessoal atrai grande parte dos alunos, independentemente da sua capacidade, num ambiente de aprendizagem no qual o sucesso pode ser alcançado por todos e em contraste, um clima de desempenho tem um efeito de distanciamento, uma vez que recompensa apenas aqueles que demonstram o nível mais alto de habilidade e leva a comparações sociais que afetam os outros (Smith, Smoll & Cumming, 2007).

Ligação entre a Teoria da Autodeterminação e a dos Objetivos de Realização

A teoria da autodeterminação e a teoria dos objetivos de realização são teorias sócio cognitivas da motivação que estão relacionadas com a forma de como os sujeitos constroem o significado de uma atividade e de que forma irá influenciar o seu empenho. A teoria dos objetivos de realização foca-se nos efeitos da orientação dos objetivos no comportamento e nas preferências da dificuldade da tarefa, enquanto a teoria da autodeterminação verifica os efeitos dos objetivos na motivação autónoma (Ntoumanis, 2001).

De acordo com os resultados encontrados por Kingston, Harwood e Spray (2006), a ligação destas duas teorias no contexto da Atividade Física, indicam que os indivíduos orientados para a tarefa demonstram uma maior correlação com as formas de regulação mais autónomas e os indivíduos orientados para a performance, ainda que com resultados menos conclusivos, evidenciam uma maior correlação com as formas mais controladas. Em concordância, Standage e Treasure (2002) referem que a adoção de uma orientação

para a tarefa, está relacionada de forma positiva com a motivação intrínseca e negativamente relacionada com formas motivacionais não autodeterminadas.

Definição do Problema, Objetivos e Hipóteses

Problema

1) Será que a percepção do clima motivacional tem influência sobre o modo como o aluno regula o seu comportamento, ou seja, se os alunos com uma percepção do clima orientado para a tarefa regulam o seu comportamento de forma mais autónoma comparativamente aos alunos que percebem um clima orientado para a performance?

2) Será que a percepção do clima motivacional influencia as notas que os alunos obtêm em EF?

Objetivo

1) Analisar a relação entre o clima motivacional, a regulação do comportamento e a classificação dos alunos na disciplina de EF.

Hipóteses

H1 – Há diferenças entre os 3 anos de escolaridade do 3º ciclo no tipo de motivação para a prática das aulas de EF, no clima motivacional percebido e nos objetivos de realização.

H2 – Há diferenças, em alunos do 3º ciclo, entre os géneros no tipo de motivação para a prática das aulas de EF, no clima motivacional percebido e nos objetivos de realização.

H3- O clima motivacional orientado para a mestria (tarefa) e a motivação autónoma relaciona-se positivamente, de forma significativa, com a classificação dos alunos na EF.

Metodologia

Participantes

O nosso estudo contou com a participação de 224 alunos (N=224), de ambos os géneros (112 femininos e 112 masculinos), do 3º ciclo do ensino básico público (70 do 7º ano, 80 do 8º ano e 74 do 9º ano), com uma média de idades de $13,64 \pm 1,002$ (dos 12 aos 17 anos).

Instrumentos

Perceived Locus of Causality (PLOC), foi desenvolvido por Goudas, Biddle e Fox (1994), sendo constituído por 20 itens aos quais se responde numa escala do tipo Likert de 7 níveis, que variam entre 1 (“discordo plenamente”) e o 7 (“concordo plenamente”). Os itens agrupam-se posteriormente em 5 dimensões (com 4 itens cada), que refletem as formas de regulação motivacional do continuum da teoria da autodeterminação (Deci & Ryan, 1985): amotivação, motivação externa, motivação introjetada, motivação identificada e motivação intrínseca. A versão portuguesa do questionário (PLOCp: Estilos Regulatórios do Continuum de Autodeterminação) foi traduzida e validada por Fernandes e Vasconcelos-Raposo (2005).

O clima motivacional em EF será avaliado através do Questionário das percepções sobre a ênfase que os professores atribuem aos objetivos (PTEGQ), versão portuguesa adaptada e validada por Martins (2015). O questionário é constituído por 12 itens, sendo que 4 medem a percepção dos alunos sobre um clima motivacional para a mestria, 4 sobre a percepção performance-aproximação e os restantes 4 sobre a percepção performance-evitamento. A afirmação inicial do PTEGQ é: “O meu professor de Educação Física”. As respostas aos itens também são apresentadas numa escala tipo Likert com 5 pontos com as âncoras 1 (discordo completamente) e 5 (concordo completamente).

A orientação dos objetivos será avaliada com recurso à versão Portuguesa do Questionário de objetivos de realização (AGQ, Papaioannou et al., 2007), também adaptado e validado por Martins (2015). O AGQ tem por base a afirmação inicial: “Na aula de Educação Física”. Este instrumento é constituído por 15 itens, sendo que 5 medem a orientação de objetivos para a mestria, outros 5 medem a orientação para a performance-aproximação e os restantes 5 medem a orientação para a performance-evitamento. Deve ter-se em consideração a pontuação obtida pelos sujeitos em cada uma das três subescalas do instrumento. O instrumento foi concebido de modo que quanto mais alta for a pontuação obtida pelo sujeito em determinada subescala mais elevada será a sua orientação para os objetivos de realização inerentes a essa mesma subescala, podendo variar entre o mínimo de 1 e o máximo de 5 pontos.

Procedimentos

Recolha de Dados

Em primeiro lugar, a Direção da escola foi informada sobre os objetivos do trabalho e obtida a respetiva autorização para a realização do mesmo. Ao informar a direção sobre o trabalho tomámos conhecimento que não era necessário obter o consentimento informado dado que este era preenchido pelo E.E. na inscrição do seu educando na escola.

Os instrumentos de avaliação foram aplicados sempre em locais e condições semelhantes a todos os participantes, ou seja, no início de uma aula de EF no espaço da aula, onde foram garantidas as condições adequadas para que os indivíduos não se sentissem estranhos com a situação e, ao mesmo tempo, pudessem estar concentrados durante o preenchimento dos questionários.

Para promover a honestidade nas respostas toda a informação foi recolhida de forma anónima. Desta forma, garantiu-se a confidencialidade dos dados, assegurando-se que os mesmos não seriam, em momento algum, transmitidos individualmente a terceiros.

Tratamento Estatístico

Para além do cálculo da média e desvio padrão foi utilizado o teste estatístico ANOVA para com um nível de significância de $p > 0,05$, o teste t para variáveis independentes também com significância de $p > 0,05$ e o teste de correlação de pearson com um nível de significância de $p < 0,01$. Todo o tratamento estatístico foi realizado com recurso ao software informático SPSS – Statistical Package for Social Sciences versão 25.0.

Resultados

Os resultados indicam que um clima orientado para a aprendizagem (orientado para o desenvolvimento de competências), promove a autonomia e a competência dos alunos, e uma forma de regulação da sua motivação mais autodeterminada (intrínseca e identificada). Posto isto acreditamos que os professores de EF devem promover ambientes motivacionais que levem a aumentar a autonomia dos alunos como forma de fomentar os tipos de motivação autónomos.

“Assim, com base nos resultados obtidos, importa que os professores de EF sejam capazes de promover um clima motivacional para a mestria nas suas aulas, contribuindo assim para que os alunos valorizem a aprendizagem, e desenvolvam uma adequada

orientação de objetivos (para a mestria), percepção de competência, bem como uma atitude positiva face à EF, nomeadamente em termos de gosto e importância atribuída” (Mendes, Martins & Costa,2016).

Assim concluímos que os professores devem incluir no seu planeamento os climas motivacionais que irão promover nas suas aulas sendo que o clima da mestria é mais provável ocorrer quando: as tarefas são desafiantes, os alunos têm a possibilidade de fazer escolhas e oportunidades para exercer a liderança, o reconhecimento é fornecido em privado, o feedback positivo e centrado na progressão do individuo é enfatizado, os alunos trabalham em grupos de níveis heterogéneos, e a variabilidade no ritmo de aprendizagem é considerada e por outro lado o clima motivacional para a performance é mais provável de ocorrer quando: os professores organizam tarefas repetitivas e uniformes, controlam todos os aspetos de decisão, fornecem elogios em público, elogiam e recompensam apenas os alunos mais capazes, formam grupos que refletem diferentes níveis de capacidade, e não permitem que os alunos com ritmos de aprendizagem mais lentos tenham mais tempo para desenvolverem as suas capacidades (Martins, 2015).

Após a realização deste estudo foi organizada uma sessão de apresentação para os professores de EF da escola, onde estiveram também presentes alguns alunos. Nessa sessão primeiro foi apresentado o estudo e de seguida foi feita uma seção de esclarecimentos de dúvidas e uma discussão sobre os resultados do estudo, onde nos apercebemos que durante a apresentação o nosso vocabulário foi demasiado técnico para que os alunos percebessem o nosso trabalho na sua totalidade e onde acabámos por necessitar da ajuda do nosso orientador de faculdade para esclarecer algumas das dúvidas que nos foram colocadas, porque não encontrávamos forma menos técnica de as esclarecer.

Participação na Escola

“A área de formação relativa à participação na escola deve reportar-se ao desenvolvimento de competências relacionadas com dois âmbitos preferenciais de intervenção profissional:

- a conceção e dinamização de atividades de Desporto Escolar ou de atividade de enriquecimento curricular de carácter sistemático;
- a conceção, implementação e avaliação de uma atividade de dinamização da escola” (Guia de Estágio, 2021/22, p.15), que será retratada mais à frente na área 4.

Desporto Escolar

No âmbito desta área do meu estágio, aceitei o desafio de acompanhar um núcleo de DE da minha modalidade de especialização, onde coadjuvei a orientadora desse núcleo, tendo a responsabilidade do planeamento, condução e avaliação das aulas e da aprendizagem dos alunos. O núcleo de DE que acompanhei e procurei colocar noutra nível de prestação foi o núcleo de natação.

Na primeira reunião com a orientadora da escola, foi-nos apresentada a coordenadora do departamento de expressões e da área disciplinar de EF, que perguntou as nossas modalidades de especialização, quando respondi que tenho especialização em natação disse para ficar com ela no núcleo de DE de natação. Tendo isso em conta, questionei os orientadores sobre essa possibilidade. Após a resposta dos orientadores, ponderei e achei que seria uma boa oportunidade proporcionar, aos alunos, uma experiência com dois professores com especialização na modalidade.

As sessões do núcleo foram feitas na piscina municipal da Abóboda com acesso aos materiais da piscina e 4 sessões semanais (3ª e 5ª das 15h45 às 16h30 e das 16h30 às 17h15).

Com a minha participação no núcleo de DE de natação eu pretendi:

- Desenvolver o gosto, as capacidades e conhecimentos dos alunos sobre a modalidade.
- Acompanhar o grupo a todas as competições ou encontros.

- Criar uma boa relação com os alunos e um bom clima motivacional, propício à aprendizagem;
- Desenvolver competências de cooperação e ajuda entre os alunos;
- Desenvolver mais competências técnicas e um maior conhecimento efetivo da modalidade.

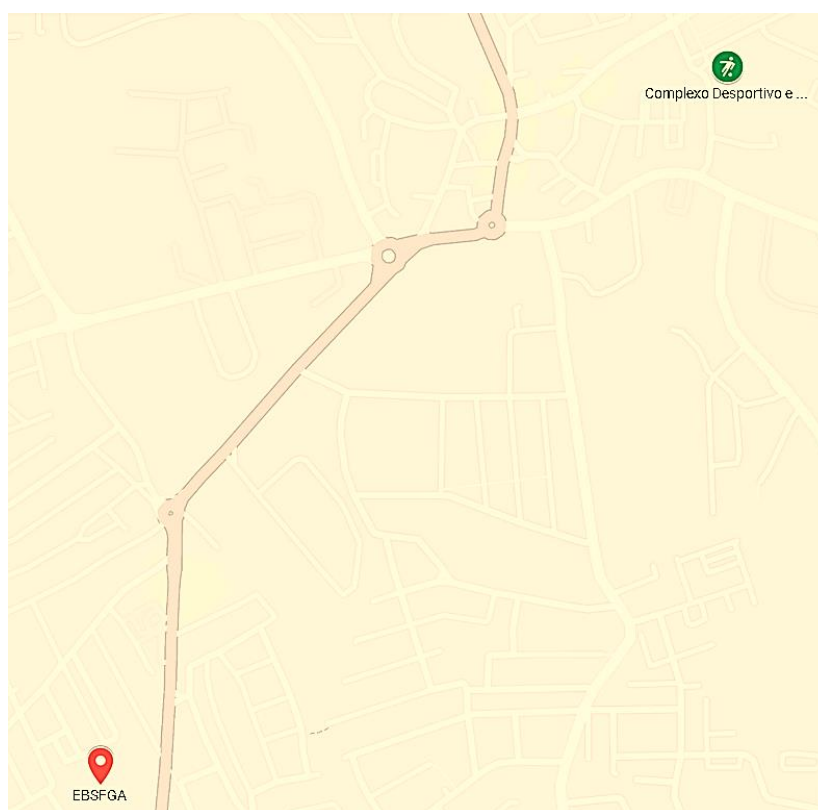


Figura 4: localização da piscina municipal da Abóboda relativamente à EBSFGA

O planeamento foi realizado em conjunto com a professora coordenadora do núcleo, onde em cada aula durante o aquecimento dos alunos discutíamos quais as tarefas que achávamos mais adequadas para cada aluno, neste processo aprendi bastante sobre como devo pensar e agir num contexto de natação que não é o contexto da competição, que não posso ser tão exigente como seria com uma equipa de competição, que o mais importante para além dos alunos aprenderem a nadar é os alunos se divertirem e por outro lado, o contexto em que fomos colocados na piscina municipal da Abóboda, uma piscina onde os alunos não têm pé, fez-me aprender novas formas de fazer a adaptação ao meio aquático, visto que toda a minha formação e experiência prévia sobre a adaptação ao meio aquático tinha sido em piscinas em que os alunos tinham pé.

Relativamente à avaliação do núcleo, foi também realizada em conjunto com a professora coordenadora do mesmo em que numa simples troca de ideias relativamente às capacidades e à evolução de cada aluno fomos definindo a sua nota nos diferentes parâmetros de avaliação do DE.

Ao longo do ano letivo, as minhas funções no núcleo foram aumentando progressivamente, ganhando cada vez mais responsabilidade e autonomia. Inicialmente as sessões eram dadas em conjunto através da discussão de tarefas e exercícios que achávamos mais adequados para cada aluno consoante determinados objetivos e evoluíram gradualmente para, após o aquecimento, serem criados diferentes grupos de nível em cada sessão e cada um de nós ficava responsável por um ou mais destes grupos. Cada um de nós passou várias vezes pela lecionação a cada grupo de nível, algo que era decidido numa conversa no final do aquecimento em cada sessão, o que por si só foi também uma dificuldade, porque podia estar com algo idealizado para um determinado grupo e acabaria por ficar com outro grupo nessa sessão e então comunicava essa minha ideia à professora e após um ou outro ajuste ela acabava por realizá-la.

Houve aulas em que, como professor especializado em natação fui para dentro de água fazer observação subaquática das trajetórias das braçadas aos diferentes estilos, para fazer manipulações e (como ex-nadador de competição) fazer demonstrações para ajudar os alunos a melhorar da melhor maneira que conseguia. Por vezes nestas aulas era também desafiado a fazer corridas contra os alunos, algo que em brincadeira e desafio para os próprios alunos aceitava com muita felicidade.

Relativamente ao ambiente competitivo, algo que estávamos na dúvida se iríamos conseguir proporcionar aos nossos alunos, dada a situação pandémica vivida, tivemos participações de alunos do núcleo de DE de natação em 3 competições distintas, uma organizada por nós nas piscinas municipais da Abóboda, outra organizada no Colégio dos Salesianos de Manique e por último uma organizada nas piscinas municipais de Vila Franca de Xira. Na primeira competição como escola organizadora, a coordenadora do núcleo ficou responsável pela organização e coordenação da competição enquanto eu fiquei responsável pelo controlo dos alunos do nosso núcleo e por controlar as suas provas fazendo os possíveis para que se divertissem nas mesmas. Na segunda competição as responsabilidades de controlo do aluno e das provas foram divididas entre mim e a professora coordenadora do núcleo. Por último na última prova, os Campeonatos Regionais de DE, acompanhei sozinho o único aluno que conseguiu marcas para se apurar para este campeonato. Em qualquer destas ocasiões não senti quaisquer dificuldades no

desempenho das minhas funções. Algo que me agradou imenso nas primeiras duas competições do ano letivo foi a idealização e execução de atividades para os alunos mais novos que ainda não estavam aptos a participar numa prova, mas que lhe foi proporcionada a oportunidade de viver um pouco do ambiente competitivo do DE e de se divertirem um pouco através destas atividades.

Uma experiência que não esperava ter nesta aventura no DE foi o acompanhamento e orientação de alunos do Curso Profissional Tecnológico de Desporto na sessão de 5ª feira às 16h30. Nestas sessões, as minhas funções passavam mais por orientar e apoiar estes alunos na orientação dos seus colegas que estavam dentro de água, onde procurei que estes percebessem o porquê de solicitarem determinados exercícios consoante o que pretendiam ensinar aos colegas. Esta experiência foi um excelente exercício que me levou a evoluir bastante na forma como procuro explicar os conteúdos seja a quem for arranjando novas e diferentes formas através da demonstração, da explicação ou do questionamento. Dei por mim várias vezes à procura de novas formas de fazer perguntas de modo a levar os alunos do curso profissional a chegarem às respostas das perguntas deles, procurando ter um discurso menos técnico ao que estava habituado, mas sem deixar completamente de ser técnico, procurei através do conhecimento deles noutras áreas desportivas, ou não, explicar-lhes os conteúdos e dar-lhes a perceber porque é que os conteúdos são assim e são lecionados do mais simples para o mais complexo e do mais fácil para o mais difícil.

Relação com a Comunidade

“Esta área visa o desenvolvimento de competências que permitem ao estagiário compreender a importância da relação escola-meio e promover iniciativas de abertura da escola à participação na e da comunidade.

É também fundamental que o estagiário desenvolva competências de conceção e utilização de processos de caracterização e acompanhamento pedagógico do grupo-turma.” (Guia de Estágio, 2021/22, p.16).

Como citado anteriormente, esta área compreende que eu como estagiário acompanhe o DT no seu trabalho com a turma, que realize um estudo da turma através da aplicação de um teste sociométrico e que promova, juntamente com os meus colegas estagiários, iniciativas de abertura da escola à participação na e da comunidade em que esta se insere.

Direção de Turma

Nesta componente do meu estágio, dada a digitalização dos documentos relativos ao Dossier de Turma (livros de ponto, tratamentos de faltas, mensagens/comunicados do CT, etc...) apenas consegui que o DT me explicasse os diferentes procedimentos na plataforma do inovar (plataforma de gestão dos processos de turma) dado que este realizava este tipo de trabalho a partir de casa. Esta situação fez com que no término do meu estágio eu me sinta completamente debilitado em tarefas relativas à direção de turma, organização de CT, contacto com os Encarregados de Educação. Na minha opinião esta situação deve ser resolvida para que futuros colegas meus não tenham a mesma experiência que eu, uma solução que eu, agora, vejo é, por exemplo, o acompanhamento do orientador de escola nas suas funções de DT, algo que eu poderia ter tentado fazer,

Teste Sociométrico

“A sociometria é o estudo dos padrões da inter-relação que se formam entre pessoas e dos processos que os medem. Nada tem a ver com as relações sociais formais ou convencionais, mas antes com os componentes psicológicos das relações interativas. É, pois, uma estratégia muito poderosa que o educador possui para estudar as inter-relações dos grupos-turma. Consiste em pedir, a todos os elementos do grupo que designem, entre os seus colegas, aqueles com quem desejariam encontrar-se numa atividade.” (Bonito, 2018, p.06).

Para a realização deste estudo, definimos como núcleo de estágio, 3 dimensões sobre as quais queríamos estudar, foram elas: capacidade intelectual e de trabalho em grupo, proximidade social e capacidade atlética. Para cada dimensão os alunos tiveram de seleccionar 3 colegas que escolheriam e outros 3 que não escolheriam para realizar uma atividade relacionada com a dimensão em questão.

A aplicação deste teste deu-se de forma rápida numa aula ainda antes da interrupção de Natal. Posteriormente à aplicação do questionário as respostas foram inseridas no programa “GroupDynamics” que criou os gráficos que me permitiram analisar os resultados.

Resultados do Estudo Sociométrico

Dimensão Capacidade Intelectual e de Trabalho em Grupo

Nesta dimensão os resultados vieram demonstrar aquilo que o comportamento da turma mostrava. Os três alunos mais escolhidos e os 3 mais evitados para realizar o trabalho de grupo foram de forma geral os esperados não só por mim como por todo o CT.

Dimensão Proximidade Social

Nesta dimensão os alunos mais escolhidos para levar numa viagem foram, novamente, os que, de forma geral, se imaginavam, mas, pelo contrário, os mais escolhidos para evitar levar numa viagem surpreenderam-me um pouco, tal como ao CT.

Dimensão Capacidade Atlético

Por último, na capacidade atlética, esperava ver uma diferença notável nos alunos escolhidos para participar, visto que os alunos mais evitados em ambas as questões anteriores eram alunos que demonstravam boas capacidades atléticas, mas essa mudança não foi tão marcada, ou quase não existiu, encontrando 2 dos 3 alunos evitados nas questões anteriores entre os 5 mais evitados nesta questão.

Ponderação da Dimensão Capacidade Intelectual e de Trabalho em Grupo + Dimensão Proximidade Social

Dada a pouca relação da capacidade atlética com as relações interpessoais dos alunos fiz uma ponderação das duas primeiras dimensões do questionário. Que vieram confirmar os resultados obtidos em cada uma das dimensões individualmente.

Torneio de Padel de Natal

Como núcleo de estágio organizámos um torneio de Padel que decorreu durante a parte da manhã no dia 21 de dezembro de 2021 onde puderam participar alunos da EBSFGA que frequentassem o ensino secundário. Toda a organização do torneio foi tratada por nós, estagiários, com o apoio da professora orientadora Cristina Semedo e da professora Coordenadora do grupo disciplinar de EF.

Inicialmente, combinámos o dia do torneio para reservar os campos de padel junto da empresa detentora dos mesmos. De seguida elaborámos o regulamento do torneio onde ficou explicito a data e local, o modo e valor de inscrição, as regras, o como seria feito o sorteio, os níveis de jogo, como e porque quem seria assegurada a arbitragem dos jogos, e os prémios dos vencedores.

Como forma de apoiar a comunidade escolar e onde a escola se insere o valor da inscrição era um alimento que seria posteriormente doado. Estes alimentos acabaram por ser distribuídos pelos cabazes distribuídos pela escola às famílias dos alunos da escola com mais necessidades de apoio económico.

Para a arbitragem do torneio foi contactada a coordenação do Curso Técnico de Apoio à Gestão Desportiva com o objetivo de que os alunos deste curso fossem os órgãos de arbitragem. Para tal, organizamos uma sessão de formação que foi dada durante uma aula da turma. Esta sessão foi constituída por duas partes, uma teórica onde nós, estagiários, procurámos ensinar os alunos sobre o jogo e as suas regras seguida por um momento prático onde procurámos que os alunos aplicassem os conhecimentos adquiridos na sessão teórica.

Foram criados por nós, na organização do torneio, os boletins de jogo, adaptados os marcadores de pontos de badminton da escola para marcadores de pontos de padel, criado um formulário de inscrição na plataforma google forms e um “panfleto” publicitário ao torneio que foi afixado na escola.

Semana a Tempo Inteiro

A semana a tempo inteiro, em que lecionamos aulas de turmas de outros professores da escola ou agrupamento de escolas, num total de 20 tempos letivos, tem como principal objetivo proporcionar aos professores-estagiários uma experiência idêntica à de um professor de EF com horário completo. Assim, a atividade passa por lecionar aulas de diferentes turmas, de diferentes anos de escolaridade, ciclos e cursos e em espaços diferentes. Além disso, é importante compreender as diferenças e dificuldades que a carga horária pode trazer, nomeadamente na preparação da aula e na montagem dos materiais. Dado que, normalmente, um professor com horário cheio terá turmas de diferentes ciclos de ensino terá de estar a par dos objetivos para cada ano de escolaridade, conseguir adaptar a sua postura ao que cada turma pede.

Para tal organizei um horário para a semana a tempo inteiro que me permitisse passar pelo maior número de experiências possível resultando neste horário:

	2.ª - 30/05/2022	3.ª - 31/05/2022	4.ª - 01/06/2022	5.ª - 02/06/2022	6.ª - 03/06/2022
08:30 - 9:15	10º		5º		
09:15 - 10:00					12.º
10:20 - 11:05		10º		11º	
11:05 - 11:50					
12:05 - 12:50	12.º			11.º	
12:50 - 13:35					
14:00 - 14:45			8º		
14:45 - 15:30					
15:40 - 16:25	11	DE Natação		DE Natação	
16:25 - 17:10					
17:20 - 18:05					
18:05 - 18:50					

Figura 5: horário da semana a tempo inteiro

Como forma de enquadramento contactei, presencialmente, com todos os professores, explicando quais os objetivos e de que forma decorreria esta semana, conversando sobre de que forma poderia lecionar as aulas, de acordo com o planeamento que têm definido para as suas turmas e, tentando perceber as principais características da turma, em termos de número, disciplina, rácio rapazes/raparigas e casos críticos por diferentes razões. Grande parte dos professores falaram sobre esse planeamento mencionando que matérias abordar com que objetivos e de que seguimento ao que me foi transmitido, enquanto um dos professores me disse para fazer uma aula incluindo as matérias que eu quisesse.

De forma geral, as aulas correram bastante bem com todas as turmas, à exceção de uma, que não estava a responder bem à minha postura e ao tipo de tarefas que eu estava a solicitar. Algo que me apercebi em introspeção em vez de ficar a batalhar com a

turma para que realizassem determinada tarefa deveria ter adaptado ou simplesmente passado a tarefa à frente, não o tendo feito a aula ficou basicamente perdida.

Como balanço final de tudo aquilo que envolveu a semana de professor a tempo inteiro, considero esta experiência como muito proveitosa e útil, acima de tudo, para consciencializar os estagiários das dificuldades que enfrenta um professor com horário completo que queira proporcionar aos seus alunos as melhores condições de prática possíveis e maximizar o tempo potencial de aprendizagem dos mesmos nas aulas. Para o conseguir, o professor deve ter consciência das características de cada uma das suas turmas, deve ser reflexivo de maneira a entender a forma como a sua intervenção e o tipo de liderança que utiliza influenciam o comportamento e a aprendizagem dos seus alunos e deve considerar, no seu planeamento, as potencialidades dos espaços, tendo soluções de recurso para a possibilidade de estes serem alterados ou reduzidos, mas garantindo que a aula concorre para a consecução dos objetivos propostos pelo mesmo.

Como principais conclusões, analisando as características das turmas que encontrei e refletindo, também, sobre a minha intervenção junto das mesmas, considero que, quanto ao ano de escolaridade ou ciclo, à medida que este é mais alto, aumentam a autonomia e a capacidade de autorregulação da aprendizagem, mas também a motivação dos alunos, sobretudo, das raparigas. No ensino secundário, a motivação dos rapazes está direcionada, maioritariamente, para os JDC e a das raparigas para a dança ou a ginástica, nestas idades a confiança dos alunos no seu corpo está intimamente ligada à sua motivação para as aulas de EF.

Considerações Finais

Esta experiência, para além de me ensinar muito sobre a minha futura profissão, ensinou-me muito sobre mim. Vivenciar este ano e estas situações muito similares ao que irei viver no dia-a-dia no meu futuro foi uma aprendizagem muito rica que complementou os meus conhecimentos teóricos adquiridos previamente desenvolvendo-os em competências fundamentais na prática desta profissão. O monstro de sete cabeças que era orientar uma turma começou a ser desmontado, peça por peça, fase por fase.

Apesar de saber que era bastante importante, a realização do planeamento mostrou-se como a primeira peça fulcral no processo ensino-aprendizagem, onde ao longo do ano fui várias vezes chamado a atenção para ser mais pormenorizado no que planeava, para me preparar para o que achava que ia acontecer na aula, mas principalmente para o que nem me passava pela cabeça que poderia acontecer. Por mais que um plano de aula, para mim, não passasse de um documento onde explicava as tarefas que iriam ser realizadas, a sua organização, quanto tempo cada tarefa teria, este ano provou-me que estava errado, e que há muito mais a planear e a idealizar para cada aula, como os feedbacks, as pausas para beber água, os timings organizativos.

Aprendi ainda que com a intervenção certa todos os alunos conseguem gostar de EF, e que com a intervenção errada até o maior amante de AF pode passar a detestar a disciplina de EF, mas que essa intervenção “certa” varia de aluno para aluno e que normalmente não é fácil perceber qual é.

E a última grande aprendizagem que levo para o meu futuro é que por mais específicos que os critérios possam ser, estes normalmente não se aplicam totalmente ao contexto de cada escola e muito menos ao contexto de cada aluno e que, portanto, mais importante do que sabes os critérios é conseguir interpretá-los e adequá-los ao contexto escolar que nos encontramos e a cada aluno que ensinamos.

Este foi um ano muito complicado na minha vida, onde ao longo do ano me deparei com algumas situações que me deitaram abaixo e me retiravam a motivação de continuar, algo que foi contrariado pela motivação e felicidade que me dava estar no espaço de aula a ajudar os meus alunos a melhorar e a vê-los a crescer.

Apesar de ter passado os últimos seis anos da minha vida a preparar-me para esta profissão, foram vários os momentos em que senti que poderia estar melhor preparado ainda, em que senti que podia ter feito um trabalho melhor do que o que fiz e que estava

permanentemente a aprender. Mais do que isso, apercebi-me que os outros professores também estavam a aprender algo connosco, o que me lembrou que por mais tempo que nos estejamos a preparar para uma coisa, por mais conhecimento que tenhamos sobre algo há sempre mais a aprender principalmente nesta profissão onde lidamos com jovens em crescimento com todos os tipos de “background” fora das aulas e da escola.

Bibliografia

- Adelman, H. S., & Taylor, L. (2005). Classroom climate. *Encyclopedia of school psychology*, 88-90.
- Aksakalli, A. (2018). The Effects of Science Teaching Based on Critical Pedagogy Principles on the Classroom Climate. *Science Education International*, 29(4), 250-260
- Araújo, F., & Diniz, J. A. (2017). Hoje, de que falamos quando falamos de avaliação formativa? *Boletim SPEF*, 39, 41-52.
- Assessment Reform Group [ARG] (2002). *Assessment for Learning: 10 principles*. Cambridge: University of Cambridge Faculty of Education. Disponível em <http://www.aiaa.org.uk/afl/assessment-reform-group/>
- Black, P., & William, D. (1998). *Inside The Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment*.
- Bonito, J. (2018). *Sociometria*. [texto policopiado] Évora, Portugal: Universidade de Évora.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa Educação Física*, 10/11, 135-151.
- Deci, E., & Ryan, R. (2008). Facilitating Optimal Motivation and Psychological Well-Being Across Life's Domains. *Canadian Psychology*, 49(1), 14-23.
- Duda, J., & Nicholls, J. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290-299.
- Elliot, A., & Church, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Fernandes, L. F. P. (2008). *Clima de Sala de Aula e Relação Educativa: as representações de alunos de 3º ciclo*. Universidade do Algarve. Faro.
- Fernandes, H., Vasconcelos-Raposo, J., Lázaro, J., & Dosil, J. (2004). Validación y aplicación de modelos teóricos motivacionales en el contexto de la educación física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 4(1-2), 67-89.
- Fernandes, H., & Vasconcelos-Raposo, J. (2005). Continuum de Auto-Determinação: Validade para a sua Aplicação no Contexto Desportivo. *Estudos de Psicologia*, 10 (003), 385-395.
- Harlen, W., & Deakin Crick, R. (2002). A systematic review of the impact of summative assessment and tests on students' motivation for learning (EPPI-Centre Review, version 1.1*). *Research Evidence in Education Library*, 1, 151.

- Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2015). Planeamento na Ótica dos Professores Estagiários de Educação Física: Dificuldades e Limitações. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, 1(1), pp. 55-67. https://doi.org/10.14195/1647-8614_48-1_4
- Kingston, K., Harwood, C., & Spray, C. (2006). Contemporary approaches to motivation in sport. In *Literature Reviews in Sport Psychology* (pp. 159-197). New York: Nova Science Publishers.
- Lim, C., & Wang, J. (2009). Perceived autonomy support, behavioural regulations in physical education and physical activity intention. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 52-60.
- Martins, J. (2015). *Educação Física e Estilos de vida: Porque são os adolescentes fisicamente (in)ativos?*. Tese de Doutoramento não publicada, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Mendes, J., Martins, J., & Costa, F. (2016). A percepção do clima motivacional em alunos de professores estagiários e de professores cooperantes. *Gymnasium*, 1(2), 1-11.
- Ministério da Educação (2001). Programa Nacional de Educação Física - Ensino Secundário. Lisboa: Ministério da Educação.
- Nicholls, J. (1984). Achievement Motivation: Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice, and Performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346.
- Ntoumanis, N. (2001). Empirical links between achievement goal theory and self-determination theory in sport. *Journal of Sport Sciences*, 19, 397-409.
- Projeto Educativo do Agrupamento (2018/2022). Agrupamento de Escolas Frei Gonçalo de Azevedo. São Domingos de Rana.
- Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Bragança. Instituto Politécnico de Bragança.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R., & Deci, E. (2002). Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective. In E. Deci & R. Ryan (Eds.), *Handbook of Self-Determination Research* (pp. 3-33). Rochester, New York: The University 18
- Ryan, R., & Deci, E. (2007). Active Human Nature: Self-Determination Theory and the Promotion and Maintenance of Sport, Exercise, and Health. In M. Hagger & N. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport* (pp. 1-19). Champaign, Illinois: Human Kinetics.

Standage, M. e Treasure, D. (2002). Relationship among achievement goal orientations and multidimensional situational motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, Vol (72), p. 87-103.

Zach, S., Cohen, R., & Arnon, M. (2020). Motivational climate in physical education classes: Is it really determined by the instructional model. *The Physical Educator*, 77(2).

Documentação consultada

Guia de Estágio Pedagógico. (2021/22). Universidade de Lisboa – Faculdade de Motricidade Humana.

Webgrafia:

<https://tabulador.ine.pt/indicador/?id=0011609> População residente (N.º) por Local de residência (à data dos Censos 2021), Sexo e Grupo etário (acedido em 19/01/2023)

<https://tabulador.ine.pt/indicador/?id=0011627> População residente (N.º) por Local de residência (à data dos Censos 2021), Sexo, Grupo etário e Nacionalidade (acedido em 19/01/2023)

<https://www.pordata.pt/db/ambiente+de+consulta/nova+consulta> poder de compra per capita na área metropolitana de Lisboa em 2019 (acedido em 19/01/2023)