



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório final de Estágio realizado na Escola Secundária 2,3 Dona Filipa
de Lencastre

Relatório elaborado com vista à obtenção do grau de Mestre em
Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientador: Professora Mestre Maria da Conceição Ribeiro Rexêlo Pedro

Júri:

Presidente

Professor Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre

Vogais

Professora Doutora Maria João Figueira Martins

Professor Mestre João Henrique Vieira Casqueiro

Professora Mestre Maria da Conceição Ribeiro Rexêlo Pedro

João Filipe Benedito Vale

2015



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório final de Estágio realizado na Escola Secundária 2,3 Dona Filipa de Lencastre,
com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos
Básico e Secundário

Este relatório foi produzido com base na experiência do Estágio Pedagógico em Educação Física desenvolvido na Escola Secundária com Segundo e Terceiros ciclos do Ensino Básico de Dona Filipa de Lencastre sob a supervisão de Mestre Maria da Conceição Ribeiro Rexêlo Pedro e de Mestre João Henrique Vieira Casqueiro, no ano letivo de 2014/2015

João Filipe Benedito Vale

2015

Agradecimentos

A toda a minha família, em especial à mãe Cinda, ao pai Mário e ao irmão Gonçalo por todo o apoio incondicional, paciência e educação dada até hoje. Muito do que sou o devo a vocês e sem o vosso suporte não estaria aqui.

Aos meus colegas de estágio, Frederico e Madalena, pelo trabalho exaustivo mas produtivo, pelo humor também necessário, por me apoiarem enquanto meus colegas e meus amigos e por terem sempre uma palavra de incentivo mesmo nos momentos mais difíceis.

Ao meu professor orientador de escola, professor João Casqueiro, pelo enorme contributo na minha formação como professor, por todo o acompanhamento, pela paciência, pelos conselhos dados ao longo deste ano, e pelo humor e descontração que muitas vezes foram importantes em momentos mais difíceis do estágio.

À minha professora orientadora de faculdade, professora Conceição Pedro, por todo o trabalho de supervisão, paciência, dedicação constante e apoio prestados durante todo o processo de estágio para que me tornasse o melhor profissional possível.

A toda a comunidade educativa do agrupamento de escolas Dona Filipa de Lencastre e a todos os professores do departamento de Educação Física e do Conselho de Turma ao qual pertenci, especialmente os professores José Nobre, João Oliveira, Teresa Palma e Isabela Teixeira, pela recetividade, por sempre me terem tratado como um par, e pelos conselhos sábios.

A todos os meus amigos, alunos, professores e familiares que aqui não consigo agradecer pela limitação de espaço, mas que estiveram envolvidos indiretamente e diretamente e contribuíram para concretizar esta etapa fundamental na minha vida.

Índice

Resumo.....	VIII
<i>Abstract</i>	IX
1. Introdução.....	1
2. Contextualização- A Escola Secundária 2,3 D. Filipa de Lencastre	2
2.1. Escola/Agrupamento	2
2.2. Projeto Educativo/Curricular	3
2.3. O Grupo de E.F	4
Grupo de EF na escola	4
Grupo de Estágio.....	6
Desporto Escolar	6
Recursos Temporais.....	7
Recursos materiais e espaciais	8
Espaços/Ginásios.....	8
Possibilidade de Utilização dos Espaços.....	8
Rotação dos Espaços.....	9
2.4. A Turma do 11ºF	10
Características da turma.....	10
Perspetiva dos alunos quanto à disciplina de EF.....	11
3. Área 1- Organização e Gestão do Ensino e Aprendizagem	12
3.1. Planeamento	12
Avaliação Inicial- Uma etapa decisiva para o ano letivo.....	13
Plano Anual- Orientar todo o trabalho do professor	16
Planos de Etapa- Especificação do trabalho do professor	18
Planos de Unidade de Ensino- Operacionalizar cada etapa de planeamento	21
Reflexão	24
3.2. Condução Do Ensino.....	25
Instrução- Comunicar com eficácia.....	25
Organização- Antecipar as Dificuldades	30
Clima-Promover a motivação e preocupação com os alunos.....	32
Disciplina- A Importância de Estabelecer Regras e Rotinas.....	33
Semanas do PTI- Experiência de um horário completo de docente.....	34

Leção ao 1º Ciclo de escolaridade- Diferentes preocupações e perspetivas	35
Reflexão	36
3.3. Avaliação	37
Avaliação Formativa – O aluno não pode ser visto apenas como um objeto de avaliação	37
Avaliação Sumativa- Decorrente da avaliação formativa	41
Reflexão	42
4. Área 2- Inovação e Investigação Pedagógica- A Atitude dos Alunos e a Promoção da Saúde no Ensino Secundário da Escola Secundária 2,3 D. Filipa de Lencastre	44
4.1. Identificação da problemática	44
4.2. Enquadramento Teórico- Health Optimizing Physical Education (HOPE)	46
4.3. Metodologia	49
4.4. Instrumentos e Análise de dados	50
Observação:	50
Questionários:	51
Entrevistas:	51
4.5. Divulgação e apresentação da sessão	51
4.6. Reflexão	52
5. Área 3- Participação na Escola	53
5.1. Desporto Escolar- Badmínton	54
5.2. Contextualização do núcleo de badmínton- Infantis B	55
5.3. Planeamento e Avaliação da atividade do núcleo	55
5.4. Condução da Atividade do Núcleo	59
5.5. A realização da atividade- “Filipa Sobre Rodas”	61
5.6. Reflexão	63
6. Área 4- Relação com a Comunidade	64
6.1. Contextualização da turma- Principais Problemáticas	65
Dificuldades de prática.....	65
Alunos desinteressados	65
6.2. A Direção de turma	66
7. Reflexão Final	67
8. Referências Bibliográficas	72
9. Referências Documentais	75

Índice de gráficos

Gráfico 1- Gosto pelas matérias	12
Gráfico 2- Facilidade nas matérias.....	12

Índice de tabelas

Tabela 1- Horário semanal e aulas	7
Tabela 2- Possibilidade de utilização dos espaços	8
Tabela 3- Rotação dos espaços	9
Tabela 4- Número de aulas por espaço	9
Tabela 5- Planeamento Anual.....	18
Tabela 6- Semana do PTI.....	34
Tabela 7- Lecionação 1º ciclo de escolaridade	35
Tabela 8- Critérios de Classificação.....	42
Tabela 9- Diretrizes HOPE.....	50
Tabela 10- Sessão de apresentação	52
Tabela 11- Critérios de avaliação badmínton	56
Tabela 12- Plano Anual do núcleo	57
Tabela 13- Plano de inclusão.....	58
Tabela 14- Atividades Direção de turma	67

Índice de Ilustrações

Ilustração 1- "Interações Filipa sobre rodas"	63
---	----

Lista de acrónimos

AEC- Atividades de Enriquecimento Curricular

AEDFL - Agrupamento de Escolas Dona Filipa de Lencastre

AI- Avaliação Inicial

AF- Atividade Física

CP- Conselho Pedagógico

CEB- Ciclo do Ensino Básico

DE- Desporto Escolar

DEF- Departamento de Educação Física

DT- Diretora de Turma

EE – Encarregados de Educação

EF – Educação Física

FMH- Faculdade de Motricidade Humana

GEF- Grupo de Educação Física

HOPE- *Health Optimizing Physical Education*

JDC - Jogos Desportivos Coletivos

MVPA- Atividade Física Moderada a Vigorosa

JPD- Jogos Pré-Desportivos

NEE- Necessidades educativas especiais

PAI – Protocolo de Avaliação Inicial

PAT – Plano Anual de Turma

PC- Projeto Curricular

PE- Projeto Educativo

PIF- Plano Individual de Formação

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

PTI- Professor a tempo inteiro

PSP- Polícia de Segurança Pública

SOFIT- *System for Observation Fitness Instruction Time*

ULHT – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

UE – Unidades de Ensino

ZSAF- Zona Saudável de Aptidão Física

Resumo

O presente relatório surge como uma reflexão do processo de estágio pedagógico, inserido no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Motricidade Humana, realizado no ano letivo 2014/2015.

Todo o processo de estágio decorreu no Agrupamento de Escolas Dona Filipa de Lencastre, na escola secundária, tendo como base as referências presentes no Guia de Estágio Pedagógico de 2014/2015 em que são enumeradas todas as competências a serem adquiridas pelos estagiários para as quatro áreas de intervenção.

Na área 1-Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem é explicada a relação existente entre planeamento, condução e avaliação nas aulas com base nas aulas de Educação Física que decorreram ao longo do ano.

Na área 2-Inovação e Investigação Pedagógica, foi desenvolvido um estudo sobre a importância dada pelos alunos à disciplina de Educação Física, com foco no âmbito da promoção da saúde nas aulas.

Na área 3-Participação na Escola, fui responsável por coadjuvar a modalidade de badminton no escalão de infantis B no Desporto Escolar, e na realização de uma atividade de ciclovias na área envolvente da escola.

Na área 4-Relação com a Comunidade fui responsável por acompanhar o trabalho desenvolvido a nível da Direção de Turma.

Em cada uma das áreas é feita uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido, as dificuldades encontradas e as estratégias utilizadas para as ultrapassar.

Palavras-chave: Alunos, Educação Física, Desporto Escolar, Direção de Turma, Áreas.

Abstract

This report comes as a reflection of the teaching practice process, inserted in the Master of Teaching Physical Education in Primary and Secondary Education, the School of Human Kinetics, held in the school year 2014/2015.

Any stage of the process took place at the School Group Dona Filipa de Lencastre, in high school, based on the references present in the Teacher Training Guide 2014/2015 in which are listed all the skills to be acquired by trainees for the four areas of intervention.

In the area 1-Organization and Teaching and Learning Management is explained the relationship between planning, implementation and evaluation in classes based on physical education classes which were held throughout the year.

In the area 2-Innovation and Educational Research, was developed a study on the importance given by the students to the discipline of Physical Education, focusing on the scope of health promotion in the classroom.

In the area 3-participation in school, I was responsible for assisting the badminton mode in step B of children in school sports, and the completion of a cycle tracks activity in the area surrounding the school.

In the area 4-Relationship with the Community was responsible for monitoring the work done at the level of the Group Management.

In each of the areas is made a reflection on the work done, the difficulties encountered and the strategies used to overcome them.

Keywords: *Students, Physical Education, Sports School, Class of direction, Areas.*

1. Introdução

O presente relatório decorre do trabalho realizado ao longo do ano letivo 2014/2015, através de uma análise reflexiva sobre o percurso formativo na Escola Secundária 2,3 D. Filipa de Lencastre. Esta reflexão tem como base os objetivos definidos no Guia de Estágio Pedagógico 2014/2015 da Faculdade de Motricidade Humana (FMH), no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

O estágio pedagógico constitui-se como um processo fundamental de aprendizagem que habilita profissionalmente para o desempenho de todas as atividades inerentes à docência em Educação Física (EF), e a preparação didática dos professores deve oferecer experiências de formação que promovam o desenvolvimento da reflexão (análise) e decisões pedagógicas nas situações educativas (Onofre, 1995). Tendo em conta essa capacidade de reflexão através de um balanço das ações do professor estagiário, tornou-se possível o planeamento e reformulação de forma justificada de todas as tomadas de decisão, que tiveram como referência os objetivos gerais inerentes às quatro grandes áreas de intervenção previstas no Guia de Estágio Pedagógico 2014/2015:

- Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem;
- Área 2 – Inovação e Investigação Pedagógica;
- Área 3 – Participação na Escola;
- Área 4 – Relação com a Comunidade.

Ao longo da realização do relatório, todos os parâmetros serão abordados de um ponto de vista reflexivo em torno da aplicabilidade dos objetivos que constam nas quatro grandes áreas, segundo o meu desenvolvimento pessoal e profissional, partindo das competências adquiridas durante o período de formação inicial, até às competências já dominadas e às necessidades identificadas durante o processo de estágio.

Para um melhor entendimento das condições e do seio onde foi realizado o processo de estágio, será feita primeiramente uma contextualização da organização escolar em que estive inserido, tanto a nível do agrupamento, do grupo de EF e do núcleo de estágio como dos recursos espaciais, materiais e temporais fazendo alusão aos documentos reguladores da escola que potencializaram e orientaram o meu trabalho

na escola, para que fossem identificadas as principais necessidades. Após uma contextualização, será então descrito e refletido de forma estruturada todo o meu trabalho ao longo do ano letivo, tendo como base as quatro grandes áreas e as três grandes premissas de: planeamento, execução e balanço.

Por fim, será feita uma reflexão final, apontando sobretudo para o conhecimento e experiência adquiridos, capacidade de lidar com as principais dificuldades durante um trabalhoso ano, para que o processo de formação fosse contínuo ao longo da minha carreira enquanto docente profissional no ensino.

2. Contextualização- A Escola Secundária 2,3 D. Filipa de Lencastre

2.1. Escola/Agrupamento

O agrupamento de escolas D. Filipa de Lencastre (AEDFL) iniciou a sua atividade no ano letivo de 2007/08, no 1º, 2º e 3º ciclos e ensino secundário. Em 2009/2010 passou também a integrar o jardim de infância António José de Almeida. A escola resultou da transformação do liceu Dona Filipa de Lencastre, um antigo liceu feminino que se inscrevia na tradição do ensino liceal feminino, num estabelecimento de ensino secundário de coeducação, na sequência das reformas realizadas após a implantação do regime democrático em 1974.

O agrupamento localiza-se no bairro do Arco do Cego, na freguesia S. João de Deus, junto ao instituto superior técnico, à casa da moeda e à sede da caixa geral de depósitos.

A escola ultrapassa em área de influência os limites da sua zona pedagógica. Neste sentido, a sua população escolar provém, para além da cidade de Lisboa, de áreas diversificadas, como as do concelho de Almada, Amadora, Loures, Vila Franca de Xira.

2.2. Projeto Educativo/Curricular

“As expectativas das famílias em relação à escola são muito elevadas, com maior incidência nos alunos que frequentam o ensino secundário, onde se regista um grande investimento na educação para prosseguimento de estudos” (AEDFL, 2011:5). A escola tem uma boa reputação académica a nível nacional, sendo que no *ranking* de escolas estabelecido em 2013/2014, a sua colocação foi bastante satisfatória nos exames do ensino secundário (72ª posição em 628) no 6º ano de escolaridade (121ª posição em 1168) e no 9º ano de escolaridade (145ª posição em 1259).

Segundo as orientações do Projeto Curricular (PC) da escola (Projeto Curricular, 2014), o número máximo de alunos por turma são 26 para o 1º ciclo, 28 para o 2º ciclo e 30 para o 3º ciclo de escolaridade e ensino secundário. O quadro é constituído por 105 docentes, dos quais 30 são contratados.

No PE (Projeto Educativo) (AEDFL, 2011), a escola aponta como principais pontos fortes o sucesso escolar, o programa de apoio a alunos com NEE (Necessidades Educativas Especiais), salas de estudo e apoios individualizados e responsabilidade dos docentes, com o funcionamento da associação de pais de forma organizada e cooperante, que provou este ano estar bastante presente no percurso académico dos educandos. O PE da escola (AEDFL, 2011) menciona igualmente o desenvolvimento de outros projetos na escola como fator de qualidade, referindo um desenvolvimento curricular centrado em projetos como o *projeto10x10*, dinamizado pela *Fundação Calouste Gulbenkian*, o projeto *Comenius* (intercâmbio de alunos com outros países) e os projetos “Ler Mais Mar” e “Leituras d’Oriente e d’Ocidente”, relacionados com a promoção de hábitos de leitura através da biblioteca da escola.

Como principais pontos fracos, a falta de pessoal não docente e funcionários, o incumprimento dos alunos por normas de assiduidade, pontualidade e cordialidade e a exiguidade de espaços de lazer e de estudo.

Como oportunidades, o PE aponta para a localização da escola no centro de Lisboa, numa zona de comércio plana com grande possibilidade de utilização de transportes, o que também é propício à utilização de bicicleta.

Relativamente à disciplina de EF, a mesma vem pouco referenciada no PE da escola, surgindo como uma expressão motora, mas aparentemente com pouca relevância na missão da escola e nas estratégias de ação e intervenção junto dos alunos, o que sugere que a disciplina não tenha a mesma importância de outras disciplinas. No que toca ao DE (Desporto Escolar), apesar de ter um grande impacto a nível do voleibol e do badmínton, em que obteve nos últimos três anos campeões regionais e nacionais individuais, mistos e de equipas a nível de DE e campeões regionais, campeões nacionais da equipa federada, os resultados alcançados não são devidamente enaltecidos, nomeadamente na sessão de apresentação aos professores, nem foram mencionados no PE a nível documental.

2.3. O Grupo de E.F

Grupo de EF na escola

O GEF (Grupo de Educação Física) era constituído por 10 professores, entre eles uma professora responsável pela coordenação do departamento e um professor que integrava o conselho executivo. Um dos professores era também o orientador de estágio da escola. Apesar de terem sido integrados novos professores, o GEF demonstrou sempre ter uma boa relação e camaradagem entre colegas, o que influenciou significativamente o desempenho do grupo de estágio, facilitando as tarefas mais importantes de planeamento, avaliação e trabalho de grupo.

O grupo era bastante heterogéneo no que respeita às idades e às diferentes experiências, alguns tendo experiência em lecionação a nível de ensino superior e com muitos anos de experiência enquanto docentes no AEDFL e com atribuição de cargos de direção de turma. Um dos professores tinha especialização em saúde e condição física lecionando a nível de ensino superior, o que ajudou numa reunião inicial em que foram explicadas e lembradas as formas de execução dos testes de aptidão física do *Fitnessgram* e contribuiu desde cedo para a criação de um bom clima de cooperação no grupo, o que se constitui como um dos pontos fortes.

O outro ponto forte, a grande valência dentro do GEF, é o elevado profissionalismo, seriedade, dedicação e compromisso com que os professores estão envolvidos no DE, e o reconhecimento que obtêm das outras escolas, o que é

comprovado não só pelos excelentes resultados a nível regional e nacional, mas também pela estabilidade e cooperação na compatibilização de horários pelos diferentes professores com especialidade em diferentes modalidades.

Por outro lado, dentro do grupo, as fraquezas eram facilmente identificáveis:

- Foi notório pela observação de várias aulas dos professores do grupo e entrevistas realizadas derivado do trabalho proposto para a área 2, que havia uma grande divergência naquilo que são as finalidades da EF e as características de uma boa aula, o que registava uma diferenciação significativa nas conceções do grupo;

- Havia uma opinião negativa e pouco formada acerca do PNEF (Programa Nacional de Educação Física);

- Era inexistente um projeto plurianual na escola, o facto do PAI (Protocolo de Avaliação Inicial) só ter sido construído no ano passado pelo grupo de estágio e o facto dos critérios de avaliação e classificação não estarem bem definidos.

“A par da construção do percurso do desenvolvimento dos alunos feita à escala plurianual, define-se para cada um dos ciclos de escolaridade as condições necessárias para permitir a transição para outro ciclo” (PNEF, 2001:38). É claro o valor da existência de um projeto plurianual na escola para orientação do trabalho dos professores na articulação do currículo dos alunos, onde vão ao encontro das condições de realização das atividades educativas de ano para ano, como consta no PNEF. A ausência de um projeto plurianual e a pouca importância dada ao PNEF apontam para uma grande individualização no trabalho de cada professor quanto à lecionação das aulas, em termos de gestão curricular, e a uma desagregação em relação às orientações metodológicas. Desta forma, todas as decisões curriculares são feitas segundo a perceção e conceção daquilo que é ideal para cada professor, em função da matéria que se sente mais confortável.

A existência de um PAI na escola é bastante recente como já referido, pelo que ainda não foi adotado pelo grupo, sendo que os critérios de avaliação ainda não estão delineados e uniformizados, o que desde cedo surgiu como uma grande fraqueza e como um aspeto a melhorar pelo núcleo de estágio, impulsionando para um problema identificado a ser trabalhado.

Grupo de Estágio

Neste ano letivo, a escola por meio de um protocolo com a FMH, aceitou o processo de estágio de apenas três professores estagiários, ao contrário do ano passado, que contava com mais três professores estagiários da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT). Cada professor estagiário tinha à sua responsabilidade, o planeamento, condução e avaliação de uma turma do professor orientador de escola. As duas turmas do ensino secundário foram atribuídas a mim e ao meu colega de estágio enquanto a minha colega foi encarregue de uma turma do nono ano de escolaridade. Em relação ao DE, cada elemento foi responsável por coadjuvar no planeamento e condução de uma sessão de treino um núcleo. O meu colega foi responsável por orientar o núcleo de voleibol iniciados masculinos, e a minha colega, apesar de ter trocado de núcleo por alguns problemas de falta de alunos e por falta de professor responsável, ficou encarregue do núcleo de voleibol de infantis A. Eu fiquei responsável pelo núcleo de badmínton infantis B.

No período que compreendeu o início até ao final do ano letivo, o grupo de estágio sempre procurou afincadamente trabalhar em todas as tarefas propostas no processo de estágio através de um grande trabalho coletivo entre todos os elementos, principalmente nas tarefas dedicadas à área 2 e área 3 na realização de uma atividade na escola, mas também nas decisões de planeamento, avaliação, a semana de PTI (Professor a tempo inteiro) e lecionação ao 1º ciclo de escolaridade, na ambição de encontrar uma situação ideal a todos os elementos dentro de um contexto de cooperação e camaradagem. No planeamento e avaliação foi absolutamente necessário o trabalho de grupo para que as referências a seguir fossem discutidas e comuns a todo o grupo, com base no PNEF.

Desporto Escolar

Como já foi referido, uma das grandes valências da Escola Secundária 2,3 Dona Filipa de Lencastre é a seriedade e profissionalismo que são empregues nos núcleos de DE. Para além de existir uma grande diversidade de modalidades para os alunos praticarem, os professores que eram responsáveis por cada núcleo já possuem normalmente muita experiência na área do treino nessa modalidade. Existia uma grande participação, particularmente, dos alunos do 2º e do 3º CEB (Ciclo do Ensino Básico), mas uma menor participação dos alunos do ensino secundário.

A escola durante este ano letivo apresentou seis núcleos que funcionaram regularmente: Voleibol, Badmínton, Ténis de Mesa, Tiro com Arco Basquetebol e Futsal. Os treinos decorriam duas vezes por semana durante 1h30 ou 45 minutos, durante a parte da tarde a partir das 13h45.

Como anteriormente foi referido, a escola é reconhecida por mérito desportivo, devido aos resultados obtidos nos últimos anos, muito fruto do trabalho desenvolvido no grupo de EF. As modalidades pelas quais a escola é reconhecida, e que consequentemente possuem equipas a nível federado são o voleibol e o badmínton, que obtêm títulos regionais e nacionais, tanto a nível de DE como a nível federado nos últimos três anos. Não obstante disso, também o basquetebol e o tiro com arco alcançaram títulos a nível regional nos últimos anos.

Recursos Temporais

Para a minha turma, estava previsto um total de 68 aulas para o ano letivo, 34 aulas na terça-feira e 34 aulas na quinta-feira, contudo, a última semana antes das férias do Natal, da Páscoa e do final de ano foram dedicadas à semana de EF, tendo encurtado as 68 aulas para 61 aulas, sendo que uma foi dedicada para uma visita de estudo. Em seguida segue uma tabela com o horário semanal e o número de aulas lecionadas por período.

Período letivo	1º Período		2º Período		3º Período	
Dia da semana	Terça	Quinta	Terça	Quinta	Terça	Quinta
Horário	8h30-10h00	12h00-13h30	8h30-10h00	12h00-13h30	8h30-10h00	12h00-13h30
Tempo	90 minutos		90 minutos		90 minutos	
Nº de aulas	24		20		17	

Tabela 1- Horário semanal e aulas

O tempo programa destinado à disciplina de EF na escola era de dois blocos de 90 minutos, porém, o regulamento interno da escola referia que os alunos às aulas do primeiro tempo da manhã e da tarde dispunham de 10 minutos de tolerância e aos outros tempos de 5 minutos. Para a saída, os alunos deveriam sair 5 minutos mais cedo. Assim sendo, para a terça-feira, a aula de EF era a aula do 1º tempo da manhã, pelo que os alunos tinham 10 minutos de tolerância mais os 5 minutos para saírem mais cedo perfazendo um total de 75 minutos de tempo útil de aula. Para as quintas, sendo o 3º tempo, apenas tinham os 5 minutos de tolerância e 5 minutos para saírem mais cedo, o

que perfazia um total de 80 minutos de tempo útil. No total, o tempo útil dedicado às aulas durante o ano foi de 4730 minutos.

Recursos materiais e espaciais

Espaços/Ginásios

No que diz respeito aos recursos espaciais e materiais, a Escola Secundária 2,3 Dona Filipa de Lencastre Filipa de Lencastre é uma escola privilegiada, com uma boa oferta de espaços polivalentes e uma grande quantidade de material diversificado para realização das várias matérias.

Tanto os materiais como os espaços não são só utilizados nas aulas de EF, mas também no DE, torneios inter-turmas e inter-escolas, funcionamento de AEC (Atividades de Enriquecimento Curricular), trabalho de motricidade com população sénior entre outras. No total o agrupamento dispõe de quatro espaços interiores – Adelaide, Sena, Ginásio C e Ginásio D - e um exterior – Terraço. Os espaços são amplos e iluminados, com perfeitas condições para a prática de jogos desportivos coletivos, dança e ginástica. O único ponto negativo é a existência apenas de um espaço exterior, o terraço, em que o piso é escorregadio, principalmente em dias de chuva e humidade, o que inviabiliza o seu aproveitamento perante essas condições. O facto de ser o único espaço exterior que a escola possui dificulta a lecionação de uma matéria nuclear no currículo como o Atletismo, sendo que não existem quaisquer marcações para o efeito.

Possibilidade de Utilização dos Espaços

De seguida, é apresentada a tabela, de acordo com a possibilidade de utilização dos espaços, nas diferentes matérias:

Adelaide	Sena	Ginásio C	Ginásio D	Terraço
Basquetebol Futsal Voleibol Andebol Badminton Ténis de Mesa Dança Fitnessgram Condição Física	Basquetebol Futsal Voleibol Andebol Badminton Ténis de Mesa Dança Fitnessgram Condição Física	Badminton Ginástica de solo Ginástica de aparelhos Ginástica acrobática Salto em altura Dança Fitnessgram Condição Física	Basquetebol Futsal Voleibol Andebol Corfebol Badminton Dança Fitnessgram Condição Física	Basquetebol Futsal Andebol Hóquei em patins Atletismo (barreiras e estafetas) Rugby Condição Física

Tabela 2- Possibilidade de utilização dos espaços

Como já referido, a polivalência dos espaços permite a lecionação de grande parte das matérias, o que permite uma grande flexibilidade no planeamento do professor, exceto a utilização do Ginásio C, que está condicionado à Ginástica e à Dança, e o Espaço D, que para o Basquetebol, a altura dos cestos não é adequada para o 2º, 3º CEB e Ensino Secundário.

Rotação dos Espaços

O sistema de planeamento da escola tem sido tendencialmente feito por blocos, pois a rotação de espaços é definida com esse princípio, o que dificulta um pouco o trabalho dos professores estagiários, em que o planeamento é por etapas. Assim sendo, de acordo com a calendarização definida pelo DEF (Departamento de Educação Física), para a minha turma, a rotação era feita com um espaço por semana, ou seja, um espaço para as duas aulas de 1h30 que lecionava às terças (8h30-10h) e quintas (12h00-13h30). Esta rotação estendia-se para todo o ano letivo, e poderá ser vista na seguinte tabela:

Semanas	I	II	III	IV
Terça (8h30-10h00)	Ginásio D	Adelaide	Ginásio C	Sena
Quinta (12h00-13h30)	Ginásio D	Adelaide	Ginásio C	Sena

Tabela 3- Rotação dos espaços

Espaço	Total de aulas
Adelaide	16
Sena	15
Ginásio C	14
Ginásio D	16

Tabela 4- Número de aulas por espaço

Foram definidas 4 semanas para cada mês, e a rotação era fixa. O meu colega professor estagiário lecionava as suas aulas no mesmo dias que as minhas imediatamente antes ou depois, o que constituiu um fator importante de entreaajuda na arrumação e montagem do material, em consonância com as matérias previstas para determinada aula, facilitando o trabalho do professor em termos de organização.

2.4. A Turma do 11ºF

Características da turma

A turma do 11ºF era constituída por 23 alunos, dos quais apenas 6 eram rapazes e 17 raparigas. A faixa etária situava-se dos 15 aos 18 anos. No início do ano letivo, a turma era constituída por 25 alunos, dos quais uma aluna mudou de curso e de estabelecimento de ensino e outra mudou de curso. Todos os alunos da turma estavam juntos desde o 10º ano de escolaridade, o que era visível pelas relações e grupos já existentes.

A turma pertencia ao curso de línguas e humanidades. O professor de EF anterior já não se encontrava a lecionar na escola, pelo que não foi possível contactá-lo para adquirir informações sobre a turma. Dentro da turma, não existiam alunos com NEE, contudo, decorrente da avaliação antropométrica, havia na turma 4 alunas com excesso de peso e dois alunos abaixo do peso, sendo que uma das alunas realizava poucas aulas devido a problemas no joelho e a outra mudou de estabelecimento de ensino.

De uma forma geral, a turma carecia de motivação para a prática, em que as experiências desportivas eram quase nulas ou muito pobres. Apesar de existirem alguns alunos que praticavam AF (Atividade Física) e desporto regular e federado, a maior parte necessitava de uma constante incentivação e motivação e preferiam situações de cooperação a situações competitivas, o que influenciava alguns aspetos de planeamento dos conteúdos da aula. Independentemente desse aspeto menos positivo, a turma não apresentava casos de indisciplina, apesar de alguns alunos apresentarem algumas vezes comportamentos fora da tarefa, mas não representavam um problema grave de disciplina. Sendo uma turma constituída maioritariamente por raparigas, o clima de aula era muito influenciado pela forma como era feita a abordagem à turma e pela matéria que era lecionada, tendo sido a dança um forte instrumento de motivação, sendo no panorama geral, a ginástica e os Jogos Desportivos Coletivos (JDC) as atividades menos apreciadas, à exceção do voleibol, que era a modalidade forte na escola, havendo por isso uma cultura e uma tradição forte dessa matéria. Os JDC eram lecionados muito por via de Jogos Pré-Desportivos de aprendizagem (JPD), antes de situações de jogo reduzido.

Segundo as classificações do ano anterior, e pelas classificações que ia tomando conhecimento das outras disciplinas através do contacto com as atividades de direção de

turma, era possível verificar que o panorama geral era positivo, sendo que existiam três ou quatro alunos indicados para o quadro de honra. Seis alunos eram repetentes de outros anos e apenas um aluno esteve em risco de reprovar neste ano letivo, devido a faltas e classificações baixas, tendo no entanto, conseguido recuperar.

Perspetiva dos alunos quanto à disciplina de EF

No início do ano foi aplicado um questionário aos alunos, com o objetivo de obter uma caracterização geral da turma, nomeadamente a nível da perceção que os alunos têm da EF, e alguns dos resultados obtidos foram os seguintes:

- 18 alunos (72%) referiram que gostavam da disciplina e 7 (28%) referiram que não gostavam;

- Dos que não gostavam, as justificações prendiam-se com o facto de não gostarem de desporto, ou jogos desportivos coletivos, de não gostarem de suar, de terem dificuldades à disciplina ou o professor não conseguir cativar;

- Quanto às matérias preferidas, o voleibol, o badmínton e o futebol foram as matérias mais mencionadas, sendo que a ginástica aparecia como a matéria menos apelativa pela turma. Paralelamente, o voleibol e o badmínton apareceram como as matérias mais fáceis e a ginástica a mais difícil. Estes resultados coincidem com o facto dos desportos mais fortes da escola a nível de desporto escolar e federado serem o voleibol e o badmínton;

- Quase metade da turma não praticava qualquer atividade extracurricular (10 alunos) e 5 alunos praticavam desporto fora da escola, sendo que três alunos praticavam desporto federado (futebol e ginástica).

- Em relação ao DE, 21 alunos responderam que nunca praticaram qualquer tipo de DE, e que se praticassem, a grande maioria seria voleibol.

Este tipo de caracterização foi fundamental, para conhecer o tipo de motivações da turma, o que se tornou um instrumento valioso para motivos de planeamento e organização das aulas, apelando à gestão das características e gostos dos alunos. Em seguida poderão ser visualizados os gráficos que refletem alguns desses resultados.

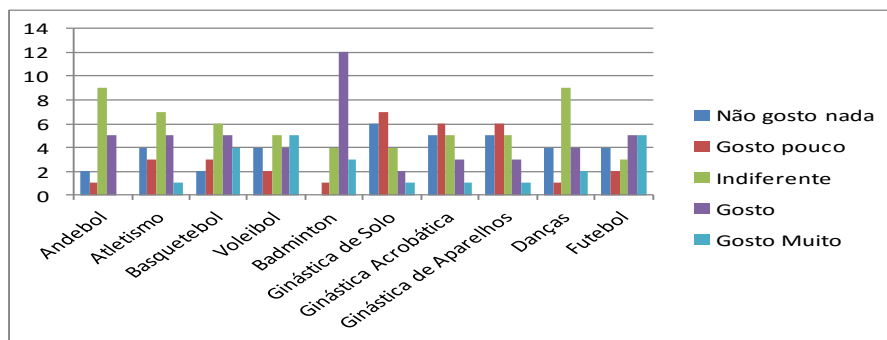


Gráfico 1- Gosto pelas matérias

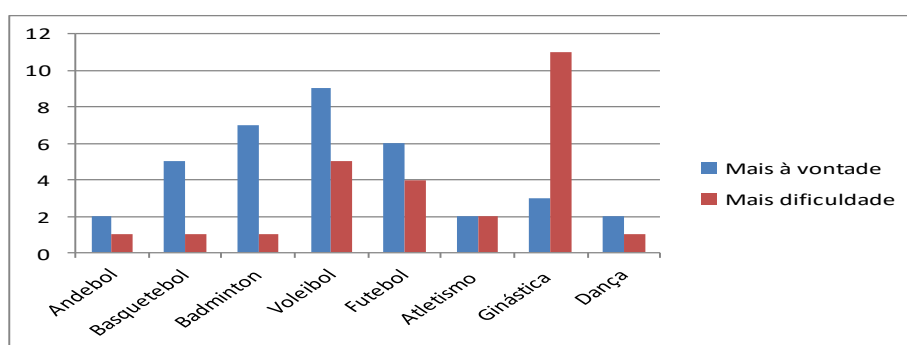


Gráfico 2- Facilidade nas matérias

3. Área 1- Organização e Gestão do Ensino e Aprendizagem

3.1. Planeamento

Mesmo antes do início do ano letivo, a atividade de planejar é crucial, para que os objetivos definidos sejam conduzidos e orientados durante um processo ensino-aprendizagem coerente. Bento (1998) destaca mesmo, que na planificação, são apresentadas as estruturas coordenadoras de objetivos e matérias, e são prescritas as linhas estratégicas para toda a organização do processo pedagógico. Essas linhas estratégicas foram desenvolvidas desde início pelo grupo de estágio, com base nas orientações metodológicas do PNEF, o principal documento regulador do planeamento. Tal como consta no PNEF, o modelo seguido pelo grupo foi o modelo de planeamento por etapas, que é especificado no PAT (Plano Anual de turma) de cada elemento, após o período de AI (Avaliação Inicial), onde são descritos os objetivos mais específicos e

operacionais. O plano por etapas vai ao encontro dos princípios que devem estar assentes na EF, sendo eles o ecletismo, a inclusão e a multilateralidade.

Avaliação Inicial- Uma etapa decisiva para o ano letivo

A AI é um período fundamental no ensino para que o professor consiga retirar a informação necessária para uma periodização de todo o processo ensino-aprendizagem, que se repercute ao longo de todo o ano letivo (PNEF, 2001). Permite que o professor adeque o tratamento da matéria às necessidades dos alunos, segundo um diagnóstico. Contudo, numa fase *a posteriori*, devem ser definidos procedimentos de recolha de informação que confirmem a credibilidade do processo, assim como os objetos e contextos adequados aos objetivos que se pretendem alcançar (Fialho & Fernandes, 2011).

Os PNEF assumem que o PAI deverá considerar os aspetos críticos da aprendizagem de cada matéria, acertando o grau de exigência, os critérios de observação e os indicadores. Deste modo, a primeira tarefa desenvolvida pelo grupo foi então a de melhorar o PAI que já existia, elaborado pelo grupo de estágio no ano letivo anterior.

O grupo de estágio trabalhou, no sentido de modificar ou acrescentar indicadores, em cada nível de desempenho (introdutório, elementar e avançado), que poderiam representar ou elucidar melhor cada situação de avaliação. Alguns indicadores não foram perceptíveis de imediato pelo grupo, pelo que isso se constituiu uma primeira dificuldade. As principais alterações executadas foram:

- Os indicadores foram alterados em situações coletivas, para que os alunos com mais dificuldades fossem logo observados, por isso criaram-se mais situações de jogo 2x1 e 3x2;

- Foram introduzidos novos valores de referência para a zona saudável, segundo as tabelas de referência da ZSAF (Zona Saudável de Aptidão Física) do *FITNESSGRAM* (2002), em que o quadro de valores foi disposto no protocolo;

- A forma de execução dos abdominais foi alterada para uma forma mais prática de observar e executar, por sugestão de um dos professores do grupo, bem como, acrescentado o teste de flexibilidade de ombros;

- O ténis de mesa, corrida de barreiras, a dança e o corfebol foram retirados do PAI, pois não foi planeado o diagnóstico destas matérias e a sua realização na AI. O ténis de mesa e o corfebol não foram considerados pelo facto de não serem matérias nucleares perante o tempo que estava disponível. A corrida de barreiras, assim como as outras modalidades do atletismo, expeto o salto em altura não foram planeadas, devido à ausência de material para a sua execução. Como refere Carvalho (1994:138), “torna-se necessário escolher objetivos ambiciosos mas possíveis”. A dança era uma matéria que poderia ter sido avaliada, mas foi decidido pelo grupo que seria abordada numa unidade de ensino posterior, o que no meu caso acabou por se justificar já que a turma de forma geral possuía um ótimo nível na matéria;

Após a finalização da reformulação do protocolo, a minha principal dificuldade surgiu na adequação dos espaços em relação às matérias a observar, numa turma de 24 alunos, o que suscitou algumas dúvidas no planeamento das matérias para cada aula. Aquando da construção do PIF (Plano Individual de Formação), uma das principais dificuldades apontadas foi realmente o facto de conseguir planejar e adequar a observação das matérias definidas no PAI perante o *roulement*. Sabendo que existem espaços predefinidos num sistema de *roulement*, o objetivo predefinido foi lecionar duas matérias diferentes para cada aula. Uma das principais estratégias para a resolução do problema de espaço para o tempo programado foi a utilização dos corredores laterais para a realização dos testes de aptidão física, como o senta e alcança e a flexibilidade de ombros, enquanto eram realizadas outras matérias no ginásio.

A outra grande dificuldade surgiu na observação dos alunos, em que as grelhas de observação e o método de observação teve de ser repensado, pois tornava-se demasiado ambicioso e difícil observar todos os alunos a todas as matérias. Surgiu então, a hipótese de planejar uma quinta semana para a AI, o que acabou por ser concretizado, pela dificuldade em cumprir com o planeamento e observação de todos os alunos às várias matérias, nomeadamente na ginástica, em que a utilização do ginásio e dos aparelhos estava pouco trabalhada, em termos de organização da aula e por alguma falta de experiência. Carvalho (1994:138) aponta para “ um período alargado de tempo de 4 ou 5 semanas, para que o professor possa recolher dados sobre a forma como os alunos aprendem e prognosticar o seu desenvolvimento”. O método de observação foi modificado, na medida em que através das grelhas procurei centrar-me nos casos críticos que se revelariam mais facilmente.

Quanto à AI, os principais resultados retirados foram que:

- Quanto à área das atividades físicas, foi possível verificar que o voleibol e o badmínton eram as matérias mais fortes da turma, sendo que não se observaram alunos que não alcançassem o nível introdutório, a não ser uma aluna que mudou de escola logo numa fase inicial;

- A turma era relativamente homogénea quanto ao nível de prática (especialmente nos JDC) apesar das suas individualidades, em que poucos eram os alunos que se situavam no nível elementar ou avançado a determinada matéria, e em que a maior parte possuía apenas alguns fundamentos básicos das matérias, existindo um número significativo que não atingiram o nível introdutório. Deste modo, foi possível constatar que se caracterizava por ser uma turma com pouca cultura desportiva e poucos hábitos de AF;

- Existiam três alunos que se evidenciaram como casos críticos, em que 5 não atingiram o nível introdutório a várias matérias e três alunos que não se situavam na ZSAF a pelo menos três testes. Dois dos alunos que se evidenciaram como casos críticos na área das atividades físicas eram os mesmos que não se encontravam na ZSAF para a aptidão física, o que se tornou de imediato um foco de resolução e recuperação. Destes casos não foram incluídos o caso da aluna que mudou de escola, logo no início e uma aluna que se encontrou em regime especial de avaliação durante todo o ano, que também obtiveram resultados negativos na AI;

- As matérias identificadas como mais fracas e por isso prioritárias foram o Andebol, o Basquetebol, a ginástica de solo e a ginástica de aparelhos, para o plinto/bloco. No futebol, apesar de terem sido observados 6 alunos que não alcançaram o nível introdutório, não foi considerada como matéria prioritária. A justificação reside no facto dos alunos na sua generalidade conhecerem bem as regras, apesar de não possuírem uma boa técnica, enquanto as outras matérias necessitam de mais conhecimento, quanto às formas de execução e critérios. A ginástica de solo foi a matéria mais difícil de observar, devido ao grande número de elementos que existiam no PAI, e devido a uma maior dificuldade pessoal em observar os indicadores nesta matéria;

- Na área da aptidão física, a aptidão aeróbia, através do teste do vaivém e a flexibilidade, através do teste do senta e alcança foram as capacidades motoras em que mais alunos acusaram dificuldade e se encontravam fora da ZSAF.

Plano Anual- Orientar todo o trabalho do professor

O PAT é um documento orientador de todo o trabalho do professor, que é elaborado após o período de AI. Além de toda a caracterização da escola e da/s turma/s que o professor leciona, permite um escalonamento de todas as fases e objetivos a serem trabalhados ao longo do ano, segundo o diagnóstico e prognósticos feitos na AI. A partir do PAT, um dos níveis de planeamento mais elevados, é possível operacionalizar esse plano por etapas, em que para cada etapa, são definidas prioridades de trabalho.

Após um período de AI que teve a duração de 5 semanas, iniciei então a sua construção, e defini três etapas para o ano letivo, para além da primeira de AI: 2ª (Aprendizagem e Desenvolvimento) com três unidades de ensino, 3ª (Aprendizagem e Consolidação) com duas unidades de ensino e 4ª (Consolidação e Revisão) com uma unidade de ensino. Para além da definição das etapas, foram também descritos os estilos de ensino que iria incidir em cada etapa bem como a formação dos grupos de nível heterogéneos ou homogéneos. No entanto, como menciona Carvalho (1994:143), “as opções tomadas em função dos resultados da avaliação inicial não devem ser definitivas, pelo que o professor pode e deve ajustá-las ao longo do processo de ensino-aprendizagem”. A elaboração do PAT foi então uma ferramenta que orientou todo o meu trabalho ao longo do ano letivo, mas sempre passível de alterações que foram efetuadas ao longo de cada etapa, perante diversas circunstâncias, e não só ao nível operacional na formação de grupos, estilos de ensino e critérios, pelo facto da turma ir aprendendo mais ou menos do que era esperado, mas também a nível da calendarização das matérias pelos diferentes espaços.

Posso elencar que a principal dificuldade que tive na elaboração do documento foi o prognóstico que tinha de realizar de acordo com aquilo que foi diagnosticado na AI. Isto porque ainda não tinha a perceção do nível de alguns alunos a determinada matéria, e que níveis poderiam alcançar. Para ultrapassar esta dificuldade, ao realizar o balanço da 1ª etapa de AI, analisei meticulosamente as grelhas de observação e discuti alguns níveis com o núcleo de estágio, junto do orientador, e através dessa discussão, tive mais certezas do nível a ser prognosticado.

Dentro da área da aptidão física, a velocidade apesar de ter sido avaliada na AI, não foi avaliada e planeada como teste de aptidão física durante todo o ano letivo, por ser necessário utilizar os corredores superiores ou o terraço, que nem sempre era possível devido às más condições do piso. Nesse sentido, os resultados da AI foram apenas

utilizados para selecionar os alunos para o *MegaSprint* da escola. As dobras cutâneas tricípital e gernal foram também retiradas, de modo a obter a percentagem de massa gorda. Este procedimento foi apenas utilizado apenas na AI e contribuiu para um projeto de saúde desenvolvido por um dos professores da escola.

Em relação à área dos conhecimentos, apesar de não ter sido avaliada na AI por falta de tempo e não constar no PAI, foram planeados três trabalhos a pares a serem entregues no final de cada período sobre os temas: Estilos de vida ativos na adolescência; Princípios fundamentais do treino: A Força e Resistência; Sedentarismo e Evolução Tecnológica.

Dentro dos objetivos, defini objetivos gerais e objetivos específicos, a cumprir até ao final do ano letivo, em que os objetivos gerais se traduziram por:

- Colocar todos os alunos pelo menos no nível introdutório a todas as matérias;
- Recuperar os alunos que se encontravam fora da ZSAF em qualquer teste.

Dentro dos objetivos mais específicos e/ou operacionais, defini;

- Trabalhar os JDC inicialmente através de formas mais lúdicas e JPD para a turma ganhar motivação e consolidar fundamentos;
- Trabalhar a aptidão física, nomeadamente a resistência aeróbia e a força por via de um circuito físico ou estações que se repetiam ao longo do ano e a flexibilidade através dos alongamentos que eram realizados no final da aula;
- Incidir através de aulas monotemáticas, maioritariamente numa primeira etapa, nas matérias prioritárias dos JDC, que foram o Andebol, o Basquetebol.

Em seguida coloco a calendarização do PAT, definida logo após a AI, aquando da elaboração do documento.

6	1º Período 16/Set a 16/Dez		2º Período 5/Jan a 20/Mar		3º Período 7/Abril a 5/Jun		
Etapa	1º Etapa AI e Aprendizagem	2º Etapa Aprendizagem e Desenvolvimento			3º Etapa Aprendizagem e Consolidação	4º Etapa Revisão e Consolidação	
U.E.	-----	1ºUE 21/10 a 20/11	2ºUE 25/11 a 15/01	3ºUE 20/01 a 19/02	4ºUE 24/02 a 9/04	5ª UE 14/04 a 7/05	6ºUE 12/05 a 4/06
Nº Aulas	9	10	10	10	10	8	8
Adelaide/Sena	4 aulas	6 aulas	4 aulas	6 aulas	4 aulas	4 aulas	4 aulas
Matérias	Voleibol Basquetebol Andebol Futebol Badminton FitnessGram	Basquetebol Voleibol Andebol Futebol Condição Física	Basquetebol Voleibol Andebol Condição Física	Basquetebol Voleibol Andebol Futebol Condição Física	Basquetebol Voleibol Andebol Futebol Condição Física	Basquetebol Voleibol Andebol Futebol Condição Física	Basquetebol Voleibol Andebol Futebol Fitnessgram

Ginásio D	4 aulas	2 aulas	2 aulas	2 aulas	4 aulas	2 aulas	2 aulas	
Matérias	Andebol Futebol FitnessGram Badminton	Andebol Condição Física Futebol	Andebol Condição Física Futebol	Andebol Condição Física Dança	Andebol Condição Física Futebol Badminton	Andebol Condição Física Futebol	Andebol Futebol Badminton Fitnessgram	
Ginásio C	2 aulas	2 aulas	4 aulas	2 aulas	2 aulas	2 aulas	2 aulas	
Matérias	Ginástica Solo Ginástica Acrobática Badminton Salto em altura Ginástica de Aparelhos	Ginástica Solo Ginástica de aparelhos Salto em altura Badminton	Ginástica Solo Ginástica de aparelhos Salto em altura Badminton	Ginástica Solo Ginástica de aparelhos Salto em altura Badminton	Ginástica de Solo Ginástica Acrobática Ginástica de Aparelhos	Dança Ginástica de Solo Ginástica Acrobática Pliinto	Ginástica Solo Ginástica de aparelhos Salto em Altura Fitnessgram	
Ap. Física	Fitnessgram (avaliação inicial)	Condição Física Geral	FitnessGram (final do 1º Período)	Condição Física Geral	FitnessGram (final do 2º Período)	Condição Física Geral	Condição Física Geral	FitnessGram (final do 3º Pe Período)
Conhecimentos	-----	Aptidão Física e Saúde – Estilo de vida saudável		Princípios Fundamentais do Treino		A Evolução das Sociedades como fator limitador de prática das Atividades Físicas, da Aptidão Física e da Saúde		

Tabela 5- Planeamento Anual

Planos de Etapa- Especificação do trabalho do professor

Como já foi referido, os objetivos definidos no PAT foram ajustados ao longo da 2ª etapa de aprendizagem, e a calendarização e planeamento foi modificada para a 3ª e 4ª etapa de aprendizagem em relação ao que estava previsto no PAT. Essas alterações foram sobretudo ao nível da lecionação das matérias e ocupação dos espaços. As três razões inerentes a essas alterações passaram por uma melhor gestão do tempo, otimização daquilo que foi definido como objetivos e o facto de que as últimas semanas de cada período foram dedicadas à EF. Um exemplo dessa alteração foi a utilização da dança como instrumento de motivação e ao contrário do que estava planeado (apenas duas danças no ano letivo), decidi lecionar uma dança para cada etapa, e sempre que possível utilizar a matéria como aquecimento para desde logo promover um bom clima de aula.

O objetivo geral inicialmente definido de colocar todos os alunos, pelo menos no nível introdutório a todas as matérias, tornou-se demasiado ambicioso, no caso da ginástica, tendo em conta o número de aulas e calendarização dos espaços. O objetivo foi então reformulado num objetivo mais realista de colocar todos os alunos pelo menos no nível introdutório aos JDC, badminton e salto em altura.

Primeiramente, quanto à elaboração do plano de 2ª etapa de aprendizagem e sua reformulação através das UE (Unidades de Ensino), a minha principal dificuldade

circunscreveu-se na possibilidade de utilização dos espaços e a sua adequação às necessidades dos alunos, derivado dos resultados da AI e ao que foi definido trabalhar, o que vai ao encontro de um estudo efetuado por Teixeira e Onofre (2009). Neste estudo, os autores comprovam que a atividade de planejar é sempre percebida como complicada, em que 75% dos professores estagiários inquiridos, indicaram que o planeamento era a atividade mais difícil, e 83% dos orientadores, referenciaram o mesmo. No mesmo estudo, tanto os professores estagiários como orientadores revelam que a diferenciação do ensino é mais difícil no 2º período, pela necessidade de adaptação às características dos alunos e formação de grupos que ocorre.

A 2ª Etapa – Aprendizagem e Desenvolvimento, a etapa mais longa teve como principal objetivo, a aprendizagem e desenvolvimento de novas competências, principalmente nas matérias consideradas como prioritárias. Deste modo, a prioridade inicial foi desde logo resolver e recuperar os casos críticos, ou seja, os alunos com mais dificuldades situados no nível NI, de modo a que desde o início procurassem atingir o nível introdutório. Para os alunos que já se encontravam nesse nível, foi planeado trabalharem para atingirem os objetivos do nível elementar.

Em relação aos alunos que já se encontravam no nível elementar e avançado em determinada matéria, tinham o objetivo de consolidar os objetivos desse nível e começarem a desenvolver desde cedo competências e responsabilidade de cooperação com os colegas que apresentavam mais dificuldades em determinada matéria. Em termos de operacionalização da etapa, foi definido que as matérias prioritárias iam ser abordadas durante toda a etapa, em que para o Andebol e o Basquetebol seriam realizadas mais aulas monotemáticas, predominantemente na 1ª UE, para trabalhar fundamentos necessários para recuperar os alunos que se encontravam no nível NI, a essas matérias. Para a ginástica de solo e aparelhos, apesar de serem matérias prioritárias, consegui rentabilizar o espaço e enveredei por uma alternância entre o badmínton ou salto em altura, aquando da lecionação destas matérias, pois a ginástica constitui-se como uma matéria em que os alunos desmotivam e uma matéria em que na escola é menos conseguida e com pouca cultura, pelo que apelei a uma aula mais diversificada em detrimento de aulas monotemáticas, que iam acabar por desencadear comportamentos fora da tarefa e desviar os alunos dos objetivos definidos para a aula.

Quanto à 3ª etapa- Aprendizagem e Consolidação, esta teve como principal objetivo consolidar os objetivos definidos na etapa anterior, ou que ainda estavam por

concretizar. Carvalho (1994) menciona que esta etapa deve ser especificada com base nos dados da avaliação formativa e o plano geral deve ser reformulado, se for necessário, para que seja sempre uma ferramenta válida de trabalho. Consequentemente, perante os resultados provenientes de um primeiro momento de avaliação formativa no final da 2ª etapa de aprendizagem, os objetivos específicos para cada matéria e cada nível foram revistos. A grande prioridade desta etapa foi mais uma vez trabalhar para que todos os alunos se situassem no nível introdutório, mas a nível dos JDC, já que a maior dificuldade apresentada durante a 2ª etapa de aprendizagem, foi cumprir um dos objetivos gerais definidos no PAT, para a ginástica de solo e de aparelhos, o que se deveu à falta de tempo e espaços (em média apenas tinha duas aulas por unidade de ensino no Ginásio C e uma semana foi utilizada para avaliação de Dança) e ao nível que se encontrava cada aluno, que era mais baixo do que o nível que foi prognosticado, sendo que para determinados casos considerados críticos, relativamente ao número de aulas disponíveis, apresentou-se como um objetivo demasiado ambicioso.

O segundo grande objetivo foi trabalhar, no sentido de concretizar o prognóstico realizado no PAT, após a AI, para cada aluno nas matérias dos JDC, badminton, no salto em altura e na ginástica acrobática.

Como terceiro objetivo, e em relação aos alunos que já tinham atingido o nível prognosticado ou se situavam no nível elementar ou avançado, a determinada matéria, era o de continuarem a cooperar e ajudarem os colegas com mais dificuldades. A principal dificuldade no planeamento desta etapa e respetivas UE foi a formação de grupos de nível, com foco nos alunos de nível mais avançados, que nos JDC eram normalmente de 2 a 4 alunos, o que se tornava difícil em termos de motivação e aquisição de novas aprendizagens, para alcançarem o nível avançado. A operacionalização e escalonamento temporal e espacial foram alterados mais significativamente no plano de 3ª etapa de aprendizagem, em relação ao que constava no PAT.

Foi alterada a ordem com que eram avaliadas e/ou lecionadas algumas matérias, devido a interrupções das aulas na semana de EF, que anteriormente não tinha sido prevista, e também devido à falta de tempo para algumas matérias. O facto de terem sido realizados três momentos de avaliação formativa através de um instrumento de observação previamente elaborado, assegurou que todas as decisões de planeamento fossem mais coerentes entre si, pois os alunos eram observados individualmente e

coletivamente num contexto mais exigente de avaliação, o que permitia fornecer dados que complementavam ou corrigiam determinado diagnóstico/prognóstico.

Para a 4ª etapa-Revisão e Consolidação, a mais curta do ano, os principais objetivos definidos prendiam-se com a consolidação de objetivos que ainda estavam por cumprir, nomeadamente o objetivo para todos os alunos de atingirem pelo menos o nível introdutório nos JDC, e recuperar os alunos na ZSAF para todos os testes. A principal dificuldade ao planear esta etapa, foi gerir um período de tempo reduzido para realizar as avaliações finais, na área das atividades física, nos testes finais de aptidão física e apresentação final de trabalhos em regime especial de avaliação, conjuntamente com a preocupação de recuperar alguns alunos para o nível introdutório ao nível dos JDC.

Planos de Unidade de Ensino- Operacionalizar cada etapa de planeamento

Não chega definir diferentes tipos de planeamento sem que estes assegurem entre si uma unidade coerente. Desde o início da 2ª etapa de aprendizagem, após a AI, procurei sempre ter a preocupação de estabelecer uma ligação justificada entre os diferentes níveis de planeamento.

Na aplicação de cada nível de planeamento devem estar sempre implícitos os objetivos e os níveis definidos no planeamento anterior, assegurando as aprendizagens de acordo com as várias estratégias de diferenciação e de formação planeadas, não esquecendo que o processo de avaliação é sempre contínuo, por isso é necessário estabelecer uma hierarquia, partindo sempre do nível macro, para níveis mais específicos e operacionais, sendo o último nível a UE.

Os planos de aula constituíram-se como um documento orientador do trabalho do professor na condução das aulas até à 2ª UE da 2ª etapa de aprendizagem (Dezembro), em que posteriormente foram substituídos pelas UE como último nível de planeamento, deixando de ser determinantes e apenas utilizados como auxiliares.

No nível de operacionalização que se enquadram as UE, em que a diferenciação é inevitável, torna-se necessária a formação de grupos de nível, para que cada aluno, de acordo com as suas necessidades e margem de progressão, possa evoluir em determinada matéria. Este processo de diferenciação apresentou uma importância

acrescida nas primeiras etapas de formação e que, no meu caso, foi fundamental para trabalhar as matérias prioritárias, bem como os casos considerados críticos.

No planeamento das aulas e das UE, a minha principal dificuldade foi precisamente o planeamento dos exercícios e das matérias, conjugando as dimensões de ensino implícitas, nomeadamente de organização e instrução, de acordo com os grupos de nível definidos, principalmente a nível dos alunos de nível elementar e avançado, que por serem poucos tornava-se difícil o planeamento de uma situação de jogo formal nos JDC, tendo sempre que introduzir um aluno de nível introdutório no grupo mais avançado.

O planeamento das aulas de ginástica, em simultâneo com o salto em altura, também se tornava particularmente difícil, pois sendo a turma muito heterogénea nestas duas matérias tornava-se muito difícil planear uma aula por estações, mesmo com grupos de nível, sabendo que após cada rotação, o nível do elástico no salto em altura ou a disposição dos aparelhos teria de ser alterada, para um processo de aprendizagem coerente, por exemplo a substituição do plinto pelo *bock*. Essa dificuldade foi disfarçada na 2ª etapa e 3ª etapa de aprendizagem, com uma maior autonomia dos alunos na organização de cada estação.

Para os JDC, para os alunos de nível elementar ou avançado, foram planeadas mais situações de jogo reduzido para trabalharem e consolidarem esses níveis, e pontualmente foram definidas situações de jogo formal, que promoviam cooperação. Deste modo, ao longo do ano, a formação de grupos foi:

- Heterogénea na AI, pois ainda não conhecia os alunos;
- Essencialmente, homogénea através de grupos de nível nas duas primeiras UE da 2ª etapa de aprendizagem, em que a preocupação era muito focada na recuperação dos alunos críticos, e portanto o trabalho era na maior parte das vezes organizado em grupos de nível, particularmente nos JDC, através de jogo reduzido e na ginástica no trabalho por estações com grupos de nível;
- Pontualmente, heterogénea na última UE da 2ª etapa e durante a 3ª etapa de aprendizagem, quando era realizado jogo formal com a cooperação dos alunos mais fortes e na ginástica em situações de entreaajuda em cada estação e momentos de observação na avaliação formativa.

- Heterogénea durante a 4ª etapa de aprendizagem, em que a ginástica já não foi avaliada, e nos JDC, as equipas eram equilibradas durante a avaliação e observação no jogo formal.

As aulas eram na maior parte das vezes politemáticas, contudo, de modo a justificar os objetivos definidos na UE para determinada altura do ano ou para determinada semana, foram planeadas e lecionadas aulas monotemáticas nas seguintes situações:

- Numa situação de recuperação de alunos, na 1ª UE da 2ª etapa de aprendizagem, para as matérias prioritárias dos JDC (andebol e basquetebol) para que os alunos críticos trabalhassem objetivos para atingirem o nível introdutório, através do jogo reduzido e exercícios analíticos para aprendizagem;

- Lecionação e avaliação de uma dança social (rumba quadrada) na 3ª UE da 2ª etapa de aprendizagem, em que foram necessárias duas aulas para os alunos aprenderem os passos e as variantes, bem como avaliação a pares;

- Lecionação e Avaliação formativa da matéria de ginástica acrobática no final da 3ª etapa de aprendizagem, na 2ª UE, em duas aulas;

- Na 1ª UE da 3ª etapa aprendizagem, foi lecionada e avaliada a matéria de badminton, que apenas tinha sido lecionada no Ginásio C, em simultâneo com a matéria de ginástica e por isso, tinha sido pouco trabalhada e focada;

- Na 2ª UE da 3ª etapa aprendizagem, foram lecionadas duas aulas de rãguebi no terraço, aproveitando as condições climatéricas e condições matérias adequadas para a lecionação da matéria, que se apresentou como uma matéria alternativa e permitiu aos alunos diversificarem aprendizagens e melhorarem o clima relacional aluno/professor e aluno/matéria;

- Durante a 4ª etapa aprendizagem, foi lecionada uma aula de atletismo, no terraço, aproveitando as condições climatéricas e o espaço. Apesar do material ser insuficiente, com apenas dois blocos de partida e sem barreiras, consegui através de pinos e cones, realizar uma aula com estações e várias modalidades do atletismo, que é considerada uma matéria fundamental e nuclear nas escolas.

Reflexão

É de ressaltar a enorme importância que deriva de um bom planejamento, por permitir orientar todo o processo de ensino-aprendizagem do professor, facilitando todo um conjunto de decisões a nível pedagógico e operacional. No entanto, o ato de planejar não é fácil, pois é necessário ter em conta diversas condicionantes como o tempo, o espaço e a inevitabilidade da diferenciação do ensino.

Tal como referido, inicialmente na construção do PIF, uma das principais dificuldades sentidas desde o início do ano foi a flexibilização das matérias consoante o espaço num sistema de *roulement*. O trabalho do GEF é muito operacionalizado por blocos, o que oferece alguma resistência à forma de planejar que tanto eu como o meu grupo de estágio conduzimos, que é adequar as matérias por ordem prioritária em relação às necessidades dos alunos e escalonar o ano todo em função dessas prioridades.

Uma das possíveis soluções a serem aplicadas seria a realização de uma conferência curricular após o período de AI, em que, como mencionam Fialho e Fernandes (2011), os dados são apresentados e discutidos com a possibilidade de algum ajuste, facilitando a tarefa do professor, o que não se verificou. Fialho e Fernandes (2011) ainda alertam para a importância da existência de um PAI, descrito como um compromisso do GEF e de todos os professores a nível curricular. Também o plano plurianual é passível de ser reformulado e elaborado após o período de AI, como refere Carvalho (1994), traduzindo-se num compromisso pedagógico. Tendo sido o PAI existente na escola produto do núcleo de estágio do ano passado e revisto por nós e perante a inexistência de um plano plurianual, é visível e sugestivo que o trabalho do GEF possa ser melhorado e fortalecido a nível curricular e tomada de decisões, que com a aplicação, utilização e reflexão destes documentos antes durante e após o período da AI numa conferência curricular, se torne mais fácil adequar os objetivos de acordo com o nível dos alunos nesse mesmo ano e por isso facilite o planejamento.

É de referir também que o planejamento não deve ser incontornável, mas sim um documento que pode ser alterado de acordo com a evolução dos alunos e objetivos propostos para o professor em cada etapa. Um exemplo, foi a alteração de um dos objetivos gerais para uma visão mais redutora e realista de cumprir o nível introdutório para os JDC, badmínton e salto em altura.

3.2. Condução Do Ensino

A condução do ensino, sem dúvida, traduz-se nos momentos em que se estabelece uma ligação prática entre as atividades do planeamento e avaliação e em que o professor está em contacto direto com os alunos, tornando-se por isso numa dimensão central no processo do ensino e aprendizagem. Arrisco aqui dizer, que dentro dos três âmbitos (planeamento, avaliação e condução), foi na condução que desde o princípio encontrei uma maior facilidade, derivado de uma experiência em treino de basquetebol de três anos que já possuía. Dentro da condução, abordo aqui as quatro vertentes fundamentais pelas quais me orientei durante todo este processo: Instrução, Organização, Clima e Disciplina.

Instrução- Comunicar com eficácia

A capacidade de comunicar sem dúvida confere uma grande eficácia à qualidade do ensino para qualquer docente, sendo por isso imprescindível na arte de ensinar. Rosado e Mesquita (2009) consideram inquestionável o papel atribuído à comunicação no processo ensino-aprendizagem, independentemente do contexto, sendo a transmissão de informação uma das competências fundamentais do professor. Desde o início do ano, sempre tive a preocupação de uma boa colocação de voz, tanto nas situações de prática, quer fosse para um aluno específico, para um grupo de trabalho ou para a turma em geral, quer fosse na instrução inicial ou na fase do balanço final em que tinha a estratégia de reunir sempre os alunos sentados em semicírculo, garantindo que todos me ouvissem.

Numa primeira etapa de formação, uma das principais dificuldades demonstradas e que mencionei no PIF foi a circulação pela periferia dos ginásios aquando dos momentos de instrução e de observação. Numa primeira fase, restringi-me a fornecer determinado feedback ou concentrava-me na observação de um grupo, circulando no meio do ginásio e focando-me muito naquele grupo. No entanto, essa dificuldade foi melhorada e ultrapassada, na 2ª e 3ª etapa de formação, com a consciência que uma circulação pela periferia, permitiria, para além de assegurar que todos os alunos me estivessem a ouvir, controlaria a turma no seu todo, mesmo quando auxiliasse um grupo ou um aluno.

Tendo em conta as preocupações referidas por Siedentop (1991), no início da sessão procurei sempre clarificar e intervir junto da turma, explicando as matérias a abordar e os objetivos a concretizar. O fio condutor entre as aulas anteriores ou seguintes, numa ligação com a matéria, num sistema de avaliação formativa e contínua é uma competência essencial para que os alunos não se limitem a fazer aula e sejam integrados na avaliação e nos critérios. Esta foi uma competência que na 1ª etapa de formação, quer na instrução inicial, quer no balanço da aula, era algumas vezes esquecida na medida em que me cingia a projetar os conteúdos da aula, ou da próxima aula, mas não realizava uma reflexão dos conteúdos a melhorar e o que melhorar, sendo um aspeto que consegui ultrapassar com a proximidade dos períodos de avaliação formativa, em que era necessário explicar aos alunos os critérios a observar e a aperfeiçoar e fazendo questão que os alunos conhecessem os critérios de avaliação que foram enviados a cada um. As condições de realização e regras de funcionamento da aula também eram reforçadas no início e no balanço da aula, fazendo alusão a comportamentos fora da tarefa e indesejáveis.

O controlo da compreensão da informação era feito, não só através do questionamento se os alunos se tinham dúvidas, mas também eram colocadas questões da matéria, utilizando para isso o quadro que se encontrava no ginásio, uma competência que também ela foi melhorada a partir da 2ª etapa de formação. Para que o tempo de prática fosse otimizado, já que era afetado repetidamente devido aos atrasos dos alunos, procurava não dispensar mais de 5 minutos, para a instrução inicial e o balanço final, sendo que me centrava nos aspetos críticos e objetivos. As presenças eram no início registadas à chamada dos alunos, quando ainda me era difícil associar os nomes, sendo que, depois automaticamente registava já as presenças dos alunos de uma forma rápida para economizar tempo.

Uma das principais dificuldades mencionadas no PIF foi também o conhecimento prático da matéria de ginástica, que me dificultou desde início no período de AI, e durante a 2ª etapa de aprendizagem dos alunos, a instrução nas progressões, ajudas e exercícios no leccionamento das aulas de ginástica como matéria prioritária. Como menciona Onofre (2002:58), “grande parte do sucesso inicial do professor dependerá assim da possibilidade de colocar em prática meios de formação que tenham em consideração as particularidades da relação entre as crenças e o conhecimento”. O conhecimento prático das matérias é então fundamental para que o professor seja consistente e eficaz no ensino das atividades físicas. Perante esta dificuldade, através do estudo autónomo,

painéis de discussão com o grupo de estágio e observação das aulas da minha colega, que possuía um maior conhecimento na ginástica, consegui ultrapassar esta dificuldade ao longo da 2ª etapa de aprendizagem, facilitando o processo de evolução dos alunos através de variantes de facilidade e progressões, e para os mais avançados, variantes de dificuldade para alcançarem o próximo nível, derivado da informação estudada que possuía, pois segundo Onofre (2002:59), “a construção do conhecimento do professor encontra-se assim estreitamente dependente da possibilidade de o ir testando em contexto real”.

Na explicação e realização dos exercícios, procurei desde o início, a partir da minha experiência em treino, utilizar a demonstração, através do aluno mais competente em determinada matéria para clarificar os pontos críticos de execução e nunca um aluno, menos competente, para clarificar os erros. Siedentop (1991) confirma que a utilização da demonstração deixa claro para os estudantes o objetivo da tarefa motora, os critérios de êxito da atividade e as disposições organizativas que sustentam essa prática. Tive o benefício de poder ter pelo menos um aluno muito competente em cada matéria, sobretudo em ginástica. O seu contributo foi essencialmente, ao nível de exercícios, ou de uma sequência gímnica.

Uma das grandes preocupações que orientava a minha instrução era a utilização adequada dos feedbacks na altura apropriada. Rosado e Mesquita (2009) destacam a importância da utilização do feedback pedagógico para que o desempenho do aluno seja melhorado, utilizando informações pertinentes sobre a forma como realizou a ação. O feedback é tido como uma chave fundamental e uma mais-valia no processo de ensino-aprendizagem. O feedback tornou-se particularmente difícil no início do ano, em relação à matéria de ginástica, como referi anteriormente, pois “uma das maiores lacunas na qualificação do feedback situa-se na dificuldade dos agentes de ensino diagnosticarem as insuficiências dos praticantes, não raramente derivada da falta de domínio do conteúdo” (Rosado & Mesquita, 2009:83). Essa lacuna foi então superada com as estratégias referidas anteriormente.

A turma necessitava constantemente de feedbacks, principalmente, positivos quanto à sua afetividade, por ser uma turma pouco interessada e orientada para a prática. Consequentemente, desde o início do ano letivo procurei em cada momento utilizar o reforço positivo e a motivação, para manter os níveis de prática moderados a

elevados, sem que a intensidade baixasse drasticamente. Foram muito limitadas as situações em que a conotação foi negativa, apenas situações muito pontuais em que tive de alertar a turma ou resolver um determinado conflito, entre alunos que prejudicavam o funcionamento da aula. Nesses casos, tentei reportar-me à turma no seu todo, ou no caso do aluno, falar individualmente no final da aula sem expor o aluno em questão. Deste modo, os feedbacks utilizados foram quase sempre positivos e no sentido de reforço.

Quanto à direção, procurei fornecer o feedback sempre para um determinado grupo que executava bem a tarefa ou se empenhava, e utilizar esse grupo como exemplo para o resto da turma, para que todos os alunos beneficiassem. Os feedbacks individuais foram também muito utilizados quando eram realizadas boas execuções, por parte dos alunos, ou quando era necessária uma correção. Poder-me-ia ter reportado mais vezes à turma durante a aula, reforçando o bom trabalho, no entanto, esse reforço foi maioritariamente feito nos balanços, quando se justificava. Quanto à forma, grande percentagem foi do tipo verbal e auditivo, que conseguiam atingir uma maior eficácia no reforço e na correção. O quinestésico era mais utilizado na ginástica, nas ajudas, pois era necessária uma correção, na execução mais cuidada.

Quanto ao tipo, em relação à 1ª etapa de formação, aumentei o número de feedbacks descritivos seguidos do prescritivo, pois o descritivo era pouco utilizado na 1ª etapa de formação. Utilizei constantemente, os feedbacks avaliativos nas últimas UE, pois eram normalmente unidades com períodos de avaliação. No entanto, há que ter em conta que o feedback avaliativo deve ser utilizado também durante toda a avaliação contínua, pois permite realizar um juízo de valor acerca da prestação do aluno. O interrogativo apresentou-se desde cedo, uma dificuldade na 1ª etapa de formação. Rosado (1997) destaca que o questionamento permite acima de tudo, verificar o grau de conhecimento dos alunos e desenvolver a capacidade de reflexão, melhorando também outros aspetos como as interações e o clima na relação professor/aluno. “Também o feedback interrogativo... pode ser uma excelente forma de motivar os alunos para a necessidade de também eles, tratarem a informação que recebem” (Rosado, 1997:38). A colocação de questões aos alunos, no início e no balanço da sessão era realizado, no entanto, o próprio questionamento, durante o tempo de prática foi um aspeto que foi melhorado na 2ª etapa de formação.

Outra das dificuldades apresentadas na AI e na 1ª etapa de formação foi conseguir fechar o ciclo de feedback após uma prescrição, pois algumas vezes esquecia-

me de verificar a execução do aluno após uma informação, e fornecer feedbacks à distância. Estes aspetos foram melhorados durante a 2ª etapa de formação, sendo que na ginástica e nos JDC tentei posicionar-me na periferia, de modo a que conseguisse fornecer feedbacks à distância, para os diferentes grupos que estavam a trabalhar. Uma das estratégias na ginástica foi colocar o plinto que era uma matéria prioritária, com mais necessidade de ajuda no canto da sala e ir controlando as outras estações. Nos ginásios superiores, a minha circulação já foi feita na periferia.

Durante a etapa de AI, os estilos de ensino que utilizei foram predominantemente o estilo de ensino por comando e tarefa. Isto justificava-se por ser uma etapa em que os alunos tiveram o primeiro contacto com as formas de trabalho do professor, aquisição de rotinas de organização e dos exercícios, em que através do comando utilizava a demonstração inicial para que os alunos realizassem determinada componente técnica. Também se tratou de uma fase em que foram definidas matérias prioritárias e dificuldades técnicas, onde o estilo de comando era fundamental, pois ensinava os alunos a corrigirem determinados erros técnicos, através da repetição após demonstração. Este estilo de ensino era utilizado especialmente para os JDC e para o badmínton, pois os alunos ainda não tinham referências da forma de trabalho e do tipo de exercícios que o professor abordaria. Para a ginástica, o estilo de ensino utilizado foi por tarefa, através do qual com o auxílio da ficha tarefa, indicava os objetivos a serem realizados por estação e dava mais autonomia aos alunos. O ensino a pares também foi feito na ginástica acrobática em que os alunos auxiliavam-se para realizarem uma determinada figura.

O estilo de ensino por tarefa foi adquirindo maior importância à medida que os alunos iam assimilando as rotinas de trabalho e organização. Para a 2ª etapa de aprendizagem, o estilo de ensino mais abordado foi igualmente por comando nas duas primeiras UE e por tarefa, na ginástica, através da ficha tarefa. Esta foi uma etapa em que foram lecionadas aulas monotemáticas das matérias prioritárias, para que fosse dada uma maior ênfase nos aspetos técnicos menos conseguidos pela turma, e por isso, os exercícios analíticos eram primeiro explicados pelo professor, e posteriormente eram executados pelos alunos. O estilo de ensino recíproco também foi incluído nas aulas de ginástica de aparelhos, no solo e na trave olímpica em que a pares, realizavam ajudas explicadas pelo professor.

O estilo de ensino por autoavaliação era introduzido nas fichas tarefa, em que os objetivos se encontravam por níveis, e os alunos tinham de realizar uma determinada

sequência ou exercício, conforme o seu nível. Foi entregue uma ficha para que também se situassem num determinado nível em cada matéria, o que fez parte do processo de autoavaliação. As minhas principais dificuldades situavam-se em gerir a autonomia dada aos alunos nos estilos de ensino. Ao recorrer a estilos de ensino mais autónomos, tinha receio que, como o contacto com a turma ainda estava pouco trabalhado, o clima e a disciplina saíssem do controlo, nomeadamente na ginástica acrobática, ao trabalharem a pares, pois não conhecia os grupos na AI. Deste modo, o meu objetivo sempre foi iniciar o ano com estilos de ensino mais convergentes, como o comando e a tarefa, e de formas cada vez mais autónomas, ir introduzindo estilos de ensino mais divergentes como o ensino recíproco e autoavaliação, conforme a adaptação da turma às diversas situações.

No final do 2º período, o estilo de ensino por autoavaliação foi utilizado em dois momentos de avaliação formativa, na medida em que durante a avaliação das matérias de ginástica, salto em altura e JDC, os alunos teriam de se situar num determinado nível para serem avaliados, ou seja, os alunos eram responsáveis pela sua própria avaliação e tinham autonomia para decidirem o que conseguiam ou não fazer. O estilo de ensino recíproco, para além de ter sido trabalhado na AI e ao longo do ano na ginástica e na avaliação da rumba quadrada a pares, foi também abordado no início do 3º período, durante a avaliação da ginástica acrobática, que requeria uma maior cooperação a pares ou a trios.

Posteriormente, até ao final do ano, o estilo de ensino por comando foi utilizado para as danças sociais e tradicionais, pois era necessário um modelo de referência para as danças. A partir da 3ª etapa e 4ª etapa de consolidação, o estilo de ensino por tarefa foi predominante nos JDC e o recíproco nas danças sociais e na ginástica acrobática. Até ao final do ano, era esperado que os alunos conseguissem atingir níveis de trabalho, cada vez mais divergentes e autónomos, tendo sido esse o objetivo definido no início do ano, na elaboração do PAT.

Organização- Antecipar as Dificuldades

No sentido de maximizar o tempo potencial de aprendizagem e o tempo de prática a organização da aula é fundamental, por forma a minimizar comportamentos fora da tarefa e imprevistos. Para que isso ocorra, o planeamento cuidadoso é uma forma eficiente de antecipar possíveis dificuldades que possam ocorrer e influenciar a aula.

Desde o princípio do ano procurei estabelecer regras, tais como os alunos sentarem-se em semicírculo, para a chamada e instrução inicial no início da aula para evitar perder tempo útil de aula. A montagem do material era normalmente feita por mim pelo simples facto que a minha aula era a primeira da manhã num dia, em que os alunos tinham 10 minutos de tolerância, o que na minha opinião afetava muito o tempo de aula e por isso tomava iniciativa de preparar antecipadamente a aula. No outro dia, era seguida do meu colega, que muitas vezes partilhava o meu espaço e utilizava a mesma disposição do que eu.

Quanto à arrumação do material e montagem durante a aula, durante a 1ª etapa de formação, procurei desde cedo que os alunos e grupos ajudassem na montagem do material para criar rotinas, contudo, no final da aula, perante algum esquecimento meu, não solicitava à turma para arrumar o material, o que teve de ser melhorado na 2ª etapa de formação, pois nas aulas que normalmente envolviam uma maior organização, como voleibol e ginástica, tornava-se muito desgastante a arrumação. A formação de grupos também era uma rotina importante a ser estabelecida, em que após a construção de cada plano de etapa, os alunos conheciam por norma os grupos de nível e já se deslocavam para cada estação de trabalho, o que facilitava a gestão do tempo de aula.

Uma dificuldade apresentada durante a 2ª etapa de formação, foi o facto dos alunos, por alguma falta de prática, circularem no meio do exercício, após terminarem a sua execução, o que prejudicava os colegas, dificuldade ultrapassada solicitando aos alunos para se deslocarem pelos cantos. Ao nível da ginástica, houve uma dificuldade de organização nas ajudas e nas progressões que eram planeadas, pois apesar do nível ser baixo de forma geral, havia uma grande heterogeneidade na turma, e cada estação teria de ser adequada ao nível dos alunos e dos grupos definidos. Mesmo no salto em altura, que era lecionado em simultâneo com as aulas de ginástica, o nível de dificuldade tinha de ser alterado após rotação dos grupos, no ajustamento do elástico, e na ginástica, na substituição do plinto pelo *bock*. Durante a avaliação formativa, decidi dar a responsabilidade aos alunos de orientarem o seu trabalho enquanto um grupo era observado. Esse aspeto, tornava-se mais fácil nos JDC, onde condicionantes e formação de equipas permitiam uma diferenciação mais fácil.

Clima-Promover a motivação e preocupação com os alunos

O clima de aprendizagem em que decorrem as aulas é um aspeto muito importante na atividade docente. A turma que orientei facilmente desmotivava e saía fora da tarefa, com poucos hábitos de prática. Como referem Rosado e Ferreira (2009:190), o “ambiente de aprendizagem exige a consideração do sistema de relações entre o professor e o aluno...para que os níveis mais elevados de participação possam ser conseguidos”. Desde o início do ano letivo era inevitável uma atitude de consideração e preocupação com a turma, sob um cenário de constante desmotivação, mais evidente nas aulas de ginástica, uma matéria muito pouco apelativa por parte da turma. Uma das estratégias para melhorar a relação aluno/matéria foi colocar música nas aulas, o que acabava por proporcionar alguma motivação para a tarefa, contudo, reversivelmente, por vezes os alunos centravam a sua atenção na música e retiravam a sua atenção da tarefa, pelo que tive que gerir esse aspeto com a turma.

Desde a lecionação da rumba quadrada verifiquei que a turma respondia muito positivamente à matéria de dança, como já foi referido, sendo constituída maioritariamente por raparigas, pelo que considerei estrategicamente a utilização da dança, quer fosse do *kizomba*, quer de uma dança tradicional como catalisador de motivação para a aula.

Nas aulas de ginástica, os efeitos da realização de um esquema de dança no início eram significativos na motivação dos alunos para a aula. O facto de realizar matérias alternativas na 3ª e 4ª etapa de aprendizagem também foi propício na criação de uma boa relação dos alunos com a matéria. Uma das estratégias utilizadas, para criar um bom clima na relação aluno/professor, foi a realização de jogos inter-turmas como preparação para o torneio de voleibol, em que mesmo os alunos que não iam participar jogavam, sendo a atividade em grande parte orientada por mim. Rosado e Ferreira (2009:191) esclarecem então que “o ambiente relacional é decisivo na satisfação pessoal dos professores e dos alunos, na manutenção da disciplina, do empenhamento nas tarefas e no crescimento individual e de grupo no domínio sócio-afetivo”.

Na medida em que procurava aprofundar a minha relação com a turma, procurei a partir do 3º período, falar com cada aluno individualmente de modo a perceber a sua situação a nível académico e pessoal, o que promoveu um clima muito positivo. Também, durante o ano procurava, no início da aula ou no balanço após uma aula de teste, questionar os alunos se tinha corrido bem a prova e como estavam em termos de

classificações às outras disciplinas, o que permitiu criar desde logo uma grande empatia. A realização da visita de estudo e acompanhamento dos alunos também permitiu uma grande aproximação. A inter-relação entre alunos também era positiva, e apesar de existirem muitos grupos, os alunos respeitavam-se uns aos outros. Essa relação nas aulas de EF foi melhorada durante o trabalho em grupo nos JDC, na ginástica acrobática no trabalho a pares ou trios e nas danças.

Disciplina- A Importância de Estabelecer Regras e Rotinas

O controlo da disciplina deve ser desde cedo fomentado para que todo o ano letivo decorra sem grandes problemas, nomeadamente desvios de comportamento e comportamentos fora da tarefa.

Inicialmente, procurei estabelecer regras de pontualidade e aos alunos que chegavam atrasados era marcada presença com atraso e à terceira seguida tinham falta injustificada. A esses alunos era proposto que aquecessem primeiro antes de iniciarem a tarefa. Porém, muitas vezes essas regras eram contrariadas por um sistema algo permissivo da escola, em que aquando os alunos tinham teste no tempo anterior à EF, os alunos chegavam todos atrasados e tinham justificação.

Tentei contrariar esta dificuldade, falando com os alunos e procurando atuar a nível de direção de turma, porém sem algum sucesso. Inicialmente, verificava que os alunos que não realizavam a aula de EF tinham também a tendência de acederem ao telemóvel durante as aulas, o que clarificava que tinham hábitos de aula e rotinas pouco trabalhadas na EF. Como estratégia, solicitava para colocarem o telemóvel numa caixa e atribuir tarefas de cooperação nas matérias e montagem do material ou realização de um resumo da aula numa folha que posteriormente devia ser entregue. Em termos de indisciplina, não se verificavam casos críticos na turma, sendo que todos os comportamentos fora da tarefa prendiam-se com desmotivação, mas sem interferirem significativamente no funcionamento da aula.

Como indicam Rosado e Ferreira (2009), o ambiente relacional é decisivo na manutenção da disciplina. Siedentop (1991) estabelece uma relação fundamental entre disciplina e clima, referindo que é determinante uma boa relação entre o professor e os alunos, entre alunos e entre o contexto e o ambiente de prática. O meu propósito a nível do clima e disciplina na aula sempre foi alcançar o sucesso através da motivação

estabelecendo regras e rotinas de trabalho, em detrimento de castigos ou expulsões, que nunca se justificaram. “Se o castigo for a principal arma de um professor nas estratégias de disciplina, então as hipóteses de sucesso são muito limitadas” (Siedentop, 1991:77).

Semanas do PTI- Experiência de um horário completo de docente

A semana do PTI prevista para o 2º período ocorreu com turmas de características totalmente diferentes. Foram necessárias duas semanas (uma de observação e uma de condução do ensino) para uma turma do 11º ano, duas turmas do 8º e uma turma do 6º ano de escolaridade. Nesse horário, estavam incluídas as aulas da minha turma, o DE e atividades de direção de turma. O critério de seleção destas turmas não foi apenas em função de uma compatibilidade no horário, mas também contribuiu o facto de já ter tido oportunidade de ter observado algumas destas, turmas em outro contexto (projeto de observação para a área 2) e o facto de serem orientadas por professores que são uma referência para mim, esperando assim uma crítica no sentido de melhorar alguns aspetos na condução do ensino. A tabela seguinte reflete a semana de observação, planeamento e principais dificuldades.

Turmas	Observação		Condução		Dificuldades	Dificuldades comuns
11º ano	1ª aula- Condição física	2ª aula- Basquetebol	1ª aula- Basquetebol	2ª aula- Voleibol	- Jogo formal por a turma ser muito grande;	- <i>Feedbacks</i> à distância e questionamento para turmas que não conhecia;
8º ano	1ª aula- Futebol	2ª aula- Andebol	1ª aula- Andebol	2ª aula- Futebol	- Comportamentos fora da tarefa alunos não equipados; - Nos grupos por género uma aluna estava no nível acima	- Circulação pelo ginásio feita pela periferia foi apenas melhorada nas 2ª aulas; - Dificuldade em planejar, pois mesmo após 2 observações, as turmas tinham características que desconhecia e os níveis dos alunos ainda não eram conhecidos, o que implicou mudanças nos exercícios e na complexidade dos mesmos e formação e grupos
8º ano	1ª aula- Basquetebol	2ª aula- Aula teórica	1ª aula- Basquetebol	2ª aula- Futebol	- Instrução e complexidade dos exercícios demasiado alta para o nível da turma; - Planeamento alterado	
6º ano	1ª aula- Futebol	2ª aula- Basquetebol e Condição Física	1 aula- Andebol	2ª aula- Basquetebol	- Dificuldade em planejar exercícios de andebol por tamanho reduzido do ginásio e quantidade de alunos; - Incluir alunos com NEE	

Tabela 6- Semana do PTI

Para todas as turmas foram lecionados apenas JDC, tanto pelo espaço que estava destinado na semana para as turmas, nos ginásios superiores, como pelas motivações das turmas, que foram observadas e discutidas com os professores. As turmas do 8º e do 11º ano de escolaridade ofereceram um tipo de trabalho completamente diferente do qual estava habituado com a minha turma de estágio do 11º ano de escolaridade, que era uma turma pouco motivada, pouco orientada para a prática desportiva com muitas lacunas nas diferentes matérias. Pelo contrário, estas turmas referidas possuíam uma grande cultura desportiva e um grande nível de prática à generalidade das matérias, o que decorreu numa boa experiência no meu processo de formação, perante turmas com um nível significativamente superior.

Posso referir que a experiência de ter um horário completo foi bastante enriquecedora para a minha formação enquanto docente, pois permitiu-me essencialmente estabelecer contacto com várias idades, especialmente com idades mais baixas, o que me deu perspetivas muito diferentes sobre como planear e lecionar perante essas diferenças.

Lecionação ao 1º Ciclo de escolaridade- Diferentes preocupações e perspetivas

A lecionação das turmas do 1º ciclo de escolaridade foi feita no 3º período, tendo sido necessárias duas semanas para efetuar o respetivo lecionamento, em semelhança ao PTI. As turmas observadas foram o 3º e o 4º ano de escolaridade. A tabela seguinte indica as principais dificuldades e estratégias nas aulas lecionadas às turmas.

	Observação	Condução	Dificuldades	Estratégias
3º Ano	Andebol	Basquetebol	- Diferentes níveis de aprendizagem (raparigas não entendiam os exercícios)	- Formação de grupos de nível por género para menor complexidade dos exercícios;
4º Ano	Andebol	Andebol	- Comportamentos fora da tarefa; - Organização dos grupos	- Forte componente lúdica nos exercícios; - Momentos de Transições e instrução rápidos; - Formação de grupos por género; - Poucas regras mas objetivas

Tabela 7- Lecionação 1º ciclo de escolaridade

Como estes anos são anos fulcrais, no desenvolvimento de competências sociais e motoras nas crianças, foi necessário uma forte componente lúdica e dinâmica, na base do questionamento, no ensino das regras dos jogos, no recreativo e nos JPD, para que os alunos se mantivessem, efetivamente em prática. Independentemente dos comportamentos das turmas que lecionei, que foram diferentes (a turma do 3ºC era tinha mais rotinas de trabalho e era mais organizada), todos os alunos desta idade tendem a dispersar-se, se a aula não for suficientemente dinâmica e apelativa. Nestas duas turmas, os grupos formados tinham o critério de divisão entre géneros (rapazes e raparigas), o que provou ser eficaz, pois normalmente os rapazes e as raparigas queriam ficar todos juntos. No entanto, sou da opinião que pontualmente, deve ser promovida uma maior socialização e cooperação entre todos os alunos, independentemente do nível de prática e do género. Esta foi uma atividade fundamental de complemento à minha formação profissional, pois além de perspetivar uma possível intervenção futura com estas idades, e de conseguir um termo de comparação com experiências anteriores com crianças destas idades, foi-me possível trabalhar competências e estratégias a serem aplicadas com alunos com diferentes características.

Reflexão

A condução do ensino torna-se portanto uma dimensão crucial no ensino, pois consegue conjugar e por em prática todas as situações de avaliação e planeamento. Para que a aula decorra nas melhores condições, é necessário que sejam precavidadas algumas regras e rotinas estabelecidas com os alunos desde o início do ano, criando desde logo alguma empatia com a turma, evitando problemas como indisciplina e comportamentos fora da tarefa. No entanto, senti que algumas regras definidas eram muito pessoais, por exemplo o controlo das presenças era feito inicialmente por chamada e posteriormente era registado rapidamente sem chamada, sabendo já o nome dos alunos, ao contrário dos meus colegas de estágio que optavam por passado algum tempo os alunos assinarem a folha de presenças no caso de serem pontuais. Algumas regras impostas por mim eram contrariadas por um sistema passivo e permissivo da escola como o facto do atraso global da turma, por ter tido teste, ser justificado.

Para a condução do ensino, foi notório a contribuição que o trabalho em grupo pelo núcleo de estágio aferia nas tarefas, pois através de discussão, observação e ajuda recíproca nas aulas uns dos outros, o processo de ensino era efetivamente facilitado.

Durante a aula, evitava passar grandes períodos de tempo sem reagir à prestação dos alunos, pois era uma turma que necessitava de constante motivação. O questionamento pouco utilizado por mim, no início acabou por revelar-se indispensável na eficácia do ensino, pois obrigava os alunos a ponderarem e refletirem sobre o erro, e a estabelecer uma ligação com a matéria, fornecendo-me também a informação do grau de conhecimento da matéria por parte dos alunos.

O objetivo de orientar os alunos para estilos de ensino cada vez mais autónomos e divergentes foi em grande parte conseguido, pois o estilo de ensino por comando utilizado em grande parte no período da AI e aperfeiçoamento nas matérias prioritárias passou a ser utilizado apenas na matéria de dança em que era necessária uma base de referência. O estilo de ensino por tarefa nunca deixou de ser utilizado, contudo, o estilo de ensino recíproco e autoavaliação foram cada vez mais utilizados, a partir da 2ª etapa de formação, o que obrigou os alunos a consciencializarem-se da importância do trabalho em grupo e de conhecerem os critérios adjacentes à sua avaliação, para que pudessem ultrapassar as maiores dificuldades em determinada matéria ou conteúdo.

3.3. Avaliação

A avaliação, tal como o planeamento, é um processo fundamental para o professor perceber as necessidades da turma e que tipo de alunos tem, segundo determinadas características. Nesta perspetiva, Carvalho (1994:137) indica que a avaliação “pressupõe um sistema de recolha e, interpretação de dados...decidir novas prioridades”. Torna-se por isso determinante no processo de planeamento, pois todas as boas decisões de planeamento são tomadas com base em boas decisões de avaliação. Para que isso aconteça, é importante não esquecer desde logo o período de AI, que permite adequar o tratamento da matéria às necessidades dos alunos.

Avaliação Formativa – O aluno não pode ser visto apenas como um objeto de avaliação

Desde cedo, na 1ª aula, procurei integrar os alunos num processo de avaliação formativo, perspetivando junto dos alunos o que estava programado ensinar, em que matérias ou áreas seriam avaliados e quais as regras que deveriam manter. Tudo isso fazia parte de um processo de avaliação contínua. Depois da AI, enviei para o *email* de

turma, todos os critérios de avaliação para cada matéria, divididos em níveis. Desta forma, no final do 1º período, foi mais fácil para os alunos preencherem a ficha de autoavaliação, e segundo uma tabela de referência, se situarem em determinado patamar na classificação. No final de cada mês e/ou cada período, fazia questão de enviar o mapa de presenças, as classificações dos trabalhos e as avaliações por níveis, com a respetiva justificação através dos critérios.

Relativamente ao processo de avaliação formativa, este teve três momentos de avaliação, utilizando um instrumento de observação. Num 1º momento, no final da 2ª etapa de aprendizagem, os alunos foram observados às matérias de ginástica de aparelhos e solo, salto em altura, badmínton e JDC, e num 2º e 3º momento; na 4ª etapa de aprendizagem, em que foi utilizado o mesmo instrumento, mas aperfeiçoado para um regime mais formal, em que já tinha situado e atribuído níveis a todos os alunos, sendo que o propósito era o de ajuste e de consolidação. Este tipo de avaliação foi enviado para os alunos, tal como tinha ocorrido com os critérios de avaliação.

Até ao final do ano, esse instrumento e o mesmo processo informativo foi utilizado novamente para as matérias a serem avaliadas, como a ginástica acrobática, o badmínton e os JDC. As grelhas de avaliação formativa construídas e aplicadas permitiram também uma avaliação mais objetiva, o que proporcionou e resultou em balanços de etapa mais consistentes que permitiram situar os alunos em determinado nível. Todo esse processo de informação aos alunos e avaliação formativa constituiu-se como um complemento e uma reflexão, dos níveis diagnosticados e prognosticados na AI, e que foram sempre passíveis de serem alterados e aferidos.

A aplicação do instrumento de observação na avaliação formativa não era de modo nenhum isolado em termos classificativos, mas sim uma forma de aferir os níveis dos alunos, tendo em conta a informação que já decorria da avaliação contínua recolhida nas aulas.

Durante o ano letivo, a elaboração e entrega de um trabalho por período a pares, também incluiu o processo de avaliação, na área dos conhecimentos, que também possibilitou atribuir uma avaliação aos alunos que não podiam realizar as aulas, por motivos médicos e que estavam sujeitos a um regime especial. Para estes alunos, além de ter sido proposto a entrega de um trabalho a pares, teriam de realizar um trabalho individual sobre um tema à escolha, o qual deveria ser apresentado à turma. A avaliação também era centrada nos momentos de aula, na forma como cooperavam e ajudavam os

colegas, nomeadamente nas ajudas na ginástica e na observação dos colegas, através de uma grelha de observação. Também tinham a tarefa de realizarem o resumo da aula sobre as principais dificuldades sentidas e quais as estratégias para as ultrapassar que eram muitas vezes apresentadas no final. No tempo de aula, prestavam ajuda na montagem e desmontagem do material e ajudavam o professor, por exemplo a controlar o rádio nos testes de aptidão física, sendo atribuída a responsabilidade do registo do número de repetições nos testes de aptidão física ou registo nos testes de flexibilidade. Foi também realizada uma aula, cuja primeira parte era orientada por esses alunos que tiveram de realizar uma aula, por estações que trabalhassem condição física, com base no trabalho realizado e apresentado por eles sobre as capacidades motoras da força e resistência, que contribuiu para que refletissem e aplicassem os conteúdos de um ponto de vista operacional.

Quanto à área dos conhecimentos, as classificações do 1º período foram relativamente baixas, com grande parte dos trabalhos negativos e as melhores classificações entre o 11 e o 12. O facto de ter sido mais rigoroso de acordo com os critérios definidos, despertou um sentido de maior responsabilidade e seriedade na turma quanto à realização dos trabalhos, sendo que para o 2º e 3º período, verificou-se um aumento significativo na média da classificação dos trabalhos, com menos trabalhos negativos e várias classificações entre o 16 e 17.

Quanto à área da aptidão física, durante um processo de avaliação contínuo, por forma a melhorar os resultados na aptidão aeróbia e nos testes de flexibilidade, que foram extremamente baixos na AI. A condição física foi muito trabalhada no aquecimento, por via de circuitos e estações de condição física por séries e repetições, trabalhando sobretudo força do trem superior, força da zona abdominal e resistência aeróbia. A flexibilidade era trabalhada quase sempre através de alongamentos no final da aula, que eram muitas vezes orientados por um aluno diferente, indicado pelo professor. A ordem dos exercícios de flexibilidade foi trabalhada ao longo do 1º período e assimilada pela turma, que autonomamente já realizava os exercícios no final. Os testes de aptidão física, tal como os trabalhos, eram avaliados uma vez no final de cada período de modo a controlar a forma como evoluía a turma. Nos testes de aptidão física foi utilizada uma ficha de preenchimento pelos alunos que não faziam a aula, para registar o número de percursos, flexões ou abdominais que cada aluno realizava, de modo que estes alunos fossem integrados na aula. No início, eram referidos os vários cuidados na realização do teste (era feita uma simulação), a forma de realização e eram referidos cuidados

necessários para a parte que precedia o teste, como no teste do vaivém como o facto dos alunos terem de dar 2 voltas a andar a respirarem, e não se sentarem no fim do teste, o que se tornava importante para que os alunos compreendessem os mecanismos fisiológicos envolvidos e relacionados com a finalidade da aplicação dos testes de aptidão física.

Uma das estratégias utilizadas para o balanço dos conteúdos da aula, foi a utilização dos alunos que não faziam a aula, para realização do balanço, podendo mesmo utilizar o quadro, relevando-se como uma estratégia muito eficaz de compreensão da matéria. Na ginástica, era selecionado um aluno de cada grupo para demonstrar no final da aula uma sequência ou uma execução trabalhada, o que permitia rever as componentes críticas e técnicas de cada realização.

A ficha tarefa foi utilizada nas aulas de ginástica organizada por estações. Em cada estação, era colocada uma ficha de compreensão dos objetivos, que situava cada componente em níveis de facilidade. Sem essa ficha tarefa, era difícil explicar cada objetivo minuciosamente apenas através de demonstração (um exemplo disso é a ginástica acrobática), pelo que deve ser sempre assegurada a sua colocação ao lado da estação correspondente, além de que inclui os alunos na avaliação e nos critérios.

A autoavaliação é uma das ferramentas principais do processo de avaliação formativa, permitindo regular o ensino e integrar o aluno nas aprendizagens. Neste âmbito, no final do 1º período escolar, a autoavaliação foi conduzida mediante a entrega de fichas que permitiam ao aluno situar-se em determinado nível a cada matéria, conhecendo já a nota do trabalho e os testes de aptidão física em que se encontrava na ZSAF. Contudo, apresentou-se como uma dificuldade os alunos darem importância à autoavaliação, pois alguns não entregaram a ficha. No 2º período, a importância dada a este processo ainda foi menor. Dias e Rosado (2003) alertam para que na autoavaliação, sejam conferidas condições necessárias como a explicitação dos objetivos de aprendizagem e a clarificação dos critérios de avaliação. Essa clarificação era apresentada na ficha, contudo, alguns alunos que não preencheram referiram que não chegaram a reenviar a ficha com a sua autoavaliação pois não entenderam os critérios. Consequentemente, perante a incompreensão de grande parte da turma, decidi utilizar um balanço de uma aula para explicar no que consistia a ficha e como se aplicavam os critérios subjacentes a autoavaliação, enfatizando a sua importância. Desta forma, os alunos conseguiram uma melhor compreensão para que se tornasse mais fácil o seu preenchimento e entrega.

Avaliação Sumativa- Decorrente da avaliação formativa

A avaliação formativa e sumativa não podem ser vistos como processos independentes na avaliação, sendo que, a avaliação sumativa implica e deriva de um processo de avaliação contínuo e sistemático ao longo do ano. Para a avaliação sumativa, o professor não se pode limitar a atribuir uma classificação ao aluno, pois sendo um processo de formação, existe a responsabilidade de incluir o aluno para que se consciencialize do processo de avaliação e dos critérios de avaliação.

O processo de avaliação sumativa e os critérios de classificação e avaliação devem ser coerentes e válidos para todo o grupo de EF na escola, para que a avaliação dos alunos não tenha diferentes premissas. Posto isto, a grande dificuldade do grupo de estágio foi utilizar os critérios de avaliação sumativa definidos pelo departamento, que não vão ao encontro dos PNEF. Esta controvérsia já tinha sido motivo de discussão pelo grupo de estágio, na elaboração do PIF, do PAI e no PAT. O GEF recorre a um fracionamento nos domínios das atividades físicas, conhecimentos, aptidão física e os valores e atitudes, atribuindo a estes últimos uma percentagem independente de 30%.

De acordo com os PNEF, essa atribuição é incorreta, pelo que as atitudes e valores devem estar implícitos dentro de cada domínio, pois há um grande grau de subjetividade para cada professor no que toca em definir criterialmente, o que são as atitudes e comportamentos. Derivado deste dilema, o núcleo de estágio reuniu-se com a orientadora de faculdade para discutir que critérios aplicar. Foi coerente e unânime que a avaliação tinha de ser igual na escola, não podendo haver perspetivas diferentes e formas de classificar diferentes, mesmo não concordando, e por isso utilizámos os critérios de classificação do GEF, e aprovados em conselho pedagógico com a divisão de 30% para atitudes, valores e comportamentos e 70% para as atividades físicas. Teixeira e Onofre (2009) realçam esta dificuldade inevitável, quando destacam que os professores estagiários são confrontados com critérios e procedimentos de avaliação que não estão claramente explícitos nas escolas, que poderão desencadear em tarefas complicadas de realizar juízos de valor na avaliação. Os critérios de classificação utilizados foram os seguintes:

Níveis		Ensino Secundário						
		10.º	11.º	12.º	10º/11º/12º	10º/11º/12º		
0 a 4	Atividades Físicas	Não cumpre nenhum dos critérios dos níveis seguintes			Aptidão Física	Conhecimentos	5 – mais de 20% no trabalho 6 – mais de 25% no trabalho 7 – mais de 30% no trabalho 8 – mais de 35% no trabalho 9 – mais de 40% no trabalho 10 – mais de 45% no trabalho 11 – mais de 50% no trabalho 12 – mais de 55% no trabalho 13 – mais de 60% no trabalho 14 – mais de 65% no trabalho 15 – mais de 70% no trabalho 16 – mais de 75% no trabalho 17 – mais de 80% no trabalho 18 – mais de 85% no trabalho 19 – mais de 90% no trabalho 20 – mais de 95% no trabalho	
5 a 9		1 Pl + 6 l	6 l	6 l				Apto em menos de 3 testes (em 5)
10 a 13		6 l + 1 E	4 l + 2 E	3 l + 3 E				Apto em pelo menos 3 testes (em 5)
14 a 17		5 l + 2 E	2 l + 4 E	1 l + 4 E + 1 A				Apto em pelo menos 4 testes (em 5)
18 a 20		3 l + 4 E	1 l + 4 E + 1 A	4 E + 2 A				Apto em todos os testes

Tabela 8- Critérios de Classificação

3 Jogos Desportivos Coletivos (os três melhores)

1 Dança

1 Outras (Badminton)

1 Ginástica (Ginástica Acrobática)

A partir de uma primeira análise, esta tabela utilizada pelo núcleo de estágio vai ao encontro dos PNEF, na medida em que permite situar um aluno num determinado patamar de acordo com os três domínios presentes, que estão interligados entre si, segundo normas de referência para o sucesso. Contudo, a categorização das atitudes e valores e atribuição dos 30% a esse domínio acaba por tornar a tabela distorcida e pouco coerente, pois essa ponderação devia estar implícita em cada domínio e não encobrir-se numa perspetiva redutora de considerar 6 valores para atitudes e comportamentos, evidenciando pouca fiabilidade do ponto de vista inter-observadores, Para o 2º e 3º período, a atribuição de classificações tornou-se um processo mais fácil, pois já existiam valores de referência do 1º período, para esses critérios.

Reflexão

Torna-se claro para o professor, no seu papel de agente de ensino, realçar junto dos seus alunos o papel da avaliação, dar a conhecer os critérios e justificar as suas opções. Dias e Rosado (2003) apontam para a função reguladora da avaliação formativa, como um meio de adaptar as características do ensino aos alunos. Confirmam também que para além de identificar os sucessos e dificuldades dos alunos, é dar a conhecer

esses factos não só aos alunos, mas também aos Encarregados de Educação (EE). Todo o processo de avaliação, permitiu-me regular o processo ensino-aprendizagem, desde o primeiro momento de AI e conseqüentemente a elaboração de todos os níveis de planeamento. Tal como referido anteriormente, boas decisões de planeamento são feitas com base em boas decisões na avaliação. A estratégia pedagógica de utilizar grelhas de observação nos momentos de avaliação formativa revelou-se importante, pois criou de certa forma, uma pressão positiva nos alunos, que melhoravam significativamente o seu empenho quando tinham consciência que estavam a ser observados para a avaliação, apesar de já ter informação suficiente para colocá-los num determinado patamar, pois a avaliação é contínua e não dependia apenas desses momentos de observação, o que procurei clarificar junto da turma nos momentos de aula que antecediam essas observações.

No início do ano letivo, no PAT, foram definidos por mim dois grandes objetivos gerais que para mim significavam o sucesso no meu trabalho, enquanto professor estagiário. Quanto ao objetivo de colocar todos os alunos pelo menos no nível introdutório a qualquer matéria, tal como mencionado anteriormente, esse objetivo revelou-se demasiado ambicioso, pois tendo em conta o número de aulas dedicadas à ginástica definida pelo *roulement* de espaços, e tendo em conta o nível inicial da turma, muito precário, esse mesmo objetivo teve de ser redefinido para colocar todos os alunos no nível introdutório pelo menos nos JDC. Mesmo este último objetivo não foi totalmente cumprido, ou seja, cinco alunos não conseguiram atingir um nível positivo a determinado JDC, contudo, consegui recuperar outros cinco alunos que não se encontravam no início do ano no nível introdutório, o que para mim foi bastante positivo. Dos cinco alunos que não conseguiram recuperar dentro de determinada matéria, posso referir que se verificaram melhorias significativas no empenho dos mesmos, através de um bom clima de cooperação e de motivação para a prática, o que por si só já é muito importante, visto que eram casos críticos no que se refere à sua atitude face à disciplina de EF.

Quanto ao segundo objetivo, em relação à aptidão física, verifiquei que apesar de alguns alunos não terem conseguido os valores que lhes permitiam estar dentro da ZSAF, a turma na sua grande maioria teve uma melhoria significativa a todos os testes de aptidão física, principalmente no teste de aptidão aeróbia do vaivém e no teste de flexibilidade de ombros, em que metade ou mais de metade da turma não se encontravam na ZSAF no início do ano. Apesar dos restantes testes não terem obtido uma melhoria tão significativa, verificaram-se menos alunos fora da ZSAF. As melhorias

na aptidão física foram provavelmente fruto de um trabalho constante de condição física realizado ao longo do ano, sob a forma de estações e circuito.

Ao longo do ano letivo, constatei que perante as várias adversidades colocadas durante as aulas, e em todos os momentos de avaliação, o trabalho de equipa dentro do núcleo de estágio era fundamental, nomeadamente na realização dos testes de aptidão física e nos momentos de observação.

Os meus colegas de estágio eram uma peça fundamental para que o calendário e o tempo previsto para cada atividade fossem cumpridos. Um exemplo disso, eram os momentos em que observava a turma em situação de jogo formal e os alunos que estavam de fora realizavam testes de aptidão física, em falta, com a ajuda ou dos colegas que não faziam aula que também eram uma ajuda importante no registo, ou dos meus colegas de estágio, que sempre estiveram presentes e facilitavam muitas vezes o meu trabalho, ganhando tempo útil de aula.

Quanto aos critérios de avaliação e classificação, é importante que sejam discutidos dentro do departamento, uma tarefa que se revelou complicada, pois o GEF utilizava poucas vezes os critérios de avaliação definidos no PAI, que só tinha sido elaborado o ano passado e os critérios de classificação eram subjetivos, na medida em que era atribuída uma percentagem de 30% aos comportamentos e atitudes. Este aspeto foi debatido dentro do núcleo de estágio, junto dos orientadores, onde acabámos por utilizar os critérios definidos pelo grupo, para garantir a fidelidade da avaliação na escola.

4. Área 2- Inovação e Investigação Pedagógica- A Atitude dos Alunos e a Promoção da Saúde no Ensino Secundário da Escola Secundária 2,3 D. Filipa de Lencastre

4.1. Identificação da problemática

Desde cedo, que a nossa primeira perceção na escola foi que era dada pouca importância à disciplina de EF. Isto, porque apesar dos bons resultados de DE, a nível regional e nacional, os mesmos não foram referidos nos feitos alcançados da escola, na sessão de apresentação da escola, e também no PE, no qual a disciplina de EF não é de forma alguma mencionada como estratégia pedagógica, e as atividades desportivas

surtem apenas como meio de “melhorar a disciplina, assiduidade e pontualidade dos alunos” (AEDFL, 2011:22), mesmo sabendo que está a ser desenvolvido um projeto de educação para a saúde. Os alunos também apresentaram comportamentos que nos ajudaram a confirmar esta percepção, e particularmente no ensino secundário, há uma desvalorização da disciplina muita vezes argumentada com o atual regime de avaliação. Atrasos constantes, faltas justificadas sob vários pretextos e desmotivação para a prática são alguns dos exemplos mais frequentes. Deste modo, a nossa opinião baseou-se em três tipos de informação: as opiniões e atitudes dos alunos face à disciplina, a opinião dos professores de EF e a informação retirada de documentos estruturais da escola.

Com o objetivo de despistar esta nossa opinião, aplicámos questionários a uma pequena amostra de 20 alunos do ensino secundário. Este procedimento foi importante para fundamentar de alguma maneira aquilo que era apenas uma percepção.

Dos principais resultados obtidos, verificámos que 12 alunos responderam que a EF “não é tão importante como as outras disciplinas” ou “deveria ser opcional” e metade referia que “não reconhecia aprendizagens visíveis” ou “as aprendizagens eram feitas noutros contextos”. Também 16 alunos referiram que a principal finalidade da disciplina deveria ser a “promoção de estilos de vida ativos e saudáveis”.

Para analisar a opinião de outros professores de EF, fizemos entrevistas, das quais apresentamos alguns resultados. Um dos professores da escola referiu que a mudança do regime de avaliação no ensino secundário foi responsável por uma mudança dramática na atitude dos alunos face à disciplina. Quando questionados sobre os pontos fracos do grupo de EF, foi referida a “necessidade de melhorar a formação na área dos conhecimentos sobre a AF para a saúde”, sendo que uma forma de promover a disciplina seria “desenvolver atividades no âmbito da educação para a saúde”.

Face ao que foi apresentado, identificámos como sendo um problema do departamento, a pouca importância dada pelos alunos à disciplina de EF. Por outro lado, e a partir dos questionários, verificámos também que há uma forte expectativa de que a disciplina promova os “estilos vida ativos e saudáveis”. Assim, numa perspetiva de investigação/resolução, colocámos a hipótese de haver uma relação entre o problema identificado e essa expectativa.

Considerámos pertinente enunciar o problema do nosso estudo sob a forma de uma pergunta (prévia às perguntas de partida):

“Será que a pouca importância dada à disciplina está relacionada com o facto das aulas serem pouco centradas na promoção da saúde?”

Após identificar o problema, formulámos duas perguntas de partida que serviram de linha condutora ao longo do estudo.

1) Qual é o grau de importância dado à disciplina de EF da escola secundária D. Filipa de Lencastre?

2) Será que as aulas são pouco focadas na AF para a saúde?

Desde o início, após esta formulação, estivemos conscientes que estas perguntas não iam responder ao problema na sua totalidade. No entanto, por uma questão de exequibilidade do trabalho, tivemos que optar por analisar o problema em parcelas, ou seja, não verificámos a relação entre estas duas perguntas, mas sim a sua validade, contribuindo, pelo menos em parte, para a clarificação do problema.

4.2. Enquadramento Teórico- Health Optimizing Physical Education (HOPE)

Procurámos que o enquadramento teórico justificasse a escolha das perguntas de partida, o que requereu uma investigação e pesquisa bibliográfica aprofundadas do tema que permitissem elucidar a atitude dos alunos face à disciplina e os fatores inerentes nas atitudes.

Quanto à primeira pergunta de partida do nosso trabalho que pretendia averiguar qual a atitude dos alunos da escola secundária 2,3 D. Filipa de Lencastre, face à disciplina de EF, encontrámos estudos que através de questionários identificassem os fatores principais que levassem os alunos face ao programa e à disciplina. A pertinência deste tema reside na evidência de que a atitude de uma pessoa influencia os seus comportamentos e, portanto, as suas aprendizagens (Feldman, 2001 in Pereira, Carreiro da Costa & Diniz, 2009) e que uma atitude positiva pode não garantir um comportamento ou participação positivas, mas uma atitude negativa aumenta significativamente a probabilidade da ausência do comportamento associado. Dentro da pesquisa que realizámos, encontrámos que:

- Num estudo de Tannehill e Zakrajsek em 1993, em que foram questionados 366 alunos sobre a importância da EF, mais de 50% referiram a que a EF devia estar focada em desenvolver atividades relacionadas com a saúde;
- Em 1994, Tannehill e colaboradores noutro estudo do mesmo âmbito, em que foi aplicado um questionário a alunos do 10º e 11º ano de escolaridade, quando questionados acerca do que a EF deveria ensinar, os alunos responderam que a EF deveria ensinar técnicas desportivas (74%), ensinar a jogar desportos coletivos (70%) e desenvolvimento da aptidão física (68%);
- Mais recentemente Ernest, Fenster, Langford e Stelzer (2004) realizaram um estudo que tinha como objetivo analisar a atitude dos alunos relativamente à EF em quatro países (República Checa, Estados Unidos, Áustria e Inglaterra). Foi aplicada a escala de Adams (questionário) a 1107 alunos de seis escolas nos países acima referidos. Os resultados mostraram uma atitude dos alunos favorável à EF visto que a média de respostas na escala de Adams foi de 84,7, bem acima do valor de indiferença de 64. Houve diferenças significativas entre género na atitude dos alunos perante a disciplina. Os alunos do sexo masculino apresentaram uma média de 86 na escala de Adams enquanto que os do sexo feminino apenas 82;
- Também Marques (2010) testemunhou uma atitude positiva face à disciplina de EF (67,2%), e também, em relação à escola (79,4%).

Neste ponto foi então importante, perceber quais os fatores que têm influência na formação das atitudes dos alunos. Silverman (2005), pretendendo estudar o impacto da EF na adoção de estilos de vida saudáveis, salientou três fatores como sendo decisivos na atitude dos alunos face à disciplina: a idade, o professor e o currículo. Sendo que este trabalho tinha um carácter de investigação-ação, pareceu-nos pertinente focar a nossa atenção em variáveis que fossem modificáveis e, por isso, o currículo seria aquele que mais se adequava ao nosso contexto. Mais concretamente, e na assunção de que o currículo influencia a atitude dos alunos, decidimos investigar “que conteúdos são dados nas aulas?”, “que atividades acontecem nas aulas?”, “será que os conteúdos promovem boas atitudes por parte dos alunos?”.

Considerando os PNEF, as finalidades da EF são bastante amplas, passando pela aprendizagem de atividades físicas, a promoção de estilos de vida ativos, interpretação da cultura desportiva e desenvolvimento do repertório motor. Estas orientações encerram muitas possibilidades de interpretação da EF, do conteúdo dos programas e podem

traduzir-se em vários tipos de contexto de aula. É neste contexto que surgiu a segunda pergunta de partida do nosso trabalho, ou seja, pretendemos perceber se as aulas de EF iam ao encontro das expectativas dos alunos, ou seja, se o currículo vivido correspondia ao currículo desejado que, segundo os questionários que realizámos para despiste do problema, estava relacionado com a promoção de estilos de vida ativos. Esta era uma finalidade bastante consensual, e é mesmo uma razão apontada para a existência da disciplina no currículo (NASPE, 2004; McKenzie & Lounsbery, 2013), tendo sido esta uma premissa estruturante do nosso trabalho.

O facto da EF escolar ser uma disciplina obrigatória, acessível a todas as crianças em idade escolar, faz que lhe seja atribuída a responsabilidade de dotar os jovens de instrumentos para que possam ser ativos ao longo da sua vida (Quitério, 2012; McKenzie & Lounsbery, 2013). Mas apesar disso, não estão bem definidas as formas de o fazer (Metzler, McKenzie, van der Mars, Barrett-Williams & Ellis, 2013; Quitério, 2012). O que é que constitui uma EF eficaz e de qualidade, bem como a prioridade que se deve dar ao objetivo da promoção da saúde são questões bastante discutidas e controversas.

Metzler, McKenzie, van der Mars, Barrett-Williams & Ellis (2013) propõem um modelo curricular especificamente focado na promoção da saúde - Health Optimizing Physical Education (HOPE). Este programa, foi em grande parte responsável por orientar a nossa investigação, indo ao encontro daquilo que pretendíamos retirar, e que assume as seguintes características:

- Assume as características de um Programa Inclusivo de AF Escolar (CSPAP), este modelo faz da promoção de AF ao longo da vida, o seu objetivo primordial;
- Segundo os autores, o HOPE fundamenta-se num modelo sócio-ecológico (Lox, Martin Ginis, & Petruzzello, 2010), que pressupõe que o comportamento humano é influenciado por vários contextos de diferentes níveis. Este modelo surge num contexto de saúde pública muito debilitado, com uma grande prevalência de doenças crónicas e uma EF escolar com objetivos muito difusos. Assim, e tendo em conta a insuficiência do tempo alocado à disciplina para o cumprimento das recomendações de AF diária dos jovens, há uma necessidade de que a promoção de estilos de vidas saudáveis seja feita, não só através das aulas, mas também através do contexto escolar extra-aula, e do contexto extra escola;
- O programa HOPE deve intervir a vários níveis, entre os quais, atividades pré e pós aulas, aulas de EF que desenvolvam o desempenho motor visando a participação em atividades extra-aula, educação familiar, intervenção nas políticas

escolares e aumento da literacia sobre AF. Ainda assim, é preciso ter em conta que a utilização deste modelo como ponto de comparação é limitada. O HOPE é um programa específico para idades K-12, sendo que inclui atividades adequadas a estas fases do desenvolvimento dos jovens.

Por fim, um conceito que entendemos importante esclarecer era o conceito de “EF para a Saúde”. Embora este conceito não esteja completamente definido, existem algumas linhas orientadoras. Em 2004, a National Association for Sport and Physical Education através da definição de algumas linhas orientadoras para a EF referiu que para a EF ser orientada para a saúde teria que ter componentes de desenvolvimento da capacidade cardiorrespiratória, força muscular, flexibilidade e composição corporal. Em 2012, Sallis e colaboradores definiram que a EF para a saúde deveria ter duas componentes fundamentais: uma componente centrada na promoção da AF a longo prazo e outra centrada no desenvolvimento da aptidão física dos alunos no presente. Na mesma ótica, o programa HOPE (Metzler, McKenzie, van der Mars, Barret-Williams, & Ellis, 2013) refere que a EF para a saúde deverá estar centrada em três aspetos: providenciar oportunidades de prática de AF nas aulas que seja do agrado dos alunos, ensinar *skills* motores e comportamentais genéricos e encorajar a prática de AF no dia-a-dia dos jovens e no seu futuro.

4.3. Metodologia

Em seguida, segue uma tabela de diretrizes do HOPE do nosso estudo:

Diretrizes HOPE	Elementos de análise	Instrumentos
AF extracurricular antes, durante e após as aulas	<ul style="list-style-type: none"> Desporto Escolar Outros 	<ul style="list-style-type: none"> Análise documental: PEE Análise documental: Documentos do grupo de EF Questionários aos alunos
Ensino das técnicas desportivas, jogos e danças	<ul style="list-style-type: none"> Aulas de EF (Conteúdo, Instrução e Aluno/Professor) 	<ul style="list-style-type: none"> SOFIT Entrevista professores de EF; Questionários aos alunos
Programas de AF relacionados	<ul style="list-style-type: none"> Clubes desportivos 	<ul style="list-style-type: none"> Análise documental: PEE

com a comunidade	<ul style="list-style-type: none"> • Ginásios • Outros 	
Literacia para a AF	<ul style="list-style-type: none"> • Área dos conhecimentos 	<ul style="list-style-type: none"> • SOFIT • Entrevista professores de EF
Interdisciplinaridade	<ul style="list-style-type: none"> • Cooperação entre professores 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise documental: PEE

Tabela 9- Diretrizes HOPE

As diretrizes assentes no programa HOPE permitiram estabelecer uma relação entre os vários objetivos e conteúdos, a serem abordados e os elementos de análise e instrumentos a serem utilizados.

4.4. Instrumentos e Análise de dados

Para a recolha de dados para analisar e investigar os resultados que nos iriam possibilitar as respetivas conclusões, realizámos observações das aulas, questionários aos alunos e entrevistas aos professores.

Observação:

- O instrumento utilizado na observação das aulas foi o SOFIT (*System for Observing Fitness Instruction Time*) que é um instrumento de observação, utilizado para avaliar a instrução relacionada com o *fitness* nas aulas. Pressupõe que são analisadas três dimensões – o nível de AF dos estudantes, o contexto da aula e o comportamento do professor;
- Para cada aula foram escolhidos de forma aleatória 4 alunos (2 alunos do sexo masculino e 2 alunos do sexo feminino). Através de uma ficha de registo das 3 dimensões acima referidas, um observador registou os acontecimentos da aula em períodos de 10 segundos, num período de 45 minutos em cada aula. Cada aluno era observado 4 minutos seguidos.

Questionários:

- Foram entregues questionários a 3 turmas de cada ano do ensino secundário. Foram inquiridos um total de 78 alunos do conjunto dos três anos de escolaridade (10º, 11º e 12º anos), numa proporção de 57,7% de rapazes e 42,3% de raparigas;
- Em cada uma das turmas, foi pedido um professor de uma disciplina que não a EF que entregasse os questionários a 5 alunos do sexo masculino e a 5 alunos do sexo feminino;
- Optámos por não administrar os questionários presencialmente com o objetivo de não enviesar a opinião dos alunos, já que o facto de estar um professor da disciplina presente poderia levar a que os alunos respondessem de acordo com aquilo que consideram ser a sua opinião;
- O questionário utilizado foi o desenvolvido por Tannehill et al.(1994). Este questionário analisa os seguintes parâmetros:
 - Objetivos e finalidades da EF;
 - A perceção dos alunos da importância da disciplina na sua formação pessoal;
 - O gosto dos alunos pela disciplina;
 - A importância que os alunos dão à disciplina de EF em comparação com outras disciplinas do currículo;
 - As atividades que os alunos preferem no currículo.

Entrevistas:

- Foram realizadas entrevistas diretas e semiestruturadas a oito professores do GEF, as mesmas sendo divididas em duas partes, uma relacionada mais com os PNEF e a finalidade da EF e outra relacionada com a estrutura da aula;
- As entrevistas aos professores foram realizadas no final de cada aula observada.

4.5. Divulgação e apresentação da sessão

Para a apresentação do estudo investigação-ação é possível estabelecer aqui um conjunto de pontos positivos e negativos que se verificaram desde a divulgação até ao dia de apresentação da sessão:

Pontos Positivos	Pontos Negativos
- Tivemos o cuidado de marcar a sessão para um dia e hora onde todos os professores do DE pudessem estar presentes.	- Poderia ter sido feita uma melhor divulgação para a comunidade escolar através da divulgação por cartazes na escola, <i>emails</i> e redes sociais.
- Apresentação e construção bem conseguidas, através da utilização de diapositivos apelativos do ponto de vista visual.	- Não foram abordadas algumas ideias importantes devido à falta de tempo, sendo que nos centramos minuciosamente nas principais informações sem sermos específicos.
- Apresentação e construção bem conseguidas do ponto de vista da comunicação. Fomos objetivos quanto ao tema e capazes de captar a atenção da plateia com ideias concretas.	- A dinâmica final poderia ter tido outro formato, através de perguntas e/ou uma maior dinamização da plateia, sendo que apenas dois professores manifestaram a sua opinião.

Tabela 10- Sessão de apresentação

4.6. Reflexão

Em resposta à pergunta 1 – “Qual é o grau de importância dado à disciplina de EF na escola secundária D. Filipa de Lencastre?” – as principais conclusões foram as seguintes:

- A EF é menos importante do que as restantes disciplinas, no entanto, os alunos continuariam a optar pela mesma se esta fosse opcional. Nas raparigas, estas respostas são significativamente diferentes das dos rapazes, pela negativa;
- As atividades que os alunos consideram mais e menos importantes variam entre género;
- A condição física, os desportos coletivos e os desportos individuais foram as atividades que os alunos consideraram mais importantes.

Procurando responder à pergunta 2 – “Será que as aulas são pouco focadas na AF para a saúde?” concluímos o seguinte:

- Em todas as turmas observadas, o tempo de AF moderada a vigorosa foi inferior a 50% do tempo total de aula;
- O trabalho de condição física foi muito diferenciado, variando na forma (integrada, separado ou misto) e no tempo despendido (min 4,5%, máx 61,7%);
- O trabalho de conhecimentos não tem um carácter estruturado e reflete o descrito no PC de que a avaliação desta área é facultativa;
- Os professores, cuja finalidade atribuída à disciplina, se enquadra com a EF para a saúde, criticam o PNEF na medida em que está pouco

adequado à realidade das escolas, é demasiado eclético, extenso e tem uma componente de promoção da saúde pouco explorada.

Após uma abordagem mais abrangente como esta, surgem algumas questões mais concretas a aprofundar. De futuro, pensámos ser interessante aprofundar as diferenças demonstradas aqui entre rapazes e raparigas, nomeadamente, a sua participação nas aulas e as suas atividades fora das aulas. Também será importante verificar a relação existente entre o tempo de AF moderada a vigorosa de uma aula e as atividades aí desenvolvidas (jogos, condição física, exercícios). De um ponto de vista dos níveis de AF nas aulas de EF, Pate, O'Neill, e McIver (2011) referem que apesar de as aulas serem um contributo essencial para o aumento de MVPA, (Atividade Física Moderada a Vigorosa) e mesmo tendo em consideração que programas específicos são eficazes no aumento desta componente, a investigação mostra que a MVPA não atinge os 50% de tempo total de aula, recomendados por especialistas. Ainda assim, é preciso considerar este indicador com cautela porque não representa necessariamente "promoção de AF ou saúde". Se as aulas de EF estão muito aquém de atingir os 60 min de AF diária, recomendada para os jovens, então, o facto de na maioria das aulas não serem atingidos os 50% de tempo de aula em MVPA, não significa que os alunos não estejam a aprender competências que potenciem a AF fora da aula, e da escola.

Deste modo, concluímos que os PNEF devem ser mais incutidos como ferramenta de trabalho no seio do grupo, visto que a EF para a saúde é uma forma de legitimar a disciplina. A área dos conhecimentos e da aptidão física podem tornar-se um meio de maior aprofundamento e significância nas aulas, de modo a legitimar a disciplina na sua importância e no ponto de vista da saúde. Por fim, a intensidade nas aulas, que é um forte indicador mencionado na literatura, deverá ser focada no sentido de otimizar os níveis de AF para a saúde, pois as recomendações não foram verificadas.

5. Área 3- Participação na Escola

Esta área englobou toda a minha participação nas atividades do DE, nomeadamente de planeamento e condução do núcleo de infantis B de badminton, bem como a realização de uma atividade de dinamização da escola, neste caso, a promoção da utilização de bicicletas e ciclovias da cidade através de um percurso de bicicleta.

5.1. Desporto Escolar- Badminton

Ao escolher o núcleo do DE de badminton, o meu objetivo principal passava por aprofundar os meus conhecimentos numa matéria na qual não tinha um conhecimento tão aprofundado, tendo sido o critério principal que me levou a optar pela modalidade. Contudo, é possível delinear objetivos gerais e específicos que procurei atingir desde o início:

Dentro dos objetivos gerais:

- Promover ações de recrutamento de praticantes e de divulgação da modalidade;
- Desenvolver nos alunos desde cedo, uma vez que são do escalão de infantis, o gosto por esta modalidade de modo a que continuem a praticá-la fora da escola e nos anos seguintes (continuidade do núcleo);
- Colaborar com o professor responsável, junto dos alunos, para que participem em encontros com outras escolas, de modo a que consigam aplicar, em situação de competição, o trabalho desenvolvido ao longo dos treinos;
- Elaborar o plano técnico anual do grupo/equipa;
- Realizar todas as sessões de treino previstas no plano de atividades;
- Ajudar no controlo das presenças e assiduidade.

Já a nível pessoal e específico tinha o objetivo de:

- Aprofundar os conhecimentos técnicos da modalidade para os poder aplicar de forma mais eficaz ao nível da condução de ensino nas aulas de EF;
- Ter contacto com alunos de uma faixa etária diferente (5º e 6º ano de escolaridade) da dos alunos que integram a minha turma do estágio (11º ano de escolaridade);
- Compreender todo o trabalho administrativo que é necessário desenvolver num núcleo do desporto escolar (inscrições dos alunos na

plataforma do desporto escolar; autorizações dos encarregados de educação; documentos necessários para a inscrição e participação nos encontros/competições);

- Conhecer como se organizam os encontros/competições, a logística envolvida na estruturação da competição e elaboração dos quadros competitivos;
- Ensinar as regras do jogo, técnicas de batimento e movimentos básicos à prática do badminton a jovens iniciantes da modalidade, em idade de aprendizagem;
- Trabalhar com uma criança com NEE, com trissomia 21, através de estratégias de inclusão.

5.2. Contextualização do núcleo de badminton- Infantis B

Os treinos do núcleo do DE de badminton, do escalão de infantis, tinham lugar nos ginásios Sena e Adelaide duas vezes por semana, durante 1h30, às segundas e sextas-feiras das 13h30 as 15h.

Desde o início que se verificou um grande número de alunos inscritos, tendo sido um dos núcleos, juntamente com o Voleibol, com o maior número de inscrições, mais uma vez relacionado com o facto de serem as duas modalidades mais fortes praticadas na escola, também como desporto federado. Contudo, é de referir que a regularidade e comparência aos treinos por alguns era reduzida, pois eram alunos que estavam inscritos em várias modalidades e por vezes optavam. Esta situação colocava constrangimentos ao nível do planeamento, pelo que todo o planeamento era mais centrado nos alunos que compareciam com regularidade.

Dentro dos treinos do núcleo, simultaneamente com o escalão de infantis treinavam alunos de idade e nível mais avançado, e que por isso tinham um maior acompanhamento e orientação pelo professor responsável do núcleo. Deste modo, fiquei responsável por conduzir o treino dos alunos, ainda em aprendizagem, sob orientação do professor.

5.3. Planeamento e Avaliação da atividade do núcleo

Na coadjuvação do planeamento e avaliação do núcleo, foi-me proposto e sugerido pelo professor responsável pelo núcleo, que fossem encontrados logo desde início exercícios de aprendizagem para os alunos que iniciavam um primeiro contacto com a modalidade. Além de possuir documentos da faculdade, com exercícios de aprendizagem, foi-me sugerido um programa de apoio *online*, o *Shuttle Time*, no qual constava uma bateria de exercícios de badminton. Os exercícios para a aprendizagem tinham de se centrar em formas de movimentação, deslocamento e perceção do campo e os diferentes batimentos mais básicos, que era o fundamental a aprender nestas idades.

Antes da fase de planeamento, os alunos foram observados num período de AI durante as primeiras 2 semanas do mês de Outubro, em situações de aprendizagem, quer de técnica individual, quer em situação jogada em 1x1 ou 2x2. Após um período de observação, com dois treinos de 1h30 por semana, foi possível realizar um diagnóstico do nível dos alunos e conseqüentemente, fazer o respetivo prognóstico. O PAI, com base nos PNEF, foi utilizado como referência para o diagnóstico dos alunos. Também em diálogo com o professor responsável pelo núcleo da escola, foi possível identificar facilmente o nível dos alunos, pois o professor já possuía contacto com alguns alunos do ano passado. Os objetivos que representavam cada nível encontram-se na tabela seguinte, retirada do PNEF:

BADMINTON		
N	Objetivos	Indicadores
Introdutório	Situação de 1+1	
	Diferencia os tipos de pega da raqueta (de direita e de esquerda) e utiliza-os de acordo com a trajetória do volante Coloca o volante ao alcance do companheiro através da execução do lob ou do clear Mantém uma posição base Executa o serviço curto e comprido Desloca-se com oportunidade para conseguir o posicionamento correto	Clear - Faz o batimento acima da cabeça e avança a perna contrária ao lado da raqueta Lob – Avança a perna ao lado da raqueta e executa o batimento abaixo da cintura Serviço curto e comprido – executa o batimento abaixo da cintura colocando na área de serviço e na diagonal
Elementar	Situação de jogo 1x1:	
	Executa o amortie e o drive	Drive – Batimento à frente do corpo; Trajetória do volante tensa; “Cabeça” da raqueta paralela à rede Amortie – Batimento acima da cabeça; Volante colocado junto à rede; Avança perna contrária
Avançado	Situação de jogo 1x1 ou 2x2:	
	Desloca-se de acordo com a trajetória do volante jogo de pares, após o serviço curto coloca-se perto da rede e após o serviço comprido ou em situação de defesa, coloca-se ao lado do companheiro Realiza os batimentos de acordo com a trajetória do volante e tentando colocar o volante num local de difícil devolução	Utiliza a técnica correta consoante a situação de jogo Desequilibra o adversário

Tabela 11- Critérios de avaliação badminton

Do diagnóstico feito, segundo os critérios descritos no protocolo, apenas 2 alunos se encontravam no nível NI, sendo provavelmente o primeiro contacto que tinham com a modalidade e ainda não estavam familiarizados com os deslocamentos, posição base e batimentos, e a sua perceção do posicionamento em campo ainda tinha de ser trabalhada.

Um aluno verificou-se como NEE, pois era portador de Trissomia 21, tendo sido essa uma das minhas maiores dificuldades, ter em conta um plano específico de inclusão, com exercícios menos complexos, mais lúdicos e dinâmicos, que promovessem situações de aprendizagem numa forma mais adequada.

Toda a ação de planeamento e condução dos treinos foi feita em cooperação com o professor responsável e sob a orientação do mesmo, nomeadamente nos exercícios, objetivos e conteúdos programados, num processo de evolução e aprendizagem da turma, especificamente, de jovens iniciantes da modalidade.

De seguida segue o cronograma com o planeamento anual previsto, e os diferentes mesociclos e microciclos e calendarização das competições realizadas.

Mês	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Maio	Jun.
Período	1º Período			2º Período			3º Período		
Treinos	20			22			20		
Etapa	1º Etapa		2º Etapa		3º Etapa			4º Etapa	
Data	6/10 a 30/10		3/11 a 11/12		5/01 a 20/04			07/04 a 12/06	
Nº de treinos	8		12		22			20	
Competências	Avaliação Inicial, regras do jogo e jogo de pares		Aprendizagem das ações técnicas fundamentais, (Lob, Clear) , pega da raqueta e orientação e deslocamentos no campo		Desenvolvimento e continuação do treino dos movimentos básicos de deslocamento no campo e orientação, continuação do treino das técnicas de Lob e Clear e aprendizagem do Drive e Amortie			Revisão e consolidação das competências abordadas nas etapas anteriores	
Tarefas	Divulgação; Inscrições; Recolha das autorizações , Observação dos alunos		Participação num torneio inter-escolas (15 de Novembro) na escola secundária Filipa de Lencastre		Planeamento anual, balanço do 1º e 2º período. Participação em dois torneios inter-escolas (21 de Fevereiro e 7 de Março) na escola secundária Filipa de Lencastre			Participação num torneio (9 de Maio) na escola básica Quinta de Marrocos	
Mesociclos	Avaliação Inicial		1º Mesociclo (3 de Nov a 21 de Nov) – Diferenciar os tipos de pega de raqueta de acordo com a trajectória do volante 2º Mesociclo 24 Nov a 12 de Dez)- Posição de espera, Lob e Clear		1º Mesociclo (5 de Jan a 30 de Jan)- Deslocamentos, serviço curto e comprido 2º Mesociclo (2 Fev a 27 Fev)- Amortie, Drive 3º Mesociclo (2 Març a 20 de Març)- Jogo a Pares			1º Mesociclo (7 de Abr a 24 de Abr)- Técnicas de Batimentos e Deslocamentos 2º Mesociclo (27 Abr a 15 Mai) – Jogos a Pares e posicionamento no campo 3º Mesociclo (18 Mai a 12 Jun)- Revisão	
Calendarização competições			15 Novembro- Inter-escolas		21 Fevereiro- Interescolas			Campeonato regional Campeonato nacional Torneio da escola interturmas	

Tabela 12- Plano Anual do núcleo

O objetivo prognosticado para todos os alunos, era pelo menos situarem-se no nível introdutório no início da 4ª etapa (7 Abril). É importante referir, que para um aluno se situar num determinado nível, tinha já que possuir os critérios que se assumem no nível anterior. Dentro do planeamento, cada Mesociclo foi composto por Microciclos, em que cada Microciclo tinha a duração de 1-2 semanas, com o objetivo de desenvolver os objetivos propostos, o que era cumprido de uma forma distribuída pelas várias unidades de treino, por via de exercícios propostos por mim e orientados pelo professor.

A nível de planeamento, uma das minhas principais dificuldades, para além de estar em contacto com uma matéria pouco familiar para mim, era desenvolver um plano de inclusão para o aluno com NEE. Especificamente neste contexto, em indivíduos com trissomia 21, Sousa (2003) menciona que a participação frequente em programas de AF estruturada pode trazer benefícios significativos relacionados com o aumento da longevidade, produtividade e qualidade de vida. O autor refere que o exercício físico promove um conjunto de benefícios que são extensíveis à população com trissomia 21, entre os quais o aumento da capacidade de realizar trabalho físico e decréscimo da percentagem de gordura corporal. Dentro do contexto da EF e do DE, estes perseguem o objetivos de desenvolvimento cognitivo, exigindo a aquisição de um conjunto particular de conhecimentos e aquisição das capacidades psicomotoras dentro de contextos, sociais, culturais particulares, como são os desportos.

Deste modo, o grande objetivo para esta criança mais do que aprender as técnicas e movimentos, era que esse aluno se sentisse integrado e obtivesse sucesso em tarefas simples, transpondo o volante para o lado oposto, o que muitas vezes se tornava difícil. Foi então planeado para o aluno um plano de inclusão próprio, com orientação do professor responsável pelo núcleo, o qual é apresentado em seguida:

Parte da aula	Exercício
Aquecimento	Exercícios de Deslocamentos e posicionamento no campo com o resto da turma (10')
Parte Principal	Exercício 1: O professor atira o volante para um dos lados e o aluno tem de se deslocar e executar o batimento de direita ou esquerda ou em Clear com correção técnica; Exercício 2: O aluno encontra-se sentado, onde o professor atira o volante para cima e o aluno tem de efetuar o batimento em Clear em cima da cabeça; Exercício 3: O aluno, com o resto da turma, tenta enviar o volante com a mão por cima da rede, num movimento de simular o batimento; Exercício 4: Jogo a pares- O aluno, juntamente com o professor formam uma equipa e jogam contra outra equipa (60')
Retorno à calma:	Arrumação do material e batimentos em 1x1 com o professor por cima da rede (10')

Tabela 13- Plano de inclusão

5.4. Condução da Atividade do Núcleo

Dentro da condução do treino para o núcleo, a parte inicial começava sempre com a introdução do treino com os objetivos técnicos previstos para a sessão. A instrução inicial era feita pelo professor responsável, acompanhada por demonstração. O aquecimento, na maioria das vezes, era feito com foco nos deslocamentos e orientação em campo, em que esta parte era feita sem a utilização de raqueta. Os deslocamentos, posicionamento e orientação em campo constituíam-se como movimentos fundamentais a serem adquiridos para qualquer aluno, antes de ser iniciada a prática do badminton, pois se o aluno não soubesse deslocar-se em campo, dificilmente ia conseguir bater no volante e transpô-lo para o campo do adversário.

A seguir ao aquecimento, a parte principal do treino era dividida em duas partes, em que na primeira, os alunos já com a raqueta, treinavam um determinado batimento/técnica com o deslocamento trabalhado no aquecimento, quer por via de jogos, quer em situação de 1x1 campo inteiro ou meio campo. Na segunda parte, eram feitos jogos 1x1 e 2x2, em que o aluno ou equipa que perdiam rodavam com outro aluno ou equipa que estavam de fora.

Como o núcleo de badminton tinha por vezes muitos alunos que compareciam aos treinos, e o ginásio muitas vezes não tinha capacidade para tantos alunos (cerca de 30 alunos), eram feitos jogos a meio campo. No final dos jogos, era arrumado o material e alguns alunos ainda acabavam por fazer jogos 1x1.

Até meados de Novembro, a condução das aulas era sempre feita pelo professor, com o meu auxílio, porém, a partir da 2ª etapa de formação, e como o núcleo já tinha um número elevado de alunos que muitas vezes impossibilitava a realização dos treinos nas condições ideais, o professor responsável pelo núcleo decidiu dividir a turma em duas metades. Na segunda parte da aula, os alunos com um nível de prática mais avançado iam para os ginásios inferiores, deixando os alunos com um nível inferior a meu encargo. Deste modo, na 1ª parte da aula, o meu papel era de coadjuvação do professor em todos os exercícios propostos, e na segunda parte da aula, aplicava o meu planeamento dividido por mesociclos aos alunos em iniciação (infantis A) e acompanhava o aluno com trissomia 21, encontrando estratégias de inclusão proposta no planeamento.

Para o aluno com NEE, era característico desta deficiência, e isso era verificado no decorrer do ano e dos treinos, que se apegava muito a um só treinador. Nos treinos de badminton, procurava sempre uma atenção especial e redobrada, aplicando exercícios de batimentos simples de *clear* acima da cabeça e deslocamentos. Neste caso particular, o professor responsável era o professor de EF do aluno em questão, pelo que a atenção era repartida pelos dois professores.

Quanto aos exercícios em si, o aluno estava habituado a manter rotinas de trabalho. Um sinal característico da trissomia 21 é a dificuldade em sair da sua zona de conforto e também evitava o contacto físico. Dentro da estrutura da aula, tal como indicado no planeamento, iniciava o aquecimento com toda a turma (deslocamentos e movimentação no campo), e em seguida, aquando a realização das técnicas mais complicadas, treinava individualmente, os batimentos acima da cabeça e deslocamentos, em que o exercício preferido consistia em atirar o volante para um dos lados, obrigando-o a deslocar-se. Outro dos exercícios, era o aluno sentado, em que eu atirava o volante para cima da cabeça, obrigando-o a esticar o braço para bater no volante. Nas demonstrações, tinha o cuidado de demonstrar e ajudá-lo na pega da raqueta, o que às vezes se tornava uma situação pouco confortável para ele, pois não gostava do toque. Era difícil para o aluno participar nos jogos 1x1 e 2x2 na parte principal dos treinos, pois não visava objetivos competitivos e não estava no mesmo nível competitivo e técnico que as crianças da mesma idade, porém, sob a orientação do professor responsável, eram muitas vezes propostas estações de condição física e técnicas em que ele era incluído no resto da turma. Também em situação de pares 2x2, ficando da minha equipa e sob a minha orientação, jogava contra outra equipa e procurava que tivesse sucesso em cada batimento.

As duas primeiras competições tiveram um cariz mais abrangente, onde foi possível a participação de todos os alunos inscritos. O torneio da escola de final do ano com um cariz mais inclusivo do DE para os infantis não chegou a ser realizado e consequentemente, um dos aspetos menos conseguidos, quanto às competições, foi o facto do aluno com NEE não ter participado em nenhuma, pois a nível organizativo era sempre difícil encontrar estratégias de participação, com crianças com NEE, pois eram poucas as que se encontravam num núcleo de DE, especificamente no badminton. No entanto, o aluno não dando ênfase à competição, era incluído nas aulas nos jogos reduzidos, sempre que possível, com a cooperação dos outros alunos, tendo sido já uma

situação de sucesso para o mesmo. Não cheguei a participar no campeonato nacional, contudo estive presente no regional que me permitiu concretizar o grande objetivo de conhecer toda a logística envolvida na realização de um campeonato de DE desta dimensão.

5.5. A realização da atividade- “Filipa Sobre Rodas”

Foi particularmente difícil para o grupo definir uma ação de intervenção adequada às características e necessidades da escola. Ao princípio, estava proposto orientar um conjunto de atividades no terraço, otimizando este espaço nos intervalos das aulas e nos tempos mais parados, para que os alunos conseguissem realizar alguma AF, sem ser nas aulas. Essa ideia foi abandonada pelo facto de se situar em horários difíceis (hora de almoço), no horário de DE e imediatamente após as nossas aulas. Outra proposta sugerida, foi a participação no projeto de educação para a saúde, sugerido pelo professor responsável. De certa forma, as atividades relacionadas com o projeto seriam no âmbito de promover atividades relacionadas com a saúde, assistir a conferências e intervir a nível das aulas, o que ajudaria e seria um complemento para a área 2, contudo, revelou-se como uma atividade demasiado ambiciosa para nós, que exigia demasiado tempo de intervenção e por isso incompatível com os horários para as atividades de estágio.

Após algum debate junto do orientador da escola, chegámos à conclusão que a escola tinha poucos alunos a deslocarem-se de bicicleta, no percurso casa-escola e escola-casa, sendo que a escola possui bons acessos no centro de Lisboa propícios à utilização da bicicleta. Da perceção pessoal do grupo, os alunos da escola apresentam algum sedentarismo e a maior parte vem de transportes públicos ou de carro, morando nas mediações. Deste modo, o nosso projeto de intervenção centrou-se nos seguintes objetivos:

- Promoção de estilos de vida saudáveis e ativos na escola;
- Promoção da utilização de ciclovias da cidade e percursos de bicicletas ao invés dos transportes públicos ou privados;
- Ecologia do ambiente nas reduções das emissões de carbono;
- Envolver a comunidade escolar para a adoção de meios alternativos de transporte;

- Implementação e continuação da atividade na escola, dando a conhecer os itinerários possíveis e acessos na cidade para o uso de ciclovias.

O projeto das ciclovias “Filipa sobre Rodas” foi finalizado e apresentado à professora coordenadora do departamento de EF para que fosse aprovado em Conselho Pedagógico (CP). Para que o mesmo fosse aprovado, o grupo de estágio deparou-se com algumas dificuldades que puseram em causa a realização da atividade, como por exemplo, assegurar a segurança necessária nas movimentadas estradas da cidade de Lisboa, através do contacto com a PSP (Polícia de Segurança Pública). Também a apresentação do projeto em CP acabou por tornar-se um obstáculo, pois eram necessárias as autorizações da polícia, para que o projeto fosse apresentado, e simultaneamente, na escola terem exigido que a polícia teria primeiro que autorizar essa atividade.

O grupo de estágio deslocou-se à junta de freguesia, de modo a requisitar alguns apoios, nomeadamente um carro vassoura de apoio e alimentação. A junta de freguesia concordou nos apoios, e solicitou um itinerário traçado da área pretendida. O grupo, utilizando bicicletas simulou o percurso e traçou o itinerário, que foi enviado para a junta de freguesia, juntamente com as autorizações da PSP. Todos esses apoios foram descritos num documento para serem finalmente aprovados na direção. Os requisitos definidos inicialmente para os alunos participarem foram a frequência do ensino secundário e pertencerem ao quadro de excelência ou terem uma boa média, contudo, acabámos por concluir que restringindo demasiado o público-alvo e escolhendo critérios demasiado redutores, poderia estar em causa a participação dos alunos na atividade. Regista-se também que desde cedo foi complicado obter a confirmação de alunos através da autorização dos EE. No seguinte diagrama é possível estabelecer hierarquicamente uma ordem pela qual foi implementada e regulada a atividade com as várias interações:

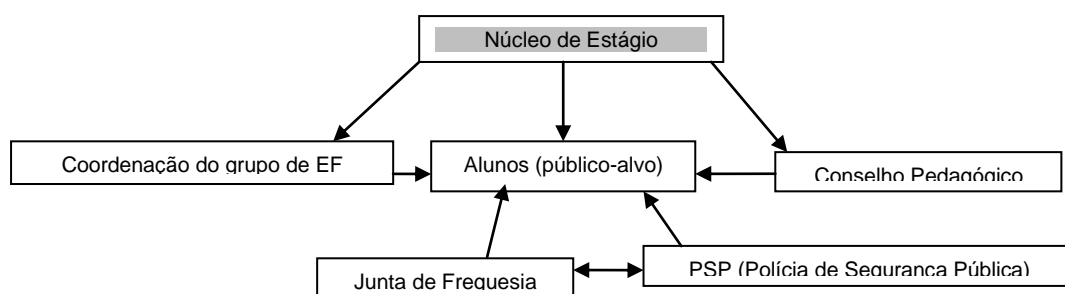


Ilustração 1- "Interações Filipa sobre rodas"

A data de realização da atividade foi agendada inicialmente para dia 6 de Maio, contudo, o facto de grande parte dos alunos inscritos terem teste para esse dia, forçou a que a atividade fosse adiada uma semana, para o dia 13 de Maio. O percurso durou sensivelmente 45 minutos sem contar com paragens, para repouso, alimentação e hidratação. A segurança foi desde o início primordial e sempre assegurada, pois à frente e no final do pelotão encontravam-se sempre carros ou motas da polícia que permitiam o acesso às vias da cidade descritas no nosso itinerário.

5.6. Reflexão

Para além das atividades relacionadas com o DE e com a atividade dinamizada na escola, foram realizadas atividades relacionadas com a EF na escola, tal como o dia do corta-mato realizado no parque da bela vista. Também na semana de EF, houve a possibilidade de participar na dinamização dos torneios de voleibol, badmínton, basquetebol e do *MEGASPRINT*, onde assumimos a responsabilidade pela organização dos torneios, elaboração dos quadros competitivos e controlo da atividade juntamente com os professores do DE.

Quanto ao DE, o prognóstico realizado no início do ano, com o objetivo de colocar todos os alunos no nível introdutório, foi concretizado. Relativamente à calendarização prevista para todo o ano, apenas um torneio não foi realizado por impossibilidade do professor, que correspondia ao último torneio de DE dos infantis relativo ao 3º período. No campeonato regional e nacional, apesar de não estarem presentes os alunos infantis (alguns colaboraram e ajudaram nas tarefas de arbitragem), que são os alunos com quem mais trabalhei, tive a oportunidade de ajudar e cooperar com o professor na organização e na movimentação dos alunos dentro dos torneios, ficando a conhecer toda a estrutura e logística implícita nos maiores níveis de organização do DE, no campeonato regional.

Quanto aos meus objetivos de formação, importa ressaltar que adquiri novos conceitos e formas de trabalho na condução do ensino, não só referentes à matéria de badmínton, mas em termos de organização das aulas. Fiquei a conhecer as estratégias de aprendizagem dos movimentos base do badmínton e técnicas de batimento, bem como um maior aprofundamento das regras, o que se constituiu como uma ajuda

preciosa na condução das aulas de EF, aquando da realização da matéria de badminton, mais especificamente durante o período de avaliação formativa.

Por fim, foi muito importante para mim desenvolver estratégias e planos de inclusão, bem como novas formas de trabalho com crianças com NEE, neste caso, um aluno com trissomia 21, o que se tornou para além de uma experiência enriquecedora enquanto docente no trabalho com estes jovens, um motivo de satisfação e crescimento pessoal.

Em relação ao projeto “Filipa sobre Rodas”, apesar de alguns percalços e contratempos, esta decorreu com sucesso, mobilizando em grande parte alunos do 9º ano de escolaridade, no entanto, o grupo de estágio foi da opinião que poderia ter divulgado a atividade junto do corpo docente para também terem o envolvimento dos professores e não só dos alunos, o que mobilizaria uma maior parte da comunidade escolar. O mesmo poderia ter sido feito para os EE. Também surgiu a necessidade de ter sido proposto um local de estacionamento das bicicletas no interior da escola, nos andares inferiores, pois os furtos e furos nos pneus são dois dos principais motivos pelos quais os alunos não trazem bicicleta para a escola.

6. Área 4- Relação com a Comunidade

Foi entregue um questionário na primeira aula do ano letivo aos alunos, que apresentava questões individuais e relativas à disciplina de EF. Esta caracterização, juntamente com documentos fornecidos pela Diretora de Turma (DT) relativos ao ano passado tornaram-se uma ajuda preciosa, pois permitiu conhecer as motivações de cada aluno e criar uma maior aproximação com a turma, a nível pessoal, possibilitando-me a lidar mais facilmente com determinados problemas, atuando também a nível da direção de turma. A DT era a professora de filosofia, e desde o início até ao 3º período, momento em que deixou as atividades de docente na escola, demonstrou sempre uma grande disponibilidade e atenção para me ajudar enquanto professor estagiário, tanto no horário de atendimento aos pais, como fora das atividades de direção de turma, fornecendo-me sempre toda a documentação relativa à turma de que necessitava.

6.1. Contextualização da turma- Principais Problemáticas

Dificuldades de prática

Como já foi referido anteriormente, apesar de haverem alguns alunos que praticavam AF e/ou desporto regularmente, a maior parte da turma apresentava uma grande lacuna em relação às “experiências” desportivas, sendo que, a única prática derivava apenas das aulas de EF que tiveram ao longo do seu percurso escolar. Este aspeto desde o início apresentou-se como uma dificuldade no planeamento, no trabalho que tinha nas primeiras etapas de aprendizagem, nomeadamente nos exercícios analíticos que procuravam resolver determinados aspetos nas diferentes matérias. Todos os exercícios que solicitavam uma determinada formação e rotação acabavam por criar na turma uma desorganização e o exercício acabava por parar, obrigando-me a explicar e repetir o exercício perdendo tempo útil de prática, especialmente nos JDC. Com a ajuda dos alunos com um melhor nível a determinada matéria, acabava no entanto por conseguir estabilizar algumas situações de organização. Procurei manter também sempre a mesma organização nos exercícios ao longo do ano, reduzindo sempre que possível a complexidade, indo introduzindo apenas variantes de facilidade ou dificuldade e procurando manter o funcionamento da turma. O facto de tornar os exercícios complexos acabava também por causar desmotivação, o que era um aspeto totalmente a evitar pois a turma era facilmente desviada da tarefa e um dos grandes objetivos para o clima era manter o foco na atividade.

Alunos desinteressados

De uma forma geral, a turma carecia de motivação para a prática, e a maior parte necessitava de uma constante incentivação e motivação, preferindo situações de cooperação a situações competitivas, o que influenciava alguns aspetos de planeamento. A turma, comparativamente ao 1º período, melhorou a sua motivação para a prática. Apesar de esporadicamente existirem alguns conflitos entre alunos, a turma, durante todo o ano não apresentou casos de indisciplina e comportamentos fora da tarefa graves.

O clima de aula era sempre muito influenciado pela forma como era feita a abordagem à turma constituída maioritariamente por raparigas, e pela matéria que era lecionada, sendo que a dança tornava-se um forte instrumento de motivação, a ginástica

uma matéria pouco apelativa e os JDC também necessitavam de uma grande componente lúdica e menos competitiva, à exceção do voleibol, que era a modalidade forte na escola. Contudo, o meu planeamento não podia ser estritamente condicionado pela motivação da turma, pois o processo de ensino não se trata meramente de satisfazer os alunos. Deste modo, uma das estratégias por vezes utilizadas, era introduzir a matéria de dança com uma nova variante ou trabalho a pares, na maior parte das vezes, antecedendo uma aula de ginástica, o que me servia de aquecimento e como instrumento de motivação e projeção para a aula. Esta estratégia era normalmente a mais ajustada, pois uma aula no ginásio C apenas de ginástica de solo e aparelhos, mesmo variando com o badmínton e o salto em altura tornava-se para a turma uma aula demasiado monótona e os alunos tinham desde logo a tendência de saírem fora da tarefa, enquanto se introduzisse a matéria de dança no início, a motivação e o clima eram visivelmente diferentes para toda a aula.

6.2. A Direção de turma

O horário de atendimento aos pais e de atividades de direção de turma, manteve-se sempre todas terças das 12h30 às 13h30. Até ao final do 1º período, o meu papel centrou-se muito no acompanhamento e auxílio das atividades que a DT realizava, através do programa “INOVAR”, adotado pela maior parte das escolas, tendo aprendido desde cedo a manusear o programa, porém ainda sem uma intervenção muito autónoma.

Durante o 2º período, consegui uma intervenção mais ativa, no que toca ao acompanhamento do progresso dos alunos. Durante as atividades de acompanhamento da direção de turma, já foram discutidos com maior pormenor os problemas da turma a nível individual e geral, e fui já o responsável por receber os atestados médicos e justificação de faltas da disciplina de EF e comunica-los à DT. No início do 2º período foi divulgado o estudo de turma junto da DT, que demonstrou interesse e considerou pertinente divulgar junto de todos os professores e EE, tendo sido apresentado na 2ª reunião de EE. O estudo de turma ajudou a DT, particularmente no que se refere os resultados do sociograma, a situar os alunos relativamente aos gostos e perceções acerca das várias disciplinas.

Posteriormente ao período das férias da Páscoa, no início do 3º período, tive conhecimento que a DT não iria continuar na escola por motivos pessoais, o que desde logo tornou-se uma dificuldade, pois todo o trabalho realizado até ao momento teve de ser ajustado ao horário da nova DT, nomeadamente o horário de atendimento. A nova DT

era já no entanto, professora da turma, pelo que já conhecia todo o processo relativo aos alunos e formas de trabalho, e no período que concluiu o ano, mesmo sendo curto, demonstrou-se sempre disponível para me auxiliar. A visita de estudo realizada no 3º período permitiu criar uma boa relação e uma maior proximidade com alguns professores da turma que compareceram na visita. Em seguida é apresentado um quadro com as principais atividades relacionadas com o trabalho de direção de turma desde o início até término do ano letivo.

Atividade	Intervenção	Realização
Horário de atendimento aos pais e reunião com a diretora de turma	1- Acompanhamento da diretora de turma em todas as tarefas relacionadas com marcação e justificação de faltas; 2- Acompanhamento da diretora de turma e formas de trabalho com o programa "INOVAR" para lançar faltas e notas 3- Receção dos atestados médicos e justificação de faltas dos alunos 4- Atendimento aos pais	1 e 2- Semanalmente (Terças-feiras das 12h30 às 13h30) 3 – Durante o 2º e 3º período, esta atividade foi mais pronunciada e não tinha ocorrido no 1º período 4 – Foi recebido um pai de um aluno no 1º período por mim e pela diretora de turma
Reuniões de conselho de turma	1 – Preparação das reuniões com a diretora de turma 2 – Leitura e ordem de trabalhos das reuniões 3 – Recolha das informações mais relevantes de cada aluno para apresentar nas reuniões de conselho de turma 4 - Apresentação dos resultados do sociograma 5- Justificação das notas atribuídas	1 e 2 - Em todas as reuniões 3 e 5– Reuniões de conselho de turma de final do período 4 – Reunião de conselho de turma do 2º período
Reuniões com os encarregados de educação	1 – Presença nas reuniões de EE 2 – Preparação antecipada das reuniões com a diretora de turma 3- Leitura e a ordem de trabalhos	1 – Estive presente na 1ª reunião de EE no 1º período
Estudo de turma	1 – Elaboração da Ficha Individual do Aluno 2 – Elaboração dos estudos sociométricos com base nos dados da Ficha Individual e dos questionários do início do ano e apresentação à diretora de turma para divulgação aos professores e pais na reunião	1 – Aplicado na 1ª semana de aulas 2 – Antes do 2º período e apresentado pela diretora de turma na 2ª reunião de pais e aos outros professores
Outras Atividades inerentes à turma	1- Acompanhamento da turma e dos outros professores na realização de uma visita de estudo	1- No 3º período a Torres Vedras (Invasões Francesas)

Tabela 14- Atividades Direção de turma

7. Reflexão Final

A Escola Secundária 2,3 D. Filipa de Lencastre enquadra-se num meio socioeconómico médio a alto, com grandes expectativas e objetivos definidos para o sucesso académico dos alunos, situando-se sempre num lugar de reconhecimento no *ranking* a nível nacional. Tal como as oportunidades de sucesso a nível académico e educativo, as oportunidades a nível desportivo e nas atividades físicas são também muito diversificadas, sendo uma escola que a nível de DE é reconhecida pelo prestígio e rigor nas modalidades de voleibol e badminton, mas também com grande oferta a nível de outras modalidades. Contudo, apesar do DE estar bem estruturado e desenvolvido, a disciplina de EF no currículo não está devidamente legitimada nem tem o devido

reconhecimento, particularmente no ensino secundário, um problema identificado pelo grupo de estágio logo desde o início, derivado da nossa análise do PE, das atitudes dos alunos e da opinião dos professores, o que vai ao encontro de um panorama que infelizmente sabemos que se repercute a nível nacional. Deste modo, a identificação do problema de estudo acabou por ser facilitada e esteve a par com a situação da EF no currículo escolar.

Apesar de existir um grande trabalho de cooperação a nível do DE, estando bem desenvolvido na escola, verificou-se ao longo do ano letivo um trabalho a nível de departamento escasso e insuficiente perante uma situação em que a EF peca por não ter o devido reconhecimento. A nível curricular, foi visível desde o início, que o PNEF esteve longe de se constituir como instrumento regulador e orientador no planeamento e nas tomadas de decisão dos professores, o que dificultou o nosso trabalho enquanto professores estagiários, dentro de um sistema que funcionava por blocos, em que os critérios de avaliação não estavam claramente definidos, com a ausência de um projeto plurianual e um PAI elaborado o ano passado pelo grupo de estágio e ainda pouco fomentado. Deste modo, é visível que deve existir uma maior colaboração e trabalho de grupo na escola no sentido de formalizar os critérios e criar um consenso entre os professores no que toca aos processos de planeamento e avaliação.

O PNEF deverá ser mais utilizado na medida em que o currículo deve ser uniformizado para a EF nas escolas a nível nacional, o que não quer dizer que não seja passível de ser adaptado às características da escola, que neste caso são peculiares, como por exemplo o facto de não ter espaços exteriores, apenas o terraço, que nem sempre pode ser utilizado. Este processo de uniformização do currículo vai ao encontro de Fialho e Fernandes (2011:171), que destacam a importância da necessidade de evolução por parte dos professores e das escolas “no sentido de transformar e melhorar a organização e desenvolvimento do ensino, das aprendizagens e da avaliação”. Por outro lado, foi preponderante todo o trabalho de grupo que desenvolvemos dentro do núcleo de estágio, permitindo-me afirmar que este é um dos aspetos mais importantes para concluir o estágio com sucesso.

Todas as falhas que pontualmente existiam em determinado protocolo, ou perante as dificuldades inevitáveis que decorriam durante o processo quer de planeamento, condução ou avaliação, quer da realização de atividades complementares ao processo de estágio procuravam ser colmatadas com trabalho de equipa, através de painéis de discussão, realização de autoscopias e reuniões para discussão entre o núcleo e os

orientadores, o que mais uma vez provou que a colaboração entre professores deve sempre existir na escola no sentido de aprender, inovar e aperfeiçoar. Sem este sentido de cooperação constante e debate, não teria sido possível a adaptação a um sistema de planeamento por blocos, em que os critérios de avaliação e classificação não estavam corretamente especificados e ausentes de PAI e projeto plurianual.

O facto de existir uma repartição de opiniões dentro do grupo de EF também está interligado com uma fraca dinâmica de cooperação e coesão, e após a elaboração do nosso projeto de investigação, foi nos fácil comprovar essa opinião. Numa sociedade em mudança, e dentro de um grupo de professores com diferentes experiências profissionais, era-nos esperado que cada um lidasse racionalmente e metodicamente com diferentes alternativas sobre o que era melhor para o currículo e para a sua turma. Numa perspetiva heurística e de justificação, cada professor justificava de forma diferente a importância da disciplina de EF no currículo, quais as suas finalidades e como deviam ser estruturadas as aulas e os conteúdos a serem lecionados. No entanto, mesmo perante uma divergência de opiniões, era consensual que a perspetiva de saúde e o seu desenvolvimento nas aulas deveria ser um aspeto incutido, tanto na perceção dos professores como nos alunos.

Na minha perspetiva, segundo os resultados que obtivemos e visto que a EF para a saúde surgiu como uma forma de legitimar a disciplina na escola, sou da opinião que um currículo mais ajustado e centralizado na promoção da saúde na escola iria melhorar a atitude dos alunos, com maior relevância no ensino secundário e um maior trabalho de cooperação entre os professores, convergindo para uma mesma finalidade e objetivo. No entanto, esta orientação biologista por si só não deve tornar-se como a última finalidade da EF, mas sim como um forte complemento ao currículo escolar como forma de melhorar a aptidão física dos alunos, por questões salutogénicas, bem como os problemas que se apresentam e caracterizam a nossa sociedade atual, como os fatores de risco derivados de altos níveis de inatividade física e sedentarismo.

Consequentemente, uma maior ênfase na aptidão física e saúde dos alunos deve auxiliar uma orientação sócio-crítica, pois a escola acima de tudo deve se considerada como um contexto de inovação e transformação cultural e social, pois torna-se acima de tudo como a principal agência educativa, num sistema que oferece as mesmas oportunidades de inclusão e aprendizagem a todos os alunos.

Dentro do processo de ensino que decorreu de um ano de estágio, em jeito de síntese, é possível elencar as minhas principais dificuldades, que se centraram sobretudo:

- No planeamento, após a avaliação inicial, no diagnóstico e prognóstico das matérias, em que alguns alunos foram difíceis de observar, sobretudo na matéria de ginástica. O conhecimento pedagógico das matérias torna-se então um “saber objetivo” (Onofre, 2002:57). Esse conhecimento foi aprofundado com estudo autónomo e observação das aulas dos colegas estagiários com maior conhecimento em determinada matéria, em que mais uma vez o trabalho de grupo foi preponderante;
- No planeamento por etapas e UE, na diferenciação e adequação dos níveis e das matérias aos alunos após a avaliação inicial e no início do 2º período. Teixeira e Onofre (2009) confirmam que é no 2º período que se torna mais complicada a tarefa de planejar e diferenciar. Essa dificuldade foi superada através de um processo de reflexão constante e através de balanços, que me permitiram encontrar estratégias de diferenciação, formação de grupos e adequação de exercícios;
- Na condução, que apesar de ser a área em que tive mais facilidade, derivado de uma experiência de treino, não deixei de apresentar dificuldades na instrução, inicialmente na circulação pelo ginásio e no questionamento dos alunos, bem como no fecho do ciclo de feedback. A utilização do feedback interrogativo, do questionamento, e circulação pela periferia foram aspetos que consegui sempre aperfeiçoar ao longo do ano;
- Na condução do ensino, na dimensão organização, que apesar das aulas serem devidamente planeadas, apresentei dificuldades, sobretudo na matéria de ginástica, onde havia níveis de desempenho díspares. Essa dificuldade foi superada com a orientação do material e da divisão dos grupos, bem como o processo de avaliação formativa;
- Na avaliação sumativa, na utilização dos critérios de classificação estabelecidos pelo grupo, que fracionavam os vários domínios e atribuíam percentagens às atitudes e valores, que se traduziam em critérios subjetivos e pouco claros. Através de uma reunião com o grupo de estágio, acabámos por utilizar esses critérios, de forma a uniformizar e a credibilizar a forma de avaliação na escola, apesar de não termos concordado com esse tipo de avaliação, que acabava por prejudicar ou beneficiar significativamente os alunos;

- Em cumprir com os objetivos definidos inicialmente no Plano Anual, pelo facto de delinear objetivos demasiado ambiciosos para o nível da turma e por falta de tempo e de espaços disponíveis não puderem ser concretizados. Contudo, foi notório o trabalho produzido pelos alunos e as melhorias e competências sociais que se efetivaram na turma durante um processo de ensino-aprendizagem exaustivo e trabalhoso, mas que não deixou de ser gratificante.

Ressalto a urgência que vem na medida de legitimar e valorizar a nossa disciplina, que cada vez mais é “lesionada” por um sistema demasiado permissivo e incongruente. Alguns dos objetivos que pretendia cumprir ficaram por alcançar e dentro da aula, perdia muito tempo de prática devido a atrasos, não por falta de regras e rotinas estabelecidas desde o início do ano, mas em detrimento de outras disciplinas em momentos de avaliação, que retiravam muitas vezes horas preciosas à prática, obrigando a uma alteração na organização e no planeamento previsto.

A mudança de mentalidades é um processo a longo prazo, e torna-se extremamente difícil concretizá-lo num espaço de apenas um ano, pelo que gradualmente, os critérios, regras e estratégias deverão ser incutidas na escola, junto do grupo, sendo que os professores estagiários tornam-se uma parte fundamental nesse processo, ao trazerem novas ideias, novos métodos e a capacidade de inovar e recriar, convergindo para a legitimação que a disciplina de EF tanto carece.

O projeto da “Filipa sobre Rodas” é um projeto que gostaríamos de ver implementado e melhorado na escola ao longo dos anos, e não reduzi-lo apenas ao nosso ano de estágio, pois torna-se um projeto que visa sobretudo a promoção da saúde, aumentando os hábitos de prática de AF, na promoção de estilos de vida saudáveis e ativos na escola, na ecologia do ambiente, envolvendo toda a comunidade escolar e envolvente, dando a conhecer os itinerários de acesso à escola em detrimento dos transportes públicos.

Concluindo, retiro que o mais importante que obtive do processo de estágio foi a capacidade de reflexão e inovação, pois todo o trabalho realizado e alcançado não será relevante, se não for devidamente pensado e refletido, no que toca às estratégias utilizadas para ultrapassar todas as dificuldades sentidas, dentro de um clima de constante cooperação e trabalho de grupo, num processo contínuo de formação profissional que me acompanhará ao longo de toda a vida enquanto docente no ensino da EF.

8. Referências

- Bento, J. O. (1998). *Planeamento e avaliação em educação física* (2a ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Carreiro da Costa, F. (1984). O que é um ensino eficaz das atividades físicas no meio escolar?. *Revista Horizonte*, vol.1, nº1, Maio/Junho de 1984, pp.22 – 26.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim SPEF*, n.º10/11 Verão/Outono de 1994, pp. 135-151.
- Crum, B. (1994). A Critical Review of Competing PE Concepts. *In Sport Sciences in Europe 1993. Current and Future Perspectives* (pp. 516-533). Aachen, Meyer & Meyer Verlag.
- Dias, L., Rosado, A. (2003) A Avaliação Formativa em Educação Física. In Faculdade de Motricidade Humana (Ed.), *Pedagogia do Desporto - Estudos 7* (pp. 73- 102). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Ernest, J. M., Fenster, M. J., Langford, G., & Stelzer, J. (2004). Attitudes Toward Physical Education: a Study of High School Students from Four Countries - Austria, Czech Republic, England and USA. *College Student Journal*, 38(2), 171–177.
- Fialho, N., Fernandes, D. (2011). Práticas de Professores de Educação Física no Contexto da Avaliação Inicial numa Escola Secundária do Concelho de Lisboa. *Meta: Avaliação/Rio de Janeiro*, 3(8), 168-191.
- Lox, C. L., Martin Ginis, K. A., & Petruzzello, S. J. (2010). *The Psychology of Exercise: Integrating theory and practice* (3rd ed.). Scottsdale, AZ: Holcomb Hathaway.

- Marques, A. (2010). *A Escola, a Educação Física e a Promoção de Estilos de Vida Activa e Saudável: Estudo de um Caso* (Doutoramento em Ciências da Educação). Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.
- McKenzie, T., & Lounsbery, M. (2013). Physical Education Teacher Effectiveness in a Public Health Context. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 84, 419–430.
- Metzler, M., McKenzie, T., van der Mars, H., Barret-Williams, S., & Ellis, R. (2013). Health Optimizing Physical Education (HOPE): A New Curriculum for School Programs - Part 1: Establishing the Need and Describing the Model. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 84(4), 41–47.
- National Association for Sport and Physical Education. (2004). *Moving Into the Future: National Standards for Physical Education* (2nd ed.). Reston, VA.
- Onofre, M. (1995) Prioridades de formação didática em Educação Física. *Boletim SPEF*, nº12, 75-97.
- Onofre, M. (2002). Das Características do Conhecimento Prático dos Professores de Educação Física às Práticas da sua Formação Inicial. *Boletim SPEF*, 55-67.
- Pereira, P., Carreiro da Costa, F., & Dinis, J. (2009). As Atitudes dos Alunos Face à Disciplina de Educação Física: Um Estudo Plurimetodológico. *Boletim Da Sociedade de Educação Física*, 34, 83–94.
- Quitério, A. (2012). School Physical Education: the Effectiveness of Health-Related Interventions and Recommendations for Health-Promotion Practice. *Health Education Journal*, 0(0), 1–17.
- Rosado, A. (1997) O Questionamento Oral: Objetivos, Condições de Aplicação e Critérios de Utilização em Contextos Educativos. In Faculdade de Motricidade Humana (Ed.), *Pedagogia do Desporto - Estudos 5* (pp. 37- 50). Cruz Quebrada: Edições FMH.

- Rosado, A., Ferreira, V. (2009) Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In Faculdade de Motricidade Humana (Ed.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 185-206). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Rosado, A., Mesquita, I. (2009) Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In Faculdade de Motricidade Humana (Ed.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 69-130). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Russell R. Pate , Jennifer R. O'Neill & Kerry L. Mclver (2011). Physical Activity and Health: Does Physical Education Matter?, *Quest*, 63:1, 19-35.
- Sallis, J., McKenzie, T., Beets, M., Beighle, A., Erwin, H., & Lee, S. (2012). Physical Education's Role in Public Health: Steps Forward and Backward Over 20 Years and HOPE for the Future. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 83(2), 125–135.
- Silverman, S. (2005). Thinking Long Term: Physical Education's Role in Movement and Mobility. *Quest*, 57, 128–147.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education*. 4nd edition. Palo Alto: Mayfield Publishing Company.
- Silverman, S. (2005). Thinking Long Term: Physical Education's Role in Movement and Mobility. *Quest*, 57, 128–147.
- Sousa, E. (2003). «A Educação Física em crianças com Trissomia 21 na perceção dos professores do 1º e do 2º ciclo». Lisboa.
- Tannehill,D., Zakrajsek, D. (1993). Student Attitudes Towards Physical Education: A Multicultural Study. *Journal of teaching in physical education*, 13, 78–84.
- Tannehill, D., Romar, J.-E., O'Sullivan, M., England, K., & Rosenberg, D. (1994). Attitudes Toward Physical Education: Their Impact on How Physical Education Teachers Make Sense of Their Work. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 406–420.

Teixeira, M., & Onofre, M. (2009). Dificuldades dos Professores Estagiários de Educação Física no Ensino. Sua Evolução ao Longo do Processo de Estágio Pedagógico (pp.1159–1170). Presented at the X Symposium Internacional Sobre el Practicum Y las Prácticas en Empresas en la Formación Universitária, Vigo y A Coruña: AsociaciónIberoamericana de Didáctica Universitária (AIDU), Universidades de Santiago de Compostela.

The Cooper Institute for Aerobics Research. (2002). *Fitnessgram Manual de Aplicação de Testes* (Edição Estados Unidos da América: Human Kinetics, Champaign). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

9. Referências Documentais

Agrupamento de Escolas Dona Filipa de Lencastre (2011). *Projeto Educativo*. Lisboa. Documento não publicado.

Agrupamento de Escolas Dona Filipa de Lencastre (2013). *Projeto Curricular*. Lisboa. Documento não publicado.

Agrupamento de Escolas Dona Filipa de Lencastre (2013). *Regulamento Interno*. Lisboa. Documento não publicado.

Desporto Escolar (2010/2011). *Relatório de Atividades do Clube de Desporto Escolar – Agrupamento de Escolas Dona Filipa de Lencastre*. Documento não publicado.

Desporto Escolar (2011/2012). *Relatório de Atividades do Clube de Desporto Escolar – Agrupamento de Escolas Dona Filipa de Lencastre*. Documento não publicado.

Desporto Escolar (2012/2013). *Relatório de Atividades do Clube de Desporto Escolar – Agrupamento de Escolas Dona Filipa de Lencastre*. Documento não publicado.

Desporto Escolar (2013/2014). *Relatório de Atividades do Clube de Desporto Escolar – Agrupamento de Escolas Dona Filipa de Lencastre*. Documento não publicado.

Guia de Estágio Pedagógico – Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, 2014-2015.

Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2011). Programa Nacional de Educação Física. Ministério da Educação.