



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório final de Estágio Pedagógico

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

Orientador: Professor Doutor João Filipe da Silva Figueira Martins

Júri:

Presidente

Professor Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre, professor associado da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

Vogais

Professor Doutor João Filipe da Silva Figueira Martins, professor auxiliar convidado da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

Professora Licenciada Débora Marise Zeferino Nobre Sequeira, especialista de mérito em Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário da Escola Secundária Anselmo Andrade.

Patrícia Alexandra Costa Rodrigues

2017



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório final de Estágio realizado na Escola Básica e Secundária Anselmo de Andrade,
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 Básica e Secundária Anselmo de Andrade, sob a supervisão de Professor Doutor João Martins e de Licenciada Débora Sequeira, no ano letivo de 2015/2016.

Patrícia Alexandra Costa Rodrigues

2017

Agradecimentos

Todos os que me acompanharam nesta caminhada contribuíram, para o concretizar de um sonho, querendo dirigir-lhes breves palavras de agradecimento.

À minha orientadora de estágio, Professora Débora Sequeira, pela sua disponibilidade constante e acompanhamento atento em todos os contextos ao longo do ano letivo, todo o apoio, dedicação, profissionalismo e sabedoria foram muito importantes para me ajudar a crescer.

Ao meu orientador de faculdade, Professor Doutor João Martins, pela competência científica e conhecimentos, que me permitiram dispor de uma orientação pautada pelo rigor e competência, durante todo o processo de estágio pedagógico.

Aos professores da Faculdade de Motricidade Humana, que contribuíram para o meu crescimento académico, pessoal e profissional.

A todos os professores e funcionários da Escola Básica e Secundária Anselmo de Andrade pela amabilidade e disponibilidade demonstradas ao longo do ano letivo.

Aos meus alunos, pelos desafios e aprendizagens diárias, que me permitiram um ano cheio de experiências pessoais e profissionais, tornando possível e real a minha aprendizagem e formação enquanto Professora.

Ao meu treinador e aos professores de Educação Física que tive, pois foram bons exemplos.

A toda a minha família pelo amor transmitido, palavras de coragem e reconhecimento ao longo de toda a minha vida. Em especial aos meus pais e à minha irmã, pelo apoio incondicional e por me ajudarem em todos os momentos.

Aos estagiários do ano passado David, Sara e Íris que sempre me ajudaram.

A todos os meus amigos por fazerem parte da minha vida, toda a ausência será recompensada.

Resumo

O processo de estágio pedagógico constitui-se como o momento decisivo de integração na prática docente, sendo o produto de todo o desenvolvimento formativo, representando o ponto máximo de confrontação do futuro professor com a realidade do ensino. O presente relatório apresenta as atividades desenvolvidas, numa perspectiva reflexiva, crítica e projetiva, com o objetivo de tornar mais consciente a função docente a desempenhar no futuro.

Este processo de formação inicial englobou o planejamento, a condução e a avaliação, relatando-se neste documento as dificuldades sentidas e as estratégias encontradas para superá-las. O estágio não se cingiu apenas à organização e gestão do ensino, mas também à inovação e investigação pedagógica, à participação na escola e à relação com a comunidade, fator que permite ao professor estagiário de educação física (EF) vivenciar e desenvolver outras experiências no seio escolar e projetar a sua ação a outros níveis.

Todo este percurso esteve perante uma supervisão pedagógica, que serviu para me aproximar o mais possível de um processo de ensino-aprendizagem (EA) de excelência.

Palavras-chave: Estágio pedagógico, Planejamento, Condução, Avaliação, Escola, Educação Física, Supervisão pedagógica, Processo de ensino-aprendizagem

stract

The pedagogical internship process is constituted as the turning point of integration in the teaching practice, the product of all the formative development, representing the peak of confrontation of the future teacher with the reality of teaching. This report presents the activities, a reflective perspective, critical and projective, in order to become more aware teaching role to play in the future.

This process of initial training included the planning, conduct and evaluation, reporting in this report the difficulties and strategies found to overcome them. The internship was not confined only to the organization and management of teaching, but also innovation and educational research, participation in school and community relations, a factor that allows the trainee teacher of physical education (PE) experience and develop other experiences in the school within and design his action at other levels.

All this course stood before a pedagogical supervision, which served to me as close as possible a teaching-learning process (TL) of excellence.

Keywords: Pedagogical internship, Planning, Conduct, Evaluation, School, Physical Education, Pedagogical Supervision, Teaching-learning process

Índice

Introdução.....	1
Caracterização da escola	2
Agrupamento	3
Recursos humanos.....	3
O Departamento de Educação Física e Desporto Escolar	3
Recursos espaciais, materiais e temporais	6
Caracterização da Turma	9
Preparar o caminho para o sucesso dos alunos	11
Gestão das situações de aprendizagem e verificação das mesmas	18
Professor - investigador	29
Professor como elemento ativo na comunidade escolar	32
- Desporto Escolar	32
- Dia da Atividade Física e Saúde	38
- Semana do professor a tempo inteiro	39
- Direção de turma	41
Considerações finais.....	45
Referências bibliográficas.....	47

Índice de abreviaturas

AF – Atividade Física

AI – Avaliação Inicial

DEFDE- Departamento de Educação Física e Desporto Escolar

DE- Desporto Escolar

DT- Diretor de turma

EA – Ensino-aprendizagem

EBSAA- Escola Básica e Secundária Anselmo de Andrade

EF- Educação Física

FB- Feedback

GES – Gabinete de Educação para a Saúde

PAA- Plano Anual de Atividades

PAI- Protocolo de Avaliação Inicial

PAT- Plano Anual de Turma

PEE- Projeto Educativo de Escola

PES – Projeto de Educação para a Saúde

PF – Plano de Formação

PNEF- Programa Nacional de Educação Física

PTI – Professor a Tempo Inteiro

UE- Unidade de Ensino

Introdução

O estágio pedagógico representa o último momento de formação antes do ingresso na carreira docente, é nele que ocorre a confrontação com toda a realidade afeta ao ensino, dotando o futuro professor de ferramentas necessárias para a habilitação profissional.

O presente relatório final de estágio tem como principal objetivo apresentar uma reflexão acerca das experiências, dificuldades, estratégias de superação e competências que adquiri ao longo deste ano.

Este relatório está dividido por temas que estão interligados de forma a potencializar a formação pessoal e profissional, na primeira parte é feita uma caracterização da escola na qual as atividades de estágio decorreram, do agrupamento, dos recursos humanos, do Departamento de Educação Física e Desporto Escolar (DEFDE), dos recursos espaciais, materiais e temporais e da turma, de modo a perceber uma melhor compreensão do contexto do estágio. Na segunda parte consta o que é necessário para garantir um ensino de qualidade, como preparar o caminho para o sucesso dos alunos, a gestão das situações de aprendizagem e verificação das mesmas. De seguida, na terceira parte explico as experiências de integração num projeto de investigação-ação. Numa quarta parte do relatório retrato o professor como elemento ativo na comunidade, quer ao nível dos treinos do Desporto Escolar (DE), como no dia da Atividade Física (AF) e Saúde, a semana do professor a tempo inteiro (PTI) e as questões relacionadas com a direção de turma. Por último, é realizada uma breve reflexão sobre o impacto do estágio na minha formação e os fatores que contribuíram para o sucesso desta etapa e a sua influência no meu futuro enquanto profissional de educação física (EF).

Caracterização da escola

A Escola Básica e Secundária Anselmo de Andrade (EBSAA), localizada no centro de Almada, foi fundada em 1971 num momento de forte crescimento industrial deste concelho. Inicialmente estava apenas vocacionada para cursos profissionais administrativos. Hoje, a oferta da escola é bastante mais diversificada. Para além dos cursos profissionais também oferece a oportunidade dos alunos enveredarem pelos cursos científico-humanísticos (ciências e tecnologias, letras e artes). A escola recebe estudantes do ensino básico provenientes dos bairros mais antigos como o do Pombal e do Bairro e das juntas de freguesia da Cova da Piedade e Pragal.

É constituída por seis blocos independentes onde são lecionadas as aulas das outras disciplinas, um campo sintético, dois campos exteriores, pátios, um refeitório e um edifício chamado “casa rural”, onde são normalmente, apresentados trabalhos e projetos. Num dos seis blocos referidos anteriormente situam-se a direção da escola, a biblioteca, a sala dos diretores de turma (DT), a sala dos professores e noutra a sala dos alunos e o bar.

A EBSAA foca a sua ação educativa nas metas estabelecidas pelo seu projeto educativo de escola (PEE) 2013/2016. Esses objetivos passam (1) pela promoção do sucesso, reduzindo as retenções e abandono escolar, valorizando o mérito e a excelência; (2) pela promoção de um clima favorável ao processo EA, articulando a ação de todos os agentes educativos; (3) pela estimulação de atividades e projetos locais, nacionais e internacionais relacionados com diferentes áreas do saber e com a cidadania; (4) pela promoção da aproximação formativa dos pais e Encarregados de Educação (EE) à vida escolar dos seus educandos, de modo a potenciar o sucesso e reduzir a indisciplina e (5) melhorar os circuitos de comunicação interna, de forma a facilitar e tornar célere a circulação da informação. O GEF e o núcleo de estágio contribuíram para a consecução dos objetivos do PEE, por exemplo na realização em conjunto com o gabinete de educação para a saúde (GES) de atividades formativas no âmbito da saúde. Para além disto também na apresentação do trabalho de investigação-ação consegui interagir com os diferentes agentes educativos da comunidade escolar e a eficiente circulação da informação também foi conseguida por todos os professores do GEF através do programa INOVAR e através do e-mail que também constitui uma ferramenta de comunicação muito utilizada pelos professores.

Agrupamento

As Escolas do Agrupamento Anselmo de Andrade são: a EBSAA, a EB1/JI Nº 1 Pragal e a EB1/JI Feliciano Oleiro. Estas escolas situam-se no concelho de Almada, nas freguesias de Pragal e Almada, localizam-se no núcleo mais densamente urbanizado da cidade e do concelho, próximas dos principais centros de decisão económica e política a nível local. Abrangem, na sua área de influência, espaços construídos diversificados e heterogéneos no que se refere à malha urbana, à época de construção, à morfologia dos edifícios e também a nível social e na ocupação funcional. Englobam áreas que se enquadram nos núcleos mais antigos da cidade de Almada e do Pragal e, simultaneamente, urbanizações recentes, passando por manchas construídas nas décadas intermédias.

Recursos humanos

Trabalham no Agrupamento, 129 docentes dos quais 6 de Educação Especial, 33 assistentes operacionais, 9 assistentes técnicos e uma Psicóloga para Orientação Vocacional.

O Departamento de Educação Física e Desporto Escolar

No contexto escolar, os departamentos agrupam-se por grupos disciplinares, e constituem um dos processos de divisão dos professores na escola. No entanto, não são apenas repartições que distinguem os professores (Carvalho, 1999). O departamento é uma fonte de identidade e base de um sentimento comunitário para os professores, como limite espacial que suporta uma comunidade em que os seus membros partilham a experiência de serem um tipo igual de professor, uma especialidade, uma linguagem e modos de conhecer e praticar o ensino (Bell, 1989 cit. por Carvalho, 1999).

Este agrupar de professores, pode assumir-se como um grupo social de referência, um grupo que é feito e refeito através das trocas de comunicação de rotina, que podem variar na exigência e na lealdade e partilha, não só de um espaço físico, mas também de conhecimentos, linguagens e quadros de referência da sua matéria de ensino. Podendo funcionar como uma espécie de “residências” para os professores, onde se participa na defesa do currículo, até espaços de “convivência administrativa” (Carvalho, 1999).

Assim, o departamento escolar é considerado como o local de mais elevado potencial de interdependência entre professores (Little, 1993 cit. por Carvalho, 1999), uma

vez que permite aos professores a troca de conhecimentos e do modo como se praticam, dizem e conduzem as práticas, de forma organizada, baseadas na lealdade e na partilha.

O DEFDE é constituído por nove professores (sete do 3º CEB e secundário e dois do 2º CEB) e uma estagiária da FMH. Um departamento constata a necessidade de um modo de interação entre os seus membros, e torna-se mais eficaz, se os seus membros atuarem como grupo e não individualmente, interagindo em coação através da partilha de metas, objetivos e semelhanças nas atitudes e valores (Bilhim, 2004). Considero que o DEFDE da EBSAA funciona bem desde o início do ano letivo, é um grupo coeso, onde os professores se conhecem bem, trabalham de forma correta e existe trabalho coletivo entre o grupo de EF, o que é uma mais-valia. Contudo, penso que podiam reunir mais vezes, no sentido de partilhar ideias para enriquecer o conhecimento de todos, dado ser um grupo constituído por professores com diferentes experiências. Sendo que, o professor para além do contacto que estabelece com os seus alunos, é com os colegas de grupo que passa mais tempo e o trabalho desenvolvido pelo grupo de EF assume-se como um fator determinante no sucesso dos alunos através do desenvolvimento profissional contextualizado (Costa, Onofre, Martins, Marques & Martins, 2013).

Não existem formações dentro do grupo, aproveitando as potencialidades de cada um para que se possa ensinar os colegas, de modo a que os alunos sejam beneficiados. Seria importante criar uma calendarização, onde todos os professores pudessem propor uma data para formarem os seus colegas na matéria onde se sentem mais à vontade. Deste modo, o conhecimento passava de professor para professor e ainda se melhorava o clima entre o grupo. Todavia aprendi imenso com alguns professores do GEF pois existiu bastante colaboração informal, estes partilharam as suas experiências e também coloquei dúvidas às quais estiveram sempre disponíveis para me ajudar.

Segundo o programa nacional de educação física (PNEF), a realização de processos coerentes de formação contínua de professores é outro dos fatores de desenvolvimento da EF. O DEF tem a responsabilidade de apresentar propostas a incluir no plano de formação da escola (ou agrupamento de escolas), ajustadas às necessidades e prioridades identificadas, valorizando a formação recíproca, nomeadamente através da promoção de encontros de apresentação e análise de experiências pedagógicas significativas (Ministério de Educação, 2001, p. 21).

O GEF tem prazer em receber jovens professores e faz com que se integrem facilmente na estrutura da escola, o que é fundamental neste processo de estágio. Silva (2002), refere que colaborar, cooperar ou trabalhar em equipa são conceitos que reenviam para a natureza de um trabalho em conjunto, entre duas ou mais pessoas, e

que pressupõe a partilha de experiências, conhecimentos e saberes-fazer que podem resultar numa tomada de decisão coletiva ou numa ação cujo produto final traduz os contributos de cada um dos seus membros. Barrère (2005) refere que os professores que investem em tarefas de cooperação dizem também daí tirar satisfações e gratificações que ultrapassam o simples interesse material.

Na minha opinião a colaboração mútua é positiva para o desenvolvimento profissional e social, não só deve existir uma ligação entre os professores de um grupo disciplinar mas sim das várias disciplinas curriculares, o professor deve ter um papel cooperativo com os colegas, com os pais e a comunidade escolar. Quando é necessário organizar eventos escolares para os alunos, os professores da EBSAA trabalham em conjunto para a execução desses eventos, esta colaboração reflete-se no desenvolvimento curricular e enriquecimento pessoal dos alunos.

O método de trabalho influencia (favorece ou dificulta) as relações, fixa os papéis que se desempenham e é gerador de um clima ou ambiente. Esta metodologia, não tem exclusivamente um carácter instrumental, mas também gera uma dinâmica de relações e um clima de trabalho com grandes virtualidades formativas (Santos Guerra, 2002).

Existe um professor que é o líder deste DEFDE, que eu considero bastante positivo, pois um líder é um elemento fulcral da organização e o tipo de liderança que este aplica é importante para a concretização dos objetivos da organização, para a atribuição de funções e para a definição do método de trabalho.

Segundo Sanches (1998 cit. por Silva, 2007), a liderança exerce-se num campo de intervenção que abrange dimensões fundamentais da vida quotidiana das organizações: a natureza dos processos de tomada de decisão, a gestão dos conflitos organizacionais, o nível de qualidade das suas realizações, as formas de prever e lidar com o impacto resultante da turbulência dos ambientes institucionais e sistémicos em que se movem e ainda o grau de abertura à comunidade envolvente. Desta forma, a existência de um coordenador que conduza o grupo e que tem a seu cargo diversos assuntos do dia-a-dia da escola, além de favorecer o grupo de uma forma geral, pode ainda influenciar todo o desenvolvimento do trabalho ao longo do ano letivo.

O coordenador tem a função de dar a conhecer a informação a todos os elementos do departamento. O acesso ao conhecimento e à informação permite definir a situação com rigor e a acomodar-se a ela de forma racional e oportuna. Facilita igualmente a configuração das definições das realidades da organização.

Com exceção da avaliação, o trabalho realizado pelo DEFDE tem como base o PNEF, o PEE e o regulamento interno da escola e da disciplina de EF. Esta

documentação permite aos professores organizarem e planejarem as aulas das suas turmas ao longo do ano letivo.

O DEFDE é responsável pela organização das atividades desportivas da escola que estão inseridas no Plano Anual de Atividades (PAA). No PAA constam as seguintes atividades: corta-mato interno, dia do tag rãguebi, badminton, andebol, basquetebol, voleibol, futebol e a festa dos campeões de Almada. Destas atividades, apenas o corta-mato e o futebol foram direcionados para todos os anos de escolaridade da escola. O tag rãguebi foi só para os alunos do 5.º ano. As restantes atividades apresentaram limitações relativamente ao ano letivo dos participantes.

O protocolo de avaliação inicial (PAI) e os conteúdos programáticos, que foram adaptados pelo DEFDE, tiveram como base as informações provenientes do PNEF. Todos os professores de EF da escola aplicaram o PAI às suas turmas e lecionaram os conteúdos previstos para cada ano de escolaridade.

Contudo, ao nível do DEFDE, apesar do seu trabalho ser baseado nos documentos orientadores, senti que não existiu um trabalho de cooperação muito grande entre os docentes, no sentido de o rentabilizar para que os objetivos da disciplina fossem cumpridos. Exemplo desta falta de cooperação é a ausência da conferência curricular após o período de avaliação inicial (AI). Esta existência podia permitir aos professores traçarem objetivos comuns para os diferentes anos de escolaridade consoante as dificuldades das suas turmas.

Recursos espaciais, materiais e temporais

A EBSAA está bem apetrechada com equipamentos e espaços compatíveis com a disciplina de EF, apresentando três espaços para a leção das aulas: um pavilhão, um ginásio e um espaço exterior que é constituído por um campo sintético, um campo polivalente e um campo de basquetebol. Existe ainda um quarto espaço que pode ser utilizado pelos professores, é uma sala onde podem ser lecionadas as matérias da área dos conhecimentos.

Na EBSAA os alunos têm a possibilidade de, nos seus tempos livres optarem por requisitar material desportivo e podem usar o espaço exterior (campo polivalente) para a prática de AF, o que é uma excelente atitude por parte da escola e verifica-se que realmente muitos alunos requisitam bolas de futebol especialmente os do 2º e 3º CEB. As escolas desempenham um papel crucial, ajudando a criar hábitos de AF relacionados com a saúde nas crianças e jovens (European Union, 2008). O grupo de EF e os seus professores são fundamentais neste âmbito, fazendo cumprir uma das principais

finalidades dos PNEF, a promoção da saúde e de estilos de vida ativos e saudáveis. A AF é um comportamento relacionado com o estilo de vida, que pode ser promovida através de uma ação educativa.

Se o professor estiver a lecionar no exterior e as condições climatéricas (chuva) não permitirem a realização da aula com segurança, esta passa a ser lecionada no pavilhão em conjunto com o professor que está nesse espaço (o pavilhão é partilhado e dividido a meio por uma cortina). No meu ponto de vista esta estratégia está bem implementada e permite aos professores do GEF, realizarem exercícios com grupos que integrem alunos das duas turmas se assim o desejarem. Segundo o PNEF (2001), esta pode constituir uma linha eficaz de operacionalização da formação face às circunstâncias concretas, desde que se trate de opções, conscientemente assumidas pelo grupo de professores de EF.

A escola apresenta duas arrecadações: uma interior que serve o pavilhão e o ginásio e outra exterior que se destina a este espaço e o próprio ginásio que guarda material de ginástica (aparelhos e colchões). O material de cada arrecadação é exclusivo ao espaço a que se destina, ainda assim, alguns materiais podem ser transportados para os outros espaços consoante as necessidades do professor. Sempre que isso acontecesse era obrigatório voltar a colocar no sítio onde foi retirado assim que a aula terminasse. A escola está equipada com materiais de qualidade que possibilitam a lecionação de todas as matérias previstas pelo DEFDE.

O plano anual de rotações definido pelo DEFDE aponta que a turma do 8ºB, ao longo do ano, teve 96 aulas (30 no ginásio, 33 no exterior e 33 no pavilhão). Considero que isto é positivo, pois a turma conseguiu ter praticamente o mesmo número de aulas em cada espaço e caso necessário é possível prolongar as UE, por exemplo, do exterior para o pavilhão pois os espaços são polivalentes, a ginástica pode ser lecionada no pavilhão, o futebol e o andebol no exterior mas também no pavilhão como sucedeu no 3º período.

Para a EBSAA os blocos de 90m correspondem a duas aulas. A turma teve duas aulas de EF por semana e, sendo uma turma do 3º CEB, a carga horária semanal é de 135m, que corresponde a uma aula de 90m e outra de 45m. A aula de 45m decorreu à terça-feira, das 10:45h às 11:30h, e a aula de 90m decorreu à sexta-feira, das 10:00h às 11:30h. Em relação ao número de horas a escola cumpre com os PNEF, contudo a EBSAA não mantém o número de sessões de prática desejável, com a sua distribuição em três sessões 45' + 45' + 45'. É reconhecido cientificamente, que realizar AF diariamente é a condição ideal para se obterem efeitos ao nível da melhoria da aptidão

física e que a frequência mínima que possibilita esses benefícios é de três sessões semanais, de preferência em dias não consecutivos (Ministério de Educação, 2001, p. 20).

Quando as crianças atingem a idade de entrar na escola, já estão prontas para realizar AF intensa a moderada, em períodos de 60m diários, tempo recomendado para beneficiar da AF (WHO, 2010). As aulas de EF e o DE, bem como todas as AF e desportivas realizadas em contexto escolar, oferecem aos alunos a oportunidade de ter uma AF regular, uma vez que passam mais tempo na escola do que em casa e a escola tem os recursos materiais e humanos necessários para promover a AF. Devido a fatores externos como o estatuto social e económico dos pais, torna-se cada vez mais difícil para muitos a participação em atividades desportivas fora do contexto escolar (Hansen et al., 2014). Assim a escola, através da EF e do DE, é a principal fonte de AF para muitas crianças e jovens. Cada escola gere os seus recursos temporais, acredito que seja difícil para a escola por exemplo, ter um horário para cada turma com três aulas por semana. Contudo também aceito que pela aplicação dos princípios do treino e do desenvolvimento da aptidão física e saúde, que os alunos não ficam prejudicados por ter uma aula de 90m.

No início das aulas são dados 5m de tolerância para os alunos se equiparem e no final 5m para as aulas de 45m e 10m para as aulas de 90m, para saírem mais cedo de modo a conseguirem tomar banho e não chegarem atrasados à próxima aula. Uma das desvantagens destes minutos de tolerância é que os alunos, logo à partida, nas aulas de 45m apenas conseguem estar aproximadamente 20m em atividade motora específica e nas aulas de 90m apenas 60m.

Segundo Carreiro da Costa (1991) o efeito de afunilamento do tempo: o tempo programa é o concedido pelas escolas à disciplina de EF; o tempo útil é desde o início da aula até à conclusão, retirando os períodos no balneário; o tempo disponível para a prática é o que resta depois de retirado o tempo de informação, montagem de material, esperas e transição de exercícios e por fim o tempo potencial de aprendizagem é o tempo que o aluno passa em atividade motora específica. Numa aula de 45m, se retirarmos 5m iniciais para equipar e 5m no final para o banho (35m), se retirarmos 5m de informações da aula e transições (30m), se reduzirmos 6m de aquecimento e 3m de retorno à calma (21m), sobram apenas 21m de atividade motora específica.

Existiram dificuldades da minha parte em aumentar a prática motora específica dos alunos, porque realmente tive de aplicar uma boa gestão do tempo da sessão e ao início não foi fácil, todavia, no decorrer do ano letivo procurei superar estes obstáculos, tomando algumas decisões, como por exemplo, promovi a pontualidade dos alunos,

deixei de fazer a chamada, pois ao conhecê-los facilmente me apercebia de quem faltava, os aquecimentos tornaram-se mais específicos, na matéria de voleibol e de badminton os aquecimentos eram realizados com deslocamentos, preocupei-me em diminuir o tempo de esperas e transições, esta instrução era dada inicialmente, estabeleci regras de conduta, as preleções eram rápidas e sucintas e em algumas aulas os materiais já estavam montados.

Na minha opinião seria importante que nas aulas de 90m, o tempo retirado não fosse 10m no final pois é bastante tempo e um professor com várias turmas não consegue estar sempre a montar o material para os seus alunos. Este tema constitui uma preocupação do GEF, tem sido debatido inúmeras vezes no seio do mesmo, inclusive já foi levado a Conselho Pedagógico, mas infelizmente nem tudo aquilo que o grupo defende consegue alcançar.

Rosado e Mesquita (2011) afirmam que aprende mais quem dedica mais tempo a uma boa exercitação, relevando desta forma não apenas o tempo que o professor dedica à exercitação, mas especialmente o tempo que cada aluno se exercita a um nível adequado, ou o número de vezes que exercita as habilidades.

Um dos princípios gerais da eficácia pedagógica no ensino da EF é o tempo que cada aluno se exercita, ou seja, é fundamental melhorar o tempo potencial de aprendizagem, cada professor deve ter em atenção o efeito de afunilamento do tempo. O professor deve proporcionar muito tempo em que todos os alunos realizam atividades desafiantes (Carreiro da Costa, 1984).

Caracterização da Turma

O trabalho de um professor só faz sentido se for desenvolvido a pensar nos alunos, é fundamental um professor conhecer bem os seus alunos, de modo a que desenvolva um trabalho em prol das necessidades e perspetivas dos mesmos. Barrère (2005), afirma que o professor é um mediador do processo de EA, além da tarefa de lecionar, tem de ter outras competências como ser capaz de diagnosticar as dificuldades dos seus alunos, ter a capacidade de as solucionar tendo sempre em conta o desenvolvimento e progressão dos seus alunos e o horizonte de ação do professor não pode ser só a turma, mas a escola no seu todo.

A turma 8º B é constituída por 23 alunos, dos quais 15 são do sexo feminino e 8 são do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos.

De forma a dar início às minhas funções enquanto professora de uma turma, foi necessário, no início do ano letivo, recolher o máximo de informação possível sobre a mesma, como tal, no primeiro dia de aulas distribuí aos alunos um questionário que tinha

como objetivo recolher informações acerca dos dados pessoais destes, de saúde, familiares, escolares, desportivos, da disciplina de EF e dos tempos livres. A partir da análise dos questionários, verifiquei que relativamente à pergunta, gostas da disciplina de EF, todos os alunos colocaram que gostam da disciplina, exceto três alunas. As razões pelas quais os alunos justificaram o gosto pela disciplina foram: gostarem de praticar vários desportos, serem aulas práticas, ser bom para o desenvolvimento e por não estarem com livros.

As matérias preferidas dos alunos nesta disciplina são: a ginástica de aparelhos (minitrampolim), a ginástica acrobática, o basquetebol, o badminton, a ginástica, o voleibol e o futebol. Dez alunos responderam que a matéria preferida é o basquetebol e seis alunos colocaram que são o voleibol e o badminton.

Por sua vez, as matérias que os alunos menos gostam são: o futebol, o voleibol, o basquetebol, a ginástica e a orientação. O futebol foi respondido por doze alunos como a matéria que menos gostam, ou seja, metade da turma não gosta de futebol. Destes 12 alunos, 9 raparigas mencionaram que a matéria que menos gostam é o futebol e apenas 3 rapazes afirmaram o mesmo. Todavia arranjei estratégias para amenizar estes sentimentos negativos face à matéria, para que a participação empenhada dos alunos na prática não fosse comprometida. Por exemplo, introduzi o jogo do futebol humano e verifiquei que as alunas estiveram mais motivadas para a prática da matéria, também procurei que os exercícios fossem dinâmicos e diversificados. Em termos futuros, enquanto professora de EF devo arranjar estratégias para motivar os alunos para a prática de algumas matérias, posso mostrar-lhes vídeos de campeonatos nacionais, tornar as aulas mais interessantes com exercícios motivantes, dar feedback (FB) pedagógico positivo aos alunos, devo também acompanhar os casos que necessitem mais de perto, e de forma incessante, com o intuito de alterar atitudes ou sentimentos menos positivos, podendo para tal falar com esses alunos no término da aula.

Relativamente ao DE, a grande maioria dos alunos colocaram que não participam no DE. Exceto dois alunos, uma aluna no basquetebol e outra no voleibol. Nos estudos de Marques, Martins, Santos, Sarmiento e Carreiro da Costa (2013), os resultados revelaram que para os rapazes, a participação na AF organizada e a atitude em relação à AF foram associadas com a participação em DE. Para as raparigas, uma associação positiva foi encontrada entre a participação em DE e a idade, a prática da AF organizada, a atitude em relação à EF e a importância atribuída a ser popular. Ainda segundo os mesmos autores os fatores não modificáveis, tais como o género, a idade e o nível socioeconómico, ajudam a identificar grupos em risco de serem inativos. Por outro lado,

os fatores modificáveis podem ser usados para guiar a concepção dos programas de intervenção. Estes fatores incluem motivação, percepções de competência, imagem corporal e saúde, atitudes, e a importância de ser popular entre colegas.

Face aos resultados do número de inscritos no DE, conversei com os alunos diversas vezes para os incentivar a inscreverem-se, também os convidei a fazerem um treino experimental no núcleo de voleibol, mas estes disseram-me que não tinham disponibilidade devido ao facto dos treinos serem à hora de almoço. Uma das razões para o baixo nível de participação em DE pode estar relacionada com atividades desportivas competitivas, o que pode limitar o acesso apenas aos atletas mais talentosos (Marques et al., 2013). É função do professor de EF promover e motivar os alunos a participar no DE. Se cada professor de EF responsável pelo núcleo fosse a uma turma explicar o funcionamento dos treinos e mostrasse um vídeo alusivo possivelmente os alunos interessar-se-iam mais. Na minha opinião o que podia resultar seria a existência de mais núcleos que iriam de encontro às expectativas dos alunos, a escola podia realizar uma investigação e perceber porque participam ou não os alunos nas atividades de DE, que características têm uns e outros, através desta investigação possivelmente iriam-se arranjar estratégias para promover o ingresso dos alunos no DE, esta deve ser uma verdadeira preocupação da escola. Para Marques et al., (2013) as escolas podem ser ainda mais eficazes na promoção da AF entre os alunos, usando principalmente o DE para atrair os alunos para a prática de AF.

As AF que os alunos praticam fora da escola também foram questionadas, sendo que onze alunos responderam que não praticam desporto federado. Por sua vez, treze alunos colocaram que fazem AF fora da escola em diversas modalidades (futebol, ginástica rítmica, ginástica acrobática, ballet, dança, natação, ténis, andebol e taekwondo), com esta questão passei a ter mais conhecimento sobre os alunos e de certa forma compreender algumas atitudes e posturas.

Preparar o caminho para o sucesso dos alunos

A tarefa de planear é sempre percecionada como complicada devido à imprevisibilidade e complexidade do processo EA (Teixeira & Onofre, 2009). Durante o ano de estágio foram estruturados cinco níveis de planeamento: o PAI, o plano anual de turma (PAT), os planos de etapa, os planos de unidades de ensino (UE) e os planos de aula.

Segundo Carvalho (1994), para a elaboração de um PAI, devem-se seguir alguns pontos fundamentais: definir os objetivos fundamentais do período/etapa da AI;

estabelecer a duração do período da AI, tendo em conta os espaços de prática existentes na escola e o sistema de rotação pelos mesmos; definir as características das aulas desta etapa de trabalho; identificar os aspetos críticos no percurso de aprendizagem de cada matéria; construir situações que nos permitam observar os aspetos considerados; definir critérios e indicadores fáceis de observar e que sintetizem o grau de exigência dos diferentes níveis do programa; conceber um sistema de registo com uma linguagem simples, que possa ser adaptado ao estilo pessoal de cada um.

O PAI, é decisivo para todo o processo de avaliação durante o ano letivo. Deve ser construído por todos os professores do grupo de EF, tal como foi definido e deve basear-se nos PNEF, de modo a garantir que todos os professores avaliem sobre os mesmos critérios.

Para a consecução da aplicação do PAI, foi-me fornecido o documento, depois de analisado verifiquei que este estava articulado com os objetivos do PNEF, com as possibilidades materiais e espaciais da escola e com as características dos alunos. O PAI é um documento que estabelece critérios a observar em cada matéria. Estes critérios são representativos de cada nível de desempenho referidos pelo PNEF: introdutório (I), elementar (E) e avançado (A). Para além destes níveis, o PAI da EBSAA estabelece o nível não introdutório (NI) para os alunos que não cumpram os critérios do nível introdutório. A introdução deste nível NI facilitou-me no diagnóstico, de modo a verificar que existiam alunos que não atingiam os critérios definidos e assim facilmente soube quais os alunos com mais dificuldades em cada matéria.

Este momento de aplicação do PAI foi muito curto pois tive apenas 3 semanas num espaço diferente (ginásio, exterior e pavilhão) em cada semana, foram apenas 5 aulas para a sua consecução e sem conhecer os alunos, foi uma etapa difícil. Para mim, professora estagiária, penso que devia de existir pelo menos mais uma semana, acredito que para um professor experiente as 3 semanas tivessem sido suficientes

A AI permite-nos ir ao encontro de duas grandes metas do (PNEF, 2001), cuja presença é desejável e necessária numa aula de EF de “qualidade”: a inclusão (adaptada às necessidades de cada aluno) e a diferenciação (áreas e matérias) do ensino. O que se pretende, em última instância, é providenciar uma oferta de atividade adequada a cada um dos alunos (de acordo com os seus interesses, possibilidades e limitações), tomando por referência os objetivos programáticos do ano e ciclo respetivos. A AI foi fundamental para recolher informações do nível de prestação dos alunos nas diferentes matérias abrangidas pelo PAI.

A etapa da AI serviu para realizar uma breve caracterização da turma, da relação entre os seus elementos, das rotinas trazidas do ano passado e das capacidades de cada aluno nas diferentes matérias. Através da AI, conheci as características de cada aluno, as quais tive em conta no planeamento de cada aula.

De modo a conseguir uma previsão, orientação e organização do processo de EA mais adequada e ajustada às características e necessidades que a turma apresenta é importante reunir informações sobre os alunos críticos, os níveis que os alunos apresentam e as suas possibilidades de desenvolvimento nas diferentes áreas de extensão da EF, as suas prioridades de desenvolvimento e as matérias prioritárias (Carvalho, 1994; Ministério da Educação, 2001).

No meu ponto de vista, se o professor não for capaz logo numa fase inicial de estabelecer normas de funcionamento na turma, criar regras e rotinas, pode enfrentar diversas dificuldades no decorrer do ano letivo com as quais será difícil de obter sucesso na lecionação das suas aulas, devido à falta de autoridade e má gestão da turma. Rosado e Mesquita (2011) mencionam que o processo EA é uma atividade complexa, mais do que apresentar regras, importa enunciar princípios de atualização. Esta assunção radica no entendimento de que não existem estratégias instrucionais infalíveis, sendo crucial, na altura de organizar o processo de instrução, estabelecer compromissos entre a natureza da matéria de ensino, as experiências, as motivações, os níveis de desempenho dos praticantes e as condições de prática.

O professor tem de construir e assegurar a sua autoridade dia após dia, tem de impor a disciplina na aula mantendo ao mesmo tempo uma relação cordial com os alunos e evitando que estes tenham comportamentos fora da tarefa. Para Onofre (1995), a intervenção na indisciplina deve ocorrer de forma preventiva, tendo, neste sentido, definido, na primeira aula, normas de funcionamento a ter em conta em contexto de sala de aula, e estabelecido rotinas desde o início do ano letivo.

Por isso, desde o início tive esta preocupação e consegui criar algumas rotinas, regras e normas de funcionamento. Por exemplo, antes do início da aula, à medida que os alunos iam chegando, sentavam-se ao lado uns dos outros e à minha frente. Criei a rotina do aquecimento, primeiro (mobilização articular, depois corrida, terminando o aquecimento com os respetivos alongamentos), incuti alguns sinais de organização, punho fechado (meia-lua à minha frente), apito uma vez (começar o exercício), apito duas vezes (deixar o material no chão e trocar de estações), apito três vezes (podem beber água). Por fim, os alunos sentavam-se no chão a alongar e fazíamos um balanço do que ocorreu na aula e falávamos da aula seguinte.

Considero que estas estratégias foram bastante positivas e facilitaram-me no começo do estágio, optei por estes sinais porque me pareceu que seriam fáceis de os alunos assimilarem, e assim foi, eles facilmente reconheceram, estas rotinas foram utilizadas regularmente, contudo a única que deixei de usar foi a dos três apitos, por ser muito extenso e quando os alunos iam beber água eu indicava verbalmente para o fazerem. Em termos futuros irei utilizar mais vezes no aquecimento das aulas a corrida com mobilização articular e o trocar de estações irá ser realizado com gestos em vez de dois apitos. Uma boa gestão dos aspetos disciplinares, envolvendo a explicitação e a justificação das regras, a sua negociação e a implementação de procedimentos justos e razoáveis, num ambiente simultaneamente exigente e tolerante é crucial (Rosado, 2007).

No que diz respeito à área de extensão da EF das atividades físicas desportivas, as matérias selecionadas para a AI incluíram os jogos desportivos coletivos (JDC), as disciplinas da ginástica (no solo, de aparelhos – boque e minitrampolim), atletismo (corrida de barreiras, salto em altura, salto em comprimento) e o badminton.

Em todas as matérias no PAI está explícito que o aluno encontra-se no nível de especificação (I, E ou A) caso cumpra mais de 50% dos critérios definidos para esse nível. Caso cumpra menos de 50%, deverá ser considerado em Parte desse nível (PI, PE, PA). Apesar destes níveis não virem expressos no PNEF, considerei apropriada a sua utilização no momento do diagnóstico dos alunos. Assim, foi possível distinguir os alunos dentro do próprio nível, o que facilitou a construção dos grupos de nível e o prognóstico.

Depois de fornecido o PAI da escola e da reunião em que a orientadora me explicou as matérias que são geralmente lecionadas nos três espaços (ginásio, exterior e pavilhão), consegui planear todas as matérias de acordo com os recursos espaciais, temporais e materiais existentes. As principais preocupações que senti nesta etapa prenderam-se sobretudo com a gestão da multiplicidade de fatores durante a aula, como a gestão do tempo de aula e dos espaços, estar atenta a comportamentos fora da tarefa, retirar eventuais dúvidas e tive algumas dificuldades em registar as fichas de observação de todos os alunos, por isso a minha estratégia passou por completar este registo de observação na 2ª etapa de introdução e aprendizagem, esta dificuldade na avaliação coincidiu com o que estava previsto no meu plano de formação (PF).

Após a AI, foram definidos os níveis iniciais de cada aluno em todas as matérias e foram prognosticados os níveis que pretendo que os alunos atinjam no final do ano e também foram definidos os grupos de nível, onde os alunos foram agrupados por níveis de competência. Após esta fase, realizei a calendarização anual das matérias que iria

abordar tendo em conta o número de aulas, o *roulement*, e os restantes recursos da escola. Também foram estipulados os objetivos finais para cada um dos níveis tendo em conta os PNEF e o plano curricular do grupo de EF.

Com um período de avaliação tão curto, o PAI não engloba todas as matérias que foram lecionadas, por exemplo, não existiu AI de danças sociais e tradicionais tendo em conta que o PAI tem uma dança específica para cada ano de escolaridade e os alunos ainda não aprenderam essa dança. Não consegui recuperar mais tarde os indicadores desta avaliação, como foi uma dança que os alunos ainda não conheciam estes tiveram algumas dificuldades em aprender. Eu própria também senti que é uma das matérias que menos domino, para resolver esta lacuna pedi ajuda aos professores do grupo de EF, em termos futuros devo realizar formações nesta área. A avaliação dos alunos foi feita na última aula desta matéria recorrendo à sua filmagem, o que foi uma mais-valia e facilitou-me no processo de avaliação coerente e justo de cada aluno.

O DEF apenas avalia inicialmente as atividades físicas, não existindo AI da aptidão física e dos conhecimentos. Estas decisões do DEF tiveram implicações no meu processo de aplicação do PAI, pois pretendia conhecer ao máximo os meus alunos, como tal, no decorrer das aulas da AI, os alunos também trabalharam a aptidão física com a realização de abdominais, extensões de braços e joelhos ao peito de modo a proporcionar-me mais conhecimento sobre as suas capacidades físicas. Relativamente aos conhecimentos, os alunos que não realizaram a aula prática responderam a uma ficha de trabalho, e no final de cada sessão para poder avaliar o conhecimento de todos efetuava questões aos alunos. No meu futuro profissional também irei seguir estes métodos de modo a obter o máximo de conhecimento dos meus alunos, para além disto também pretendo no PAI avaliar efetivamente os conhecimentos e a aptidão física dos alunos para depois realizar o planeamento.

Todos os resultados da AI devem ser a base para elaborar a construção do PAT. Devia ter começado a elaboração do PAT logo no decorrer da AI. O PAT é o documento de planeamento mais importante, pois é aquele que guia todo o trabalho a realizar com a turma, espelha as suas principais características e particularidades, expressa os níveis de diagnóstico e prognóstico de todos os alunos, bem como os objetivos a atingir, as principais estratégias a utilizar para encarar todo o ano letivo e ainda as matérias prioritárias (Jacinto, Comédias, Mira & Carvalho, 2001).

Rosado (2003), também afirma que o PAT representa a linha orientadora do trabalho a efetuar no decorrer do ano letivo, conferindo uma sequência lógica e coerente do processo EA, discriminando os objetivos para determinado ano de escolaridade e a

forma como os alcançar, sem esmiuçar as medidas didático-metodológicas e outros detalhes da atuação do professor.

Na elaboração do PAT tentei respeitar os princípios propostos nos PNEF (2001), levando em linha de conta: a) a estruturação do ensino por etapas, b) a construção das UE com base nas necessidades apresentadas pelos alunos, respeitando um período mínimo de tempo para que seja possível adquirir competências, c) a repetição de matérias no decurso do ano letivo de modo a colmatar as dificuldades e aperfeiçoar as aprendizagens, d) a lecionação de aulas politemáticas, garantindo a articulação entre matérias e entre recursos espaciais, e) a formação de grupos na sua essência heterogéneos, de forma a facilitar a aprendizagem dos alunos com maiores dificuldades, intercalados, quando necessário com grupos homogéneos, de modo a garantir a evolução dos alunos mais aptos em determinada matéria.

Rosado (2003) define os planos de etapa e os planos de unidade de ensino (UE), como um conjunto de aulas que são agrupadas de acordo com critérios pedagógicos específicos. Os planos de etapa realizados foram o plano da 1ª etapa (AI), 2ª etapa (introdução e aprendizagem), 3ª etapa (desenvolvimento e aperfeiçoamento) e 4ª etapa (consolidação de conteúdos).

Segundo Araújo (2007) é através do plano de UE que se verificam os equívocos cometidos no diagnóstico e conseqüente prognóstico efetuados inicialmente, sendo necessário proceder a reajustes de modo a tornar os prognósticos mais adequados ao potencial de aprendizagem de cada aluno. Os planos de UE são uma previsão mais específica e analítica do trabalho a ser desenvolvido durante um determinado tempo, neste caso durante o tempo em que o professor se encontra num determinado espaço (ginásio, exterior e pavilhão).

Em cada UE todas as aulas estavam programadas, organizadas e esquematizadas, ou seja, estavam explícitos os exercícios que iriam ser realizados. Nem todo este processo de construção de planos de UE foi fácil, ao início tinha poucos conteúdos, contudo senti que realmente existiu uma evolução significativa e passei a incluir os objetivos pedagógicos de cada aula, assim como os exercícios, as respetivas progressões, os critérios de êxito, as estratégias de ensino e principalmente melhorei a definição do trabalho a ser realizado na área da aptidão física, com a inclusão dos exercícios específicos para cada capacidade física (resistência aeróbia, força superior, força média e flexibilidade) e na área dos conhecimentos, com a especificação dos momentos de avaliação, data de entrega de trabalhos individuais, de grupo, datas das respetivas apresentações, constituição de grupos e com questões a ser efetuadas aos

alunos sobre os critérios de êxito das matérias lecionadas e as capacidades motoras associadas aos testes do fitnessgram conduzindo assim a um melhor sucesso por parte dos alunos.

O plano de aula é um documento específico que apresenta os objetivos de cada aula para os diferentes grupos de nível/trabalho e os respetivos exercícios. Estes documentos têm como objetivo adequar o processo EA dos alunos às suas características, pois só assim podem ser potencializadas as suas aprendizagens. Importa referir que os documentos de planeamento não são estanques, ou seja, devem ser adaptados consoante o ritmo de aprendizagem dos alunos. Inicialmente, os meus planos de aula centravam-se muito na gestão do material, do espaço da aula, depois fui aprimorando estes planos ao nível da instrução, dos critérios de êxito das matérias, de modo a que os alunos facilmente também soubessem esses mesmos critérios.

O objetivo dos diferentes níveis de planeamento é que eles respeitem uma sequência lógica ao longo do ano e entre si, desde uma forma de análise mais generalizada até um planeamento mais especializado para cada sessão. Estes documentos tinham como objetivo adequar o processo EA dos alunos às suas características, pois só assim podem ser potencializadas as suas aprendizagens (Matos, 2010).

Assim, de forma a garantir um maior rigor e coerência entre os diferentes níveis de planeamento, torna-se fundamental que após a concretização de cada etapa, UE e aula, se realize um balanço das mesmas, de modo a refletir sobre possíveis ajustes que se possam fazer, ao nível do planeamento, assim como ao nível da intervenção pedagógica. No final de cada UE foi verificado o nível dos alunos para cada matéria lecionada. Essa informação, grau de consecução dos objetivos de cada aluno e os erros que apresentaram em cada critério observado, foram fundamentais para o planeamento das próximas UE onde essa matéria estava presente. O planeamento dos objetivos da próxima UE é feito em função dos resultados obtidos anteriormente, pois se os alunos não atingiram os objetivos propostos não estão preparados para avançar para outros mais complexos. Araújo (2007) afirma que as UE permitem corrigir erros cometidos no diagnóstico e conseqüente prognóstico efetuados inicialmente, sendo necessário proceder a reajustes de modo a tornar os prognósticos mais adequados ao potencial de aprendizagem de cada aluno. No balanço das UE também melhorei significativamente, pois elaborei uma descrição de cada aluno, das suas dificuldades em cada matéria.

Todas as aprendizagens adquiridas ao nível do planeamento contribuíram significativamente para enriquecimento do meu conhecimento e preparação para a vida profissional futura.

Gestão das situações de aprendizagem e verificação das mesmas

O desenvolvimento profissional de um professor, ao nível da sua intervenção pedagógica, encontra-se dependente da identificação das suas necessidades de formação em assuntos relacionados com as dimensões de intervenção pedagógica – instrução, organização, clima relacional, disciplina (Onofre, 1996).

No decorrer da minha lecionação procurei sempre utilizar um discurso calmo e audível, de forma a que a mensagem fosse sempre clara, pois uma boa organização e as tarefas ajustadas proporcionam alunos motivados e um bom clima de aula. Rosado e Mesquita (2011) também afirmam que a capacidade de comunicar constitui um dos fatores determinantes da eficácia pedagógica no contexto do ensino das atividades físicas e desportivas. Esta envolve a transmissão de elementos informativos mas, também, um efeito persuasivo, abrangendo processamento consciente e inconsciente. A influência sobre os praticantes das comunicações dos professores depende destas dimensões e, por isso, muitos dos procedimentos aconselhados para otimizar a comunicação orientam-se no sentido de cumprir objetivos de persuasão. Os mesmos autores referem ainda que deve ser dada particular atenção à para-linguagem (volume de voz, ressonância, articulação, entoação) e, de uma maneira geral, aos aspetos não-verbais da comunicação (contacto visual, expressões faciais, entusiasmos do professor) bem como à congruência entre mensagens verbais e não-verbais.

As técnicas de Instrução destacam como fatores relevantes da transmissão da informação a informação sobre o conteúdo, a promoção das tarefas de aprendizagem, a comunicação relativa ao encerramento da sessão, sendo importante observar a posição e postura dos alunos face ao professor e vice-versa, a sequência de informação, figuras e esquemas utilizados, clareza do discurso e nível de audição (tom e altura de voz) (Sarmiento, Veiga, Rosado, Rodrigues e Ferreira 2001, p.13).

Na minha opinião a instrução no decorrer das aulas foi efetuada de forma correta contudo nem sempre foi feita quando os alunos estavam em silêncio esta foi uma das minhas dificuldades, na qual por vezes optei por arranjar estratégias como por exemplo, se no início da aula não existisse silêncio, os alunos sentavam-se em roda e colocavam as mãos nas orelhas, acredito que esta estratégia talvez tivesse resultado com alunos mais novos, aqui nem sempre resultou. No futuro, quando me deparar que não existe

silêncio enquanto estou a dar instrução, posso mudar o tom de voz, devo também esperar que haja total silêncio e só depois emitir a instrução.

De forma a inferir o grau de conhecimento que os alunos apresentam acerca da informação transmitida, utilizei o questionamento com bastante frequência, senti que por vezes os alunos tinham eventuais dúvidas porque aquilo que os alunos ouvem não é necessariamente aquilo que compreendem ou porque aquilo que os alunos compreendem nem sempre é o que é executado. Segundo Rosado e Mesquita (2011) o questionamento dos alunos é um dos métodos verbais mais utilizados pelos professores, a colocação de questões pode servir diversos objetivos educativos e no processo EA a otimização dos momentos de instrução passa pela utilização regular do questionamento. E de acordo com Harvey e Goudvis (2000) o questionamento é a chave para a compreensão.

Na instrução inicial existiu sempre demonstração. Godinho, Barreiros, Melo e Mendes (2007) referem que a instrução consiste em fornecer informação ao sujeito sobre o objetivo da tarefa motora a efetuar e sobre a forma de desempenho mais adequada para o concretizar. A demonstração corresponde à apresentação duma imagem representativa da tarefa a realizar. Os mesmos autores referem ainda que a instrução e a demonstração têm funções complementares na condução do sujeito, em particular nas fases de aprendizagem iniciais, para níveis de desempenho superiores.

Durante o meu processo de formação, a utilização de alunos como agentes demonstrativos foi algo que se verificou com muita frequência, fui diversificando os alunos de modo a que todos pudessem ter o papel de demonstrar. Estas demonstrações foram sempre planeadas. Na utilização de alunos como agentes de ensino, o professor delega algumas das suas funções a um ou a um grupo de alunos. É ainda de salientar, que este método utilizado, possibilita uma elevada rentabilização no que respeita às tarefas de gestão, um profundo envolvimento no desenvolvimento do trabalho, a transmissão de outras formas de informação e FB, tal como a existência da elevação dos níveis motivacionais e de satisfação do próprio aluno. Assim, proporciona ao aluno algumas vantagens acrescidas a nível pessoal, tais como: execução de demonstrações, aplicações de FB e a participação na gestão e organização da turma.

É importante observar as ações dos colegas e tentar ter um comportamento idêntico. A observação é a base do primeiro mecanismo de aprendizagem. Paralelamente, a imitação permite a criação de uma bagagem de comportamentos que, mais tarde, serão ligados e evoluirão para formas particulares em função das

características do envolvimento e dos requisitos particulares das situações (Godinho et al., 2007).

No que diz respeito ao clima de aula, considero que consegui criar um bom clima propício à aprendizagem dos alunos. Segundo Rosado e Ferreira (2009) quaisquer que sejam os objetivos propostos aos alunos, ter-se-ão sempre mais possibilidades de os alcançar quando reina um ambiente de entusiasmo na classe. A importância do entusiasmo dos professores, do entusiasmo dos alunos e a influência recíproca que se estabelece, é claramente sublinhada no discurso pedagógico e, frequentemente, associada quer a benefícios cognitivos acrescidos quer, sobretudo, a aquisições no domínio sócio afetivo e relacional.

Algo que se caracterizou como transversal ao longo do ano, foi o facto de me preocupar sempre com os meus alunos, fator que contribuiu para o clima de aula ser sempre positivo, gostava de saber qual o estado de espírito dos alunos, como estavam a decorrer as outras disciplinas, pois acredito que um interesse e um maior conhecimento do aluno, resulta num melhor processo EA, uma vez que o professor conhece melhor o estado do aluno e o aluno interessa-se mais pela própria disciplina.

Ao melhorar o clima de aula, também se melhora a motivação dos alunos. A motivação é uma variável da maior importância no processo de aprendizagem e, em geral, sem motivação não é possível aprender, é através dela que se consegue que o aluno encontre motivos para se aperfeiçoar, para descobrir e rentabilizar capacidades (Godinho et al., 2007). Existe uma relação de reciprocidade entre motivação/aprendizagem, se a motivação afeta a aprendizagem, o inverso também se verifica. Ainda segundo os mesmos autores, a motivação está relacionada com a vontade para realizar uma atividade pelo simples gozo que ela provoca. Smith e Bar-Eli (2007) referem que muitas vezes a capacidade para motivar as pessoas, em vez do conhecimento técnico de um desporto ou AF, é o que separa um muito bom professor de um médio.

Ainda em relação à motivação foi notório que alguns alunos não estavam satisfeitos apenas quando melhoravam os seus resultados mas também quando ganhavam aos seus colegas, ou seja, dentro da turma existiam alunos motivados para a tarefa e/ou para o ego. A orientação para a tarefa (ou mestria) é a preocupação do aluno no desenvolvimento da sua competência e das suas habilidades na melhoria de uma tarefa (Vasconcelos-Raposo & Mahl, 2005). Um indivíduo com esta orientação motivacional sentir-se-á bem-sucedido quando atingir o desenvolvimento da mestria e melhorar as suas próprias capacidades. O aluno está motivado a melhorar os seus níveis

de desempenho anteriores, tendo em vista a autossuperação. Os indivíduos orientados para a tarefa valorizam o esforço, persistem mais tempo face a desafios difíceis e desistem mais dificilmente face ao fracasso. Por sua vez, um aluno orientado para o ego não objetiva superar-se a si mesmo, mas sim superar os colegas, a sua percepção de sucesso baseia-se na comparação com os colegas, tendo necessidade de se sentir superior a eles, denota-se uma motivação intrínseca reduzida nestes alunos. Segundo Duda (1995 cit. por Cumming, Hall, Harwood e Gammage 2002), os indivíduos orientados para o ego, tendem a esforçar-se menos quando se deparam com dificuldades ou com a derrota, porque o seu objetivo é demonstrar superioridade, as situações em que não conseguem ultrapassar os outros causam-lhes a sensação de incompetência, menos persistência e o decréscimo da intensidade do comportamento.

Na minha opinião, em termos futuros é bastante importante aplicar estratégias que aumentem a motivação dos alunos de modo correto, pois faz parte de um bom professor ter a capacidade para motivar os alunos, se um professor é um bom profissional os alunos vão estar mais motivados nas aulas e o contrário também se aplica. Para além de criar um bom clima emocional/relacional, um bom professor deve ser capaz de criar um clima motivacional que leve os seus alunos a serem orientados para a mestria. Nos estudos de Papaioannou, Zourbanos, Krommidas e Ampatzoglou (2012) uma orientação de objetivos para a mestria surge associada a níveis mais elevados de motivação intrínseca, diversão e satisfação na prática de AF. Braithwaite Spray e Warburton (2011) referem que a percepção de um clima motivacional para a mestria é mais provável de ocorrer quando: as tarefas são desafiantes, os alunos têm a possibilidade de fazer escolhas e oportunidades para exercer a liderança, o FB positivo e centrado na progressão do indivíduo é enfatizado, os alunos trabalham em grupos de níveis heterogéneos, e a variabilidade no ritmo de aprendizagem é considerada. Os resultados desta meta-análise sugerem, então, que o clima motivacional para a mestria é aquele que deve ser enfatizado nas aulas de EF (Braithwaite et al., 2011 citado por Martins, 2015). Para contribuir para a motivação dos meus alunos irei motivá-los intrinsecamente para as tarefas, utilizando o FB, irei continuar a desenvolver um clima agradável onde o erro é visto como uma oportunidade de aprender e não como um falhanço individual, irei ter atenção às atitudes dos alunos e terei sempre em consideração a importância da minha função no crescimento e desenvolvimento dos jovens.

Segundo Onofre (2003), o conhecimento prático é o conhecimento que permite ao professor resolver os problemas com que se confronta no decurso da sua vida profissional. A dimensão disciplina diz respeito à diferenciação entre comportamentos

apropriados e comportamentos não apropriados. Os comportamentos inapropriados podem ser divididos em comportamentos fora da tarefa – envolvimento em atividade motora distinta da inicialmente proposta – e comportamentos desviantes – infração às normas e regras estabelecidas para a aula. (Carreiro da Costa, 1988 citado por Onofre, 2000). Relativamente aos problemas de indisciplina, a turma do 8º B não revelou comportamentos de indisciplina graves e apresentou boas atitudes.

Um professor, para aumentar o seu nível de eficiência, deve de encontrar soluções capazes de manter os alunos empenhados nas tarefas de aprendizagem durante o tempo necessário e de forma adequada (Carreiro da Costa, 1984). Desta forma, para além do tempo de prática, o professor deve de realizar um acompanhamento das atividades dos alunos de modo a informá-los das suas prestações.

O FB pedagógico entende-se por uma informação de retorno em função de um comportamento observado. Esta informação fornecida é considerada como um complemento de outros FB ligados à própria tarefa e a sua respetiva atividade muscular. O FB constitui um elemento essencial da aprendizagem e encontra-se dividido em quatro dimensões: objetivo (avaliativo, prescritivo, descritivo e interrogativo), direção (individual, grupo e classe), forma (auditivo, visual, quinestésico e misto) e afetividade (positiva e negativa). É uma mais-valia no processo de intervenção pedagógica.

Segundo Rosado e Mesquita (2011), a transmissão de FB é um dos processos com maior relevância no controlo e regulação do processo de EA, dado que permite fornecer ao aluno, após a sua resposta motora, um conjunto de informações acerca do modo como realizou a ação, tendo como intuito modificar e melhorar essa resposta.

Para além das dificuldades iniciais na emissão de FB à distância, também tive algumas complicações ao nível da sua qualidade e frequência. Utilizei muitas vezes FB do tipo avaliativo, o que, em termos práticos, não acrescentou muito às aprendizagens dos alunos. Assim, uma das minhas prioridades foi preocupar-me em emitir FB pedagógico descritivo, prescritivo e interrogativo para ajudar os alunos na aprendizagem. Outra das dificuldades foi conseguir numa aula dar FB a todos os alunos. Rosado e Mesquita (2011) afirmam que a distribuição de FB deverá ser realizada sobre a totalidade dos alunos.

Depois de uma reflexão sobre os meus problemas com o FB concluí que possivelmente não o emitia com frequência nem com conteúdo porque não tinha um conhecimento didático suficiente para o fazer e é decisivo saber fazer o diagnóstico das práticas dos alunos. Assim, antes de me preocupar com o aumento da frequência e qualidade do FB optei por investir no estudo das matérias e exercícios. Para tal, e como

foi sugerido pelos orientadores, filmei e analisei a minha aula, comecei também a observar aulas de outros professores, recorri a bibliografia e elaborei um anexo técnico de todos os exercícios da aula, para cada grupo de nível, onde introduzi as variantes de dificuldade e facilidade, bem como os critérios de êxito dos mesmos. Esta preparação fez com que já soubesse mais rapidamente o porquê dos erros dos alunos e, desta forma, consegui corrigi-los mais facilmente utilizando um FB com características mais específicas e breves.

Onofre (2000) refere que os alunos estão mais empenhados nas tarefas das aulas se o professor interagir mais com eles no sentido de lhes fornecer informações apropriadas dos conteúdos de aprendizagem. É fundamental fornecer FB de qualidade, que permita apoiar o aluno na realização das tarefas. Outra dificuldade sentida neste contexto foi o fechar o ciclo de FB, só consegui aperceber-me desta lacuna após reflexões críticas com os orientadores e na análise da aula filmada, estas filmagens devem ser um recurso mais frequente, não só durante o ano de estágio pedagógico, mas também ao longo dos anos seguintes, pois permite observar de um modo concreto as principais lacunas, e conseqüentemente modificar esses mesmos comportamentos, otimizando o processo de EA. A visita interescolas também teve um papel preponderante, porque senti que a estagiária também teve as mesmas dificuldades, ao lecionar duas matérias (escalada e ginástica) podia ter emitido FB à distância. Percebi que os alunos com o FB se iriam sentir mais acompanhados, executando as tarefas com um maior grau de concentração e de envolvimento.

Segundo Mosston e Ashworth (2008), o axioma da teoria de ensino baseia-se num comportamento de ensino onde este corresponde à implementação de uma cadeia de decisões. O espectro de estilo de ensino encontra-se configurado da seguinte forma: estilos convergentes e estilos divergentes encontram-se separados por uma barreira chamada a barreira da descoberta. O espectro é um excelente modelo para se analisar o EA em EF porque permite perceber diferentes perfis de EA e a sua relação com a gestão de tempo de aula com o empenhamento dos alunos, com os efeitos nos diferentes canais de desenvolvimento (cognitivo, físico, social e emocional). Permite também mostrar a distribuição das decisões entre o professor e o aluno, o seu funcionamento e resultados. Cada um deles delinea papéis específicos para o professor e para o aluno.

Os estilos aos quais dei maior ênfase foram os estilos de ensino convergentes, nomeadamente comando e tarefa, também implementei o estilo de ensino inclusivo, por exemplo, na matéria de futebol em que o objetivo do exercício era rematar à baliza, os alunos tinham a liberdade de escolher se queriam rematar à baliza fintando um

adversário ou se rematavam à baliza sem adversário, de forma a tornar a tarefa desafiante e praticável por todos os alunos, só que a maioria optou por finalizar à baliza sem adversário. Na minha opinião este estilo foi importante, pois verificou-se o aparecimento de alguma autonomia por parte dos alunos e estes foram integrados no seu processo de aprendizagem. Fernandes (2008) indica que os alunos devem ser deliberada, ativa e sistematicamente envolvidos no processo de EA. Para além disto permitiu-me verificar se os alunos nesta matéria gostavam de realizar os exercícios com níveis de facilidade ou de dificuldade.

Além dos estilos mencionados anteriormente, o estilo de ensino recíproco também esteve presente, por exemplo, na aula do triplo salto, os alunos em grupos de dois, um executava o salto e o outro observava e corrigia emitindo FB ao colega, assim como na aula de voleibol, um aluno executava o passe ou lançava a bola com as duas mãos e o outro executava a manchete, o aluno, com base nos critérios de êxito enunciados por mim tinha de corrigir a manchete, emitindo FB ao colega. Este estilo teve o propósito de proporcionar novos desafios aos alunos, permitindo que os mesmos tivessem outros tipos de responsabilidades e de perceções.

Nos estilos de ensino convergentes, a aprendizagem é guiada e realizada por parte do professor, é ele que toma o máximo de decisões, que transmite os conteúdos a serem lecionados e as suas componentes críticas. Com estes estilos consigo controlar melhor a turma, sinto-me mais segura, sou eu quem tomo as decisões, determinando os objetivos da aula, escolhendo as atividades, fornecendo as informações precisas sobre o que executar, avaliando e corrigindo.

Mais para o fim do estágio, também utilizei o estilo divergente da descoberta guiada, por exemplo, na aula de futebol, no exercício 3x2, foram realizadas questões aos alunos de modo a que estes percebessem a solução desejada (efetuar passes entre si, conduzir a bola, realizar a marcação individual, fixar o portador da bola e passar ao colega que estava isolado). Não utilizei os estilos divergentes (divergente, programa individual, centrado no aluno e auto-ensino), a aprendizagem é caracterizada pela pesquisa e descoberta por parte do aluno com base nas suas capacidades motoras e cognitivas.

Uma das minhas grandes dificuldades neste percurso ao longo do estágio foi sem dúvida a falta de alternância dos estilos de ensino. Penso que a manutenção desta dificuldade se deveu à falta de experiência enquanto docente pois tinha a necessidade de controlo da turma durante a realização dos exercícios. Outra das dificuldades foi adequar

os estilos de ensino à turma e aos momentos da aula ao longo do ano, isto coincidiu com o que estava previsto no meu PF. Em termos futuros tenciono investir mais nesta área.

Segundo o PNEF a formação de grupos é um elemento chave na estratégia de diferenciação do ensino (Ministério da Educação, 2001). No início do ano letivo optei pela formação maioritariamente de grupos homogéneos, para que os alunos trabalhassem objetivos semelhantes. Ao separar sempre a turma por grupos de nível, os alunos aperceberam-se dessa divisão e sabiam se faziam parte do grupo dos “fortes” ou dos “fracos”. Assim, posteriormente, no segundo e terceiro período variei os grupos entre homogéneos e heterogéneos consoante os objetivos que tinha para a aula.

Ao contrário do que pensava anteriormente, os grupos heterogéneos funcionaram muito bem pois os alunos com o nível de aprendizagem mais avançado, para além de cumprirem os seus objetivos, tinham a função de ajudarem os colegas com mais dificuldades, para além disto, ao estarem presentes no grupo elementos mais desenvolvidos técnica e taticamente, foi assegurada a continuidade das ações de jogo, condição necessária para a aprendizagem do mesmo. Braithwaite, Spray e Warburton (2011), afirmam que a alteração dos grupos de trabalho em conjunto com adequação do nível do exercício a cada grupo de nível e a cada aluno permite o desenvolvimento de um clima de aula positivo baseado na cooperação, motivação e superação pessoal que possibilita o progresso das aprendizagens dos alunos.

A formação de grupos heterogénea foi efetuada com base nos resultados do estudo de turma e com dados relativos à prestação dos alunos. Em algumas aulas foram os alunos que efetuaram a formação de grupos, por exemplo, os alunos mais rejeitados (dados do estudo de turma) realizavam a formação de equipas ou os alunos mais hábeis numa matéria escolhiam equipas, desta forma promovia a autonomia por parte dos alunos e estes tinham de ser responsáveis em organizarem-se por equipas em poucos minutos. Em termos futuros tenciono também dar estas oportunidades aos alunos e irei continuar a fazer reflexões sobre os grupos de trabalho, pois estas reflexões assim como as autoscopias realizadas contribuíram sempre para melhorar as aprendizagens dos alunos. Levo também a ideia de que a formação de grupos deve ser sempre adequada ao contexto, aos alunos, às matérias, aos espaços e aos objetivos.

Na minha opinião, o projeto de observação de aulas dos professores do DEFDE, foi bastante importante na minha formação, pois foquei-me na observação dos aspetos da intervenção pedagógica, como por exemplo na instrução, questionamento, critérios de êxito efetuados na instrução, FB, controlo da disciplina, demonstração, estilos de ensino utilizados, grupos de trabalho, para além disso no posicionamento do

professor/professora e no comportamento dos alunos. Com esta observação, verifiquei os exercícios que eram utilizados pelos professores, consegui aumentar os meus conhecimentos e melhorar a minha intervenção pedagógica. A partilha com outros professores, sobre algumas dificuldades sentidas na condução do ensino também contribuiu para o meu desenvolvimento profissional.

A avaliação das aprendizagens, de acordo com Fernandes (2005), é todo e qualquer processo deliberado e sistemático de recolha de informação, mais ou menos participado e interativo, mais ou menos negociado, contextualizado, acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer numa diversidade de situações. Segundo o autor Peralta (2002), a avaliação pode ser entendida como a recolha sistemática de informação sobre a qual se possa formular um juízo de valor que facilite a tomada de decisões e deve ser utilizada como o elemento que suporta e orienta as decisões dos professores de modo a contribuir para as aprendizagens dos alunos. Araújo (2007), menciona que é claro para todos os professores a necessidade de utilizar a avaliação como suporte de todas as decisões que se tomam no âmbito do ensino e da aprendizagem dos alunos.

Existem diferentes tipos de avaliação: inicial, formativa e sumativa. No que concerne à avaliação formativa, esta é entendida como o instrumento que permite detetar as dificuldades e os sucessos dos alunos, ao longo do processo de EA, possibilitando a adaptação e o ajuste do mesmo, com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos (Dias & Rosado, 2003; Fernandes, 2005). Araújo (2007), afirma que a avaliação formativa adota uma dupla vertente: para o professor, orientando e regulando o seu ensino, permitindo o ajuste dos planos ao constatar os progressos dos seus alunos; para o aluno, vai verificando os seus progressos e ajudando a gerir a sua aprendizagem, em função das metas pré estabelecidas. A principal prioridade da avaliação formativa é promover a aprendizagem dos alunos, a sua utilização revelou-se de uma importância extrema, permitindo também orientar a minha atividade pedagógica, enquanto futura professora de EF. Esta difere da avaliação sumativa que é concebida para a classificação, *ranking* ou certificação de competências (Paul, Chris, Clara, & Bethan, 2003).

As informações recolhidas durante o período de AI e na avaliação formativa possibilitam o estabelecimento de prioridades formativas dos alunos no sentido do seu desenvolvimento (Carvalho, 1994). Assim, os resultados da AI e da avaliação formativa devem contribuir para melhoria do processo EA do aluno (PNEF, 2001).

As áreas de avaliação da disciplina de EF são as que o PNEF sugere: atividades físicas, aptidão física e conhecimentos, das quais eu concordo. Todavia, na EBSAA, emerge outra área de avaliação: as atitudes/competências sociais que, apesar do grupo

de EF também não concordar com a sua implementação, é uma imposição por parte da escola na tentativa de uniformizar e dar coerência à avaliação entre as disciplinas do mesmo ciclo de escolaridade. Segundo Araújo (2007), de uma forma implícita à avaliação das várias matérias, podemos observar, na explicitação dos seus objetivos específicos, em todos os níveis (introdutório, elementar ou avançado), um conjunto de objetivos que dizem respeito às atitudes e valores. O facto destas atitudes serem avaliadas dentro de cada matéria, ou seja, de uma forma integrada, torna desnecessária e redundante a sua contribuição autónoma para os critérios de classificação final. Por outras palavras, se essas atitudes já foram avaliadas e contribuíram para a determinação do nível da matéria que cada aluno conseguiu concretizar, é por isso incorreto, voltar a contar com eles em outro momento da avaliação. Rocha, Comédias, Mira e Guimarães (2010), também afirmam que um aluno cumpre apenas um nível introdutório, elementar e avançado no domínio das atividades físicas, desta maneira, as atitudes encontram-se incluídas nestes níveis.

É fundamental que os critérios de avaliação sejam partilhados e discutidos com os alunos (Fernandes, 2004; Pacheco, 2002), no início do ano as áreas e os critérios de avaliação foram apresentados à turma, discriminando todas as suas componentes. Apesar de durante as aulas relatar aos alunos os seus resultados, não foi possível emitilos em todos os parâmetros de avaliação e de modo a que os alunos tivessem uma melhor perceção do seu desempenho, entreguei-lhes na primeira aula do 2º período, uma tabela para estes perceberem os aspetos que podiam melhorar em cada área de avaliação da disciplina de EF, pois foi visível no preenchimento das folhas de autoavaliação que muitos dos alunos não têm perceção do que realizam. Foi verificado que na autoavaliação do 2º período os alunos já estavam mais cientes das suas capacidades, fator que considero positivo. Este conjunto de decisões de divulgação dos níveis dos alunos e propostas de melhoria veio no sentido de cumprir a função da avaliação formativa - promover aprendizagem nos alunos (Paul et al., 2003).

Segundo Dias e Rosado (2003), a avaliação formativa tem, também, como finalidade dar conhecimento de todas as dificuldades e êxitos dos alunos aos próprios e aos respetivos EE. Neste documento que entreguei aos alunos, também podia ter sido destinado um espaço à assinatura dos EE, garantindo que estes tinham acesso à informação referente ao processo de aprendizagem dos seus educandos, contudo estes também têm na plataforma INOVAR acesso à avaliação formativa dos seus educandos.

Durante a 2ª etapa, no decorrer da avaliação formativa, as grelhas de registo continham os objetivos que cada grupo de alunos trabalhou. Assim, só foram avaliados

formativamente os conteúdos que cada aluno desenvolveu durante as aulas. A simplicidade das grelhas facilitou-me a observação das aprendizagens dos alunos pois, antes do momento formal de avaliação já sabia, de forma geral, se os alunos cumpriam os critérios estabelecidos ou não.

Na área da aptidão física foi bastante fácil efetuar a avaliação dos alunos, pois o aluno tem nível 1 - se tiver 1 resultado na ZSAF, nível 2 - se tiver 2 resultados na ZSAF, nível 3 - se tiver 3 resultados na ZSAF, nível 4 - se tiver 4 resultados na ZSAF e nível 5 - se tiver 5 resultados na ZSAF. A maioria destes testes foram realizados a pares, ou seja, enquanto um aluno estava a ser avaliado o outro estava a registar a sua prestação e a verificar as suas faltas.

Nos conhecimentos, os alunos foram avaliados através de um trabalho de grupo sobre os fatores associados a um estilo de vida saudável, uma ficha de trabalho individual, questões na aula sobre os critérios de êxito das matérias lecionadas e sobre as capacidades motoras associadas à bateria de testes do *fitnessgram*® e no último período realizaram um trabalho de grupo com apresentação à turma sobre quais as ofertas existentes e atividades praticadas ao nível dos clubes e associações que podem encontrar-se no meio extraescolar.

Ao longo do ano letivo os alunos tiveram alguns problemas em trabalhar em grupo, desde cedo os alertei para a importância de saberem funcionar em grupo ao longo das suas vidas e também para o cumprimento de prazos de entrega, pois na entrega da ficha individual existiu uma grande falta de responsabilidade dos alunos em não entregarem a ficha, eu optei sempre pela estratégia de no decorrer das aulas os avisar em relação ao prazo de entrega da mesma. Relativamente ao último trabalho de grupo realizado pelos alunos, é importante referir que notou-se claramente que os alunos no final do ano já gostavam de trabalhar em grupo e todos cumpriram os prazos de entrega, o que constituiu dois fatores bastante positivos, pois ao longo do decorrer do ano nem sempre isto sucedeu como referi anteriormente.

Para a classificação final dos alunos, respeitei os critérios de avaliação da escola para esta disciplina, ou seja, contabilizei o total de níveis de desempenho alcançados pelos alunos nas diferentes matérias (65%), o número de intervalos na zona saudável da bateria de testes do *fitnessgram* (20%), a classificação da ficha de trabalho, as questões de aula, os trabalhos de grupo para a área dos conhecimentos (10%) e a classificação das atitudes e valores (5%), segundo as normativas da escola. Desta feita, a atribuição da classificação final dos alunos resultava da aplicação do somatório das classificações nestas quatro áreas, respeitando as suas ponderações no cálculo da média final. O

PNEF, para a avaliação sumativa, apresenta cenários para todas as áreas de avaliação, ou seja, a classificação dos alunos no fim de cada período depende dos níveis de desempenho alcançados nas matérias avaliadas e não nas percentagens desses níveis. A utilização de percentagens na avaliação sumativa é contra indicado porque pressupõe o fracionamento dos domínios motor, cognitivo e afetivo do aluno (Rocha et, al., 2010). Esta deve ser uma preocupação e uma reflexão para os próximos anos letivos do DEFDE, penso que seria importante o grupo reformular os critérios de avaliação sumativa da disciplina e colocá-los de acordo com o PNEF.

Professor - investigador

O professor é um profissional que deve estar em constante pesquisa, assim como em constante evolução no que toca ao seu conhecimento. Para Alarcão (2001), todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor.

Para ser merecedor de título de bom professor, ou ser um professor com sucesso, é essencial que este se questione sobre as suas práticas e decisões educativas, o que está a contribuir para o sucesso ou insucesso do seu trabalho, consequentemente dos seus alunos, é importante que este desenvolva um forte sentido crítico ao seu trabalho, pesquisando, fazendo da sua sala de aula um laboratório científico, analisando novas propostas didáticas, formas de organização e gestão escolar que contribuam não só para a sua eficácia como professor, mas também para tornar a sua escola mais eficaz partilhando a sua pesquisa e resultados com os seus colegas.

Alarcão (2001) afirma que ser professor-investigador é ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencionalmente e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução.

É a partir da identificação de um problema no seio do contexto escolar que se parte para a investigação. Alarcão (2003) afirma que compreendido o problema, urge planificar a solução de ataque e pô-la em execução. Por isso, a primeira preocupação foi a de identificar um problema que pudesse ser alvo de um projeto de investigação-ação. O problema de aumentar o nível AF dos alunos e melhorar os seus estilos de vida foi identificado após conversas com os orientadores, os professores de EF, o GES e da leitura do PEE. Depois de escolhido o tema, elaborámos a pergunta de partida: “Escola, Saúde e EF: AF e hábitos alimentares dos alunos do 3º CEB?”.

Face aos objetivos do estudo foi elaborado um questionário com a colaboração do professor orientador João Martins, o questionário utilizado foi um Questionário sobre EF e

o estilo de vida relacionado com a AF e os hábitos alimentares dos adolescentes. O questionário está validado e já foi utilizado em contexto nacional e internacional. Por exemplo a questão utilizada no questionário "Quantas vezes por semana participas de... (1) AF organizada? (2) AF não organizada? (3) DE?". Somando o número relatado de sessões por semana, em cada contexto, foi obtido o índice de 'AF Total', foram publicadas em vários estudos com evidências de validade e confiabilidade tais como Marques et al., 2013; Pieron, Telama, Prego, e Almond, 1997; Santos, Esculcas, e Mota, 2004.

A aplicação dos questionários teve o consentimento dos DT e dos EE foi realizada nas aulas de formação cívica, EF, história e geografia. Os alunos preencheram o questionário em horários previamente estabelecidos com os professores da disciplina. Isto permitiu-me conhecer outros professores e alunos, contactar com mais elementos da comunidade educativa, o que é sempre positivo.

O objetivo do estudo da área 2 foi analisar os níveis de AF, os hábitos alimentares, as atitudes (face à escola, EF, AF) e as perceções de saúde e qualidade de vida, em função do sexo de alunos do 3º CEB da EBSSA. Participaram 315 alunos do sexo feminino e masculino com média de idades de 13.74 ±1.19 anos. Depois da aplicação dos questionários, construiu-se a base de dados e inicialmente procedeu-se à análise dos dados em termos de estatística descritiva.

Os resultados revelaram que a grande maioria dos alunos efetua o trajeto casa-escola a pé, assim como a deslocação escola-casa. Apenas 8.8% dos alunos inquiridos participam no DE. Mais raparigas são consideradas inativas ou pouco ativas comparativamente com os rapazes. O número de horas passadas em AF moderada a vigorosa é superior no sexo masculino. As raparigas demoram mais tempo no transporte ativo casa-escola e escola-casa que os rapazes. Para grande parte dos alunos o principal objetivo da EF é promover estilos de vida ativos e saudáveis. Deve-se promover a AF, especialmente implementar estratégias para incentivar as raparigas. Os nossos resultados indicaram que em relação ao pequeno-almoço, a grande maioria dos alunos toma esta refeição, o que é bastante positivo. A escola deve oferecer possibilidades de prática de AF, através da EF e do DE, dado que cada vez mais o tempo das crianças é passado na escola.

Apreendido o problema, é necessário apresentar um conjunto de propostas e soluções que contribuam para dar resposta aos resultados do estudo e pô-las em execução e assim se sucedeu. Face aos resultados obtidos na investigação de modo a que os alunos cumprissem as recomendações da WHO (2010), que recomenda a prática

diária de 60m de AF moderada a vigorosa para os jovens, disponibilizei pelo espaço escolar (bar dos alunos, sala dos professores e pavilhão de EF) e aos responsáveis pela associação de pais cartazes com os resultados do estudo e com recomendações de hábitos de vida saudáveis. Considero bastante pertinente esta partilha com os EE, surgiu numa sugestão da apresentação do estudo e assim foi aplicado, pois é essencial envolver mais os EE na comunidade escolar e este tema é pertinente não só para a escola, mas também para os EE terem um conhecimento da AF física formal e informal que os alunos praticam, a percentagem de alunos que integra os núcleos de DE, como os alunos se sentem relativamente à sua saúde e quais os seus hábitos alimentares.

Para além desta estratégia, os resultados do estudo também foram partilhados com o GES que tem um papel preponderante na escola e pode realizar a médio-curto prazo, sessões informativas de vida ativa saudável aos alunos do 2º ciclo. É importante adquirir desde a infância e juventude um comportamento fisicamente ativo, pois esses hábitos uma vez adquiridos, tendem a prolongar-se ao longo da vida (Telama, Yang & Leskinen et al., 2014).

No âmbito da parte da ação da área 2, também forneci um livro sobre o estudo do HBSC - A saúde dos adolescentes portugueses em tempos de recessão: dados nacionais 2014, o qual alunos e professores podem consultar na biblioteca da escola.

Sugeri à turma do 8º B, que utilizassem um pedómetro de modo a que contabilizassem o número de passos que efetuavam no trajeto casa-escola e escola-casa, constatei que muitos dos alunos já utilizavam esta aplicação nos seus smartphones e inclusive sabiam o número de passos que realizavam até chegarem à escola, fator que é bastante positivo.

Na minha opinião considero que estas estratégias foram muito importantes para colmatar o problema identificado e sinto que o facto de colocar as propostas elaboradas em prática, foi bastante gratificante para mim.

Planeei a sessão de apresentação com vista a mobilizar a participação ativa dos intervenientes na discussão dos resultados e nas soluções para o problema encontrado, o que foi uma boa estratégia da minha parte pois a participação ativa de todos foi uma mais-valia para o enriquecimento da sessão. Esta apresentação foi um momento importante do meu estágio no qual tive de comunicar para diversos elementos da comunidade educativa, como por exemplo dos professores do grupo de EF, professores de outras disciplinas, elementos da direção, assim como do GES e representantes dos EE, contudo também podia ter feito o convite aos alunos da EBSAA para estarem

presentes na sessão de modo a partilharem as suas opiniões e assim darem o seu contributo.

No final da sessão, foram entregues questionários de avaliação da sessão aos presentes. Na minha opinião o planeamento prévio, pensado, consistente e coerente da sessão é determinante para uma condução e avaliação da mesma e em termos gerais pode-se verificar que os participantes no inquérito de satisfação gostaram bastante da apresentação da sessão.

Penso que todo este processo de investigação teve impacto na comunidade escolar, pois os resultados obtidos e as estratégias a adotar foram apresentadas e partilhadas. Alarcão (2001) refere que a investigação-ação, para ser investigação, tem de produzir conhecimentos novos, ser rigorosa na sua metodologia e tornar-se pública a fim de que possa ser apreciada, avaliada, reproduzida e desenvolvida.

Na minha opinião é importante que o sentido investigativo, atitudes e competências investigativas sejam adquiridos não só na formação inicial mas durante a formação contínua, devem existir ao longo de todo o processo de formação dos professores projetos curriculares que incentivem a esta prática, motivando e exigindo trabalhos e projetos que se identifiquem e relacionem com algo parecido ou idêntico à investigação.

Sinto que o balanço desta atividade é bastante positivo, consegui ultrapassar as dificuldades identificadas nesta área no PF e foi uma experiência potenciadora de aprendizagem, onde tive que identificar um problema da escola e desenvolve-lo com base nas regras de um trabalho de investigação, de modo a solucioná-lo, penso que este contacto com a investigação deve ser constante. Através desta investigação adquiri competências metodológicas, de ação e comunicação que me serão úteis no futuro enquanto professora.

Professor como elemento ativo na comunidade escolar

- Desporto Escolar

As escolas constituem-se como as estruturas nucleares dentro do sistema educativo. Desta forma, o projeto do DE deve integrar-se de forma articulada e continuada num conjunto de objetivos gerais e específicos, no seu PE e constituir-se como parte integrante do plano de atividades das escolas. O DE constitui-se como uma área transversal da educação, sendo instrumento essencial na promoção da saúde, na inclusão, na integração social e no desenvolvimento do desporto nacional, sendo que este deve ser implementado, de uma forma efetiva, em todas as escolas e tornado

acessível a todos os alunos. É uma forma de prática regular de AF e entende-se por ser o conjunto das práticas desportivas e de formação com objeto desportivo quando desenvolvidas como complemento curricular e ocupação dos tempos livres dos alunos, num regime de participação voluntário, integradas no plano de atividades coordenadas no âmbito do sistema educativo em articulação com o sistema desportivo. Estas atividades de complemento curricular visam, nomeadamente, o enriquecimento cultural e cívico, a EF e desportiva, a educação artística e a inserção dos educandos na comunidade.

O DE tem como missão proporcionar o acesso à prática desportiva regular de qualidade, contribuindo para a promoção do sucesso escolar dos alunos, dos estilos de vida saudáveis, de valores e princípios associados a uma cidadania ativa (Direção-Geral da Educação [DGE], 2013).

A atividade desportiva praticada ao nível do DE desenvolve potencialidades físicas e psicológicas, que contribuem para o desenvolvimento global dos jovens e para fomentar hábitos saudáveis, competências sociais e valores morais, de entre os quais se destacam: responsabilidade, espírito de equipa, disciplina, tolerância, perseverança, humanismo, verdade, respeito, solidariedade, dedicação e coragem (DGE, 2013).

O DE, através das AF e desportivas colocadas à disposição dos alunos, tem o intuito de promover a inclusão, a aquisição de hábitos de vida saudáveis e a formação integral dos mesmos, estimulando sentimentos de solidariedade, liderança, cooperação, autonomia, organização e criatividade, assumindo ainda um papel preponderante no combate ao insucesso e ao abandono escolar (Programa do Desporto Escolar, 2009; 51.º da Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto).

Este ensino fica a cargo do professor responsável pelo núcleo de DE e, quando aplicável, do professor estagiário que, de acordo com o Guia de Estágio, deve ter uma participação ativa ao nível do planeamento, da avaliação e da condução das atividades a desenvolver.

Na EBSAA existem, no presente ano letivo, cinco núcleos: badminton (misto), voleibol (feminino e masculino), futsal (masculino), basquetebol (feminino) e xadrez (misto). A professora orientadora tinha dois núcleos de voleibol, eu fiquei com o escalão de juniores masculinos, tive muito à vontade com esta matéria, pois estou ligada à modalidade há muitos anos, também participei no DE enquanto estudante do ensino básico e secundário e fui atleta federada na modalidade 13 anos.

Em termos de divulgação dos núcleos existentes, foram realizadas as seguintes atividades: promoção da atividade junto de todas as turmas da escola pelos professores do DEF e pela professora estagiária, cartazes a divulgar a oferta de atividades do DE,

distribuição de fichas de autorização para os EE e os DT também divulgaram os núcleos nas reuniões com os EE. Concordo com estes métodos de divulgação, porém também se podia enviar correspondência para casa dos alunos com esta informação, através de e-mails e/ou recados na caderneta. Eu contribuí para esta divulgação afixando os cartazes pela escola e promovi os núcleos em conversas com os alunos durante as aulas e nos intervalos.

Todos os treinos ocorreram durante a hora de almoço, de modo a que cada grupo pudesse usufruir das condições materiais e espaciais da escola, uma vez que a essa hora não havia aulas de EF. No meu ponto de vista, penso que deveria de existir ainda mais núcleos de DE, acredito que os rapazes do ensino secundário gostariam de ter DE de basquetebol e que as raparigas do 2º e 3º CEB gostariam de ter voleibol, seria importante que os núcleos fossem de encontro às preferências dos alunos e que os horários fossem ajustados ao horário destes.

A meu ver deveria de existir uma maior flexibilidade por parte da direção da escola na marcação dos treinos num horário que mostrasse poder abarcar um maior número de alunos, por exemplo, que não fosse só à hora de almoço e, acima de tudo, não agendar os apoios das diversas disciplinas em horário coincidente com os treinos dos núcleos de DE. Os horários dos treinos podiam ser de manhã para quem tem aulas à tarde e vice-versa. Isto iria permitir o desenvolvimento do núcleo de forma desejada e atingir o potencial de oportunidade que o DE oferece aos alunos. Para além disto, seria pertinente realizar um questionário aos alunos ou uma palestra no início de cada ano letivo para verificar quais as modalidades que os alunos gostariam de ter no DE, pois foi visível durante a apresentação dos trabalhos da turma do 8º B na área dos conhecimentos, que estes gostariam de ter outras matérias como por exemplo, a dança.

A divulgação realizada no início do ano do núcleo de voleibol foi suficiente, não sendo necessária a integração de novos alunos, pois o grupo ficou bem constituído, com número de alunos suficiente e estes foram pontuais, assíduos e cumpridores. Existiram alguns treinos em que estiveram presentes 18 alunos do escalão de juniores masculinos, por norma estavam presentes no treino 10 atletas.

Os treinos de voleibol ocorreram duas vezes por semana à mesma hora nos dois núcleos, às terças-feiras e quintas-feiras das 13h30 às 14h15, o que me deu a possibilidade de interagir com ambos quando foi necessário. Foi bastante positivo ter contacto no DE com alunos do ensino secundário, porque apenas lecionei aulas ao 3º CEB e assim intervinha com alunos de faixas etárias diferentes. O facto de ter que lidar com diferentes realidades, personalidades, interesses, capacidades, ritmos de

aprendizagem, fases de maturação, entre outros, possibilitou-me vivenciar experiências que de outra forma não teria oportunidade, o que me desenvolveu profissional e pessoalmente.

Durante os treinos, a professora orientadora responsável deu-me autonomia para propor exercícios que contribuíam para a consecução dos objetivos propostos para o treino e para melhorar o rendimento dos alunos, fator que considero muito positivo e benéfico para a minha formação, pois garantiu-me uma maior experiência no processo EA.

Relativamente ao voleibol, existe apenas um documento que guia as competições neste contexto, o Regulamento Específico de Voleibol, nele é possível verificar algumas regras como o formato dos jogos (3 sets obrigatórios ou à melhor de 5 sets e a altura da rede (2,43m)). Foi importante saber logo no início estes dados para nos treinos os alunos jogarem com a altura da rede adequada.

O planeamento dos treinos foi discutido com a orientadora. Ficou acordado que os alunos iriam fazer situação de jogo formal mais próximo do calendário competitivo de modo a que os alunos treinassem situações semelhantes àquelas que iriam encontrar em competição.

Em todos os treinos participei ativamente na condução dos mesmos, de modo a que os alunos atingissem os melhores resultados, transmiti FB, motivei os alunos para a prática e promovi o espírito de equipa, preocupei-me em incutir isso aos alunos. É perceptível que grande parte dos alunos esteve sempre motivada e predisposta a aprender em cada treino um pouco mais, quer seja ao nível dos gestos técnicos ou de algumas regras de arbitragem do jogo. Estive sempre disponível para esclarecer dúvidas aos alunos e para os ensinar ao nível da técnica e da tática. Os exercícios propostos em treino tiveram sempre por base os objetivos a alcançar.

Os alunos adquiriram as regras, assim como algumas rotinas, por exemplo, se existisse jogo no fim de semana, os alunos já sabiam que a parte inicial do treino era constituída por aquecimento à rede sem bola (rodar, os braços à frente, atrás, alternados, joelhos ao peito, calcanhares ao rabo, deslocamentos laterais, blocos e chamadas de ataque), aquecimento com bola dois a dois (passe, manchete e remate), aquecimento à rede com bola (efetuar os três toques e todos passam pela posição de passador), realizar 10 serviços cada um e quem não tem bola efetua receção ao serviço, situação de jogo formal 6x6.

Nos treinos do DE também realizei uma ação de formação de arbitragem aos alunos, que contribuiu significativamente para estes enriquecerem os seus

conhecimentos da modalidade. Nesta ação foram explicados os gestos dos árbitros (servir, bola fora, bola dentro, transporte, ponto nulo, pisar a linha do serviço, falta de formação, 2 e 4 toques, trocas de campo, substituições, bola tocar no bloco, invasão de campo, descontos de tempo, fim do set ou do jogo) e as funções do 1º e 2º árbitros.

Não tive dificuldades nesta ação de formação, devido ao elevado conhecimento pedagógico que tenho da modalidade. Bain (1990), afirma que o conhecimento pedagógico do conteúdo é a capacidade de um professor para transformar o conhecimento do conteúdo que ele ou ela possui em formas que são pedagogicamente poderosas e adaptáveis às variações na capacidade e quadro apresentados pelos alunos.

Depois do torneio de abertura percebi melhor quais as dificuldades dos alunos. No treino seguinte ao torneio elaborei o balanço do mesmo e referi quais os aspetos a serem trabalhados nos próximos treinos que eram: melhorar a técnica do serviço por baixo e por cima, ter em atenção a linha de serviço quando estão a servir, pois alguns servem constantemente em cima da linha e depois cometem falta, melhorar o segundo toque, porque nos jogos do torneio de abertura muitas vezes faziam o segundo toque para a rede, saberem rematar para dificultar mais a defesa da equipa adversária e expliquei a todos os alunos qual o sinal de desconto de tempo e o que é que eles têm de fazer quando o set termina e também expliquei que têm de festejar cada ponto que ganham de modo a terem mais espírito de equipa.

Segundo Pereira, Mesquita e Graça (2008), quando os praticantes se sentem responsabilizados pelo cumprimento de determinada tarefa, o compromisso aumenta, o que, conseqüentemente, promove a ocorrência de condições vantajosas para o atingir de níveis superiores de performance.

A participação dos alunos nas três concentrações foi bastante positiva, pois estes melhoraram nas dificuldades acima descritas, revelaram um bom espírito de equipa, estiveram sempre motivados e notou-se uma grande evolução em termos técnicos e táticos.

Os objetivos delineados para o DE de voleibol eram a promoção da modalidade de voleibol no contexto escolar; cultivar o gosto e a motivação para a prática da modalidade; elaborar um processo de treino adequadamente planeado, conduzido e avaliado; proporcionar a todos os alunos o desenvolvimento das suas competências na modalidade; implementar exercícios desafiantes nos treinos, com o propósito de motivar os alunos e melhorar os seus gestos técnicos; conhecimento de todos os alunos das regras da modalidade (linhas de campo, sinais dos árbitros e professores); fomentar nos

alunos o respeito pelos colegas e pelo adversário, a capacidade de cooperação e companheirismo; promover um clima positivo e de respeito nos treinos e competições; vencer alguns jogos agendados para a época desportiva. Estes objetivos foram todos alcançados o que é bastante positivo. As dificuldades identificadas inicialmente no PF: criar mais torneios para os atletas, pois são poucos jogos oficiais; ter 18 atletas inscritos e envolver e cativar a comunidade escolar foram facilmente ultrapassadas.

Em cada torneio foi eleito um capitão diferente de modo a que todos pudessem passar por essa experiência. Dado não existirem competições no mês de abril para os núcleos de voleibol (juniores masculinos e juvenis femininos), foram planeados e realizados por mim na hora dos treinos, jogos formais de 2x2 e 4x4 misto, penso que os alunos gostaram bastante dos torneios. O último torneio dos dois núcleos foi o torneio de voleibol de praia, em que se inscreveram duas equipas de rapazes e uma de raparigas, uma equipa ficou em 2º lugar no torneio, este torneio teve características diferentes dos outros e foi sem dúvida uma experiência bastante positiva e enriquecedora tanto para os alunos como para mim.

Foi importante perceber os procedimentos burocráticos que se têm de realizar no DE, como inscrições para os torneios, relatórios efetuados depois da realização dos torneios e até os procedimentos práticos como o acompanhamento dos alunos durante as competições. São conhecimentos transversais a todas as modalidades do DE que utilizarei e aperfeiçoarei no futuro.

Durante a 1ª etapa de formação também participei na organização do corta-mato escolar. Durante este dia auxiliei na montagem do material, no percurso, na vigilância da prova e assim percebi as ações necessárias à sua organização. Para além desta atividade, também fui responsável, em conjunto com os professores do GEF, pela organização dos diversos torneios desportivos ao longo do ano letivo (torneios de andebol, basquetebol, voleibol e futebol). É notório que estas atividades são importantes para os alunos, o facto de terem a responsabilidade de representarem a sua turma e quererem dar o seu melhor, os próprios torneios motivam mais os alunos para a aula de EF. Estas atividades têm bastante impacto na escola, pois a grande maioria dos alunos adere e muitos vão assistir na bancada aos jogos. Nestes torneios tive a função de encaminhar os alunos para os respetivos campos, também arbitrei e realizei boletins de jogo. No meu entender, a realização deste tipo de torneios é de extrema importância, na medida em que possibilita ter um maior contacto e envolvimento com os restantes professores do GEF e com a comunidade escolar no seu todo.

Numa escola é importante saber trabalhar tanto individualmente como em grupo, por isso o balanço destas atividades foi bastante positivo pois trabalhei em colaboração com os professores do grupo de EF, os funcionários e os alunos todos unidos em prol de um objetivo comum, foi um trabalho de equipa em que as atividades foram bem sucedidas. Para além disso a escola através destas iniciativas promove a AF o que é bastante benéfico para os alunos. Estes eventos permitiram-me ter contacto com alunos de vários ciclos de escolaridade.

- Dia da Atividade Física e Saúde

Todos os anos, o grupo de estagiários de EF da EBSAA está encarregue de organizar uma atividade durante a semana da AF e Saúde a decorrer no 3º período. Como tal, também desenvolvi esta atividade na comunidade escolar, que foi realizada no dia 8 de abril, jogos tradicionais portugueses, entre as 10:00h e as 11:30h no relvado sintético da escola.

O dia da AF e Saúde foi uma atividade bem preparada e organizada, sempre em estreita ligação com a professora coordenadora do projeto de educação para a saúde (PES) da EBSAA e teve como objetivos transmitir conhecimentos, promover a abertura da escola a elementos da comunidade exterior e promover a interação entre os grupos de participantes. Os principais objetivos delineados para esta atividade foram cumpridos. Considero que houve efetivamente uma transmissão de conteúdos relativos à AF, EF, estilos de vida saudáveis, alimentação e saúde, através das questões colocadas aos alunos e das tarefas propostas em alguns dos postos. Procurei sempre associar as tarefas práticas e as perguntas com o desenvolvimento intelectual, físico e social, solicitando a participação de todos os elementos da equipa nas atividades. O segundo objetivo não foi cumprido, para atividades futuras procurarei ter o contacto do professor responsável da turma de modo a que não existam incidentes. Quanto ao último objetivo, promover a interação entre os grupos de participantes, foi inteiramente cumprido, pois as equipas foram constituídas por elementos do 6º A e do 9º E.

Para esta atividade contámos com a colaboração da Câmara Municipal de Almada que nos forneceu alguns materiais para os jogos tradicionais portugueses, uma professora do grupo de EF também disponibilizou alguns materiais para os jogos, a Farmácia Algarve e a Farmácia Nuno Álvares facultaram-nos protetores solares para aplicação antes dos jogos e também contámos com a colaboração do Hipermercado Jumbo no fornecimento de águas e maçãs. Estas ajudas foram uma mais-valia para a

consecução da atividade e desta forma também se promoveu a escola junto da comunidade externa.

Segundo Carreiro da Costa e Marques (2011) é necessário rever as expectativas e os papéis que os professores de EF desempenham no quadro das escolas, assumindo que ensinar uma turma não é a única função de um professor de EF na escola. É também importante reconhecer a necessidade de preparar os professores de EF em lidar com professores de outras disciplinas, com os EE e com a comunidade exterior à escola.

No decorrer dos jogos tradicionais constatou-se que todos os participantes demonstraram estar empenhados nas tarefas, contentes com os colegas e motivados por participarem na atividade e para apresentarem as melhores prestações. Considero também que os jogos e as perguntas estavam bem planeados e formulados, estando adequados à faixa etária dos participantes.

Não existiu tempo para todos os alunos efetuarem todas as estações, porque a atividade apenas estava estabelecida para 1:30h e não começou às 10h como estava planeado, não me parece que tenha sido um problema relevante, pois os alunos divertiram-se bastante na realização dos jogos tradicionais portugueses. Contudo, era um objetivo que todos os alunos participassem em todas as estações, mesmo assim face à participação das equipas consegui verificar qual a equipa vencedora, que foi a equipa dos tremoços. Em atividade futuras penso que é crucial pedir às equipas participantes pontualidade, de modo a iniciar as atividades a tempo e horas e também é importante explicar aos alunos que estão na organização as suas tarefas com antecedência para que no próprio dia não existam muitas dúvidas.

Em termos futuros, considero também pertinente a participação dos professores e funcionários nestas atividades, com a formação de equipas. Os funcionários da escola desempenham um papel integral no programa de AF da escola, comprometendo-se com boas práticas de saúde e servindo de modelos positivos para os alunos, demonstrando escolhas de estilo de vida ativo dentro e fora da escola (SHAPE America, 2015).

Eu gostei bastante da realização desta atividade e foi importante para a minha formação pois nunca tinha organizado um evento a abranger tantas pessoas. Estas atividades proporcionaram um dia diferente aos alunos da EBSAA. Na minha carreira profissional realizarei, certamente, atividades com características semelhantes a estas.

- Semana do professor a tempo inteiro

No decorrer do estágio pedagógico ainda pude experienciar a rotina de um horário de 22 horas letivas semanais, designado de semana a tempo inteiro, o que me permitiu ter contacto com um maior número de alunos. As turmas foram escolhidas por mim em

função do meu horário. Para além deste fator também optei por alargar a minha experiência enquanto estagiária e decidi escolher turmas de todos os ciclos que se encontram na escola. Foi necessário conversar com os respetivos professores, depois da sua permissão questionei-lhes os objetivos traçados para cada aula, procurei informar-me sobre a forma como seriam organizadas as aulas, quais as matérias a lecionar naquele período de tempo. De modo a completar esta informação, fui observar as aulas das diferentes turmas na semana anterior à minha lecionação. Essa observação possibilitou-me não só ter uma primeira noção dos possíveis alunos problemáticos, como também obter um conhecimento geral da turma (comportamento, empenho na aula e nas tarefas propostas e aproveitamento).

O objetivo desta semana foi adquirir novas competências ao nível da lecionação, e melhorar alguns aspetos relativos às técnicas de intervenção pedagógica, visto que nunca tinha contactado com esses alunos e todas as turmas têm características diferentes, penso que esses objetivos foram alcançados e esta semana foi sem dúvida bastante importante no processo de estágio, porque pude ter a perceção de como é a logística de um professor de EF e a capacidade de planeamento que é necessária para lecionar aulas a diferentes ciclos.

As competências que foram melhoradas em relação às técnicas de intervenção pedagógica foram a transmissão da informação e a disciplina. Para além disso também tive de lecionar aulas a alunos com características físicas diferentes, é necessário desenvolver um conjunto de estratégias para que a EF e o desporto possam dirigir-se a diferentes grupos de alunos/praticantes, neste caso lecionei aula a uma aluna anã em que tive de adaptar exercícios da aula, por exemplo, na corrida de barreiras a aluna fazia o exercício apenas com pinos, isto contribuiu para o desenvolvimento de competências profissionais, pessoais e sociais, para lidar com a diversidade. A inclusão envolve aprender a reconhecer, compreender e apreciar todos os indivíduos e grupos culturais, assim como desenvolver competências com o objetivo de ensinar diferentes grupos de alunos.

Em termos gerais, as 6 turmas a que lecionei foram bastante cumpridoras, empenhadas e o comportamento/atitudes também foi positivos, o que me facilitou na lecionação das aulas.

Ao ter 6 turmas para dar aulas, é difícil montar o material antes de todas elas. Assim, e para além de ser um objetivo expresso no PNEF, é importante implementar rotinas de organização, de montagem e arrumação do material.

Esta semana contribuiu significativamente para enriquecimento do meu conhecimento e preparação para a vida profissional futura. Na minha opinião consegui motivar bastante os alunos para a prática das tarefas da aula. Os professores eficazes distinguem-se, segundo Onofre (2000), pela forma como se relacionam com os alunos e como estimulam o seu relacionamento com a matéria de ensino. O mesmo autor acrescenta ainda que estes têm uma relação mais humana com os alunos e transmitem um nível mais elevado de expectativas. Por outro lado, os professores menos eficazes tendem a depreciar e ridicularizar os alunos, utilizando com mais frequência o castigo corporal ou os conteúdos como meio de punição.

No que respeita ao 1.º CEB, participei com a orientadora na Festa dos Campeões realizada no Parque da Paz nos dias 30 e 31 de maio que contou com a participação de alunos do 1.º e 2.º ano. Esta atividade proporcionou-me contactar com alunos de faixas etárias bastantes diferentes do contexto do estágio e assim sendo constituiu uma mais-valia para o meu futuro pois a médio-curto prazo posso vir a dar aulas de atividades de enriquecimento curricular de expressão físico-motora.

Estas crianças tiveram a possibilidade de experimentar vários circuitos de atividades (perícias e manipulações, deslocamentos, equilíbrios e jogos). Estivemos a realizar um circuito com os alunos com a duração de 15m sobre exercícios de iniciação ao voleibol. Considerei positiva esta atividade e já conhecia alguns alunos por ser professora deles na piscina.

- Direção de turma

Em Portugal, a figura do Diretor de Turma (DT) tem sido colocada no centro do trabalho de coordenação pedagógica desenvolvida entre os alunos de modo a promover o sucesso das suas aprendizagens (Favinha, Góis, & Ferreira, 2012). Como tal, a liderança deve ser um fator imprescindível para o sucesso da sua intervenção, pois é através dela que consegue dinamizar todo o processo educativo e orientar todos os processos relativos à formação dos seus alunos, cumprindo assim os objetivos que lhe são atribuídos (Clemente & Mendes, 2013).

O DT é o coordenador do plano de trabalho da turma, é o principal responsável pela adoção de medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de um bom ambiente educativo, competindo-lhe articular a intervenção dos professores da turma e dos pais ou EE e colaborar com estes no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem (adaptado da lei nº 51/2012, de 5 de setembro art.º41.º). Assim, para além de desempenhar funções como responsável pelas aprendizagens dos alunos, o DT tem também as funções de liderar,

gerir e coordenar os restantes professores ao nível do conselho de turma e de informar e orientar os EE estabelecendo o diálogo e relações positivas, sendo um elo de ligação entre a comunidade escolar, EE, alunos e professores.

Boavista e Sousa (2013) referem que o DT é um elemento determinante na mediação de conflitos, que não se encerram apenas no recinto escolar, ramificando-se e multiplicando-se por toda a comunidade educativa, é um professor posicionado numa estrutura pedagógica de gestão intermédia da escola, particularmente centrado nos alunos e na gestão dos mesmos, especializado na organização de um trabalho cooperativo entre os diferentes professores da turma que dirige, em benefício do desenvolvimento intelectual e pessoal destes discentes. Ainda segundo os mesmos autores o DT constitui uma peça fundamental na relação interna entre o grupo – turma e o grupo – professores, bem como na relação externa que estabelece com os EE. Também para Marques (2002), o DT é responsável por acompanhar, apoiar e coordenar os processos de aprendizagem e de comunicação entre os alunos, professores e EE.

Logo, o DT é o agente de ensino mais próximo da vida escolar dos alunos, tendo um papel preponderante na boa gestão dos assuntos burocráticos e problemáticos da turma.

Para efeitos de caracterização de turma consultei a documentação facultada pela DT, a qual me forneceu as fotografias dos alunos, a idade destes, as retenções, o insucesso nas respetivas disciplinas, se houve medidas para a indisciplina, se os alunos têm acompanhamento, se têm escalão de ASE, se têm autorização de imagens, se são assíduos e a nota que obtiveram na disciplina de EF no ano anterior.

No mês de novembro, em que os alunos já tinham mais tempo de interação e já se conheciam melhor, realizei um segundo questionário que pretendia recolher informação acerca das dimensões do estudo sociométrico. Este estudo destacou três dimensões de análise e, para cada uma, o aluno tinha que eleger três colegas de turma que se enquadravam na resposta à pergunta efetuada.

Os alunos com elevado índice de posição sociométrica de rejeição no estudo, foram colocados junto de quem os preferiu ou dos alunos que não os tendo preferido não os rejeitaram. Trabalharam em diferentes grupos de trabalho. Comuniquei à turma os comportamentos positivos destes colegas e também utilizei estes alunos mais vezes nas demonstrações dos exercícios para passarem a serem vistos como um “modelo” para os colegas. E sempre que foram os alunos a escolherem as equipas, maioritariamente elegi estes alunos como capitães de equipa para que pudessem escolher os colegas.

Considero que estas foram excelentes estratégias e tive a percepção que consegui integrar mais estes alunos na turma.

Segundo Roldão (1995), o DT deve caracterizar a turma, de acordo com aspetos socioculturais, familiares e escolares, transmitindo, posteriormente, todas as informações que possui aos outros docentes, de modo a definirem-se as competências a desenvolver nas várias disciplinas. Como tal, as informações que retirei deste estudo não foram estanques ao professor de EF, estas tiveram utilidade para os professores de outras disciplinas, na medida em que os ajudaram a perceber as relações entre os elementos da turma. Estas informações foram determinantes na formação de grupos, na construção da planta da sala de aula e no tipo de trabalhos que os alunos preferiam realizar (individual ou em grupo). Para além disto, também possibilitou a recolha de informação acerca da vida familiar, desportiva e académica dos alunos e consegui criar estratégias de intervenção com a turma. Na minha opinião, a recolha de informação, o conhecimento detalhado dos alunos e suas características, foram fundamentais para melhorar o processo de EA.

As dificuldades que senti com a turma foram na construção dos grupos de trabalho em estarem sempre coerentes com os resultados do estudo de turma, porque este estudo foi aplicado a jovens maioritariamente de 13 anos em que as amizades e o conhecimento próprio estão em fase de maturação pelo que, se hoje, estes mesmos alunos voltassem a preencher os questionários, não tenho dúvidas que estes seriam idênticos mas não iguais. Os grupos de trabalho nem sempre estiveram do agrado de todos os alunos. Penso que teria sido interessante realizar o mesmo estudo no 2º e 3º períodos, de modo a verificar se os alunos que foram mais rejeitados no início já estavam mais integrados com os restantes elementos da turma. Da mesma forma, seria importante perceber se os grupos formados nas várias dimensões do estudo se alteraram durante o ano. Estas informações seriam sempre pertinentes para mim e para os professores das outras disciplinas.

A função de recolha e circulação da informação aos agentes responsáveis pelos alunos (restantes professores do conselho de turma e EE), é facilitada pela utilização do programa INOVAR, isto vai de encontro ao último objetivo do PEE da EBSAA. Através deste programa o DT consegue ter acesso a todas as informações necessárias de forma rápida. Deste modo, é possível informar o conselho de turma, a escola e os EE do desempenho académico dos alunos e manter o registo de faltas do aluno atualizado. Todas as informações relativas à vida escolar dos alunos devem ser transmitidas aos EE,

nesse sentido, o DT deve convocar os EE sempre que necessário para comparecerem na escola no horário de atendimento.

O DT deve dirigir as reuniões de conselho de turma e as reuniões de avaliação intercalar garantindo e promovendo a participação democrática de todos os seus elementos. Para além destas funções o trabalho do DT assenta igualmente em tarefas burocráticas. As atividades administrativas contribuem para uma intervenção pedagógica mais eficaz pois recolhe informação acerca dos intervenientes do processo educativo (Torres, 2007).

Os conselhos de turma caracterizam-se por serem momentos de partilha de informação e discussão, de modo a aferir o trabalho desenvolvido e, quando necessário, procedeu-se à definição de estratégias e medidas pedagógicas, que concorressem para a superação das dificuldades apresentadas pela turma, e por cada aluno em particular. A minha participação nos conselhos de turma não foi meramente de ouvinte, tendo participado, mesmo que, por vezes, apenas quando solicitada, nomeadamente partilhando algumas informações acerca das características da turma e tipos de comportamento adotados por determinados alunos na disciplina de EF. Esta partilha permitiu-me conhecer um pouco mais sobre os comportamentos e capacidades dos alunos, que no contexto da disciplina de EF não são tão perceptíveis.

No último período realizei convocatórias para os EE, emiti a convocatória para que os alunos pudessem escrever na caderneta do aluno e também auxiliei o DT na recolha de informação dos alunos, a transmitir aos EE.

Penso que esta função de DT podia ter sido mais explorada no decorrer do estágio, podia ter organizado um conselho de turma com a ajuda da DT, considero que esta é uma área em que deverei investir no futuro.

Considerações finais

O ano de estágio caracterizou-se como um ano muito desafiante e bastante importante na minha formação, não só pela quantidade e qualidade de trabalho desenvolvido mas também por me habilitar a exercer a profissão que desde sempre sonhei. Durante este ano letivo fui responsável pelo processo de EA de uma turma, tendo este processo sido recíproco, onde também eu aprendi muito com cada um dos alunos.

Toda a minha evolução ao longo deste estágio deveu-se à disponibilidade, ao incentivo e à colaboração dos meus orientadores de estágio, que me guiaram neste processo de formação, ao promoverem a minha autonomia, autoconhecimento, capacidade de reflexão e problematização face à análise da prática de ensino. Este estágio pedagógico foi sem dúvida alguma o auge da aprendizagem, dado que foi aqui que tive contacto com o contexto real, e onde evolui substancialmente a minha prática pedagógica e o domínio das competências de planeamento, de condução e de avaliação do ensino.

De acordo com Onofre (2003) um processo de supervisão pedagógica adequado deve caracterizar-se por momentos de prática, de fundamentação e de momentos de reflexão coletiva e individual. Considero que a minha evolução também se deveu em muito à observação de aulas dos professores do DEFDE, em conversas informais com os mesmos, às reuniões do NE e do GEF, às discussões e à partilha de conhecimentos realizadas com os orientadores e por outro lado, a procura contínua de conhecimento e de formação mais específica que tive necessidade de realizar contribuíram, igualmente, para o meu desenvolvimento profissional, dotando-me de maior poder reflexivo e crítico, que me permitiu compreender os erros cometidos, partindo para a construção de soluções que levassem à melhoria da intervenção pedagógica. Esta reflexão foi conseguida com o auxílio de algumas ferramentas como os balanços sobre as aprendizagens dos alunos, sobre o meu desempenho e sobre todas as atividades desenvolvidas e as autoscopias. É evidente a importância que a reflexão individual, a partilha coletiva e o trabalho coletivo, cooperativo e colaborativo apresentam quando aplicados em conjunto no dia-a-dia do professor.

Ao longo deste ano adquiri as aprendizagens que me irão possibilitar ser autónoma no desempenho da função docente, não só no preparar o caminho para o sucesso dos alunos, como na gestão das situações de aprendizagem e verificação das mesmas, também como elemento ativo na comunidade escolar, interagindo no DE e na direção de turma. Para além disto, destacar o papel da investigação ação que pode ser um poderoso instrumento de identificação e resolução de problemas da escola e/ou meio

envolvente. Uma das aprendizagens mais importantes que fiz este ano foi que as áreas do guia de estágio estão realmente todas interligadas entre si, quero com isto dizer que se deve ter uma visão integrada de todas as áreas, tal como eu penso que tive na execução deste relatório. Por exemplo, uma decisão na subárea do planeamento pode ter influência na condução: referir três critérios de êxito das matérias lecionadas. Consequentemente, o aluno vai identificar e realizar melhor os gestos técnicos e o professor vê o nível de desempenho do aluno melhorado, o que se reflete, de forma positiva, na sua avaliação. A investigação realizada contribuiu para eu interagir com diversos elementos da comunidade educativa, como por exemplo, os professores do grupo de EF, professores de outras disciplinas, elementos da direção, assim como do GES e representantes dos EE, aqui estão envolvidas duas áreas do guia de estágio.

Este percurso de estágio nem sempre foi sempre fácil, mas foram os desafios e o experienciar o erro que me fizeram procurar respostas para os solucionar e, conseqüentemente, transformar o conhecimento em competências. Acredito que o futuro será repleto de desafios, dificuldades e incertezas, não representando o estágio, o término de um ciclo de formação, mas sim o começo do processo de aprendizagem do que representa ser professor de EF.

Após ter finalizado esta fase inicial da minha formação, considero essencial a necessidade de uma formação contínua que me permita constantemente refletir, inovar e aperfeiçoar práticas pedagógicas, saberes e atitudes que caracterizam as funções inerentes à profissão docente. Esta procura de conhecimento é necessária quando queremos desempenhar de um modo cada vez mais eficaz o papel do professor, conseguindo produzir aprendizagens significantes nos alunos, concorrendo para um aperfeiçoamento das práticas de sala de aula e das escolas, como organizações de aprendizagem.

Em síntese, o ano de estágio pedagógico valeu bastante a pena e representou claramente para mim o concretizar de um objetivo que já tinha para mim há muitos anos.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador. Que sentido? Que formação? *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, 1, 15-24.
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- Araújo, F. (2007). A avaliação e a gestão curricular em educação física – um olhar integrado. *Boletim SPEF*, 32, 121-133.
- Bain, L. (1990). Physical education teacher education. In: Houston R (ed.) *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 758–781). New York: Macmillan.
- Barrère, A., & Santos, C. (2005). O trabalho em equipa e os riscos da gestão da turma. *Análise Social*, 40(176), 619-631.
- Bilhim, J. (2004). *Teoria organizacional - estruturas e pessoas*. Lisboa: I. S. Políticas.
- Boavista, C., & Sousa, O. (2013). O diretor de turma: perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 77-93.
- Braithwaite, R., Spray, C. M., & Warburton, V. E. (2011). Motivational climate interventions in physical education: A meta-analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 12(6), 628–638.
- Carreiro da Costa, F. (1984). O que é um ensino eficaz das actividades físicas no meio escolar?. *Horizonte*. 1 (1), 22 – 26.
- Carreiro da Costa, F. (1991). A Investigação Sobre a Eficácia Pedagógica. *Inovação*. 4 (1), 9-27.
- Carreiro da Costa, F., & Marques, A. (2011). Promoting active and healthy lifestyles at school: Views of students, teachers, and parents in Portugal. In K. Hardman & K. Green (Eds.), *Contemporary issues in Physical Education: International Perspectives* (pp. 249-268): Meyer & Meyer Sports.

- Carvalho, L. (1994). Avaliação das aprendizagens em Educação Física. *Boletim SPEF*, 10/11, 135-151.
- Carvalho, L. (1999). *Oficina do coletivo: narrativas de um grupo de disciplina de educação física (1968-1986)*. Dissertação de Doutoramento. Faculdade de Motricidade Humana - Universidade Técnica de Lisboa.
- Clemente, F., & Mendes, R. (2013). Perfil de liderança do diretor de turma e problemáticas associadas. *EXEDRA, Revista Científica*, 7, 70–85.
- Costa, J., Onofre, M., Martins, M., Marques, A., & Martins, J. (2013). A relação do trabalho coletivo do grupo de educação física com a gestão da ecologia da aula. *Boletim SPEF*, 37, 61-80.
- Cumming J, Hall C, Harwood C, Gammage K (2002). Motivational orientations and imagery use: a goal profiling analysis. *Journal of Sports Sciences*, 20, 127-136.
- Dias, I., & Rosado, A. (2003). A avaliação formativa em Educação Física. In V. Ferreira (Ed.). *Pedagogia do desporto. Estudos 7* (pp. 73-102). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Direção-Geral da Educação (2013). Programa do desporto escolar 2013-2017.
- European Union (2008). EU physical activity guidelines - recommended policy actions in support of health-enhancing physical activity.
- Favinha, M., Góis, M. H., & Ferreira, A. (2012). A importância do papel do director de turma enquanto gestor de currículo. *CIEP - Publicações - Artigos em Revistas Nacionais Com Arbitragem Científica*, 26. Retirado de: <http://hdl.handle.net/10174/8185>
- Fernandes, D. (2005). Avaliação das aprendizagens. *Desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto editores.

- Fernandes, D. (2008). Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em Avaliação Educacional*, 19(41), 347-372.
- Godinho, M., Barreiros, J., Melo, F., & Mendes, R. (2007) *Controlo motor e aprendizagem*. Fundamentos e Aplicações, Cruz Quebrada: FMH
- Hansen, D. H., Herrmann, S., Lambourne, K., Lee, J., & Donnelly, J. (2014). Linear/nonlinear relations of activity and fitness with children's academic achievement. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 1-28. doi: 10.1249/MSS.0000000000000362
- Marques, A., Martins, J., Santos, F., Sarmiento, H., & Carreiro da Costa, F. (2013). Correlates of school sport participation: a cross sectional study in urban portuguese adolescents. *Science & Sports*, <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0765159713001305>.
- Marques, R. (2002). As funções do director de turma. In *O director de turma e a relação educativa* (pp. 15-29). Lisboa: Editorial Presença.
- Martins, J. (2015). *Educação Física e Estilos de Vida: Porque são os adolescentes fisicamente (in)ativos?* Tese de doutoramento, Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa.
- Matos, M. (2010). *Diferenciação curricular: uma abordagem às práticas de intervenção educativa no 2.º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Doutoramento. Faculdade de Motricidade Humana - Universidade Técnica de Lisboa.
- Ministério da Educação (2009). Programa do desporto escolar 2009-2013. *Gabinete Coordenador do Desporto Escolar. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular*.
- Onofre, M. (1995). Prioridades de formação didáctica em educação física. *Boletim SPEF*, 12, 75-97.

- Onofre, M. (1996). A supervisão pedagógica no contexto da formação didáctica em Educação Física. In F. Carreiro da Costa, M. Carvalho, M. Onofre, J. Diniz, & C. Pestana (Eds.). *Formação de professores em Educação Física. Concepções, investigação, prática* (pp. 75-118). Cruz Quebrada: Edições FMH
- Onofre, M. (2000). *Conhecimento prático da auto-eficácia e qualidade de ensino: um estudo multicaso em professores de educação física*. Dissertação de Doutoramento. Faculdade de Motricidade Humana - Universidade Técnica de Lisboa.
- Pacheco, J. A. (2002). Critérios de avaliação na escola. Em P. Abrantes & F. Araújo (Coords.), *Reorganização curricular do ensino básico: Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas* (pp. 53–64). Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Papaioannou, A., Zourbanos, N., Krommidas, C., & Ampatzoglou, G. (2012). The place of achievement goals in the social context of sport: a comparison of Nicholls' and Elliot's models. In G. Roberts & D. Treasure (Eds.), *Advances in Motivation in sport and exercise* (3rd ed., pp. 59-90). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Paul, B., Chris, H., Clara, L., & Bethan, M. (2003). *Assessment For Learning: Putting it into Practice*. McGraw-Hill International.
- Peralta, M. (2002). Como avaliar competência (s)? Algumas considerações. In *Ministério da Educação (Ed.), Reorganização Curricular do Ensino Básico - Avaliação das Aprendizagens* (pp. 25–33). Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Pereira, F., Mesquita, I. & Graça, A. (2008). A autonomia a responsabilização dos praticantes no treino em voleibol. Estudo comparativo de treinadores em função do género. *Rev Port Cien Desp* 9(1) 64–78
- Piéron, M., Telama, R., Naul, R., & Almond, L. (1997). Etude du style de vie d'adolescents européens. Considérations théoriques, objectifs et méthodologie de recherche. *Sport*, 159/160, 43-50.

- Rocha, L.; Comédias, J.; Mira, J. e Guimarães, M. (2010). *Metas de aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. (1995). *O director de turma e a gestão curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Rosado, A. (2003). Conceitos básicos sobre planificação didáctica. In V. Ferreira (Ed.). *Pedagogia do desporto – Estudos 7* (pp. 27-47). Lisboa: Edições FMH.
- Rosado, A. (2007). *Sport and personal and social development*. In Manuel João Coelho e Silva & Carlos Gonçalves (Ed.). *Sport and Education*. Coimbra: Imprensa Universitária.
- Rosado, A. & Ferreira, V. (2009). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 185). Lisboa: Edições FMH.
- Rosado, A. & Mesquita, I. (2011) *Pedagogia do desporto*. Cruz Quebrada: FMH
- Santos, P., Esculcas, C., & Mota, J. (2004). The relationship between socioeconomic status and adolescents' organized and nonorganized physical activities. *Pediatric Exercise Science*, 16, 210-218.
- Santos Guerra, M. (2002). *Entre bastidores: o lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições ASA.
- Sarmiento, P., Veiga, A. L., Rosado, A., Rodrigues, J. & Ferreira, V. (2001). *Pedagogia do desporto: instrumentos de observação sistemática da educação física e desporto*. Lisboa: Edições FMH.
- SHAPE America. (2015). The essential components of physical education. Reston, VA: Author.

- Silva, C. (2002). *Cooperação entre professores: realidade(s) e desafios*. Dissertação de Mestrado. ISPA.
- Silva, J. (2007). Gestão e liderança nas escolas públicas portuguesas: da revolução à globalização. In: *ACTAS do IV Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação & III Congresso Nacional do Fórum Português de Administração Educacional*. Retirado de: <http://hdl.handle.net/10400.8/164>
- Smith, D., & Bar-Eli, M. (2007). *Essential Readings in Sport and Exercise Psychology*. Human Kinetics.
- Teixeira, M. & Onofre, M. (2009). *Dificuldades dos professores estagiários de educação física no ensino. Sua Evolução ao Longo do Processo de Estágio Pedagógico*. In: Rivas, M. R.; Figuera, M. E. M.; Enjo, L. L; Fernández de la Iglesia, J. C. & Abellás, A. P., eds. *X Symposium Internacional sobre el practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria*, 2009 Poio, Espanha, 1159-1170.
- Telama, R., Yang, X., Leskinen, E., Kankaanpa, A., Hirvensalo, M., Tammelin, T., ... Raitakiri, O. (2014). Tracking of physical activity from early childhood through youth into adulthood. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 46 (5), 955-962.
- Torres, M. D. M. G. (2007). *O papel do director de turma enquanto mediador sócio-cultural e gestor intermédio na organização escolar*. Tese de Mestrado em Administração e Planificação da Educação, Universidade Portucalense Infante D. Henrique.
- Vasconcelos-Raposo, J., Moreira, J.M., & Teixeira, C.M. (2013). Clima motivacional em jogadores de uma equipa de andebol. *Motricidade*, 9(3), 177-126.
- WHO. (2010). *Global recommendations on physical activity for health*. Geneva: WHO.