



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório final de Estágio realizado na Escola Secundária de Caneças

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

Orientador: Mestre Nuno Alberto Seruca Ferro

Júri:

Presidente

Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre
Professor Associado da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Vogais

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

Mestre Nuno Alberto Seruca Ferro
Professor assistente convidado da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de
Lisboa

Licenciado Luís Jorge Nogueira Cousteau Mateus
Especialista de mérito em Ensino da Educação Física nos Ensino Básico e Secundário

Ana Sofia Carriço da Cruz

2018



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



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

Este relatório foi produzido com base na experiência do Estágio Pedagógico em Educação
Física, desenvolvido na Escola Secundária de Caneças sob a supervisão do Mestre Nuno
Ferro e do Licenciado Luís Jorge Nogueira Lousteau Mateus, no ano letivo de 2016/2017.

Ana Sofia Carriço da Cruz

2018

Agradecimentos

Aos orientadores, professor Luís Mateus e professor Nuno Ferro, por todas as “discussões” que levaram a aprendizagens e por todos os “abre olhos” que fizeram de mim mais competente. Ou seja, por toda a paciência, orientação e apoio que me permitiram crescer e ser mais e melhor.

Aos meus colegas de estágio e amigos, Sara Queiroz e Duarte Carvalho, por toda a união nos trabalhos sérios e nas brincadeiras, e por todas as aprendizagens partilhadas que nos tornaram únicos. E a todos os colegas que me acompanharam nestes cinco anos de ensino superior.

À Dona Filomena e à Dona Lina por todos os sorrisos, alegrias, desabafos e alívios que me ficarão sempre na memória.

Aos professores do grupo de educação física do agrupamento de escolas de Caneças, por toda a ajuda e partilha de conhecimento e experiência. Um agradecimento especial ao professor Francisco Galvão, pela gentileza de me receber no núcleo de desporto escolar de escalada e multiatividades, e por todos os conhecimentos e experiências únicas, bem como a confiança em mim depositada. Outro agradecimento muito especial ao professor Rui Pires da Silva, pela incrível paciência e amizade ao longo deste ano letivo.

Aos meus “meninos” do 10ºCT2 e do núcleo de desporto escolar de escalada, que tantos desafios me deram e com quem tanto aprendi. Estes serão os meus alunos para o resto da vida.

Ao pessoal docente e não docente do agrupamento de escolas de Caneças, pela amizade e disponibilidade para colaborarem no meu processo de formação profissional.

À minha mãe e à família, que tornaram toda a minha vida possível em todos os aspetos.

Ao meu querido Jorge Peixeiro que começou este ano como sendo uma ajuda ao projeto Caneças Ninja Warrior e que transformou toda a minha vida.

Aos professores com quem me cruzei ao longo de 17 anos de “escola”. Aos bons, aos maus, aos extraordinários e inspiradores: todos me transmitiram

aprendizagens acerca da profissão docente e, de certa forma, deram o seu contributo para a construção da minha identidade profissional.

Aos meus treinadores pessoais, equipa técnica nacional e colegas de equipa, por este ano maravilhoso da minha carreira desportiva, onde pela primeira vez subi mais alto na modalidade, disputando um bronze no campeonato de Europa, resultando na obtenção do estatuto de alto rendimento.

A todos os que se cruzaram comigo e me ajudaram a chegar até onde me encontro hoje, o meu profundo obrigado!

Resumo

O estágio pedagógico assume-se como uma etapa fundamental na formação académica de um professor, que, quando devidamente orientado, envolve todo o conhecimento teórico, mas também desenvolve novas estratégias de aprendizagem. O presente documento tem como objetivo relatar de forma reflexiva, crítica e sustentada as atividades e experiências mais significativas que decorreram ao longo do estágio pedagógico, destacando as que apresentaram maior impacto ao nível da formação profissional e pessoal.

O agrupamento de escolas de Caneças, nomeadamente a escola secundária de Caneças, foi o palco da minha intervenção para o desenvolvimento das competências relacionadas com os objetivos específicos do estágio pedagógico, nas suas diferentes áreas, sem esquecer as relações que existem entre elas.

Entre a ação humana e a estrutura inerente, este relatório aborda as crenças e conhecimentos profissionais/académicos adquiridos anteriormente, passando pelo valor inquestionável na educação física para a educação integral das crianças e jovens. O essencial consiste na reflexão na/e sobre a ação, dentro das diferentes dimensões de atuação propostas pelo modelo de formação inicial, planeamento, avaliação e condução do ensino da educação física, desporto escolar e direção de turma, intervindo não só na escola, mas também na comunidade.

Este documento mostra que a singularidade deste processo pedagógico é consequência de todo o contexto escolar, de todos os seus intervenientes e da relação entre estas duas variáveis.

Palavras-chave: estágio pedagógico, educação física, processo ensino-aprendizagem, relação escola-família, investigação-ação.

Abstract

The pedagogical internship is a fundamental step in the academic formation of a teacher, when properly oriented, involves all theoretical knowledge, but also develops new learning strategies. The purpose of this document is to report in a reflexive, critical and sustained manner the most significant activities and experiences that took place during the pedagogic stage, highlighting those that had the greatest impact on professional and personal training.

Caneças Secondary School was the scene of my intervention for the development of competencies related to the specific objectives of the pedagogic internship, in their different areas, not forgetting the relationships that exist between them.

Between human action and the inherent structure, this report addresses the previously acquired professional/academic beliefs and knowledge, and the unquestionable value of physical education in the integral education of children and youth. The essentials consists in the reflection on the action, and about it, within the different dimensions of action proposed by the initial model of formation, planning, evaluation and conduction of physical education teaching, school sports and class direction, intervening not only in school but also in the community.

This document shows that the singularity of this pedagogical process is a consequence of the entire school context, of all its participants and of the relationship between these two variables.

Key words: Pedagogical internship, physical education, learning process, school-family relationship, action research.

Índice

Introdução	1
O contexto.....	2
Do agrupamento de escolas de Caneças	2
Da escola secundária de Caneças.....	3
Do departamento de educação física	4
Do núcleo do grupo-equipa de Escalada	5
Da turma de lecionação do 10º ano de escolaridade.....	6
A estrutura	7
Das atividades físicas.....	7
Da aptidão física	9
Dos conhecimentos	11
Do aluno fisicamente bem-educado.....	13
Do desenvolvimento pessoal e social em EF.....	14
Do modelo de EF	17
Da formação inicial de professores.....	19
A ação	21
De planear	21
De avaliar.....	26
No processo ensino-aprendizagem	30
Para a relação escola-família	44
Conclusão	54
Referências bibliográficas	56
Documentos consultados	64

Índice de Anexos (Em formato digital no CD)

Anexo 1 – Ficha complementar para avaliação sumativa

Anexo 2 – Exemplo de ficha de registo por matéria

Anexo 3 – Questionário do projeto de investigação aos encarregados de educação

Anexo 4 – Questionário do projeto de investigação aos diretores de turma

Lista de Abreviaturas

DE – Desporto Escolar

DT – Diretor de Turma

EE – Encarregado de Educação

EF – Educação Física

ESC – Escola Secundária de Caneças

GEF – Grupo de Educação Física

PAICEF – Protocolo de Avaliação Inicial e Certificação em Educação Física

PAT – Plano Anual de Turma

PHDA – Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

PNEF – Programas Nacionais de Educação Física

Introdução

O desenvolvimento profissional de um docente deve ser observado como um processo contínuo e fundamentado em quadros teóricos de referência. Como tal, o presente documento tem como objetivo relatar de forma reflexiva, crítica e sustentada as atividades e experiências mais significativas que decorreram ao longo do estágio pedagógico, destacando as que apresentaram maior impacto ao nível da formação profissional e pessoal.

Inserido no 2º ano do Mestrado de Ensino em Educação Física no Ensino Básico e Secundário da Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, o estágio pedagógico assume-se como uma etapa fundamental na formação de um professor, que, quando devidamente orientado, pratica todo o conhecimento teórico, mas também desenvolve novas estratégias de aprendizagem. O agrupamento de escolas de Caneças, nomeadamente a escola secundária de Caneças (ESC) foi o palco da minha intervenção, uma vez que me permitiu participar ativamente na escola como docente nas mais diversas áreas: ensino da educação física (EF) e do desporto escolar (DE), direção de turma e investigação. Estas desenvolvem-se em estreita articulação com as áreas (1 a 4) e competências respetivas, definidas no seio do Guia de Estágio Pedagógico 2016/2017.

Deste modo, este relatório encontra-se dividido em três capítulos principais: o contexto, a estrutura e a ação. A ação humana é realizada num determinado contexto de uma estrutura social, que é regida por um conjunto de normas e/ou leis que são distintas de outras estruturas sociais. No entanto, a estrutura e as regras não são permanentes, mas são sustentadas e modificadas pela ação humana (Giddens, 1984).

Neste documento, o contexto consiste no conjunto de circunstâncias à volta de uma situação¹, neste caso, do estágio pedagógico realizado na ESC pertencente ao agrupamento de escolas de Caneças. Este capítulo envolve todas as condições humanas, materiais e espaciais que guiam as minhas atividades de intervenção. A estrutura corresponde ao que serve de sustento ou de apoio² ao estágio pedagógico. Dentro deste

¹ ‘contexto’ in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <https://www.priberam.pt/dlpo/estrutura> [consultado em 20-11-2017].

² ‘estrutura’ in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <https://www.priberam.pt/dlpo/estrutura> [consultado em 20-11-2017].

capítulo estão clarificadas as normas, os princípios, e os conceitos de uma EF corretamente estruturada, tal como estudada nos anos letivos anteriores e que serve de base a este estágio pedagógico. Por fim, a ação corresponde a todo o processo de desenvolvimento do projeto³, ou seja, do estágio pedagógico de ensino da EF nos ensinos básico e secundário. Este é o capítulo mais importante do documento, pois consiste na reflexão das minhas ações enquanto professora do agrupamento, professora de EF e DT.

O contexto

Neste capítulo será efetuada uma breve caracterização do contexto onde o estágio pedagógico foi desenvolvido. Este contexto foi essencial para a evolução das minhas capacidades e competências, não podendo deixar de destacar o prazer que todo este processo me foi capaz de dar, que me manteve focada, motivada e satisfeita com os processos e resultados produzidos ao longo de todo o ano letivo.

Desta forma, os grupos sociais com quem mais me envolvi ao longo do processo de estágio estão aqui caracterizados. Para uma contextualização de nível macro, o agrupamento de escolas explicita a população que a frequenta e que nela se envolve. Também se encontra caracterizada a própria escola secundária, o departamento de EF, o núcleo de DE e a turma com a qual desenvolvi o papel de professor.

Do agrupamento de escolas de Caneças

O agrupamento de escolas de Caneças localiza-se na vila de Caneças, concelho de Odivelas e é composto por 6 escolas: quatro de 1º ciclo, uma de 2º ciclo e uma de secundário com 3º ciclo. As escolas do agrupamento recebem alunos de meios diversificados, isto é, dependendo da localização das escolas, os alunos provêm do meio mais suburbano ou essencialmente rural. Caracterizando o meio da escola como suburbano e rural, alguns destes alunos provêm de famílias com raízes na vila. Desta forma, e segundo o projeto educativo do agrupamento, pode-se verificar que muitos dos alunos provêm de um meio social, económico e familiar bastante desfavorecido, sendo que cerca de 40% dos alunos beneficiam de auxílios económicos. Segundo o seu projeto

³ 'ação', in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <https://www.priberam.pt/dlpo/estrutura> [consultado em 20-11-2017].

educativo, a escolaridade da população é em geral baixa, o que dificulta o envolvimento dos encarregados de educação na escola e na vida escolar dos alunos, não os incentivando ao sucesso académico.

Da escola secundária de Caneças

Visualmente, a ESC é um espaço especial devido à sua diferente arquitetura das habituais escolas em Portugal. Partindo da ideia de que são as relações interpessoais e as atividades humanas que, no fundo, estão na base de todo o conhecimento, na escola todos os espaços são oportunidades de ensino. Desta forma, a arquitetura estrutura-se a partir de uma dupla interpretação do conceito de aprendizagem: a aprendizagem formal e a aprendizagem informal. Assim, a rigidez própria dos blocos existentes, ocupados pelas salas de aula, contrasta com a “informalidade” da parte a edificar, proporcionando uma “aprendizagem informal” a partir dos espaços coletivos, fomentando a apropriação espontânea e criativa, despoletando a vontade de aprender através do espaço (Escola Secundária de Caneças – ARX Portugal, s.d.).

Esta escola tem uma grande oferta educativa no ensino secundário, com cursos científico-humanísticos e profissionais, cursos vocacionais e formação escolar para adultos. Mais especificamente ao nível da lecionação da disciplina de EF, a ESC encontra-se bem apetrechada. Ao nível das instalações e ao contrário da ESC, a escola básica dos Castanheiros (2º ciclo) não possui instalações desportivas cobertas, e os espaços disponíveis em casos de situações atmosféricas adversas não são suficientes. Esta falta de espaços na escola dos Castanheiros permite que a lecionação da EF seja limitada, pois quando as condições meteorológicas não são favoráveis apenas uma turma tem possibilidade de ter aula numa sala de aula (designada BGG), onde o espaço é demasiado pequeno para a totalidade da turma em atividade motora, acrescentando o facto de este espaço ser pouco polivalente. Desta forma, é expectável que a continuidade do currículo fique um pouco aquém daquilo que está projetado nos Planos Plurianuais de Educação Física do agrupamento de escolas de Caneças ou nos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF).

No que diz respeito à ESC e à disciplina de EF, local onde foram lecionadas as aulas referentes à turma de estágio, existem 5 espaços para a prática, divididos em 4 unidades: G1+G2 (dois terços do pavilhão); G3 (um terço do pavilhão); sala de ginástica com o exterior pequeno; e o exterior grande. Todos os espaços dão

possibilidade ao professor de abordar um conjunto variado de matérias. Esta polivalência dos espaços é um fator determinante para a concretização de aulas politemáticas e do planeamento por etapas, possibilitando de forma mais facilitada a diferenciação do ensino. A rotação dos espaços é feita de forma quinzenal, ou seja, cada turma está duas semanas no mesmo espaço, à exceção do período de avaliação inicial (4/5 semanas) onde a rotação é semanal.

Do departamento de educação física

O grupo de educação física (GEF) do agrupamento de escolas de Caneças é composto por 16 professores, dos quais 10 são do género masculino e 6 são do género feminino. Dos 16 professores, apenas 2 lecionam este ano pela primeira vez no agrupamento. A acrescentar a estes professores, o GEF conta também com a presença dos 3 professores estagiários oriundos do mestrado de ensino da educação física nos ensinos básico e secundário da Faculdade de Motricidade Humana.

Este GEF sempre demonstrou uma união positiva e colaboradora entre si, tendo como resultado os documentos e a sua qualidade no que toca às orientações descritas nos PNEF. Para além disto, através da observação de aulas dos colegas do departamento, podemos verificar que a grande maioria organiza aulas politemáticas, com o desenvolvimento das matérias de acordo com o plano plurianual de EF, verificando assim uma articulação vertical da disciplina. Por norma, todos os professores respeitam os três momentos que constituem a aula – aquecimento, parte principal e retorno à calma – e parecem ter as rotinas definidas, sendo isto refletido pelos alunos.

A quantidade e qualidade do *feedback* é um aspeto que diferencia bastante os professores. Este aspeto pode ser explicado pelo grau de empenho do professor nas aprendizagens dos alunos, pelo conhecimento pedagógico do conteúdo e heterogeneidade/homogeneidade dos alunos. Uma curiosidade que nos despertou a atenção foi a fraca utilização do questionamento. Isto demonstra ser essencial para verificar se os alunos compreenderam a informação transmitida (Rosado & Mesquita, 2011).

Em nenhuma das aulas observadas durante os meses de outubro e novembro foi transmitida/relembrada qualquer matéria referente à área dos conhecimentos. No entanto, todos os professores enquadraram a área da aptidão física nas aulas de EF. É

importante haver uma integração das três áreas na aula de EF, já que todas as áreas se relacionam entre si, proporcionando aos alunos uma aprendizagem com significado. O facto de termos apenas observado aulas dispersas de cada professor, não nos permitiu averiguar se existia uma progressão dos exercícios entre aulas. Através destas aulas observadas, aparentemente são poucos os professores que diferenciam o ensino, pois todos os alunos passam pelas mesmas estações com os mesmos objetivos. Este é um aspeto essencial, pois todos os alunos são diferentes entre si, ou seja, as aprendizagens dos alunos podem seguir por caminhos diferentes para a obtenção de resultados diferentes.

Do núcleo do grupo-equipa de Escalada

O agrupamento de escolas de Caneças apresenta uma dinâmica do DE bastante positiva na ESC e na escola básica dos Castanheiros. No presente ano letivo existiram dez núcleos de DE distintos, ou seja, dez modalidades diferentes.

O núcleo que escolhi coadjuvar foi a escalada por ser uma matéria nova ao nível competitivo, mas também por ser cada vez mais uma realidade de hoje nas diversas escolas do país. A escalada passa por ultrapassar as dificuldades impostas por desafios que pretendemos ultrapassar para atingir o sucesso da tarefa. Para tal, os alunos dispunham de dois treinos semanais de noventa minutos: quintas-feiras, entre as 17h10 e as 18h30, e sextas-feiras entre as 13h35 e as 14h20, podendo prologar-se até às 15h20. A organização e implementação deste horário foi feita de modo a alcançar o maior número de alunos conciliando com a disponibilidade dos dois professores. Este ajuste foi difícil, pois a maior parte dos alunos do ano anterior não tinham as mesmas hipóteses de horário entre si (devido à quantidade de aulas nas horas de almoço), complicando-se quando integrámos o horário dos professores. Tal como na escalada, este problema foi transversal nos diversos núcleos do DE, tendo sido apontado também em anos anteriores.

O número de alunos por treino era bastante variável e dependia da disponibilidade dos alunos. Às quintas-feiras, chegou-se a ter 20 alunos em 6 vias disponíveis para escalar, enquanto às sextas-feiras, os treinos rondavam apenas 5 alunos, sendo eles os mais velhos. Esta discrepância do número e nível dos alunos influenciou a organização e gestão dos treinos. Assim, o aquecimento e os exercícios específicos eram realizados apenas no treino de quinta-feira, com todos os alunos, sendo

que o treino de sexta consistia na atividade específica de escalar e no desenvolvimento de novas vias e desafios por parte dos alunos com mais experiência.

A minha atividade neste núcleo deu-me uma série de aprendizagens importantes para o ensino da escalada na EF e no DE, conseguindo garantir um ensino mais eficaz, uma segurança mais robusta e autonomia para o desenvolvimento de outras matérias em simultâneo.

Da turma de leção do 10º ano de escolaridade

A turma que me foi atribuída para cumprir as tarefas de estágio foi o 10º CT2 que acabou por ser constituída por vinte e seis alunos (dez femininos e dezasseis masculinos) em EF dos trinta e dois alunos inscritos na turma. Os alunos tinham idades compreendidas entre os catorze e dezasseis anos, perfazendo uma média de idades de 15,2 anos. Destes vinte e seis alunos, onze entraram este ano para esta escola, pelo que não conheciam os seus colegas; cinco dos alunos eram repetentes; um aluno não falava português fluente; e dois alunos chegaram tarde à turma por virem do sistema escolar africano.

Na turma estava identificado um aluno com necessidades educativas especiais (dislexia), no entanto não tinha qualquer implicação na prática de atividade física. Para além deste, um outro aluno com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA), ainda que não diagnosticado formalmente. Esta turma apresentava ainda um aluno com diabetes tipo 1 e uma aluna de origem indiana que falava pouco português. Relativamente a estes alunos, a maior preocupação caía no aluno com diabetes tipo 1, pois apesar de ter estudado sobre a doença na faculdade, não sabia o que fazer neste caso. Assim, foram-me disponibilizados os documentos que o EE entregou ao professor de EF do ano anterior de forma a que soubesse responder e gerir certos indicadores. No que respeita à aluna indiana, este foi um desafio para mim. Inicialmente tive dificuldade em conseguir traduzir a instrução para inglês, no entanto, com algum estudo anterior ao nível do vocabulário reforçava a instrução em inglês, usualmente em particular com a aluna com o objetivo de permitir mais à-vontade para o esclarecimento de dúvidas.

No decorrer das aulas e dos desafios das atividades propostas, percebi que cerca de quatro alunos demonstravam receios em algumas tarefas durante as aulas de EF, como por exemplo na ginástica de aparelhos, solo, escalada, entre outras. Aqui, percebi que estes alunos tinham fragilidades na autoconfiança, pois certas tarefas eram simples,

como realizar o rolamento à retaguarda ou o apoio facial invertido a partir do plinto deitados em decúbito ventral. Uma das alunas em questão era a de origem indiana, pois não teve prática anterior de qualquer atividade física e desportiva.

Por fim, o aluno com PHDA foi um dos alunos que mais problemas deu à turma ao nível do comportamento, pois apresentava dificuldades de autocontrolo, reagindo exageradamente aos comportamentos dos colegas. Contudo, a nível geral a turma revelou ser trabalhadora e respeitadora nas aulas de EF.

A estrutura

Cada vez existem mais estudos científicos a comprovar os efeitos benéficos da EF, atividade física e atividade desportiva na vida dos jovens. Através destas práticas, as crianças desenvolvem-se integralmente a nível físico, afetivo, social e cognitivo (Bailey, 2006), além dos conhecimentos que permitem aos jovens serem fisicamente ativos proporcionando-lhes qualidade de vida. Assim, a EF e o desporto têm o potencial de contribuir significativamente e de forma distinta para o desenvolvimento de cada um destes domínios (Bailey, 2006).

Este capítulo, explicita a importância das três áreas de extensão da EF para um ensino de qualidade: tendo como objetivo as finalidades da disciplina, isto é, o desenvolvimento de um aluno fisicamente bem-educado. Para além disto, dou ênfase ao desenvolvimento pessoal e social que a EF pode e deve promover. No que concerne à estrutura do modelo de EF onde estamos inseridos e a formação inicial de professores, considero que estes como pré-requisitos para um desempenho docente eficiente.

Das atividades físicas

A EF caracteriza-se por um espectro muito amplo de modalidades, matérias e atividades. Os próprios programas da disciplina espelham essa multiplicidade de atividades físico-desportivas que se podem e devem praticar, aprender e vivenciar no contexto escolar. Apesar de se verificar que a EF escolhe o desporto como a sua área mais representativa, a disciplina não se esgota a esta dimensão. Exemplo disso são as finalidades que definem os diversos campos que integram a EF, sintetizando o contributo da mesma para os efeitos educativos globais. Dentro da multiplicidade

desportiva, os jogos e as danças permanecem como um património da EF, entendidos como comportamentos culturalmente significativos (Rosado, 1998).

Desta forma, os PNEF centram-se nos benefícios e no valor educativo da atividade física pedagogicamente orientada para o desenvolvimento multilateral e harmonioso dos alunos através da apropriação das habilidades técnicas e conhecimentos, na elevação das capacidades do aluno e na formação das aptidões, atitudes e valores, proporcionadas pela exploração das suas possibilidades de atividade física adequada, isto é, intensa, saudável, gratificante e culturalmente significativa (Ministério da Educação, 2001)

O início da EF, no 1º Ciclo do Ensino Básico, é designada por Expressão Físico-Motora (EFM). Os objetivos gerais da EFM são coerentes com as grandes finalidades de todo o ensino básico (EF) descrito nos PNEF, desenhando um *continuum* de desenvolvimento multilateral das crianças e jovens, satisfazendo a continuidade e regularidade da atividade física adequada pedagogicamente orientada pelo professor.

Segundo Stodden, Goodway, Langendorfer, Robertson, Rudisill, Garcia & Garcia (2008), níveis avançados de competência das habilidades motoras devem ser fortemente relacionados com grandes níveis de aptidão física e atividade física, influenciando fortemente todo o processo de desenvolvimento motor. Assim, de acordo com os objetivos gerais da EFM é crucial as crianças adquirirem os movimentos fundamentais da motricidade humana de modo a que no 2º ciclo os alunos tenham bases para desenvolverem os movimentos para a atividade desportiva, tendo como finalidade (ensino secundário) “assegurar a aprendizagem de um conjunto de matérias representativas das diferentes atividades físicas, promovendo o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno, através da prática de atividades físicas desportivas, atividades físicas expressivas, atividades físicas de exploração da Natureza e jogos tradicionais e populares.” (Ministério da Educação, 2001, p.6). Para que seja possível atingir esta finalidade no final do ensino obrigatório, é crucial que a prática de atividade física pedagogicamente orientada comece antes das idades mais propícias ao seu desenvolvimento. A falta desta atividade pode traduzir-se em carências frequentemente irremediáveis, pois os períodos críticos das qualidades físicas e das aprendizagens psicomotoras fundamentais situam-se até ao final do 1º Ciclo. Além disto, o desenvolvimento físico da criança atinge estádios qualitativos que precedem o desenvolvimento cognitivo e social. Desta forma, a atividade física educativa oferece

aos alunos experiências concretas, necessárias às abstrações e operações cognitivas inscritas nos Programas de outras Áreas (por exemplo matemática), preparando os alunos para a sua abordagem ou utilização. Esta disciplina assegura também condições favoráveis ao desenvolvimento social da criança, principalmente pelas situações de interação com os companheiros, inerentes às atividades (matérias) próprias da EF e aos respectivos processos de aprendizagem. Estas evidências justificam a importância crucial desta área, no 1º Ciclo, como componente inadiável da Educação.

Além da importância da aquisição das habilidades motoras para um estilo de vida ativo e saudável, existem evidências que relatam a importância da atividade física durante a infância (Andersen, Harro, Sardinha, Froberg, Ekelund, Brage & Anderssen, 2006; McKenzie & Lounsbery, 2013; Strong, Malina, Blimkie, Daniels, Dishman, Gutin, Hergenroeder, Must, Nixon, Pivarnik, Rowland, Trost, & Trudeau, 2005), estando associada a uma melhor percepção de qualidade de vida entre os adolescentes (Gopinath, Hardy, Baur, Burlutsky, & Mitchell, 2012), proporcionando benefícios para a saúde na vida adulta (Leskinen, Sipila, Alen, Cheng, Pietilainen, Usenius, Suominen, Kovanen, Kainulainen, Kaprio, & Kujala, 2009).

Da aptidão física

A EF é considerada o elemento mais significativo da atividade física na escola (Fromel, Svozil, Chmelik, Jakubec, & Groffik, 2016), por ser o único local onde muitos adolescentes praticam atividade física (Meyer, Roth, Zahner, Gerber, Puder, Hebestreit, & Kriemler, 2013). Deste modo, como as crianças passam cerca de metade das horas do seu dia na escola, esta deve promover competências para uma vida saudável, mostrando-se a EF como um fator importante (Fromel et al., 2016) na oferta e promoção da atividade física (Pate et al., 2006).

A participação em atividades extracurriculares ou simplesmente atividades não organizadas de tempos livres contribui com, pelo menos, 50% do tempo total de atividade física em crianças e adolescentes (Tudor-Locke, Lee, Morgan, Beighle, & Pangrazi, 2006). Contudo, estas atividades são voluntárias e escolhidas pela população já ativa, não chegando aos que mais precisam (Meyer et al., 2013).

Para além da importância das escolas na contribuição para um estilo de vida saudável ao longo da vida, os professores têm um papel importante na promoção de um programa relacionado com a saúde (National Center for Chronic Disease Prevention and

Health Promotion. Division of Adolescent and School Health., & Centers for Disease Control and Prevention, 2011). Por este motivo, um contexto curricular que promova a atividade física como uma medida de saúde pública é determinante para a eficácia de um professor de EF (McKenzie & Lounsbery, 2013), pois professores eficazes promovem um compromisso com a atividade física fora do tempo de aulas (McKenzie et al., 2006).

Tal como descrito nos PNEF, “melhorar a aptidão física, elevando as capacidades físicas de modo harmonioso e adequado às necessidades de desenvolvimento do aluno” (Ministério da Educação, 2001, p.6), esta é a base da educação para a saúde. Os critérios de avaliação da disciplina segundo os PNEF e o agrupamento de Caneças referem que o aluno deve encontrar-se na zona saudável de aptidão física para permanecer a um quadro de sucesso em EF. Desta forma, cabe ao professor de EF incentivar os alunos a atingir esta meta, bem como a melhorar continuamente em prol da sua saúde. Neste seguimento, valorizando uma educação para a saúde em EF, a meta definida para cada um dos meus alunos era melhorar relativamente ao resultado anterior, principalmente os alunos que não se apresentavam dentro da zona saudável dos testes de aptidão física. Com todos os resultados obtidos, no final do ano apresentei à turma a evolução de todos os alunos, ressaltando os que mais progrediram em cada um dos testes realizados nesta área. Penso que esta estratégia foi bem conseguida, pois a grande maioria dos alunos conseguiu superar-se, ficando apenas um aluno por alcançar a sua meta, aluno esse que não realizou qualquer aula de EF no último período por estar sob atestado médico.

As crianças que praticam regularmente atividade física, comparando com as que não o fazem, têm maior probabilidade de qualidade de vida (Chen et al., 2005; Wu, Ohinmaa, & Veugelers, 2012) e são significativamente mais ativas quando têm aulas de EF (Meyer et al., 2013). Contudo, a principal barreira para a contribuição do professor de EF para as metas de saúde pública é o baixo envolvimento dos alunos nas aulas, uma vez que seriam necessárias aulas diárias (NASPE & AHA, 2012). Neste sentido, o professor pode fornecer algum do tempo de atividade física moderada a vigorosa recomendada, mas não pode fornecer todos os minutos que as crianças necessitam.

O bem-estar físico e mental dos jovens assim como a promoção da saúde são temáticas que também têm relevância para a qualidade de vida. Existem evidências de que a atividade física é benéfica ao nível psicológico para os jovens. A prática de

atividade física está associada à redução do nível de ansiedade e *stress*, bem como pode contribuir para melhorar a ideia de autoconceito e autoestima nos jovens, principalmente em tarefas em que apresentem elevados níveis de sucesso – nomeadamente durante a fase de desenvolvimento do adolescente (Bailey et al., 2009; Calfas & Taylor, 1994).

Assim, estilos de vida fisicamente ativos devem começar a desenvolver-se desde a infância (London & Castrechini, 2011) para que a prática de atividade física na idade adulta tenda a manter-se ao longo da vida (Telama et al., 2014). Assim, a educação física assume particular importância na aquisição de competências em crianças, na sua manutenção e aperfeiçoamento até à adolescência para que se mantenham ativos na vida adulta.

Dos conhecimentos

Uma das estratégias que a EF utiliza para a manutenção de um estilo de vida ativo e saudável mesmo depois da escolaridade obrigatória consiste “na promoção de aprendizagem de conhecimentos relativos aos processos de elevação e manutenção das capacidades físicas.” (Ministério de Educação, 2001, p.6). Esta finalidade da disciplina permite que os alunos, após a escolarização, tenham conhecimento para realizarem atividade física e exercício físico com autonomia, valorizando um estilo de vida ativo. Neste sentido, os professores de EF devem ajudar os alunos a desenvolverem os conhecimentos e habilidades para escolherem e participarem em atividades físicas, a fim de se tornarem pessoas fisicamente ativas (NASPE, 2004). Para além disso, o desenvolvimento dos conhecimentos acerca da atividade física relacionada com a saúde e o seu valor ao nível dos benefícios da saúde devem ser explícitos e debatidos, tendo como objetivo a valorização da prática de atividade física.

No que toca à relação da atividade física com a saúde, diversos documentos de organizações nacionais e internacionais recomendam que os jovens devem fazer, pelo menos sessenta minutos de atividade física moderada a vigorosa todos os dias (WHO, 2010; Livro Verde da Atividade Física, 2011). Para tal, é necessário que as crianças e jovens tenham conhecimento sobre a importância da atividade física, da frequência, duração e intensidade que devem cumprir. Desta forma, a EF mostra-se crucial na transmissão desta mensagem a todas as crianças e jovens, pois todos passam pela instituição escolar. Segundo Marques, et al. (2015), a maioria dos estudantes

portugueses no final da escola (ensino secundário) não têm conhecimento da recomendação do nível mínimo de atividade física que devem cumprir para promover a saúde. Tal demonstra que a EF, os média e a sociedade não estão a disseminar corretamente esta importante mensagem aos jovens.

Para melhor compreender esta questão no agrupamento, perguntei informalmente a alguns professores de EF qual a quantidade de atividade física recomendada pela Organização Mundial de Saúde. A resposta foi idêntica de entre os inquiridos, ou seja, uma pergunta de esclarecimento; apenas um acertou na frequência e duração de uma forma não assertiva; quanto à intensidade não obtive respostas certas. Assim interrogo-me: podem transmitir a informação aos seus alunos se os próprios profissionais não sabem nem valorizam esta mensagem?

Com a turma de estágio, investi, no início de cada aula, em desafios e questões de natureza mais teórica de forma a que todos os alunos adquirissem importantes informações tais como as recomendações. Na etapa de avaliação inicial, optei por realizar um teste escrito diagnóstico de forma a perceber as temáticas menos assertivas no global da turma e ter conhecimento dos alunos com maiores dificuldades nesta área. A partir desse momento, as matérias foram abordadas sob a forma de desafios a alunos específicos que traziam a resposta para os colegas na aula seguinte. Esta foi a estratégia que me pareceu mais entusiasta e inovadora, tentando sempre que possível combinar as matérias da área dos conhecimentos com as matérias das restantes áreas. Por exemplo, combinei o desafio sobre os efeitos da fadiga numa aula onde os alunos realizaram o teste de aptidão aeróbia *vaivém*, verificando assim os reais efeitos no próprio organismo e no dos colegas. Esta forma integrada do ensino permite aprendizagens multidisciplinares e mais efetivas. De forma a verificar as aprendizagens dos alunos ao longo do ano letivo, realizei mais duas provas escritas. Estas provas, à imagem do teste diagnóstico, permitiram verificar as aprendizagens mais e menos retidas, servindo para dar foco às matérias dos desafios e do questionamento aos alunos que se apresentavam menos focados nas aprendizagens.

Para os professores de EF conseguirem promover estilos de vida ativos nos alunos precisam de possuir um nível de conhecimento adequado, conhecimento esse que deve basear-se nas recomendações sobre a prática de atividade física relacionada com a saúde para crianças e jovens (Alves, 2016).

Do aluno fisicamente bem-educado

Nos últimos anos tem-se assistido a uma tentativa de se caminhar para o desenvolvimento do indivíduo através da noção de “pessoa educada fisicamente”. A formação do aluno bem-educado fisicamente está intimamente relacionada com a escola e mais concretamente com a disciplina de EF. Vários são os autores que tentam exprimir o papel da EF para a obtenção desta grande finalidade da disciplina.

Nos EUA, o objetivo da EF é desenvolver indivíduos fisicamente educados que tenham conhecimentos, habilidades e confiança para desfrutar de uma vida saudável e fisicamente ativa (NASPE, 2010). Para tal, os alunos devem demonstrar competência nas habilidades motoras e nos padrões de movimento necessários para praticar um conjunto variado de atividades físicas, apresentar e manter uma adequada aptidão física relacionada com a saúde, praticar regularmente atividades físicas, conhecer as implicações e os benefícios associados à prática das atividades físicas, demonstrar conhecimento de como utilizar os princípios e as estratégias necessárias para conseguir benefícios da prática das atividades físicas, valorizar a atividade física relacionada com a saúde assim como a sua contribuição para um estilo de vida saudável, exibir um comportamento pessoal e social responsável respeitando-se a si mesmo e aos outros (NASPE, 2004).

Segundo Marshall e Hardman (2000, p.16) “*Physically educated* persons might be described as being physically literate, having acquired culturally normative skills enabling engagement in a variety of physical activities, which can help to maintain healthy well-being throughout the full life-span; they participate regularly in physical activity because it is enjoyable; and they understand and value physical activity and its contribution to a healthy lifestyle”. Neste mesmo seguimento, Crum (2002) refere que o aluno bem-educado fisicamente é aquele que é competente em diversas habilidades motoras, tem boa condição física, pratica atividade física regular, conhece as implicações e os benefícios associados à prática da atividade física, valoriza a atividade física assim como a sua contribuição para um estilo de vida saudável, respeita princípios éticos, respeita o outro, demonstra *fair play* e cultiva a amizade.

Neste tema, Whitehead (2010, p.5) define “*Physical literacy* as appropriate to each individual’s endowment, physical literacy can be described as the motivation, confidence, physical competence, knowledge and understanding to maintain physical

activity throughout the lifecourse.” A autora refere ainda que a literacia física não é, um dom natural com que se nasce (muitas referido como «o jeito»), nem uma condição universal e descontextualizada para a prática da atividade física.

Assim, na linha destes autores, “a literacia física é muito mais do que o conceito de exercitação física, tão frequentemente propalado como o meio para a promoção de uma vida ativa e saudável (...) é uma competência multidimensional, que se aprende e se traduz pelo domínio de uma cultura motora diversificada e socialmente reconhecida, assente numa aptidão física ajustada que permite que cada indivíduo possa com confiança, autonomamente e de forma perseverante, envolver-se na prática de atividade física, ao longo da vida..” (Onofre, 2017, p.330).

No que toca ao estilo de vida ativo e saudável, o desafio da EF consiste em ensinar que o estado de saúde é, em grande medida, consequência das próprias opções relativas ao estilo de vida adotado. De entre todas as agências sociais que se podem recorrer, a escola não é a única, mas é reconhecidamente o local mais privilegiado para a promoção da vida ativa, pois é o local de formação obrigatória frequentado por todas as crianças e jovens (Onofre, 2017). Portanto, as aulas deverão desenvolver capacidades e conhecimentos relativos a um estilo de vida ativo, encorajar à prática regular do mesmo, facilitar o desenvolvimento e manutenção da condição física, desenvolver a responsabilidade pessoal e comportamento social, e valorizar a participação nas atividades físicas (Rink e Hall, 2008).

Do desenvolvimento pessoal e social em EF

A EF e o desporto podem ser um instrumento poderoso de construção de uma relação positiva dos indivíduos consigo mesmos e com os outros. Inúmeras investigações suportam o positivo impacto da atividade física na saúde psicológica geral e no envolvimento social dos alunos (Kohl III & Cook, 2013). No entanto, esta não produz efeitos automáticos no desenvolvimento pessoal e social dos jovens. Dependendo da natureza das interações sociais que se desenvolvem na sala de aula, os seus efeitos podem ser positivos, negativos ou neutros, resultado da qualidade da orientação pedagógica (Rosado, 1998).

A EF e o desporto, para além de promoverem um compromisso com a atividade física ao longo da vida, têm como objetivo potenciar comportamentos sociais positivos (cooperação, responsabilidade pessoal, autoeficácia e empatia) nos jovens (Bailey,

2006) e evitar problemas sociais (depressão, crime, álcool e drogas). Para que a EF possa contribuir para o desenvolvimento pessoal e social dos jovens, em primeiro lugar, é necessário entender que a formação de atitudes, valores e “hábitos” constituem uma matéria de ensino a par com as matérias do domínio cognitivo e de desenvolvimento psicomotor, tal como refere os PNEF nos diversos níveis Introdutórios. Assim, a EF surge como um importante meio de transmissão e aquisição de habilidades pessoais, sociais e morais, que atuam como base para os jovens agirem em sociedade (Bailey et al., 2009; González, Regalado, & Guerrero, 2010), tendo como objetivo principal a educação integral dos alunos. Desta forma, a EF organiza-se em torno de um projeto educativo centrado sobre aspetos do desenvolvimento pessoal e social, sendo também claramente visível através das suas finalidades.

Um dos objetivos da EF passa por ensinar valores e competências essenciais à vida em sociedade. Neste âmbito, os professores de EF desempenham um papel fundamental através da implementação de modelos e estratégias coerentes com este objetivo. A importância das competências pessoais e sociais no currículo da disciplina é claramente visível nas suas finalidades: “promover a formação de hábitos, atitudes e conhecimentos relativos à interpretação e participação nas estruturas sociais, no seio dos quais se desenvolvem as atividades físicas, valorizando a iniciativa e a responsabilidade pessoal, a cooperação e a solidariedade; a ética desportiva; a higiene e a segurança pessoal e coletiva; a consciência cívica na preservação de condições de realização das atividades físicas, em especial da qualidade do ambiente.” (Ministério da Educação, 2001, p.6).

Outra das grandes finalidades da EF consiste em “promover o gosto pela prática regular das atividades físicas e assegurar a compreensão da sua importância como fator de saúde e componente da cultura, na dimensão individual e social.” (Ministério da Educação, 2001, p.6). Se se pretende organizar o ensino e a educação da EF numa perspetiva de promoção de estilos de vida ativos e saudáveis para toda a vida, o desenvolvimento de uma atitude positiva face à prática de atividades físicas e desportivas torna-se fundamental para despoletar o interesse e hábitos de participação ativa (Hagger, Cale, Almond & Krüger, 1997).

Construir atitudes positivas face à EF e ao desporto passa, entre outros aspetos, pela otimização da relação consigo e da relação interpessoal. A autoestima é uma competência psicológica que pode ser reforçada através da atividade física (Strong et al,

2007), pois rapazes e raparigas que são fisicamente ativos têm elevados níveis de autoestima (Tremblay, Inman & Willms 2000). Ainda assim, a autoestima tende a decrescer entre os jovens, especialmente nas raparigas, durante a adolescência, uma vez que é uma fase do desenvolvimento em que surgem grandes mudanças a nível hormonal e corporal. Por isso, a participação em atividades físicas, sobretudo vigorosas, pode ajudar os jovens neste período difícil (Tremblay, Inman, & Willms, 2000). Desta forma, cabe ao professor reforçar e proteger a autoestima dos alunos e facilitar o desenvolvimento da autoconfiança, garantindo a sua segurança física e emocional, para que desta prática resulte satisfação, alegria e autorrealização. Para tal, estratégias como selecionar atividades ajustadas às possibilidades de êxito dos alunos (através do planeamento de variantes de facilidade e dificuldade), mobilização afetiva, da atenção, do empenho e do reforço a atitudes positivas face às práticas são exemplos que foram fulcrais no desenvolvimento pessoal não só dos quatro alunos anteriormente diagnosticados, mas também de todos os alunos da turma.

Outra estratégia utilizada tendo em vista o desenvolvimento da autorrealização e a motivação intrínseca foi a valorização dos progressos na área da aptidão física. Todos os alunos tinham como principal objetivo subir ou melhorar os resultados de cada teste de aptidão física. Os alunos que não se encontravam dentro da zona saudável tinham objetivos semelhantes, contudo progressivos até ao final do ano letivo. Isto permitiu valorizar o esforço e o empenho dos alunos tendo como reforço os objetivos de manutenção da saúde, de elevação da qualidade de vida e de promoção de estilos de vida saudáveis.

Um dos quatro princípios fundamentais da organização das atividades nas aulas de EF prende-se com a orientação da sociabilidade no sentido de uma cooperação efetiva entre os alunos e também ao clima relacional favorável ao aperfeiçoamento pessoal e ao prazer proporcionado pelas atividades, tornando-os indivíduos socialmente participantes (Ministério da Educação, 2001). É importante, na linha de uma EF de qualidade, que a participação nas tarefas em classe se faça com entusiasmo, gosto e prazer, num ambiente psicológico de afetividade positiva, satisfatório para todos os alunos. Assim, importa entender de que forma é possível diversos fatores, que caracterizam um clima positivo, influenciarem os processos de ensino-aprendizagem.

Dentro das diversas variáveis, realço a afetividade, influenciando outras variáveis como a motivação, o ambiente relacional, o empenhamento e a participação, o

desenvolvimento pessoal e social. Alguns dos indicadores comportamentais que garantem a otimização do clima relacional são a frequência e a natureza dos comportamentos que expressam tonalidades afetivas positivas como os *feedbacks* positivos e encorajamentos, gracejar, demonstrar, sinais gestuais (como acenos de cabeça ou polegar voltado para cima), movimentar-se e espontaneidade. Complementarmente, a demonstração do gosto pelas atividades é um fator decisivo na criação de um bom ambiente de trabalho, tal como a gestão do ritmo da sessão, as expectativas do professor perante os alunos e a valorização do esforço e dos progressos (Rosado, 1998).

A EF pode ser um meio muito poderoso de desenvolvimento pessoal e social, que se coloca ao serviço de questões éticas e de desenvolvimento de competências pessoais e sociais com reflexos no pano da vida das comunidades. Cabe ao professor ser o exemplo destas normas nas suas práticas. Enquanto professora, foram exemplos nas minhas aulas normas gerais como evitar injustiças, promovendo a igualdade, respeito, honestidade e empatia; reforçar a necessidade de autocontrolo e de responsabilidade pessoal e preocupação para com o outro; resolução de conflitos por meio da discussão e negociação entre os intervenientes; e estabelecer uma relação privada, positiva e de confiança perante o aluno e a sua vida pessoal. No fundo, o que está em causa é a qualidade da participação do aluno na atividade educativa, para que esta tenha uma repercussão positiva, profunda e duradoura.

Do modelo de EF

A presente ênfase que se atribui à atividade física relacionada com a saúde têm despertado a atenção de diversos investigadores de como a EF pode ser um meio de promoção da saúde, tentando transpor este paradigma para o contexto do ensino das atividades físicas e desportivas em meio escolar (Sallis & McKenzie, 1991). Outros autores defendem que a EF deve desenvolver competências desportivas individuais nos alunos, porque a escola tem a missão de introduzir os jovens na vida social e cultural (Siedentop, 1994 cit in Marques, 2010), além de que o desporto é um fenómeno social e culturalmente relevante e os jovens devem ser providos de valores, regras e técnicas do desporto. Por fim, existem ainda autores que defendem que a EF, apesar de ser uma disciplina importante para a promoção da saúde e de introduzir os jovens nos valores desportivos, deve assumir uma abordagem crítica no processo de socialização dos

alunos, educando-os para a aquisição de competências físicas, sociais e morais que perdurem durante toda a sua vida (Johns & Tinning, 2006).

De acordo com Marques, Martins & Santos (2012), “considerando a sistematização de Crum (1993), o modelo educacional poder-se-á associar à orientação sócio-crítica, uma vez que a escola não deve ser vista como uma agência de adaptação e reprodução social, mas antes como um contexto de inovação e transformação cultural. Neste sentido, a escola assume-se como a instituição que proporciona a principal, e para muitas crianças e jovens a única, oportunidade de acederem a um ensino de qualidade do desporto e das restantes atividades físicas. Ideologicamente a disciplina de Educação Física deverá ser entendida como um projeto de inovação e transformação cultural que tem por finalidade dar oportunidade a todas as crianças e jovens de adquirirem conhecimentos e desenvolverem as atitudes e competências necessárias para uma participação emancipada, satisfatória e prolongada na cultura do movimento e ao longo de toda a vida.”

De acordo com o documento orientador da disciplina em Portugal, os PNEF, “a conceção de Educação Física seguida neste plano curricular (conjunto dos programas de Educação Física) vem sistematizar esses benefícios, centrando-se no valor educativo da atividade física eclética, pedagogicamente orientada para o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno.” (Ministério da Educação, 2001, p.4).

Anteriormente à construção dos PNEF, segundo Bom et al. (1990), a EF consiste em garantir que cada aluno, e todos eles, possa apropriar-se das habilidades, técnicas e conhecimentos, desenvolver capacidades e formar as atitudes e valores («bens de personalidade» que representam o rendimento educativo) visando a plenitude das suas potencialidades de atividade física significativa, multilateral e eclética.

Contudo, apesar dos PNEF fornecerem uma estrutura teórica, assim como as respetivas orientações relativamente aos conteúdos de ensino, os professores possuem uma grande liberdade no momento das suas planificações. Apesar das forças externas, designadamente os movimentos sociais, as decisões legislativas e as políticas governamentais, o mesmo apenas poderá ser considerado completo quando os professores decidirem seguir essas mesmas orientações. Assim, os valores e o significado pessoal que os professores possuem acerca da disciplina constituem-se como uma forte influência na forma como estes interpretam o currículo e tomam as suas

decisões curriculares, bem como selecionam os parâmetros e os critérios de avaliação (Marques et al., 2012).

Existem diferentes perspectivas que podem ser adotadas por cada professor, de acordo com as suas crenças sobre a identidade e a função que a EF deve desempenhar enquanto disciplina escolar. De acordo com Curtner-Smith (1999), mesmo em países onde existe um programa nacional para a disciplina, não se verifica um consenso sobre o que é um aluno bem-educado fisicamente.

O modelo educacional é o modelo mais comum e assenta em argumentos de ordem psicológica e educativa. A saúde está relacionada com o estilo de vida, sendo entendida como uma responsabilidade individual (Marques et al., 2012). O exercício físico, através das atividades físicas e desportivas, é a ferramenta através do qual o professor operacionaliza a sua ação pedagógica. A sua importância reside no contributo que pode dar para a aquisição de um estilo de vida ativo e saudável e na aprendizagem de um repertório de atividades motoras que permitam a continuação da participação autonomamente depois da escolaridade obrigatória (Sallis & McKenzie, 1991). A aptidão física dos alunos não é considerada a prioridade mais importante, ainda assim não deixa de ser de todo relevante. Na lógica dos PNEF, o conceito de aptidão física serve para caracterizar o desenvolvimento das capacidades físicas que permita ao aluno ser hábil na realização das tarefas. Assim, a EF passa pela melhoria efetiva da aptidão física e pela promoção de aprendizagens de conhecimentos relativos aos processos de elevação do nível físico e de uma atitude favorável face à prática regular das atividades físicas e desportivas, tal como descrito em Ministério da Educação (2001, p.4): “assim, esta conceção concretiza-se na apropriação das habilidades e conhecimentos, na elevação das capacidades do aluno e na formação das aptidões, atitudes e valores (bens de personalidade que representam o rendimento educativo), proporcionadas pela exploração das suas possibilidades de atividade física adequada - intensa, saudável, gratificante e culturalmente significativa”.

Da formação inicial de professores

As crenças com as quais os candidatos à docência iniciam os cursos de formação de professores, têm um papel importante no desempenho futuro da profissão. Os estudantes iniciam a formação de professores com crenças sobre o ensino e estas, muitas vezes, são difíceis de alterar (Onofre, 1996). Estas conceções sobre a atividade

profissional do professor de EF, as experiências passadas nas aulas de EF enquanto alunos, os fatores que contribuem para uma boa aula, as características de um bom professor, o papel da EF no currículo escolar para o desenvolvimento dos alunos e o conceito de bom aluno em EF influenciam as suas futuras práticas, sendo que se a formação inicial não alterar o pensamento dos futuros professores estes podem ensinar de forma inadequada (Onofre, 1996).

A formação inicial é uma etapa fundamental no processo global de formação de professores de forma a influenciar o processo de pensamento e ação tentando cumprir a dupla função, aparentemente contraditória, deve: por um lado, ser agente de mudança no sistema educativo e, por outro, contribuir para a socialização e reprodução da cultura dominante de modo a obedecer a uma estratégia de melhoria da qualidade de ensino, promovendo o estatuto e competência dos professores. Contudo, a ineficácia dos programas de formação parece ser um fator determinante para a reprodução das práticas de ensino (Onofre, 1996). É importante que seja feita uma avaliação das concepções de EF e do professor que os estudantes apresentam no início do curso, uma vez que esta é uma fase fundamental para alterar as concepções adquiridas durante a fase da aculturação, logo torna-se decisivo compreendê-las, discuti-las e alterá-las (Alves, 2016).

Uma das formas de preparação dos professores de EF é o uso da aprendizagem em serviço, ou seja, o estágio pedagógico (Shane, Brewer & Thomas, 2010). O segundo ano deste mestrado caracteriza-se pela frequência do estágio onde estive inserida num núcleo de estágio numa escola sob a orientação de um professor de EF experiente e um orientador da respetiva universidade. Esta forma permite que os futuros docentes experienciem oportunidades de aprendizagem que os tornarão altamente qualificados, tendo em conta não só os objetivos académicos, mas também as aprendizagens culturais e as necessidades da comunidade onde estão inseridos (Meaney, Kopf, Bohler, Hernandez & Scott, 2008). O estágio é visto como a mais valiosa experiência na formação inicial, tendo implicações futuras no exercer da profissão. Neste período, fatores como os alunos, os órgãos de administração escolar – como o conselho executivo e pedagógicos –, os colegas professores da disciplina e de outras áreas disciplinares tornam-se agentes escolares fundamentais no processo de socialização dos professores, tal como refere o Guia de Estágio Pedagógico 2016/2017. A relação entre o

orientador de estágio e o professor estagiário é fundamental nas suas perspectivas e práticas (Brown e Evans, 2004).

O contexto e a cultura de diversidade de perspectivas e orientações que têm caracterizado a EF parece ser a origem de muitos dos problemas que afetam esta disciplina no sistema educativo e o fraco impacto dos cursos de formação. Na realidade, o processo de socialização em EF é algo que deve ser encarado como natural, que decorre ao longo da vida. A socialização antecipatória é parte de um processo que resulta do acordo com a influência dos agentes de socialização, as atividades praticadas, as representações adquiridas, os contextos de vida e as oportunidades de socialização proporcionadas iniciando-se a construção da sua identidade profissional. É fundamental que todos partilhem ideias análogas sobre o que é a EF, as finalidades que ela deve perseguir no sistema educativo e o que é um bom professor de EF (Alves, 2016). Contudo, o processo de reflexão do professor constitui o elemento estruturador comum. A reflexão, o ensino reflexivo, a investigação-ação, são hoje conceitos frequentemente utilizados por investigadores, formadores de professores e educadores, para se referirem às novas tendências da formação de professores (Gonçalves, 1994).

As finalidades e objetivos da disciplina devem ser clarificados e difundidos não só aos estudantes da formação inicial como também à comunidade de professores de EF, de forma a dar resposta aos problemas de saúde verificados atualmente (obesidade, diabetes e sedentarismo) (Alves, 2016). Desta forma, a EF deve ser entendida como um projeto de inovação e transformação cultural que tem como finalidade dar oportunidade a todas as crianças e jovens de adquirirem conhecimentos e desenvolverem as atitudes e competências necessárias para uma participação emancipada, satisfatória e prolongada na cultura de movimento e ao longo de toda a vida (Crum, 2002; Marques et al., 2012).

A ação

De planear

O planeamento permitiu uma organização mais ou menos estruturada dos documentos elaborados, das aulas lecionadas, dos trabalhos de grupo produzidos, das atividades concretizadas e de toda a conciliação da vida pessoal e desportiva com os

horários e tarefas de estágio definidas. Considero o planeamento como o passo zero para um trabalho eficaz.

O planeamento (fase pré-interativa) tem em vista a criação de condições propícias para a motivação na realização das tarefas a desenvolver na fase interativa (aula propriamente dita), um fluxo das aprendizagens para a concretização dos objetivos planeados. Para tal, o professor reflete a necessidade de planear e organizar as tarefas de ensino. Desta forma, o planeamento é a base e uma das principais tarefas da profissão docente (Januário, Anacleto & Henrique, 2015).

Para este ano de estágio, a organização do tempo foi crucial, começando na definição dos horários em função das tarefas a realizar no seio da escola em conjunto com as minhas tarefas desportivas e pessoais. A ação propriamente dita de planear começou concretamente na elaboração do plano de avaliação inicial, ou seja, para as primeiras aulas da turma. No entanto, até então foram realizadas algumas tarefas necessárias para que este planeamento fosse realizado, tal como a contabilização, reposição e tratamento do material e instalações desportivas, o conhecimento do regulamento interno da disciplina bem como as regras do uso dos materiais e espaços no seio do grupo, o conhecimento de todos os documentos da escola e do GEF (projeto educativo, regulamento interno, plano plurianual de EF, protocolo de avaliação inicial, critérios de avaliação, etc.).

A avaliação inicial permitiu diagnosticar, em primeira instância, o nível inicial dos alunos. Foi também possível diagnosticar as principais dificuldades e limitações dos alunos; com esta informação seria expectável prognosticar o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. O processo de planeamento é considerado uma das principais dificuldades sentidas pelos professores estagiários devido à falta de experiência no exercício das suas funções (Inácio et al., 2014). Sendo a minha primeira experiência de prognóstico especialmente em EF, esta associação foi bastante difícil de realizar. Assim, para ter capacidade de projetar, necessitei de mais tempo para conhecer os alunos não só do ponto de vista motor, mas também os seus traços pessoais que podem afetar o seu desenvolvimento (como por exemplo, a motivação e os seus interesses). Consequentemente, o Plano Anual de Turma (PAT) foi apenas entregue no final da etapa 1, tendo sido reajustado durante toda a etapa 1 (revisão e aprendizagem).

Uma vez que o PAT tem como principal função orientar o processo de ensino ao longo do ano através do estabelecimento de metas (Bento, 1987), o PAT permitiu-me construir um caminho “a tracejado” para a turma e para cada um dos alunos em cada uma das matérias (definidas pelo plano plurianual de EF) para o ano letivo. Permitiu, nos diversos planos de etapa, distinguir as prioridades, definir os objetivos a concretizar em função da própria característica da etapa e, por fim, numa perspetiva mais operacional, escolher as condições de realização e os critérios de êxito para cada ação a realizar descritas no plano de unidade de ensino. Este PAT serviu essencialmente para criar as condições necessárias para que cada aluno conseguisse atingir os seus objetivos, através da organização dos processos de aprendizagem e aperfeiçoamento em cada matéria, periodização da elevação das capacidades físicas e atividades de aprendizagem referentes aos conhecimentos (Ministério da Educação, 2001). Explicitando aos alunos os seus objetivos, este planeamento foi essencial para o sucesso das aprendizagens de nível conforme descritos nos PNEF. Tal como o planeamento das etapas, o PAT foi elaborado tendo em conta aspetos fundamentais: a rotação dos espaços da escola; as matérias possíveis de lecionar em cada espaço e a sua continuidade de espaço; o protocolo de avaliação inicial quanto às matérias a serem lecionadas/observadas, à sua prioridade e aos resultados das aprendizagens anteriores.

No que concerne a todas as atividades de estágio realizadas, a organização e a planificação foram a base. No que concerne à área 1, ambos os orientadores verificaram que certas decisões de planeamento não estavam esclarecidas nos diversos planos. Tal parte da necessidade de apenas estar exposto o que considero importante e que não possa esquecer, mas por outro lado, não quer dizer que as decisões não tivessem sido tomadas de forma consciente. De forma a ultrapassar esta dificuldade, tentei explicitar melhor as atividades no planeamento, tanto nos planos de unidade de ensino, como nos planos de etapa, como por exemplo através da descrição da forma como iria desenvolver a aptidão física e em que momentos da aula, descrição e demonstração, através de croquis, das condições de realização dos exercícios e da própria gestão da aula.

Relativamente à área 2, o projeto foi construído em conjunto com a unidade curricular de Investigação Educacional. Após a conclusão desta unidade curricular, apenas necessitámos de definir datas de entrega dos questionários e da recolha dos mesmos e, posteriormente, analisámos os dados e realizámos o trabalho até à data

definida para apresentar na escola. Neste projeto, realizou-se um cronograma tendo em conta a conclusão do trabalho para a data estipulada.

Na área 3, nomeadamente para o DE e para a atividade a organizar, foi elaborado um projeto de acompanhamento para todas as atividades identificadas de forma a cumprir com os objetivos e competências do Guia de Estágio Pedagógico 2016/2017. Neste projeto está descrito a dinâmica e a estrutura do DE do agrupamento de escolas de Caneças, em especial no contexto de escalada, descrevendo os recursos humanos, temporais, espaciais e materiais, tal como todas as atividades a desenvolver e/ou participar com o grupo-equipa de escalada.

O final de cada etapa da minha formação deu lugar a uma reflexão acerca daquilo que foi conseguido com sucesso e as principais dificuldades a superar nas seguintes etapas. O projeto do DE (escalada) foi importante pois restringiu e clarificou as ações enquanto professor em aprendizagem, identificando e refletindo onde apresentava mais dificuldades de forma a ser autónoma e inovadora no treino do DE, neste caso, no treino e no ensino-aprendizagem da escalada.

A planificação do projeto Caneças Ninja Warrior (CNW) foi essencial para o seu sucesso. Este conjunto de atividades espelhadas no seu projeto envolveu não só a comunidade escolar, como alguns elementos importantes da sociedade. Devido à abrangência do evento, foi estritamente necessário um projeto bem estruturado, de forma a que convencesse a direção da escola e também os seus intervenientes e patrocinadores. Para além da atividade prática, o CNW contou com um concurso de logótipos, onde a comunidade escolar participou não só de forma voluntária, como através de uma parceria com o curso de artes da ESC. Desta forma, o planeamento contou com diversas fases, sendo que a primeira consistiu em reuniões (por exemplo, com os órgãos diretivos, associação de pais, junta de freguesia, empresas para apoios), seguindo da divulgação das atividades através de pósteres, redes sociais e folhetos em toda a comunidade, acabando nas próprias atividades e na divulgação dos resultados das mesmas.

Na área 4, que concerne todo o trabalho enquanto DT, foi realizado à imagem da área 3, o projeto e os respetivos balanços tendo em vista as aprendizagens adquiridas no auxílio da DT nas suas funções administrativas, pedagógicas e disciplinares,

conhecendo de perto todo o trabalho de um DT para com os alunos, encarregados de educação e professores da turma, além de todas as tarefas administrativas.

Ainda ao nível do planeamento existem outras atividades de estágio que merecem atenção. O projeto do Professor a Tempo Inteiro (PTI), deu-me a oportunidade de, durante uma semana, lecionar aulas de diversos colegas do GEF do agrupamento de escolas de Caneças. Além das horas letivas a outras turmas de diversos anos de escolaridade, mantive o horário de lecionação da minha turma, as horas da direção de turma e o DE. Para esta atividade foi necessário realizar varias etapas, sendo a primeira a escolha das turmas a lecionar. Na elaboração do horário tentei escolher uma aula de cada ano de escolaridade para que pudesse ter uma experiência alargada em diferentes contextos. Tentei também escolher aulas de diferentes tempos letivos (45 minutos e 90 minutos) tendo como objetivo perceber a dinâmica de cada tipo de aula e as rotinas necessárias. A segunda etapa consistiu no contacto com os professores das respetivas turmas tendo como objetivo planear e aferir os objetivos a alcançar. Por último, foi realizado um planeamento para cada sessão, de acordo com o combinado com os respetivos professores das turmas. Desta forma, foi possível prever o nível dos alunos através do debate das tarefas a propor e do estudo dos PNEF. Para além disto, cada aula foi delimitada pelo planeamento dos professores e pelas possibilidades espaço-materiais das respetivas escolas.

Uma das vantagens do PTI foi a perceção relativamente às diferenças entre professores ao nível do planeamento, práticas e regras de funcionamento. Por exemplo, alguns professores demonstram ter uma planificação mais estruturada guiada por objetivos a atingir, criando diferentes situações de aprendizagem para cada grupo. Outros adotam uma postura de ensino onde os alunos adquirem aquilo que conseguirem numa mesma tarefa. Contudo, neste GEF, é visível que a maioria dos professores organizam as aulas/grupos por níveis. Na lecionação, há professores preocupados com as aprendizagens dos alunos e isso reflete-se quando o professor estagiário leciona a aula, estes professores ajudam na formação de grupos equilibrados, fornecem *feedback* e apoiam os exercícios propostos. Outros professores têm uma postura mais distante, raramente ou nunca participando na aula. Como estagiária, lecionando pela primeira vez diferentes níveis de ensino, é mais gratificante quando o professor da turma participa nas aprendizagens dos alunos e dá conselhos sobre a formação dos grupos, pois este professor conhece melhor o nível dos seus alunos, porém, não intervindo na condução

do ensino propriamente dito, mas apenas na organização dos alunos. Relativamente aos alunos, há turmas boas e menos boas no sentido da dinâmica de trabalho (motivação e empenho), do respeito pelas regras (definidas pelo professor da turma logo desde o início do ano letivo) e do nível que os alunos apresentam. Uma das principais conclusões que tiro da experiência do PTI é que o estabelecimento e o cumprimento das regras por todos os alunos é tarefa essencial do professor, pois quando tal não acontece, torna-se impossível a aprendizagem por parte dos alunos, pois estes não estão empenhados nem envolvidos nas tarefas de ensino-aprendizagem.

A outra atividade consistiu no projeto de lecionação do 1º Ciclo de escolaridade no agrupamento de escolas de Caneças. Neste projeto, lecionei duas aulas (uma por semana) de EFM na turma do segundo ano da Escola Básica Francisco Vieira Caldas. Esta turma foi escolhida tendo em conta o horário da semana do “professor a tempo inteiro”. Para cada aula lecionada foi feito, anteriormente, um plano de aula estruturado após conversa com o professor de EFM da turma. Esta conversa teve como principal propósito perceber a dinâmica da turma, os pontos fracos e os pontos fortes para um planeamento adequado ao nível e às características dos alunos. Desta forma, foi possível prever o nível dos alunos através do debate das tarefas a propor e do estudo do documento orientador de EFM.

De avaliar

A avaliação deve fazer parte integrante dos processos de ensino e aprendizagem (Fernandes, 2007), pois, tal como em todas as disciplinas escolares, o objetivo primordial da avaliação em EF é a melhoria do ensino. Avaliar consiste num processo global contínuo que guia as aprendizagens, começando na avaliação inicial, passando pelo desenvolvimento projetado com devidas correções do processo (formativa) e finalizando de acordo com os critérios de avaliação (sumativa). Desta forma, a avaliação apenas faz sentido como suporte das decisões curriculares se for assumida na sua pluralidade de funções, ou seja, como orientadora, reguladora e certificadora (Araújo, 2007), servindo como um processo poderoso para aprender e ensinar melhor (Fernandes, 2007).

De acordo com Ministério da Educação (2001), a avaliação inicial é um processo decisivo, uma vez que permite a cada professor orientar e organizar o seu trabalho na turma, mas não só: ao nível do GEF, esta avaliação possibilita aos professores

assumirem compromissos coletivos, aferindo decisões anteriormente tomadas ao nível dos objetivos, procedendo a alterações ou reajustes na composição curricular à escala anual e plurianual. Assim, o processo de avaliação inicial tem por objetivos fundamentais diagnosticar as dificuldades e limitações dos alunos face às aprendizagens previstas e prognosticar o seu nível de desenvolvimento (Carvalho, 1994). Para tal, antes do ano letivo iniciar, estudou-se, em primeira instância, o plano plurianual de EF, verificando as matérias selecionadas para o ano de escolaridade em questão e para analisar o desenvolvimento destas mesmas matérias. Para a operacionalização uniforme da avaliação inicial dos alunos, o agrupamento possui um documento como instrumento de avaliação inicial e certificação em EF (PAICEF). Este instrumento foi importante, pois ajudou na clarificação dos critérios e indicadores dos diferentes níveis do PNEF (neste caso, introdutório e elementar) que embora precisos e suficientemente discriminativos, tornou-os mais fáceis de observar. No que concerne às fichas de registo, o núcleo de estágio aproveitou as fichas do GEF, visto que continham os critérios e indicadores mais importantes das respetivas matérias e espaço para descrever as dificuldades dos alunos, ou seja, apresentavam-se simples e eficientes.

Já é sabido que o período de avaliação inicial é um período muito crítico para o estagiário (Teixeira, 2007). E sendo eu estagiária não fugi à regra. Como prevenção planeei muito bem a estrutura organizativa, descrevendo-a numa instrução clara e rápida aos alunos. Outra estratégia consistiu em momentos onde seria possível repetir e/ou conferir a avaliação das matérias no final deste período. Sabendo que os jogos desportivos coletivos não são o meu ponto forte, além de ter planeado mais do que uma única observação, deixei ainda alguns espaços nos últimos dias desta etapa para aferição do nível e das dificuldades dos alunos que, por ventura, não tivessem tão assertivos. Ainda nesta etapa, mas só durante este período de avaliação inicial, preferi começar as aulas com o material já disposto e montado.

Sendo o contexto destas aulas típico de ensino-aprendizagem, tal como todas as outras (Carvalho, 1994), na maior parte das situações preferi acompanhar os alunos nas tarefas do que propriamente registar. Desta forma, tentava anotar as informações apenas no final da aula. Sendo esta a minha primeira experiência de lecionação e avaliação em simultâneo, não consegui registar a informação que deveria acerca do diagnóstico dos alunos. Este facto dificultou-me, sem que percebesse na altura, o prognóstico dos alunos para o ano letivo.

Tal como descrevem os PNEF, “para que a primeira conferência curricular (no fim do período de avaliação inicial) seja ‘eficaz’, o protocolo de avaliação inicial deve ser construído com a participação de todos os elementos do GEF, sintetizando e aproveitando experiências pessoais e coletivas” (Ministério da Educação, 2001, p.22). No que respeita esta primeira conferência curricular, o GEF reuniu-se, contudo, um mês depois de ter terminado o período de avaliação inicial definido pelo sistema de rotação. Caso fosse possível tomar qualquer decisão relacionada com o plano plurianual de EF, esta tomada de decisão já poderia ser concretizada tardiamente. Neste seguimento, as últimas reuniões do ano letivo tiveram como foco o número de matérias definidas no plano plurianual e seu insucesso dos alunos por matéria. Como estratégia de resolução não pode passar a opção de diminuir o currículo de EF de forma a que os alunos estejam apenas mais tempo nas situações de aprendizagem nas matérias com menos sucesso por si só, mas sim verificar o porquê do insucesso em determinadas matérias, contactando a continuidade dos conteúdos planeados no plano plurianual de EF neste agrupamento de escolas.

Sabendo que a avaliação formativa consiste no processo de recolha de informação que permite orientar e regular a atividade pedagógica e, por sua vez, melhorar as aprendizagens dos alunos (Carvalho, 1994; Fernandes, 2008), esta assume um papel fulcral na consecução dos objetivos de aprendizagem. De modo a comprometer os alunos nas suas aprendizagens, tentei encontrar a forma mais eficaz de o fazer, alterando os métodos e as estratégias ao longo do ano.

Durante a avaliação inicial a única estratégia implantada foi os diversos tipos de *feedback* e o relatório que sintetizava os objetivos individuais para a etapa seguinte em cada uma das três áreas de avaliação. Durante a etapa seguinte, a etapa 1, o núcleo de estágio elaborou uma ficha de autoavaliação para cada matéria que os alunos preenchiam em alguns momentos intermédios da mesma. Esta ficha servia para que os alunos tivessem perceção do seu nível, sabendo quais os objetivos a atingir para obter o nível (introdutório e/ou elementar) em cada matéria. Estas fichas eram posteriormente corrigidas e entregues aos alunos para que comparassem a própria perceção à do professor, dando enfoque aos objetivos que precisavam de atingir para o sucesso pessoal conforme o prognosticado. Esta estratégia além de demorada para o professor e para o tempo de aula, não se demonstrou eficaz relativamente ao *timing* para os alunos. Assim, precisava de uma estratégia que estivesse presente durante toda a aula e que os

próprios alunos pudessem consultar sempre que pretendessem, mantendo as características pessoais de cada aluno.

Nasce então, durante a etapa 2, o método mais eficiente que encontrei. Nesta etapa, os alunos deixaram de preencher fichas de autoavaliação relativas às matérias da área das atividades físicas e passaram a preencher um quadro de objetivos por níveis (folha de registo) de cada matéria de forma contínua e progressiva durante as aulas. Esta folha de registo serve agora o efeito pretendido das fichas de autoavaliação – para que os alunos percebessem aquilo que conseguem ou não fazer em situação de jogo, estando assinalados os objetivos que devem atingir para alcançarem a totalidade dos diferentes níveis em cada matéria.

Momentos formais de avaliação ocorriam nas mesmas situações de aprendizagem do jogo. Isto é, nas situações de ensino-aprendizagem, as condições de realização e as ações do aluno eram as mesmas (jogo), alterando-se apenas o critério de êxito e objetivo do jogo. Nestas situações de ensino-aprendizagem tentava dar *feedback* a todos os alunos de modo a que as aprendizagens se consolidassem no contexto formal. A partir do momento em que o aluno o conseguia realizar sem ajuda, o próprio deveria preencher a folha de registo ou o professor confirmava na mesma as suas aprendizagens. De acordo com Fernandes (2007), a avaliação sumativa destina-se a certificar e a classificar os alunos, podendo, por acréscimo, servir para fazer balanços sobre o que os alunos sabem ou não fazer. De forma a classificar os alunos em cada momento de avaliação final (no final de todos os períodos letivos), tendo em conta as múltiplas possibilidades em EF, desde a definição do prognóstico, elaborei uma ficha (consultável no anexo 1) que me permitisse verificar o percurso de cada aluno comparando o diagnóstico da matéria, o estado do aluno na atualidade e o prognóstico elaborado inicialmente. Isto permitiu-me verificar os alunos que precisavam de maior acompanhamento de acordo com as matérias e o momento do ano.

Tendo em conta o valor da avaliação formativa, o que parece ainda dominar nas salas de aula são avaliações cujo principal propósito é o de recolher informações para classificar os alunos e não para ajudar a melhorar e a superar as suas dificuldades (Fernandes, 2007). No ambiente de aula, onde as aprendizagens tomam o lugar principal, como é o caso de uma EF eficaz, esta deve ser a disciplina com que menos esta afirmação se identifica.

No que toca à avaliação da aptidão física, o GEF manteve o mesmo instrumento utilizado até então, o FitnessGram. Mesmo após a alteração deste instrumento no Guia de Estágio Pedagógico 2016/2017 e até na legislação, o departamento deveria procurar atualizar-se, respeitando as normas do Ministério da Educação e do desenvolvimento da própria disciplina de EF. Ainda que descrito nas obrigações dos estagiários o uso desta nova plataforma, não seria correto o uso de outra metodologia por parte dos estagiários no seio do GEF. Na prática, o FITescola continua a aplicar testes idênticos ao FitnessGram, com algumas evoluções. No entanto, agora é feito um registo mais modernizado e com a possibilidade de visualização *online* dos resultados por parte do aluno, ao longo de todo o ciclo de estudos (desde o 5º ano até ao 12º ano).

Durante o estágio, nomeadamente em reuniões do conselho de turma, senti necessidade de explicitar os critérios de avaliação da disciplina de EF aos outros professores da turma. Como a disciplina não funciona diretamente com números ou notas parciais, isto é, dados quantitativos, a perceção dos critérios e/ou resultados é difícil para professores de outras disciplinas. Apesar da complexidade, a avaliação dos alunos em EF realiza-se sob critérios de avaliação estabelecidos pela escola, pelo GEF e pelo professor que; critérios esses que permitem determinar concretamente esse grau de sucesso tal como as restantes disciplinas da formação geral do ensino secundário, aplicando-se as normas e princípios gerais que a regulam (Ministério da Educação, 2001).

No processo ensino-aprendizagem

A aprendizagem da profissão docente é um processo complexo que se concretiza toda a vida profissional, começando mesmo antes desta formação e se encontram implicados processos e contextos que caracterizam o percurso de socialização. Ainda assim, é durante a formação académica que conhecemos e estudamos a investigação sobre o ensino, as práticas e as teorias que a suporta.

Sendo a principal função do professor a condução do processo ensino-aprendizagem como meio promotor das aprendizagens, torna-se crucial identificar critérios de intervenção pedagógica consistentes do ponto de vista científico. Tendo em vista um ensino eficaz, segundo Siedentop (1998), este só acontece quando se trabalha de forma intencional, culminando quando os alunos alcançam as finalidades propostas

pelo professor. Desta forma, importa estudar os conceitos associados a um ensino eficaz tendo como objetivo a sua aplicação no contexto de estágio.

Segundo certos autores, um dos elementos decisivos na produção de dados nos estudos sobre a eficácia do ensino é o tempo potencial de aprendizagem em EF (Siedentop, 1991 cit in Onofre, 2000), representando os momentos em que os alunos estão empenhados no trabalho, com um elevado nível de êxito nas tarefas ligadas a um objetivo de aprendizagem (Siedentop, 1998). Utilizando a taxonomia de Carreiro da Costa (1991), referente às quatro dimensões do processo ensino-aprendizagem (clima, instrução, organização e disciplina), apresento uma análise reflexiva das estratégias que foram utilizadas durante o ano letivo tendo em vista o desenvolvimento do tempo potencial de aprendizagem nas minhas aulas de EF.

Para potenciar as aprendizagens dos alunos é necessário criar um ambiente ideal para as mesmas (Ministério de Educação, 2001). Assim, um ambiente positivo e de aprendizagem é, para mim, um pré-requisito. Sendo uma finalidade da disciplina o gosto pela prática de atividades físicas e desportivas, um ambiente social e emocional agradável é, sem dúvida, um contributo importante para a aprendizagem dos alunos.

De acordo com Onofre (2000), os professores mais eficazes estabelecem uma relação com os alunos mais humana, com maior disponibilidade e afeto. Transmitem também aos seus alunos um nível mais elevado de expectativas sobre as suas capacidades de aprendizagem, variando a atenção e exigência face à prestação dos alunos, em função das suas características sociais. Uma estratégia que contribuiu para o clima relacional, mais especificamente para a relação professor-aluno e aluno-tarefa, foi o interesse e a exigência pelas aprendizagens dos alunos. Após a avaliação inicial, cada aluno recebeu um relatório com os objetivos a alcançar durante a etapa 1 (primeiro período). Este documento enviado para o correio eletrónico institucional de cada aluno continha todos os objetivos a alcançar nas três áreas de extensão – atividades físicas discriminadas por matérias, aptidão física de acordo com o respetivo teste e conhecimentos por tópicos de matérias – até ao final do primeiro período. Estes objetivos foram definidos após uma avaliação inicial e correspondem aos objetivos descritos no PAT e no plano de etapa 1. No final deste período, os alunos receberam outro relatório digital confrontando os objetivos atingidos e os não atingidos no decorrer desta etapa. Estes relatórios permitiram que os alunos tivessem conhecimento dos seus objetivos de forma a que se interessassem ativamente no processo de ensino. Contudo, cerca de metade dos alunos

não utilizava o correio eletrónico da escola, sendo que poucos eram os alunos que se interessavam com os seus progressos, consultavam o e-mail ou pediam esclarecimentos ao professor.

Após o primeiro período, através das fichas de registo expostas para preenchimento das mesmas nas aulas, todos os alunos perceberam claramente os seus objetivos e que estes dependiam da sua aprendizagem nas aulas de EF. Esta preocupação pelas aprendizagens dos alunos, principalmente dos alunos com mais dificuldades (pois o professor era mais persistente) foi bastante importante para a concretização dos seus objetivos e até para a própria superação destes. Estas fichas de registo foram mais eficazes na gestão das expectativas dos alunos, pois, na própria aula, os alunos conseguiram perceber se tinham ou não adquirido os objetivos referentes ao nível das suas aprendizagens.

Outra estratégia utilizada foi o diálogo e o debate com os alunos acerca da matéria dos conhecimentos, realizado no início de todas as aulas. Inicialmente, a matéria dos conhecimentos foi dada através de desafios, onde o aluno escolhido da aula anterior trazia a resposta ao mesmo. Posteriormente, o professor colocava uma questão à turma e os alunos debatiam entre si e com o professor as respostas possíveis, abordando diversos temas e ganhando liberdade para se expressarem. Esta possibilidade de o aluno expressar os seus sentimentos e ideias contribui para o aluno edificar a sua própria construção (Siedentop, 1996 cit in Mesquita & Rosado, 2011) verificando o quão significativas são as aprendizagens nesta área.

Enquanto DT adjunta desta turma, este papel permitiu-me conhecer melhor os alunos e o meio familiar onde estão inseridos. Por exemplo, durante uma reunião individual com um EE, ao debater as capacidades motoras do seu educando, este referiu que o filho não tinha a capacidade de subir a parede de escalada e que dificilmente o professor conseguiria ter sucesso nesta tarefa. Com o decorrer da conversa, percebi que este EE não valorizava a prática de atividade física e desportiva e, como resultado, verifica-se a inatividade física do seu educando. Neste caso, o papel do professor de EF passa prioritariamente pelo debate com o aluno sobre a importância da prática de atividade física e por proporcionar aulas onde o aluno sinta gosto e se sinta realizado durante a prática de atividade física e desportiva.

Como este aluno, outros três demonstraram receios em certas tarefas durante as aulas de EF, como por exemplo na ginástica de aparelhos, solo, escalada, entre outras. Aqui, percebi que estes alunos tinham fragilidades na autoconfiança, pois certas tarefas eram simples, como realizar o rolamento à retaguarda ou o apoio facial invertido a partir do plinto deitados em decúbito ventral. Assim, durante o ano letivo, defini contribuir para o aumento da autoeficácia e autoconfiança destes alunos tendo em conta o sucesso nas tarefas através de progressões e *feedback* de carácter aprovativo como função motivacional (Onofre, 2000).

Por fim, outro exemplo foi o caso do aluno com PHDA, em que os pais (pai e madrasta) reportaram que tinham pouco tempo para o filho devido às suas atividades profissionais, todavia tentavam controlar o filho através de regras, mas que não conseguiam obter sucesso, pois o aluno conseguia, na maior parte das vezes, contornar a situação. De facto, este aluno apresentava alguns problemas comportamentais, maioritariamente de autocontrolo das suas reações, que podem relacionar-se com a pouca interação e atenção dos pais (mãe ou pai). Neste caso, enquanto professora de EF, tive como objetivo que o aluno se tornasse mais racional, controlando o seu comportamento dentro e fora da sala de aula. Para tal, e como eram inúmeras as reações desajustadas, sempre que possível tentava fazê-lo refletir sobre os seus comportamentos relativamente aos dos colegas, acompanhando, sempre que possível, com *feedback* positivo.

Perceber os ambientes familiares dos alunos torna-se um dado importante para o professor, nomeadamente para o conhecimento pessoal e social dos mesmos. Este cruzamento de informação permitiu-me definir alguns objetivos pessoais de nível psicológico que afetam diretamente a prática desportiva e o clima da aula, descritos anteriormente.

No que respeita à relação entre os alunos, enquanto professora, sempre deixei espaço para a relação entre pares. Ainda assim, as relações entre os pares transportam diversos riscos emocionais, nomeadamente devido às críticas dos colegas (Portman, 1995). Em alguns momentos penso ter sido demasiado permissiva, consentindo certos comentários menos agradáveis aos colegas. Após essa abordagem pelo orientador, tentei ser mais intransigente nos comentários entre os alunos, fazendo-os entender quais as interações mais corretas para com os colegas. Uma estratégia aplicada neste campo foi a formação de grupos heterogéneos, maioritariamente com alunos que cooperavam com

os restantes, de forma a ser promovido o equilíbrio pela inclusão e participação ativa de todos (Rosado & Mesquita, 2011).

A instrução corresponde à apresentação, ao acompanhamento e ao balanço das atividades de aprendizagem. Segundo Siendetop (1991 cit in Rosado & Mesquita, 2011), deve ser claro para os estudantes o objetivo da tarefa motora, os critérios de êxito da atividade e as disposições organizativas que sustentam essa prática. Contudo, não é a quantidade de demonstrações e de palavras-chave utilizadas que discrimina a eficácia da intervenção, mas a qualidade do conteúdo informativo que elas veiculam (Gusthart, Kelly & Rink, 1997). Na transmissão das tarefas de aprendizagem, procurei explicitar em primeiro lugar o objetivo do exercício. À medida que demonstrava, descrevia também a ação e as respetivas condições de realização. Na demonstração dava ênfase aos critérios de êxito através de palavras-chave, procurando uma instrução rápida, clara e eficaz.

No que diz respeito à demonstração, sabendo que eu, enquanto professora, tinha facilidade em executar o exercício, procurei exemplificar de forma clara. Quando não me sentia à vontade para exemplificar a tarefa, isto é, quando não dominava o gesto técnico ou exercício, pedia a um aluno para a realizar. Neste último caso, acompanhava a demonstração com as componentes críticas essenciais e as palavras-chave respetivas. Nas primeiras aulas, não tinha atenção aos alunos que seleccionava para demonstrar os exercícios, escolhendo preferencialmente os que se apresentavam mais perto ou mais no centro da turma para não perder muito tempo nas transições da mesma. No entanto, houve uma situação no voleibol em que escolhi os alunos com mais dificuldade para demonstrarem o exercício. Claramente os alunos não conseguiram demonstrar à turma uma sequência de toques de dedos, pois o seu gesto técnico não estava adquirido. Após esta situação comentada pelo núcleo de estágio, em todas as demonstrações futuras tive o cuidado de escolher o(s) aluno(s) cujas capacidades se encontravam corretas na demonstração das tarefas de aprendizagem à turma. Para além disto, a situação que ocorreu fez-me perceber que os alunos em questão necessitavam de uma variante de facilidade do exercício para que pudessem ter uma taxa de sucesso bastante superior ao demonstrado.

Na apresentação das tarefas tinha o cuidado de estar no alcance visual todos os alunos aquando da explicação e demonstração, estando atenta a todos eles, principalmente aos mais distantes. No entanto, nas primeiras aulas não tive o cuidado de

demonstrar o exercício no espaço onde o mesmo iria ocorrer. Isto levou a que os alunos demorassem a iniciar a prática, ficando inclusive perdidos no espaço. Assim, logo nas primeiras aulas percebi a importância de demonstrar as tarefas na respetiva área de ensino/prática.

Quanto ao questionamento, após a explicação de uma tarefa, sempre tive o cuidado de o utilizar, pois sei que é importante dar esta abertura aos alunos para exporem alguma dúvida (Rosado & Mesquita, 2011). Ainda assim, raramente os alunos intervieram após a explicação. A maior parte das vezes, após concluída a explicitação da tarefa, eu dirigia-me à aluna que não falava português com o objetivo de explicitar em inglês ou através de uma demonstração mais personalizada. Quanto ao balanço das atividades no final da aula, tentei realizar, mas na maior parte das vezes caía no esquecimento, pois não tinha esta rotina. Ainda assim, dependendo do objetivo/foco da sessão, em algumas aulas realizava o questionamento (sobre a área das atividades físicas ou conhecimentos) simultaneamente aos exercícios de alongamento.

Se os alunos aprendem mais nas aulas em que os professores despendem mais tempo a ensinar e a controlar as atividades de aprendizagem (Brophy & Good, 1986 cit in Carreiro da Costa, 1991), então o *feedback* é um dos fatores mais importantes para o sucesso das aprendizagens dos alunos, desde que se considere a qualidade com que é utilizado (Carreiro da Costa, 1988 cit in Onofre, 2000). Para reagir às prestações dos alunos, é necessário que o professor esteja atento e disponível para interagir. Como tal, para o acompanhamento das atividades de aprendizagem, as questões iniciais sobre o deslocamento e o posicionamento do professor devem estar consolidadas de forma a garantir o controlo da prática, ou seja, todos os alunos em atividade na tarefa apresentada. Com o decorrer das aulas, esta prática foi-se perdendo um pouco, pois fui confiando nos alunos. No entanto, após reforço do orientador e dos colegas de estágio, voltei a adquirir esta rotina que se torna imprescindível na prevenção da indisciplina. Além disso, este comportamento do professor é fulcral para o *feedback* a médias e a longas distâncias, mantendo os comportamentos e a motivação dos alunos mesmo longe do professor, ou em espaços muito amplos, como era exemplo os campos exteriores.

Intervindo sobre a qualidade da sua prestação, o *feedback* tem como função orientar e regular as aprendizagens através da transmissão de informação ao aluno, ou seja, acompanhar as situações de aprendizagem de forma a que os alunos melhorem (Carvalho, 1994; Fishman & Tobey, 1978 cit in Rosado & Mesquita, 2011). Penso que

formação académica anterior, quer licenciatura quer mestrado, deram boas ferramentas para o uso correto desta variável. Contudo, o estágio melhorou alguns aspetos que considero importantes: o fecho dos ciclos de *feedback* e a preferência de *feedback* interrogativos aumentaram a qualidade do acompanhamento das tarefas de aprendizagem, encurtando a distância entre a prática dos alunos e os seus objetivos.

O *feedback* fornecido pelo professor pode ter diferentes objetivos, consoante a dimensão do mesmo. Ou seja, um *feedback* pode ter como finalidade provocar uma modificação na ação motora do aluno ou, simplesmente, encorajá-lo para a prática. Assim, pode verificar-se quatro dimensões: direção (aluno, grupo ou turma), forma (auditivo, visual, cinestésico ou misto), objetivo (descritivo, prescritivo, avaliativo ou interrogativo) e afetividade (positivo ou negativo).

Durante o estágio pedagógico, nomeadamente no DE, inicialmente não conseguia transmitir nenhum *feedback* sobre a prática dos alunos, exceto motivacionais. À medida que fui aprofundando a matéria, especialmente no que toca aos conceitos básicos, fui começando a ganhar conhecimentos e confiança para intervir sobre as prestações dos alunos. Em todos os treinos de escalada, tendo como objetivo saber e perceber o papel do professor na “simples” tarefa de subir a parede em *top rope*, tomava real atenção aos *feedbacks* que o professor do núcleo fornecia aos alunos. Esta atenção especial foi importante para pensar e conseguir um conhecimento mais alargado sobre a escada. Nestas situações, sempre que não percebia verdadeiramente a informação transmitida, conversava com o professor, expondo as minhas dúvidas.

Quanto às aulas de EF, procurei variar ao máximo as tipologias do *feedback*, tendo sempre em conta o contexto da ação motora do aluno, a natureza do próprio aluno e a matéria em causa. Nos jogos desportivos coletivos, relativamente aos posicionamentos, procurei utilizar *feedback* interrogativos de forma a cativar a racionalidade dos alunos. Quando se tratava de um gesto técnico mais fechado, por exemplo salto em altura, procurava prescrever ao aluno a ação pretendida, explicando aquilo que o aluno estava a realizar. Já o *feedback* avaliativo com a sua carga afetiva, servia para motivar os alunos ou reprimir algum comportamento ou ação motora.

Segundo Carreiro da Costa (1988 cit in Onofre, 2000), os professores mais eficazes tendem a utilizar mais prescrições e avaliações, revelando maior capacidade de individualização nas intervenções. A dimensão que penso ter variado menos foi a

direção, preferindo fornecer *feedback* ao aluno. Poucas vezes aconteceu dar *feedback* ao grupo e raramente à turma. Situações de *feedback* à turma são exemplos de re-instruções, cuja primeira instrução não foi clara ou ajustada ao nível dos alunos.

Relativamente à forma, na grande parte das vezes utilizei o verbal em conjunto com o visual, permitindo ao aluno ficar com a imagem do que seria pretendido. Em matérias como a dança ou as ginásticas, utilizei bastante o *feedback* quinestésico em conjunto com o verbal, devido à minha ligação ao karate. Raramente utilizei apenas uma das formas isoladamente.

O *feedback* pedagógico, sendo uma subdimensão dentro da instrução, merece uma abordagem especial pela sua importância crucial na motivação e na evolução dos alunos, pois é uma das competências que um bom professor deve ter.

Após a instrução das atividades é indispensável verificar o índice de sucesso dos alunos nas tarefas, pois o tempo potencial de aprendizagem é o tempo despendido em tarefas ajustadas aos objetivos de aula, em que apresentem cerca de 80% de sucesso (Rosado & Ferreira, 2011). Devido à minha inexperiência no ensino, foi difícil encontrar exercícios adequados aos diversos níveis dos alunos em função dos objetivos a concretizar em todas as matérias definidas no plano plurianual. Nesta área, penso que a formação académica anterior não me deu as bases suficientes de que necessito para o ensino em EF. Deste modo, tive que procurar alguns exercícios habituais que se realizam nas aulas de EF por matéria e, posteriormente, por objetivo. Para tal, estudo autónomo, observação de aulas aos professores do GEF e discussão dentro do núcleo de estágio foram estratégias importantes para que pudessemos ter mais e melhor “material” para fornecer aos alunos.

Dentro do conhecimento pedagógico do conteúdo definido por Shulman (1987 cit in Carreiro da Costa, 1996), uma das maiores dificuldades com que me deparei foi a identificação das dificuldades e erros, bem como as respetivas causas. Por exemplo, a subida do centro de massa na corrida de barreiras pode dever-se à distância da chamada ou à distância entre as barreiras. Após este conhecimento partilhado pelo orientador, pude verificar que aumentando a distância das barreiras alguns alunos conseguiram executar a corrida sem variação de altura. Contudo, foi referido aos alunos que o pé de chamada da barreira deveria estar o mais longe da mesma para que conseguissem cumprir o objetivo: manter a altura de corrida na transposição da barreira. Este

conhecimento relativamente ao erro ou às variantes de facilidade/dificuldade dos alunos, isto é, conhecimento pedagógico do conteúdo, era uma das competências que pretendia alcançar durante o estágio. Contudo será uma aprendizagem da prática da lecionação e do estudo das diversas matérias. Este saber, para além do conhecimento específico da matéria, abarca as formas pedagogicamente mais eficazes de lecionar, facilitando e ampliando as possibilidades da intervenção docente. Isto é, o conhecimento pedagógico do conteúdo refere-se à capacidade do professor transformar o seu conhecimento do conteúdo em formas que sejam pedagogicamente poderosas e adaptáveis às variações de capacidade e experiências apresentadas pelos alunos (Shulman, 1987).

No que toca à experiência anterior, enquanto atleta de karate, reconheço a importância do conhecimento da matéria de ensino e do conhecimento pedagógico do conteúdo do professor como matéria fundamental para a aquisição dos objetivos dos alunos nas respetivas tarefas motoras. Tendo poucos exercícios de base e não tendo experiência no ensino da EF, ou seja, não sabendo o que esperar dos alunos – principais erros e dificuldades –, senti bastante dificuldade na procura do mesmo. Um exemplo disto foi uma situação em que as raparigas estavam a ter muitas dificuldades num jogo de futebol. Ao verificar o insucesso deste grupo, não consegui adaptar o exercício logo no momento. Após três ou quatro minutos fui capaz de alterar a tarefa defensiva de forma a aumentar o sucesso deste grupo com mais dificuldade. Nesta situação, não conseguindo interligar o conhecimento das matérias com o desempenho anterior dos alunos, percebi a necessidade de ter explícito nos planos de unidade de ensino as variantes de facilidade e as variantes de dificuldade que me permitissem adequar mais eficazmente as tarefas aos diferentes níveis e progressões dos alunos.

Relativamente às tarefas de gestão/organização, o seu grande objetivo é o aproveitamento do tempo de aula, otimizando-o em tempo disponível para a prática e transformando-o em tempo potencial de aprendizagem.

Segundo Siedentop (1998), os professores eficazes organizam as suas classes estabelecendo rotinas e diretrizes desde o início do ano escolar, criando um ambiente bem organizado e centrado nas aprendizagens. Neste seguimento, antes do início do ano letivo, o núcleo de estágio expôs ao restante GEF um resumo dos pontos mais importantes do regulamento interno de EF para conhecimento dos alunos e respetivos EE, incluindo os critérios de avaliação da disciplina. Neste documento, estavam também

expostas as regras gerais de utilização das instalações. Em conjunto com os alunos, foi definido a hora de início e de final da aula (distribuindo assim os quinze minutos de tolerância definido pelo GEF). Mais tarde, devido às inúmeras faltas de pontualidade, os alunos chegaram à conclusão que seria preferível trocar os tempos, passando a dar dez minutos de tolerância no início e apenas cinco minutos no final da aula. Inicialmente, como professora, pensei que seria melhor manter a regra combinada com os alunos no início do ano. No entanto, tendo em vista o começo das aulas com poucos alunos, pensei que seria preferível renegociar com os alunos para um início de aula completo e eficaz. No entanto, os alunos devem entender as regras como uma regulação das interações (Rosado & Ferreira, 2011). Para tal, é necessário que o professor negocie, explique e justifique as regras, para que haja uma melhor gestão disciplinar e assim um melhor ambiente de aprendizagem (Rosado, 2007).

Durante as sessões de aprendizagem tentei controlar toda a dinâmica da turma. O deslocamento do professor, a observação sistemática da turma nas suas diversas estações/tarefas e o *feedback* à distância foram estratégias que utilizei propositadamente para manter a atividade da classe sem paragens, com um fluxo e um ritmo adequados, mantendo os alunos empenhados na realização das suas tarefas.

A utilização de sinais com um apito e os locais de reunião no início das aulas foram logo definidos nas primeiras aulas. Regras como estas são essenciais para um bom funcionamento das aulas durante todo o ano letivo, aproveitando da melhor forma o tempo de aula, otimizando o tempo disponível para a prática, o tempo na tarefa e o tempo potencial de aprendizagem (Metzler, 1980). Apenas após a avaliação inicial, inseri rotinas de montagem/desmontagem e arrumação do material. Sendo este período o início da atividade docente e ainda de avaliação aos alunos, senti necessidade de facilitar este processo, apesar de defender que os alunos devem saber arrumar e manusear o material (sendo uma mais valia para o professor e para a aula). Ainda assim, sempre que possível no aquecimento deixava o material montado para um início de sessão mais rápido.

Relativamente à disposição do material, ao longo do ano fui modificando a organização espacial das aulas, não só por questões materiais que implicavam a sua alteração, mas também tentando perceber a forma mais eficiente de cada espaço em função das matérias e dos alunos.

No que respeita à organização dos alunos, no planeamento das unidades de ensino, mais especificamente nas tarefas de aula, os grupos estavam bem delineados de acordo com as condições de realização e/ou objetivos do exercício/sessão, por grupos de alunos, conforme descritos no PAT. Desta forma, optei sempre que possível por grupos homogéneos. Contudo, diversas vezes inseri alunos em diferentes níveis tendo como objetivo a cooperação entre eles. Por exemplo, no toque de dedos, na simples tarefa de manter a bola no ar, é preferível o aluno com mais dificuldades estar com outro que tenha este domínio do que com outro aluno com dificuldades. Desta forma, desde o momento em que tal informação fora transmitida ao aluno que a sua tarefa é ajudar o colega, logo, os benefícios e as aprendizagens são claramente superiores. Outro exemplo foi quando duas das raparigas que se destacavam no jogo de andebol, ambas fizeram parte, diversas vezes, do jogo dos rapazes mais evoluídos, de forma a que pudessem integrar-se num nível superior. Estas situações de manusear a participação dos alunos conforme os grupos de nível, foram, em primeira instância, projetadas nos planos de unidade de ensino e, posteriormente, decorrendo das prestações dos alunos nas situações de aprendizagem.

Relativamente à gestão das situações de aprendizagem, isto é, à tipologia dos estilos de ensino utilizados, o importante não consistirá em saber se este estilo de ensino é ou não melhor do que o outro, mas sim se o utilizado é ou não o mais adequado aos objetivos, conteúdos e contextos em que o ensino se desenrola (Gonçalves, 1994). A proposta de Mosston baseia-se na possível adoção de sete estratégias básicas, que se constituem como um *continuum* onde os professores vão progressivamente transferindo para os alunos uma maior autonomia nas suas decisões e comportamentos de aprendizagem que conduzem à maximização e otimização do tempo válido de aprendizagem (Gonçalves, 1994; Mosston & Ashworth, 2008). Nesta perspetiva, os diversos estilos de ensino nascem de diferentes formas de organização das situações de aprendizagem e não da seleção ou escolha de determinado estilo de ensino por si só. Assim, nas minhas aulas, foram utilizados diversos estilos de ensino sem que o propósito fosse um em detrimento de outro. Por exemplo, o ensino da rumba quadrada começou pelo estilo comando, ensinando o passo básico. Após algumas progressões, os alunos acabaram por executar o passe básico, volta e contravolta, e passos progressivos em par apenas ao som da música, ou seja, estilo tarefa ainda que ao ritmo da música.

Outro exemplo foi o caso da ginástica de solo, onde na primeira etapa esta matéria foi dada como estações (estilo tarefa) na etapa 1, executando a passagem por “pino”, rolamentos, progressões de apoio facial invertido, entre outros, terminando na elaboração de uma sequência de nível já determinada. O trabalho desta sequência nas aulas de EF foi realizado sob o estilo recíproco, tendo como objetivo o treino dos vários elementos com e sem ajuda, juntamente com *feedback* por parte do parceiro, decorando a sequência motora a realizar na sua apresentação.

Para além da barreira da descoberta, não desenvolvi muitas atividades. Ainda assim, existem atividades e matérias de carácter divergente, como é o caso da escalda (*boulder* ou *top rope*). Nesta matéria, os alunos tinham como objetivo subir a parede, utilizando os recursos expostos, sem recorrerem a algum modelo ou resposta certa. Estas atividades para além da barreira da descoberta são importantes para os alunos, pois promovem exploração e diversificação de respostas a problemas ou a desafios propostos, desenvolvendo a criatividade.

No que concerne à gestão do tempo, enumero aqui algumas estratégias relativamente aos atrasos e ao registo de presenças, tendo sempre como objetivo a maximização do tempo de aula e do tempo em que os alunos estão em prática das aprendizagens.

Inicialmente, o registo de presenças foi elaborado de forma tradicional para que conseguisse associar os nomes aos alunos correspondidos. Após a etapa de avaliação inicial, visto que os grupos estavam definidos no planeamento, os próprios colegas referiam quem não estava presente na aula, ajustando os alunos às tarefas planeadas.

Relativamente aos atrasos dos alunos, tentei diversas estratégias. Inicialmente, não encontrei outra consequência para o atraso senão a falta de pontualidade. Sendo a primeira hora da manhã, após perceber que os alunos não tinham consciência do número de faltas, tentei explicar-lhes que este número de faltas se havia transformado em faltas injustificadas, podendo atingir o limite das mesmas. Visto que isto não teve impacto nos alunos, optei por pensar em alternativas para a aula. Assim, a primeira estratégia consistiu na arrumação do material apenas pelos alunos que chegavam atrasados, ainda que sem eficácia. Posteriormente, disponibilizei os materiais para a prática antes da aula; contudo, não houve muita adesão, pois os alunos que chegavam a horas eram os mais calmos, preferindo conversar com os colegas. Por fim, a última estratégia

encontrada foi a realização de um aquecimento diferente de forma a que o fizessem sozinhos. Porém, no meio destas alternativas todas, penso não ter encontrado a estratégia ideal para os atrasos da primeira hora.

A dimensão da disciplina pode ser estudada na vertente promoção da disciplina e na remediação da indisciplina. Se uma classe disciplinada é uma das condições favoráveis para a aprendizagem (Siedentop, 1998), a divulgação das regras gerais e a negociação das regras na aula logo no início do ano letivo foi um começo bastante positivo. Esta área não me foi difícil gerir, pois tenho uma formação pessoal na prática de uma arte marcial, onde as regras e o respeito fazem parte da sua essência. Enquanto professora e educadora dos meus alunos, estes princípios fazem parte da minha profissão e das minhas aulas, exemplificando e ensinando a importância do respeito pelas regras para um ambiente agradável e de aprendizagem. No entanto, nesta turma não foi fácil explicitar esta conduta a dois alunos em específico. Um deles estava diagnosticado (não formalmente devido a processos burocráticos) com PHDA onde, de uma aula para a outra, deixou de tomar a medicação. Isto refletiu-se no comportamento dentro e fora do espaço de aula, apresentando reações emocionais exageradas e, por vezes, descontroladas. Desta forma, era necessário retirar o aluno das tarefas de aprendizagem de forma a que se acalmasse e não prejudicasse o ambiente de aprendizagem da sessão e dos colegas. Posteriormente, através do diálogo, o aluno cooperava com a professora, percebendo que se exaltara, regressava às tarefas de forma mais ordenada.

O outro aluno que chegou a meio do segundo período à turma, alterava as tarefas de acordo com o seu gosto, precisando de o controlar logo após a instrução. Penso que este aluno não percebia a diferença entre o meu papel de professora e o próprio papel, tentando realizar as tarefas que pretendia com o material disponibilizado de forma subtil. Este aluno, sempre que confrontado com as ordens da professora, tentava negociar as atividades o mais que podia. Desta forma, e correspondendo também às expectativas de todos os alunos, tive sempre o cuidado de gerir a aula tendo em conta a agenda social dos alunos.

Na semana do PTI, mais especificamente no primeiro ciclo, esta dimensão foi a mais problemática. Apesar do professor da turma ter-me avisado o quanto era complicado a disciplina da turma, nunca pensei no quanto a turma era desrespeitadora, nomeadamente entre os alunos. Na primeira aula, percebi que os alunos não se

respeitavam entre si nem respeitavam as regras impostas. Das duas aulas lecionadas a esta turma, percebi que, além do grande problema de disciplina (para com as regras e os colegas), de acordo com o programa da disciplina, esta turma precisava de trabalhar o bloco de perícias e manipulações. Assim, jogos de equipa que respeitem e ajudem os colegas são boas estratégias a desenvolver nesta turma, tal como trabalhei na segunda aula deste projeto.

Para a prevenção de um bom clima de aula e motivação dos alunos, a estratégia principal da gestão da aula é o encontro entre a agenda do professor e a agenda dos alunos (Carlson & Hastie, 1997). Isto consistiu na preparação e implementação dos sistemas de instrução e gestão, integrando a agenda social dos alunos. De acordo com Siedentop (1988 cit in Martins, 2014, p. 15-16), “a more likely successful strategy, both in terms of immediate productivity and long term outcomes, is to find ways to allow the student social system to enhance and motivate the instructional task system”. Esta estratégia integra a visão de um equilíbrio ecológico ótimo. Por exemplo, um acompanhamento mais próximo nos grupos com mais dificuldades no início da aula, ajuda os alunos a regularem-se tendo como foco os objetivos do exercício/sessão. Posteriormente, após as restantes rotações de estações, acompanhava toda a turma em parcial igualdade, dependendo da necessidade dos alunos (distância aos objetivos ou controlo disciplinar). A redução da exigência em exercícios não adequados ao nível dos alunos ocorreu em situações momentâneas até que fosse possível uma proposta de variável de facilidade, repondo o sistema de tarefas de instrução e gestão. De forma a obter o interesse e a cooperação dos alunos, a negociação das exigências das tarefas pareceram ser positivas favorecendo a agenda social dos alunos (Siedentop, 1998). Por outro lado, a imposição autoritária foi necessária em momentos onde os alunos mostravam ultrapassar as normas e/ou condições de realização essenciais para um bom funcionamento da aula. Neste contexto, os professores, em função das suas ações e reações, desencadeiam distintas formas de equilíbrio ecológico.

Em todas as aulas, tanto na fase pré-interativa como na interativa, fazia por criar boas condições de aprendizagem, investindo em fatores de sucesso no ensino, tal como realça Carreiro da Costa (1991). A instrução e o *feedback* como orientador e regulador das aprendizagens através da transmissão da informação ao aluno sobre a qualidade da sua prestação; o clima emocional, respeitando a diferenciação do ensino através de tarefas ajustadas ao nível dos alunos que lhes permitissem aprender com motivação,

havendo também um sentimento de confiança e cooperação entre todos os alunos e uma relação franca e aberta às aprendizagens com o professor; a organização através das rotinas que permitissem um melhor aproveitamento do tempo de aula. Considero estas componentes determinantes para uma aula de EF de sucesso tendo como base as aprendizagens dos alunos para uma relação positiva com a prática de exercício físico que origine o gosto pelas atividades físicas e desportivas para o resto da vida.

Contudo, penso que neste estágio pedagógico faltou o estudo do conhecimento pedagógico do conteúdo de forma a intervir nos alunos com mais dificuldades. Para tentar colmatar esta necessidade, o grupo de estágio construiu um esquema de progressões pedagógicas, ainda que não abrangendo a maior parte das modalidades lecionadas. Para a construção deste esquema, além do estudo autónomo e da visualização das aulas de outros professores, fomos buscar as experiências antecipatórias, isto é, formas de organização e exercícios que executei enquanto aluna, pois é algo difícil de controlar por permitir permanecer na zona de conforto.

Outra dificuldade com que me deparei foi a minha motivação para acompanhar os alunos com mais dificuldades, ou seja, os alunos prioritários. Durante a etapa 1, cujo objetivo era a revisão e a aprendizagem de conteúdos básicos fundamentais para o desenvolvimento das competências ao longo do ano letivo, principalmente nos alunos que necessitam de maior acompanhamento, constatei que tinha uma grande tendência para acompanhar os alunos que conseguiam progredir nas tarefas apresentadas. Isto pode ser justificado pela falta de conhecimento pormenorizado e/ou de progressões pedagógicas para intervir com este grupo. Associado a este facto e à pouca evolução dos alunos, de forma a motivar-me para as aprendizagens dos alunos, senti tendência para dar *feedback* aos alunos mais evoluídos. Durante a etapa 2, mas principalmente na etapa 3 – consolidação e revisão –, tive necessidade de acompanhar mais de perto estes alunos, pois precisavam de motivação e atenção para que conseguissem atingir os objetivos definidos em conjunto e de forma a terem sucesso na disciplina.

Para a relação escola-família

Atualmente verifica-se uma participação diminuta e insuficiente dos EE na escola, sobretudo nos níveis mais avançados de escolaridade (Bento, Mendes & Pacheco, 2016). O impacto do envolvimento parental no desempenho académico dos alunos é reconhecido pelos professores, diretores e pelos decisores políticos, que

consideram o envolvimento parental uma parte integrante das novas reformas educativas (Wilder, 2014).

Os alunos passam a maior parte do seu tempo na escola, pelo que esta é vista como um prolongamento da estrutura familiar, o que cria uma necessidade de estreita colaboração entre as instituições escola e família. Assim, a relação escola-família revela-se um fator chave para o sucesso académico, social e emocional dos alunos (Bento, Mendes & Pacheco, 2016). Segundo Epstein (1991), os efeitos positivos do envolvimento parental parecem ser sentidos em todos os ciclos de escolaridade e em todos os níveis socioeconómicos. Quando existe envolvimento parental na educação dos filhos, estes apresentam um melhor aproveitamento escolar (Bento, Mendes & Pacheco, 2016), maior assiduidade e mais comportamentos corretos (Sousa & Sarmiento, 2010). Ou seja, pais mais envolvidos no percurso escolar dos filhos aumentam a possibilidade de os alunos melhorarem o seu desempenho académico, podendo até compensar a falta de recursos da família (Bento, Mendes & Pacheco, 2016).

O DT é um elemento que faz parte dos órgãos de gestão intermédia da organização escolar e deve ter um papel ativo no contacto com os EE, professores da turma e alunos. De acordo com o artigo 7º do Decreto Regulamentar nº 10/99, de 21 de julho, o DT desempenha funções administrativas, pedagógicas e disciplinares. Assim, o seu papel de comunicação com a comunidade é essencial para o sucesso da escola, englobando a principal ponte da relação escola-comunidade.

Os professores que desempenham funções de direção de turma têm uma redução de 2 horas da carga letiva para todos estes processos de acompanhamento não letivo da turma. Este aspeto é crucial para que o professor consiga envolver-se ativamente no processo, pois é encarado como uma atividade importante e inadiável para o sucesso da escola e dos seus alunos. Sobre o tempo que o DT apresenta para o acompanhamento da turma, este deve disponibilizar uma hora/um tempo letivo para o contacto com os EE, dando a conhecer aos mesmos o horário de atendimento. Contudo, da minha experiência que este estágio pedagógico me deu com a DT que me foi atribuída, esta aproveitava pequenos tempos durante a semana para ir regularizando a situação da turma, não sendo apenas no horário destinado para tal. Penso que o trabalho e o tempo nas tarefas da direção de turma dependem dos alunos da turma, sendo que, o tempo disponibilizado, na maioria das turmas, não é suficiente.

Segundo o mesmo decreto regulamentar, o DT tem a responsabilidade de coordenar as atividades do conselho de turma. Este mesmo decreto regulamentar atribui três tipos de funções (as administrativas, pedagógicas e disciplinares) ao diretor de turma em três áreas (alunos, professores de turma e EE). As funções administrativas dizem respeito à elaboração do processo individual dos alunos e à apresentação ao coordenador dos diretores de turma de um relatório de avaliação das atividades desenvolvidas ao longo do ano. Por funções pedagógicas entendem-se a criação de condições à elaboração de estratégias para realizar atividades interdisciplinares, coordenar o processo de avaliação sumativa e formativa, garantindo o seu carácter globalizante e integrador, coordenar planos de recuperação, propor avaliação especializada, elaborar planos de estudo no caso de retenção, propor medidas de apoio educativo e respetiva avaliação. As funções disciplinares são essencialmente a apreciação e gestão de ocorrências de indisciplina.

A dimensão pedagógica da relação do DT com os EE é, sem dúvida, a mais relevante. O DT é um líder pedagógico dos seus pares, tendo como objetivo interligar a escola e a família. Estudos referem que o envolvimento das famílias nos processos de ensino e aprendizagem é importante, e uma boa relação da escola com a família favorece o diálogo entre pais e filhos reforçando a confiança entre todos, bem como previne a indisciplina na sala de aula e fomenta o rendimento escolar dos discentes (Bento, Mendes & Pacheco, 2016; Epstein, 1991). Assim, cabe ao DT estabelecer a ligação entre o aluno, o grupo-turma, os professores da turma, os EE, os órgãos da escola e a comunidade envolvente.

No que respeita à minha ação enquanto professora de EF, perante as dificuldades e/ou problemas dos alunos, falei, sempre que possível, com os alunos no sentido de os apoiar e encorajar a refletirem sobre decisões que influenciam as suas próprias vidas. Para todos os alunos da turma estimei a cooperação, interajuda, tolerância, inclusão e autodeterminação entre os colegas da turma, através das tarefas de aprendizagem características da disciplina. Tal com eu, todos os professores devem contribuir para o desenvolvimento dos alunos nos domínios cognitivo e sócio-afectivo, já que o domínio psicomotor apenas é matéria da disciplina de EF.

Uma estratégia que o GEF podia adotar para fortalecer a relação escola-família é a utilização do Fitescola e das suas grelhas de registo. Esta seria uma boa oportunidade para envolver os EE na escolarização dos alunos principalmente no que diz respeito à

saúde e aos processos de manutenção e elevação das capacidades físicas no que toca ao conjunto de recursos (vídeos de demonstração, artigos científicos e material de apoio para os alunos) indispensáveis para um bom desenvolvimento das competências desta área. Para além disto, esta plataforma é inovadora pois esta tem como referência valores adaptados à população portuguesa.

No que concerne ao grande projeto de investigação-ação integrado na escola/contexto, o núcleo de estágio deparou-se que a relação EE-escola como sendo uma lacuna identificada nesta comunidade. Para perceber melhor a problemática procedemos a investigação desta temática. Assim, a pergunta de partida do nosso projeto de investigação-ação foi: de que forma a escola pode envolver os EE tendo em vista o sucesso dos alunos? Após proceder à recolha e análise dos resultados (descritos detalhadamente mais à frente), identificámos algumas atividades que podem vir a solucionar, na sua medida, este problema diagnosticado. Para o aumento do interesse dos EE pela vida académica dos seus educandos neste agrupamento, propõem-se, em primeiro lugar, atividades que desloquem os EE até à escola (atividades sociais, culturais e desportivas – tal como o CNW) e, posteriormente, através de atividades mais pedagógicas, como por exemplo, apresentação de trabalhos ou ações de formação promovidas pela escola. Este estudo foi importante não só para refletir sobre a relação escola-família vivida neste agrupamento de escolas, mas principalmente pelo levantamento de algumas ideias e possíveis atividades para o aumento da participação dos EE na escola e no percurso académico dos alunos.

No seguimento deste estudo, o núcleo de estágio decidiu inovar a ação de intervenção adaptada às características e às necessidades específicas da escola, mas respeitando a lacuna existente na relação escola-família. Desta forma, surgiu o CNW. Este foi um projeto piloto que foi aplicado no agrupamento de escolas de Caneças. Porém, poderia ser aplicado a qualquer escola do país no ensino básico e secundário. O projeto CNW teve como objetivo principal a promoção e valorização de estilos de vida ativos e saudáveis. Para tal, não basta informar apenas os alunos, sendo essencial intervir em toda a comunidade escolar. Desta forma, um objetivo oculto deste projeto foi também colmatar uma falha existente no projeto educativo desta escola que consiste na fraca participação dos EE no acompanhamento escolar dos alunos.

Assim, o CNW consistiu num percurso competitivo a pares (aluno e familiar) composto por nove estações que requeriam variadas destrezas motoras (força superior,

força média, força inferior, equilíbrio, coordenação, entre outras), além de um concurso gráfico de logótipos.

A atividade prática foi direcionada apenas para os alunos do 2º e 3º ciclos de escolaridade (do 5º ano ao 9º ano), podendo a comunidade participar através destes, quer fossem EE, familiares ou mesmo alunos do agrupamento de escolas de Caneças. Por outro lado, o concurso do logótipo foi aberto a toda a comunidade escolar.

O projeto CNW teve a duração de um ano letivo, iniciando-se em novembro de 2016 e terminando em junho de 2017. Tendo em vista a aprovação do projeto, os professores estagiários foram apresentá-lo à direção do agrupamento de escolas de Caneças, após termos contactado diversas instituições para ajudarem na divulgação, apoiarem e patrocinarem o projeto. Para tal contactámos, via correio electrónico e presencialmente, diversas instituições como, por exemplo, várias associações de pais das escolas do agrupamento de Caneças, os bombeiros voluntários de Caneças, a União das Juntas de Freguesias de Ramada e Caneças, várias divisões da Câmara Municipal de Odivelas, Decathlon de Loures, Continente de Caneças, Bounce e os professores dos cursos de artes da ESC.

A divulgação consistiu na exposição de pósteres nas duas escolas (secundária e Castanheiros), redes sociais (através das páginas do evento), divulgação nas aulas (pelos professores estagiários e pelos professores de EF das turmas) e entrega de folhetos aos alunos da escola básica dos Castanheiros e nos estabelecimentos da região.

Apesar de não termos contactado os diretores de turma para divulgação da atividade, optou-se por fazer uma circular às turmas do 2º e 3º ciclos de escolaridade, onde explicitávamos a atividade. Num sentido mais ambicioso, tentámos contactar diversos meios de comunicação, como é o exemplo das rádios nacionais. Neste seguimento apenas a rádio regional de Odivelas nos direcionou uma resposta, convidando-nos para explicar todo o projeto numa emissão em direto na rádio. Esta experiência foi bastante enriquecedora a nível pessoal, pois foi uma experiência completamente nova.

O concurso de logotipos decorreu durante um mês, recebendo cerca de 30 logotipos de alunos da ESC. De seguida, o núcleo de estágio procedeu à votação do melhor logotipo para imagem do evento, mas também para a elaboração de t-shirts para venda no local do evento.

O CNW propriamente dito, ocorreu em apenas uma manhã no pavilhão da ESC. Das 20 equipas inscritas apenas 14 compareceram no evento. Visto serem tão poucas equipas, optámos por aplicar o programa B, ou seja, duas rondas por equipa. Para além dos percursos, realizou-se uma demonstração de karate, assistiu-se a um excerto de um vídeo e entregámos os prémios aos vencedores dos logotipos. Para este evento, convidámos, por terem tido um papel essencial no projeto, todos os nossos patrocinadores e a patrona do nosso evento, a Sra. Vereadora do Desporto e da Juventude.

Além da venda das t-shirts personalizadas com o logotipo vencedor, o público também teve acesso ao serviço de bar com sugestões bastante saudáveis de lanches e almoços, tendo como objetivo demonstrar que é possível escolher um estilo de vida saudável no domínio da alimentação, além da atividade física.

Relativamente à avaliação das atividades, propôs-se aos participantes o preenchimento de um questionário de satisfação no dia da atividade prática. Os resultados dos 18 questionários corretamente preenchidos demonstram uma boa perceção de satisfação (todos os inquiridos referiram gostar das atividades propostas) por parte dos alunos (dez), familiares (sete) e espetador (um), dos quais doze participaram e seis apenas assistiram ao CNW. Apesar da fraca participação dos alunos/equipas os resultados deste questionário referem que a divulgação foi realizada com antecedência (desaseis de dezassete inquiridos). Numa escala de apreciação de tipo *Linkert* de cinco pontos, os dados demonstram médias bastante elevadas para os respetivos itens (4,50 divulgação; 4,61 atividades; 4,78 organização; 4,56 acompanhamento), significando uma avaliação bastante positiva deste projeto.

Relativamente às perguntas abertas do questionário, de todos os inquiridos apenas um respondeu ao que menos gostou da atividade (trampolins). Por outro lado, aquilo que mais gostaram foi exatamente o mesmo – trampolim (quatro) –, percurso (dois), participação dos EE (dois) ou simplesmente de tudo (dois).

No que respeita às sugestões (cinco), os inquiridos relevam que a escola deve promover mais iniciativas deste género ou até mesmo continuar este projeto. Referem também que a atividade deveria ter ocorrido com menos paragens entre concorrentes (dois), principalmente na primeira parte da atividade.

Em relação aos objetivos do projeto, foram definidas várias estratégias para a sua concretização. Os objetivos definidos a curto prazo consistiam em envolver os alunos na elaboração do logotipo da atividade e dar a conhecer aos alunos e familiares as recomendações de atividade física diária. Os alunos aderiram com alguma facilidade à elaboração dos logotipos, ficando como imagem da atividade o logotipo do vencedor. Relativamente às recomendações de atividade física, foi elaborado, transmitido e publicado um vídeo com os professores de EF tendo como objetivo o de transmitir pontos essenciais de um estilo de vida ativo e saudável.

De acordo com os objetivos a médio prazo – promover o gosto pelas atividades físicas e desportivas, envolver os familiares na organização das atividades propostas e melhorar a divulgação das atividades físicas e desportivas existentes na comunidade escolar – o projeto não conseguiu ser tão eficaz. O envolvimento dos familiares na organização foi proposto por correio electrónico à associação de pais que não nos deu resposta. Desta forma, não foi possível envolver os pais na organização. Tendo como objetivo divulgar as atividades físicas e desportivas existentes na comunidade, foram convidadas duas modalidades desportivas (dança e taekwondo) com centro desportivo em Caneças, mas nenhuma delas se disponibilizou. Isto pode ser explicado pelo tempo em que isto foi proposto, pois faltavam duas a três semanas para o evento.

A finalidade deste projeto consiste em promover a saúde dos alunos e familiares através do incentivo à prática de atividade física. Para tal, além da atividade prática – CNW –, foi também organizado para o dia do evento o serviço de bar/refeições apenas com exemplos de comida saudável. Por fim, o vídeo realizado pelos professores encontra-se divulgado na *Internet* com o objetivo de que toda a comunidade escolar e extraescolar possa assistir e tomar conhecimento das características de um estilo de vida ativo e saudável.

Apesar do evento ter corrido normalmente, poderia ter-se realizado outras atividades tendo em vista o sucesso do mesmo. Conseguir juntar todo o GEF seria a estratégia mais importante, de forma a garantir o número de inscrições adequado, principalmente, junto do 2º ciclo; ter exposto os prémios seria outra alternativa importante para a motivação dos praticantes. Por outro lado, sabendo que é um ponto fraco do agrupamento a presença dos EE na escola, era de esperar que a participação não excedesse o limite das trinta equipas. Ainda assim, e querendo ir ao encontro das necessidades da escola, penso que esta atividade foi uma mais valia para a instituição e

para os alunos, bem como para os seus familiares presentes, a julgar pela avaliação destes.

O CNW foi um projeto inteiramente construído e desenvolvido pelo núcleo de estágio. Não só por isto, mas pelo potencial que este projeto apresenta, sinto-me realizada e feliz por este sucesso. Foi outra experiência única que este estágio pedagógico me proporcionou, desde a sua construção e planeamento detalhado, que orientou todos os passos nos momentos certos, passando pelas diversas estratégias de divulgação, pelo pormenor na construção das atividades e variantes de facilidade e dificuldade do percurso, os seus recursos materiais e espaciais, até ao momento da avaliação e divulgação dos resultados.

De investigação e inovação

O papel de um professor não pode ser apenas transmitir conhecimentos. Cada vez mais o sistema de ensino direciona-se para uma ideologia descentralizada, onde professores e alunos devem adotar uma postura inovadora e interventiva na implementação de atividades de interesse e significativas ao contexto inserido. Desta forma, cabe aos órgãos diretivos em geral e aos professores em específico, procurarem ser eficazes, inovadores e reflexivos de forma a terem sucesso na sua intervenção. Devem privilegiar manterem-se em formação sistemática, com o objetivo da inovação e do aperfeiçoamento de atitudes, saberes e saber-fazer, bem como refletir sobre os valores que caracterizam o exercício das suas funções (Onofre, 1996).

De acordo com Sebarroja (2001), a inovação diz respeito a uma série de processos, decisões e intervenções sistemáticas com intencionalidade, que tentam modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. Seguindo uma linha inovadora, tentam introduzir novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e uma ou outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da aula para o alcance destas novas modificações. Neste sentido, para envolver ativamente os alunos nas suas aprendizagens e mencionar os objetivos neles inerentes seria crucial. Assim, após diversas estratégias, produzi aquela que considero a mais eficaz e inovadora neste contexto: fichas de registo por matéria (exemplo em Anexo 2). Além de estarem expostos os diferentes níveis das matérias, os alunos conseguiam perceber quais os objetivos a alcançar para cada nível, estando selecionados os objetivos propostos/prognosticados. Com estas informações os alunos não questionavam as

diferentes práticas/situações de aprendizagem, pois apresentavam como foco os seus próprios objetivos para a obtenção do nível.

Outro exemplo de inovação pelo núcleo de estágio foi a atividade de intervenção no contexto. O CNW nasce de uma ideia de conjugar diversos objetivos numa atividade de caráter prático: aproveitando a dimensão social dos diversos programas televisivos e o seu impacto nas redes sociais, juntamente com o principal objetivo da atividade, fomentar a prática de atividade física e desportiva na comunidade escolar e extraescolar, trouxe-se os EE à escola também para a sua formação enquanto indivíduos. Esta vinda dos EE ao ambiente escolar dos seus educandos contribuiu claramente para a relação escola-família que se revela um fator chave para o sucesso académico, social e emocional dos alunos (Bento, Mendes & Pacheco, 2016), sendo algo de que este agrupamento carece (projeto educativo).

Tendo como objetivo privilegiar o desenvolvimento das competências relacionadas com a participação em estudos e projetos de investigação-ação apenas relacionados com o contexto escolar, de modo a favorecer a inovação profissional ao longo da sua carreira (Guia de Estágio Pedagógico 2016/2017), o núcleo de estágio realizou um projeto de investigação-ação no contexto do agrupamento de escolas de Caneças.

Após identificada uma das principais necessidades da escola, presente no Projeto Educativo e já descrita anteriormente, foi debatida com a direção da escola a possibilidade de investigarmos a temática da relação escola-família. Após reunida esta parceria importante, procedemos à investigação de estudos relacionados com o tema, de forma a direcionar os objetivos e questões, e, conseqüentemente, métodos de recolha de informação.

Tratando-se de uma grande população específica (Caneças) num ambiente especial (escola), definiu-se que se iriam aplicar questionários aos EE dos 2º e 3º Ciclos deste agrupamento de escolas e a todos os diretores de turma do agrupamento. Para a construção deste instrumento, os estudos analisados e a direção foram fundamentais na definição de cada um dos itens. Para a sua validação procedemos a uma aplicação piloto numa determinada população, tendo em conta as semelhanças com a população teórica. Após pequenos ajustes no instrumento, em conjunto com a direção da escola, procedeu-se à distribuição dos questionários à população alvo (consultável no Anexo 3 e 4).

Tendo em vista o tempo e a quantidade de turmas envolvidas, definimos em conjunto utilizar os diretores de turma para que estes instrumentos chegassem aos respetivos educandos.

De uma maneira geral, este meio permitiu a recolha de cerca 60% dos instrumentos entregues aos EE do 2º e 3º ciclos e 82% de diretores de turma de todo o agrupamento de Caneças. Após introduzir os dados no *SPSS statistics*, procedemos ao tratamento dos dados para análise e discussão dos mesmos. Os resultados deste estudo sugerem que os EE se envolvem de diversas formas no processo escolar dos seus educandos, não se verificando a ideia descrita no projeto educativo. Este facto pode dever-se à população do estudo não ser a totalidade da comunidade escolar presente no projeto educativo, alterando, assim, as características da mesma (por exemplo, as habilitações académicas).

No que concerne a possíveis soluções para o aumento do interesse dos pais pela vida académica dos seus educandos neste agrupamento, propõem-se, em primeiro lugar atividades que tragam os EE à escola (atividades sociais, culturais e desportivas – tal como o CNW) e, posteriormente, através de atividades mais pedagógicas como por exemplo a apresentação de trabalhos ou ações de formação.

A apresentação e o debate realizados pelo núcleo de estágio concretizou-se com poucos intervenientes, apesar de terem sido adotadas algumas medidas de divulgação, tais como afixação de pósteres em ambas as escolas, entrega de panfletos aos alunos do agrupamento, divulgação via correio eletrónico a todas as escolas do agrupamento de Caneças e respetivas associações de pais. Apesar de contar com pouca gente, o debate foi interessante e valioso para a realidade da escola.

Este projeto foi uma mais valia para esta escola, apesar de não representar a realidade vivida no agrupamento. A análise desta dificuldade que a escola tem sentido e estudado, permitiu apresentar resultados específicos de interesse para a direção da escola. Desde apenas ideias a possíveis atividades inovadoras para o aumento da participação dos EE na escola e no percurso académico dos alunos, com objetivo o encurtamento da distância existente na relação escola-família neste contexto.

Conclusão

Efetivamente, o estágio pedagógico revelou-se a etapa de formação mais importante e fundamental da minha vida futura enquanto professora de EF. Este ano de aprendizagem enquanto professora, somando a todos os anos de formação inicial na Faculdade de Motricidade Humana, permitiu-me desenvolver e adquirir um conjunto de competências fundamentais (tal como as descritas no Guia de Estágio Pedagógico 2016/2017) para todo o processo ensino-aprendizagem essenciais para potenciar as aprendizagens dos alunos em contexto de EF, DE e direção de turma.

As experiências de ensino com todos os alunos foram importantes, pois estas foram a matéria de aprendizagem do estágio pedagógico (capítulo ação). Além das experiências mais importantes, neste documento estão também explícitos os processos de pensamento enquanto professora (capítulo estrutura). Tal como se refere no estudo do pensamento do professor, Clark & Peterson (1986, *cit in* Gonçalves, 1994), o processo mediador entre o pensamento e o comportamento assume o valor das experiências pessoais anteriores, das concepções e valores pessoais, quer do professor, quer do aluno. Nesta perspetiva, o ato de ensino não se restringe apenas à ação direta de interação com os conteúdos e os alunos, mas alarga-se às decisões prévias de preparação e de planeamento das aulas/ unidades de ensino/ etapas e às decisões posteriores à aula, de avaliação da atividade interativa (Gonçalves, 1994).

A nova experiência do DE foi algo que superou as minhas expectativas. Inserida num habitat novo, numa perspetiva de treino diferente e rodeada de uma variedade de alunos tão heterogénea, consistiu na finalização das minhas aprendizagens, bem como numa experiência muito enriquecedora. Importa também referir que o trabalho com vários professores, quer da disciplina de EF quer de outras, promoveu a aquisição de competências relacionadas com o trabalho realizado na escola. Também o papel de ambos os orientadores foi fundamental na reflexão no sentido do sucesso didático-pedagógico, não nos abastecendo de produtos, mas sim de processos.

Neste estágio pedagógico retiro inúmeras aprendizagens. De acordo com o Guia de Estágio e com o desenvolvimento das respetivas competências durante este ano letivo, as mais importantes consistiram na importância da avaliação inicial para elaborar o projeto a desenvolver com a turma, tendo em vista uma EF gratificante e culturalmente significativa. O estabelecimento e o cumprimento das regras por todos os

alunos é uma tarefa essencial do professor, pois é um pré-requisito para as aprendizagens dos alunos. Explicitar nos planos de unidade de ensino as variantes de facilidade e dificuldade para que pudesse adequar mais eficazmente as tarefas aos diferentes níveis e progressões dos alunos, foi outra tarefa que realizei graças a este estágio. Explicitar também os objetivos aos alunos e as suas evoluções através da construção da ficha de objetivos por matérias (atividades físicas). A interligação das três áreas de extensão na aula de EF fizeram-me perceber como deverá ser um ensino eficaz de acordo com as finalidades da disciplina. O fecho dos ciclos de *feedback* e a preferência de *feedbacks* interrogativos aumentaram a qualidade do acompanhamento das tarefas de aprendizagem, bem como a importância da participação dos EE na vida académica dos seus educandos (projeto de investigação).

De acordo com a vivência prática, vinquei desde o início do estágio pedagógico a ideia defendida por Shulman (1987) de que não é suficiente conhecer a matéria para ensinar bem, pelo que os professores devem dominar o conhecimento pedagógico do conteúdo. Este conhecimento transporte-o para a minha vida profissional tendo como objetivo desenvolvê-lo no mundo do desporto e da EF. No entanto não posso deixar de afirmar que aprendi bastante com os meus alunos: tanto aqueles que partilharam o seu conhecimento comigo, como aqueles que demonstraram diversas dificuldades e que foram capazes de as superar ao longo do ano, como também os que me desafiaram disciplinarmente. Cada um dos meus alunos me guiou até à reflexão e à superação do meu papel enquanto professora de EF e/ou DT.

Para concluir, e de forma algo sentimental, afirmo que este estágio pedagógico me proporcionou um dos melhores anos da minha vida. E que, apesar de a atualidade não ser favorável aos docentes, a minha motivação voltou a crescer durante este último ano de formação.

Referências bibliográficas

- Alves, P. (2016). *Os professores de educação física e a promoção de um estilo de vida ativo* (dissertação de doutoramento não publicada). Faculdade de Motricidade Humana. Lisboa.
- Andersen, L. B., Harro, M., Sardinha, L. B., Froberg, K., Ekelund, U., Brage, S., & Anderssen, S. A. (2006). Physical activity and clustered cardiovascular risk in children: a cross-sectional study (The European Youth Heart Study). *Lancet*, 368(9532), 299-304. doi: 10.1016/S0140-6736(06)69075-2
- Araújo, F. (2007). Avaliação e gestão curricular em educação física – Um olhar integrado. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (32), 121–133.
- Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: a review of benefits and outcomes. *Journal of school health*, 76(8), 397–401. <http://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2006.00132.x>
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R., & Education, B. P. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. *Research papers in education*, 24(1), 1-27.
- Bento, J. O. (1987). *Planeamento e avaliação em educação física* (2ª ed). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, A., Mendes, G., & Pacheco, D. (2016). Relação escola-família: Participação dos encarregados de educação na escola. *Investigação Qualitativa em Educação*, 1, 603-612.
- Bom, L., Pedreira, M., Mira, J., Carvalho, L., Cruz, S., Jacinto, J., ... & Costa, C. (1990). Dossier – A elaboração do projeto de programas de educação física. *Revista Horizonte*. 6(32).
- Brown, D., & Evans, J. (2004). Reproducing gender? Intergenerational links and the male PE teacher as a cultural conduit in teaching physical education. *Journal of Teaching in Physical Education and Sport Pedagogy*, 23, 48–70.

- Calfas, K. J., & Taylor, W. C. (1994). Effects of physical activity on psychological variables in adolescents. *Pediatric exercise science*, 6(4), 406-423.
- Carlson, T. B., & Hastie, P. A. (1997). The student social system within sport education. *Journal of teaching in physical education*, 16(2), 176-195.
- Carreiro da Costa, F. (1991). A investigação sobre a eficácia pedagógica. *Inovação*, 14(1), 9–27.
- Carreiro da Costa, F., Carvalho, L., Onofre, M., Pestana, C., & Diniz, J. (1996). Formação de professores em educação física. Concepções, investigação, prática. F.M.H. Serviço de Edições. Cruz Quebrada, Lisboa.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das aprendizagens em educação física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 10-11, 135–151.
- Cepero González, M., Marín Regalado, M. N., & Torres Guerrero, J. (2010). Teaching and learning social values: experience of resolution of conflicts in the classroom of physical education across the learning of social skills. *Journal of Human Sport and Exercise*, 5(3), 497-506.
- Chen, X., Sekine, M., Hamanishi, S., Wang, H., Gaina, A., Yamagami, T., & Kagamimori, S. (2005). Lifestyles and health-related quality of life in Japanese school children: a cross-sectional study. *Preventive Medicine*, 40(6), 668-678. doi: 10.1016/j.ypmed.2004.09.034
- Crum, B. (2002). Funções e competências dos professores de EF: Consequências para a formação inicial. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 23, 61-76.
- Curtner-Smith, M. D. (1999). The more things change the more they stay the same: Factors influencing teachers' interpretations and delivery of national curriculum physical education. *Sport, education and society*, 4(1), 75-97.
- Desporto Escolar (2000). *Expressão e educação físico-motora – Programa ilustrado do 1º ciclo do ensino básico*. Editorial do Ministério da Educação.
- Epstein, J. L. (1991). Effects on student achievement of teachers' practices of parent involvement. In S. B. Silvern (Ed.), *Advances in reading/language research: A*

research annual, Vol. 5. Literacy through family, community, and school interaction (pp. 261-276). Elsevier Science/JAI Press

Escola Secundária de Caneças – ARX Portugal. (s.d.). Obtido 8 de Janeiro de 2018, de <http://arx.pt/projecto/escola-secundaria-canecas/>

Fernandes, D. (2007). A avaliação das aprendizagens no sistema educativo português. *Educação e pesquisa*, 33(3), 581–600.

Fernandes, D. (2008). Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em avaliação educacional*, 19(41), 347–372.

Fromel, K., Svozil, Z., Chmelik, F., Jakubec, L., & Groffik, D. (2016). The Role of Physical Education Lessons and Recesses in School Lifestyle of Adolescents. *Journal of School Health*, 86(2), 143-151. doi: 10.1111/josh.12362

Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Berkeley: University of California Press.

Gonçalves, C. A. (1994). Avaliação do processo de ensino-aprendizagem em educação física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 10-11, 111-134.

Gopinath, B., Hardy, L. L., Baur, L. A., Burlutsky, G., & Mitchell, P. (2012). Physical activity and sedentary behaviors and health-related quality of life in adolescents. *Pediatrics*, 130(1), e167-174. doi: 10.1542/peds.2011-3637

Gusthart, J. L., Kelly, I. M., & Rink, J. E. (1997). The validity of the qualitative measures of teaching performance scale as a measure of teacher effectiveness. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16(2), 196-210.

Hagger, M., Cale, L., Almond, L., & Krüger, A. (1997). Children's physical activity levels and attitudes towards physical activity. *European Physical Education Review*, 3(2), 144-164.

Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2014). Planeamento na ótica dos professores estagiários de educação física: dificuldades e limitações. *Revista portuguesa de pedagogia*, 48(1), 55-67.

- Januário, C., Anacleto, F., & Henrique, J. (2015). Formação de professores de educação física: rotinas de planeamento e de ensino, In R. Resende, A. Albuquerque, & R. Gomes, *Formação e Saberes em Desporto, Educação Física e Lazer*. (pp. 399-420). Lisboa: Visão e contextos, edições e representações, Lda.
- Johns, D. P., & Tinning, R. (2006). Risk reduction: Recontextualizing health as a physical education curriculum. *Quest*, 58(4), 395-409.
- Kohl III, H. W., & Cook, H. D. (Eds.). (2013). *Educating the student body: Taking physical activity and physical education to school*. National Academies Press.
- Leskinen, T., Sipilä, S., Alen, M., Cheng, S., Pietiläinen, K. H., Usenius, J. P., Suominen H., Kovanen V., Kainulainen H., Kaprio J., & Kujala, U. M. (2009). Leisure-time physical activity and high-risk fat: a longitudinal population-based twin study. *International Journal of Obesity*, 33(11), 1211-1218. doi: 10.1038/ijo.2009.170
- London, R. A., & Castrechini, S. (2011). A longitudinal examination of the link between youth physical fitness and academic achievement. *Journal of School Health*, 81(7), 400–408. <http://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2011.00608.x>
- Marshall, J., & Hardman, K. (2000). The state and status of physical education in schools in international context. *European Physical Education Review*, 6(3), 203-229.
- Martins, M. (2014). *Autoeficácia e qualidade de ensino em professores estagiários de educação física e desporto escolar*. Dissertação de doutoramento. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Marques, A. (2010). *A escola, a educação física e a promoção de estilos de vida ativa e saudável: estudo de um caso*. Tese de Doutoramento não publicada, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.
- Marques, A., Martins, J., & Santos, F. (2012). Educação física: uma disciplina, diferentes perspetivas. Implicações práticas. *Boletim sociedade portuguesa de educação física*, (36), 63-72.

- Marques, A., Martins, J., Sarmiento, H., Rocha, L., & da Costa, F. C. (2015). Do Students Know the Physical Activity Recommendations for Health Promotion? *Journal of Physical Activity and Health, 12*(2), 253-256. doi: 10.1123/jpah.2013-0228
- Mascarenhas, L. (1995). *Planeamento em educação física - que deliberações pedagógicas*. Cruz Quebrada: Edições FMH.
- McKenzie, T. L., Catellier, D. J., Conway, T., Lytle, L. A., Grieser, M., Webber, L. A., . . . Elder, J. P. (2006). Girls' activity levels and lesson contexts in middle school PE: TAAG baseline. *Medicine and Science in Sports and Exercise, 38*(7), 1229-1235. doi: 10.1249/01.mss.0000227307.34149.f3
- McKenzie, T. L., & Lounsbery, M. A. (2013). Physical education teacher effectiveness in a public health context. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 84*(4), 419-430. doi: 10.1080/02701367.2013.844025
- Meaney, K. S., Bohler, H. R., Kopf, K., Hernandez, L., & Scott, L. S. (2008). Service-learning and pre-service educators' cultural competence for teaching: An exploratory study. *Journal of Experiential Education, 31*(2), 189-208.
- Meyer, U., Roth, R., Zahner, L., Gerber, M., Puder, J. J., Hebestreit, H., & Kriemler, S. (2013). Contribution of physical education to overall physical activity. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sport, 23*(5), 600-606. doi: 10.1111/j.1600-0838.2011.01425.x
- Metzler, M. W. (1980). *The measurement of academic learning time in physical education*. Doctoral dissertation. Ohio State University.
- Ministério da Educação. (2001). *Programa nacional de educação física*. Editorial do Ministério da Educação. Lisboa.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education* (1st online). New York: Pearson Education.

- NASPE. (copyright 2004). *Moving into the future: National standards for physical education*. (2nd ed.). Reston, VA: National Association for Sport and Physical Education, pp.12-14.
- NASPE & AHA. (2010). *Shape of the nation report: Status of physical education in the USA*. Reston, VA: National Association for Sport and Physical Education.
- NASPE & AHA. (2012). *Shape of the nation report: Status of physical education in the USA*. Reston, VA: American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance.
- National Center for Chronic Disease Prevention and Health Promotion. Division of Adolescent and School Health., & Centers for Disease Control and Prevention. (2011). *School health guidelines to promote healthy eating and physical activity*. Atlanta, GA: U.S. Dept. of Health and Human Services, Centers for Disease Control and Prevention.
- Observatório Nacional da Atividade Física e do Desporto. (2011). *Livro verde da atividade física* (Instituto do Desporto de Portugal ed.).
- Onofre, M. (1996). A supervisão pedagógica no contexto da formação didática em educação física. In F. Carreiro da Costa (Ed.), *Formação de professores em educação física* (pp. 75–118). Cruz Quebrada: FMH Edições.
- Onofre, M. (2000). Conhecimento prático, 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, Lisboa.
- Onofre, M. (2017). A qualidade da educação física como essência da promoção de uma cidadania ativa e saudável. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (31), 328-333.
- Pate, R. R., Davis, M. G., Robinson, T. N., Stone, E. J., McKenzie, T. L., Young, J. C., . . . Council on Cardiovascular, N. (2006). Promoting physical activity in children and youth: a leadership role for schools: a scientific statement from the American Heart Association Council on Nutrition, Physical Activity, and

- Metabolism (Physical Activity Committee) in collaboration with the Councils on Cardiovascular Disease in the Young and Cardiovascular Nursing. *Circulation*, 114(11), 1214-1224. doi: 10.1161/CIRCULATIONAHA.106.177052
- Portman, P. A. (1995). Who is having fun in physical education classes? Experiences of sixth-grade students in elementary and middle schools. *Journal of teaching in physical education*, 14(4), 445-453.
- Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em educação física*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Rink, J., & Hall, T. (2008). Research on effective teaching in elementary school physical education. *The Elementary School Journal*, 108 (3), 207-218.
- Rosado, A. (1998). *Nas margens da Educação Física e do Desporto*. Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Rosado, A. (2007). Sport and personal and social development. In M. J. Coelho e Silva & C. Gonçalves (Eds.), *Sport and education*. Coimbra: Imprensa universitária.
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2011). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 185–206). Cruz Quebrada: FMH Edições.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 69–130). Cruz Quebrada: FMH Edições.
- Sallis, J. F., & McKenzie, T. L. (1991). Physical education's role in public health. *Research quarterly for exercise and sport*, 62(2), 124-137.
- Sebarroja, J. C. (2001). *A aventura de inovar: A mudança na escola*. Porto: Porto Editora.
- Shane, S., Brewer, J., & Thomas, J. (2010). Incorporating service learning into college fitness classes. *Emporia State Research Studies*, 46, 21–25.

- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1).
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a ensinar la educación física*. Barcelona: Inde.
- Sousa, M. M. D., & Sarmiento, T. (2010). Escola–família-comunidade: uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, 17, 141-156.
- Stodden, D. F., Goodway, J. D., Langendorfer, S. J., Robertson, M. A., Rudisill, M. E., Garcia, C., & Garcia, L. E. (2008). A developmental perspective on the role of motor skill competence in physical activity: An emergent relationship. *Quest*, 60(2), 290-306.
- Strong, W. B., Malina, R. M., Blimkie, C. J. R., Daniels, S. R., Dishman, R. K., Gutin, B., Hergenroeder A.C., Must A., Nixon P.A., Pivarnik J.M., Rowland T., Trost S., & Trudeau, F. (2005). Evidence Based Physical Activity for School-age Youth. *The Journal of Pediatrics*, 146(6), 732–737. <http://doi.org/10.1016/j.jpeds.2005.01.055>
- Teixeira, M. (2007). *Dificuldades no ensino, dos professores estagiários de educação física: sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico*. Tese de doutoramento não publicada, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.
- Telama, R., Yang, X., Leskinen, E., Kankaanpaa, A., Hirvensalo, M., Tammelin, T., . . . Raitakari, O. T. (2014). Tracking of physical activity from early childhood through youth into adulthood. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 46(5), 955-962. doi: 10.1249/MSS.0000000000000181
- Tremblay, M. S., Inman, J. W., & Willms, J. D. (2000). The relationship between physical activity, self-esteem, and academic achievement in 12-year-old children. *Pediatric exercise science*, 12(3), 312-323.
- Tudor-Locke, C., Lee, S. M., Morgan, C. F., Beighle, A., & Pangrazi, R. P. (2006). Children's pedometer-determined physical activity during the segmented school day. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 38(10), 1732-1738. doi: 10.1249/01.mss.0000230212.55119.98

- Whitehead, M. (Ed.). (2010). *Physical literacy: Throughout the lifecourse*. Routledge.
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397.
- World Health Organization. (2010). *Global recommendations on physical activity for health*.
- Wu, X. Y., Ohinmaa, A., & Veugeliers, P. J. (2012). Diet quality, physical activity, body weight and health-related quality of life among grade 5 students in Canada. *Public Health Nutrition*, 15(1), 75-81. doi: 10.1017/S1368980011002412

Documentos consultados

Avaliação Inicial e Certificação em Educação Física. Agrupamento de Escolas de Caneças

CrITÉrios de AvaliaÇão em EducaÇão Física. Agrupamento de Escolas de Caneças

Guia de Estágio Pedagógico 2016/2017. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade de Lisboa

Planos Plurianuais de Educação Física. Agrupamento de Escolas de Caneças

Projeto Educativo 2014-2018. Agrupamento de Escolas de Caneças

Legislação consultada

Decreto Regulamentar nº10/99 de 21 de julho