



UNIVERSIDADE TÉCNICA DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório Final de Estágio Pedagógico

Relatório Final de Estágio realizado na Escola Básica e Secundária de Gama Barros, com vista à obtenção do Grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Presidente:

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

Vogais:

Doutora Ana Maria Silva Santos, professora auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa

Mestre Acácio Manuel da Silva Gonçalves, professor assistente convidado da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa

Mestre José Pedro de Abreu Ribeiro, docente da Escola Secundária de Gama Barros do Cacém

Nelson Guerreiro Duarte

2013

Para a minha Família e Amigos...

RESUMO

No ano letivo 2012/2013 realizei o Estágio Pedagógico, integrado no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Motricidade Humana, na Escola Básica e Secundária de Gama Barros, localizada no Cacém.

O processo foi conduzido pelo Guia de Estágio Pedagógico 2012/2011, dividido em quatro áreas de intervenção – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem (Área 1), Inovação e Investigação Pedagógica (Área 2), Participação na Escola (Área 3) e Relação com a Comunidade (Área 4).

Início por contextualizar o estágio em relação às características do meio/escola, do grupo de Educação Física e da turma. Depois, apresento uma análise crítica e reflexiva sobre as quatro áreas de intervenção, destacando todas as atividades, dificuldades e soluções encontradas ao longo desta etapa de crescimento.

Termino com uma reflexão crítica sobre toda a etapa de formação, desde o presente ano letivo, aos anos anteriores da minha formação académica e pessoal, dificuldades e crescimento

Palavras-Chave: Escola, Educação Física, Estágio Pedagógico, Professores, Formação Inicial, Alunos, Atividade Física, Planeamento, Avaliação, Condução de ensino.

ABSTRACT

During the year 2011-2012 i realized a Pedagogical Training, integrated in the Master in Physical Education within the Elementary and High Education of the Faculty of Human Kinetics, at Escola Básica Secundária de Gama Barros, situated in Cacém.

This process was conducted by Pedagogical Training Guide 2012/2013, divided by four areas of intervention – Organization and management of Teaching and Learning (Area 1); Pedagogical Innovation and Investigation (Area 2); School's participation (Area 3); and Relationship with the community (Area 4).

I start by showing a contextualization of the training, where is identified the characteristics of the environment/school, physical education group and class. Then I present a critical and reflexive analysis about the four areas of intervention, highlighting all activities, difficulties and solutions found along this growth stage.

I conclude with a critical reflection on the whole training stage, since the current school year, the previous years of my academic and personal, difficulties and growth.

Key words: School, Physical Education, Pedagogical Training, Teachers, Initial training, Students, Physical Activity, Planning, Evaluation, Teaching.

Índice

Resumo.....	V
Abstract.....	VI
1 Introdução.....	- 1 -
2 Contextualização do Estágio.....	- 2 -
2.1 Escola.....	- 2 -
2.1.1 Localização, evolução e patrono.....	- 2 -
2.1.2 Oferta educativa.....	- 3 -
2.1.3 Recursos físicos, materiais e serviços.....	- 3 -
2.1.4 Caracterização da comunidade escolar.....	- 4 -
2.1.5 Caracterização socioeconómica do meio.....	- 5 -
2.1.6 Diagnóstico da escola.....	- 5 -
2.2 Grupo de Educação Física (GEF).....	- 6 -
2.2.1 Caracterização do GEF.....	- 6 -
2.2.2 Plano anual de atividades.....	- 7 -
2.2.3 Instalações e Recursos Materiais do GEF.....	- 8 -
2.3 Turma.....	- 9 -
3 Análise Crítica e Reflexiva.....	- 11 -
3.1 Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem.....	- 11 -
3.1.1 Planeamento.....	- 11 -
3.1.2 Avaliação.....	- 17 -
3.1.3 Condução de Ensino.....	- 22 -
3.2 Área 2 – Inovação e Investigação Pedagógica.....	- 26 -
3.3 Área 3 – Participação na Escola.....	- 36 -
3.3.1 Desporto Escolar.....	- 36 -
3.3.2 Reformulação da área dos conhecimentos.....	- 38 -
3.3.3 Torneio “Super Turma”.....	- 40 -
3.4 Área 4 – Relação com a Comunidade.....	- 43 -
3.4.1 Acompanhamento de Direção de Turma.....	- 43 -
3.4.2 A Educação Física numa Unidade de ensino Estruturado.....	- 45 -
4 Reflexão Final.....	- 51 -
5 Bibliografia.....	- 53 -
6 Anexos.....	- 57 -

Índice de Anexos

Anexo 1: Projeto Educativo de Escola

Anexo 2: Projeto Super Turma

Anexo 3: Projeto da Área dos Conhecimentos

Anexo 4: Estudo de Turma 10º AV1

Anexo 5: Protocolo de Avaliação Inicial - ESGB

Anexo 6: Plano Anual de Turma – 10º AV1

Anexo 7: Projeto de Observação Inter-Estagiários

Anexo 8: Projeto da Unidade de Ensino Estruturado

Anexo 9: Projeto de Acompanhamento de Direção de turma

Anexo 10: Projeto de Acompanhamento do Desporto Escolar

Abreviaturas

APF – Aptidão Física;

AFD – Atividades Físicas e Desportivas;

AI – Avaliação Inicial;

AF – Avaliação Formativa;

AS – Avaliação Sumativa;

ATV – Atividade Física;

CT – Conselho de Turma;

DT – Diretora de Turma;

DE – Desporto Escolar

EBSGB – Escola Básica e Secundária de Gama Barros;

EE – Encarregado de Educação;

EF – Educação Física;

FB – Feedback;

FMH – Faculdade de Motricidade Humana;

GEF – Grupo de Educação Física;

JCD – Jogos Desportivos Coletivos;

MA – Metas de Aprendizagem;

NE – Núcleo de Estágio;

NEE – Necessidades Educativas Especiais;

PAI – Protocolo de Avaliação Inicial;

PAT – Plano Anual de Turma;

PE – Professor Estagiário;

PEE – Projeto Educativo de Escola;

PNEF – Programa Nacional de Educação Física;

SPTI – Semana de Professor a Tempo Inteiro;

UE – Unidade de Ensino.

1 INTRODUÇÃO

Este relatório tem por objetivo analisar e refletir sobre o processo de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Básica e Secundária Básico de Gama Barros (EBSGB), na Rua da Esperança, freguesia do Cacém, no ano letivo de 2012/2013. O estágio integra o 2º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Motricidade Humana, constituindo-se como a preparação para o exercício da função docente.

Inicialmente é apresentada uma contextualização, em que exponho as principais características da Escola, do Grupo de Educação Física e da Turma, que lecionei durante o ano letivo.

Seguidamente é realizada uma reflexão crítica de acordo com as competências descritas no Guia de Estágio Pedagógico 2012/2013 e que se encontram divididas em 4 áreas (e respetivas subáreas):

- ✓ Área 1: Organização e gestão do ensino e da aprendizagem (Planeamento, Avaliação e Condução do Ensino);
- ✓ Área 2: Inovação e investigação;
- ✓ Área 3: Participação na escola (Desporto Escolar, Educação para a Saúde, Outros);
- ✓ Área 4: Relação com a comunidade (Acompanhamento da Direção de Turma, Ação de Integração com o Meio).

Para as 4 áreas e respetivas subáreas menciono todas as atividades realizadas, refletindo sobre as dificuldades vividas e estratégias encontradas para tentar ultrapassá-las. Simultaneamente, refiro ainda os meus pontos fortes, bem como as minhas necessidades de formação individual. Ao longo de todo o relatório, procuro interligar as áreas, fazendo referência sobre os benefícios do transfer que existiu entre elas.

Por último, é realizada uma reflexão crítica sobre todo o processo de formação, abordando o estágio pedagógico vivido no decorrer deste ano letivo e o percurso académico que o antecedeu.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTÁGIO

2.1 Escola

2.1.1 Localização, evolução e patrono

A contextualização da EBSGB, foi efetuada com base no projeto educativo de escola (PEE) para o Triénio 2011/2012 a 2013/2014, no Regimento do GEE e no site da escola (<http://esgamabarros.pt/gbarros/>).

Na Freguesia do Cacém, concelho de Sintra situa-se a EBSGB, mais precisamente na Rua da Esperança, desde 22 de Setembro de 1983. Esta, pertence à Coordenação Educativa de Lisboa Ocidental (Sintra, Cascais e Mafra) e integra a Área Pedagógica número 9. De acordo com Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo, a rede escolar definida para esta escola tem a sua área de influência situada preferencialmente na freguesia do Cacém e secundariamente nas freguesias de Aqualva, Mira – Sintra e S. Marcos.

A freguesia do Cacém desenvolveu-se ao longo da via de Caminho de Ferro e da antiga Estrada Nacional (Via rápida IC 19), encontrando-se numa área urbanística densa, conjuntamente com as freguesias de Aqualva, Massamá, Monte Abraão, Belas, Rio de Mouro e Algueirão Mem – Martins. As freguesias citadas anteriormente passaram, em 2001, a concentrar mais de 75% da população do município de Sintra (54,5% em 1991). De acordo com os Censos 2001, a freguesia do Cacém em conjunto com as freguesias de Aqualva, Mira – Sintra e S. Marcos, possuem cerca de 81845 habitantes, sendo 90% desta população de nacionalidade portuguesa.

A escola provém da antiga Escola Industrial e Comercial de Sintra, criada em 1959 e construída em Aqualva – Cacém, na Quinta da Nora. O Decreto n.º457/71, de 28 de Outubro que levou ao seu desdobramento em Escola Técnica de Gama Barros e Escola Técnica de Ferreira Dias. O mesmo decreto atribuiu à Gama Barros o curso geral de comércio e a secção preparatória para os institutos comerciais, inferindo-lhe um estatuto de escola comercial. No ano de 1975 foi abolida a distinção entre Liceus e Escolas Técnicas, o que provocou a alteração da denominação para Escola Secundária de Gama Barros e posteriormente, Escola Secundária com 3º Ciclo do Ensino Básico de Gama Barros. Atualmente, a agora denominada EBSGB, pertence ao agrupamento de escolas D. Maria II, constituído pela mesma (escola sede), pela EB Ribeiro de Carvalho, EB Cacém nº1, EB Cacém nº 2 e EB Vale Mourão.

O seu patrono, Henrique da Gama Barros, nasceu em Lisboa, a 23 de Agosto de 1833. Com 21 anos iniciou a sua carreira pública como Subdelegado do Procurador

Régio do Julgado do 1.º Distrito Criminal da Comarca de Lisboa. Em Dezembro de 1857, com apenas 24 anos, ocupou o lugar de administrador do Conselho de Sintra e em 1869 foi nomeado Secretário-geral do Governo Civil de Lisboa. Posteriormente, em 1877 desempenhou a função de vogal suplementar do Supremo Tribunal Administrativo. Entre os anos de 1878 e 1879 exerceu, novamente, as funções de Governador Civil do Distrito de Lisboa. Em 1885 foi publicado o primeiro volume da sua *História da Administração Pública em Portugal nos Séculos XII a XV*. Gama Barros, faleceu com 92 anos na cidade de Lisboa (ESGB, 2011).

2.1.2 Oferta educativa

A escola possui uma oferta educativa variada, que envolve os regimes de ensino diurno e noturno. No ensino básico (regime diurno), a oferta educativa passa pelo terceiro ciclo e pelos cursos de educação e formação de nível 2 (assistente administrativo, eletricidade de instalações, assistente de ação educativa e empregado comercial). No ensino secundário (regime diurno), a oferta passa pelos cursos de científico humanísticos (ciências e tecnologias, ciências socioeconómicas, línguas e humanidades e artes visuais), o curso tecnológico de desporto e os cursos profissionais (técnico de secretariado, técnico de gestão e técnico de informática de gestão). No regime noturno, a oferta educativa passa pelos cursos de educação e formação de adultos de nível básico (eletricidade de instalações, práticas técnico-comerciais, instalação e operação de sistemas informáticos), cursos de nível secundário (técnicas de apoio à gestão, técnicas comerciais, técnicas de logística, contabilidade e gestão, desenvolvimento de aplicações informáticas e técnicas de informação e animação turística), formação modular (inglês e office) e português para todos (EBSGB, 2011).

2.1.3 Recursos físicos, materiais e serviços

No que toca às instalações, a escola ocupa uma área total próxima dos 2,7 hectares, sendo constituída por oito pavilhões, dos quais seis são vocacionados para as atividades letivas (pavilhões A, B, C, D, E e Gimnodesportivo), num total de 49 salas de aulas, específicas e não específicas, com capacidades diferenciadas. Os restantes pavilhões (H e R), destinam-se, sobretudo, à prestação de serviços. No pavilhão H, encontram-se a Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos (BE/CRE), a sala de diretores de turma, a sala de professores e concentram-se os serviços ligados às áreas de gestão e administração escolar (Direção, Serviços de Administração Escolar e Gabinete de Inserção Profissional), e de apoio às atividades educativas (papelaria e

reprografia). No pavilhão R, situam-se o refeitório, a cozinha, o bar, uma sala de alunos, o núcleo da rádio, a Eco-lojinha e o gabinete de projeto educação para a saúde, (EBSGB, 2011).

O pavilhão Gimnodesportivo, destinado à lecionação das aulas de EF, é constituído por, entre outros, um campo de jogos com bancadas, um ginásio, uma sala de aula e balneários. Além deste pavilhão, existe um espaço exterior, com iluminação, composto por um campo de jogos, uma caixa de areia, uma pista de atletismo de 60 metros em reta e bancadas (EBSGB, 2011). Analisando os recursos materiais disponíveis para a disciplina de EF, salienta-se o facto de a escola possuir quase todos os materiais necessários para a lecionação das matérias nucleares. Importa referir que, todos estes espaços encontram-se disponíveis para utilização da comunidade envolvente (EBSGB, 2011).

Por último, a escola oferece serviços especializados nas áreas da psicologia, terapia da fala e assistência social, que ajudam na resolução de diversas problemáticas sociais e para o melhor acompanhamento dos alunos (EBSGB, 2011).

2.1.4 Caraterização da comunidade escolar

De acordo com a EBSGB (2011), a população escolar era constituída, no final do segundo período do ano letivo 2011/2012 por cerca de 1500 alunos. Os alunos apresentam uma grande diversidade cultural e linguística: 31,9% não nasceram em Portugal; são oriundos de 24 países diferentes, maioritariamente dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e do Brasil, 25,5% e 3,3% respetivamente.

No que toca às habilitações dos pais e encarregados de educação (EE), situam-se, principalmente ao nível do EB, totalizando 66,5% do universo; 34,6% tem o nível secundário e 8,9% habilitação superior.

Quanto ao corpo docente, este é constituído por 187 professores, sendo caracterizado pela sua estabilidade (74% dos quais pertencem ao quadro da escola e de zona pedagógica e 26% contratados), e experiência (80% possuem mais de 10 anos de serviço), (EBSGB, 2011).

Relativamente á composição do pessoal não docente, na EBSGB existem 47 trabalhadores: 11 assistentes técnicos, uma chefe dos serviços de administração escolar, uma coordenadora operacional e 34 assistentes operacionais. Destes, 6 encontram-se ao abrigo das medidas de contrato emprego-inserção. Nesta escola existe também 6 técnicos (3 psicólogos, uma estagiária, uma terapeuta da fala e um assistente social), e 1 elemento do Gabinete Coordenador da Segurança Escolar.

2.1.5 Caracterização socioeconómica do meio

Segundo o EBSGB (2011), de acordo com os censos 2011, existiu uma leve diminuição da população, entre 2 e 10%, relativamente aos censos 2001, estimando-se uma população aproximada de 100 mil habitantes na cidade de Agualva-Cacém.

No que toca às acessibilidades, a cidade é dotada de um eixo ferroviário suburbano e um eixo rodoviário (ic19).

Apesar de mesma de situada numa das áreas mais desenvolvidas do país, o concelho de Sintra apresenta uma grande percentagem de população pouco qualificada.

No que diz respeito ao envolvimento escolar, ao nível da dinâmica urbana, características demográficas, sociais e económicas, faz com que a escola tenha evoluído em particularidades não raras vezes indicadas como aspetos menos positivos, dos quais se destacam: a excessiva concentração populacional; a existência de elevados, os sucessivos e diversificados fluxos de imigrantes; a insuficiência de respostas das infraestruturas, equipamentos e serviços; a tendência para o aumento da percentagem de população idosa; a existência de uma população pouco qualificada; o aumento do número de famílias em situação de pobreza, o aumento do número de famílias monoparentais e a fraca dinâmica social e sentido de identidade (EBSGB, 2011).

2.1.6 Diagnóstico da escola

O Projeto Educativo (PEE) da EBSG foi implementado no início do ano letivo 2011/2012, com fim previsto no ano letivo de 2013/2014 e tem como princípio orientador “*a promoção de uma cultura de escola vocacionada para a cidadania e para o sucesso*”, (EBSGB, 2011).

Este projeto, trata-se de um prolongamento/renovação do PEE anterior (2008-2011), pois a realidade socioeconómica e cultural não se alteraram. Porém, é indicado que foram tidos em conta, a avaliação externa e interna realizadas no seio escolar, de forma a ultrapassar os pontos fracos identificados e assegurar ou potenciar os pontos fortes.

Através da elaboração de um diagnóstico da escola no ano de 2011, baseado no relatório da Inspeção Geral de Educação (avaliação externa) e no relatório de auto - avaliação e Plano de Ações de Melhoria, foram identificados pontos fortes a consolidar e pontos fracos a melhorar.

Os pontos fortes identificados são: o investimento no desenvolvimento cívico dos alunos; a promoção de uma educação para a saúde, ambiente e segurança; uma boa integração social; empenho generalizado dos profissionais da escola; a competência, o

dinamismo e a boa gestão da direção da escola; a oferta educativa diversificada e adequada às necessidades do meio; o reconhecimento, pelas empresas, boa qualificação dos alunos dos cursos de carácter profissionalizante; a rede diversificada e ativa de parcerias.

Quanto aos pontos fracos a melhorar, temos: o sucesso escolar dos alunos; os mecanismos que promovem uma cultura de avaliação na escola; a definição de objetivos mensuráveis nos grupos disciplinares e nos departamentos curriculares, tendo em vista a sua aferição e a melhoria dos processos; a definição de indicadores de medida que permitam efetuar a monitorização de processos de avaliar o grau de concretização dos objetivos do PEE; o nível de satisfação do pessoal não docente da escola; a participação da comunidade educativa na melhoria da comunidade da escola; o *feedback* da comunidade educativa relativamente ao funcionamento da escola.

2.2 Grupo de Educação Física (GEF)

2.2.1 Caracterização do GEF

O GEF encontra-se integrado no departamento de Expressões e é constituído por 11 professores, mais 4 professores estagiários da Faculdade de Motricidade Humana. O grupo além de lecionar a disciplina de Educação Física, tem também a missão de lecionar o curso Tecnológico de Desporto e é responsável pelos grupos de Desporto Escolar e por outras atividades extracurriculares.

Através da observação esporádica de aulas de todos deste grupo, foi possível observar várias maneiras diferentes de lecionar. Pude ver em prática a utilização de vários estilos de ensino, estratégias de organização e gestão do ensino, o que me ajudou a refletir sobre a minha intervenção pedagógica, contribuindo para minha formação.

Importa referir que, o grupo de estágio foi extremamente bem recebido. Todos os elementos deste grupo, mostraram-se disponíveis e preocupados em contribuir para a ultrapassar as dificuldades no decorrer do estágio.

Ocasionalmente são realizadas reuniões de grupo, nas quais se tomam decisões acerca das atividades a realizar, bem como sobre outros assuntos que sejam pertinentes. Nestas reuniões, todos os professores do GEF e estagiários são convidados a expressar as suas opiniões, sendo todas as decisões tomadas de modo democrático. Contudo, como aspeto negativo, refiro o facto de não existir pontualidade e assiduidade por parte de todos os professores.

2.2.2 Plano anual de atividades

O Plano Anual de Atividades de EF foi elaborado pelo GEF, no começo do ano letivo. Este inclui uma série de atividades, correspondentes ao Desporto Escolar (DE), torneios do Super Turma e formações em algumas modalidades. Estas atividades, foram propostas à direção que se mostrou bastante flexível para a sua implementação. No que toca às atividades desenvolvidas pelo NE, a direção demonstrou-se sempre disponível para colaborar.

Este ano, GEF continuou com a realização de uma competição global para eleger a melhor turma de cada ano escolar, do ensino secundário, cursos profissionais e ensino básico. Foram realizados torneios de andebol, basquetebol, voleibol, futebol, corta-mato, ginástica no solo e de aparelhos, ginástica acrobática, dança, orientação e atletismo (velocidade, salto em altura e lançamento do peso), ao longo do ano letivo, sendo que a estratégia de organização passou por juntar sempre uma matéria individual e uma coletiva, nos dias de torneio.

Pelo segundo ano consecutivo, o sistema de pontuação obrigava a que a turma para poder participar na matéria de carácter coletivo, tivesse que também participar na matéria de carácter individual e vice-versa. Neste sentido, o regulamento impedia a que existissem matérias negligenciadas pelos alunos, apelando ao ecletismo. Esta estratégia foi um sucesso, uma vez que os alunos empenharam-se nas matérias que menos gostavam, promovendo o sucesso da disciplina de EF.

Negativamente, verificou-se o mesmo problema do ano, uma vez que os professores com um intuito de preparar as suas turmas para as competições, realizaram blocos de aulas tendo em conta a competição mais próxima, algo contraditória às indicações dos programas de EF atuais do nosso currículo.

A título de exemplo, no caso da dança, foram inúmeras as vezes que a aparelhagem do GEF não estava disponível para os professores, dado que todos os professores queriam lecionar essa matéria. Depois da competição de dança, muitos professores não voltaram a lecionar essa matéria, o que na minha opinião impedindo os alunos de rever e consolidar essas aprendizagens.

Segundo o Ministério da Educação (2010), o roulement definido nas escolas poderá fazer com que o tratamento de uma matéria seja realizado por “blocos” de aulas, devido ao espaço que a turma tem destinado num determinado período de tempo. No que toca à EBSGB, o roulement aplicado é de 2 em 2 semanas, não influenciando muito a periodização das matérias, uma vez que os espaços são bastante polivalentes.

2.2.3 Instalações e Recursos Materiais do GEF

Na EBSGB as aulas decorrerão nos vários espaços previamente definidos no *roulement* (P1, P2, Ext e Gin). Estas instalações destinam-se às atividades letivas e de desporto escolar, torneios inter-turmas e inter-escolas, bem como a outro tipo de atividades físicas desenvolvidas pela comunidade escolar.




Pavilhão (P1 e P2)	Espaço exterior	Ginásio
		
Bancadas	Campo de jogos	Colchões
Campo de jogos dividido em “L”	Caixa de saltos (mau estado)	Boque, minitrampolim, reuther, barra fixa, argolas, trave, paralelas, plinto.
Balneários (masc. e fem.)	Pista de atletismo (40m)	Bancos suecos
Sala de aula	Bancadas	
Sala professores de EF com dois balneários		
Arrecadação com materiais para as aulas de EF e DE		

Tabela 1 – Espaços

Matérias	P1	P2	Ext	Ginásio
Andebol	✓	✓	✓	
Basquetebol	✓	✓	✓	
Futebol	✓	✓	✓	
Voleibol	✓	✓	✓	
Ginástica de solo	✓	✓		✓
Ginástica de aparelhos	✓	✓		✓
Corridas de velocidade	✓	✓	✓	
Salto em altura	✓	✓		✓
Lançamento do peso	✓	✓	✓	✓
Dança	✓	✓		✓
Aptidão física	✓	✓	✓	✓

Tabela 2 - Possibilidades

Quando as condições climatéricas são adversas, o pavilhão gimnodesportivo é dividido em três espaços iguais para incluir a turma cujo espaço destinado no *roulement* corresponde ao Ext. No *roulement* existem quatro rotações que ocorrem de duas em duas semanas, passando por todos os espaços disponíveis para a prática das aulas de EF. Os espaços encontram-se agrupados a pares (P1 + Ext; P2 + Gin; Ext + P1; Gin + P2), sendo a primeira aula da semana num espaço e a outra noutra.

2.3 Turma

Conhecer a Turma da qual leciono era importante, de maneira a que pudesse conhecer eventuais problemas e características, a fim de desenvolver estratégias de intervenção, para um melhor processo pedagógico e integração de todos os alunos. Para o efeito, realizei um estudo turma.

A turma 10º AV1 da EBSGM é constituída por 12 alunos, 9 de nacionalidade Portuguesa, 2 PALOP e 1 de Macau. Do total de alunos, apenas 10 alunos estão inscritos na disciplina de EF. Dos 10 alunos que frequentam as aulas de EF, 7 são do sexo feminino e 3 são do sexo masculino, variando as suas idades entre os 15 e os 18 anos.

Olhando para a totalidade da turma, é de realçar o facto de 8 dos 12 alunos já terem reprovado pelo menos uma vez no seu percurso académico.

Importa referir que, a maioria dos pais dos alunos desta turma possui “apenas” o 3º ciclo de escolaridade, o que significa que neste momento os alunos da turma já se encontra num grau de escolaridade acima dos seus pais.

Nesta turma existiam 3 alunos com necessidades educativas especiais, sendo que os 3 apresentam défices cognitivos. Além do referido, um desses jovens apresenta tendências depressivas (possui uma depressão psicótica), pelo que deverei ter sempre em atenção o modo como comunico com o aluno. Porém, apesar de estes alunos terem das necessidades educativas especiais, não existem nenhuma indicações especiais a ter em conta sobre o seu currículo e a sua avaliação na disciplina de EF. Assim, estes alunos irão cumprir o mesmo currículo que os colegas.

Outro aspeto a salientar, é o facto de existirem 3 alunos com asma, sendo sempre necessário ter uma especial atenção às condições físicas desses alunos durante as aulas.

No que toca à disponibilidade motora da turma, não existe qualquer aspeto limitativo nos alunos, contudo na generalidade o nível médio da turma nas matérias avaliadas é “baixo”, uma vez que os alunos apresentam muitas dificuldades em dominar competências básicas (de nível introdutório), que deveriam ter sido consolidadas em anos anteriores. Destaco também, o facto de os resultados nos testes de APF (aptidão aeróbia e aptidão muscular) terem sido maioritariamente negativos ao longo do período, o que demonstra que os alunos têm uma má APF. Acrescento ainda que, nenhum dos alunos desta turma, pratica regularmente atividade física ou desportiva fora da escola.

Quanto à disciplina, considero que a turma é bem comportada e todos os alunos demonstram ser bem-educados, no entanto, no que toca ao empenho da turma durante as aulas de EF, os alunos com mais dificuldades na disciplina de EF, são também, os alunos que menos se aplicam e os que mais comportamentos fora da tarefa apresentam.

Por último, analisando o clima de aula e tendo em conta o estudo sociométrico por mim realizado, realço pela positiva o facto de todos os alunos, à exceção de um, serem bem aceites na turma, existindo claramente uma boa relação entre todos. Desta forma, será necessário definir estratégias para incluir o aluno em causa.

3 ANÁLISE CRÍTICA E REFLEXIVA

3.1 Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

3.1.1 Planeamento

No que toca ao planeamento, a primeira atividade desenvolvida foi a criação de uma proposta de um protocolo de avaliação inicial (PAI). Contudo, o núcleo de estágio (NE) apresentou uma proposta de PAI pouco exequível, proposta esta que não foi aceite pelo GEF por terem sido observados alguns fatores que dificultavam a sua aplicação no terreno, especialmente, o excesso de competências a avaliar por aluno, o que impedia a realização de outras tarefas para além do registo das observações. Desta forma, o NE realizou, então, uma revisão e pequena reformulação no PAI já existente na EBSGB no sentido de lhe proporcionar algumas melhorias, especialmente ao nível da simplificação da sua compreensão, tendo sido ainda acrescentada a área da aptidão física e sua justificação, bem como uma justificação para a não inclusão da área dos conhecimentos nesta primeira etapa.

Considero extremamente positivo o facto da segunda proposta ter sido analisada e aceite pelo GEF, uma vez que segundo as Ministério da Educação (2010), *“a avaliação inicial é um processo decisivo pois, para além de permitir a cada professor orientar e organizar o seu trabalho na turma, possibilita aos professores assumirem compromissos colectivos, aferindo decisões anteriormente tomadas quanto às orientações curriculares, adequando o nível de objectivos e/ou procedendo a alterações ou reajustes na composição curricular à escala anual e/ou plurianual, caso considerem necessário”*. Deste modo, o facto de todos os professores aceitarem a proposta do NE, tornou o processo de AI muito mais uniforme, o que poderá trazer benefícios, pois torna a partilha de informação entre professores muito mais acessível. Em concordância, de acordo com o Ministério da Educação (2010), o PAI deve ser construído com a participação de todos os elementos do GDEF, sintetizando/aproveitando experiências pessoais e coletivas.

No PAI desenvolvido pelo NE, um dos principais objetivos foi adquirir uma ideia do nível médio da turma, sendo que para isso foi realizada uma triagem entre o nível médio, casos críticos e nível superior com recurso à observação direta dos alunos em situações de jogo ou prática específica. Considero que esta estratégia foi adequada, pois foi possível rentabilizar o tempo permitindo-nos focar o processo de ensino ao nível da aprendizagem e consolidação dos conteúdos, aspetos essenciais de uma boa avaliação inicial (AI).

Tal como sugerido pelo Ministério da Educação (2010), a AI teve a duração prevista de 4 semanas, como tinha sido planeado no plano de 1ª etapa, correspondendo

à 1ª unidade de ensino. O período de AI teve como objetivos, a apresentação do programa/matérias, a avaliação do nível inicial dos alunos e das suas possibilidades de desenvolvimento nas diferentes matérias, bem como a recolha de dados que possibilitassem a criação de grupos de nível dentro da turma. Para além dos objetivos referidos, nesta etapa pretendeu-se também, ensinar ou consolidar rotinas e normas de funcionamento, criar um bom clima de aula, recolher dados para o desenvolvimento da 2ª etapa, identificar matérias prioritárias e identificar alunos cujas características pudessem indiciar necessidades específicas.

Na minha opinião a principal dificuldade nesta fase de AI, foi sem dúvida o registo do nível de competência dos alunos. Apesar das folhas de registo serem bastante simples, tive algumas dificuldades em recolher os dados dos alunos durante o decorrer das primeiras sessões, uma vez que não sabia com exatidão o nome dos alunos e o seu respetivo número, e ao mesmo tempo tinha a necessidade de dar feedback (FB), sendo difícil conciliar as duas tarefas. Contudo, durante estas sessões tentei sempre agrupar os alunos em três grupos de nível e após uma reflexão, no final das aulas, registava então o número dos alunos nos respetivos grupos e atribuía os níveis de competência. Nas sessões seguintes, mesmo que fosse lecionar uma matéria que ainda não tivesse avaliado os alunos, estes já iriam trabalhar em grupos de nível, aspeto este que facilitou bastante o meu trabalho.

Esta estratégia resultou plenamente, uma vez que em várias matérias, essencialmente nos jogos desportivos coletivos, existe um grande número de competências que são semelhantes. Deste modo, a observação e recolha de dados tornou-se mais acessível, sendo simultaneamente mais fácil de caracterizar o nível de competência de cada um dos grupos de nível, uma vez que já possuía informações sobre cada um dos alunos.

Após o término do período de AI, realizei o balanço de AI que tinha como objetivo apresentar e analisar as informações recolhidas ao longo da 1ª etapa, e que por sua vez serviu como base para a realização plano anual de turma (PAT). Segundo Bento (1998), a elaboração do PAT constitui o primeiro passo do planeamento e preparação do ensino e traduz, maioritariamente, uma compreensão e domínio aprofundado dos objetivos do desenvolvimento da personalidade, bem como reflexões e noções acerca da organização correspondente do ensino durante um ano letivo. Este documento visa orientar o professor da turma durante o ano letivo e, dependendo das avaliações feitas por este, o documento pode ser alterado com vista a melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

Para a construção do PAT, tive em conta os conhecimentos sobre todos os recursos disponíveis (espaciais, materiais, temporais e humanos), o balanço de 1ª etapa – AI e as metas definidas para o 10º ano presentes no PNEF do ensino secundário. Negativamente, destaco o facto de não possuir informações relativas aos alunos da turma do ano anterior, algo que de acordo com Bento (1998), é extremamente útil para a construção do PAT.

A construção deste documento foi na minha opinião o maior desafio do 1º período, uma vez que nunca tinha tido a oportunidade de realizar um documento deste género até à data na minha formação académica, aspeto este que considero uma falha da nossa formação. A principal dificuldade sentida na construção do PAT foi a definição hierárquica dos conteúdos a trabalhar em cada etapa, bem como o prognóstico final, uma vez que tendo em conta que não tenho experiência, foi extremamente difícil prever a evolução dos alunos e os seus ritmos de aprendizagem ao longo de cada etapa. Neste aspeto, as conferências com o orientador de escola foram muito proveitosas, devido à sua experiência na planificação e trabalho com jovens.

Outra dificuldade, foi a definição de quais as matérias prioritárias e não prioritárias. Após reunião com o orientador, ficou decidido que as matérias prioritárias eram as matérias em que o nível diagnóstico dos alunos estava mais distante do nível definido no PNEF para alunos do 10ª ano de escolaridade.

A construção do PAT (planeamento a nível macro) foi sem dúvida uma tarefa crucial, pois este documento foi o guia de todo o trabalho desenvolvido com a turma 10º AV1. No PAT, realizei uma caracterização da 2ª, 3ª e 4ª etapa e planifiquei os objetivos a atingir por grupo em todas as matérias das atividades físicas e desportivas, bem como os objetivos para a área da aptidão física e dos conhecimentos. Deste modo, tal como previsto no programa de EF do Ensino Secundário (2001), foi realizado um *“desenho/esboço do plano de turma que deve considerar a organização geral do ano lectivo em etapas, ou seja, em períodos mais reduzidos de tempo que facilitem a orientação e regulação do processo de ensino-aprendizagem”*. Neste documento, encontrava-se também referido o modo de realizar a avaliação (AI, AF e AS) nos diferentes momentos do ano letivo e as estratégias a utilizar para otimizar a gestão do processo de ensino-aprendizagem e para melhorar a minha intervenção pedagógica.

Depois de terminar o PAT, a tarefa que seguiu foi a realização do plano de 2ª etapa, que é um documento orientador e regulador do processo de ensino-aprendizagem específico para o período de tempo que se segue após AI até ao final do 1º período. Durante esta etapa, pretendi proporcionar aos alunos momentos de trabalho que

possibilitassem a aprendizagem e o desenvolvimento em todas as áreas de extensão da EF, tendo como base o balanço da AI e o PAT, pois é considerado fundamental que haja congruência entre presente etapa e a anterior (AI), bem como com as que se seguem (3ª e 4ª etapa).

Na 2ª etapa (planeamento a nível meso) foram definidas duas UE (planeamento a nível micro), contudo a 1ª UE não foi planeada de uma forma global, uma vez que as aulas foram todas planeadas separadamente, ao contrário do que deveria ter sido efetuado. De qualquer modo, houve “alguma” coerência e progressão entre as sessões. Na 2ª UE o planeamento já foi realizado de maneira a que houvesse uma maior coerência das matérias, conteúdos e exercícios a abordar em cada uma das sessões.

Esta foi uma falha no planeamento durante esta etapa, pois o planeamento de aulas incluídas numa UE, tal como foi realizado na 2ª UE, permitiu que os alunos estivessem mais cientes do que tinham de fazer em cada das sessões e em cada uma das tarefas, diminuindo assim os tempos de instrução, de organização e de transição entre exercícios.

Tal como na 2ª etapa, a realização do plano de 3ª etapa (Desenvolvimento e Aplicação) foi efetuado com base no balanço da 2ª etapa e no PAT, uma vez que é fundamental manter a congruência entre as várias etapas. Neste sentido, importa referir que foi necessário proceder a alguns ajustes nos objetivos a atingir em cada uma das matérias, pois tendo em conta o balanço da 2ª etapa e as metas a alcançar no término da 3ª etapa aquando da construção do PAT, estas revelaram-se demasiado ambiciosas.

A nível micro, esta etapa foi planeada exclusivamente em UE. Este aspeto facilitou o planeamento e melhorou a qualidade das aulas, pois tornou o processo de planeamento mais rápido, organizado e coerente. Deste modo, tendo em conta o *roulement*, foram construídos planos com blocos de aulas semelhantes (de duas a quatro). Por outro lado, o facto de existir num determinado período de tempo aula idênticas, facilitou aos alunos a compreensão da organização e instrução, registando-se um menor dispêndio de tempo desnecessário e melhorias na gestão das tarefas à medida que as aulas se vão repetindo dentro da UE. De referir também, que este tipo de planeamento permitiu aos alunos a consolidação de competências em cada uma das tarefas de aula para aula, e ao mesmo tempo facilitou a minha intervenção pedagógica, uma vez que fui estando cada vez mais ciente das dificuldades dos alunos e do modo como devia intervir para os ajudar. Além disto, era-me mais fácil perceber as reais capacidades de cada um dos alunos em cada uma das matérias, pois os alunos eram

observados várias vezes a trabalhar as mesmas competências, sendo assim também mais fácil realizar a AF.

Embora o planeamento das UE tenha sido realizado tendo em conta conjuntos de duas, três, ou quatro aulas idênticas, este foi executado tendo em conta o modelo de etapas que, quando comparado com o planeamento por blocos, se trata de um tipo de planeamento mais atual, caracterizando-se na definição de objetivos anuais ao longo de etapas em que predominam as aulas politemáticas, permitindo deste modo uma distribuição adequada das matérias pelo tempo (Rosado, 2003)

Como não poderia deixar de ser, a construção dos planos de UE teve em conta os objetivos definidos para cada uma das áreas de extensão da EF presentes no plano de etapa respetivo. Após a 1ª UE, foi realizado um balanço onde foram retiradas ilações e reflexões que permitiram a realizações de ajustes/adaptações a ter em conta na construção no 2º plano de UE.

Relativamente à área de aptidão física, os objetivos traçados desde o início do ano letivo foram continuar a desenvolver as capacidades físicas, condicionais e coordenativas da turma de maneira melhorar os resultados nos testes do Fitnesssegram. Para o efeito, na 3ª etapa foram planeadas duas estratégias. A primeira foi colocar músicas à escolha dos alunos no aquecimento para o trabalho aeróbio, em que os alunos não poderiam parar de correr e em caso contrário a música era retirada. A segunda, foi a atribuição de vários “castigos” (extensões de braços e abdominais) na realização das tarefas das matérias e treino de flexibilidade na parte final, existindo assim uma intensificação do trabalho de aptidão física. Ao mesmo tempo, alertei várias vezes os alunos para a importância de se ter boas prestações nos testes de aptidão física para a classificação final.

Apesar de nenhum dos resultados ter sido de excelência, foi com grande satisfação que verifiquei que apenas dois alunos não melhoraram os seus resultados no final do 2º período, contudo, também não pioraram. O facto de ter salientado a importância de melhorar a aptidão física dos alunos e o facto de ter negociado com eles as estratégias para a melhoria da mesma, foi um aspeto extremamente importante, pois motivou e focou os alunos, aumentando o seu empenhamento. Em concordância com que foi planeado e executado por mim, no programa de EF do ensino secundário (2001) é realçado a necessidade de explicar os objetivos aos alunos, negociando com eles os níveis de desempenho e as metas a atingir num determinado período de tempo. Ao mesmo tempo, é destacado a imprescindibilidade dos alunos conhecerem o que se

espera de cada um deles, os objetivos que devem a procurar alcançar e a que distâncias se encontram da sua concretização.

No que toca à área dos conhecimentos, o objetivo foi a aquisição de conteúdos, especificados num documento que foi entregue aos alunos no início do ano letivo. Esta área foi avaliada nos três períodos, através de um teste teórico que foi aplicado sensivelmente na penúltima semana de cada período. Tanto o documento com os conteúdos, como o teste teórico foram elaborados pelo GEF. Quanto às condições de aplicação do teste, o GEF definiu que este seria sempre igual nos três períodos, contudo, no 1º período o teste é realizado com consulta, no 2º período será realizado a pares e no 3º realizado individualmente e sem consulta. Por forma a que os resultados não fossem inferiores, incentivei várias vezes os alunos para o estudo e disponibilizei-me para o esclarecimento de dúvidas. Contudo, o mesmo não se verificou, uma vez que a maioria dos alunos foi piorando os resultados nesta área de extensão da EF. Considero que este aspeto foi extremamente negativo, pois a maioria dos alunos não adquiriu as competências definidas para esta área. Neste sentido, penso que deveria ter criado estratégias para que os alunos atingissem melhores resultados. A título de exemplo, penso que poderia ter planeado nos momentos de instrução inicial, questões sobre os conteúdos do documento fornecido aos alunos.

Ao longo do ano letivo, existiram vários torneios interturmas, contudo este aspeto não influenciou o meu planeamento, uma vez que pelo facto das aulas serem politemáticas o trabalho das matérias abordar nos torneios já era contemplado nas várias sessões, não sendo necessário uma preparação específica, ao contrário do que alguns professores realizaram.

No decorrer da 3ª etapa foi realizada a semana de professor a tempo inteiro (SPTI). Para a preparação da semana a SPTI foi necessário realizar o planeamento de várias sessões para várias turmas de diferentes anos e ciclos escolaridade. Para tal, recolhi informações com cada um dos professores das turmas selecionadas, de maneira a realizar o melhor planeamento possível. A informação recolhida, dizia respeito ao número de alunos de cada turma, matérias a lecionar, grupos de trabalho e o nível de competência a trabalhar em cada uma das matérias com cada grupo de trabalho. Esta experiência ajudou-me a perceber a complexidade de planificar sessões para alunos de anos de escolaridade e níveis de maturação tão diferentes, algo que não era possível entender da mesma forma quando só planeava para uma turma.

Já na 4ª etapa (Desenvolvimento e Aplicação; Consolidação e Revisão), tanto a nível meso como a nível micro, os procedimentos de planeamento adotados foram

idênticos ao do período anterior. Neste sentido, a quarta etapa foi planejada tendo em conta o balanço da 3ª etapa e o PAT, sendo mais uma vez necessário realizar alguns ajustes nos objetivos, uma vez que as metas definidas no PAT se demonstraram, de novo, demasiado ambiciosas. No nível micro, em concordância com o que foi realizado na maior parte do ano letivo, foram planejadas duas UE, sendo que a primeira serviu para desenvolver e aplicar as competências a adquirir neste período de tempo e a segunda, serviu para consolidar e rever competências trabalhadas ao longo de todo o ano. Corroborando o planejamento efetuado para a 4ª etapa, no programa de EF do ensino secundário (2001), é referido que na etapa final do ano se deve realizar uma revisão/consolidação das matérias, harmonizando-se esta possibilidade com a apresentação de níveis mais avançados nessas matérias, ou em outras.

Ao longo do ano do ano letivo, a manutenção de coerência entre os vários níveis de planejamento foi uma das dificuldades sentida. Contudo, à medida que fui realizando planejamentos e conseqüentemente os seus balanços, foi-se tornando cada vez mais fácil a sua consecução. Hoje em dia, considero ser capaz de efetuar, um planejamento adequado entre os vários níveis, macro (PAT), meso (Plano de Etapa) e micro (UE), existindo uma coerência lógica de progressão tendo sempre e conta o trabalho realizado desde o início do ano letivo até ao se término. Neste sentido, considero que a adequação dos objetivos à turma foi-se ajustando cada vez mais às suas necessidades, uma vez que fui conhecendo cada vez melhor os alunos, as suas capacidades e suas necessidades, sendo desta forma mais fácil perceber o que planejar e como planejar. Para tal melhoria no que toca ao ato de planejar, em muito contribuíram as informações fornecidas pelos professores orientadores, bem como a troca de opiniões constante com os colegas de estágio. Em suma, à medida que me fui tornando mais experiente, tornou-se mais “fácil” planejar.

3.1.2 Avaliação

Segundo Peralta (2002), a avaliação é o ato de recolher informação para que se possa realizar juízos de valor, com o intuito de facilitar e orientar a nossa tomada de decisões”.

Camargo (2010), afirma que existem três modalidades de avaliação: diagnóstica, formativa e sumativa. A avaliação diagnóstica (também designada por AI) acontece geralmente no início do ano letivo, antes da realização do PAT, onde o professor verifica que competências os alunos já possuem e as que não detêm. A avaliação formativa (AF) ocorre durante o processo de ensino, com a função de se refletir sobre a qualidade do

ensino. Esta, fornece dados para aprimorar o processo ensino e aprendizagem, verificando se os objetivos foram ou não atingidos. Por último, de acordo com o mesmo autor, a AS diz respeito à avaliação que ocorre no final do processo de ensino e serve para constatar as aprendizagens dos alunos, sendo atribuída uma classificação.

No que diz respeito à AI realizada por mim, destinou-se ao levantamento do nível de competências dos alunos, nas diferentes matérias a abordar ao longo de todo o ano letivo, uma vez que só tendo um conhecimento geral da turma se poderia adaptar corretamente o planeamento, adequando os objetivos por forma a conseguir potenciar a aprendizagem de todos os alunos. Corroborando esta ideia, Carvalho (1994) refere que a AI possibilita a recolha de informações para a definição de prioridades de desenvolvimento ao longo das várias etapas, bem como os aspetos críticos do seu desenvolvimento, possibilitando desde logo a inclusão e diferenciação do ensino.

Para a concretização da AI, recorreu-se ao protocolo de AI (PAI) já existente na escola (reajustado pelo presente núcleo de estágio), que tinha como objetivo identificar os alunos em 3 grupos, caso críticos, nível médio e nível superior, e posteriormente atribuir os níveis PNEF (parte introdutório, introdutório, parte elementar e elementar) aos grupos, tendo em conta os indicadores previamente selecionados para cada nível. O PAI utilizado, centrou-se na avaliação dos jogos desportivos coletivos (voleibol, andebol, futebol e basquetebol), da ginástica (solo e aparelhos), do atletismo (corrida de 40 metros, salto em altura e lançamento do peso) e na avaliação da aptidão aeróbia com recurso ao teste vaivém.

Importa salientar que, embora os objetivos gerais subjacentes à aplicação do protocolo de avaliação inicial, como foi referido anteriormente, se prendam essencialmente com o diagnosticar e prognosticar o nível dos alunos de forma a diferenciar o ensino, existe toda uma panóplia de aspetos que serão importantes considerar em paralelo com o período de aplicação deste mesmo protocolo. Assim, aspetos relacionados com a orientação do processo de ensino-aprendizagem e dinâmica da aula terão também de ser tidos em conta, são eles (PNEF 3ºCiclo, 2001):

- Permitir a revisão e consolidação de matérias abordadas anteriormente;
- O feedback deverá ser providenciado sempre que possível com o intuito de promover a aprendizagem do aluno;
- Estas aulas servirão em simultâneo como forma de incutir a dinâmica de aula pretendida, estabelecendo rotinas e normas organizativas e de funcionamento;

Deste modo, nas primeiras duas sessões de AI, a minha maior preocupação foi ensinar e consolidar normas de funcionamento, por forma a melhor gerir a organização

das tarefas e, ainda, a criar um bom clima aula. Na minha opinião, penso que estes objetivos foram cumpridos, e neste sentido pude nas sessões seguintes mudar o foco da minha atenção para as situações de aprendizagem e para o fornecimento de feedback em relação ao desempenho dos alunos.

Contudo, tal como referido anteriormente, a maior dificuldade foi conciliar a atribuição de FB com registo do nível de competência dos alunos, pois apesar de o período de AI ter como objetivo a recolha de informação sobre os alunos, a criação de situações de aprendizagem é também primordial. Para a criação de situações de aprendizagem, exige-se que o professor esteja sempre atento e seja capaz de atribuir FB sempre que necessário, o que se torna complicado quando se tem de registar informações sobre os alunos ao mesmo tempo. Apesar das folhas de registo serem bastante simples, tive algumas dificuldades em recolher os dados dos alunos durante o decorrer das primeiras sessões, uma vez que não sabia com exatidão o nome dos alunos e o seu respetivo número. Outro aspeto que dificultou a AI, foi a necessidade constante de motivar alguns alunos para a prática, o que me fazia parar o registo das competências dos alunos.

De uma maneira geral, a AI correu de forma positiva, pois consegui diferenciar a turma em grupos de nível em todas as matérias, os alunos aprenderam e consolidaram as normas de funcionamento, existiram momentos de aprendizagem, e criou-se um clima positivo de aula, essencial para uma boa relação entre o professor e os alunos e os alunos entre si.

Quanto à avaliação, no que diz respeito à sua vertente formativa, foram sempre selecionadas duas ou três competências a avaliar em cada sessão. Para o efeito, no começo do primeiro período, adaptei as grelhas de AS criadas pelo GEF com todas as competências trabalhar em cada nível e em cada matéria, onde é atribuída uma classificação que varia entre 0, 1 e 2 (0 = o aluno não executa a competência; 1 = o aluno executa “mais ou menos” a competência; 2 = o aluno executa com correção global competência). Estas grelhas foram utilizadas por mim para a realizar a AF no decorrer e no final das sessões, sendo também utilizada pelos alunos que não realizavam a prática, realizando deste modo uma heteroavaliação dos colegas.

Durante todo o ano letivo, a AF foi sempre um instrumento muito útil, uma vez que o facto de realizar AF em todas as aulas e ter sempre presente as grelhas com as competências que estava a trabalhar, levou a que os alunos tivessem um melhor conhecimento sobre o nível em que se encontravam e o que deveriam fazer para progredir. Considero positivo o facto de ter sido criado e exposto este esquema de

avaliação, pois, deste modo, é salvaguardado algo sugerido por Araújo (2007), defendendo que, os métodos de avaliação devem ser divulgados, ficando os alunos perfeitamente inteirados da forma como são avaliados, podendo, em qualquer momento, identificar o “cenário” em que se encontram e gerir a sua aprendizagem.

Além disto, na minha opinião penso que consegui utilizar a AF para motivar os alunos para a prática, pois em várias ocasiões quando estes demonstravam menor empenho, o facto de terem a avaliá-los o professor ou os colegas fez com que voltassem a trabalhar com mais afinco. Quando as grelhas eram preenchidas nas aulas pelos próprios alunos, estes tinham de estar mais atentos durante a instrução inicial de forma a compreender todas as componentes críticas dos gestos técnicos, por forma a perceber se a competência era, ou não, cumprida pelo colega. Desta forma, a AF fez com que os alunos fossem mais empenhados, diminuindo os comportamentos fora da tarefa (CFT), motivou-os para a aprendizagem e simultaneamente, permitiu-me retirar constantemente informações sobre os alunos, que me ajudaram a orientar e a regular o planeamento. Este último aspeto é referido por Araújo (2007), pois o autor afirma que ao se estabelecer metas intermédias e ao ir verificando, através da AF, a sua consecução, surge enquanto possível inferir se as metas finais continuam possíveis e se o plano de ensino está bem elaborado ou se, pelo contrário, as metas intermédias não estão a ser concretizadas e ajustes de planeamento se tornam obrigatórios.

Mais, a utilização destas grelhas de AF, permitiu-me ser mais preciso/assertivo no FB a atribuir, uma vez que tinha um bom conhecimento do nível em que cada aluno se encontrava, sabendo o que cada um deveria fazer para melhorar. Por outro lado, o facto de ter realizado AF constantemente das atividades físicas e desportivas, fez com que não fosse necessário “programar” aulas específicas para realizar AS, sendo a AS muito fácil de efetuar, pois já tinha todas as informações retiradas no final de período.

A partir do 2º período, além da estratégia já utilizada, surgiu outra. Em grupo, o NE procedeu à construção de fichas descritivas dos principais gestos técnicos/competências a aprender nas diversas matérias que eram fornecidas aos alunos. Posteriormente, em aulas seguintes os alunos receberam fichas de AF sobre os mesmos gestos técnicos/competências, onde eram realizadas questões sobre o desempenho dos alunos, realizando assim heteroavaliação. Considero que esta estratégia foi muito bem conseguida, uma vez que ajudou os alunos a assimilarem melhor o que lhes era pedido e permitiu-lhes ser mais autónomos durante a sessão.

Importa referir que, apesar dos alunos terem sido colocados várias vezes na posição de avaliadores, não se pretendia que estes assumissem o papel do professor.

Deste modo, a heteroavaliação realizada pelos alunos não influenciava o processo AF e AS realizado por mim, sendo o seu principal objetivo dar a conhecer aos alunos o programa de EF em cada matéria, bem como o que cada um poderia fazer para melhorar a sua prestação na disciplina.

A AS da área das atividades físicas desportivas foi realizada tendo como base todas as informações recolhidas através da AF, onde semanalmente preenchia as tabelas de excel para cada matéria, onde as competências eram avaliadas tal como referido anteriormente, de “0 a 2. A área dos conhecimentos, foi avaliada através do testes e a área da aptidão física através dos testes do Fitnessgram (o vaivém, o teste da força superior, da força abdominal e o senta e alcança), aplicados na última UE de cada período. Ainda no que toca à AS, o GEF optou pela inclusão de uma outra área de avaliação, a área das atitudes. Apesar de no PNEF, não existir a discriminação desta área, a EBSGB tomou esta decisão incluir esta área em todas as disciplinas, no sentido de promover o bom comportamento dos alunos, responsabilizando os alunos numa área essencial ao bom funcionamento da aula, e ainda, inculcar um desenvolvimento social dos mesmos. A avaliação das atitudes foi realizada com base na assiduidade, pontualidade, disciplina e empenhamento dos alunos ao longo de cada período.

Em suma, a partir da experiência como professor estagiário, considero que não é possível uma EF de qualidade sem existir avaliação, uma vez que esta serve e suporta todo o processo de aprendizagem, ajudando-nos a perceber em que nível estamos e ajudando-nos a perceber o que devemos fazer para alcançar os objetivos. Ao longo do ano letivo a avaliação foi um instrumento que me ajudou a refletir sobre toda a minha atividade pedagógica, auxiliando-me na perceção das minhas fraquezas e potencialidades.

As maiores dificuldades sentidas no ato de avaliação, foi perceber se os juízos de valores por mim realizados sobre as prestações dos alunos eram, ou não os mais acertados. Inicialmente, tive grandes dificuldades neste aspeto, o que me levou a recorrer não raras vezes à ajuda do professor orientador de escola para melhor apreciar as prestações dos alunos. Se todos os professores utilizassem o documento Excel criado pelo grupo para realizar a AS(algo que não se verifica), seria possível a criação de uma base de informação sobre todas as turmas da escola, o que seria muito útil de ano para ano, não sendo por exemplo necessário despender tanto tempo na AI. Ao mesmo tempo, esta base de dados ajudaria a avaliar com mais exatidão, uma vez que esta seria um resultado de várias observações já realizadas.

3.1.3 Condução de Ensino

No que diz respeito à condução do ensino, mais precisamente no que toca aos estilos de ensino adotados por mim, durante todo o ano letivo, os estilos mais utilizados foram do tipo convergentes (por comandos e por tarefa), uma vez que segundo Mosston e Ashworth (2007) estes permitem um maior controlo da turma, garantindo mais facilmente que todos trabalhem e saibam como e o que fazer em todos os momentos da sessão, pois o professor toma um maior número de decisões a nível da organização da relação pedagógica, transmitindo aos alunos um conjunto de conteúdos concretos, como regras, factos e habilidades específicas. Desta forma, optei por este estilos de ensino, porque, na generalidade, a turma era pouco empenhada e a maioria dos alunos não tinham hábitos de prática regular de atividade física, demonstrando-se na maioria das vezes pouco motivados para a realização das aulas de EF. Neste sentido, penso que a utilização destes estilos foi uma estratégia acertada, pois tornou-se mais fácil “controlar” a turma e conseqüentemente, aumentar o empenho nas tarefas por parte dos alunos.

O estilo de ensino recíproco, onde segundo Mosston e Ashworth (2007) o professor assume ainda um papel predominante no processo, pois é ele quem escolhe os objetivos, seleciona as estratégias e impõe a organização, fornecendo aos alunos critérios para avaliar o desempenho dos colegas, foi também um estilo utilizado nas aulas de EF no decorrer de todo o ano letivo.

Nos JDC, para trabalhar jogo formal, foi sempre necessário trabalhar com um grupo heterogéneo, uma vez que número reduzido de alunos (10 alunos) da turma não me permitia realizar jogo formal com um grupo homogéneo. Deste modo, apesar dos alunos poderem trabalhar nos mesmos exercícios com alunos de nível superior ou inferior, a instrução e os feedbacks dados pelo professor eram adequados aos objetivos respetivos de cada aluno. Nesta situação, existiu a utilização do estilo de ensino recíproco, uma vez que não raras vezes foi atribuído aos alunos de nível superior (3 alunos) a missão de auxiliar e avaliar os colegas, na tentativa de os ajudar a progredir e integrar no jogo, impedindo-os de se tornarem meros espetadores nas situações de jogo formal.

Inicialmente, foi definido o objetivos de que ao longo do ano houvesse uma mudança gradual dos estilos de ensino convergentes para os estilos de divergentes, pois pretendia que os alunos se tornassem mais autónomos/independentes e ganhassem competências na planificação das suas próprias sessões fora das atividades escolares. Segundo Mosston e Ashworth (2007), nos estilos de ensino divergentes, o aluno é ativo na procura pela resposta, num estado de dissonância cognitiva, sendo que os conteúdos transmitidos pelo professor são variáveis, como conceitos, estratégias e princípios. Neste

estilo de ensino, procura-se incentivar no aluno uma utilização de alternativas na realização das tarefas, variando a realização de acordo com as características individuais de cada um.

Contudo, apesar dos alunos terem aumentado notoriamente o seu empenhamento na disciplina EF e terem ganho rotinas de trabalho, tendo-se tornado um pouco mais autónomos, apenas em algumas ocasiões foi adotado outro estilo de ensino divergente que não recíproco, o estilo de ensino por descoberta guiada. A razão pela qual não houve uma maior mudança gradual no que toca aos estilos de ensino adotado, deveu-se ao facto de considerar que os alunos necessitem de um acompanhamento mais próximo, sendo necessário um controlo “apertado”, de maneira a impedir que os mesmos se dispersassem e perdessem o interesse nas tarefas. Neste sentido, considero que esta decisão foi adequada, pois tendo em conta as características gerais da turma, os estilos de ensino divergentes eram os mais indicados para promover as aprendizagens.

De acordo com Schempp (2005), o professor "expert", nos momentos de instrução, ensina menos, contudo ensina melhor, isto é, aborda menos pontos nas suas aulas, mas aprofunda mais os que indica, utilizando diversas formas de os comunicar aos alunos.

Analisando a minha intervenção pedagógica, considero que melhorei bastante na dimensão em que apresentava maiores dificuldades, a dimensão de instrução, uma vez que melhorei a forma como comunico com os alunos, tornando-me mais expressivo, claro e conciso nas minhas instruções no decorrer do ano letivo. O facto de planear a instrução, tentando transmitir de forma adequada os objetivos da sessão, também ajudou à boa organização das sessões. Apresentar vídeos e ilustrações, referindo as componentes críticas, para que os objetivos dos exercícios são claros para todos os alunos, foram estratégias muito bem conseguidas, que utilizei com regularidade, uma vez para além de ter ajudado a focar os alunos nos objetivos para a sessão, motivou-os para a prática, aumentando o seu empenhamento.

A meu ver, ter melhorado na forma como comunico com os alunos, foi fundamental para uma melhor gestão da dimensão disciplina e organização, pois tornei-me mais confiante e objetivo nas minhas instruções, o que fez com que os alunos percebessem melhor as minhas instruções. Segundo Rosado e Mesquita (2009), a capacidade de comunicar é um fator determinante da eficácia pedagógica no contexto do ensino das atividades físicas e desportivas, envolvendo a transmissão de elementos informativos, e simultaneamente um efeito persuasivo, abrangendo processamento consciente e inconsciente dos alunos

Mais, ao longo do ano letivo fui-me tornando cada vez mais entusiasta e positivo na forma como fornecia a instrução aos alunos e na forma como atribuía os juízos do valor, o que a meu ver ajudou a motivar os alunos para a prática e a estabelecer um bom clima de relacional.

Segundo Rosado (1994, p.24):

“O entusiasmo determina uma condição subjectiva de implicação qualitativa nas actividades com diversos tipos de reflexos e de manifestações comportamentais: um aumento da motivação, do interesse, da atenção, da capacidade de trabalho, da qualidade das relações humanas que se estabelecem, etc.”

Quanto à dimensão organização, durante todo o ano letivo realizei uma formação prévia de grupos para todas as sessões. Na minha opinião, esta estratégia foi essencial para manter uma boa organização aula, uma boa gestão dos exercícios e evitar perdas de tempo. Definir sempre como se efetuam as rotações, escrevendo no quadro se necessário, explicar as tarefas, realizando demonstrações de forma a garantir que não existem dúvidas o que fazer e como fazer, manter as rotinas de organização durante os momentos de instrução (de pé em meia-lua à do professor) e definir previamente os responsáveis pelo arrumo do material, foram outras estratégias que ajudaram a realizar uma melhor gestão desta dimensão.

Ainda no que toca à dimensão organização, penso que atualmente sou um professor mais atento aos pormenores, sendo capaz de controlar melhor todos os alunos e evitar CTF. Para este aspeto, também contribui o facto de ter aprendido a posicionar-me mais corretamente na “sala de aula”.

Para Rosado e Mesquita (2009), depois da realização de uma tarefa motora por parte de um aluno, este deve, para que o seu desempenho seja melhorado, receber um conjunto de informações acerca da forma como executou a ação. Tendo em conta este aspeto, ao longo de todo o ano letivo, procurei estar atento e concentrado, tentando atribuir o maior número de FB possíveis, com a qualidade desejada. Por vezes, principalmente no decorrer do 1º período, dava FB individual, quando este poderia ter sido dirigido a um grupo, uma vez que vários alunos estavam a repetir o mesmo erro. Este facto fez com que os alunos recebessem menos FB do que poderiam ter recebido. Além do referido, poderia ter utilizado mais vezes os alunos para realizar demonstrações, atribuindo consecutivamente o devido FB, o que poderia ter facilitado a compreensão da informação de retorno por parte dos alunos. As conferências com o orientador e NE após as sessões e as reflexões efetuadas sobre a minha prestação enquanto docente nos

balanços de UE e de etapa, ajudaram-me a focar nestes aspetos menos positivos, provocando melhorias no meu desempenho enquanto professor.

Também no que toca ao FB pedagógico, considero que também melhorei a minha prestação, pois, atualmente, detenho um maior conhecimento sobre as matérias, o que faz com que seja capaz de atribuir FB com maior qualidade. Esse maior conhecimento e os meus progressos na comunicação, aumentaram a minha capacidade atribuir FB.

No que toca à SPTI, ao nível da condução do ensino, considero que a minha performance foi tendo um desenvolvimento gradual ao longo de toda a semana. Uma das minhas maiores dificuldades enquanto professor é a dificuldade em libertar-me de algum nervosismo perante pessoas/alunos que desconheço. No decorrer desta semana, tive oportunidade de lidar várias vezes com essa situação, o que me ajudou a evoluir neste aspeto. Comparando com a minha primeira aula em Setembro de 2012 e a última sessão desta semana, penso que melhorei bastante enquanto professor, pois tal como referido anteriormente, desenvolvi imenso a minha capacidade de comunicação e interação com os alunos.

A oportunidade de lecionar a turmas com grande número de alunos (a minha turma é constituída por dez alunos), foi um aspeto extremamente desafiante e aliciante a ter em conta nesta semana. Foi possível perceber a dificuldade de gerir a organização de uma turma com muitos alunos, algo que ainda não tinha experienciado. Neste sentido, entendi melhor a importância de saber realizar um bom controlo à distância e de estar sempre bem colocado.

Outro aspeto muito importante a salientar prende-se com a dificuldade inerente a ser professor a tempo inteiro. Nunca tendo vivenciado esta experiência, parece que é fácil lecionar três aulas por dia. Contudo, se formos profissionais sérios e dedicados, o desgaste emocional e físico que se tem, após o leccionamento de várias sessões, dia após dia, é imenso, o que pode afetar a intervenção pedagógica. Considero que esta foi, sem dúvida, uma das vivências mais enriquecedoras do estágio e por isso sugiro que, no futuro esta atividade se possa realizar em mais do que uma ocasião.

Em suma, penso que para uma boa condução do ensino, é indispensável a realização de um bom planeamento. O facto de ter sempre planeado o que fazer e como fazer no que toca à minha intervenção pedagógica, foi sem dúvida o aspeto mais importante para que as sessões decorressem da melhor maneira, havendo um boa gestão de todas as dimensões. Isto é, na minha opinião não é possível realizar uma boa condução do ensino se não existir um bom planeamento.

3.2 Área 2 – Inovação e Investigação Pedagógica

Na presente área, foi proposta a realização de um trabalho de investigação-ação, relativamente a um problema, ou área de melhoria, encontrado na escola ou no seio do GEF. O trabalho realizado pelo NE, surgiu no âmbito da disciplina de Investigação Educacional, inserida no Mestrado em Ensino da EF dos Ensinos Básico e Secundário o que se traduziu numa mais-valia, servindo como um apoio ao desenvolvimento da investigação realizada. Neste sentido, a principal finalidade deste trabalho prendeu-se com a elaboração de um projeto de investigação em contexto escolar. O projeto teve início após uma análise e caracterização da EBSGB e do GEF, com o objetivo de compreender os principais problemas na escola.

Inicialmente, foi essencial questionar os professores do GEF da EBSGB, de forma a tentar identificar uma problemática existente na escola. Após essa primeira abordagem aos professores do GEF, foi necessário reunir com o professor orientador com o intuito de compreender se seria uma mais-valia para a escola realizar um estudo, para compreender qual a relação entre um estilo de vida ativo e a média escolar dos alunos, uma vez que nunca foi elaborado na escola nenhum estudo referente a esta temática e verificámos que, na EBSGB:

- ✓ Existia uma grande quantidade de alunos que não praticam atividade física (ATF) fora das aulas de EF, alegando não ter tempo para estudar se praticassem;
- ✓ Os professores do GEF consideravam que os alunos da escola não tinham um estilo de vida ativo;
- ✓ Os encarregados de educação retiravam os alunos do desporto escolar, caso estes não tivessem bons resultados escolares;
- ✓ Muitos alunos estavam desmotivados na disciplina de EF, devido ao facto de esta não contar para média, não fazendo sentido esforçarem-se para a obtenção de uma melhor classificação.

Tendo em conta os problemas encontrado, após essa reunião, compreendemos que este seria um bom projeto para a escola e para a comunidade escolar.

Com base na análise efetuada do contexto escolar, o principal problema identificado pelos professores do GEF foi o facto de os alunos da EBSGB não terem um estilo de vida ativo, aleado à opinião dos encarregados de educação que considerarem que a AF interfere com o estudo e, conseqüentemente, com os resultados escolares.

Após encontrado o problema, procedemos primeiro à elaboração de uma revisão da literatura, ajudando-nos assim a definir a problemática, metodologia e os seus instrumentos, para a realização do estudo.

Através da revisão da literatura, verificámos que, segundo a WHO (2006a), saúde é um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não apenas a ausência de doença. Segundo Matos, Carvalhosa & Diniz (2002), a noção da saúde aparece também associada à prática de AF e um melhor conhecimento sobre esta contribui para uma maior prática. São então verificadas repercussões positivas da ATF na saúde, tanto a nível físico como psicológico, pois, segundo USDHHS & CDC (2005), uma prática regular de ATF ajuda a desenvolver e a manter os ossos e os músculos saudáveis. O mesmo autor refere que a ATF regular ajuda a prevenir a obesidade e a reduzir o risco de doenças crónicas, como a diabetes ou doenças cardiovasculares.

Em relação à saúde mental, Strong et al. (2005) afirmam que vários estudos experimentais demonstram uma forte influência positiva da ATF no melhoramento dos sintomas de ansiedade e depressão, sendo que esta influência varia com o modo da atividade. O autor avança, ainda, com a ideia de que a ATF tem um contributo positivo na concentração, memória e comportamento dos alunos dentro da sala de aula.

Segundo o programa PESSOA (2012), a ATF regular promove melhorias significativas no desempenho académico dos alunos, essencialmente por um aumento do aporte sanguíneo para o cérebro, aumentando desta forma a atividade deste último. A corroborar esta ideia, Davenport et al. (2012), afirmam que a associação entre ATF e aptidão cognitiva é mediada, em parte, por meio de processos que envolvem a melhoria da circulação cerebral.

Segundo Kaplan et al. (1993) citado por Calmeiro e Matos (2004), a escola é um meio privilegiado para a promoção de estilos de vida ativos, pelo facto de facilitar o acesso de atividades físicas a um grande número de jovens. Contudo, esta atividade proporcionada pela EF apresenta algumas limitações, sendo insuficiente à luz das atuais recomendações.

A escola deve assumir um papel de extrema importância no desenvolvimento de programas que permitam que os alunos não disponham apenas de condições adequadas para a prática de atividades físicas, mas também deve fornecer competências básicas que assegurem a futura autonomia dos alunos (Lopes, 2004).

Constantino (1998), refere que esta intervenção ao nível dos jovens torna-se ainda mais importante, já que muitos dos hábitos do adulto são estabelecidos enquanto criança ou adolescente, daí que ao desenvolver-se junto deles, em idade escolar, uma estratégia proactiva relativamente aos seus hábitos e estilos de vida, assume desde logo uma evidente função preventiva primária relativamente à saúde das populações.

Reconhecendo o valor da escola para a promoção de ATF e estilos de vida ativa e saudável, o *American Academy of Pediatrics* (2000) e Pate et al. (2006) enunciaram algumas recomendações:

- 1- As escolas devem assegurar que todas as crianças e jovens participem no mínimo 30 minutos de ATF com intensidade moderada a vigorosa durante o dia escolar;
- 2- As escolas devem oferecer programas de EF relacionados com a saúde, baseados em evidências, que compreendam as normas nacionais para os alunos em todas as escolas. Estes programas devem providenciar quantidade substancial de AF moderada a vigorosa (isto é, 50% do tempo de aula) e devem ensinar aos alunos habilidades motoras e comportamentos que os façam ser ativos pelo resto da vida.
- 3- As escolas devem proporcionar um programa de saúde baseado em evidências que enfatize os comportamentos motores e o aumento da ATF e diminuição de comportamentos sedentários.

Segundo Einstein et al. (2007), um currículo educativo que engloba ATF com outras áreas fornece aos alunos uma visão global da aprendizagem e pode ensinar as habilidades necessárias para a transferência de conhecimentos adquiridos numa área para outra. Os mesmos autores acrescentam que, tanto os professores como os alunos beneficiam de aprendizagem interdisciplinar, como uma construção e uma compreensão global de todas as disciplinas e métodos de ensino.

Também de acordo com Grimson (2005), a prática de ATF enriquece positivamente o processo mental e físico, promovendo o desenvolvimento do processo global de aprendizagem. Outro autor avança com a ideia de que a ATF tem um contributo positivo na concentração, memória e comportamento dos alunos dentro da sala de aula (Strong et al., 2005).

Tendo em conta os aspetos supracitados, parece haver uma relação positiva entre a ATF e o sucesso escolar. Vários autores tentam perceber essa relação através da realização de estudos, contudo, os resultados obtidos não são totalmente esclarecedores.

Num estudo realizado por Ahamed et al. (2007), as crianças pertencentes a escolas onde a prática de AF é frequente, demonstraram ter resultados significativamente melhores na performance académica, comparando com escolas onde essa prática não se verifica. Desta forma, neste estudo a prática de ATF demonstrou ter uma relação positiva com o desempenho escolar.

Por outro lado, em vários estudos realizados por diversos autores, essa relação não é verificada, uma vez que em todos eles os resultados obtidos não foram significativos, pelo que não é possível afirmar que a ATF melhora o desempenho escolar dos alunos (Castelli et al., 2007; Daley & Ryan, 2000; Lewis, 1999). Contudo, importa salientar que, os mesmo autores referem que despende mais tempo em ATF, não influencia negativamente o desempenho escolar. Mais, segundo Castelli et al. (2007) a principal descoberta do seu estudo, foi o facto de constatar que retirar tempo aos cursos académicos (aulas teóricas) e repô-lo em ATF, não compromete negativamente a performance escolar. Corroborando a mesma ideia, Dollman et al. (2006) afirma que atribuir um maior tempo curricular à disciplina de EF, reduzindo o tempo equivalente nas outras disciplinas, não afeta o desempenho escolar.

Apesar de várias evidências, ainda não é possível afirmar com certeza que a prática de AF está relacionada diretamente com o sucesso escolar, porém segundo Castelli et al. (2007), as crianças que estão fisicamente “em forma” têm maior probabilidade de terem um melhor desempenho em testes académicos padronizados. Assim, apesar de não haver ainda argumentos suficientes de que a ATF tem uma relação positiva com o desempenho escolar, esta deve ser promovida, uma vez que não afeta negativamente o sucesso escolar dos alunos e, ainda, pode trazer inúmeros benefícios no que diz respeito à saúde dos mesmos.

Uma vez identificado o objeto de estudo para o projeto de investigação em desenvolvimento, importou selecionar, de um leque variado, alguns fatores que explicasse, possivelmente, a relação existente entre ATF e desempenho escolar. Uma vez que, vários autores destacavam a partir dos seus estudos que, a ATF e o desempenho escolar parecem não apresentar uma relação significativa que por si só possa sustentar uma teoria de influência mútua e direta, surgiu a necessidade de pesquisar possíveis fatores que explicassem a ligação entre a ATF e o rendimento dos jovens a nível académico.

Neste sentido, alguns autores apontavam dois fatores que se afiguravam como sendo de plausível aplicação ao estudo em causa. O primeiro desses fatores prende-se com o estatuto socioeconómico do aluno e o segundo envolve a autoestima, estando ambos os fatores relacionados com o desempenho académico e, ao mesmo tempo, com o nível de ATF dos alunos.

Segundo a bibliografia pesquisada, o estatuto socioeconómico do aluno, parece influenciar claramente o acesso do indivíduo a serviços, assim como a um número elevado de atividades. Para Mota & Sallis (2002), o estatuto socioeconómico apresenta-

se como sendo uma “*estratificação horizontal da população a partir de fatores como a profissão, rendimentos, prestígio social, instrução e grupo de afiliação*”. Deste modo, a classe social, que parece associada ao grau de instrução do indivíduo, afeta o rendimento deste último e, como tal, limita a sua participação num grande número de atividades, onde a AF se insere (Mota & Sallis, 2002).

Para Silva (2012), o estatuto socioeconómico baixo de um indivíduo influencia de forma negativa o seu desenvolvimento a nível cognitivo, a nível afetivo e emocional, sendo essa influência evidente na infância e intensificando-se à medida que a adolescência evolui. Daqui, é possível depreender que o estatuto socioeconómico do aluno se afigura como um fator que pode influenciar diretamente o rendimento académico. Quanto mais baixo é o nível desse estatuto, maiores parecem ser as dificuldades dos alunos no alcance do sucesso escolar.

O segundo fator, a autoestima, é definido por Wylie (1992), citado por Gomes (2007), como “*uma das três partes constitutivas do autoconceito, dizendo respeito às avaliações dos aspetos restritos de eu*”. Coopersmith (1967), citado por Santos (2005), define este conceito como “*a avaliação que o indivíduo mantém usualmente a respeito de si mesmo, baseada no processo de decisão*”. Trata-se de um fator que se afigura igualmente como uma influência no alcance do sucesso académico dos alunos. Neste sentido, Yu et al. (2006) afirmam que a autoestima e o desempenho académico se influenciam de forma recíproca.

No que toca à relação entre a autoestima e a ATF, parece existir uma influência positiva da última sobre a primeira, ou seja, um nível de ATF superior promove uma elevação da autoestima do indivíduo. Neste sentido, Ryckam et al. (1982), citado por Santos (2005), afirmam que os indivíduos que possuem um sentido positivo das suas capacidades físicas apresentam tendência para evidenciar maior nível de autoestima. Santos (2005) considera mesmo que um dos benefícios da ATF passa pelo aumento positivo na autoestima do indivíduo. Segundo o mesmo autor, a autoestima é um elemento fundamental no desenvolvimento do indivíduo, emergindo a partir de vários fatores, entre os quais se destaca o bem-estar em geral que, por sua vez, se eleva a partir da AF. Deste modo, perante a opinião convergente de vários autores, constata-se que um nível de AF elevado influencia diretamente a autoestima, promovendo melhorias significativas nesta última.

Deste modo, resultou a nossa pergunta de partida: Qual a relação entre um estilo de vida ativa e o desempenho escolar dos alunos (média)?

Após esta pesquisa bibliográfica sobre a temática, formulámos hipóteses, na tentativa de melhor perceber a relação entre essas duas variáveis. As hipóteses principais para o nosso estudo eram: “H1 - Existe relação entre ATF e desempenho académico?”; “H2 - Existe relação entre autoestima e ATF?”; “H3 - Existe relação entre autoestima e desempenho académico?”; “H4 - Existe relação entre nível socioeconómico e ATF?”; “H5 - Existe relação entre nível socioeconómico e desempenho académico?”

No que toca aos métodos e procedimentos utilizados para a concretização deste projeto, importa referir que a amostra utilizada para efetuar este estudo teve em conta as turmas de 12º ano referentes às turmas de Ciências e Tecnologias, Artes Visuais, Ciências Socioeconómicas e Línguas e Humanidades. Numa população constituída por 147 alunos foram inquiridos 100 alunos, os quais perfazem uma amostra bastante significativa, uma vez que se tratava de mais de dois terços da população em estudo (68%).

Para a recolha das diferentes informações, foi aplicado um que englobava três módulos: um relacionado com a ATF, um sobre o estatuto socioeconómico e um sobre a autoestima.

Relativamente à existência de um estilo de vida ativo, foi utilizada uma adaptação do Health Behaviour in School-aged Children (HBSC). Seguidamente, foram incluídas duas perguntas acerca do estatuto socioeconómico e duas perguntas acerca da autoestima dos alunos. As informações relativas ao desempenho académico dos alunos foram obtidas através do programa *Prodesis*. Apenas foram consideradas as classificações dos alunos alcançadas no 2º período, dado que as classificações obtidas no 1º período não demonstravam muita fiabilidade por representarem uma fase inicial do ano letivo, estando as classificações do 3º período igualmente excluídas, pois dificultava a tarefa de recolha e tratamento de dados e posterior apresentação. Esta decisão foi tomada em conjunto com os nossos orientadores.

Os dados recolhidos foram tratados através do programa estatístico SPSS, sendo que nesta fase foi necessário recorrer a auxílio do professor da FMH, Adilson Marques, uma vez que a nenhum elemento do NE tinha experiência suficiente no trabalho com o referido software, para nos facilitar a associação entre indicadores e retirar mais facilmente a informação pretendida.

Após o término o tratamento estatístico, procedeu-se à análise e discussão de resultados, comparando com as referências bibliográfica consultadas, e apontando, por fim, as conclusões finais.

As principais conclusões retiradas do nosso estudo, assemelharam-se com a bibliografia consultada. Destas destaco:

1. Respondendo à primeira hipótese formulada, destaca-se a não existência de uma relação estatisticamente significativa entre a ATF e o desempenho acadêmico dos alunos. Esta constatação permite, então, a conclusão de que a prática de ATF não prejudica o desempenho acadêmico dos alunos. Ou seja, não sendo possível o estabelecimento de uma relação significativa que possa indicar uma influência entre as variáveis, conclui-se que os resultados acadêmicos dos alunos não melhoram se estes últimos pararem ou reduzirem o seu nível de ATF. Mais, conclui-se também, igualmente a partir da análise dos resultados obtidos, que existe uma tendência positiva favorável aos alunos considerados ativos. Ahmed et al. (2007), referem, de um modo geral, que os alunos educados em escolas onde a prática de ATF é frequente atingem melhores resultados acadêmicos, quando comparados com alunos de escolas onde a prática de ATF tende a ser descuidada;
2. No que concerne à segunda hipótese formulada, tomando em linha de conta o indicador de autoestima e cruzando o mesmo com a prática de ATF, foi possível constatar que a percentagem de alunos considerados ativos que afirmam satisfação pessoal é superior à percentagem de alunos considerados pouco ativos que afirmam satisfação pessoal, pelo que se pode concluir que existe uma tendência para que os alunos cujo nível de ATF física é considerado adequado demonstrem também um maior nível de satisfação pessoal. Corroborando esta ideia, Santos (2005), afirma que os indivíduos que possuem um sentido positivo das suas capacidades físicas apresentam tendência para evidenciar maior nível de autoestima;
3. Quando estudada a possível relação entre o desempenho acadêmico e a autoestima (terceira hipótese formulada), mais concretamente a satisfação a nível escolar, constatou-se a existência de uma relação estatisticamente significativa. Tendo como base esta relação significativa, procurou-se uma análise detalhada dos dados, análise essa que demonstrou o facto de os alunos que se dizem satisfeitos consigo próprios, a nível escolar, apresentarem uma média superior aos alunos que afirmam não sentir essa satisfação. Deste modo, é possível concluir que os alunos com maior autoestima tendem a apresentar igualmente melhores resultados, quando comparados com os alunos que revelam menor autoestima a nível escolar. Senos & Diniz (1998), defendem, em concordância

com a conclusão acima referida, que a relação entre autoestima e sucesso escolar se queda por mútua, ou seja, a autoestima é causa do sucesso acadêmico e este último é, por sua vez, causa da primeira;

4. Relativamente à quarta hipótese em estudo, envolvendo o cruzamento das variáveis nível socioeconómico e ATF, verificou-se a não existência de uma relação estatisticamente significativa. No entanto, detalhadamente, no cruzamento do nível socioeconómico com a quantidade de horas semanais de ATF, assinala-se a existência de relação significativa favorável aos alunos com maior nível socioeconómico. Ou seja, analisando de forma mais profunda os dados, foi possível verificar que a percentagem de alunos ativos, cuja família apresenta possibilidades financeiras, é superior à de alunos ativos cuja família não apresenta condições financeiras que permitam sustentar o seu envolvimento em ATF extracurriculares. Neste sentido, conclui-se que existe uma tendência para que os alunos inseridos em famílias com possibilidades financeiras sejam mais ativos do que os alunos inseridos em famílias com baixa capacidade financeira, uma vez que esse estatuto socioeconómico mais elevado lhes permite um acesso mais facilitado a ATF extracurriculares. Corroborando esta conclusão, Mota & Sallis (2002) destacam que *“o baixo nível socioeconómico parece estar associado, por exemplo, à ausência de transporte para os locais de prática, a limitações monetárias para a associação e participação em grupos formais de atividade, bem como a um menor tempo livre para ser utilizado em práticas regulares de ATF”*.
5. No cruzamento entre as variáveis nível socioeconómico e desempenho académico, constatou-se a não existência de uma relação estatisticamente significativa. No entanto, foi possível verificar uma tendência favorável aos alunos oriundos de famílias com maior nível socioeconómico. Ou seja, verificou-se que o grupo de alunos que indicaram pertencer a uma família com possibilidades financeiras apresentou uma média académica superior, quando comparada com a média do grupo dos alunos que indicaram pertencer a uma família de baixo nível socioeconómico. Deste modo, conclui-se que pertencer a uma família com um nível socioeconómico superior tende a beneficiar o aluno no seu desempenho académico. Esta conclusão é corroborada com os estudos de Silva (2012), que afirma que o estatuto socioeconómico baixo de um indivíduo influencia de forma negativa o seu desenvolvimento a nível cognitivo, sendo essa influência evidente na infância e intensificando-se à medida que a adolescência evolui;

6. Como principal conclusão, reitera-se o facto de a ATF não influenciar negativamente o desempenho académico. Deste modo, prova-se que a ideia de melhorar o rendimento escolar em detrimento da prática de ATF se queda como nociva para o aluno, uma vez que, como provado e mencionado também neste projeto, a ATF regular assume preponderante importância na saúde e bem-estar físico e psicológico do estudante, principalmente numa sociedade como aquela em que vivemos, cada vez mais sedentária e predisposta a doenças derivadas do sedentarismo.

No término deste projeto, importa destacar que o leque de conclusões acima mencionadas favorece a importância e relevância da disciplina de EF no percurso académico dos alunos, uma vez que a mesma é, para muitos, o único meio de acesso a prática de AF organizada e orientada para o sucesso.

No dia 16 de Maio foi realizada uma sessão no auditório da ESGB, onde foi apresentado todo o trabalho desenvolvido nesta área. Essa sessão, contou com a participação de vários alunos da escola, bem como com alguns professores do GEF, professores de outras disciplinas e orientadores de estágio. Considero que este evento foi um sucesso, uma vez que conseguimos prender a atenção de vários elementos da comunidade escolar, criando-se uma discussão saudável sobre tema abordado. A título de curiosidade, saliento o facto de na resposta a uma questão no teste escrito realizado no final do 3º período onde era perguntado quais os benefícios de se praticar uma ATV regular, todos os alunos responderam que esta trazia melhorias no desempenho escolar. Neste sentido, penso que conseguimos transmitir a mensagem à comunidade escolar sobre a importância de se praticar ATV e sobre a relevância da EF no currículo.

A realização deste trabalho de investigação na área 2 do estágio, foi na minha opinião uma das atividades mais aliciadas no decorrer do ano letivo. Para tal consideração, em seguida apresento as minhas razões:

- Em primeiro lugar, a partir da realização deste projeto, foi possível perceber a complexidade do que é realizar um trabalho científico. Realizar um trabalho deste género, acarreta um grande número de tarefas que só é possível entender quando se passa por essa experiência. Deste modo, a oportunidade de realizar este projeto com a orientação de professores com experiência na investigação, deixou-nos mais preparados para a realização de futuro projetos;
- Em segundo lugar, considero que a realização de trabalhos de investigação na área de educação é essencial para a melhoria e promoção da qualidade da EF;

- Por fim, reconhecendo-se a importância de uma prática de ATV regular e as oportunidades que a EF oferece para a sua realização, penso que este trabalho foi mais um dos muitos que ajudam a perceber a importância desta disciplina no currículo. Neste sentido, a apresentação do trabalho na escola perante inúmeros alunos e alguns professores, foi um ato de sensibilização e conscientização extremamente importante, uma vez que apresentámos dados concretos em que se constatava que os alunos mais ativos obtinham melhores resultados escolares.

3.3 Área 3 – Participação na Escola

A Área 3 – Participação na Escola, exige que o estagiário analise de modo crítico o Projeto Educativo de Escola e os respetivos projetos curriculares, coorganize e promova o ensino e treino do DE e participe em iniciativas de Educação e Promoção da Educação para a Saúde na Escola. Neste sentido, além de integrar um núcleo de DE, participei na realização de dois projetos sugerido pelo orientador de escola, conjuntamente com um dos colegas do NE (Artur Rodrigues):

- 1- “Reformulação da área dos conhecimentos” atualização dos testes para cada ano de escolaridade e criação de apresentações dinâmicas;
- 2- 2 - *“Torneio Super-Turma” planeamento e acompanhamento de todas as atividades do projeto.*

3.3.1 Desporto Escolar

Segundo o Ministério da Educação (2009), através da prática de atividades físicas e desportivas, a escola pode combater o insucesso escolar, o abandono escolar, bem como promover a inclusão, a aquisição de hábitos de vida saudáveis e a formação integral dos jovens em idade escola. Neste sentido, a EBSGB possibilita aos alunos a participação nas atividades físicas e desportivas, através da oferta de um leque variado de núcleos de DE (Andebol, Basquetebol, Badminton, Voleibol, Dança e Futsal).

O núcleo de DE em que decidi participar, foi o do Futsal, no escalão de infantis B. Optei por este núcleo, uma vez que gosto bastante da modalidade e ao mesmo tempo, senti que tinha as competências necessárias para ser uma mais-valia na organização e gestão deste núcleo, ao longo de todo o ano letivo.

Ao longo da minha formação académica e pessoal, tive a possibilidade de praticar esta modalidade quer no contexto DE, quer em contexto extraescolar. Desta forma, o facto ter a experiência enquanto atleta no contexto de DE, possibilitou-me estar relativamente ciente do contexto que ia encontrar.

Além do já referido, na minha licenciatura realizei especialização no ramo do treino desportivo, na modalidade de futebol, modalidade com princípios de jogo idênticos ao futsal. Importa realçar também que, tenho experiência na planificação e condução do treino, uma vez que estagiei no Sporting Clube de Linda-a-Velha e no Sport Lisboa e Benfica, nas camadas jovens (formação).

O facto do professor responsável pelo núcleo do futsal ter experiência na condução e planificação do treino, motivou-me para a escolha deste núcleo, pois o facto

de gostar muito desta modalidade, levou-me a querer saber mais e a querer aprender com pessoas com mais formação e experiência na matéria.

Por outro lado, pelo facto de existirem muitos alunos inscritos neste núcleo, considerei que era importante a presença de outro professor/treinador, por forma a melhor orientar e gerir todas as situações de aprendizagem durante os treinos. Deste modo, o meu auxílio poderia ser importante, uma vez que “apenas” existia um professor disponível para desenvolver este núcleo.

Para o acompanhamento do DE, realizei um projeto, que serviu como documento orientador da minha participação ao longo deste ano letivo, no núcleo de futsal de infantis B (masculino). Neste documento, realizei um enquadramento teórico onde eram referidos todos os aspetos a ter em conta para a realização de um planeamento. Seguidamente, referi todos os objetivos deste projeto, dividindo-os em objetivos gerais, específicos e de formação. Por fim, realizei uma caracterização do grupo e apresentei o planeamento anual para este núcleo com os respetivos conteúdos e competências a trabalhar

Para o desenvolvimento deste núcleo, a EBSGB possuía todas condições espaciais e materiais necessárias, existindo material específico apenas para utilização dos alunos do futsal. Os treinos realizavam-se às terças e quintas-feiras, das 13:30 horas às 14:15 horas.

Ao longo do ano letivo, considero que a minha participação neste núcleo foi assumindo cada vez mais uma maior relevância. Inicialmente, no que toca ao planeamento dos treinos, o professor responsável pelo núcleo, responsabilizava-se na totalidade pela sua preparação. Posteriormente, a partir do 2º período até ao término do ano letivo, eu passei a assumir essa responsabilidade, uma vez que o professor achou que eu já detinha todas as competências para executar esse trabalho, com a mesma qualidade.

No que toca à condução do treino, considero que a minha importância foi crescendo simultaneamente com o meu papel na planificação. No começo do ano, tinha apenas a missão de gerir e orientar estações secundárias, contudo, após um mês de participação neste núcleo, comecei a ter o papel de gerir as estações e os exercícios principais do treino, conjuntamente com o professor responsável. Por fim, a partir do 2º período, não raras vezes fui responsável por gerir e orientar todo o treino sem a colaboração do professor. Mais, em duas ocasiões, fui sozinho com os alunos aos encontros do DE, sendo o único responsável por gerir e controlar toda a logística associada à preparação desses eventos.

Na minha opinião, considero que a minha participação neste núcleo foi uma experiência muito positiva, pois tenho aprendido bastante com o professor responsável, quer ao nível do planeamento, quer ao nível da condução do treino e ganhei também conhecimentos no que toca ao regulamento geral do DE.

Por outro lado, para além da participação neste núcleo ter sido importante para a minha formação pessoal, considero que consegui contribuir para a formação pessoal dos alunos enquanto atletas, sendo notório o ganho de competências por parte dos alunos, e enquanto pessoas, uma vez que me tornei bastante próximo destes alunos.

Como reflexão geral sobre esta atividade, penso que foi possível encontrar várias diferenças no trabalho na disciplina de EF e no núcleo DE. Ao contrário do trabalho realizado em EF, o trabalho realizado num núcleo de DE centra-se apenas numa matéria. Deste modo, sendo o DE uma atividade de livre inscrição, só participando quem quer, o que leva a que sejam criados grupos de trabalho unidos e fortes, pois todos os alunos se encontram motivados e empenhados. Na EF, o mesmo não se sucede, sendo necessário realizar um trabalho de motivação dos alunos para que as aulas corram da melhor maneira e para que haja um empenhamento geral.

3.3.2 Reformulação da área dos conhecimentos

Ao se reconhecer a importância da aprendizagem dos conhecimentos relativos à interpretação e participação nas estruturas e fenómenos sociais escolares e extraescolares, no seio dos quais se realizam as atividades físicas na EBSGB, foi apresentada a proposta aos estagiários de EF para reformular/atualizar a área dos conhecimentos da disciplina.

Desta forma, dando resposta a uma das competências definidas no Guia de Estágio (2012-2013) “*Concebe, implementa e avalia uma ação intervenção adaptadas às características e às necessidades específicas da escola*”, o presente projeto de intervenção tinha como propósito o aperfeiçoamento da área dos conhecimentos da disciplina de EF existente na EBSGB.

Neste sentido, em conjunto com o Artur Rodrigue, definimos como objetivos gerais do projeto os seguintes pontos:

- ✓ Realização de uma revisão/atualização das fichas informativas, testes e matrizes, já existentes para cada ano de escolaridade, corrigindo possíveis erros;
- ✓ Introdução de novos conteúdos considerados pertinente pelo GEF;
- ✓ Uniformização da esquematização das fichas informativas, testes e matrizes;

- ✓ Criação de um suporte informático (PowerPoint), que permita aos professores lecionarem a área dos conhecimentos a todos os anos de escolaridade, através de apresentações dinâmicas em aulas teóricas.

Excetuando, o último objetivo geral, todos os objetivos foram concretizados no 1º período, de maneira a que os professores do GEF pudessem utilizar os novos instrumentos de aprendizagem da área dos conteúdos para a realização do 1º teste escrito na letivo. O último objetivo, foi apenas concretizado no decorrer do 2º período.

Além dos aspeto já referenciados, com a realização deste projeto pretendia-se que a área dos conhecimentos tivesse a sua importância reconhecida tanto pelos professores como pelos alunos, uma vez que são inúmeros os conteúdos/conceitos associados à disciplina de EF que podem ser adquiridos através das fichas informativas e testes criadas pelo GEF da EBSGB.

Mais especificamente pretendia-se que, os alunos reconhecessem e compreendessem a dimensão cultural da atividade física na atualidade e ao longo dos tempos (PNEF, 2001):

- ✓ Reconhecendo as características que lhe conferem essa dimensão;
- ✓ Identificando a diversidade e variedade das atividades físicas, e os contextos e objetivos com que se realizam;
- ✓ Diferenciando Desporto e EF, reconhecendo o valor formativo de ambos, na perspetiva da educação permanente;
- ✓ Identifica fenómenos associados a limitações das possibilidades de prática das Atividades Físicas, da Aptidão Física e da Saúde dos indivíduos e das populações, tais como o sedentarismo e a evolução tecnológica, a poluição, o urbanismo e a industrialização, relacionando-os com a evolução das sociedades

Para uma melhor concretização deste projeto, foi necessário realizar várias tarefas, das quais destaco:

- ✓ Consulta dos objetivos definidos nos PNEF existentes para a área dos conhecimentos em cada ciclo de escolaridade;
- ✓ Estudo da área dos conhecimentos para cada ano de escolaridade;
- ✓ Pesquisa sobre os conteúdos existentes, com o intuito de perceber se estes continuam atualizados, ou se existem novas informações;
- ✓ Recurso ao material de apoio da disciplina de Tecnologias da Informação e Comunicação em Contexto Educativo, por forma a otimizar as competências de trabalho com os programas Microsoft Office Word e Microsoft Office PowerPoint.

Em suma, considero que a realização deste projeto foi uma mais-valia para a minha formação profissional, pois lembrei conteúdos importantes relacionados com a disciplina de EF e fiquei a conhecer melhor todos os programas de EF existentes no que toca à área dos conhecimentos. Por outro lado, considero que com este trabalho conseguimos contribuir para o aumento da qualidade de EF na EBSGB, uma vez que a área dos conhecimentos foi atualizada no que toca aos seus conteúdos e foi criada um novo instrumento que poderá ser útil para a realização de aulas teóricas nesta disciplina, que poderá ser utilizado pelos professores do GEF nos anos que se seguem. A título de exemplo, saliento o facto de os professores terem agora um suporte informático que lhes permita dar uma aula interativa aos alunos, para que estes percebam mais facilmente os conteúdos que lhes são dados.

3.3.3 Torneio “Super Turma”

Segundo Matos, Carvalhosa & Diniz (2002), a noção da saúde está associada à prática de ATF e um melhor conhecimento sobre esta contribui para uma maior prática. São então verificadas repercussões positivas da ATF na saúde, tanto a nível físico como psicológico, pois, de acordo com a USDHHS & CDC (2005), uma prática regular de T ajuda a desenvolver e a manter os ossos e os músculos saudáveis. Além dos benefícios ao nível da saúde, segundo o programa Pessoa (2012), uma prática de ATF regular pode promover também, melhorias significativas no desempenho académico dos alunos

Neste sentido, reconhecendo a importância dos benefícios associados à prática de ATF e de desporto, o GEF da EBSGB decidiu criar O “Super Turma”. Este projeto engloba um vasto programa de atividades físicas e desportivas, que envolvem, um extenso número de alunos e professores. Os objetivos principais do “Super Turma” são, a promoção da saúde, do sucesso escolar e dos valores sociais, através da prática de ATF e de desporto.

Pretende-se que este projeto seja uma mais-valia na formação pessoal e social dos alunos, uma vez que procura promover um espírito de pertença e uma cultura desportiva de escola. Espera-se também que proporcione momentos de convívio, experiências e vivências únicas, bem como o desenvolvimento de valores e atitudes associadas ao desporto (fair-play, cooperação, solidariedade espírito de equipa/turma).

Além dos benefícios supracitados para a formação global dos alunos, este projeto tem também uma contribuição importante para atingir as Metas e Objetivos (O) do PEE:

“META 1 - Desenvolver a educação dos alunos para a cidadania e prepará-los para a vida ativa; O1 - Consolidar a cultura de escola

vocacionada para a cidadania; O5 - Reduzir a ocorrência de situações de indisciplina.

META 4 - Consolidar uma política ativa de inclusão sócio-escolar; O2 - Integrar os alunos provenientes de minorias étnicas.

META 5 - Desenvolver hábitos saudáveis, consolidar uma cultura ambiental e promover comportamentos de segurança; O1 - Desenvolver hábitos saudáveis”.

Neste sentido, à semelhança do ano anterior, o “Super Turma” continuou a ser um torneio com várias competições inter-turma, tendo como objetivo a participação de todas as turmas presentes na escola como unidades de trabalho, fomentando o espírito de turma e a motivação dos alunos com diferentes capacidades.

Por fim, além deste projeto fomentar um maior empenhamento dos alunos na disciplina de Educação Física, este promove a interdisciplinaridade e o sucesso educativo através da valorização dos alunos que integram os quadros de excelência e a evolução das notas da turma ao longo do ano. Por outro lado, desvaloriza-se todos os comportamentos de indisciplina por parte dos alunos. Desta forma, o “Super turma” conta dar respostas a metas presentes no PEE, nomeadamente:

“META 1 - Desenvolver a educação dos alunos para a cidadania e prepará-los para a vida ativa; O4 - Valorizar o sucesso dos alunos.

META 2 - Melhorar o sucesso escolar”.

No começo do ano letivo, a nossa primeira tarefa foi a estruturação do regulamento geral deste projeto, onde foi justificada a pertinência do mesmo, quais os seus objetivos, qual a população alvo, a calendarização das atividades desportivas e as regras de participação.

Posteriormente, após reunião com GEF, a nossa missão foi a divulgação do torneio Super Turma, de maneira a tentar cativar a participação de todos os alunos da escola.

Sendo este torneio realizado ao longo do ano, onde são atribuídos pontos pelos resultados obtidos nas competições, pela participação, pela evolução dos resultados escolares, pelo número de alunos no quadro de excelência, pela melhor claque e descontados pontos pelas faltas disciplinares de alunos da turma, além do acompanhamento de todas as atividades a realizar, tornou-se necessário a construção de um quadro de pontuações que permitisse uma atualização constante. Neste sentido, procedemos à construção desse quadro de pontuações (ou quadro de classificação geral), através de uma folha de cálculo do programa Excel.

Após a realização de cada competição, ao longo de todo o ano letivo, éramos responsáveis por atualizar e divulgar esse mesmo quadro, tendo em conta todos os aspetos incluídos neste torneio. Para tal, além da recolha dos dados respetivos à participação de cada turma em cada competição, era necessário realizar o levantamento dos dados na secretaria de todos os aspetos referidos anteriormente que contavam para a classificação geral deste torneio.

Com o intuito de poder premiar as turmas com melhores prestações e fornecer lanches a todos os alunos nos dias das competições, tentando cativar ainda mais os alunos para a participação em todas as atividades, foi elaborada uma carta a pedir apoio. A mesma foi enviada conjuntamente com o projeto para dez empresas de renome a nível nacional, com tradição na atribuição de bolsas de apoio para projetos educativos, contudo as respostas foram sempre negativas. Neste sentido, apesar do nosso empenho, não foi possível concretizar este objetivo.

Ao longo do ano letivo, o acompanhamento do Super Turma foi uma tarefa muito exigente, uma vez que existiram várias competições, a escola era composta por várias turmas (56) e era ainda necessário recolher vários dados sobre as mesmas que também contavam para a classificação geral. Deste modo, ao realizar o acompanhamento deste projeto, apercebi-me das dificuldades de planejar, organizar e gerir atividades dentro de uma escola com tantos alunos. Neste sentido, considero extremamente positivo o facto dos professores do GEF disponibilizarem-se para a realização deste projeto, dando a oportunidade a vários alunos participar em competições desportivas, algo que muitos deles não têm acesso fora da escola.

Por outro lado, saliento o facto de existir uma preocupação do GEF para além da disciplina de EF. Através do Super Turma o GEF tenta promover o sucesso escolar nas outras disciplinas, uma vez que são tidos em conta os seus resultados. Destaco, também, o facto de se promover o “bom comportamento” dos alunos em todas as disciplinas, penalizando os alunos com faltas disciplinares com a proibição da participação nas competições.

Por fim, considero que o trabalho realizado na concretização deste projeto, facilitou minha integração nesta comunidade escolar, pois para a realização de todas as tarefas associadas ao mesmo, foi necessário estabelecer contato com vários professores, alunos, funcionários e membros da direção. Neste sentido, este projeto ajudou-me também a conhecer melhor o contexto escolar onde estive inserido.

3.4 Área 4 – Relação com a Comunidade

Nesta área, estive envolvido em dois projetos:

- ✓ Acompanhamento da direção de turma 10ºAV1 durante todo o ano letivo;
- ✓ A EF numa Unidade de ensino Estruturado – Perturbação do Espectro Autismo.

3.4.1 Acompanhamento de Direção de Turma

A tarefa de acompanhamento da direção de turma surgiu no âmbito da “Área 4 – Relação com a comunidade”, tendo como competências relacionadas, “*identificar, apreciar criticamente e intervir ativamente nas atividades inerentes à direção de turma e do conselho de turma*”, tendo sido meu dever participar ativamente nas atividades relacionadas com a direção de turma, permitindo-me familiarizar com as funções inerentes ao cargo de DT.

Neste sentido, para a realização de um acompanhamento adequado à direção de turma do 10ºAV1, procedi à realização de um projeto para orientar e regular todo o meu trabalho e processo de formação. Este projeto estava organizado em três pontos, nos quais apresentava as funções de um DT, as atividades que ia desenvolver e sua calendarização e os meus objetivos de formação individual. Para tal, foi necessário realização de uma pesquisa e estudo pessoal para me inteirar de todos os deveres de um DT.

As funções do DT são regulamentadas pelo Artigo 7º do decreto regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho, que refere no seu ponto 1 o seguinte: “*A coordenação das atividades do conselho de turma é realizada pelo diretor de turma, o qual é designado pela direção executiva de entre os professores da turma, sendo escolhido, preferencialmente, um docente profissionalizado.*”

Contudo, além de coordenar as atividades relacionadas com o CT, de acordo com o ponto 2 do Artigo 7º do decreto regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho, o DT deve também:

- a) Assegurar a articulação entre os professores da turma e com os alunos, pais e encarregados de educação;
- b) Promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos;
- c) Coordenar, em colaboração com os docentes da turma, a adequação de atividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno;

- d) Articular as atividades da turma com os pais e encarregados de educação promovendo a sua participação;
- e) Coordenar o processo de avaliação dos alunos garantindo o seu carácter globalizante e integrador;
- f) Apresentar à direção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido.

Reconhecendo as funções do DT acima descritas, tentei auxiliar o DT em tudo o que fosse necessário. Para o desempenho deste papel, acompanhei o professor João Rosado, todas as terças e quintas-feiras desde as 18:30 horas até às 20:00. Este horário foi destinado para realização de todas as funções burocráticas da direção de turma, das quais destaco, o levantamento de faltas e respetiva justificação, bem como a sua marcação no programa informático *Prodesis*, o lançamento de notas, realização de atas, preparação para reuniões e, ainda, atualização das diversas informações relacionadas com comportamento e o desempenho dos alunos nas diferentes disciplinas. Destaco pela positiva, o facto de ao longo do ano ter tido a oportunidade de realizar todas estas tarefas e de me ter sido dada autonomia para as efetuar sem a presença do DT, considerando este aspeto como um reconhecimento das minhas competências para efetuar estas tarefas.

As atividades de DT podem ser divididas em três áreas distintas, nomeadamente a “intervenção escola-escola”, a “intervenção escola-família” e a “intervenção escola-aluno”.

No que se refere à intervenção na dimensão escola-escola, a função do DT passa por funcionar como elemento de ligação entre os diversos professores da turma, incentivando o trabalho cooperativo entre todos. Os resultados destas intervenções são as reuniões de DT e as reuniões do CT. Desta forma, de modo a perceber melhor o papel do DT, tentei estar sempre em todas as reuniões de DT e CT, a fim de perceber quais as reais implicações de desempenhar este papel tão importante no seio de uma turma, bem como da articulação do trabalho entre os diversos DT. Na minha opinião, não tive um papel muito ativo nesta área, uma vez que não raras vezes limitei-me a ser mero espetador do trabalho efetuado pelo DT. Contudo, tendo em conta a minha inexperiência nestas funções, considero que dificilmente poderia ter desempenhado um papel mais ativo.

No que toca à área de “intervenção escola-família”, esta dimensão está marcada principalmente pela relação com os EE, uma vez que este se trata de elemento fundamental para o processo ensino-aprendizagem dos alunos. O horário anteriormente citado, foi também destinado ao atendimento dos EE. Nessas reuniões, tentei ser um

agente ativo na solução de todos os problemas que surgiram. Ao longo do ano letivo, fui-me sentindo mais confiante para conversar e interagir com os EE. Contudo, foi possível constatar que a relação de DT com os EE é bastante sensível. Muitas vezes, os EE têm ideias completamente contrárias do comportamento e desempenho dos educandos. Quando os DT realizam chamadas de atenção aos EE, existem por vezes opiniões contrárias, provocando algum desconforto na relação entre ambas as partes.

No que diz respeito à área de “intervenção escola-aluno”, realizei um estudo de turma com finalidade realizar uma caracterização, onde se identificassem as principais características ao nível de particularidades bio-psico-sociais da turma 10ºAV1. Através deste estudo, pretendia-se obter um conhecimento detalhado e pormenorizado da turma e de cada aluno, no sentido de contribuir para um acompanhamento mais eficaz por parte de todos os agentes de ensino. O estudo em causa, foi apresentado na primeira reunião intercalar (final do 1º período).

Zenhas (2006), refere que ser DT é um cargo muito importante no acompanhamento do percurso escolar dos alunos e no estabelecimento de colaboração entre a escola e a família. É um cargo que exige competências de gestão, de coordenação, de comunicação e de relacionamento interpessoal. Através da experiência de acompanhamento de um DT, pude constatar a importância do mesmo no sucesso escolar dos alunos. Na minha opinião, a função de DT é uma mais gratificante e ao mesmo tempo, uma das mais difíceis que se está sujeito ao se optar pela profissão de professor. Exercendo-se este cargo a relação professor-aluno deixa de ser apenas uma relação pedagógica, tornando-se uma relação mais íntima, pelo facto de termos contacto com realidade em que o aluno está inserido fora da escola. Por vezes, na ausência de um acompanhamento familiar adequado, o DT ajuda a tentar suprir essas carências familiares através de um acompanhamento mais próximo e cuidado.

Em suma, considero que o trabalho efetuado neste projeto permitiu-me preparar para o desempenho autónomo desta função num futuro próximo e, ao mesmo tempo, permitiu-me conhecer melhor os alunos da turma 10ºAV1 fora do contexto das aulas de EF, o que me ajudou na planificação e condução das mesmas.

3.4.2 A Educação Física numa Unidade de ensino Estruturado – Perturbação do Espectro Autismo

O projeto “a EF numa Unidade de ensino Estruturado – Perturbação do Espectro Autismo”, surgiu após uma conversa do orientador da escola com o diretor da EBSGB, onde foi apontada a ideia de se lecionar aulas de EF a uma unidade de ensino

estruturado, referente à EB nº1 do Cacém. Desde logo, esta ideia foi encarada com grande satisfação da minha parte, uma vez que além de poder contribuir para desenvolvimento físico, pessoal e social de crianças com necessidades educativas especiais, considerei que esta oportunidade seria uma mais-valia na minha formação enquanto docente.

Importa referir que a unidade de ensino estruturado em causa, incluía nove crianças com diferentes perturbações do espectro do autismo.

Para a concretização deste projeto, realizado conjuntamente com um colega do NE (Artur Rodrigues), foi necessário a realização de um estudo autónomo sobre o espectro do autismo, por forma a percebermos melhor as características destes indivíduos, bem como o modo como lidar com eles. Posteriormente, analisámos os currículos específico individual de cada um dos alunos, de modo a conhecermos melhor os alunos com quem íamos trabalhar e percebermos o que seria possível trabalhar com ele.

O trabalho desenvolvido com as crianças, foi realizado uma vez por semana (terça-feira das 9:30 às 10:30.) durante todo o ano letivo.

As primeiras aulas serviram para realizar uma AI de todos os alunos, de modo a tentarmos diagnosticar as suas as dificuldades a nível motor e socio-afetivo e podermos então definir os objetivos a alcançar, procedendo à planificação de uma aula tipo, uma vez que era muito importante o estabelecimento de rotinas com crianças com estas características.

Depois de cada sessão, era realizada uma reflexão onde eram registados os aspeto positivos e negativos da aula, bem como qualquer ganho de competência por parte dos alunos, por forma a percebermos se era, ou não necessário realizar ajustes no planeamento das sessões.

Já no 2º período, procedemos à realização de um documento, onde através de revisão da literatura procurámos dar resposta aos seguintes pontos sobre o espectro autismo:

- ✓ O que é o autismo?;
- ✓ Etiologia ou possíveis causas;
- ✓ Características dos autistas;
- ✓ Medidas de intervenção;
- ✓ O que é o ensino estruturado e os seus objetivos;
- ✓ Papel da EF (benefícios)

De acordo com Jordan (2000), o autismo é uma perturbação severa do neuro-desenvolvimento e exterioriza-se através de dificuldades muito específicas na comunicação e na interação, associadas a dificuldades em utilizar a imaginação, em aceitar alterações de rotinas e ligadas à exibição de comportamentos estereotipados e restritos. Estas perturbações implicam um défice no pensamento e uma especificidade no modo de aprender que comprometem, em particular, o contacto e a comunicação do indivíduo com o meio.

O problema da etiologia do autismo é um tema para o qual ainda não há uma resposta convincente. Várias teorias têm surgido desde 1943, apresentando diferentes fatores (fatores psicodinâmicos e familiares; neurológicos e biológicos; genéticos; imunológicos; perinatais e psicológicos) a partir de diversos prismas biopsico-socioculturais descritos por Kaplan & Sadock (1999). Neste sentido, o autismo aparece associado a fatores.

A maneira como o autismo interfere no desenvolvimento dos indivíduos faz com estes manifestem um modo muito específico de pensamento e de funcionamento caracterizado por dificuldades em (Ministério da Educação, 2008):

- *“Compreender e responder de forma adequada às diferentes situações do Meio ambiente;*
- *Selecionar e processar informação pertinente;*
- *Responder a estímulos sensoriais (hipo ou hipersensibilidade)”.*

O autismo tanto pode manifestar-se em indivíduos que apresentam dificuldades muito severas na aprendizagem como em outros com um nível intelectual elevado. Estes podem ser pessoas com sucesso académico, sendo bons alunos, com êxito nas suas opções profissionais e ao mesmo tempo experimentar algumas dificuldades sociais e de comunicação, necessitando de ajudas para se adaptarem. Por outro lado, outras apresentam grandes dificuldades na aprendizagem, necessitando de acompanhamento para realizar qualquer tipo de tarefa diária (Ministério da Educação, 2008).

Siegel (2008) afirma que o autismo manifesta-se de diferentes formas, variando do leve ao mais alto comprometimento. Deste modo, o diagnóstico deve ser realizado por especialistas capacitados para reconhecer o grau e associar-lhes um plano de tratamento adequado às necessidades da criança em questão. Nos dias de hoje, quando um clínico estabelece um diagnóstico de autismo está, provavelmente, a usar os critérios de diagnósticos constantes no chamado *Manual de Diagnóstico e Estatístico (DSM-IV)* da Associação Americana de Psiquiatria.

Apesar de não existir cura para o autismo é possível minimizar algumas das limitações associadas a esta deficiência. Segundo Falcão (1999), a intervenção terapêutica pode ajudar a diminuir os comportamentos indesejados e a educação deve ensinar atividades que promovam maior independência da pessoa com autismo. Para Morais & Grácio (2005), o exercício físico não está cingido apenas às pessoas “ditas normais”. Com certas adaptações todos podemos e devemos desenvolver, com assiduidade, atividades físicas para assim termos uma vida mais saudável. Deste modo, a EF pode contribuir para que o indivíduo atinja este conhecimento propondo uma educação de corpo inteiro, da pessoa, levando em conta os domínios cognitivos, afetivo, motor e psico-social.

Nesse sentido alguns objetivos são fundamentais (Morais & Grácio, 2005):

- ✓ *“Desenvolvimento afetivo - ajudar o indivíduo a sentir-se feliz; desenvolver o respeito pelos direitos e ideias pessoais; formar uma visão realista das diferenças e orientá-lo na aprendizagem dos problemas;*
- ✓ *Desenvolvimento motor - desenvolver os movimentos fundamentais; melhorar a coordenação dos pequenos grupos musculares; ampliar o nível de aptidão motora e desenvolver e ampliar o estado de consciência do corpo e seu potencial para o movimento;*
- ✓ *Desenvolvimento cognitivo - ajudar o indivíduo a desenvolver um pensamento questionador; encorajá-lo a desenvolver a capacidade de solucionar problemas; despertá-lo para os desafios intelectuais e estimular a aprendizagem de conceitos essenciais;*
- ✓ *Desenvolvimento psico-social - auxiliar no desenvolvimento de padrões de conduta; estabelecer estratégias de correlacionamento interpessoal além de construir e aceitar criticamente regras”.*

No mesmo documento, foi efetuada uma caracterização dos recursos (humanos, materiais e espaciais) disponíveis para a realização do trabalho com estas crianças e uma caracterização individual das crianças em questão, realizada a partir da análise do Programa Educativo Individual, do Currículo Específico Individual e através das observações realizadas nas sessões. Mais, foram definidos os objetivos e as competências a desenvolver em cada uma das áreas/disciplinas (autonomia, socialização, comunicação, motricidade e cognição) a ter em conta no trabalho com autistas, bem como a definição de estratégias a implementar para a realização deste trabalho durante as sessões.

A criação deste documento teve um contributo enorme para o trabalho desenvolvido com as crianças em questão, uma vez que o nosso conhecimento sobre trabalho com crianças com estas características cresceu imenso, permitindo-nos reconhecer outras particularidades que até então não nos conseguíamos aperceber, o que nos ajudou na definição de novos exercícios e estratégias a utilizar durante as sessões. Da mesma forma, devido à caracterização individual efetuada, foi possível tornar o ensino mais inclusivo, dando assim uma melhor resposta às carências individuais dos nossos alunos.

Por outro lado, o documento criado, poderá ser um importante instrumento no trabalho a desenvolver pelos professores do GEF num futuro próximo, uma vez que algumas destas crianças irão frequentar a EBSGB no ano letivo que segue. Deste modo, eles terão já um conjunto de informações importantes sobre os alunos em causa, algo que não se sucedeu connosco, podendo haver uma continuidade no trabalho desenvolvido.

Já numa preparação do próximo ano letivo, no decorrer do 3º período, as crianças que vão frequentar a EBSG tiveram a oportunidade de realizar uma aula de EF, inseridas numa turma do 5º ano de escolaridade. Para tal, houve uma reunião com a professora responsável, onde definimos realizamos o planeamento da sessão. Na minha opinião, a sessão foi um sucesso, pois os alunos foram extremamente bem acolhidos por toda a turma, foram bem incluídos em todos os exercícios, realizando várias tarefas com sucesso e com grande satisfação.

Refletindo agora de um modo geral sobre a oportunidade que nos foi dada para trabalhar com estas crianças, considero que esta correspondeu ao trabalho mais gratificante deste estágio. Trabalhar com estas crianças, é sem dúvida um trabalho de enorme dificuldade, sendo necessário muita dedicação, muita disponibilidade e muita paciência. Esta oportunidade permitiu-me reconhecer por dentro a dificuldade de trabalhar com estas crianças. O trabalho dos responsáveis pelo trabalho diário com as mesmas, deve ser reconhecido e muito valorizado. Nesta unidade de ensino estruturado, encontrei profissionais incansáveis neste trabalho, estando sempre disponíveis para colaborar connosco. Com ajuda deles, penso que foi ajudar as crianças em questão no seu desenvolvimento a todos os níveis, o que fez valer a pena todos os dias de trabalho despendido nesta atividade.

Por fim, ao desenvolver este trabalho, reconheço que tive uma excelente oportunidade de formação profissional que muitos colegas não tiveram. Na minha

opinião, o trabalho desenvolvido nesta atividade, contribuiu imenso para a minha formação enquanto docente e enquanto homem.

4 REFLEXÃO FINAL

Ao longo do meu percurso acadêmico, a minha percepção sobre a disciplina tornou-se mais consciente, compreendendo melhor agora todas características e particularidades desta profissão. Ser professor de EF, é muito, mas muito mais do que um mero “gajo” que manda os outros correr. Contudo, ao longo da minha vida, pude constatar que muitas pessoas pensam dessa forma, o que me entristece bastante. Porém, considero que não raras vezes merecemos esse tipo de reconhecimento, pois existem muitos profissionais muito pouco profissionais. Eu, tentando mudar estas opiniões, tentei ser sempre um profissional exemplar ao longo deste estágio pedagógico e tentei mostrar aos meus alunos e a toda a comunidade escolar a importância e valor da EF no nosso currículo escolar.

Porém, o estágio pedagógico nunca pode ser encarado como um fim em si mesmo. Este só terá real valor se nos servirmos dele para identificar as nossas fraquezas, que devemos tentar superar através uma procura e desejo de formação contínua. Neste sentido, o estágio que agora chegou ao fim, não foi o término da minha formação enquanto futuro professor de EF, mas sim apenas mais uma etapa no percorrer de um caminho que nunca deverá ter fim.

Analisando a minha evolução enquanto docente da disciplina de EF, penso que esta foi extremamente satisfatória, foi penso que a qualidade do meu trabalho foi crescendo à medida que o ano letivo avançava. Para tal, em muito contribuiu a maneira como estágio está estruturado. Considerando a disciplina de EF com uma disciplina altamente complexa, na minha opinião, faz todo o sentido que o estágio seja constituído por quatro áreas, que apesar de serem diferentes, não podem ser vistas de forma isolada umas das outras. Desta forma, a oportunidade de poder trabalhar em todas elas, possibilitou a realização de uma formação bastante completa.

Contudo, apesar do referido, analisando o currículo do presente mestrado, considero que deveria haver a oportunidade de experienciar vivências em contexto escolar, desde o primeiro ano. Isto é, na minha opinião os alunos do 1º ano de mestrado deveriam ter a oportunidade de realizar o acompanhamento de estagiários no que toca às suas atividades de leccionamento. Neste sentido, sendo a área 1 tão complexa e considerada a área mais importante do estágio, uma vez que é área que tem maior relevância na classificação da prestação dos estagiários, penso que seria importante um contato prévio com o contexto escolar. A meu ver, além de ser benéfico para a formação dos futuros professores de EF, seria benéfico para os alunos, pois os professores estagiários iriam estar muito possivelmente melhor preparados.

Por último, quero agradecer aos meus orientadores e aos colegas de estágio, pois estiveram sempre disponíveis para me ajudar durante todo o ano letivo. Considero, que realizámos um autêntico trabalho de equipa, permitindo-nos realizar todas as atividades de estágio num bom ambiente e com grande empenho, ajudando ao crescimento profissional e pessoal de todos.

5 BIBLIOGRAFIA

Ahamed, Y., Liu-Ambrose, T., Macdonald, H., McKay, H., Naylor, P. & Reed, K. (2007). School-Based Physical Activity Does Not Compromise Children's Academic Performance. *American College of Sports Medicine*, 39(1), 371-376.

Araújo, F. (2007). Avaliação e gestão curricular em Educação Física – um olhar integrado. *Boletim SPEF*, 32, 121-133.

Artigo 7º do decreto regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho. Consultado a 9-Dez-2012 no sítio: http://www.netprof.pt/ApoioProfessor/Legislacao/Professor/Pedagogica/DecReg_10_99_21jul.htm.

Baptista, F., Silva, A. M., Santos, D., Mota, J., Santos, R., Vale, S., Ferreira, J. P., Raimundo, A., Moreira, H. (2011). *Livro Verde da Actividade Física*. Lisboa: Instituto do Desporto de Portugal

Bento, J. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.

Calmeiro, L., Matos, M. G. de (2004). *Psicologia do Exercício e da Saúde*. Lisboa: Visão e Contextos.

Camargo, W. (2010). *Avaliação da aprendizagem no ensino fundamental*. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Estadual de Londrina.

Constantino, J. M. (1998). A Actividade Física e a Promoção da Saúde das Populações. In N. Armstrong, M. Piéron, A. T. Marques, J. A. Dinis, R. Telama & J. G. Pereira. (Eds.), *A educação para a saúde – o papel da educação física na promoção de estilos de vida saudáveis* (pp.21-38). Lisboa: Omniserviços

Carvalho, L. (Verão/Outono de 1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim SPEF*, n.º 10/11, pp. 135-151.

Costa, F. et al (1996) *Formação de Professores: objetivos, conteúdos e estratégias*. Edições FMH (pág. 57-74)

Davenport, M., Hogan, D., Eskes, G., Longman & Poulin M. (2012). Cerebrovascular Reserve: The Link Between Fitness and Cognitive Function? *American College of Sports Medicine*, 40 (3), 153-158.

Dollman, J., Boshoff, K. & Dodd, G. (2006). The relationship between curriculum time for physical education and literacy and numeracy standards in South Australian primary schools. *European Physical Education Review*, 12 (2), 151-163.

Escola Secundária com 3º Ciclo do Ensino Básico de Gama Barros. *Projeto Educativo de Escola – Triénio 2011/2012 a 2013/2014 – Uma escola para a cidadania e para o sucesso*. Obtido em 10 de dezembro de 2012 do sítio <http://esgamabarros.pt/gbarros/>.

Escola Secundária com 3º Ciclo de Gama Barros (2011). *Projeto Educativo de Escola 2011-2014*. Documento não publicado.

Falcão, R. (1999). *As particularidades das pessoas com autismo*. Integrar, 17, pp. 60-65.

Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), 21-50.

Gomes, M. (2007). *Auto-conceito/auto-estima e rendimento escolar em alunos do 2º e 3º ciclos do ensino básico – contributo para melhorar a comunicação e o bem-estar em contexto escolar*. Tese de mestrado, Universidade Aberta

Grissom, B. (2005). *Physical Fitness and Academic Achievement*. Pediatric Exercise Physiology. *Journal of Exercise Physiologyonline*, 8 (1).

HEWITT, S. (2006). *Compreender o Autismo – Estratégias para Alunos com Autismo nas Escolas Regulares*. Porto: Porto Editora.

Inspecção Geral da Educação (2011). *Avaliação Externa das Escolas – Relatório da Escola Secundária com 3º Ciclo do Ensino Básico de Gama Barros*. Documento não publicado.

Jordan, R. (2000). *Educação de Crianças e Jovens com Autismo*. Instituto de Inovação Educacional, Lisboa.

Kaplan, I. & Sadock, B. (1999). *Manual de psiquiatria clínica*. (7ªed.) Porto: Artes Médicas.

Lopes, Á. (2004). *Comportamentos e saúde em jovens em idade escolar: factores que influenciam a experimentação de tabaco e de álcool nos adolescentes portugueses*. Cruz Quebrada, Universidade Técnica de Lisboa - Faculdade de Motricidade Humana. Dissertação com vista à obtenção do grau de mestre.

Matos, M., Simões, C., Gaspar, T., Camacho, I., Diniz, J. & Equipa do Aventura Social, (2006), *A saúde dos adolescentes*, Rel. Preliminar de Estudo, HBSC.

Ministério da Educação (2010). *Metas de aprendizagem de Educação Física*.

Ministério da Educação, D.G.I.D.C. (2009). *Programa do Desporto Escolar para 2009-2013*. Desporto Escolar.

Ministério da Educação (2008). *Unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo - Normas Orientadoras*. Direcção-Geral de

Inovação e de Desenvolvimento Curricular & Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo.

Ministério da Educação (2001). *Programa de Educação Física, EB - 3º ciclo (reajustamento)*.

Mosston, M. & Ashworth, S. (2007). *Teaching physical education*, first online edition.

Mota, J. & Sallis, J. (2002). *Actividade Física e Saúde – Factores de Influência da Actividade Física nas Crianças e nos Adolescentes*. Porto: Campo das Letras.

Peralta, M. (2002). Como avaliar as competências. In P. Abrantes, & F. Araújo, *Avaliação das aprendizagens - Das concepções às práticas*. Lisboa: DEB.

Programa PESSOA (2012). *Alguns resultados provisórios*. Laboratório de exercício e saúde: Faculdade de Motricidade Humana.

Rosado, A. (2003) Conceitos Básicos Sobre Planificação Didáctica. In V. Ferreira (Ed.), *Pedagogia Do Desporto – Estudos 7* (pp.27 – 47). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.

Rosado, A. & Mesquita, I. (2009). Melhorar a aprendizagem optimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds). *Pedagogia do Desporto* (pp.69-130). Cruz Quebrada: Edições FMH

Rosado, A. (1994). O entusiasmo em Educação Física e Desporto. *Ludens – vol.14, nº4*, pp.23-30.

Santos, C. (2005). *Percepção e satisfação com a imagem corporal, autoestima e actividade física – estudo comprovativo e correlacional em adultos de ambos os sexos praticantes e não praticantes de actividade física*. Tese de mestrado, Universidade da Beira Interior

Silva, A. (2012). *Recursos pessoais e bem-estar nos adolescentes portugueses: auto percepção, lazer e AF*. Tese de doutoramento, Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa.

Siegel, B. (2008). *O mundo da criança com autismo. Compreender e tratar perturbações do espectro do autismo*. Porto: Porto Editora.

Stiggins, R (2006) Assessment for learning – a key to motivation and achievement in *Edge* Vol2: Nº2; Nov/Dec. Phi Delta Kappa International

Schempp, P. (2005). Pedagogical Expertise in Sport Pedagogy. In F. C. Carreiro da Costa, & M. González Valeiro, *The Art and Science of Teaching Physical Education and Sport* (pp. 105-113). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.

USDHHS, & CDC. (2005). *Physical Activity and the Health of Young People*. Atlanta: U.S.Department of Health and Human Services.

WHO. (2006a). *Physical activity and health in Europe: Evidence for Action*. Copenhaga: World Health Organization.

WHO. (2006b). *Promoting physical activity for health – a framework for action in the WHO European Region*. Instambul: World Health Organization.

Zenhas, A. (2006). Director de turma – Perfil: procura-se. Consultado a 4-Jun-2013 do
sítio:<http://www.educare.pt/educare/Opinioao.Artigo.aspx?contentid=5161BDCA82EB40B886BAFE55DB45C9BB&channelid=0&schemaid=&opsel=2>

6 ANEXOS

(Em CD, formato digital)