

**FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA DA  
UNIVERSIDADE DE COIMBRA**



**ANAÍSA TOIPA RODRIGUES MACHADO**

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA  
SECUNDÁRIA INFANTA D. MARIA JUNTO DA TURMA DO 8ºB NO ANO LETIVO  
DE 2012/2013**

**COIMBRA**

**2013**

**ANAÍSA TOIPA RODRIGUES MACHADO**

**Nº2011122537**

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA  
SECUNDÁRIA INFANTA D. MARIA JUNTO DA TURMA DO 8ºB NO ANO LETIVO  
DE 2012/2013**

Relatório de Estágio apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra com vista à obtenção do grau de mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

**Orientador: Mestre Antero Abreu**

**COIMBRA**

**2013**

Machado, A.T.R. (2013). *Relatório De Estágio Pedagógico Desenvolvido Na Escola Secundária Infanta D. Maria Junto Da Turma Do 8ºB No Ano Letivo De 2012/2013*. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

## DECLARAÇÃO

Eu, Anaísa Toipa Rodrigues Machado, aluna Nº2011122537 do MEEFEBS da FCDEF-UC, venho declarar por minha honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da minha autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no artigo 30º do Regulamento Pedagógico da FCDEF (versão de 10 de Março de 2009).

Data:

Assinatura:

## **AGRADECIMENTOS**

**Quero, desde já, agradecer aos meus pais por todos os sacrifícios feitos em prol do meu bem-estar e da minha educação e por todas as oportunidades de formação académica que me proporcionaram. Acima de tudo, agradeço-vos pela pessoa que hoje sou, com valores e princípios e capaz de superar os desafios.**

**Agradeço também ao meu irmão João Pedro e primos Fábio, Filipa, Leonor, Pedro e Bruno, pela nossa união, pela vossa presença, e pelo papel que cada um de vós desempenha na minha vida, e à minha madrinha, ao meu padrinho e restante família, pelo interesse e apoio demonstrados ao longo de todo este percurso.**

**Ao Mário, por seres o meu porto seguro. Pelo apoio e paciência demonstrados essencialmente ao longo deste ano. Pela presença em todos os momentos, bons e menos bons. Por saber que estás sempre comigo, estou-te muito agradecida.**

**Agradeço ainda aos meus amigos de sempre, Pipa, Inês, Filipa, Bruna, Daniela, João Daniel, Fernando, Bruno, Celso e Vasco, pelos risos que partilhamos em cada momento, pela felicidade que me transmitem, por saber que posso contar convosco, por estarem sempre próximo de mim mesmo estando longe. Por serem mais uma constante na minha vida, o meu muito obrigada.**

**Aos colegas e amigos que comigo percorreram a mesma jornada, Joana, Margarida, João, Luís e Nuno, pelos momentos únicos que partilhámos, pela boa disposição e entajuda demonstrada ao longo destes dois anos. Por serem genuínos, únicos, e acima de tudo, verdadeiros amigos. Muito obrigada.**

**Por último, mas não menos importante, agradeço à Alexandra, pela dedicação, disponibilidade e apoio empenhados no desenvolvimento deste trabalho.**

## RESUMO

O presente Relatório Final de Estágio insere-se no âmbito da unidade curricular Relatório de Estágio, do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. O estágio pedagógico, do qual se refere este relatório, foi realizado ao longo do ano letivo 2012/2013, na Escola Secundária Infanta Dona Maria, em Coimbra, com o acompanhamento da turma do 8ºB. As atividades desenvolvidas, ao longo do mesmo, tiveram como objetivo a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos no decorrer do processo de formação académica, nomeadamente nos 1º e 2º semestres do mestrado, com vista ao desenvolvimento de competências e rotinas relativas à prática pedagógica na área de Educação Física. Este documento é composto pela descrição e reflexão das tarefas e aprendizagens desenvolvidas no âmbito do estágio, e ainda pelo aprofundamento do tema: Prática de Atividade Física em Alunos do 3º ciclo: Associação entre Atividade Física e Comportamentos Sedentários. A elaboração deste relatório teve como ponto de partida uma autocrítica referente à evolução, pessoal e profissional, decorrente desta experiência. A competência no desempenho das funções docentes está diretamente relacionada com a capacidade de reflexão e autocrítica, no sentido de, partindo da análise dos efeitos da prática pedagógica aplicada, se proceder aos devidos ajustes, em ordem a um ensino adaptado às necessidades da população-alvo e aos objetivos que se pretendem atingir. Este estágio e, em especial, o relatório, refletem a necessidade de constante reflexão acerca dos procedimentos tomados, revelando-se, assim, em experiências extremamente enriquecedoras, no que concerne à aquisição e desenvolvimento de competências, pessoais e profissionais, inerentes ao desempenho eficaz das funções docentes.

**Palavras-chave:** Dimensões da Intervenção Pedagógica. Prática Pedagógica.

## **ABSTRACT**

*This Final Stage Report fits into the Stage Report's curricular unit, of the Master in Teaching Physical Education in Primary and Secondary Education, at Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra. The pedagogical internship, which this report refers, was carried out over the school year 2012/2013, at Infanta Dona Maria's High School, in Coimbra, with the monitoring of the class B of 8th grade. The activities developed along the same, were aimed at the practical application of knowledge gained in the process of academic training, particularly in the 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> semesters of the master's degree, to develop skills and routines on pedagogical practice in the area of Physical Education. This document consists of the description and reflection of developed learning tasks on the internship, and also by the topic development: Physical Activity in Students of the 3rd cycle: Association between Physical Activity and Sedentary Behaviors. The development of this report has been based on self-criticism concerning the personal and professional progress resulting from this experience. The competence in the performance of teaching duties is directly related to the capacity of reflection and self-criticism, in order to, based on an analysis of the effects of pedagogical practices applied, proceed to appropriate adjustments, towards an adapted education to the needs of the target population and objectives that are intended to achieve. The internship, and in particular, this report, reflect the need for constant thinking on the taken procedures, revealing themselves thus experiences extremely enriching, regarding the acquisition and development of personal and professional skills, inherent to effective performance of teaching duties.*

**Keywords:** *Dimensions of Pedagogical Intervention. Pedagogical Practice.*

## SUMÁRIO

RESUMO.....	V
<i>ABSTRACT</i> .....	VI
1. Introdução .....	9
2. Contextualização da prática desenvolvida .....	11
2.1. Expectativas e Opções Iniciais em Relação ao Estágio (PFI).....	11
2.2. Caracterização do contexto.....	12
3. Descrição e Reflexão das Atividades Desenvolvidas .....	14
3.1. Planeamento.....	14
3.1.1. Plano Anual.....	14
3.1.2. Unidades Didáticas.....	16
3.1.3. Planos de Aula .....	18
3.2. Realização.....	19
3.2.1. Dimensão Instrução.....	20
3.2.2. Dimensão Gestão .....	22
3.2.3. Dimensão Clima/Disciplina.....	23
3.2.4. Dimensão Decisões de Ajustamento.....	25
3.3. Avaliação .....	25
3.3.1. Avaliação Diagnóstica.....	26
3.3.2. Avaliação Formativa .....	27
3.3.3. Avaliação Sumativa .....	27
4. Componente Ético-Profissional .....	30
4.1. Capacidade de iniciativa e responsabilidade .....	31
4.2. Importância do trabalho individual e de grupo .....	31



5. Justificação das Opções Tomadas .....	33
6. Compromisso com as aprendizagens dos alunos.....	35
7. Dificuldades e necessidades de formação .....	37
7.1. Dificuldades sentidas e formas de resolução .....	37
7.2. Dificuldades a resolver no futuro e formação contínua.....	39
8. Questões dilemáticas.....	41
9. Conclusões referentes à formação individual .....	43
9.1. Impacto do estágio na realidade escolar.....	43
9.2. Prática Pedagógica Supervisionada .....	44
9.3. Experiência Pessoal e Profissional .....	45
10. Aprofundamento do Tema/Problema .....	46
11. Conclusões .....	61
12. Referências Bibliográficas.....	62
13. Anexos.....	65

## 1. Introdução

Este trabalho, realizado no âmbito da unidade curricular Relatório de Estágio, do Mestrado de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, tem como principal objetivo a exposição e análise crítica da atividade docente, desenvolvida ao longo do estágio pedagógico. Mais do que a identificação das tarefas realizadas, pretendo aferir o nível de consecução entre os objetivos atingidos e aqueles aos quais me propus atingir no início deste percurso, refletindo ainda acerca dos pontos positivos e negativos do mesmo.

A importância deste trabalho revela-se na necessidade de se proceder a uma retrospectiva de todo o processo, para que, analisando todas as experiências, sejam retiradas conclusões significativas e promotoras de um maior desenvolvimento das minhas competências, enquanto docente de Educação Física. Este assume-se, portanto, num documento pessoal e autocrítico, referindo-se a todo o processo desenvolvido ao longo deste ano letivo.

O estágio pedagógico revela-se o culminar de toda a minha formação académica. Neste, tive oportunidade de aplicar todos os conhecimentos até aqui desenvolvidos, sendo que, nem sempre, se demonstraram suficientes. Assim, por toda a aprendizagem extra que tive de realizar, o estágio pedagógico tornou-se numa experiência enriquecedora não só ao nível pessoal, como também, e essencialmente, ao nível profissional. Este processo foi, assim, decisivo, no que concerne ao meu processo de formação profissional, uma vez que me permitiu adquirir e desenvolver as minhas competências técnicas e profissionais, enquanto professora estagiária de Educação Física.

O presente relatório pode dividir-se em duas partes, sendo a primeira de carácter essencialmente descritivo e reflexivo, relativa à prática pedagógica desenvolvida, e a segunda, referente ao tema de aprofundamento: Prática da Atividade Física em Alunos do 3º Ciclo: Associação entre Atividade Física e Comportamentos Sedentários.

Todas as dificuldades e obstáculos superados, ao longo deste ano, promoveram o meu crescimento, pelo que, é com satisfação que termino este percurso, ciente de que, apesar de todos os feitos conseguidos, não será o fim do meu processo de formação, apenas o início de uma nova etapa, na qual, embora possuindo já o estatuto de docente de Educação Física, continuarei a refletir acerca das minhas práticas e a desenvolver as minhas competências, para que a atividade por mim operada seja significativa no âmbito da promoção das aprendizagens das crianças e jovens que surjam sob minha responsabilidade.

## **2. Contextualização da prática desenvolvida**

### **2.1. Expectativas e Opções Iniciais em Relação ao Estágio (PFI)**

Após todo o percurso percorrido enquanto estudante, apresentou-se, no início deste ano letivo, uma nova realidade, não só a mim, como à maior parte dos meus colegas: o estágio pedagógico.

A minha formação académica, e em especial a frequência neste mestrado, têm vindo a preparar-me para este momento, oferecendo-me as bases para agir no decorrer de todo este processo. No entanto, esta preparação não foi suficiente para desvanecer os sentimentos negativos de ansiedade e de autoperceção, que prevaleceram na fase inicial do estágio. O pouco contacto que me foi fornecido com a Educação Física escolar, ao longo do meu percurso académico, potenciou o aparecimento de tais sentimentos, no entanto, com o tempo, os mesmos foram desvanecendo, dando lugar à confiança e motivação pelas funções a desempenhar.

Liderar um grupo de alunos caracterizados pela sua heterogeneidade, transmitir os conhecimentos de forma compreensível e ajustados às necessidades dos mesmos, tendo em consideração o Programa Nacional de Educação Física, identificar níveis e avaliar desempenhos, criando um ensino inclusivo, são algumas das competências que pretendia desenvolver com esta experiência.

Neste momento posso afirmar, com base na experiência que tive, que todas as aprendizagens realizadas até ao momento têm sido muito mais significativas do que as adquiridas pela via teórica, demonstrando a importância desta prática no desenvolvimento das nossas competências enquanto docentes. A partir do processo de reflexão e discussão, realizado nas reuniões do Núcleo de Estágio, podemos aferir as nossas maiores debilidades, encontrando, em conjunto, soluções que nos ajudaram a ultrapassá-las, ao mesmo tempo que discutimos as estratégias mais adequadas ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem coerente e significativo.

Face a este novo desafio, tive como principal objetivo adquirir os conhecimentos e as competências necessárias para educar e instruir os alunos a meu encargo, agindo sempre de forma a lhes proporcionar um ambiente promotor de aprendizagens, não só no âmbito das unidades didáticas abordadas como também em relação aos princípios de convivência em sociedade. Tentei, ainda, participar ativamente nas atividades promovidas pela escola, por forma a integrar, na atividade profissional, as diversas dimensões inerentes à realidade escolar enquanto contexto social.

No início deste longo percurso, como seria de esperar, subsistiam em mim inúmeras expectativas e receios, relativos ao estágio pedagógico, uma vez que era uma experiência nunca antes vivida. Este ano letivo, que se verificou muito intenso e repleto de trabalho, foi, certamente, um grande contributo, essencial no desenvolvimento das minhas competências pessoais e profissionais, favorecendo ainda o desenvolvimento do espírito de sacrifício e trabalho, de atitudes proactivas de identificação e resolução de problemas, de competências de lecionação e aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo de todo o percurso académico.

## **2.2. Caracterização do contexto**

O estágio pedagógico operacionalizou-se na Escola Secundária Infanta D. Maria, ao longo do ano letivo 2012/2013.

Esta foi criada pelo decreto 4650 de 14 de julho de 1918, com a designação inicial de Liceu Feminino de Coimbra, tendo iniciado as atividades a 19 de fevereiro de 1919. Em 1975, o Liceu passou a ser misto. Nesse mesmo ano alterou-se o nome para Escola Secundária Infanta D. Maria.

No ano letivo 2011/2012, a Escola Secundária Infanta D. Maria registou a melhor média nacional entre os estabelecimentos do ensino público.

Em relação ao ano letivo 2012/2013, frequentaram esta escola cerca de 600 alunos, havendo ainda 106 professores em atividade, 95 dos quais pertencentes ao quadro da escola.

No que concerne aos funcionários, a escola possui 2 técnicos superiores (psicóloga e assistente social), 1 técnico profissional, 10 administrativos, 3 cozinheiras, 1 guarda-noturno e 25 auxiliares de ação educativa.

O grupo de recrutamento de Educação Física foi constituído por 7 professores e 3 estagiários.

Neste ano letivo, tive a oportunidade de acompanhar a turma B do 8º ano de escolaridade. A mesma era constituída por 28 alunos, 10 rapazes e 18 raparigas, sendo a média de idades de 13 anos. Refiro, de seguida, algumas das informações recolhidas na caracterização da turma, sendo que em anexo está disponível uma caracterização mais detalhada.

- Dos 28 alunos, apenas 5 consideram a disciplina de Educação Física como a sua preferida e 3 alunos consideram a mesma como sendo a que menos gostam;
- A maior parte dos alunos consideram que esta disciplina é importante, pelos benefícios que a mesma promove na saúde e por contrariar a inatividade a que são sujeitos no dia-a-dia escolar;
- As matérias de Educação Física que os alunos preferem são a ginástica e a patinagem. Ao mesmo tempo, aquela em que consideram apresentar mais dificuldade é o atletismo;
- Não há qualquer aluno com condicionante médica para a prática de atividade física;
- Apenas 3 alunos referem não praticar, de momento, qualquer atividade desportiva fora da escola, no entanto já todos praticaram em alguma ocasião da sua vida.

### **3. Descrição e Reflexão das Atividades Desenvolvidas**

#### **3.1. Planeamento**

Diversas são as funções exigidas aos professores, atualmente, que, variando na sua complexidade e multiplicidade, tornam necessária a previsão das ações a realizar, no sentido de se estabelecer um seguimento coerente das mesmas, que oriente e torne eficaz o seu conjunto (Gomes, 2004).

De acordo com Bento (2003), “o ensino mediante planificação e análise adquire os contornos de uma atividade racional e humana, mas também liberta o professor de determinadas preocupações, ficando disponível para a vivência de cada aula como um ato criativo.” Este afirma ainda que “planeamento significa uma reflexão pormenorizada acerca da direção e do controlo do processo de ensino numa determinada disciplina, sendo pois evidente a relação estreita com a metodologia ou didática específica desta, bem como com os respetivos programas”.

Para Bossle, (2002), o planeamento do ensino é uma estruturação orientadora da ação docente, que organiza e direciona a prática, em coerência com os objetivos a que se propõe, devendo responder às seguintes questões: O quê? Como? Com o quê? Para quê? Para quem?

Assim, relativamente às tarefas de planeamento desenvolvidas ao longo deste ano letivo, o principal objetivo foi sempre a adequação das práticas letivas às características específicas da turma, atendendo às orientações presentes nos Programas da disciplina e às informações recolhidas, por observação direta, no decorrer de todo o processo de ensino, definindo metodologias e estratégias adequadas à realidade apresentada.

Toda a documentação referente ao planeamento foi realizada durante o ano letivo, tendo sido, por diversos momentos, alvo de adaptações, de acordo com os condicionalismos que foram surgindo. De seguida encontram-se apresentadas as unidades de planificação elaboradas ao longo deste percurso.

##### **3.1.1. Plano Anual**

“Trata-se de delinear um plano global, integral e realista da intervenção educativa do professor, por um longo período de tempo.” Gomes, (2004)

O plano anual foi o primeiro documento a ser elaborado. Este constitui a primeira análise do contexto específico da turma, assim como dos recursos disponíveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Piéron, (1992) cit. por Gomes, (2004) e Mascarenhas & Carreiro da Costa, (1995) cit. por Gomes, (2004) referem os seguintes fatores como influentes na elaboração de um plano anual: as instruções pedagógicas dos Programas Oficiais; condições materiais e temporais e o tipo de avaliação prevista. Deve, no entanto, ter-se ainda em conta as possibilidades de desenvolvimento presentes na turma, essenciais à formulação de objetivos ajustados e ao desenvolvimento de estratégias gerais para a consecução dos mesmos.

Neste sentido, a realização do plano anual teve como finalidade a contemplação de uma análise das características do meio, da escola e da turma, a partir da qual se procedeu à definição de estratégias e objetivos adequados, por forma a uma melhor orientação da prática educativa durante este ano letivo. Assim, parti da análise da caracterização do meio e da escola, nomeadamente no que se refere aos recursos humanos, espaciais, materiais e temporais, e por fim, caracterizei a turma que me foi incumbida, no que se refere às características individuais de cada aluno. A análise dos contextos, cultural, económico e desportivo, revela-se como uma importante referência das características dos alunos, o que poderá levar o professor a adequar as suas ações, promovendo uma interação mais adequada com os alunos, pela adoção de estratégias facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem. A caracterização dos recursos espaciais, materiais e temporais revela-se ainda essencial, pois destes depende a operacionalização de todo o planeamento. Para proceder à análise das características da turma, foi elaborado um questionário, aplicado no início do ano letivo, incluindo itens referentes ao estilo de vida dos alunos, que considere pertinentes e adequados à caracterização geral da turma.

A calendarização das matérias foi elaborada tendo como base as decisões conceptuais e metodológicas realizadas no âmbito do grupo de recrutamento. A tomada destas e outras decisões no seio do grupo de recrutamento, tem como objetivo evitar a possível falta de material, no caso de dois ou mais professores estarem a abordar a mesma matéria.



A partir da análise das avaliações diagnósticas realizadas, assim como da análise dos aspetos mencionados anteriormente, foram definidos um conjunto de objetivos e competências terminais a atingir. A avaliação diagnóstica realizada no início do ano letivo teve como objetivo a facilitação do processo de planeamento, permitindo uma distribuição inicial das unidades didáticas a desenvolver ao longo do ano letivo. Há, no entanto, a desvantagem de, devido a processos de transferência de competências motoras entre modalidades desportivas semelhantes, os alunos, no início da abordagem da unidade didática, não se encontrarem no nível em que estavam inicialmente, levando a uma adaptação do planeamento já elaborado.

Por forma a alcançar os objetivos propostos, delimiti ainda estratégias e meios a privilegiar ao longo do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, tendo em conta as características e necessidades da turma.

No que se refere à avaliação, foi sempre tida em conta como elemento de promoção das aprendizagens. Foram definidos procedimentos, critérios, momentos e instrumentos a utilizar em cada tipo de avaliação: diagnóstica, formativa e sumativa.

### 3.1.2. Unidades Didáticas

As unidades didáticas “constituem unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico e apresentam aos professores e alunos etapas bem claras e bem distintas de ensino e aprendizagem” (Bento, 2003). Nestas, as tarefas de aprendizagem devem ser adequadas à idade, às qualidades físicas e possibilidades de desenvolvimento dos alunos, considerando que nem todos se encontram no mesmo nível de desenvolvimento motor (Gomes, 2004).

A unidade didática assume-se como um instrumento facilitador da ação pedagógica, devendo ser construído por forma a adaptar, o mais possível, o processo de ensino às necessidades e características específicas dos alunos. Em adição à configuração prática e de fácil consulta, este tipo de documento está ainda sujeito a alterações ao longo do processo de ensino-aprendizagem, pela especificidade de situações que se podem apresentar ao longo do mesmo.

Januário, (1984) cit. por Gomes, (2004), refere cinco etapas da elaboração de uma unidade didática: formulação de objetivos comportamentais terminais; estruturação de conteúdos; mobilização e disposição dos recursos; avaliação; estratégia geral.

Cada unidade didática é constituída por uma breve análise à matéria em desenvolvimento, abordando a sua história, caracterização e as principais regras. Esta caracterização permite uma amplificação do conhecimento de cada modalidade, por parte do professor, servindo ainda de suporte aos conhecimentos teóricos a transmitir aos alunos, ao longo do desenvolvimento da mesma. Posteriormente apresenta-se uma análise da avaliação diagnóstica, realizada, na maior parte das matérias, no início do ano letivo. Esta análise, na qual se pretende detetar as principais dificuldades e carências e aferir o nível de desempenho motor em determinada matéria, vai condicionar todos os elementos respeitantes ao planeamento da matéria em questão.

A enumeração dos recursos humanos, espaciais e materiais, específicos de cada modalidade, permite a consciencialização das possíveis condicionantes que daí possam advir. Foi ainda apresentada a caracterização dos gestos técnicos e elementos táticos das matérias a desenvolver, na qual se faz referência às componentes críticas e aos erros mais comuns.

Após uma reflexão de todos os elementos referidos anteriormente, em conjunto com a análise das indicações do Programa, procedeu-se à definição dos objetivos gerais, específicos e comportamentais, nos domínios cognitivo, sócioafetivo e psicomotor.

Posteriormente foi definido um conjunto de tarefas que sustentaram o alcance dos objetivos propostos. Estas progressões pedagógicas, possíveis de serem aplicadas no contexto de aula, são selecionadas após uma análise da sua adequação em relação ao objetivo a atingir e ao nível dos alunos aos quais se pretende aplicar, tendo sempre em vista a evolução individual de cada aluno. Neste contexto, quanto maior for o leque das opções metodológicas, mais facilmente se procede a adaptações do processo de ensino.

A extensão e sequência de conteúdos traduzem a distribuição dos objetivos pelas aulas disponíveis para o desenvolvimento da unidade didática, sendo que, para cada aula, é definida a função didática mais adequada: introdução, exercitação, consolidação e avaliação. São ainda contempladas as estratégias de ensino a adotar ao longo do processo de ensino, assim como a definição dos momentos de avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa). Nesta fase, a falta de experiência leva a que, por vezes, sejam hierarquizados objetivos de forma menos adequada, sendo,

neste âmbito, de extrema relevância o vasto conhecimento das matérias a lecionar, podendo, a experiência prática, ser também fulcral neste sentido.

Por fim, é apresentada uma reflexão acerca dos resultados obtidos na avaliação sumativa, na qual se analisa a consecução dos objetivos definidos inicialmente, e um balanço do trabalho desenvolvido ao longo da unidade didática, fazendo referência aos aspetos da minha intervenção pedagógica, nomeadamente a minha evolução, dificuldades sentidas e aspetos a melhorar. O desenvolvimento da postura crítica e reflexiva, neste contexto, foi uma das aprendizagens de maior relevância para o desempenho profissional, na medida em que as reflexões operadas acerca da atividade desenvolvida levam a uma procura incessante de soluções para os problemas a resolver.

Durante este ano letivo foram lecionadas as seguintes matérias: basquetebol, voleibol, ginástica, atletismo, badminton, natação e patinagem.

### 3.1.3. Planos de Aula

Segundo Bento (2003), a aula constitui o ponto de encontro entre as intenções e as ações do professor, sendo o plano de aula uma forma de planeamento pormenorizado da unidade de ensino que se pretende aplicar (Bossle, 2002).

No início do ano letivo, foi fornecido um modelo de plano de aula, no qual se distinguem quatro partes: definição do tempo da tarefa, referindo a hora real da tarefa e o tempo de duração da mesma; descrição das tarefas e situações de aprendizagem; definição dos objetivos comportamentais e das componentes críticas da tarefa/gesto técnico; e por último, as estratégias e estilos de ensino a adotar na aula em questão. Este modelo inclui ainda um cabeçalho composto por: nome do professor; o ano letivo; o período letivo; o ano e turma; a unidade didática; o número da aula; o número da aula da unidade didática, o objetivo/sumário da aula; função didática da mesma; a hora, data e a duração da aula; o número de alunos e, por último, os recursos materiais e espaciais necessários. Cada plano de aula deveria conter a fundamentação das opções tomadas durante a elaboração do mesmo, assim como um relatório referindo-se à aplicação do mesmo. Estes dois elementos, mais uma vez, permitem a reflexão acerca da prática educativa. As decisões pré-impacto, tomadas na fase de planeamento, podem ser justificadas com base em argumentos de ordem científica e/ou contextual, operando-se, nesta fase, uma

antecipação de todos os possíveis condicionalismos da aula, de forma a reduzir acontecimentos imprevistos. Em relação à fase pós impacto, a reflexão vai incidir essencialmente na consecução dos objetivos de determinada aula, tendo já em vista a seguinte, operando-se, desta forma, um conjunto de ajustes necessários à adequação da prática letiva.

A necessidade de planejar aulas bem estruturadas, em coerência com os objetivos definidos, numa perspetiva de promoção do desenvolvimento das diversas competências, é causa da grande quantidade de tempo dedicada à elaboração dos mesmos. Este planeamento deve ter sempre em vista a execução de aulas intensas e com grande empenhamento motor da parte dos alunos, devendo ainda ser motivantes e adequadas ao seu nível.

Esta unidade de planeamento é, tal como os restantes documentos deste caráter, passível de ser alterado. Em contexto de aula, as capacidades de observação e reflexão do professor, em função do desempenho dos alunos, ditarão a tomada de decisão em relação ao seguimento, ou não, do que foi planeado previamente. Esta tomada de decisão é facilitada pela sequência de conteúdos e progressões pedagógicas definidas na unidade didática. O plano de aula revela-se, ainda, um instrumento de auxílio na sua atuação, na medida em que contém a sequência das tarefas a executar ao longo da aula, assim como as principais componentes críticas de cada gesto técnico/tarefa.

A realização dos planos de aula procurou, ao longo do ano letivo, evoluir no sentido de maior rigor e inovação, para que, na aplicação dos mesmos, todas as condicionantes da aula fossem controladas, e que, assim, fossem minimizados os sentimentos de ansiedade. Desta forma, a inclusão, nos planos de aula, das componentes críticas de cada gesto técnico/tarefa teve como principal objetivo a facilitação das intervenções em contexto de aula, por forma a evitar o esquecimento de algum aspeto relevante. Importa, ainda, referir que os planos de aula elaborados procuraram respeitar a sequência e extensão de conteúdos delineada na unidade didática, não se tendo, porém, restringido a essa orientação, tomando em consideração a progressão dos alunos em relação aos objetivos definidos.

O plano de aula foi, ao longo deste ano, o documento no qual senti uma maior evolução, devido à constante elaboração do mesmo.

### **3.2. Realização**

No que concerne à intervenção pedagógica em Educação Física, Siedentop (1998) afirma que “as quatro dimensões do processo ensino-aprendizagem estão sempre presentes de uma forma simultânea em qualquer episódio de ensino”, referindo-se às dimensões instrução, gestão, clima e disciplina. Em adição, irei ainda referir-me à dimensão decisões de ajustamento.

### 3.2.1. Dimensão Instrução

A instrução contempla os comportamentos e técnicas de intervenção pedagógica referentes à comunicação da informação, por parte do professor, nomeadamente no que respeita à preleção, demonstração, posicionamento, questionamento e *feedback*.

Todas as intervenções realizadas no seio da aula de Educação Física devem ter em conta diversos aspetos. Entre estes está a capacidade de apresentação da tarefa e dos conteúdos, o qual se revela de extrema importância, uma vez que, para além de interferir no tempo de empenhamento motor dos alunos, é o fator determinante para garantir a compreensão das informações transmitidas. Neste sentido, as mesmas devem ser o mais curtas, claras e simplificadas possível, através da utilização de linguagem adequada aos alunos, referindo-se apenas os aspetos determinantes para a realização das tarefas.

Ao longo deste ano letivo, a minha evolução, relativa a esta dimensão, foi no sentido da transmissão de informações significativas e curtas. Também esteve presente a verificação da compreensão da informação, por parte dos alunos. No entanto, fui sentido algumas dificuldades em expressar-me de forma clara, provocando, essencialmente no início do ano, tempos de inatividade algo longos. Considero ainda que, o crescimento do sentimento de à-vontade, perante a turma, permitiu-me aprimorar a minha comunicação com a mesma. Destaco, ainda, a importância da necessidade de conhecimento aprofundado acerca das matérias a lecionar, na medida em que é, também, um fator impeditivo da transmissão de informações corretas, claras e coerentes.

Recorrer à demonstração pode ser uma estratégia a adotar em ordem à diminuição do tempo de instrução, sendo que esta deve ser executada por um aluno que tenha alguma facilidade no desempenho da tarefa, para que os restantes alunos tenham uma imagem correta da execução e com a qual se podem identificar. Por diversas vezes, no desenvolvimento das aulas, caí na tentação de demonstrar

tarefas, ao invés de propor um aluno para tal. Não é, certamente, o procedimento mais adequado pois, por um lado, nem sempre transmito uma imagem correta do gesto técnico a desempenhar, e por outro, seria mais eficaz que os alunos tivessem uma imagem mais próxima de si, com a qual se pudessem identificar. Com as advertências que me foram feitas pelos professores orientadores e colegas estagiários, fui, ao longo do tempo, conseguindo ultrapassar esta minha tendência.

O controlo ativo da turma é outro aspeto, desta dimensão, que não deve ser descurado. O posicionamento e circulação do professor na aula são determinantes na observação dos comportamentos da turma, influenciando, desta forma, a tomada de decisões momentâneas. Aqueles devem ter sempre em vista a observação geral de toda a turma, por forma a controlar o empenhamento motor dos alunos, evitando, desta forma, a ocorrência de comportamentos desviantes da tarefa. Considero que este aspeto foi o que mais facilmente foi interiorizado, talvez devido às constantes referências à importância do mesmo, ao longo da minha formação académica. Neste contexto, um correto posicionamento em relação à atividade da turma possibilita a identificação do nível geral de execução da turma, dos erros mais observados e dos alunos com mais dificuldades, permitindo, ainda, diminuição da ocorrência de comportamentos desviantes da tarefa. Ao controlo ativo deve estar aliada a transmissão frequente de *feedback*, na medida em que, para além de fazer notar a presença do professor, vai relembrando a informação acerca dos aspetos essenciais da tarefa. Considero, nesta medida, ter conseguido alcançar um patamar aceitável no que se refere ao controlo ativo da turma e ao posicionamento e circulação na aula.

O *feedback* pedagógico assume-se como um fator decisivo no aperfeiçoamento das *performances* dos alunos, devendo a sua transmissão ser frequente, orientada e pertinente, ao longo de toda a aula e em todas as aulas. Este pode assumir carácter informativo, afetivo, descritivo, prescritivo ou/e interrogativo, devendo sempre ser positivo. A verificação do seu efeito vai permitir aferir a compreensão ou a necessidade de ajustamento de determinada tarefa. Ao longo deste ano, a transmissão frequente e coerente de *feedback* foi também uma competência em desenvolvimento. O maior obstáculo encontrado foi a observação dos elementos essenciais da execução, de forma a dirigir o *feedback* à correção do erro. A capacidade de observação é desenvolvida com treino constante, e, para tal, fui aproveitando as aulas que observava, tanto dos meus colegas estagiários como

do meu professor orientador, de forma a identificar, no desempenho dos seus alunos, as falhas que estavam a realizar. Mais uma vez, deve-se assinalar a importância de um adequado conhecimento das matérias. Neste sentido, a presença das componentes críticas das tarefas nos planos de aula são um auxílio importante na identificação dos erros e consequente transmissão de *feedback*, nomeadamente para os professores menos experientes. Ao longo deste ano fui atentando ao *feedback* pedagógico, uma vez que o considero ser determinante na aprendizagem dos alunos. Desta forma, identificação das necessidades e erros, assim como a tentativa de individualização do *feedback*, foram dois dos aspetos aos quais conferi maior empenho.

No que diz respeito ao questionamento, este tem como principal objetivo o envolvimento ativo do aluno na aula, estimulando a sua capacidade de reflexão. O questionamento dirigido tem como intuito a verificação da aquisição dos conteúdos abordados, revelando-se um bom indicador da avaliação formativa. Esta estratégia foi fundamentalmente utilizada na fase final de cada aula, como forma de verificação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos. Ainda, na introdução a uma nova matéria, recorri ao questionamento de modo a averiguar quais os conhecimentos teóricos possuídos pelos alunos. Apesar de ser um bom indicador na avaliação formativa, o questionamento não foi muito utilizado, uma vez que tentei privilegiar o empenhamento motor dos alunos e o desenvolvimento das suas capacidades motoras, em detrimento dos conhecimentos teóricos, assumindo que os mesmos estariam a ser aplicados aquando da execução prática das tarefas.

### 3.2.2. Dimensão Gestão

A gestão e organização da aula revelam-se determinantes na condução e controlo da aula de Educação Física, nomeadamente no que respeita ao controlo inicial da atividade, verificação da disponibilidade do material necessário, pontualidade, estabelecimento de sinais de atenção e transição entre tarefas.

Arends, (1995) cit. por Abreu, (2000), refere que gestores eficazes determinam normas e procedimentos a adotar no decorrer das aulas, por todos os intervenientes. Desta forma, reduzir-se-á a ocorrência de desvios da tarefa, aumentando o empenhamento nas mesmas, da parte dos alunos. Assim, a otimização da gestão e organização da aula tem como consequência o desejável aumento do tempo de empenhamento motor nas tarefas, traduzindo-se, desta forma,

a importância da preparação prévia dos aspectos organizacionais. Assim, devem estar inerentes, ao professor, as seguintes competências: distribuição do tempo de aula de forma a proporcionar aos alunos o maior tempo de empenhamento motor possível; estabelecimento de regras e normas de funcionamento da aula, não desprezando o seu cumprimento; criação e manutenção de aulas intensas e fluentes, com um ritmo adequado; promoção do interesse e motivação dos alunos na atividade a desempenhar.

A gestão da aula é uma capacidade que se vai desenvolvendo com a prática e experiência no decorrer das aulas. Um dos maiores obstáculos encontrados no início do ano letivo foi a gestão do tempo da aula, nomeadamente a tentativa de transição entre tarefas num curto espaço de tempo. Na verdade, essa dificuldade prolongou-se até ao segundo período, na medida em que se verificava alguma inação, da parte dos alunos, no momento de transitar para as diferentes tarefas. Tendo em conta esta realidade, a estratégia passou pela adoção de atividades mais intensas, de forma a manter os alunos mais concentrados e motivados, diminuindo-se os tempos “mortos” e, conseqüentemente, os desvios das tarefas e do objetivo da aula. Neste âmbito, a definição de normas junto dos alunos, no início do ano, poderia também ter diminuído o impacto deste obstáculo no decorrer das atividades letivas. Ainda relativamente à dimensão gestão, uma das competências adquiridas foi a progressiva desvinculação em relação ao plano de aula, permitindo uma melhor observação do desempenho dos meus alunos e a aplicação, quando necessário, de outros meios e estratégias que se verificassem mais adequados ao contexto observado e aos objetivos pretendidos. A organização das tarefas da aula progrediu, ao longo deste ano, no sentido de uma maior eficiência, tentando, sempre que possível, manter a estrutura das mesmas, procedendo apenas a algumas variações, de forma a promover a transferência de experiências, da parte dos alunos, entre tarefas.

Com o decorrer do ano letivo, fui também recorrendo aos alunos na montagem e desmontagem do material, tanto como meio de tornar mais eficiente a organização das tarefas da aula, como também de familiarizar os alunos com o material da aula.

### 3.2.3. Dimensão Clima/Disciplina



É sabida a influência de um bom clima da aula na promoção das aprendizagens dos alunos, englobando as interações pessoais e o ambiente envolvente. A criação de um bom clima de aula passa pela reunião de um conjunto de condições promotoras de sentimentos de bem-estar, por parte de todos os intervenientes. Neste sentido, devem ser tidos em conta, no decorrer de uma unidade de ensino, os seguintes fatores: intervir de forma coerente; dirigir as intervenções apenas para os comportamentos significativos; interagir ao nível pessoal e promover o entusiasmo pelo aperfeiçoamento das competências. O entusiasmo transmitido, pelo professor aos alunos, é um dos meios de promoção de um clima positivo. A interação positiva, interessada, inovadora e encorajadora, potencia, em todos os intervenientes, sentimentos de bem-estar e interesse pelas aprendizagens a realizar.

A dimensão disciplina refere-se, essencialmente, aos comportamentos em contexto de aula. Num ambiente controlado, no qual impera a conduta disciplinada e ordenada, mais facilmente se promovem as aprendizagens. Neste sentido, é essencial que, desde o início do ano letivo, sejam estabelecidas regras de conduta, as quais, caso sejam quebradas, levarão a consequências, adequadas ao grau de incumprimento. Sujeitos a estas normas estarão não só os alunos, como também o professor, uma vez que este representa, perante aqueles, um modelo a seguir.

Na ocorrência de comportamentos desviantes ou de conduta imprópria, deve-se recorrer a estratégias de controlo. Agir adequadamente à situação, ser consistente e coerente com a decisão tomada, assim como utilizar linguagem compreensível, são algumas das ações a tomar no decorrer de situações impróprias, no contexto de aula. No entanto, reitera-se a necessidade de prevenção de tais comportamentos, pelo constante controlo e presença ativa do professor, assim como pela definição de regras.

Em relação à dimensão clima/disciplina, devo referir que a minha turma demonstrou sempre uma postura exemplar e elevada motivação para as aprendizagens a realizar. Reconheço que esta realidade me tornou a tarefa significativamente mais acessível. Este fato não invalida, no entanto, que tenham sido tomadas medidas, desde a primeira aula, por forma à manutenção de um bom clima de aula e de boas relações entre todos os intervenientes, nomeadamente pela definição de normas de assiduidade, pontualidade e de material necessário à realização das aulas. A minha relação com os alunos foi sempre saudável,

mantendo e exigindo o devido respeito inerente a uma boa relação entre professor e alunos. Posso afirmar que, não só mas também, devido às características intrínsecas da turma, não se verificaram comportamentos desviantes de maior importância, sendo que, as situações menos agradáveis a registrar foram esporádicas e resolvidas de acordo com as estratégias enumeradas anteriormente. Em face disto, creio que o clima proporcionado aos alunos e a disciplina exigida ao longo deste ano letivo, tornaram o ambiente de aula favorável ao desenvolvimento das diversas aprendizagens.

#### 3.2.4. Dimensão Decisões de Ajustamento

Esta dimensão refere-se às decisões tomadas no decorrer da operacionalização da ação, ou seja, durante as aulas, nomeadamente as que se referem à adaptação do processo de ensino, pelo ajuste das tarefas de aprendizagem ou dos objetivos definidos. Estas decisões são suportadas pelas informações obtidas através da observação do desempenho dos alunos, podendo ir no sentido da simplificação ou da complexificação das tarefas ou dos objetivos programados. Nesta dimensão incluem-se, ainda, as decisões provocadas por fatores imprevistos e incontroláveis, como sejam as condições meteorológicas.

A capacidade de adaptação do professor em função da análise dos contextos que observa é essencial na condução de um ensino ajustado e coerente, contribuindo, para a mesma, o profundo conhecimento das matérias em abordagem. Neste sentido, ao longo do ano letivo fui aumentando o meu leque de opções pedagógicas, de modo a proceder, mais eficazmente, às devidas adaptações. Fui confrontada, por diversas vezes, por condicionalismos de ordem meteorológica, que me afetaram o desenvolvimento das unidades didáticas. Considero, porém, que sempre produzi alternativas adequadas e coerentes com o processo de ensino em desenvolvimento.

### **3.3. Avaliação**

De acordo com o Despacho Normativo n.º14/2011 “A avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens.” Ao longo deste ano letivo,

o processo de avaliação encarou os três tipos: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa.

### 3.3.1. Avaliação Diagnóstica

Segundo Ribeiro (1999), a principal função da avaliação diagnóstica é a verificação da posse, por parte dos alunos, das aprendizagens que servem de suporte às que se pretendem desenvolver, no sentido de se predizerem possíveis dificuldades e resolverem problemas presentes.

Este tipo de avaliação revela-se, assim, como um instrumento importante na recolha de informação acerca dos níveis iniciais de desempenho dos alunos, em cada matéria, sendo o ponto de partida de todo o processo de planeamento das atividades de aprendizagem. Os dados recolhidos conduzem à tomada de decisão, promovendo uma adaptação do processo de ensino-aprendizagem às características e necessidades dos alunos e à adoção de estratégias de diferenciação pedagógica. Na generalidade das matérias, esta avaliação ocorreu no início do ano letivo, de forma a se poder elaborar um plano anual indicativo do processo de ensino-aprendizagem a operar ao longo do ano.

As grelhas utilizadas pelo Núcleo de Estágio foram fornecidas pelo professor orientador. O registo da avaliação foi realizado através de observação direta do desempenho dos alunos, em situações de exercício critério e/ou situações de jogo reduzido, de acordo com a especificidade de cada matéria. De realçar que, apesar estar subjacente a finalidade de avaliar diagnosticamente os alunos, estas aulas foram planeadas sempre com o intuito de promover as aprendizagens dos mesmos e transmitir, desde logo, conteúdos de base ao desenvolvimento das aprendizagens futuras. Desta forma, privilegiou-se a transmissão do *feedback*, como forma de orientação da aprendizagem dos alunos. A cada critério correspondeu um nível de desempenho, através da simbologia NE (Não Executa), E (Executa) e EB (Executa Bem). Posteriormente procedeu-se à análise dos dados recolhidos, referindo-se o nível geral da turma (introdutório, elementar ou avançado), as maiores dificuldades observadas e os alunos com menos aptidão. Partindo desta análise, prosseguimos para a elaboração da unidade didática, definindo os objetivos comportamentais terminais, a extensão e sequência dos conteúdos e as estratégias de ensino.

### 3.3.2. Avaliação Formativa

A avaliação formativa “pretende determinar a posição do aluno ao longo de uma unidade de ensino, no sentido de identificar dificuldades e lhes dar solução”. (Ribeiro, 1999)

A principal finalidade da avaliação formativa traduz-se no aperfeiçoamento e adaptação do processo de ensino, partindo da recolha de dados, durante o decorrer do mesmo, relativos ao nível de consecução dos objetivos propostos inicialmente. Neste contexto, Carvalho, (1994), refere que “a qualidade do ensino da Educação Física é tanto melhor quanto mais as decisões pedagógicas forem devidamente fundamentadas e suportadas em informações provenientes do percurso de aprendizagem/desenvolvimento dos alunos”.

Assumindo o carácter contínuo, ou seja, realizada em todas as aulas, são contemplados aspetos relativos aos três domínios: sócioafetivo (pontualidade, assiduidade, empenho, postura); domínio cognitivo (conhecimento das características da modalidade, conhecimento das regras de segurança, conhecimento das componentes críticas dos conteúdos) e domínio psicomotor (desempenho motor nas tarefas da aula).

A recolha de informação relativa à avaliação formativa foi feita com recurso à observação do desempenho dos alunos, postura na aula e conhecimentos da matéria em abordagem. Neste âmbito, o desempenho motor, o questionamento dirigido e as conversas individuais com os alunos contribuíram também para a avaliação da sua progressão. No final de cada aula procedi ao registo das informações recolhidas. Neste tipo de avaliação, optei pelo carácter informal do mesmo, uma vez que, a recolha frequente de informações acerca do desempenho e postura dos alunos permite uma noção mais próxima da real evolução dos alunos, enquanto a realização esporádica de avaliações formativas formais é mais limitativa em relação às informações recolhidas.

### 3.3.3. Avaliação Sumativa

Para Ribeiro (1999), a avaliação sumativa pretende apreciar a evolução realizada pelo aluno no final de uma etapa de aprendizagem, correspondendo a um balanço final de toda a atividade desenvolvida no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. Esta pressupõe uma valoração do produto obtido no final do processo de ensino-aprendizagem (Álvarez & Buendia, 2004). Não obstante, para

além das funções classificativa e certificativa, permite ainda introduzir correções no processo de ensino, uma vez que o professor pode, a qualquer altura, voltar a abordar a matéria já avaliada, se verificar que os objetivos determinantes não foram alcançados (Ribeiro, 1999).

Assumindo uma função de classificação, a atribuição de uma nota definitiva tem como base o nível de desempenho do aluno, no conjunto de objetivos de aprendizagem estabelecidos inicialmente. Este tipo de avaliação tem como principal objetivo a aferição das aprendizagens realizadas pelos alunos, através da atribuição de uma classificação quantitativa.

No que se refere às aulas de avaliação sumativa, estas integraram sempre a estrutura normal das aulas de Educação Física. Neste sentido, e apesar do caráter avaliativo das mesmas, foi tido sempre em vista o principal objetivo de qualquer aula, o desenvolvimento motor e cognitivo dos alunos. A avaliação sumativa realizou-se na última aula de cada unidade didática, à exceção da unidade didática de atletismo que, por constituir mais do que uma matéria, optei por realizar a avaliação das mesmas no fim da respetiva abordagem.

Os domínios sócioafetivo e cognitivo foram avaliados a partir da avaliação formativa contínua, complementando, assim a avaliação sumativa. Em relação ao domínio psicomotor, a avaliação procedeu-se com recurso à observação direta e registo na grelha de avaliação. A construção das grelhas de avaliação sumativa foi feita de acordo com os conteúdos abordados e os objetivos finais a atingir. A escala de observação utilizada para preenchimento das mesmas varia entre os níveis de 1 a 5, onde o nível 1 corresponde a “não executa”; o nível 2 corresponde a “executa com bastantes dificuldades, não cumprindo qualquer componente crítica”; o nível 3 corresponde a “executa com alguma dificuldade, cumprindo apenas algumas componentes críticas”; o nível 4 corresponde a “executa bem, cumprindo a maior parte das componentes críticas” e o nível 5 corresponde a “executa muito bem, cumprindo todas as componentes críticas”.

Após a recolha de dados, procedeu-se a uma análise dos mesmos, na qual se averiguou o grau de consecução dos objetivos definidos anteriormente, assim como as maiores dificuldades encontradas e o alunos que obtiveram classificação mais baixa, uma vez que, à partida, revelavam não ter atingido os objetivos propostos, sendo essencial identificar as causas para tal não ter acontecido. Este tipo de avaliação revela-se ainda um importante meio de avaliar a eficácia do processo de

ensino-aprendizagem que se está a implementar, uma vez que a eventualidade de um número significativo de resultados negativos revela uma inadequação do processo de ensino operado. Na unidade didática de atletismo, nomeadamente na matéria de corrida de barreiras, verifiquei, após uma primeira avaliação sumativa, que a generalidade dos alunos não tinha atingido os objetivos que se pretendia. Neste caso, decidi dedicar mais aulas à recuperação da mesma, adequando as tarefas da aula e incidindo sobre os erros detetados na avaliação sumativa. Quando este tipo de adequação não é exequível para o mesmo ano letivo, as considerações a retirar da reflexão da avaliação sumativa deverão ser tidas em conta na preparação e elaboração do processo de ensino dos anos subsequentes.

Relativamente ao processo de avaliação sumativa do final de cada período, seguiram-se as orientações e os critérios de avaliação estipulados pelo grupo de Educação Física, no início do ano letivo, para os vários domínios, de forma a obter uma classificação final do aluno.

A operacionalização das aulas de avaliação, independentemente do tipo, teve como principal o intuito a promoção das aprendizagens dos alunos, pela presença do *feedback* pedagógico. A elaboração dos relatórios da avaliação permitiu-me, através do desenvolvimento da minha capacidade de análise e reflexão dos resultados, aferir a adequação do processo de ensino, impelindo-me na procura de estratégias que vão ao encontro dos objetivos pretendidos, ajustadas às dificuldades e especificidades dos alunos. Só encarando a diversidade existente entre todos os alunos é que se pode agir em consonância com o princípio da igualdade de oportunidades de aprendizagem. Ao pôr em prática os diversos tipos de avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa), tomei consciência do real significado de cada um dos mesmos, assim como da sua importância no desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem coerente e ajustado. Neste contexto, foram ainda desenvolvidas diversas competências respeitantes aos instrumentos, procedimentos e estratégias de avaliação realizados, entre os quais: capacidade de observação do desempenho dos alunos; análise dos resultados obtidos e posterior adequação do processo de ensino e capacidade de associação dos dados observados às classificações finais. Nesta associação, foram tidos em consideração os elementos recolhidos ao longo da avaliação formativa.

#### 4. Componente Ético-Profissional

A ética e o profissionalismo são a base de sustentação de qualquer atividade profissional, sem os quais, pela via do esforço próprio, trabalho e honestidade, não será possível obter o sucesso. Assim, no desempenho diário de qualquer trabalhador, analisa-se a capacidade de trabalho individual e coletiva, o sentido de responsabilidade, a assiduidade e pontualidade, capacidade de reflexão, autocrítica e de iniciativa, entre outras competências que devem estar inerentes.

De acordo com a Associação Europeia de Educação Física, (2003), “professores e outros adultos que interagem com crianças em Educação Física e em atividades físicas, devem fazê-lo com integridade e respeito pela criança. (...) Todas as ações (...) devem ser guiadas por aquilo que for melhor para a criança num contexto de qualidade e de relações de trabalho transparentes.”

Neste contexto, penso que importa referir que as crianças sob nossa alçada têm-nos, professores, como modelos a seguir. Assim, todas as atitudes, corretas ou incorretas, serão absorvidas, da parte dos mesmos, como exemplos a seguir. Daí que, na minha opinião, uma boa conduta pessoal e profissional sejam tão importantes como um bom processo de ensino-aprendizagem, não devendo, pois, ser descuradas.

Assim, no decorrer deste ano, procurei, para além de agir pessoal e profissionalmente tendo como base um conjunto de princípios de natureza moral, promover a formação ética dos alunos sob minha responsabilidade. Durante o estágio, tive sempre a máxima responsabilidade em relação aos compromissos assumidos, nomeadamente no que se refere à assiduidade e pontualidade. Relativamente à conduta perante os restantes intervenientes neste processo, tentei promover sempre valores positivos, prezando sempre o bom ambiente de trabalho.

No que respeita aos conteúdos abordados, houve sempre a mobilização contextualizada dos respetivos conhecimentos, sendo que, quando insuficientes, no caso de algumas matérias, tentei colmatar tais lacunas através da pesquisa bibliográfica e discussão com colegas mais conhecedores das mesmas, como forma de desenvolvimento do meu próprio processo de formação contínua. A capacidade

de análise crítica das ações de planeamento e intervenção pedagógica foi desenvolvida desde cedo, no sentido de encontrar soluções para as dificuldades encontradas ao longo deste percurso.

A preocupação pela aprendizagem dos alunos e o compromisso em relação ao seu desenvolvimento foi uma constante, na tentativa de promoção da diferenciação pedagógica.

#### 4.1. Capacidade de iniciativa e responsabilidade

Ao longo deste ano, procurei sempre tomar atitudes congruentes com os princípios inerentes à ética profissional. Neste âmbito, a tomada da iniciativa no desenvolvimento dos trabalhos de grupo, assim como nos individuais, esteve sempre presente, sendo que os compromissos assumidos, no que se refere ao cumprimento de prazos ou à realização das diversas tarefas, foram sempre respeitados. Esta competência foi ainda preponderante na procura de soluções para as dificuldades que se foram apresentando, no decorrer do estágio pedagógico, nomeadamente ao nível da aquisição de conhecimentos diversos acerca das matérias a lecionar. Demonstrei iniciativa própria ao presenciar todas as aulas dos meus colegas de Núcleo de Estágio, assim como do professor orientador.

Apresentei disponibilidade para o desempenho de tarefas extracurriculares, como a realização do centro de treino. Devo, no entanto, referir que esta contribuiu positivamente para o desenvolvimento das minhas competências pedagógicas.

No que se refere à responsabilidade demonstrada ao longo deste ano, considero ter cumprido sempre os meus deveres para com a escola e a faculdade, nomeadamente no que se refere à realização de tarefas e ao cumprimento de prazos estabelecidos. Ainda, foi desde sempre assumida a responsabilização pelas aprendizagens promovidas nos alunos, procurando, através da constante reflexão da prática pedagógica, a adaptação dos processos e estratégias, em ordem a um ensino eficaz.

#### 4.2. Importância do trabalho individual e de grupo

As capacidades de trabalho individual e trabalho de equipa são competências essenciais ao desenvolvimento profissional. Ao longo deste estágio pedagógico, devo assumir que o trabalho individual adotou maior relevância, quando comparado com o trabalho de grupo.



O desenvolvimento de alguns trabalhos de forma individual potenciou evolução nas diversas componentes da intervenção pedagógica, nomeadamente na responsabilização pelos métodos de ensino adotados, na planificação do processo de ensino, tanto ao nível macro (plano anual) com ao nível micro (planos de aula) e nas reflexões operadas, no âmbito da sua adaptação ao contexto observado. Em face às dificuldades e dúvidas encontradas, muitas vezes recorri à opinião dos meus colegas do Núcleo de Estágio e do meu orientador. A constante autorreflexão permitiu, através da identificação de falhas, avaliar o progresso realizado no âmbito da prática pedagógica.

Tenho consciência da importância do trabalho em equipa no enriquecimento do processo de ensino que se pretende desenvolver, na medida em que a tomada de decisões se baseia na reflexão, em conjunto, dos meios e estratégias mais adequados para a promoção das aprendizagens. Efetivamente houve momentos de discussão, no seio do Núcleo de Estágio, acerca de determinadas medidas a adotar. No entanto, devo afirmar que talvez não tenham sido tão frequentes quanto o desejável. O trabalho de grupo refletiu-se ainda no planeamento e elaboração dos eventos “Torneio de voleibol: quadras mistas” e “Atividade à Serra da Estrela”.

Em relação à partilha de saberes e experiências, muitas vezes comuniquei com colegas, pertencentes a outros núcleos de estágio, no sentido de colmatar algumas falhas na minha formação, no que se refere a determinadas matérias que iria lecionar. Nestes momentos foi possível a partilha de vivências e a discussão de estratégias adotadas consoante as diversas realidades com que cada um de nós se deparou.

## 5. Justificação das Opções Tomadas

No decorrer deste ano letivo, a tomada de decisão foi uma constante, no sentido de proceder à adaptação do processo de ensino-aprendizagem, face à diversidade de situações apresentadas. Assim, todas as decisões procuraram atender à diferenciação das aprendizagens e à inclusão de todos os alunos, de forma a proporcionar igualdade de oportunidades no alcance do sucesso na aprendizagem.

No respeito às tarefas de aprendizagem, serão referidas, seguidamente, algumas opções tomadas relativamente à parte inicial, fundamental e final da aula.

Quanto à parte inicial da aula, nomeadamente no aquecimento optei sempre que possível por realizar exercícios que, não só promovessem uma elevação da temperatura corporal e preparação das estruturas articulares, como também apresentassem um carácter específico da modalidade, nomeadamente nas matérias basquetebol e voleibol, permitindo abordar, desde logo, conteúdos essenciais de uma forma simplificada, e aumentado, desta forma, o tempo de empenhamento motor específico dos alunos.

No que se refere à fase fundamental da aula, a tentativa de complexificação e simplificação das tarefas, de adaptação das tarefas de ensino às necessidades demonstradas em contexto de aula e a frequente transmissão de *feedbacks* de forma diferenciada e individualizada, foram algumas estratégias adotadas no sentido de promover a inclusão e a diferenciação do processo de ensino.

A fase final da aula era dedicada à realização de um balanço das atividades produzidas, na qual os alunos referiam, através do questionamento, quais os conteúdos abordados e as dificuldades sentidas, permitindo-me a verificação da aquisição dos conteúdos abordados, assim como a consciencialização, da parte dos alunos, das suas próprias dificuldades. Todo o material utilizado era, ainda, arrumado nesta fase da aula, por parte dos alunos, criando-lhes um sentido de arrumação e responsabilização pela boa manutenção do material da aula.

No âmbito das tarefas de aprendizagem adotadas, os exercícios proporcionados apresentaram uma sequência lógica de aprendizagem, estando a

evolução entre as diversas progressões dependente da capacidade de aquisição e assimilação dos comportamentos motores, por parte dos alunos. No que se refere à estrutura das tarefas apresentadas, optei, sempre que possível, por proporcionar situações de aprendizagem com relevância contextual, isto é, cuja estrutura se apresente o mais semelhante possível com a situação real, para que, aquando da progressão para o contexto real, mais facilmente os alunos procedessem a processos de transferência, em relação ao que previamente tinham exercitado.

Em termos gerais, por se tratar de uma turma do 8º ano, recorri predominantemente a um estilo de ensino no qual a maior parte das decisões foram realizadas por mim, o estilo de ensino por tarefa. No entanto, face às características dos alunos, foi possível utilizar ainda o estilo de ensino de recíproco. A pouca diversidade de estilos de ensino, empregados ao longo do ano letivo, deve-se ao insuficiente nível de autonomia e responsabilidade que é característico dos alunos nesta faixa etária.

Outra das opções tomadas foi adoção do questionamento, em diversas aulas, como forma de aferição dos conhecimentos dos alunos face aos conteúdos a abordar ou já abordados. Também o *feedback* pedagógico esteve sempre presente, como forma adequar as intervenções às características e carências dos alunos. Foi dado especial ênfase ao *feedback* corretivo, individual e coletivo. No entanto, recorreu-se também, em inúmeras aulas, ao *feedback* de questionamento e ao quinestésico, de acordo com necessidades observadas.

Referindo-me às opções tomadas relativas à abordagem das matérias, é de salientar que as mesmas foram selecionadas pelo grupo de recrutamento de Educação Física, sendo que eu apenas decidi acerca da sua distribuição ao longo do ano letivo. No que diz respeito ao primeiro período, as matérias abordadas foram o basquetebol e o voleibol. No segundo período abordou-se a ginástica, de solo e de aparelhos, e o atletismo, que incluiu a corrida de velocidade, corrida de barreiras, salto em comprimento e triplo salto e, finalmente, no terceiro período, foram desenvolvidas a natação, a patinagem e o badminton. Esta distribuição teve em conta não só os espaços disponíveis para a prática das modalidades, como ainda as necessidades aferidas na avaliação inicial e ainda as características específicas das matérias.

## 6. Compromisso com as aprendizagens dos alunos

Ao longo deste ano, o principal objetivo de qualquer estagiário foi adquirir e desenvolver competências que permitam um exercício da atividade profissional com eficácia e correção. Para tal, todo o investimento realizado ao nível da aquisição de conhecimentos tem como finalidade a aplicação prática na turma pela qual se está responsável, produzindo-se, assim, em certa medida, um estudo das melhores práticas de ensino, das estratégias mais adequadas, e dos meios a utilizar em ordem a alcançar determinados objetivos. O foco de toda a ação é, portanto, a promoção de aprendizagens variadas e significativas nos nossos alunos, sendo que, através da adequação de métodos de ensino, vamos tornando mais competentes no exercício das funções da docência. A supervisão das aulas por parte do professor orientador permite-nos, através das suas considerações, consciencializar acerca das falhas e dos ajustes que devem ser realizados, por forma a promover aprendizagens mais eficazes.

De acordo com Costa (1995), “é a diferenciação do ensino que promove a mediação entre o ensino massivo (imposto pelo sistema) e o ensino individualizado/personalizado. Trata-se pois de adequar o processo educativo às diferenças individuais dos alunos”. Neste âmbito, a promoção de um ensino diferenciado, assim como a adoção de uma atitude inclusiva perante todos os alunos, estiveram na base de todo o processo de ensino-aprendizagem executado. Assim, a adaptação do processo de ensino em função da especificidade dos alunos fez-se nas três fases: planeamento, através da planificação de objetivos, conteúdos, tarefas e estratégias de acordo com as características e necessidades observadas aquando da avaliação diagnóstica; realização, por proporcionar sequências de aprendizagem e tempos diferenciados de acordo com as dificuldades encontradas por cada aluno, sendo ainda a transmissão de *feedback* individual, específico para cada aluno, fator contribuinte para a mesma, e, por último, a avaliação, nomeadamente a avaliação formativa, que permitiu a realização de ajustes constantes ao longo do desenvolvimento de cada unidade didática.

Em conclusão, o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos foi o pilar de toda a ação desenvolvida ao longo deste ano, refletindo, desta forma, o compromisso de constante reflexão da prática pedagógica, no sentido de promoção de aprendizagens significativas a todos os alunos.

## 7. Dificuldades e necessidades de formação

### 7.1. Dificuldades sentidas e formas de resolução

O estágio pedagógico é, sem dúvida, uma experiência que nos põe à prova, através da imposição constante de obstáculos e dificuldades, os quais somos impelidos a ultrapassar, recorrendo à nossa própria capacidade de resolução de problemas. Neste sentido, importa referir que as maiores dificuldades foram sentidas logo no início desta etapa, uma vez que a experiência, neste momento, era nula, e os conhecimentos teóricos obtidos ao longo dos diversos anos de formação foram-se demonstrando insuficientes.

Relativamente às diversas dimensões da intervenção pedagógica, senti dificuldades ao nível da instrução, nomeadamente no que se refere à clarificação e síntese das informações a transmitir. O insuficiente conhecimento acerca da matéria a lecionar e a falta de à-vontade perante a turma foram dois fatores contribuintes para que, por vezes, as instruções se revelassem confusas e demasiado extensas. De forma a colmatar esta dificuldade, procedi ao enriquecimento dos meus conhecimentos teóricos acerca das matérias a lecionar, não só através da pesquisa bibliográfica como de discussões com os orientadores e colegas de Núcleo de Estágio. A observação do desempenho dos alunos e consequente transmissão de *feedback* foi ainda outro aspeto que foi sofrendo evolução, à medida que ia expandindo o meu conhecimento das matérias e obtendo mais experiência na observação dos desempenhos.

Relativamente à dimensão gestão, verifiquei, no início do ano letivo, alguma dificuldade em controlar os tempos de transição das tarefas, observando sempre alguma relutância, da parte dos alunos, em se organizarem de acordo com o solicitado. A estratégia adotada, em ordem a ultrapassar este obstáculo foi aquando da fase de planeamento, optar por tarefas que tivessem semelhanças ao nível estrutural e por tarefas que já fossem conhecidas pelos alunos, de forma a diminuir o tempo de transição entre as mesmas. Desta forma, foi possível fornecer aos alunos aulas mais eficazes e com maior tempo de empenhamento motor.

No que diz respeito à dimensão clima/disciplina, posso afirmar que, dadas as características da turma, foi possível manter um bom clima de aula ao longo de todo o ano letivo. A turma demonstrou, desde o início do ano, elevados níveis de responsabilidade e cooperação e entre todos os alunos. Apesar disto, foram sentidas algumas dificuldades no controlo da turma, nomeadamente aquando das minhas intervenções, uma vez que facilmente dispersavam a sua atenção. Neste sentido, procurei definir como estratégia o aumento da intensidade das tarefas da aula, por forma a não dar espaço ou tempo para a ocorrência de conversas externas aos conteúdos da aula.

Em relação às decisões de ajustamento, as dificuldades sentidas incluíram tanto as adaptações a realizar no decorrer da aula, em função da observação do desempenho dos alunos, como as alterações a realizar no planeamento, potenciadas essencialmente pelos condicionalismos meteorológicos. Em relação ao primeiro ponto, a tentativa de aplicar “tal e qual” o plano de aula, nomeadamente nos primeiros meses de estágio, revelou-se pouco eficaz, na medida em que, para além de originar uma enorme pressão sobre o agente de ensino (eu), muitas vezes se revelou pouco adequado face ao desempenho que os alunos estavam a demonstrar, provando a pertinência da inclusão de outro tipo de tarefas de resolução dos problemas detetados. As intervenções do professor orientador assumiram, neste âmbito, um papel fundamental, tendo muitas vezes fornecido, pela sua vasta experiência na área, as soluções para cada problema, que lhe pareciam mais adequadas.

No que se refere às alterações no planeamento, nomeadamente as potenciadas pelas condições meteorológicas, a estratégia adotada foi a tentativa de previsão dessas mesmas condições, de forma a planear, atempadamente, alternativas adequadas e coerentes com o processo de ensino que se pretendia desenvolver.

E, finalmente, relativamente à avaliação, a maior dificuldade foi a observação, durante a aula, de todos os parâmetros incluídos nos instrumentos, e a conjugação desta, com a transmissão de *feedback* pedagógico. Assim, por forma encarar as aulas de avaliação como momentos de promoção das aprendizagens dos alunos, procedi ao aprofundamento do meu conhecimento das matérias e preenchi, previamente, os instrumentos de observação, de acordo com as informações

recolhidas na avaliação formativa, tornando apenas necessária a realização alguns ajustes, aquando da observação na aula de avaliação sumativa.

Em conclusão, todas as dificuldades sentidas, anteriormente apresentadas, resultaram em momentos de reflexão e aprendizagem, de forma a se alcançarem soluções adequadas à realidade apresentada. As discussões geradas em torno destes obstáculos, com os restantes elementos do Núcleo de Estágio (professor orientador e estagiários), desempenharam um papel essencial no delinear das estratégias orientadoras da prática educativa.

## 7.2. Dificuldades a resolver no futuro e formação contínua

Segundo Frontoura (2005), "por mais adequada e completa que seja a formação inicial, esta nunca confere ao futuro professor todas as competências necessárias ao desenvolvimento da docência".

No decorrer do estágio, foram diversas as dificuldades superadas. No entanto, haverá ainda alguns obstáculos que, por não terem feito parte desta experiência do estágio, ou por não terem sido completamente ultrapassados, deverão fazer parte do leque de questões a resolver, no âmbito da formação contínua.

Ao longo deste ano letivo foram abordadas apenas algumas matérias, do extenso leque de possibilidades contempladas nos Programas Nacionais. Será, portanto, essencial, que se proceda a um investimento na formação, no sentido de aprofundar o conhecimento dessas matérias, nomeadamente em relação aos aspetos didáticos das mesmas.

Uma outra questão que não foi vivenciada ao longo deste ano refere-se à orientação várias turmas num ano letivo, refletindo-se a complexificação das funções na multiplicação das tarefas de planificação, realização e avaliação. Esta responsabilidade impele, ao professor, um maior sentido de organização e capacidade de reflexão, uma vez que cada turma revela uma realidade diferente, com necessidades a serem resolvidas, com recurso a estratégias diferenciadas.

Entretanto, houve aprendizagens realizadas no decorrer deste ano, nomeadamente no que concerne à intervenção pedagógica, que requerem um maior aperfeiçoamento, por forma ao desempenho competente e adequado das funções pedagógicas, sendo, para tal, necessário um contínuo investimento na formação. Os aspetos que devem ser desenvolvidos referem-se, essencialmente, à capacidade de



síntese das informações a transmitir nas instruções; à observação do desempenho dos alunos e posterior transmissão de *feedback*; ao planeamento de tarefas de aprendizagem intensas e adequadas ao nível; à perceção das necessidades de aprendizagem e conseqüente tomada de decisões de ajustamento e ao aprofundamento do conhecimento das matérias a lecionar.

Assim, assumo a importância da constante análise e reflexão da prática pedagógica na adequação de processos e estratégias de ensino e, conseqüentemente, na promoção das aprendizagens. Neste âmbito, encarar o trabalho de equipa, em conjunto com outros docentes da disciplina, como forma de partilha de conhecimentos e experiências poderá refletir-se no enriquecimento, não só da formação, como da própria prática profissional.

## 8. Questões dilemáticas

Foram surgindo, ao longo desta experiência de estágio pedagógico, algumas questões promotoras de momentos de debate, entre os elementos do Núcleo de Estágio. Entre elas, destaca-se a insuficiência revelada ao nível da nossa formação académica (dos estagiários), na medida em que, tendo este mestrado um carácter fundamentalmente teórico, não nos permite adquirir conhecimento prático relevante em relação à didática das diversas matérias. Será, portanto, desejável, a discussão, entre os demais responsáveis pelo currículo deste mestrado, acerca da organização do mesmo, para que seja dada uma maior relevância aos aspetos práticos do exercício da docência da Educação Física. Isto não invalida, está claro, a pesquisa por iniciativa própria, ao longo do estágio, por métodos diversificados ou estratégias mais adequadas. No entanto, a mesma será mais eficiente se existir, previamente, uma base que suporte todas as reflexões e tomadas de decisão.

No que se refere ao *feedback* a transmitir, colocou-se a questão de que o *feedback* coletivo seria mais eficaz do que o *feedback* individual. No entanto, na minha perceção, a individualização do *feedback* promove, no aluno, a consciencialização acerca do seu próprio erro, impelindo a sua ação no sentido da correção. Admito, no entanto, a possibilidade de, quando um elevado número de alunos está a cometer o mesmo erro, se transmitir a informação coletivamente, no sentido de tornar mais eficiente a correção do erro que se está a observar.

No decorrer deste ano teve lugar ainda, por diversas vezes, a dúvida acerca dos conteúdos a abordar em cada matéria. Isto é, dever-se-iam seguir as orientações do Programa Nacional relativas aos objetivos a atingir em cada nível ou, por outro lado, seria preferível a abordagem de um reduzido número de conteúdos, de forma a tornar mais significativa e eficaz a aprendizagem. De acordo com as indicações do professor orientador, muitas vezes optei por selecionar os conteúdos que, no meu parecer, promoviam uma aprendizagem mais significativa, em detrimento da tentativa de abordagem de todos os conteúdos contemplados no Programa Nacional.

No que se refere às instruções fornecidas no final das aulas, foi também colocada a dúvida acerca da sua eficácia. Ao longo da nossa formação acadêmica tem-nos sido inculcada a realização, no final de cada aula, de uma instrução conclusiva acerca dos conhecimentos adquiridos na mesma, com o objetivo de os rematar e consolidar. No entanto, será que, após uma aula prática de grande intensidade, os alunos estarão disponíveis para ouvir a informação a transmitir? Isto é, o seu nível de atenção permitirá a compreensão e/ou aquisição dessas mesmas informações finais? Uma forma de tentar suprimir essa falta de atenção poderá ser o recurso ao questionamento, com nomeação *à posteriori*, de forma a garantir que todos os alunos se encontram atentos às questões colocadas. Após esta reflexão, considero que a instrução final deverá ser breve, fazendo referência à qualidade das prestações e ao comportamento demonstrado na aula, sendo que, sempre que se pretender rever conteúdos, poder-se-á recorrer ao questionamento, com nomeação *à posteriori*.

Uma dificuldade com que me deparei, no decorrer da unidade didática de natação, dada a divisão dos alunos por grupos de nível, foi a distribuição da minha atenção pelos diversos grupos, constituindo-se a dúvida acerca de qual será a situação mais desejável: centrar a atenção nos alunos com extremas dificuldades, dados os condicionalismos de ordem sentimental e psicológica, impostos pelo meio; ou dividir a atenção equitativamente por todos os grupos, uma vez que todos os alunos têm direito aos meus *feedbacks*, em ordem ao desenvolvimento das suas competências. Na situação específica das aulas do estágio, ao longo das quais os meus colegas estiveram sempre presentes, foi simples de colmatar esta dificuldade, uma vez que lhes solicitei que fossem dando apoio e transmitindo *feedback* aos alunos dos níveis 1 e 2, enquanto eu assumi o controlo dos alunos do nível 3 (com mais dificuldades). No entanto, é sabido que os recursos humanos aos quais pude recorrer, não se encontram disponíveis na situação real do exercício da docência.

## 9. Conclusões referentes à formação individual

### 9.1. Impacto do estágio na realidade escolar

Todas as escolas que assumem a responsabilidade de adotar um Núcleo de Estágio correm o risco de deixar a aprendizagem dos seus alunos ao encargo de futuros profissionais da área, ou seja, com pouca experiência. No entanto, este aspeto, menos positivo, pode ser, eventualmente, contrabalançado com a dinâmica e inovação facultada pelos estagiários.

No decorrer deste ano letivo foram diversas as interações realizadas no seio da comunidade escolar, tendo, as mesmas, contribuído, positivamente, para o desenvolvimento de diversas relações.

A dedicação imposta nas tarefas realizadas, o acompanhamento de cargos de gestão intermédia, o desenvolvimento de atividades desportivas e a participação em reuniões, de departamento e de conselho de turma, promoveram a adaptação ao contexto escolar em que fui inserida. Contribuiu ainda o espírito de trabalho desenvolvido no seio do Núcleo de Estágio, o espírito de iniciativa e de responsabilidade, a atitude positiva e a boa disposição perante todos os intervenientes na comunidade escolar, desde os professores de Educação Física e de outras disciplinas, membros da direção, pessoal da secretaria, da reprografia, do bar e restantes auxiliares da ação educativa. O sentimento de pertença à comunidade educativa esteve, portanto, sempre presente.

Apesar de todas as aprendizagens realizadas, não só no âmbito da intervenção pedagógica, como também em relação às restantes dinâmicas existentes em torno do ambiente escolar, também o meu contributo se revelou positivo e enriquecedor do contexto escolar. Todas as tarefas desempenhadas produziram um resultado positivo, em congruência com os objetivos propostos para cada uma das mesmas. O apoio fornecido, da minha parte, por diversas vezes e em diversos contextos, apesar da reduzida experiência, revelou-se significativo. Tentei, através da participação nas atividades decorrentes na comunidade educativa, nomeadamente as de carácter desportivo, dar o meu contributo, no sentido de apoiar

a organização e concretização das mesmas e fornecer soluções adequadas ao objetivo pretendido.

O clima vivenciado foi, sem dúvida, um grande contributo a todas as competências desenvolvidas, não só pela disponibilidade demonstrada por docentes e funcionários para auxiliarem no que fosse preciso, como pelas experiências e vivências que os mesmos foram transmitindo, ao longo deste ano.

Concluindo, tal como toda a ação realizada tem como resposta uma reação, assim também todas as competências e conhecimentos adquiridos ao longo deste ano, relativos à realidade escolar, foram retribuídos, da minha parte, com a demonstração de empenho e dedicação na realização das mais variadas tarefas.

## 9.2. Prática Pedagógica Supervisionada

O estágio pedagógico assume-se como uma experiência que, para além de promover o desenvolvimento das competências essenciais ao desempenho das funções da docência, permite também a adaptação do futuro profissional à realidade que irá encontrar. Neste processo, o apoio dos professores orientadores da escola e da faculdade revela-se como essencial, na medida em que guiam a ação do estagiário, encaminhando-o pelos métodos mais adequados e promovendo a criação de soluções e/ou a aquisição de conhecimento especializado, no sentido de uma formação global e promotora do desempenho da profissão de forma competente.

Assim, posso afirmar que a prática pedagógica supervisionada foi um elemento essencial no desenvolvimento da minha formação, assim como de todos os estagiários. Neste sentido, a disponibilidade, o apoio, o conhecimento transmitido, e o incentivo dos orientadores, fundamentalmente do orientador da escola, uma vez que foi o que esteve mais presente, revelaram-se de extrema importância na minha transformação numa profissional docente competente e especializada.

Em alusão à forma como esta decorreu, considero que todas as ações desenvolvidas pelo orientador foram no sentido de promover a autonomia na procura de métodos de ensino ajustados à realidade, e o desenvolvimento da capacidade de reflexão da prática pedagógica. Porém, considero que a autonomia concedida no desenrolar da atividade pedagógica nem sempre foi a desejável, na medida em que, pelas suas intervenções nas aulas, o professor orientador poderá ter afetado o desenvolvimento da capacidade de tomada de decisões de ajustamento. No entanto,

todas as suas intervenções contribuíram, positivamente, para a aquisição de um maior leque de opções pedagógicas.

Concluindo, afirmo que a prática pedagógica supervisionada permitiu a construção da minha própria identidade profissional, abarcando competências e condições para que, futuramente, me possa ajustar às diferentes realidades do contexto escolar. Esta produziu ainda efeitos ao nível pessoal, tornando-me mais consciente da responsabilização das minhas decisões e ações.

### 9.3. Experiência Pessoal e Profissional

Finalizada a experiência de estágio pedagógico, e após a reflexão realizada ao longo da elaboração do presente relatório, importa referir que o estágio se revelou como uma mais-valia na minha formação, tendo sido fulcral no desenvolvimento das minhas competências profissionais de docência. As aprendizagens realizadas, os conhecimentos adquiridos e as dificuldades superadas são elementos que enriqueceram todo o processo de formação inicial.

O constante incentivo ao desenvolvimento das capacidades de autonomia, responsabilidade, autocrítica e reflexão, através da prática, reflexão e supervisão pedagógica, teve um impacto positivo na expansão das competências de cariz não só profissional como também pessoal, tendo ainda, para tal, contribuído o bom ambiente criado no seio do Núcleo de Estágio, e até mesmo na restante comunidade escolar.

Contudo, o processo formativo não deverá ser tido em conta como algo imutável e fechado, ou seja, que termina com a obtenção de determinado grau de formação académica. Neste sentido, importa que todas as competências e aprendizagens realizadas ao nível da formação inicial, nomeadamente no estágio, vão sofrendo, ao longo dos anos, momentos de expansão e/ou reciclagem, de forma a promover um ensino eficaz, ajustado às necessidades de cada contexto e atualizado, no âmbito do surgimento de métodos e estratégias inovadoras e mais adequadas.

Assim, termino esta etapa da minha formação, consciente do crescimento pessoal e profissional que estas experiências me providenciaram, sentindo-me, hoje, mais capaz de desenvolver uma prática docente de forma competente e adequada, na área de Educação Física.

## 10. Aprofundamento do Tema/Problema

### **Prática de atividade física em alunos do 3º ciclo: Associação entre atividade física e comportamentos sedentários.**

Tem-se verificado, nas sociedades desenvolvidas, um aumento da prevalência do estilo de vida sedentário, que, por sua vez, resulta em efeitos negativos na qualidade de vida, com o aumento das taxas de incidência de doenças cardiovasculares e de obesidade (Marques & Gaya, 1999). Tem-se ainda apurado uma evolução da ocorrência destes efeitos, prevalecendo não só em indivíduos de idades avançadas, como também na população ativa e, ainda mais preocupante, em crianças e jovens da nossa sociedade (Ledent, Cloes, Telama, Almond, Diniz & Piéron, 1997). O crescente leque de escolhas de comportamentos sedentários, tal como a utilização de carro como meio de transporte para a escola, pode ser uma explicação da diminuição do nível de atividade física dos jovens em idade escolar, verificado essencialmente nos países desenvolvidos. É exposto pela literatura existente que as crianças e jovens que são fisicamente ativos têm maiores probabilidades de, em idade adulta, adotarem a prática exercício físico como um hábito do dia-a-dia (Sallis & Patrick, 1994 cit. por Santos, 2004).

Neste contexto, revela-se como preocupação central o aumento dos níveis de atividade física dos jovens, assim como a diminuição dos comportamentos sedentários, sendo que, para tal, as instituições e organismos nacionais e internacionais têm desenvolvido estratégias de promoção e recomendação de atividade física entre as crianças e jovens.

Como já foi referido anteriormente, prevalece a preocupação cada vez mais urgente de aumentar os níveis de atividade física entre as crianças e jovens da nossa sociedade. Parte da função de um professor de Educação Física passa por, para além de potenciar o desenvolvimento das capacidades e competências físicas dos seus alunos, promover a motivação e o gosto pela prática desportiva, assinalando a sua importância na qualidade de vida futura.

Após a análise dos resultados obtidos na caracterização da minha turma, constatei que a média de tempo passado na internet, por parte destes alunos, ronda

os 60 minutos diários. Revelei interesse em aprofundar este dado, na medida em que, partindo da análise do tempo despendido nesta atividade, de caráter sedentário, me foi transmitida a ideia de que os seus níveis de atividade física são muito reduzidos, refletindo a realidade que se verifica atualmente, quando nos referimos aos níveis de atividade física da população em idade escolar. Apurando-se, assim, a possível existência de associação entre o nível de atividade física e os comportamentos sedentários, e a confirmar-se tal associação, poder-se-á prever se o nível de atividade física é reduzido ou elevado, em função da prevalência de comportamentos sedentários, e vice-versa, servindo de base à tomada de decisão dos profissionais de Educação Física, no que se refere ao desenvolvimento de estratégias que contrariem a tendência verificada, nomeadamente a promoção do gosto e da prática de atividade física regular, com ênfase nos benefícios inerentes à mesma.

### Revisão da Literatura

#### **Atividade Física**

A crescente valorização e reconhecimento da atividade física como prática fundamental na promoção da qualidade de vida advém da associação documentada entre a atividade física e diversos indicadores relacionados com a saúde, “assumindo-se a atividade física como uma componente fundamental da saúde quando integrada e valorizada no quotidiano dos indivíduos.” (Santos, 2004)

De acordo com Bennett & Murphy (1997) cit. por Santos (2004), a promoção de saúde parte da aceitação de que a mesma é influenciada pela conduta de cada indivíduo, assim como das circunstâncias da vida, e que as transformações adequadas podem levar a uma melhoria da mesma. Para Marques & Gaya, (1999), a atividade física é um fator de influência da saúde, nos adultos, justificando a importância da promoção de estilos de vida fisicamente ativos, não havendo, no entanto, evidência de que “o incremento da atividade física na criança poderá influenciar a diminuição do sedentarismo nas futuras gerações”. Por outro lado, diversos estudos documentam que o nível de saúde em juventude é a base para se ser saudável em idade adulta (Wadsworth, 1999 cit. por Santos, 2004).

Para além da associação do estilo de vida ativo com a saúde e bem-estar, há ainda que atender que a prática de atividade física imprime um forte impacto nos



fatores de ordem afetiva, social e moral (Diniz, 1998 cit. por Matos, Carvalhosa, & Diniz, 2002).

Matos & Carvalhosa, (2001), num estudo representativo da população portuguesa em idade escolar, relativo à saúde mental e mal-estar físico, concluíram que os jovens que mencionam ter sintomas físicos e psicológicos praticam, em geral, menos atividade física, ao contrário dos que dizem sentir-se felizes, que referem praticar mais, evidenciando-se a influência da prática regular de atividade física nos sentimentos de bem-estar dos jovens.

Apesar das evidências referidas anteriormente, tem-se verificado que o nível de atividade física entre a população jovem tem sofrido um decréscimo, para o qual contribuem alguns hábitos sedentários presentes no nosso dia-a-dia, tais como ver televisão, jogar computador e navegar na internet (Santos, 2004).

Num estudo realizado por Cloes, Ledent, Didier, Diniz & Piéron (1997), com uma população de jovens europeus de 12 e de 15 anos, abrangendo 4964 indivíduos de 5 países, apurou-se que as atividades desportivas não figuram entre aquelas que os jovens mais realizam nos seus tempos livres. Verificou-se ainda que as raparigas praticam menos desporto comparativamente aos rapazes. A partir de um outro estudo, realizado por Ledent, Cloes, Telama, Almond, Diniz & Pieron (1997), pode-se verificar que “a frequência e intensidade das atividades praticadas são, na maioria dos casos, inferiores às necessárias para induzir efeitos benéficos para a saúde”.

No caso português, Matos, Carvalhosa & Diniz (2001), num estudo constituído por uma amostra representativa da população escolar portuguesa das idades 11, 13 e 16 anos, referem que os jovens que praticam mais frequentemente atividade física têm, em geral, uma melhor imagem corporal de si mesmo e sentem-se mais felizes. Ainda, os jovens que praticam alguma atividade física referem ter a relações mais positivas com os seus colegas. Também neste estudo está evidenciada uma maior frequência de prática de atividade física nos rapazes, comparativamente às raparigas.

Partindo da análise do estudo realizado por Esculcas & Mota (2005), pode-se afirmar que as atividades que obtiveram um índice de prática mais elevado são classificadas de lazeres não ativos, verificando-se que a participação em atividades físicas não orientadas é apenas indicada em 14º lugar com 42.2 %, e a participação nas orientadas em 15º lugar, com 41 % das respostas (de 21 atividades incluídas).

## **O Papel da Educação Física Escolar**

A escola assume-se como o principal meio de transmissão da educação para a saúde, uma vez que a maior parte das crianças e jovens têm acesso à mesma, e nela participam nas aulas de Educação Física (Marques & Gaya, 1999).

A Educação Física escolar aparece, neste contexto, como um meio de promoção da atividade física, aliada ao desenvolvimento das capacidades físicas e motoras dos alunos. No entanto, esta dispõe, por si só, a quantidade necessária, ainda que a qualidade fosse a desejável, de atividade física, de forma a se observarem os benefícios ótimos sobre a saúde (Seefeld & Vogel, 1987; Simons-Morton et alii, 1987 cit. por Marques & Gaya, 1999). Segundo esta perspetiva, de educação para a saúde, o principal objetivo seria, mais do que melhorar a aptidão física dos alunos, “aumentar o envolvimento das crianças na atividade física” (Simons-Morton et alii, 1987 cit. por Marques & Gaya, 1999), através da promoção de um estilo de vida saudável e ativo.

O movimento “Aptidão Física Relacionada à Saúde” (*Health-Related Fitness*), tem como base o ideal da possibilidade de a atividade física repercutir positivamente na saúde de cada indivíduo. Uma das recomendações feitas pelo mesmo foi a inclusão, nos currículos nacionais de Educação Física, da meta Aptidão Física Relacionada à Saúde, de forma a promover, entre os alunos, a compreensão dos benefícios da prática regular de exercício físico, assim como dar a conhecer as diversas formas de os alcançar (Ferreira, 2001).

Neste sentido, o papel da Educação Física escolar revela-se de extrema importância, pois, não só deve “criar nos alunos o prazer e o gosto pelo exercício e pelo desporto, de forma a levá-los a adotar um estilo de vida saudável e ativo” (Ferreira, 2001), como ainda criar oportunidades de desenvolvimento das competências, para que os mesmos, no futuro, sejam autónomos e conscientes em relação à prática que desenvolvem.

Segundo Ferreira (2001), os seguidores do movimento da Aptidão Física Relacionada à Saúde entendem que, para que os alunos adotem estilos de vida ativos e tenham autonomia na prática do exercício, é fundamental a abordagem, no seio da Educação Física escolar, de outros conteúdos, para além das tradicionais matérias, como seja o andebol, o futebol, a ginástica, entre outras. O autor refere ainda ser necessário, para um nível mínimo de autonomia, os alunos terem conhecimentos básicos acerca de fisiologia, biomecânica, anatomia e nutrição.

## **Comportamentos Sedentários**

No que se refere aos comportamentos sedentários, de acordo com Gouveia, Pereira-da-Silva, Virella, Silva & Amaral, (2007), tem-se observado um aumento exponencial dos hábitos de consumo televisivo, sendo que ver televisão é a segunda atividade em que os adolescentes ocupam a maior parte do seu tempo de lazer, depois do sono. Num estudo realizado a nível nacional, cuja amostra foi constituída por crianças e adolescentes, o tempo médio despendido a ver televisão foi, em média, 2 horas nos dias úteis e 3,5 horas nos fins-de-semana.

No entanto, a relação entre o consumo televisivo e o nível de atividade física não é consensual. (Gouveia, Pereira-da-Silva, Virella, Silva & Amaral, 2007). De acordo com Santos, (2004), são encontrados, em diversos estudos, resultados que apontam para associações fracas e positivas entre a atividade física e os comportamentos sedentários, chegando mesmo a sugerir que as crianças com níveis mais elevados de atividade física são também as que referem passar mais tempo em atividades sedentárias. Apesar disto, outros estudos parecem defender a ideia de que “restringir o tempo que as crianças passam a ver televisão é uma medida fundamental para prevenir o declínio dos níveis de atividade física” (Barnett *et al*, 2002 cit. por Santos, 2004).

### Apresentação do Problema

O problema em resolução neste trabalho é: Haverá associação entre a atividade física e os comportamentos sedentários nos adolescentes?

Tendo em conta a pesquisa efetuada e a literatura recolhida, posso afirmar que a prática de atividade física por parte da população jovem tem sofrido um decréscimo, ao mesmo tempo que é visível a crescente adoção de práticas sedentárias, por parte dos mesmos, levando, esta realidade, a uma cada vez mais precoce degradação dos níveis de saúde e qualidade de vida da população.

De acordo com a revisão bibliográfica encontrada, o estabelecimento de níveis de associação significativos entre atividade física e os comportamentos sedentários, nos adolescentes, não é consensual.

Assim, defino como objetivos:

- Verificar se há associação entre o nível de atividade física e os comportamentos sedentários em adolescentes.
- Verificar a associação entre a atividade física e o género em adolescentes.

### Hipóteses

Verificar a associação entre atividade física e os comportamentos sedentários em adolescentes:

- H<sub>0</sub>: Não se verifica uma associação entre a atividade física e os comportamentos sedentários em adolescentes.
- H<sub>1</sub>: Verifica-se uma associação entre a atividade física e os comportamentos sedentários em adolescentes.

Verificar a associação entre atividade física e o género em adolescentes:

- H<sub>0</sub>: Não se verifica uma associação entre a atividade física e o género em adolescentes.
- H<sub>1</sub>: Verifica-se uma associação entre a atividade física e o género em adolescentes.

### Operacionalização de conceitos

Saúde: Pitanga, (2002), define saúde como “uma condição humana com dimensões física, social e psicológica, cada uma caracterizada por polos positivo e negativo”.

Atividade física e exercício físico: Assim, atividade física envolve qualquer movimento corporal produzido pelo músculo-esquelético que requer dispêndio de energia, e é composta por fatores de ordem biopsicossocial, cultural e comportamental. (Caspersen, Powell & Christenson, 1985; Pitanga, 2002). Na análise da atividade física devem ser incluídas variáveis como: duração; frequência; intensidade; e tipo (Lopes & Maia, 2004).

Exercício físico: O exercício físico é, muitas vezes, confundido com atividade física, sendo que, concretamente, exercício físico é uma subcategoria de atividade física. Este comporta atividade física planeada, estruturada, repetitiva e com o objetivo de manter ou desenvolver uma ou mais capacidades físicas (Caspersen, Powell & Christenson, 1985).

Aptidão física: “constructo que representa um estado multifacetado de bem-estar resultante da participação na AF (Corbin, 1987 cit. por Marques & Gaya, 1999), sendo, ainda, influenciada por fatores genéticos (Pitanga, 2002).

Sedentarismo e comportamentos sedentários: Refere-se a atividades que não promovem um aumento do dispêndio de energia substancialmente acima do nível de repouso, incluindo atividades tais como dormir, sentar, deitar ou ver televisão. Na

prática, o comportamento sedentário inclui atividades que envolvem dispêndio de energia entre 1.0 e 1.5 MET's (metabolic equivalent units) (Pate, O'neill & Lobelo, 2008).

Educação Física: É uma expressão que surge no século XVIII, aquando da conceção da formação da criança e do jovem como integral, composta pelo corpo, mente e espírito, em ordem ao pleno desenvolvimento da personalidade do indivíduo. Surge então, em adição à educação intelectual e à educação moral, a Educação Física (Betti & Zuliani, 2002).

### Amostra

Neste estudo participaram alunos das turmas do 7ºA, 7ºB, 8ºA, 8ºB e 9ºA da Escola Secundária Infanta D. Maria, sendo que os critérios de elegibilidade dos sujeitos foram o consentimento dos pais, a concordância do aluno e ainda o completo preenchimento do questionário. Foi garantida a participação confidencial de todos os sujeitos. Foram distribuídos 125 questionários aos alunos matriculados nos anos de escolaridade já referidos anteriormente, verificando-se um retorno de 35.2% (n=44). Dos 44 questionários recolhidos, 1 foi excluído por estar incompleto. A amostra foi então constituída por 43 sujeitos, cuja idade varia entre 12 e 15 anos (média de idades de 12.86 anos; DP= 0.915), sendo 26 do sexo feminino e 17 do sexo masculino.

### Procedimentos de Recolha De Dados

A recolha dos dados foi realizada no 2º período do ano letivo de 2012/2013. Foi aplicado um questionário no sentido de aferir o nível de atividade física, bem como a adoção de diversos comportamentos sedentários por parte dos alunos. Os questionários foram distribuídos no final das aulas de Educação Física, para preenchimento em casa e posterior entrega na aula seguinte, tendo sido explicado aos alunos que as respostas eram individuais, voluntárias e confidenciais.

### Instrumento

O questionário aplicado foi adaptado de Santos, (2004), constituído por 4 partes distintas. A primeira parte destinou-se à recolha de dados de natureza sociodemográfica. Os adolescentes foram inquiridos acerca da idade, sexo e ano de escolaridade. A segunda parte e a terceira parte do questionário destinaram-se

recolha de dados referentes aos comportamentos sedentários e à atividade física, respetivamente. A quarta parte foi referente às práticas de lazer dos jovens.

A fiabilidade do questionário foi avaliada por Santos, (2004), procedendo à aplicação prévia do questionário a 200 sujeitos e foi determinada através do procedimento de teste-reteste, a partir do qual foram calculados os coeficientes de correlação interclasse. Assim, para o questionário da atividade física e para o questionário das práticas de lazer, os valores de fiabilidade variaram entre 0.92 e 0.96 e entre 0.91 e 0.92, respetivamente.

### Procedimentos Estatísticos

Neste estudo recorri à metodologia quantitativa, uma vez que pretendo analisar objetiva e racionalmente os dados recolhidos, e, desta forma, obter um maior grau de generalização das conclusões apuradas pela análise. Foi utilizado o programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) para Windows, versão 17.0. Foram calculadas *Correlações de Pearson (r)* entre as variáveis atividade física e comportamentos sedentários, as variáveis atividade física e os quatro itens que compõem os comportamentos sedentários (tempo, por dia, durante a semana, a ver televisão; tempo, por dia, ao fim-de-semana, a ver televisão; tempo, por dia, durante a semana, no computador; tempo, por dia, ao fim-de-semana, no computador) e as variáveis atividade física e género, de forma a verificar a existência possível de relação entre as variáveis descritas e, conseqüentemente, a intensidade dessa associação. É, ainda, importante referir que a correlação tanto pode ser positiva como negativa. A correlação positiva significa que quando uma variável aumenta, a outra também aumenta num valor proporcional. E, a correlação negativa, significa o inverso, ou seja, quando uma variável aumenta, a outra diminui, assim, variam em sentidos inversos. Recorreu-se ainda ao *teste t de Student* para variáveis independentes, com o intuito de comparação da média da atividade física em função do género. Para a análise das atividades de lazer, recorreu-se à estatística descritiva, nomeadamente à análise das frequências e percentagens.

### Apresentação dos Resultados

No estudo da Correlação entre as variáveis Atividade Física e os Comportamentos Sedentários (Tabela 1), a Atividade Física apresenta uma correlação positiva, mas muito fraca e sem significância estatística [ $r = .022$ ,  $p = .887$ ]. Assim, não se rejeita a Hipótese Nula ( $H_0$ ) dado que é verdadeira. Ou seja, não se

Relatório Final de Estágio Anaísa Machado

confirma a existência de uma associação entre o nível de atividade física e os comportamentos sedentários.

Tabela 1. Correlação entre as variáveis Atividade Física e Comportamentos Sedentários.

Comportamentos Sedentários	
Atividade Física	,022*

\*p>.05

Ao correlacionarmos a Atividade Física com os diferentes itens que compõem os Comportamentos Sedentários (Tempo, por dia, durante a semana, a ver televisão; Tempo, por dia, ao fim-de-semana, a ver televisão; Tempo, por dia, durante a semana, no computador; e Tempo, por dia, ao fim-de-semana, no computador), é possível verificar correlações muito fracas e sem significância estatística (Tabela 2). Verifica-se uma correlação negativa, muito fraca e não estatisticamente significativa no caso das correlações entre a atividade física e o tempo, por dia, durante a semana, a ver televisão [ $r = -.061$ ,  $p = .699$ ] e a atividade física e o tempo, por dia, durante a semana, no computador [ $r = -.222$ ,  $p = .153$ ]. Por fim, verifica-se uma correlação positiva, mas igualmente muito fraca e sem significância estatística, entre as variáveis atividade física e tempo, por dia, ao fim-de-semana, a ver televisão [ $r = .265$ ,  $p = .086$ ] e as variáveis atividade física e tempo, por dia, ao fim-de-semana, no computador [ $r = .051$ ,  $p = .744$ ].

Os resultados mencionados anteriormente, por não se apresentarem estatisticamente significativos, não permitem confirmar a existência de associação entre a atividade física e os comportamentos sedentários.

Tabela 2. Correlação entre a variável Atividade Física e os quatro itens da variável Comportamentos Sedentários.

	Atividade Física
Tempo, por dia, durante a semana, a ver televisão	-.061
Tempo, por dia, ao fim-de-semana, a ver televisão	.265
Tempo, por dia, durante a semana, no computador	-.222
Tempo, por dia, ao fim-de-semana, no computador	.051

Relativamente à correlação entre a variável Atividade Física e o Género (Tabela 3), estas estão negativamente relacionadas, apresentando uma associação moderada e estatisticamente significativa [ $r = -.467$ ,  $p = .002$ ]. Assim, aceita-se a Hipótese Alternativa (H1) por ser verdadeira. Ou seja, confirma-se a existência de associação entre nível de atividade física e o género, no sentido de um nível de atividade física mais elevado no género masculino.

Tabela 3. Correlação entre a variável Atividade Física e o Género.

		Género
Atividade Física		-.467*

\* $p < .01$

Na medida em que se verifica uma relação entre o género e a atividade física, é importante considerar os valores da média para os dois géneros, em função da variável atividade física (Tabela 4). Assim, é possível verificar que o género masculino [ $N=17$ ;  $M=16.24$ ;  $DP=2.587$ ] se revela mais ativo fisicamente que o género feminino [ $N=26$ ;  $M=12.08$ ;  $DP=4.604$ ].

Tabela 4. Comparação entre a variável Atividade Física e Género.

Género	Média	N	Desvio-Padrão
Masculino	16.24	17	2.587
Feminino	12.08	26	4.604

A tabela 5 representa as atividades de ocupação dos tempos livres. Nos passatempos mais adotados pelos jovens é possível identificar os seguintes: ver televisão (93%), fazer trabalhos de casa (90.7%), ouvir música (86%), conversar com os amigos (83.7%) e jogar às cartas, jogos de vídeo ou computador (79.1%). Por sua vez, os menos eleitos são as atividades de arte e expressão (9.3%) e namorar (14%). No que diz respeito à atividade física, a prática de desporto orientado revela-se a escolha de 72% dos sujeitos, enquanto a prática de desporto não orientado é opção de apenas 14% dos sujeitos.



Tabela 5. Frequência e Percentagem das atividades de ocupação dos tempos livres.

<b>Ocupação dos Tempos Livres</b>		
Item	Frequência	Percentagem (%)
Ouvir música	37	86
Tocar música ou cantar	17	39.5
Ver televisão	40	93
Conversar com amigos	36	83.7
Namorar/ Estar com namorado(a)	6	14
Jogar às cartas/ jogos de vídeo/computador	34	79.1
Ler	30	69.8
Praticar desporto orientado	31	72.1
Assistir a acontecimentos desportivos	18	41.9
Fazer os trabalhos de casa	39	90.7
Atividades de Arte e Expressão	4	9.3
Estar só	26	60.5
Fazer compras	21	48.8
Ir ao cinema, a um concerto ou ao teatro	26	60.5
Trabalhos domésticos	30	69.8
Participação em associações ou movimentos de juventude	13	30.2
Visitar pessoas conhecidas	26	60.5
Praticar desporto não orientado	6	14

### Discussão dos Resultados

A obesidade infantil apresenta-se como uma problemática atual com repercussões ao nível social. Esta leva ao aparecimento de diversas doenças com maior expressividade numa faixa etária superior à população em questão. Desta forma, torna-se fulcral, ao nível da investigação, a compreensão dos fatores que influenciam tanto a atividade física como os comportamentos sedentários adotados, no sentido do desenvolvimento de estratégias de promoção da atividade física entre a população jovem e com vista à prevenção dos diversos condicionalismos derivados da obesidade infantil.

São cada vez mais atrativas e disponíveis as possibilidades de lazer sedentário, entre os adolescentes (Santos, 2004), havendo mesmo evidências do aumento do tempo designado para os comportamentos sedentários (Strauss et al, 2001)

A partir da análise dos dados do presente estudo, não é possível a confirmação da existência de associação entre a atividade física e os comportamentos sedentários. Neste sentido, não será possível afirmar que um maior tempo despendido em atividades de cariz sedentário seja um fator de interferência na prática de atividade física. Estes resultados vão de encontro aos obtidos por Santos (2004), na medida em que, no presente estudo, correlacionando a variável Atividade Física com os diferentes itens que compõem os Comportamentos Sedentários (Tempo, por dia, durante a semana, a ver televisão; Tempo, por dia, ao fim-de-semana, a ver televisão; Tempo, por dia, durante a semana, no computador; e, Tempo, por dia, ao fim-de-semana, no computador), os resultados obtidos demonstram correlações fracas e sem significância estatística. Pelo contrário, Santos (2004), perante os resultados obtidos no seu estudo, refere que o tempo passado a ver televisão é, de fato, fator influente na prática de atividade física, diminuindo-a; enquanto o tempo passado no computador, tendo em vista a correlação positiva, pode referir-se à realização de trabalhos académicos, mais do que a atividades de lazer, sendo que, por esta perspectiva, os jovens praticantes de atividade física tendem a organizar melhor a sua agenda, por forma a conciliarem a prática desportiva com a realização das tarefas de ordem académica e ainda as atividades de lazer sedentário.

No estudo de Wong & Leatherdale (2009) que visa a associação entre os comportamentos sedentários, a atividade física e a obesidade nos adolescentes, os resultados encontrados suportam a ideia de que ter um elevado nível de sedentarismo não é equivalente a ter falta de atividade física, sendo possível a existência de jovens com elevado nível de sedentarismo e serem, simultaneamente, bastante ativos. Os autores reiteram ainda a importância de, em futuros estudos, não se assumir, previamente, que jovens que ocupam muito tempo em atividades sedentárias não dediquem também uma quantidade de tempo substancial em atividade física.

No que se refere aos resultados obtidos relativos à associação entre a atividade física e o género, podemos concluir que essa associação existe no sentido

de uma maior prática desportiva nos sujeitos do género masculino em relação ao género feminino. Estes resultados são corroborados por outros autores, tais como Matos, Carvalhosa & Diniz (2002) e Gouveia, Pereira-da-Silva, Virella, Silva, Amaral (2007). Também Wong & Leatherdale (2009) obtiveram resultados referentes a esta variável, pelos quais concluíram que uma maior proporção de rapazes, em relação às raparigas, estava incluída no grupo de elevada atividade e sedentarismo, enquanto uma maior proporção de raparigas se encontrava no grupo baixa atividade e sedentarismo.

Esta associação entre o género masculino e a atividade física pode ser explicada pelos diferentes hábitos tradicionalmente atribuídos a cada género, ou seja, os rapazes despendem mais tempo diário em atividade física e de forma mais intensa, enquanto as raparigas dedicam mais tempo a atividades de carácter sedentário. (Frenne, Zaragozano, Otero, Aznar, Sánchez, 1997)

Relativamente às atividades de ocupação de tempos livres, o presente estudo aferiu que a preferência dos jovens reporta-se a atividades de carácter sedentário, tais como ver televisão, ouvir música, jogar computador, entre outros com menor expressividade. Estes resultados vão ao encontro dos resultados obtidos por Esculcas & Mota (2005), num estudo que pretende identificar as atividades de lazer mais procuradas entre os adolescentes. Esta tendência tem, na minha opinião, vindo a aumentar, podendo explicar-se pela quantidade e diversidade de atividades de lazer que estão ao dispor dos jovens, na atualidade. Neste sentido, reitera-se a importância da promoção da atividade física através de experiências significativas e motivantes, que captem o interesse dos jovens para a prática da mesma.

Neste contexto, a Educação Física escolar acarreta uma importância acrescida, pois cabe à mesma, para além de promover as aprendizagens tradicionais, relativas às modalidades desportivas, desenvolver competências no âmbito da educação para a saúde, que permitam autonomia na gestão da prática de atividade física individual. Tal como referem Simons-Morton et al, (1987) cit. por Marques & Gaya, (1999), mais do que desenvolver a aptidão física de cada aluno, o principal objetivo da perspetiva da educação para a saúde será o aumento da participação das crianças na atividade física.

Citando Betti & Zuliani, (2002), “a Educação Física enquanto componente curricular da educação básica deve (...) introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e

transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir do jogo, do desporto, das atividades rítmicas e dança, das ginásticas e práticas de aptidão física, em benefício da qualidade da vida”.

Assim, a Educação Física deve potenciar, nos alunos, o gosto e o interesse pelo exercício e pela prática desportiva, levando-os a adotar um estilo de vida ativo e saudável. (Ferreira, 2001) Para tal, “devem ser capazes de selecionar as atividades que satisfazem suas próprias necessidades e interesses, de avaliar seus próprios níveis de aptidão e, finalmente, de resolver seus próprios problemas de aptidão” (Corbin & Fox, 1986 cit. por Ferreira, 2001), incumbindo-se, à Educação Física, o desenvolvimento das referidas competências.

Este estudo revela algumas limitações, entre as quais a dimensão da amostra que, sendo reduzido, não possibilita uma representatividade tão alargada quanto a desejada. Também a reduzida variabilidade do contexto social da amostra é um fator limitativo do presente estudo. Apesar de esta variável não ter sido alvo de análise, pelo fato de os alunos frequentarem todos a mesma escola, pode assumir-se, *a priori*, que o contexto social em que estão inseridos não será muito variado.

### Conclusões

Os resultados obtidos neste estudo não permitem associar a atividade física aos comportamentos sedentários. Tendo em conta a falta de consenso relativamente à associação entre estas duas variáveis, o este estudo contribui no sentido de impulsionar investigações mais profundas sobre a matéria em análise, com amostras mais representativas e heterogêneas.

Sugere-se ainda a existência de associação entre a atividade física e o género, no sentido de uma maior prática de atividade física por parte dos rapazes. Pode afirmar-se que este resultado foi coincidente com o relatado na literatura existente, (Matos, Carvalhosa & Dinis, 2002), que aponta para a existência de maior nível atividade física da parte dos rapazes, em comparação com as raparigas, sendo este fato explicado por fatores de ordem cultural.

Destes resultados conclui-se que a promoção da atividade física não passa, unicamente, pela tentativa de aumento do tempo despendido em atividade física, devendo, o apoio aos jovens na gestão autónoma do seu tempo livre, assumir um papel preponderante, aliado ao encorajamento da escolha de formas de lazer mais

ativas, numa perspetiva de diminuição da prevalência de comportamentos sedentários.

Destaca-se, ainda, o papel fundamental da Educação Física, na promoção do envolvimento regular, por parte das crianças e jovens, em atividade física. Esta deve passar pela inclusão, no seio das aulas, de uma perspetiva de educação para a saúde, na qual se desenvolvem competências que permitirão, aos adultos de amanhã, desenvolver a sua prática desportiva de forma autónoma e adequada, no contexto da manutenção de um estilo de vida saudável.

## 11. Conclusões

Finalizado o estágio pedagógico, posso afirmar que foram diversas as aprendizagens realizadas, tendo sentido uma evolução positiva em relação à competência do desempenho das funções de docência na área da Educação Física.

Toda a ansiedade, frustração e cansaço sentidos ao longo deste ano foram facilmente superados pela satisfação e entusiasmo demonstrados pelos alunos, face às atividades propostas. À medida que as aprendizagens foram sendo adquiridas, por parte dos alunos, foi crescendo também o sentimento de competência, da minha parte, fortalecendo o desejo de desempenhar esta profissão num futuro próximo.

As dificuldades e obstáculos encontrados foram superados, contando com o apoio não só dos orientadores da escola e faculdade, como também dos meus colegas do Núcleo de Estágio, restantes professores de Educação Física e ainda de professores de outras áreas e funcionários, revelando-se a facilidade de adaptação que tive na comunidade educativa desta escola. As lacunas que eu apresentava, no início deste ano letivo, referentes ao conhecimento teórico e prático, foram reduzidas pela pesquisa bibliográfica, de forma a promover as aprendizagens dos meus alunos com recurso aos métodos de ensino mais ajustados às suas necessidades. Assim, sinto-me hoje mais capaz e competente de assumir funções pedagógicas perante as turmas que me forem designadas futuramente, e de promover as aprendizagens dos alunos, no âmbito da disciplina de Educação Física. O crescimento que realizei ao longo deste ano permitiu-me desenvolver a minha capacidade de reflexão, não só acerca das capacidades observadas nos alunos, como também pela minha própria competência, no trabalho a executar.

Para terminar, posso afirmar que a diversidade de tarefas propostas ao longo deste ano, aliadas a uma constante pesquisa e reflexão crítica acerca das atividades desenvolvidas, encaminharam a um enriquecimento dos conhecimentos e a um desenvolvimento das competências no âmbito desta atividade profissional. Existe ainda, porém, muito potencial de progresso, salientando-se a necessidade da formação contínua no sucessivo aperfeiçoamento das aprendizagens adquiridas ao longo da minha formação académica, no sentido do alcance da mestría, no que concerne à área da Educação Física.

## 12. Referências Bibliográficas

- Abreu, S. (2000). *A gestão do tempo, a oportunidade de prática e os comportamentos de indisciplina, no ensino do rolamento à frente, à retaguarda e do apoio facial invertido, em aulas de educação física. Um estudo de caso em professoras mais e menos experientes*. Porto: S. Abreu. Dissertação de Mestrado em Ciências do Desporto apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física.
- Álvarez, J. & Buendia, R. (2004). *Evaluación en educación y evaluación del aprendizaje en educación física*. La evaluación en educación física. Investigación y práctica en el ámbito escolar. Barcelona: Editorial Graó
- Associação Europeia de Educação Física. (2003). *Código de Ética e Guia de Boa Prática para a Educação Física*. Edição Portuguesa.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Betti, M. & Zuliani, L. (2002). Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*. 1 (1). 73-81
- Bossle, F. (2002). Planejamento de ensino na Educação Física – Uma contribuição ao colectivo docente. *Movimento*, 8 (1).
- Carvalho, L. (1994). *Avaliação das Aprendizagens em Educação Física*. Boletim SPEF. Nº11. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Educação Física.
- Caspersen, C.; Powell, K.; & Christenson, G. (1985). Physical Activity, Exercise, and Physical Fitness: Definitions and Distinctions for Health-Related Research. *Public Health Reports*, 100 (2), 126-131
- Cloes, M., Ledent, M., Didier, P., Diniz, J., Piéron, M., (1997), Pratique et importance des principales activités de loisirs chez des jeunes de 12 à 15 ans dans cinq pays européens. *Sport*, 159/160, p. 51-60.
- Costa, F. (1995). *Diferenciação do ensino: relação entre a atitude pré-interactiva e os indicadores interactivos de apresentação da informação, contextos de ensino, feedback pedagógico e participação do aluno*. Coimbra
- Despacho Normativo n.º 14/2011 de 18 de Novembro, (2011). Ministério da Educação e da Ciência. *Diário da República*, 2.ª Série, n.º 222

- Esculcas, C & Mota, J. (2005). Actividade física e práticas de lazer em adolescentes. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 5 (1), 69-76
- Ferreira, M. (2001). Aptidão física e saúde na educação física escolar: ampliando o enfoque. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. 22 (2). 41-54
- Frenne L.M., Zaragozano J.F., Otero J.M., Aznar L.M., & Sánchez M.B. (1997). Actividad física y ocio en jóvenes. Influencia del nivel socioeconómico. *Anales Españoles de Pediatría*. 46 (2). 119-25.
- Frontoura, C. (2005). *O estagiário em educação física no processo de estágio pedagógico: A percepção das dificuldades dos estagiários da FCDEF-UC na fase inicial e na fase final do estágio pedagógico*. Coimbra: C. Frontoura. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.
- Gomes, M. (2004). *Planeamento em educação física – comparação entre professores principiantes e professores experientes*. Madeira: M. Gomes. Monografia de licenciatura em educação física e desporto. Universidade da Madeira.
- Gouveia, C; Pereira-da-Silva, L; Virella, D; Silva, P; & Amaral, J. (2007). Actividade física e sedentarismo em adolescentes escolarizados do concelho de Lisboa. *Acta Pediátrica Portuguesa*, 1 (38), 7-12
- Ledent, M., Cloes, M., Telama, R., Almond, L., Diniz, J., & Piéron, M. (1997). Participation des jeunes européens aux activités physiques et sportives. *Sport*, 159/160, 61-71.
- Lopes, V. & Maia, J. (2004). Actividade física nas crianças e jovens. *Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano*. 6 (1). 82-92. ISSN 1415-8426
- Marques, A. & Gaya, A. (1999). Atividade física, aptidão física e educação para a saúde: estudos na área pedagógica em Portugal e no Brasil. *Revista Paulista de Educação Física*. 13 (1). 83-102
- Matos, M., & Carvalhosa, S. (2001). Saúde mental e mal estar físico na idade escolar. 3 (1). FMH/PEPT/GPT.
- Matos, M., Carvalhosa, S., & Diniz, J. (2001). Actividade física e prática desportiva nos jovens portugueses. 4 (1). FMH /PEPT /GPT.



- Matos, M; Carvalhosa, S; & Diniz, J. (2002). Factores associados à prática de actividade física nos adolescentes portugueses. *Análise psicológica*, XX (1), 57-66
- Pate, R.; O’neill, J.; & Lobelo, F. (2008). The evolving definition of “sedentary.” *Exercise and Sport Sciences Reviews*, 36 (4), 173-178
- Pitanga, F. (2002). Epidemiologia, actividade física e saúde. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*. 10 (3). 49-54
- Ribeiro, L. (1999). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Santos, M. (2004). *Factores de influência da actividade física em adolescentes. Estudo da influência da posição sócio-económica, comportamentos sedentários e características do ambiente*. Porto: M. Santos. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física*. Barcelona: INDE.
- Strauss, R. S., Rodzilsky. D., Burack, G., & Colin, M., (2001), Psychosocial correlates of physical activity in healthy children: *Arch. Pediatr. Adolesc. Med.* 155, p. 897-902.
- Wong, S.; Leatherdale S. (2009). Association between sedentary behavior, physical activity, and obesity: inactivity among active kids. *Preventing Chronic Disease*, 6 (1).

### 13. Anexos