

UNIVERSIDADE DE COIMBRA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA



JOSÉ GUILHERME FERNANDES AFONSO

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
SECUNDÁRIA DE ANADIA, COM A TURMA DO 9ºB, NO ANO LETIVO
2013/2014**

COIMBRA
2014

JOSÉ GUILHERME FERNANDES AFONSO

Nº 2012113213

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
SECUNDÁRIA DE ANADIA, COM A TURMA DO 9ºB, NO ANO LETIVO DE
2013/2014**

Dissertação de Mestrado apresentada 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: Professor Doutor Alain Massart

COIMBRA

2014

Afonso, J. (2014). *Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Secundária de Anadia com a Turma do 9ºB no ano letivo 2013/ 2014*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

José Guilherme Fernandes Afonso, aluno número 2012113213 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, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no artigo 30º, do Regulamento Pedagógico da FCDEF (versão de 10 de março de 2009).

Coimbra, 11 de junho de 2014

AGRADECIMENTOS

A conclusão do presente ciclo de estudos não teria sido possível sem a colaboração e o incentivo de um conjunto de pessoas e instituições às quais gostaria de prestar os meus sinceros agradecimentos.

Aos meus filhos, Ana e Diogo, pelo carinho e motivação que me permitiram perseguir os meus objetivos.

À minha esposa, Andreia, pelo apoio incondicional prestado.

À Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física e todos os docentes que me transmitiram os saberes científicos e as bases necessárias à construção da minha ação profissional.

Aos meus colegas de mestrado pela forma cordial e empática que facilitou a minha integração na instituição e no curso.

Aos meus colegas de Estágio, Tiago Reis, Pedro Mendes, Pedro Nascimento e Daniela Osório, pela colaboração, respeito e camaradagem com que se desenvolveu a nossa ação coletiva.

Ao Agrupamento de Escolas de Anadia e a todos os seus intervenientes, pela forma prestável e cooperante com que nos integraram.

Ao professor Alain Massart pela orientação pedagógica responsável, pela abertura revelada para responder a solicitações e pelo apoio e diálogo compreensivo e interessado que me permitiu evoluir enquanto docente.

Ao professor Rui Luzio, pelos valores transmitidos, pela capacidade de liderança e pela forma dedicada com que desenvolveu a sua ação no sentido de potenciar o meu desenvolvimento profissional.

Aos alunos da turma B do 9º ano da Escola Secundária de Anadia, pela forma perseverante e responsável com que participaram nas aulas.

O meu sincero obrigado a todos!

"A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida."

John Dewey (1859-1952)

RESUMO

O Estágio Pedagógico operacionalizado na Escola Secundária de Anadia representou a possibilidade de aplicar em contexto real os conhecimentos e saberes científicos adquiridos ao longo do curso, aliados à experiência profissional já adquirida.

Ao longo deste percurso assumiu particular importância a reflexão constante sobre a prática, aliada à investigação e mobilização de saberes pertinentes. É esta dinâmica que permite ao professor ser produtor da sua profissão, ser um profissional reflexivo e crítico, pois o ato de ensinar representa uma atividade transformadora da sociedade. Os professores devem questionar diariamente o que ensinam, a forma como o fazem e os objetivos que perseguem.

A cultura de profissionalidade docente assenta no conhecimento pedagógico de e para a mestria. Uma das principais conclusões deste processo de formação evidencia a necessidade de ensinar e promover a aprendizagem para todos os alunos. Até os menos aptos no domínio motor podem aceder a níveis elevados de aprendizagem, desde que beneficiem de oportunidades e condições educativas apropriadas. Esta é uma preocupação que deve assistir a todos os professores, pois trata-se acima de tudo, de uma questão de responsabilidade educativa social.

Apenas com professores que acreditem na importância da qualidade do ensino se pode credibilizar a Educação Física. Assiste-se a um momento de particular incerteza, sobretudo nas orientações emanadas da administração central, evidenciadas, por exemplo, na exclusão da nota de Educação Física no apuramento da média final do Ensino Secundário. Esta medida constituiu uma clara desvalorização da disciplina, com reflexos negativos na participação e empenho motor dos alunos. Cabe-nos a nós, futuros profissionais, guiados por valores éticos e morais, devolver o reconhecimento da importância inequívoca da disciplina de Educação Física, com estatuto formal igual às demais.

Palavras-Chave: Estágio Pedagógico. Formação. Reflexão. Educação Física.

ABSTRACT

The Teaching Practice that took place in the Secondary School of Anadia provided the possibility to apply in real context the scientific knowledge and skills acquired while taking the degree, combined with professional experience already acquired.

Throughout this path, it became particularly important the constant reflection on the practice, along with the research and the use of relevant knowledge. This dynamics allows the teacher to be a producer of his career, to be a reflective and critical professional, as teaching is an activity that enables society to change. Teachers should question what they teach, how they teach and their teaching goals.

The professional teaching culture is based on knowledge and teaching to mastery. One of the main conclusions of this practice process highlights the need to teach and to promote learning for all students. Even the least able at the motor domain, can have access to higher levels of learning, if they are given the educational opportunities and the appropriate conditions. This is a concern all teachers should have in mind, since that is a question of educational and social responsibility.

Only the teachers who believe in the importance of the quality of education can make Physical Education more credible. We are witnessing a moment of particular uncertainty, especially in the guidelines issued by the government, seen mainly when the Physical Education marks are not taken into account to calculate the final average of Secondary School Education. This measure was a clear devaluation of this school subject, with negative effects on students' participation and effort. It is up to us, as future professionals guided by ethical and moral values, to gain back the recognition of the clear relevance of Physical Education – a subject as important as all the others.

Keywords: *Teacher practice. Education. Reflection. Physical Education.*

SUMÁRIO

RESUMO.....	VII
ABSTRACT	VIII
INTRODUÇÃO	13
1. ENQUADRAMENTO BIOGRÁFICO	15
1.1 Questões Dilemáticas	15
1.2 Programa de Formação Inicial	17
2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA	19
2.1 Caracterização do Contexto	19
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	22
3.1 Projeto Curricular	22
3.2 Planeamento.....	24
3.2.1 Plano Anual	26
3.2.2 Unidades Didáticas.....	28
3.2.3 Planos de Aula	30
3.3 Realização	32
3.3.1 Instrução.....	32
3.3.2 Gestão.....	34
3.3.3 Clima/ Disciplina	35
3.4 Decisões de Ajustamento	36
3.5 Avaliação	37
3.5.1 Avaliação Diagnóstica	38
3.5.2 Avaliação Formativa	39
3.5.3 Avaliação Sumativa	40

3.5.4 Auto e Heteroavaliação	41
3.6 Atitude Ético-profissional	41
3.7 Estratégias de Abordagem do Ensino.....	42
3.8 Aprendizagens Realizadas	43
4. ANÁLISE DO TEMA-PROBLEMA: “As implicações da não contabilização da nota de Educação Física na média final dos alunos do Ensino Secundário”	45
4.1 Pertinência do Tema em Estudo.....	45
4.2 Revisão da Literatura.....	46
4.3 Metodologia	52
4.3.1 Formulação do Problema e Definição do Objetivo do Estudo.....	52
4.3.2 Protocolo de Investigação.....	52
4.3.3 Procedimentos de Recolha e Análise dos Dados	53
4.4 Apresentação dos Resultados	54
4.5 Análise e Discussão dos Resultados.....	57
4.6 Conclusões do Estudo	58
5. CONCLUSÃO	60
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	61

LISTA DE ABREVIATURAS

UC: Universidade de Coimbra

FCDEF: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

EF: Educação Física

PNEF: Programa Nacional de Educação Física

PFI: Programa de Formação Inicial

FICEF: Forum Internacional das Ciências da Educação Física

NEE: Necessidades Educativas Especiais

IMC: Índice de Massa Corporal

ZSAF: Zona Saudável de Aptidão Física

PAA: Plano Anual de Atividades

MED: Modelo de Educação Desportiva

TGfU: Teaching Games for Understanding

UD: Unidade(s) Didática(s)

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 – Certificado de participação na Ação de Formação “Tag-Rugby nas escolas”

Anexo 2 – Certificado de participação na atividade “Oficina de Ideias em EF III”

Anexo 3 – Certificado de participação no II FICEF

Anexo 4 – Certificado de participação no “Concurso de Posters do II FICEF”

Anexo 5 – Certificado de participação no III FICEF

Anexo 6 – Plano de Aula

Anexo 7 – Grelha de Avaliação Diagnóstica

Anexo 8 – Grelha de Avaliação Formativa

Anexo 9 – Grelha de Avaliação Sumativa

Anexo 10 – Parâmetros e Critérios de Avaliação

Anexo 11 – Comparação entre a Avaliação Diagnóstica e Avaliação Sumativa

Anexo 12 – Inquéritos referentes ao Tema/ Problema

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Constituição do Agrupamento de Escolas de Anadia	20
Figura 2. Fases do Projeto Curricular de Educação Física (Nobre, 2012)	24
Figura 3. Tarefas inerentes à construção do Plano Anual (Bento, 2003)	26
Figura 4. Elementos do currículo (Nobre, 2012)	29
Figura 5. Principais variáveis na planificação das sessões de EF (Macfayden, 2010)	31
Figura 6. Principais variáveis na planificação das sessões de EF (Macfayden, 2010)	31

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Caracterização da Turma	22
Tabela 2. Caracterização da Amostra	53
Tabela 3. Resultados – Alunos do 9º Ano	53
Tabela 4. Resultados – Alunos do 10º/ 11º Ano	54
Tabela 5. Resultados – Alunos do 12º Ano	54
Tabela 6. Resultados – Encarregado de Educação	55
Tabela 7. Resultados – Docente de EF	55
Tabela 8. Resultados – Outros Docentes	55
Tabela 9. Médias por disciplina (12º Ano).....	56

INTRODUÇÃO

"As pessoas aprendem não porque lhes transmitem a informação, mas sim porque constroem a sua versão pessoal da informação." Rita Levi-Montalcini (1909-2012)

A formação representa um investimento pessoal, consubstanciado num trabalho gradual e criativo, de acordo com concepções próprias, mas também fundamentado em saberes científicos, com vista à construção de uma identidade profissional.

Ninguém nasce professor. Forma-se e torna-se professor.

Assumindo o agir profissional docente como uma construção permanente, um projeto orientado para a promoção das aprendizagens dos alunos, pretende-se neste documento não só descrever e caracterizar o processo que representa o Estágio Pedagógico, mas acima de tudo refletir sobre as práticas docentes e apontar estratégias para o desenvolvimento da disciplina de Educação Física.

Como defende Piéron (1996), uma formação profissional de qualidade pressupõe que o professor *"...contribua ajudando os alunos nas suas aprendizagens; esteja empenhado num processo de aperfeiçoamento pessoal, na base de uma reflexão contínua sobre a sua própria ação pedagógica"* (p. 11).

No decorrer do Estágio Pedagógico estabeleci como prioritária uma concepção prática de ensino, procurando desenvolver competências através da *"reflexão na ação e reflexão sobre a ação"* (Carreiro da Costa, Carvalho, Onofre, Diniz e Pestana, 1996, p. 27). Considero que o professor é muito mais do que um técnico ou aplicador eficaz de tarefas de ensino estereotipadas. Segundo Alarcão (2013), *"a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano criativo, e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores"* (p. 38).

Entendo a prática pedagógica como sendo muito mais do que o somatório de receitas ou modelos didáticos. Neste pressuposto, o processo de formação deve, *"prestar mais atenção ao habitus do professor do que ao seu repertório de técnicas e esquemas explícitos de ações"* (Perrenoud, 1993, p. 41).

O Estágio Pedagógico possibilita a mobilização de práticas, não apenas conhecimentos específicos da disciplina, mas também um conjunto de outras competências pessoais tais como a autoanálise, a reflexão crítica ou o recurso à criatividade, que concorrem para o sucesso da prática pedagógica com consequências na construção da identidade e realização profissional.

A incerteza e a imprevisibilidade fazem parte da ecologia da Educação Física. Torna-se, portanto, fundamental, que o professor atue de forma inteligente, flexível, contextualizada e reativa, procurando agir segundo padrões éticos e morais que lhe permitam desenvolver a qualidade do ensino pela promoção das aprendizagens dos alunos.

O Estágio Pedagógico constituiu, assim, uma experiência privilegiada de preparação profissional e, só com profissionais devidamente preparados e motivados, críticos e empenhados, se poderá credibilizar a disciplina de Educação Física e dotá-la do estatuto que a sua importância exige.

O presente trabalho está estruturado, em quatro pontos essenciais: o enquadramento biográfico; a contextualização da prática desenvolvida; a análise reflexiva sobre a prática pedagógica e o aprofundamento do tema sobre o estágio.

No primeiro ponto, procura-se analisar e refletir sobre as questões dilemáticas suscitadas ao longo do percurso, bem como confrontar o meu Programa de Formação Inicial, ao nível das competências iniciais, objetivos de aperfeiçoamento e formas de progressão.

A contextualização da prática engloba a caracterização do contexto escolar relativa ao espaço físico da escola, ao grupo disciplinar de Educação Física e à turma.

No terceiro ponto pretende-se realizar uma análise reflexiva sobre as atividades de ensino-aprendizagem, no desenvolvimento do currículo e nas dimensões de planeamento, realização e avaliação.

Finalmente, na abordagem ao tema/ problema suscitado, analisam-se as implicações da não contabilização da nota de Educação Física para o apuramento da média final no Ensino Secundário, na valorização da disciplina pelos diferentes agentes educativos e em eventuais alterações na participação e empenhamento motor dos alunos.

1. ENQUADRAMENTO BIOGRÁFICO

1.1 Questões Dilemáticas

“Não é a prática por si mesma que gera conhecimento. No máximo permite estabilizar e fixar certas rotinas. A boa prática, aquela que permite avançar para estágios cada vez mais elevados no desenvolvimento profissional, é a prática reflexiva. Quer dizer, é necessário voltar atrás, rever o que se fez, analisar os pontos fortes e fracos de nosso exercício profissional e progredir baseando-nos em reajustes permanentes. Sem olhar para trás, é impossível seguir em frente.” Zabalza (2004, p.137)

O desenvolvimento do Estágio Pedagógico encerra em si alguns constrangimentos, motivados pelo alargamento de funções atribuídas ao professor estagiário, pelo normal período de adaptação à realidade do ensino e também pela própria incerteza e complexidade de situações decorrentes da lecionação da disciplina de Educação Física. Estes dilemas, no meu caso específico, derivaram de dois momentos específicos: os dilemas pré-impacto, relativos ao regresso à escola mas na condição de estagiário e os dilemas de impacto/ pós-impacto, próprios do exercício da função pedagógica.

No que concerne aos primeiros, estes derivam sobretudo de expectativas iniciais decorrentes do meu processo de formação, mas sobretudo da experiência profissional docente já adquirida.

Ao longo dos anos de lecionação que possuo, adquiri alguma autonomia em termos de rotinas de planificação, realização e avaliação do ensino. Uma das questões dilemáticas foi saber até que ponto conseguiria colocar de lado essas rotinas e adaptar-me às exigências preconizadas pelas diretrizes do estágio pedagógico, nesta dimensão das atividades de ensino-aprendizagem. Planificar aulas pormenorizadamente, devidamente justificadas e analisadas, maximizar as técnicas de intervenção pedagógica, avaliar criteriosamente os alunos. Este pressuposto deve fazer parte da conduta ética e deontológica de qualquer docente e é algo que procuro fazer desde sempre. No entanto, o pormenor das tarefas inerentes ao estágio pedagógico leva-me por vezes a refletir se não será um passo atrás, voltar a pensar o ensino a este nível de pormenor, quando já se é autónomo. No entanto, por vezes é necessário (e útil) dar um passo atrás para depois podermos dar dois em frente. Neste sentido importa referir também o fator motivacional. Não é fácil para quem já possui alguma experiência de ensino e já realizou em estágio pedagógico, voltar a fazê-lo com maior dedicação ainda. No entanto, tenho noção de que

o meu futuro profissional depende muito do nível de sucesso alcançado neste ciclo de estudos e, no Estágio Pedagógico em concreto.

Ainda neste domínio, o exercício de funções no âmbito de um Estágio Pedagógico coloca muitas vezes o professor estagiário perante um dilema: por um lado tem a responsabilidade de planificar, realizar e avaliar o ensino mas, por outro lado, a sua autonomia está limitada pelas diretrizes do professor titular de turma. Segundo Piéron (1996), “*o estagiário assume um grande número de responsabilidades do titular da aula num estatuto desconfortável...*” (p. 19). Contudo, quando todos os intervenientes exercem as suas funções com responsabilidade, as relações fortalecem-se e a ação pedagógica ganha eficácia.

Relativamente ao segundo momento dilemático, decorrente do exercício do Estágio Pedagógico, os principais aspetos críticos resultaram dos constrangimentos próprios da lecionação. A incerteza e complexidade de situações emergentes numa aula de Educação Física são reais e devem ser encaradas com naturalidade. As dificuldades de gestão de espaços numa escola onde as condições de lecionação estão longe de ser as ideais, a heterogeneidade da turma, a necessidade de individualizar e adaptar o ensino através de diferenciação pedagógica, a maximização do tempo potencial de aprendizagem, a necessidade de realizar uma avaliação criterial e eficaz, a identificação de problemas/ dificuldades na execução motora dos alunos, a adequação permanente das estratégias, a promoção de uma participação empenhada e efetiva dos alunos. Todos estes fatores potenciaram uma necessidade de reflexão sistemática.

O exercício reflexivo diário permitiu-me pensar o ensino, questionar os métodos e as estratégias, registar dificuldades e progressos dos alunos, adequar situações, para tomar consciência do caminho a seguir, de modo a alcançar o sucesso pedagógico dos alunos e promover as suas aprendizagens. Este foi sempre o objetivo que guiou a minha ação pedagógica. Pensar, refletir, analisar, recolher informação, para formular juízos de valor e tomar decisões fundamentadas e eficazes. Segundo Zabalza (2004), “*os diários de aula, as biografias, os documentos pessoais em geral [...] constituem recursos valiosos de pesquisa-ação capazes de instaurar o círculo de melhoria de nossa atividade como professores*” (p. 27). Para o autor, os dilemas apresentam-se como um conjunto de situações complexas, vividas pelo professor estagiário no contexto da sua ação pedagógica. A reflexão diária facilitou a identificação de dilemas, mas também o processo de análise e construção de ações para a sua superação. O ensino deve ser encarado como um ato contínuo e as ações pedagógicas futuras devem reportar-se às dificuldades evidenciadas em sessões anteriores.

Um outro dilema com que a escola/ ensino atual se confronta prende-se com a *accountability* a que o professor está sujeito. De facto, o comportamento do professor é constantemente escrutinado. A prestação de contas não diz respeito apenas ao desempenho escolar dos alunos. Outras dimensões do comportamento do professor tais como o impacto da sua ação na aprendizagem, o clima na sala de aula, as inter-relações com pais e encarregados de educação, o uso dos programas/ currículos, as suas expectativas perante os alunos, a gestão emocional e as relações com os órgãos de gestão são também alvo de escrutínio. Segundo Saha e Dworkin (2009), “*O professor vive dentro de um aquário onde todos o podem observar e avaliar*”. Esta situação é real e induz novas competências ao professor, de relacionamento interpessoal com os diversos agentes educativos. Nas últimas décadas, estas transformações “*desafiaram a autonomia profissional dos professores e levantaram a questão sobre o que significa ser um profissional sob um escrutínio público cada vez maior*” (Day, 2001, em Herdeiro & Silva, 2011, p. 2). Contudo, qualquer docente deve encarar a visibilidade da escola para o exterior com naturalidade e responsabilidade, pois ensinar é acima de tudo um ato transformador da sociedade.

1.2 Programa de Formação Inicial

No início desta etapa, houve necessidade de realizar uma análise introspetiva relativamente às minhas competências iniciais, em relação a pontos fortes, fragilidades de desempenho e necessidades de formação. O Programa de Formação Individual (PFI) estabelecido pretendeu, portanto, incluir intenções conscientes naquilo que julgo ser o propósito de qualquer docente: formar, transmitir, aprender e, acima de tudo, fomentar o processo de formação dos alunos, promovendo o seu sucesso.

Como pontos fortes, identifiquei a experiência profissional adquirida e sobretudo o compromisso de uma ação ética e profissional, sempre com a preocupação de promover aprendizagens significativas a todos os alunos. O conhecimento da realidade do ensino, dos constrangimentos próprios da lecionação, de estratégias diversificadas e adaptáveis a diferentes situações, das matérias curriculares de diferentes níveis de ensino, representam um proveito importante como ponto de partida para um Estágio Pedagógico.

As principais fragilidades de desempenho detetadas prenderam-se com o ensino de algumas matérias, tais como o Rugby (Tag-Rugby) e as Atividades Rítmicas Expressivas. Também na área de avaliação das aprendizagens dos alunos, existia

alguma dificuldade inicial em utilizar de forma criterial a avaliação diagnóstica, de forma a utilizar essa informação na adequação e diferenciação do ensino e, ainda, procurar uma forma eficaz de operacionalizar os dados da avaliação formativa, para que esta sirva de regulação interativa/ retroativa das aprendizagens dos alunos.

Tendo em conta estes pressupostos, estabeleci metas de aperfeiçoamento das minhas competências iniciais, procurando suprir as carências evidenciadas, através do recurso a ações de formação, investigação e pesquisa permanente.

Algumas iniciativas de formação tiveram um contributo decisivo na superação dessas fragilidades. A Ação de Formação promovida pelo Núcleo de Estágio de Anadia sobre “Tag-Rugby nas Escolas” (Anexo 1), em articulação com os núcleos de estágio do Colégio Salesiano de Mogofores e EB 2,3 de Meahada, permitiu adquirir um conjunto importante de conhecimentos e estratégias de abordagem da modalidade. O recurso a Atividades Rítmicas e Expressivas na abordagem da modalidade de Ginástica (mobilização geral) possibilitou, também, o aperfeiçoamento na lecionação desta matéria, como resultado de investigação permanente, na experimentação diária e na observação/reflexão com o grupo de estágio.

Relativamente ao domínio e aplicação da função avaliativa, foi decisiva a supervisão do nosso orientador de estágio, pela transmissão da importância de diferenciar o ensino, utilizando os dados da avaliação diagnóstica e, pela necessidade de realizar uma observação diária atenta que nos permita enquadrar o ensino de acordo com as necessidades dos nossos alunos e adequando constantemente estratégias e as formas de organização/ abordagem.

A participação noutras atividades, tais como a “Oficina de Ideias em Educação Física III” (Anexo 2), II e III FICEF (Anexos 3 e 5), foi fundamental pela aquisição de conhecimentos e, sobretudo, pela oportunidade de partilha de informação. Em todas estas atividades não me limitei a uma ação presencial, mas fui interveniente direto com apresentações orais (Anexo 5), práticas (Anexo 2) e produção de trabalhos científicos (Anexo 4).

Estar em formação implica “*um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional*” (Nóvoa, 1992, p. 13). Torna-se, portanto, importante articular uma reflexão constante sobre a prática com a investigação e mobilização de saberes pertinentes. É esta dinâmica que me irá permitir, enquanto professor, ser produtor da minha profissão. Conhecer e conhecer-me para agir em situação: conhecimento e autoconhecimento.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA

2.1 Caracterização do Contexto

“...São considerados determinados pré-requisitos, como: a certeza do tipo de aprendizagem que pretendemos; a definição clara de objetivos; o reconhecimento das características dos ambientes de trabalho e dos contextos e a identificação dos recursos existentes para a criação de oportunidades de aprendizagem impulsionadoras.” Herdeiro, R. & Silva, A. M. (2011, p. 3)

As escolas constituem meios de formação e educação por excelência. Contudo, pela sua complexidade e diversidade, na forma como se organizam e nos recursos que gerem, requerem um conhecimento aprofundado de cada caso particular. Atualmente, inseridas numa rede de estabelecimentos (agrupamentos), envolvem um conjunto de especificidades que interessa conhecer e caracterizar, com vista a uma melhor gestão de recursos e a uma intervenção pedagógica do professor mais eficaz, baseada numa interação positiva e concreta.

Reconhecendo ainda a heterogeneidade que caracteriza a escola atual, como instituição social, no que diz respeito à sua essência de escola de massas, onde alunos, professores, métodos de ensino e os próprios edifícios são distintos de escola para escola, importa realizar uma análise atenta das suas particularidades.

Anadia é uma cidade pertencente ao distrito de Aveiro, situada na região Centro e sub-região do Baixo Vouga. O município é limitado a norte pelo município de Águeda, a leste por Mortágua, a sul por Mealhada, a sul e oeste por Cantanhede e a noroeste por Oliveira do Bairro. Abrange uma área de 216,64 km², com 29 121 habitantes (2011), fazendo parte do seu território dez freguesias civis. A sua população vive em duas zonas claramente distintas: urbana (cidade de Anadia) e rural (restante área onde está inserido o Agrupamento). Na zona urbana ressaltam os serviços, o comércio e a indústria, com especial relevo para a cerâmica e para a indústria vitivinícola. A zona rural produz grande variedade de produtos agrícolas, com realce para os vinhos característicos da região da Bairrada. Algumas freguesias possuem extensa zona florestal. A maior parte dos Pais e Encarregados Educação são trabalhadores por conta de outrem, do setor secundário e terciário.

O Agrupamento de Escolas de Anadia foi constituído em 2010, resultando da agregação das unidades de gestão dos Agrupamentos de Escolas de Anadia, Vilarinho do Bairro e Escola Secundária com 3^o CEB de Anadia. Estende-se por todo o concelho

de Anadia, é composto por treze Jardins-de-Infância, dezanove Escolas do 1.º CEB, um Centro Escolar (Pré-Escolar e 1º CEB), duas Escolas Básicas com 2.º e 3.º Ciclos e uma Escola Secundária com 3.º Ciclo (escola sede). Tem uma população escolar composta por 2317 alunos, onde desenvolvem a sua atividade 274 docentes.



Figura 1: Constituição do Agrupamento de Escolas de Anadia

Os edifícios escolares da Escola Secundária de Anadia, onde decorreu o Estágio Pedagógico, apresentam sinais evidentes de degradação. Esta situação provocou alguns constrangimentos no cumprimento integral das planificações, sobretudo em dias com condições atmosféricas adversas.

“A aplicação destes programas implica que os espaços sejam, de facto, polivalentes, isto é, que admitam a possibilidade de se realizarem atividades de aprendizagem de todas as áreas ou subáreas (mesmo que não seja nas situações formais), de maneira a que o professor possa optar pela seleção de matérias e modos de prática em cada ciclo de trabalho e no conjunto do ano letivo.” PNEF (2001, p. 20)

Os espaços destinados à lecionação da Educação Física não eram polivalentes. Apesar das considerações definidas no Programa Nacional de Educação Física, a abordagem das diversas matérias curriculares estavam limitadas às possibilidades de cada espaço, o que originou que a programação fosse elaborada não em função das necessidades dos alunos, mas sim em função do que os espaços permitiam. Assim,

recorreu-se frequentemente a ajustamentos que não condicionassem, por um lado a concretização/ realização da aula prática, por outro, o cumprimento do currículo projetado para a turma. Tentou-se, contudo, encarar este problema como um desafio à nossa capacidade de adequação a condições adversas, adquirindo competências que considero como características importantes para qualquer docente de Educação Física.

De referir, no entanto, que as Escolas Básica nº 2 de Anadia e Secundária com 3º CEB de Anadia vão em breve ser substituídas por um edifício totalmente novo, que reunirá as condições de excelência para a prática do ensino-aprendizagem.

Em termos de recursos materiais, estes eram suficientes, permitindo a lecionação de todas as áreas programáticas definidas.

Em relação à turma B do nono ano de escolaridade, que constituiu a essência do presente trabalho, esta foi inicialmente caracterizada de modo a obter um conhecimento válido dos vários domínios do quotidiano dos alunos que a constituem, através da recolha de informações pessoais, importantes para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e como ferramenta de trabalho útil para a evolução qualitativa das relações professor-aluno e aluno-aluno. Este conhecimento permitiu ainda o desempenho da função docente com maior eficácia, facilitando a diferenciação pedagógica e a possibilidade de integração dos alunos, proporcionando um maior desenvolvimento pessoal, social e de interligação com o meio escolar.

A turma era constituída por 21 alunos, maioritariamente do sexo masculino, com uma média de idades de 14,3 anos. Dois alunos encontravam-se a repetir o 9º Ano de escolaridade. Existiam ainda três alunos referenciados com NEE ao abrigo do DL n.º 3/2008 de 7 de janeiro, beneficiando das medidas de Apoio Pedagógico Personalizado (art.º 17º) e Adequação no Processo de Avaliação (art.º 20º), em algumas disciplinas. Apesar de existirem alguns alunos com problemas de saúde (asma, diabetes ou dislexia), estes não eram impeditivos ou limitativos na realização prática da aula.

A caracterização da turma em termos de aptidão física, realizada no início do ano letivo, permitiu concluir que os alunos se situavam, no geral, dentro do intervalo da Zona Saudável de Aptidão Física, nas diferentes dimensões avaliadas (protocolo *Fitnessgram*). Registaram-se, contudo, algumas dificuldades na aptidão aeróbia e força abdominal. Apenas um aluno tinha um índice de massa corporal fora da ZSAF, com peso em excesso/ obesidade.

Tabela 1. Caraterização da Turma

Turma	N	Idades		Sexo		Repetentes	NEE (DL 3/ 2008)	IMC fora da ZSAF
		Média	(Min-Máx)	M	F			
9º B	21	14,3	14-16	12	9	2	3	1

Apesar da heterogeneidade dos alunos em vertentes como o sucesso escolar, as condições socioeconómicas, as caraterísticas físicas e psicológicas e até nas expetativas face à escola em geral e à Educação Física em particular, os dados recolhidos evidenciaram uma turma com condições favoráveis para que todos os alunos pudessem prosseguir no processo ensino-aprendizagem com sucesso.

A tomada de consciência da realidade particular da escola, da turma e do meio envolvente é fundamental, de forma a tomar decisões e adotar estratégias adequadas e lógicas de acordo com a orgânica/ estruturação da escola – saber para agir.

Considerando a escola como um espaço social de formação e desenvolvimento da personalidade de cada indivíduo, é de extrema importância ter uma perspetiva clara e coerente do local onde desenvolvemos a nossa ação, conhecendo e valorizando esse mesmo contexto.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

3.1 Projeto Curricular

“Currículo é o meio pelo qual o professor pode aprender a sua arte.” Stenhouse (1984)

A construção de um Projeto Curricular assume particular importância, no desenvolvimento de atividades de ensino-aprendizagem que promovam o sucesso das aprendizagens dos alunos.

Dentro de uma perspetiva aberta e flexível de currículo, a noção de projeto apresenta-se, em meu entender, como fundamental, permitindo dar uma resposta singular face a uma situação particular e a um contexto específico, centrado no processo e orientado para a resolução de questões práticas relacionadas essencialmente com as necessidades dos alunos. O professor deixa de ser um mero consumidor/ reproduzidor do currículo, para ser um sujeito ativo e interveniente direto nas opções a implementar na sua escola, na sua turma, numa perspetiva crítica daquele, fruto de trabalho colegial, dialética e discussão no seio das estruturas intermédias de gestão.

Neste sentido, a partir das orientações do Projeto Educativo da escola, são definidas prioridades em cada departamento/ grupo disciplinar que permitem depois ao professor ser um modelador dos conteúdos que ensina, apropriando essas orientações na conceção de um instrumento próprio, que se traduz numa imagem antecipadora de uma realidade que se pretende atingir (intenção-ação).

São diversas as definições que se enquadram nesta perspetiva de currículo.

“Um Projeto Curricular consiste na forma particular como, em cada contexto, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo as opções e intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de organização curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto.” Roldão (1999), citada por Nobre (2002)

“Currículo é o conjunto de ações desenvolvidas pela escola que permite oportunidades de aprendizagem.” Zabalza (1992)

“Currículo é o projeto que preside às atividades escolares, torna precisas as suas intenções e proporciona guias de ação úteis aos professores.” Coll (1996)

“Currículo é um propósito educativo, inerente ao processo ensino-aprendizagem, de acordo com um contexto específico.” Pacheco (1996)

O currículo apresenta-se, assim, como o conjunto de ações sugeridas pela administração central (currículo formal), operacionalizado nas escolas de acordo com um contexto específico (currículo real), com a participação de diferentes agentes educativos, que permitem ao professor refletir, planificar e deliberar o ensino, possibilitando ao aluno a aquisição de aprendizagens significativas.

Nesta conceção de projeto, o currículo constitui uma ferramenta nas mãos do professor, aproximando o que se propõe ao que acontece. O aluno deixa de ser um mero memorizador e reproduzidor, para dar lugar a um sujeito participante e membro ativo da sua própria aprendizagem.

A turma onde desenvolvi esta etapa de Estágio Pedagógico refletia a heterogeneidade da escola atual. Ora, o que se impõe neste cenário de diversidade, é uma adaptação da escola ao perfil atual de aluno, diferenciando pedagogias, formas de atuação e de relacionamento interpessoal entre todos os agentes educativos. Perrenoud (2002) defende a *“sistematização da diferenciação”*, enfatizando a necessidade de adequar o ensino às necessidades de uma determinada realidade/ contexto. Formosinho

e Machado (2007) criticam também o atomismo disciplinar e a “*pedagogia ótima*” ou “*one best way*”, considerando que se deve promover a “*boa pedagogia*”, adaptada e flexível.

O currículo estabelecido para a turma foi, portanto, encarado como um projeto (fig. 2), um processo flexível e dinâmico, de construção permanente e aberto a uma constante diferenciação e adequação pedagógica, numa lógica de equidade e ensino inclusivo.

1. Análise de Diagnóstico e Situação	Caraterização do Meio/ Turma; Constrangimentos (materiais, espaços).
2. Intenções	Compromisso entre o desejável e o possível; Articulação com Projeto Educativo da escola.
3. Fins (Objetivos)	Sugestões do PNEF; Opções do Grupo Disciplinar.
4. Estratégias	Forma de apresentação dos conteúdos; Organização e desenvolvimento do ensino.
5. Planificação	Rentabilização de recursos; seleção de UD; rede de ordenação de tarefas; pontos altos; momentos de avaliação.
6. Implementação	Realização de tarefas; aplicação de estratégias; gestão de desvios (necessidade de reformulação).
7. Avaliação	Em função das aprendizagens dos alunos (avaliações intermédias/ pontuais do processo); Pontos fortes/ fracos, sugestões.

Figura 2: Fases do Projeto Curricular de Educação Física (Nobre, 2012)

3.2 Planeamento

O planeamento é uma das tarefas mais importantes do professor. Através do planeamento é possível tornar o ensino da Educação Física ativo, consciente, progressivamente autónomo e criativo. Segundo Bento (2003), o ato de planear tem como características fundamentais a unicidade (tornar o ensino um todo coerente), a continuidade (em relação a anos anteriores ou conteúdos prévios), a flexibilidade (possibilidade de adequação de estratégias às necessidades dos alunos), a objetividade e exequibilidade (sem ambiguidade). Pressupõe competências didáticas e metodológicas.

Assumindo este processo como um modelo racional de antecipação do ensino, devemos ter sempre presente a objetividade, privilegiando a economia, para que o

professor se possa concentrar em tarefas criativas, pois os “*meios programadores do ensino não podem substituir o trabalho pedagógico, criativo, do professor; alargam sim o campo de ação da sua atividade...*” (Bento, 2003, p. 8). Nem tudo o que se planeia é efetivamente realizado na realidade. A planificação é, assim, o elo de ligação entre os programas (interpretação) e a realização do ensino, sendo que a questão central do planeamento é a concentração no essencial – indicativo para o trabalho criativo do professor.

Acima de tudo, é necessário entender o planeamento como um ato de racionalização da ação, um assunto didático, constituído por relações reguláveis entre ensino e aprendizagem, através de uma reflexão constante. Devemos, assim, assumir uma visão ética (não meramente tecnicista) do ensino, para que exista um ajustamento entre a perspectiva do professor e a do aluno, fomentando a transparência.

O planeamento deve relacionar as exigências programáticas com a realidade concreta, ou seja, é imprescindível um ajustamento entre as indicações dos programas e o contexto real, o nível dos alunos, os recursos existentes, a personalidade e estilo individual de ensino do professor, para orientar e promover o desenvolvimento integral dos alunos.

Para Piéron (1996), a programação ou fase pré-interativa do ensino, engloba a definição de alguns aspetos fundamentais:

- A seleção de objetivos de aprendizagem tendo em conta o nível inicial dos alunos;
- A escolha das tarefas, em função dos objetivos a atingir;
- A gestão do tempo, adequando o tempo da tarefa com as possibilidades e motivação dos alunos;
- O material a utilizar para maximizar o tempo de prática, em condições ótimas de segurança;
- A operacionalização da avaliação.

Para Bento (2003), a planificação do ensino pelo professor, contempla:

- A formulação dos objetivos de ensino;
- A escolha da matéria de ensino-aprendizagem;
- O estabelecimento das formas de organização;
- A determinação de métodos de controlo e avaliação;

... Sem, no entanto, esquecer a atuação criativa do professor em situações concretas.

A planificação criteriosa e refletida das atividades de ensino-aprendizagem constitui uma determinante da qualidade do ensino.

3.2.1 Plano Anual

O Plano Anual constitui uma das primeiras etapas de trabalho no âmbito do Estágio Pedagógico. Este documento apresenta-se como estruturante para a organização e preparação das atividades de ensino-aprendizagem a desenvolver ao longo do ano letivo. Segundo Bento (2003, p. 59), “...É um plano de perspectiva global que procura situar e concretizar o programa de ensino no local e nas pessoas envolvidas.”

A sua elaboração (fig. 3) obedeceu a um conjunto de tarefas preparatórias de recolha de informação e análise do contexto escolar. Após essa etapa, em articulação com o professor orientador da escola, procedeu-se à tomada de decisões metodológicas e conceptuais relativas à determinação de objetivos anuais, seleção das Unidades Didáticas/ matérias a lecionar, duração dos blocos de matérias, definição de momentos de recolha das informações necessárias ao ajustamento do processo (avaliação) e integração dos constrangimentos decorrentes da gestão de espaços pelo Grupo Disciplinar (rotação de espaços, pontos altos/ comemorações, atividades do Plano Anual de Atividades e do Desporto Escolar, etc.).

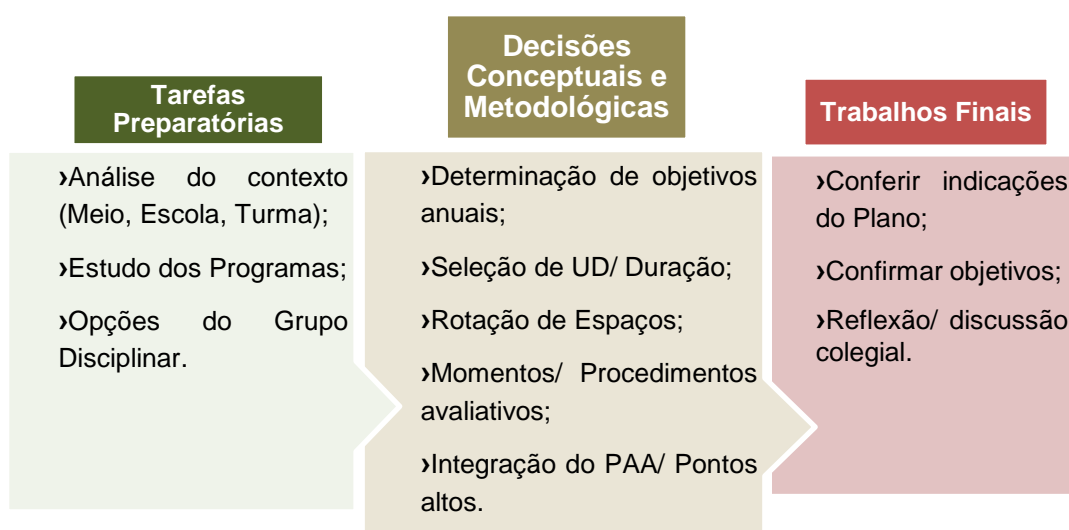


Figura 3: Tarefas inerentes à construção do Plano Anual (Bento, 2003)

Uma das tarefas preparatórias inerentes à elaboração do Plano Anual é a análise do programa oficial da disciplina para o ano de escolaridade em causa. O PNEF (2001) prevê uma diferenciação da Educação Física nos ensinos Básico e Secundário.

“O 9.º ano será dedicado à revisão das matérias, aperfeiçoamento e/ou recuperação dos alunos, tendo por referência a realização equilibrada e completa do conjunto de competências previstas para o 3.º ciclo.” PNEF (2001, p. 10)

Assim, para o 9º ano, apesar de englobar as matérias na sua forma característica (toda a extensão de matérias- bloco estratégico do 3º Ciclo do Ensino Básico), o PNEF considera que este será um ano dedicado à revisão, aperfeiçoamento e recuperação de matérias, para assegurar as bases necessárias ao ciclo posterior (Ensino Secundário).

A escolha das unidades de ensino foi, portanto, de encontro às sugestões do programa, procurando enquadrar-se também nas matérias nucleares contempladas nas opções do grupo disciplinar, de acordo com o que as instalações da escola permitiam e com os constrangimentos inerentes à rotação de espaços. Esta situação originou uma periodização por blocos, sendo as matérias selecionadas em função do sítio onde decorre a aula (vínculo espaço-matéria), o que por um lado facilita o planeamento e a gestão de recursos, mas por outro lado, não tem em conta as necessidades individuais dos alunos. Houve situações em que era aconselhável prolongar o contacto dos alunos com uma determinada matéria, mas tal não foi possível pela implementação da rotação de espaços. A periodização por etapas, preconizada pelo PNEF (2001), seria mais aconselhável, pois resulta num ensino diferenciado e ajustado às necessidades contextuais dos elementos da turma. No entanto, pelo já descrito anteriormente, as condições da escola em termos de recursos espaciais não eram suficientes, o que motivou esta forma de organização curricular.

De referir que o conjunto de matérias a lecionar e respetivos conteúdos estavam balizados à partida e faziam parte de um documento próprio do Grupo Disciplinar de Educação Física. Assim, e numa lógica de coerência, sequência e uniformização de ação, optamos por seguir o documento oficial do grupo, pois para além de estar fundamentado no programa de Educação Física, considerámos que estabelecia objetivos e conteúdos mais realistas e mais adequados aos nossos alunos.

Para a turma do 9º B, decidi ainda estabelecer uma etapa final, que permitisse a revisão e consolidação das matérias abordadas, apresentada com recurso à aplicação do Modelo de Educação Desportiva (MED).

Este processo de planeamento a longo prazo pretendeu servir de orientação para as atividades que o núcleo de estágio se propôs desenvolver e para o alcance dos objetivos estabelecidos para a turma, procurando ser um processo coerente e devidamente articulado. Só desta forma é possível garantir o sucesso do processo ensino-aprendizagem.

3.2.2 Unidades Didáticas

A sistematização das atividades de ensino-aprendizagem em unidades didáticas ou temáticas permitem ao professor a abordagem de matérias/ modalidades numa sequência lógica, de uma forma metodológica coerente e ajustada às dificuldades observadas na turma.

Como refere Bento (2003, p. 75), estes planos periódicos de unidades didáticas “...constituem unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico e apresentam aos professores e alunos etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem.”

Segundo este autor, a abordagem das Unidades Didáticas, enquanto planeamento de ensino a médio prazo, devem obedecer a um conjunto de pressupostos:

- Devem estar devidamente articuladas com o Plano Anual;
- Definir objetivos com clareza e racionalidade (poucos, mas explícitos e avaliáveis);
- Indicar coerentemente a função didática das diversas aulas (não distribuir a matéria pelas diferentes aulas);
- Enquadrar todas as aulas como partes integrantes de um processo global;
- Pesquisar e investigar sobre a matéria de ensino;
- Refletir sobre o valor pedagógico da matéria apresentada;
- O ensino não é apenas transmissão de conteúdos, mas também a aquisição de capacidades e conhecimentos;
- Utilização racional do tempo privilegiando uma organização metodológica eficaz, acessível e motivadora.

A conceção das diversas Unidades Didáticas obedeceu à integração dos diversos constituintes curriculares (fig. 4).

Avaliação diagnóstica	(Ponto de partida)
➤ Finalidades/ objetivos	Para quê?
➤ Conteúdos (conhecimentos, capacidades, atitudes)	O quê?
➤ Estratégias (processos)	Como? Onde?
➤ Avaliação	Quando?
➤ Gestão (tempo, espaço, recursos)	Com quê?

Figura 4: Elementos do currículo (Nobre, 2012)

Em todas as Unidades Didáticas lecionadas foi realizada uma avaliação inicial, com o intuito de identificar quais os conhecimentos e aptidões dos alunos em cada uma delas, possibilitando uma adequada definição das estratégias de ensino a utilizar, tendo em vista a concretização dos objetivos propostos.

As decisões tomadas para a turma resultaram, portanto, da integração coerente das orientações programáticas, das opções do Grupo Disciplinar, de condicionalismos contextuais e sobretudo, da especificidade dos alunos.

Desta forma, em cada Unidade Didática, procurou-se distribuir os conteúdos pelas aulas de acordo com a sua pertinência, complexidade e adequada às necessidades dos alunos (não por média aritmética). Foram apresentadas medidas didáticas facilitadoras da experimentação de situações, numa perspetiva formativa própria da ecologia da aula de Educação Física. Mais do que apresentar coisas novas todos os dias, considero importante fornecer condições (tempo, informação, prática) para que os alunos recebam e apropriem a matéria de ensino, originando aprendizagens significativas.

As Unidades Didáticas lecionadas integraram as modalidades de Voleibol, Futebol, Ginástica, Andebol, Basquetebol, Atletismo (garantindo a homogeneidade do currículo real) e Tag-Rugby (como matéria alternativa adotada localmente devido à tradição da modalidade no meio).

A leção da modalidade de Basquetebol obedeceu às normas do modelo curricular *Teaching Games for Understanding* (TGfU). No terceiro período estabeleci uma unidade didática de multimatérias (revisão e consolidação de várias modalidades) com abordagem concordante com o Modelo de Educação Desportiva (MED).

3.2.3 Planos de Aula

A aula de Educação Física é o verdadeiro “...cerne do trabalho pedagógico diário do professor” Bento (2003, p. 102). É nela que se reflete o seu pensamento e a sua ação pedagógica.

A organização preventiva através de medidas pró-ativas permitem potenciar o tempo disponível para a prática, rentabilizar espaços/ material, manter a segurança e controlo dos praticantes e potenciar as estratégias de intervenção pedagógica. É certo que a eficácia do ensino depende da qualidade do planeamento. Este constitui-se como um fator decisivo da aprendizagem, pois determina aquilo que de facto acontece na aula. Não devemos, no entanto, esquecer, que o plano não substitui a capacidade criativa do professor, nem de promover ajustamentos inerentes à imprevisibilidade própria da realização da aula de Educação Física.

Existem, contudo, alguns fatores limitativos e condicionantes na organização das sessões de Educação Física (Rodrigues, 1994), tais como: os conteúdos a lecionar, as condições materiais, os objetivos a atingir, a adequação das tarefas ao nível dos alunos (diferenciação pedagógica), o estilo de ensino a adotar. A estes fatores acrescentaria ainda os pré-requisitos dos alunos na modalidade, as condições atmosféricas, as possibilidades do espaço destinado à realização da aula e a personalidade do professor (criatividade, competência, consciência profissional, moral e social).

Também Sarmento (1998) refere que a conceção de um plano de aula apresenta diversos problemas, onde o professor tem de tomar um conjunto de decisões:

- Atividades a propor;
- Forma de apresentação/ modelos a utilizar (demonstração, meios gráficos, vídeos, etc.);
- Adequar as atividades ao nível de execução dos alunos (intensidade, volume, repouso, etc.);
- Estilo de ensino a adotar;
- Como definir os aspetos críticos das atividades;
- Como controlar a eficácia do ensino (avaliação);
- Que tipo de organização adotar para a prática.

Considero que a construção do Plano de Aula é um ato contínuo. Este deve ser enquadrado na respetiva Unidade Didática, mas também em sessões anteriores: “*Toda a aula tem um ‘antes’ e um ‘depois’...*” (Bento, 2003, p. 109). Ou seja, a observação de

dificuldades/ necessidades prévias dos alunos é determinante para a definição dos objetivos pedagógicos e estratégias a adotar, para que a aprendizagem coincida com o ensino.

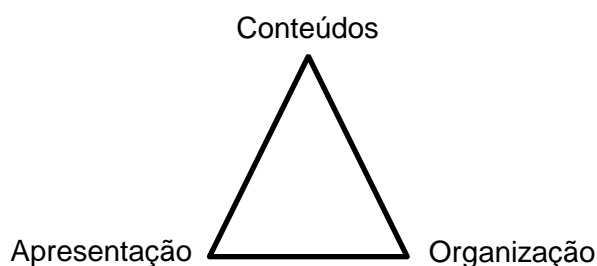


Figura 5: Principais variáveis na planificação das sessões de EF (Macfayden, 2010)

A estrutura do plano (Anexo 6) previa os diferentes elementos do currículo (fig. 4), bem como uma justificação das decisões e opções tomadas. Os objetivos pedagógicos eram definidos em coerência com a respetiva UD e de acordo com as necessidades evidenciadas pelos alunos em sessões anteriores. Incluía uma parte inicial de apresentação dos conteúdos (instrução) e mobilização geral adequada aos conteúdos a abordar. Na parte fundamental da aula eram previstas as tarefas/ situações de aprendizagem, as formas de organização, as estratégias e estilos de ensino e os objetivos comportamentais/ critérios de êxito. Na parte final da aula definiram-se tarefas de retorno à calma, com utilização de questionamento e enquadramento do ensino com aulas posteriores. Após a realização da aula era realizada uma análise crítica, onde refletia sobre a correção das opções tomadas, os fatores determinantes no sucesso/ insucesso das atividades propostas, identificando também os resultados obtidos pelos alunos e as suas dificuldades.

Esta reflexão diária foi responsável pelas principais aprendizagens conseguidas. O professor deve analisar e questionar sempre a sua ação pedagógica, pois é isso que lhe permite evoluir enquanto profissional.

O ato de planear é uma área complexa, mas essencial na aprendizagem efetiva dos alunos. É importante (re)pensar a forma como se concebe o planeamento, enquadrando-o numa perspetiva construtivista e flexível, para motivar e envolver os alunos na sua aprendizagem. Como refere Macfayden (2010), "*Perhaps what teachers need to ask themselves most is which way of planning will excite, interest, engage and motivate my pupils?*" (p. 89).

3.3 Realização

A fase interativa do ensino compreende um conjunto de técnicas de intervenção pedagógica, que importa potenciar, para maximizar o tempo do aluno na tarefa e, sobretudo, possibilitar que esse mesmo tempo seja efetivo, ou seja, o aluno esteja de facto em empenhamento motor específico e possa adquirir aprendizagens significativas.

A ação pedagógica do professor, ao nível da realização do ensino, comporta quatro dimensões essenciais: Instrução, Gestão, Clima/ Disciplina.

3.3.1 Instrução

A dimensão de Instrução engloba os comportamentos e as destrezas de intervenção pedagógica do professor para informação substantiva (Aranha, 2007). O ato de comunicar é uma competência importante do professor, pelo que este deve preocupar-se com a qualidade do conteúdo e à forma/ condições em que é veiculado.

Ao longo da realização do ensino, procurei pautar a minha ação com recurso a técnicas eficazes de intervenção pedagógica de Instrução (Silva, 2012):

- Preleções claras e concisas;
- Aumentar e aperfeiçoar o feedback pedagógico;
- Supervisionar ativamente a prática dos alunos;
- Utilizar os alunos como agentes de ensino, na demonstração, mas também em tarefas de ensino (Ensino Recíproco), sob a responsabilidade do professor;
- Informação pertinente, coerente e necessária;
- Utilizar o questionamento como método de ensino.

A qualidade da informação pedagógica é veiculada ao aluno através da eficácia da preleção, do questionamento, do feedback pedagógico (FB) e da demonstração.

No decorrer das preleções, procurei uma linha condutora, procedendo ao enquadramento em relação às últimas sessões, informar os alunos sobre o objetivo da presente aula (indicando as condições de realização e os pontos chave/ critérios de sucesso) e instruindo-os acerca da organização geral da aula. A informação prestada procurou ser objetiva, acessível (rigor científico mas compreensível pelos alunos), congruente com a tarefa e apenas a necessária – obedecendo a critérios de racionalidade para potenciar o tempo disponível para a prática.

No que diz respeito ao questionamento, este foi utilizado para verificar a compreensão e as aquisições, mas, sobretudo, para envolver os alunos na sua aprendizagem. Esta técnica de ensino revelou-se fundamental para promover a reflexão do aluno, ajudando-o na resolução de problemas ou na identificação e compressão de uma ação (aplicação importante, por exemplo, na abordagem do modelo *TGfU*).

A informação de retorno sobre um comportamento observado, feedback pedagógico, “...pode ser visto como um dos elementos da eficiência do professor e das suas possibilidades de êxito com os seus alunos” (Piéron, 1996, p. 45). Outros autores definem o FB como “...condição *sine qua non* da aprendizagem motora” ou “a mais importante variável da aprendizagem” (Siedentop, 1993, citado por Quina, J.; Costa, F.; Diniz, J., 1995, p. 9). De facto, esta destreza de intervenção pedagógica é um elemento essencial para a qualidade do ensino. Um dos aspetos onde detetei algumas fragilidades iniciais de desempenho estava relacionado com a informação prestada aos alunos na sequência da sua ação motora. Não em termos de quantidade/ frequência, mas sobretudo na qualidade da informação. Assim, procurei ser mais eficaz, abster-me de fornecer FB meramente informativo (“*feedback aprovativo simples*”, Piéron, 1996, p. 50), aumentar o FB descritivo face ao prescritivo, melhorar as condições de captação e atenção do aluno, direcioná-lo para o foco da aprendizagem e, sobretudo, acompanhar a prática subsequente à informação (ciclo de FB). Este procedimento visou informar o aluno sobre a sua prestação motora, ajudá-lo a modificar o seu comportamento (qualidade do empenhamento na tarefa), descrevendo a sua ação e avaliando os seus progressos.

A demonstração tem como objetivo dar a conhecer a tarefa, realçando as componentes segmentares mais relevantes para a compreensão e execução da mesma (Sarmiento, 1998). Nas aulas lecionadas ao longo deste processo recorri, sempre que possível, ao aluno como modelo, pois considero que este deve apresentar características semelhantes às do executante. Em certas ocasiões a demonstração foi realizada pelo professor (complexidade da tarefa) ou ainda com recurso a meios gráficos complementares (visuais e audiovisuais). Houve sempre o cuidado com a apresentação da tarefa, quer na escolha do modelo, quer nas condições de realização da demonstração, pois demonstrações eficazes transmitem confiança e motivam, mas as demonstrações erradas têm o efeito inverso.

3.3.2 Gestão

A Gestão da aula é um elemento chave na eficácia do ensino da Educação Física. Para se conseguirem índices elevados de empenhamento motor, condição necessária para a promoção de aprendizagens, é essencial uma planificação rigorosa, adotando medidas de organização preventiva, mas também o controlo permanente da atividade.

O recurso a relançamentos pontuais na tarefa, adaptações estratégicas, diferenciação do ensino, constitui um suporte importante para a motivação dos alunos, num ambiente adequado à aprendizagem.

Um dos principais indicadores a controlar, na Gestão da aula, é o controlo do tempo. Assim, importa cumprir e fazer cumprir os horários estipulados. Começar a aula a horas, apresentar as tarefas de forma concisa e breve, minimizar as transições entre tarefas e garantir a participação efetiva dos alunos até ao final previsto da atividade. Como defende Siedentop (1998, p. 271), *“Aulas eficazes têm um ritmo rápido durante o qual o encadeamento da prática se sobrepõe aos episódios de organização”*.

A forma como se organizam as tarefas afeta, também, a Gestão da aula. Aqui, é importante uma utilização eficaz do espaço da aula, dos alunos e do material a usar: aproveitar ao máximo a totalidade do espaço disponível, evitar estações de trabalho com interrupções/ tempos de espera, definir rotinas de transição de tarefa, formar grupos/ equipas de forma refletida, prever comportamentos de desvio e usar o material adequado à tarefa, evitando situações de uso indevido ou de falta de segurança por manipulação incorreta. Uma das estratégias utilizada para facilitar o fluxo da aula, diminuindo o tempo destinado a episódios de Gestão/ organização, foi responsabilizar os alunos pela montagem e arrumação do material. No caso da modalidade de Ginástica, foi contabilizado o tempo gasto com afixação de recordes. Esta estratégia revelou-se válida, pois houve empenho dos alunos em minimizar o tempo de organização de material, aula após aula.

Uma outra condicionante que influencia a Gestão das tarefas pedagógicas prende-se com a supervisão da prática dos alunos. Neste campo, é importante a colocação do professor, a forma como circula pelo espaço e interage com os alunos, fornecendo-lhes FB concomitante com a tarefa, motivando e reforçando aprendizagens – Gestão do clima emocional.

3.3.3 Clima/ Disciplina

O Clima da aula reúne destrezas de intervenção pedagógica relacionadas com interações pessoais, relações humanas e ambiente. Neste sentido, esta dimensão de realização do ensino está intimamente ligada à dimensão de Disciplina. Ambas pretendem promover comportamentos responsáveis, decorrentes de um clima positivo na sala de aula, através do fortalecimento das relações interpessoais e do ambiente afetivo e relacional experienciado na sala de aula.

A indisciplina é um dos temas mais preocupantes da escola atual. A democratização e massificação do ensino, consubstanciada no alargamento progressivo da escolaridade obrigatória (atualmente até ao 12º ano), conduziram à heterogeneidade do sistema educativo, transportando para a escola os problemas sociais. Espera-se que a escola dê resposta aos problemas da sociedade (violência, toxicodependência, delinquência juvenil, bullying, ecologia, ...), sem contudo se proceder a uma diferenciação curricular e pedagógica. A escola de massas vive, assim, *“um dilema: manter a estrutura tecnológica da escola de elites ou reconceptualizar-se organizacionalmente com base numa nova realidade de heterogeneidade humana, discente, docente e contextual.”* (Formosinho, 1992, p. 44). Como defende Sampaio (1997, p. 4) *“A organização pedagógica da escola é a base essencial para prevenir problemas de indisciplina e de absentismo. Se a escola não é capaz de refletir sobre a forma como funciona, não pode gerar um clima propício a um bom trabalho escolar”*.

A turma em que lecionei neste processo refletia a heterogeneidade da escola atual. A indisciplina era um dos temas mais debatidos pelos docentes nas reuniões de Conselho de Turma, em relação sobretudo a comportamentos fora da tarefa. Contudo, e no que diz respeito à Educação Física, esta era uma temática que simplesmente nunca existiu. O comportamento global da turma foi irrepreensível durante todo o processo. Não existiram comportamentos de desvio¹ e os comportamentos fora da tarefa eram praticamente inexistentes. Para esta situação contribuiu de forma decisiva a adoção de algumas estratégias: dar continuidade à linha de atuação no controlo da turma definida em anos anteriores pelo professor titular da turma, ser consistente nas interações, negociar condutas comportamentais com os alunos, interagir em face de comportamentos significativos diretamente ligados à tarefa, ignorar comportamentos fora

¹ Segundo Siedentop (1998) os comportamentos inapropriados podem ser classificados como *“fora da tarefa”* ou *“de desvio”* (indisciplina, implica a intervenção do professor).

da tarefa sempre que possível, controlar as emoções dos alunos, comunicar de forma clara e terminologicamente correta e recurso a reforços e interações positivas.

O entusiasmo foi também uma das técnicas potenciadoras de um clima positivo de aula e manutenção da disciplina. Segundo Rosado (1994), o entusiasmo consiste em *“mostrar gosto e interesse pela função docente... atitude de entrega e empenhamento... forma como o professor estimula e ‘agarra’ a classe”*. Esta dinâmica relacional com incentivos ao desempenho do aluno, elogiando-o pelo seu esforço e perseverança, conduz a um estilo de ensino positivo que eu valorizo.

3.4 Decisões de Ajustamento

“O ensino é criado duas vezes: primeiro na concepção, depois na realidade.” (Bento, 2003)

A tomada de decisão relativamente ao ajustamento do ensino reporta a dois momentos distintos: decisões de pré-impacto, com base na reflexão e no conhecimento da realidade do contexto, que permitam ajustar as estratégias às necessidades dos alunos e, decisões de impacto, relativas a ajustamentos a situações imprevistas.

A aula de Educação Física é frequentemente caracterizada pela incerteza das situações. Efetivamente existem constrangimentos, específicos da ecologia da disciplina, que não são passíveis de prever, por mais que se pense e planifique o ensino. As condições climáticas, o número de alunos que não realiza a aula, as limitações circunstanciais dos espaços ou materiais, o nível de desempenho dos alunos, a complexidade de alguns conteúdos, a inevitável exigência pela segurança, o fator motivacional dos alunos, são alguns dos fatores condicionantes e limitativos das sessões de Educação Física.

A adoção de medidas proativas de planeamento e organização da aula são um passo importante para a condução do ensino. No entanto, é igualmente importante a capacidade criativa do professor e a aquisição de um conjunto de aptidões de regulação interativa, que lhe permita adequar as tarefas/ estratégias ao nível de desempenho dos alunos e às condições de prática circunstancial, sem, no entanto, colocar em causa o alcance dos objetivos estabelecidos para a aula. É isso que distingue um professor competente. Os professores competentes *“...possuem um vasto repertório de habilidades de ensino e apresentam competências técnicas, de modo a que sejam capazes de alcançar os objetivos da EF e a saberem como enfrentar e superar os problemas da prática quotidiana”* (Costa, 1996, citado por Silva, 2012).

Ao longo da realização do ensino foram vários os momentos de ajustamentos, tendo sempre em vista a maximização do tempo de prática efetiva dos alunos e a diferenciação pedagógica, pois só assim é possível atingir o principal objetivo de um ensino inclusivo: a promoção de aprendizagens para todos os alunos.

3.5 Avaliação

“The primary purpose of assessment is to improve students’ learning, as both student and teacher respond to the information that it provides. Information is needed about what knowledge, understanding or skills students need. By finding out what students currently know, understand and can do, any gap between the two can be made apparent. Assessment is the process of gaining information about the gap and learning is about attempts to reduce the gap.” New Zealand Curriculum (2007, p.39)

A avaliação começa no planeamento. Partindo do pressuposto que todo o ato avaliativo se reporta à promoção da qualidade das aprendizagens dos alunos, este planeamento assume especial importância, devendo definir-se claramente o que avaliar? Como? Para quê? Porquê? Quando? Quem avaliar?

De acordo com o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, *“a avaliação constitui um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno”* (Artigo 23º, ponto 1). O ato avaliativo consiste, assim, na recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, permitem proceder a juízos de valor, facilitadores da tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens. Resulta de uma análise de todos os dados recolhidos ao longo da Unidade Didática, num processo de avaliação contínua. A avaliação é, ainda, um elemento informativo para os alunos, permitindo-lhes ajustar a sua atividade ao que se pretende, contribuindo assim para a evolução das suas aprendizagens. Segundo Perrenoud (1999), a função nuclear da avaliação é *“ajudar o aluno a aprender e ao professor, a ensinar”*.

A aula de Educação Física solicita vários momentos destinados à avaliação pedagógica dos alunos. Estas sessões, pelas suas especificidades, exigem que o professor adote um conjunto de estratégias de forma a otimizar a gestão do tempo, sem descuidar o controlo disciplinar, o ambiente relacional e a qualidade da instrução. A avaliação deve, assim, ser encarada como mais um momento de ensino e aprendizagem.

Neste pressuposto, a conceção destes momentos obedeceu a critérios de economia de tempo e simplicidade operacional, estando integrados no contexto normal da aula. Procurei efetuar os registos suficientes para a valoração do desempenho dos alunos, sem recorrer a aulas exclusivas de avaliação.

Os referentes de avaliação foram diversificados: testes motores, listas de verificação, registo de incidentes críticos/ ocorrências, escalas de avaliação, testes escritos, grelhas de avaliação final. A sua construção baseou-se em indicadores de consistência (entre aprendizagens e avaliação – baseada no currículo real), economia/ eficácia, rigor, utilidade, fiabilidade e validade.

Privilegiei um referencial criterial, negociando critérios, tornando claros os parâmetros, com identificação de pontos fortes e fracos de cada aluno, diferenciando pedagogias na conceção de medidas de apoio inclusivas.

O processo incluiu diferentes funções avaliativas: diagnóstica, formativa, sumativa, auto e heteroavaliação.

3.5.1 Avaliação Diagnóstica

A avaliação diagnóstica assume um papel orientador, para professor e alunos, permite a deteção de situações-problema dos alunos, estabelecer o nível de necessidades iniciais destes, no início de novas aprendizagens, por forma a auxiliar o planeamento das atividades por parte do professor.

No caso da avaliação das aprendizagens, a sua função essencial é verificar se o aluno possui certas aprendizagens anteriores – pré-requisitos – que servem de base à unidade que se vai iniciar, considerando-se que estes são indispensáveis à aquisição de novas aprendizagens (Ribeiro, 1999).

O Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho verte no art.º 25, ponto 2, que “a *avaliação diagnóstica visa facilitar a integração escolar do aluno, apoiando a orientação escolar e vocacional e o reajustamento de estratégias de ensino*”.

A recolha de informação foi realizada no início de cada unidade didática, onde se identificaram as aptidões e dificuldades dos alunos, de acordo com os níveis de desempenho: Pré-Introdutório, Introdutório, Elementar e Avançado (Anexo 7), estabelecidos pelo PNEF (2001) e no documento de planeamento estratégico do Grupo Disciplinar. A partir desse diagnóstico, foi possível uma tomada de decisão em relação

aos objetivos, aos conteúdos e às estratégias a adotar. Esta avaliação inicial permitiu ainda, identificar e homogeneizar grupos dentro da turma, individualizando o ensino.

3.5.2 Avaliação Formativa

"A avaliação formativa assume caráter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da aprendizagem e às circunstâncias em que ocorrem, permitindo ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas a obter informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias." Decreto-Lei 139/12 de 5 de julho, Artigo 24º, ponto 3.

A avaliação formativa assume-se como a componente fundamental do Ensino Básico. É a observação diária que permite ao professor estruturar o seu ensino, identificar situações problemáticas e prescrever propostas de remediação, adequando o ensino à aprendizagem e necessidades dos alunos.

O conceito de avaliação remete para a possibilidade de *"ajustamentos sucessivos"* no processo de ensino-aprendizagem (Scriven, 1967, citado por Allal, Cardinet e Perrenoud, 1986). No âmbito da avaliação pedagógica, foi Bloom (1971) que utilizou este conceito, como forma de adequação das práticas dos docentes, às dificuldades de aprendizagem detetadas nos alunos: *"A avaliação formativa permite a adaptação da ação pedagógica do professor em função das necessidades do aluno"* (citado por Barreira, Boavida e Araújo, 2006). Também Allal et al (1986) reforça esta ideia de avaliação formativa, cujo objetivo é *"adaptar a ação pedagógica aos progressos e problemas de aprendizagem dos alunos"* (p. 177).

Esta prática constituiu um elemento determinante no desenvolvimento das UD. Ao longo da realização do ensino foi possível detetar dificuldades específicas de aprendizagem, conteúdos que não estavam a ser assimilados, grupos/ equipas que necessitam de ser reformuladas, etc. A observação contínua (diária) permitiu-me identificar essas situações, recorrendo à avaliação formativa (Anexo 8).

Esta foi operacionalizada através de duas formas essenciais. A avaliação formativa informal, realizada diariamente, onde se identificaram situações problemáticas emergentes e a avaliação formativa formal, realizada a meio da UD e que permitiu registar a evolução dos alunos até ao momento. Estas duas modalidades de aplicação da

avaliação formativa possibilitaram a minha intervenção no momento da ocorrência (regulação interativa) e através de atividades de remediação (regulação retroativa).

Sendo um processo interativo entre diversos atores, enquadrei este agir avaliativo numa perspetiva ética, respeitando as particularidades e necessidades individuais dos alunos e possibilitando a adequação curricular e contextual.

3.5.3 Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa tem o propósito de expressar aquilo que os alunos sabem e são capazes de fazer depois de um período de ensino-aprendizagem.

Verte o Decreto-Lei nº139/12 de 5 de julho, artigo 24º, ponto 4, "*A avaliação sumativa traduz-se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação*". Ainda de acordo com este normativo, a avaliação sumativa pode ser interna, "*...da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão e administração dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas*" (alínea a) ou externa "*...da responsabilidade dos serviços ou entidades do Ministério da Educação e Ciência designados para o efeito*" (alínea b).

Esta avaliação, que tem carácter final e pontual. Ocorre no final de uma etapa pré-definida (UD, período ou ano letivo), consistindo numa súmula das informações recolhidas sobre o desenvolvimento das aprendizagens, adotando para o efeito um carácter classificativo e/ou certificativo.

A avaliação sumativa teve, assim, como finalidade, refletir todo o trabalho realizado na unidade de ensino (Anexo 9), tendo como referência os objetivos definidos a partir da avaliação diagnóstica e regulados ao longo da aprendizagem pela avaliação formativa. No final do período ou final de ano, consubstanciou-se numa perspetiva de síntese – "*malha larga*" - (Ribeiro, 1999) das aprendizagens adquiridas nas UD realizadas, com a valorização dos progressos realizados pelo aluno e aferindo também o que este reteve a longo prazo, nos domínios do "Saber", "Saber Fazer" e "Saber Ser"².

Uma conceção prática avaliativa, com um olhar aberto e plural do processo permitiu a promoção das aprendizagens com sucesso para todos os alunos. De facto, todos conseguiram resultados parciais (final de período) e finais positivos, sendo de assinalar a evolução revelada pelos mesmos ao longo do processo de ensino-aprendizagem (Anexo 11).

² De acordo com os parâmetros e critérios de avaliação do Grupo Disciplinar de Educação Física (Anexo 10).

3.5.4 Auto e Heteroavaliação

O recurso a outras modalidades de avaliação, tais como a Auto e Heteroavaliação, requer um conjunto de práticas pedagógicas que passam pela clarificação dos objetivos de aprendizagem e pelo conhecimento dos critérios de avaliação pelos alunos, no início do ano letivo e ao longo das unidades didáticas.

Na Heteroavaliação o aluno dá e recebe avaliação de um colega, havendo, assim, uma confrontação recíproca, tendo como referência o seu próprio desempenho.

A Autoavaliação tem como finalidades, entre outras, identificar objetivos da aprendizagem alcançados e não alcançados, constatar dificuldades e progressos na aprendizagem, confrontar atitudes e comportamentos e desenvolver atitudes de responsabilidade e espírito crítico no aluno. De facto, “*Reconhecer um erro ou identificar uma dificuldade é já um processo de aprendizagem*” (Meirieu, 1989, citado por Pinto, 2004, p. 26).

A sistematização da autoavaliação durante a leção possibilitou, ainda, a apreciação crítica do aluno face ao seu desempenho, à atuação do professor ou sobre sugestões que contribuíssem para a melhoria do processo. Segundo Barbosa e Alaiz (1994), a participação dos alunos na classificação, na autocorreção dos seus erros ou mesmo na identificação das suas aprendizagens não basta. É necessária a sua participação mais ativa na construção e gestão do processo de ensino-aprendizagem.

Estas práticas avaliativas consubstanciam uma relação pedagógica assente na reciprocidade e na partilha, conferindo-lhe uma dimensão formativa.

3.6 Atitude Ético-profissional

A ética profissional docente passa, no meu entender, pela assunção de um conjunto de valores e condutas, que instituem a competência do professor:

- A busca constante pelo conhecimento científico;
- A reflexão diária sobre a sua prática, como base do aperfeiçoamento e da inovação;
- A capacidade relacional e comunicacional;
- O reforço das práticas coletivas e colaborativas;
- O compromisso social com as aprendizagens dos alunos para que a todos seja permitido o sucesso.

É através deste agir profissional em função dos alunos e da promoção das suas aprendizagens, da valorização e credibilização da disciplina de Educação Física, de inculcar o respeito pelo professor e os demais intervenientes no processo ensino-aprendizagem, que se alcança uma conduta ética e profissional positiva.

A minha ação procurou pautar-se por estes valores e condutas. Procurei exercer a minha atividade docente com responsabilidade e respeito por todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, estabelecendo um compromisso com a promoção das aprendizagens para todos os alunos³. Fui sempre assíduo e pontual, embora estas jamais sejam competências, serão sempre um dever.

"Ser mestre não é de modo algum um emprego e a sua atividade se não pode aferir pelos métodos correntes; ganhar a vida é no professor um acréscimo e não o alvo; e o que importa, no seu juízo final, não é a ideia que fazem dele os homens do tempo; o que verdadeiramente há-de pesar na balança é a pedra que lançou para os alicerces do futuro." Agostinho da Silva (1906-1994)

3.7 Estratégias de Abordagem do Ensino

Partindo do pressuposto que a aprendizagem não se adquire mas conquista-se diariamente, foi sempre minha intenção manter um espírito aberto para fazer evoluir as minhas competências profissionais, procurando informação, refletindo e partilhando o conhecimento.

A abordagem usual dos jogos desportivos coletivos nas aulas de Educação Física passa, variadas vezes, pelo desenvolvimento de *skills* isolados, próprios de um ensino analítico, com pouco recurso à situação de jogo – contexto. Este pressuposto, traduz-se numa desmotivação dos alunos com melhor desempenho e num afastamento (marginalização) dos alunos com mais dificuldades, fragmentando o ensino.

A lecionação com recurso ao modelo curricular alternativo MED (Siendetop, 2011; Lund & Tannehill, 2005; Graça & Mesquita, 2007), pretendeu essencialmente formar alunos entusiastas pelo desporto através de uma abordagem de cariz formal competitivo, promovendo o ensino inclusivo. Para além de pretender que os alunos fossem intervenientes diretos na organização das competições, foi também requerido que estes

³ De acordo com o Perfil de Desempenho Docente (DL 240/2001), na “Dimensão profissional, social e ética”, “Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem”, “Dimensão de participação na escola e relação com a comunidade” e “Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida”.

desempenhassem alguns dos “papéis” que estão intrinsecamente ligados ao fenómeno desportivo. O papel do professor foi orientar, responder a solicitações e mediar conflitos/ constrangimentos. O aluno era o centro de todo o processo.

Também a utilização do modelo curricular TGfU (Lund & Tannehill, 2005) na lecionação das modalidades coletivas de invasão, na dinâmica “Jogo – Situação Pedagógica – Jogo”, possibilitou a compreensão da modalidade pelos alunos. A componente tática no contexto de jogo é fulcral para o alcance do seu objetivo, embora, por vezes se revele complexa. Assim, optei por uma abordagem com recurso a situações de jogo adaptado/ condicionado de forma a simplificar o jogo, facilitando a compreensão dos seus princípios e a leitura tática, para a tomada de decisão. Nesta forma de abordagem foi também importante o questionamento constante com o objetivo de envolver os alunos.

Nas modalidades individuais, o principal foco foi a diferenciação pedagógica, de modo a possibilitar o sucesso nas aprendizagens a todos os alunos. Valorizei a produção individual e a criatividade, a aprendizagem cooperativa/ ensino recíproco, com recurso regular às informações decorrentes da avaliação formativa e da autoavaliação dos alunos. Na modalidade de ginástica, de forma a aumentar a motivação dos alunos e conseguir uma elevada intensidade na ativação geral (eficácia na gestão do tempo), recorri à exercitação através de elementos coreográficos aeróbicos. Este facto, permitiu-me também ultrapassar uma das minhas fragilidades de desempenho inicial, relacionada com a abordagem às atividades rítmicas e expressivas.

Os estilos de ensino (Mosston & Ashworth, 2008) foram utilizados de acordo com a matéria de ensino, o nível dos alunos na UD e o grau de autonomia dos mesmos. Assim, numa fase inicial foram utilizados os estilos de reprodução (comando, tarefa, autoavaliação), permitindo um uso eficiente de tempo e progresso rápidos na aprendizagem. Gradualmente, incluí outros estilos centrados na produção (descoberta guiada, descoberta convergente/ resolução de problemas e produção divergente), dando maior autonomia e poder de decisão ao aluno.

3.8 Aprendizagens Realizadas

Uma das aprendizagens mais significativas foi na dimensão de avaliação. A conceção de avaliação como medida foi colocada de parte, dando lugar a uma prática avaliativa de negociação, numa perspetiva ética, não meramente tecnicista/ classificativa. Passei a entender a avaliação como um processo aberto, centrado na tomada de

decisão, onde é fundamental negociar e ajustar critérios. Não se pode exigir a um aluno com IMC claramente excessivo (38,4) que realize, por exemplo, o apoio facial invertido. Mas podem estabelecer-se outras tarefas de força/ equilíbrio, adequadas às suas características e necessidades. Desta forma, todos os alunos podem alcançar o sucesso. Avaliar, é de facto, mais do que medir (Cardinet, 1993). Como defende Deketele (1993, citado por Lopes e Silva, 2012), *“Diz-me como avalias e dir-te-ei o que os teus alunos aprendem realmente...e dir-te-ei a tua verdadeira conceção de aprendizagem”*. A reflexão crítica sobre o próprio processo avaliativo facilitou também a adoção por esta nova perspetiva do processo avaliativo.

O ensino do jogo em contexto, pelos seus princípios, constitui também uma conquista no meu processo de formação. A observação atenta da situação de jogo permite ao professor detetar dificuldades. Esta é, contudo, uma competência complexa. Nem sempre é fácil diagnosticar os problemas no jogo. No entanto, ao longo do processo, fui aprendendo a identificar alguns dos indicadores que, geralmente estão na base de uma débil dinâmica de jogo: aglomeração junto da bola, monopolização do jogo por alguns elementos, falta de fluidez na posse de bola (recuperações/ perdas de bola constantes), falta de eficácia no alcance do objetivo do jogo, etc. Essa identificação permitiu-me agir sobre as dificuldades, parando o jogo e estabelecendo um situação pedagógica específica ou retirando alguns alunos e resolver com eles o problema detetado, para posteriormente regressar à situação de jogo. O jogo só é devidamente compreendido pelos alunos, se a aprendizagem for em contexto.

A abordagem com recurso a outros modelos curriculares alternativos (MED, TGfU) foi igualmente uma conquista. Estes são dois modelos que se revelaram válidos, quer pela aceitação dos alunos, quer pelos progressos que possibilitaram nas aprendizagens.

A capacidade reflexiva, potenciada ao longo do processo, permitiu-me também pensar o ensino para adotar estratégias eficazes e para melhor agir sobre as dificuldades dos alunos. Segundo Alarcão (2013, p. 57), *“...a reflexão-ação constitui uma atitude docente indispensável e subjacente às práticas educativas, capaz de provocar alterações fundamentais das metodologias e estratégias conducentes a um ensino de qualidade”*.

4. TEMA/ PROBLEMA: “As implicações da não contabilização da nota de Educação Física na média final dos alunos do Ensino Secundário”

4.1 Pertinência do Tema em Estudo

O presente tema do problema suscitado durante o Estágio Pedagógico, insere-se no âmbito da investigação aplicada a questões relativas à ecologia da disciplina de Educação Física, nomeadamente nas suas finalidades e credibilização, como uma disciplina igual às demais.

O estatuto curricular da disciplina, inscrito no Regime Jurídico da Educação Física e do Desporto Escolar, Decreto-Lei n.º 95/91 de 26 de Fevereiro, reafirma que “*À semelhança das restantes disciplinas, é definido um processo de avaliação dos alunos, em termos adequados às especificidades da disciplina de Educação Física*” (Artigo 4º, ponto 2).

Contudo, recentes medidas da administração central, estabeleceram novas diretrizes, onde esse estatuto igualitário formal foi colocado em causa, com a não contabilização da nota de Educação Física para o apuramento da média final do Ensino Secundário.

“Exceto quando o aluno pretenda prosseguir estudos nesta área, a classificação na disciplina de Educação Física é considerada para efeitos de conclusão do nível secundário de educação, mas não entra no apuramento da média final.” Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, Artigo 28º, ponto 4.

“A classificação na disciplina de Educação Física é considerada para efeitos de conclusão do nível secundário de educação mas não entra no apuramento da média final, exceto quando o aluno pretenda prosseguir estudos nessa área.” Portaria 243/2012 de 10 de agosto, artigo 16º, ponto 2.

Esta decisão tem por base o Relatório do Grupo de Avaliação e Acompanhamento da Implementação da Reforma do Ensino Secundário (GAAIRES), que em 2007, debateu um conjunto de áreas problemáticas na Reforma do Ensino Secundário, entre as quais, a contabilização da classificação de Educação Física na média do Ensino Secundário, para efeito de ingresso no ensino superior. Como hipóteses, colocaram-se vários cenários, entre eles a não contabilização da nota da disciplina. Todavia, sugeriu-se como mais

viável, o aluno poder decidir se pretende contabilizar a classificação de Educação Física no cálculo da média para efeito de acesso ao ensino superior (Cenário D).

“Face ao exposto, e apesar de se saber correr o risco da atribuição à disciplina de Educação Física de um estatuto menor, o GAAIRES recomenda o Cenário D, que permite pelo menos não defraudar as expectativas dos alunos que legitimamente investem ou podem vir a investir na disciplina.” GAAIRES (2007, p. 38)

Esta sugestão, não foi, contudo, tida em conta, optando-se por retirar a classificação da disciplina da média do Ensino Secundário, para todos os alunos (exceto para aqueles que pretendam prosseguir estudos na área de Educação Física).

Considero, pois, oportuno, perceber a importância que as notas escolares da disciplina significam para a credibilização e importância da mesma.

Não será fundamental que a Educação Física detenha o mesmo estatuto formal das outras disciplinas no currículo, nos 12 anos de escolaridade?

A resposta a esta questão motivou este meu estudo.

Foi, assim, minha intenção realizar um trabalho de investigação que permitisse perceber quais os impactos que esta medida teve e tem nos alunos, no que respeita à forma como encaram a importância da Educação Física, bem como as possíveis alterações provocadas na sua participação e empenhamento motor. Considerando as possibilidades de realização de um trabalho útil e consistente, optei por escolher um tema que considero ser pertinente e atual, potenciando a minha capacidade de reflexão, análise e intervenção profissional futura, com valor e responsabilidade.

É ainda meu propósito que as conclusões deste estudo contribuam para a valorização da disciplina de Educação Física.

4.2 Revisão da Literatura

O reconhecimento da importância da prática regular de atividade física e desportiva é unânime. Essas práticas, estruturadas e regulares, são possibilitadas a todas as crianças e jovens no âmbito da disciplina de Educação Física e Clubes de Desporto Escolar.

As finalidades da Educação Física, consagradas desde 2001 no seu programa oficial (PNEF), traduzem o contributo da disciplina para o alcance dos efeitos educativos globais no aluno, abrangendo vários domínios, tais como:

- Elevação da Aptidão Física – fundamental para a melhoria da qualidade de vida e saúde e também na elevação e manutenção das capacidades motoras;
- Aprendizagem de um conjunto de matérias representativas das diferentes atividades físicas, promovendo o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno;
- Promoção de valores, através da compreensão e aplicação dos princípios de organização e participação nas diferentes atividades físicas (ética, espírito desportivo, responsabilidade, cooperação, consciência cívica, etc.);
- Gosto pela prática regular das atividades físicas: sua importância como fator de saúde e componente de cultura.

“Estes programas foram concebidos como um instrumento necessário para que a educação física das crianças e jovens ganhe o reconhecimento que carece, deixando de ser vista, por um lado, como mera catarse emocional, através do exercício físico vigoroso, ou, por outro lado, como animação/orientação de (alguns) jovens «naturalmente dotados» para se tornarem artistas da performance desportiva.” PNEF (2001, p. 4)

São inúmeros os estudos que corroboram a importância a vários níveis da prática desportiva regular, que só a Educação Física concede a todas as crianças e jovens enquanto disciplina curricular obrigatória. Desde a promoção da saúde e estilos de vida saudáveis, as implicações no rendimento escolar, combate à obesidade infantil (considerações da OMS), socialização, etc.

É exemplo destes benefícios o estudo da FMH-UTL (2013), no âmbito do Programa PESSOA, que envolveu nos últimos 5 anos mais de 3000 alunos do 2º e 3º ciclos (entre os 9 e os 16 anos) das escolas do concelho de Oeiras e colocou em evidência a necessidade do exercício físico para a melhoria do rendimento escolar, da qualidade de vida, da saúde vascular, da saúde óssea e para a prevenção da pré-obesidade e obesidade. Segundo este estudo, *“Nos alunos que aumentaram a atividade física, registou-se um aumento significativo dos indicadores de qualidade de vida, satisfação com a vida, autoestima, afetos positivos, competência, autonomia, relacionamentos positivos e boas motivações. Pelo contrário, as raparigas e rapazes que reduziram a atividade física diminuíram estes indicadores”*.

Neste estudo, é também claramente demonstrado que os alunos portugueses que realizaram mais minutos de Educação Física por semana tiveram melhores resultados a Língua Portuguesa e a Matemática.

Booth, Leary, Joinson, Ness, Tomporowski, Boyle e Reilly (2013), desenvolveram um estudo onde verificaram uma relação positiva entre a atividade física regular e os resultados escolares dos alunos. Neste trabalho, concluem que a atividade física regular tem efeitos positivos nos resultados escolares dos alunos nas línguas, na matemática e nas ciências. Concluem, ainda, que o tempo e a intensidade funcionam como preditores positivos, ou seja, um aumento do tempo e da intensidade da atividade física poderá levar a melhores resultados dos alunos.

“In unadjusted models, total volume of PA predicted decreased academic attainment. After controlling for total volume of PA, percentage of time spent in moderate-vigorous intensity PA (MVPA) predicted increased performance in English assessments in both sexes, taking into account confounding variables. In Maths at 16 years, percentage of time in MVPA predicted increased performance for males and females.” Booth et al (2013)

Recentemente foi tornado público nos EUA um estudo do IOM (Institute of Medicine) (2013) que reforça o valor da Educação Física e da atividade física no desenvolvimento das crianças e jovens. Esta conceituada instituição, conselheira nacional do governo federal norte-americano, é constituída por um corpo científico multidisciplinar com preocupações concretas sobre esta área. De entre as principais conclusões do estudo, destacam-se o reforço da importância da acumulação de 60 minutos diários (ou pelo menos 3 sessões semanais) de atividades físicas com intensidade moderada a vigorosa (existe uma percentagem substancial de crianças e jovens que têm dificuldade em cumprir estas recomendações, em especial entre populações de minorias étnicas e raciais, e de estratos socioeconómicos mais baixos); o enaltecimento da escola como o espaço estratégico e “equalizador social” por excelência para a promoção de comportamentos e estilos de vida saudáveis e ativos e a cognição (com ênfase para a performance e sucesso escolar), e no desenvolvimento geral (afetivo, cognitivo, motor, social), em especial na fase infanto-juvenil.

“Regular physical activity promotes growth, development and has multiple benefits for physical, mental, and psychosocial health that undoubtedly contribute to learning.” IOM (2013, p. 97)

Cavill, Biddle, e Sallis, (2001), citados por Salgado (2009), mencionam que, no que a prática regular de atividade física nos jovens (5-18 anos), pode ter múltiplos benefícios na saúde e no bem-estar dos mesmos, nomeadamente *“Redução dos fatores de risco de doenças crónicas (pressão arterial, perfil lipídico, estrutura óssea); redução do*

excesso de peso e obesidade; benefícios psicológicos (bem-estar psicológico, aumento da autoestima e redução de sintomas de ansiedade e depressão); ajuda no desenvolvimento social e moral”.

A Comissão Europeia⁴ divulgou em 2007, uma carta aberta, no âmbito de uma estratégia sobre nutrição e combate à obesidade, em que refere claramente a importância da escola na promoção da saúde, através da prática de atividade física regular e estruturada.

“Childhood is an important period to instil a preference for healthy behaviours, and to learn the life skills necessary to maintain a healthy lifestyle. Schools clearly play a crucial role in this respect...Work should focus on nutrition education, and on physical activity. Health education and physical education are among priority themes in the new Lifelong Learning Programme (2007-2013).” Commission of the European Communities (2007, pág. 8)⁴

Existem, em todo o mundo, cerca de 155 milhões de crianças em idade escolar com excesso de peso, das quais 30 a 45 milhões são obesas (cerca de 3 % das crianças entre os 5 e os 17 anos). Na Europa, estas tendências são particularmente preocupantes entre as crianças de estratos socioeconómicos mais desfavoráveis, com cerca de 400 mil novos casos, a acrescentar às 45 milhões de crianças com excesso de peso no espaço europeu (*“Childhood Obesity Surveillance Initiative: COSI Portugal”*, 2008, citado por Ministério da Saúde, 2011). Esta preocupação foi também reiterada pelo Ministro da Saúde, num discurso proferido na Fundação Calouste Gulbenkian, a 4 de maio de 2012, sobre *“Obesidade Infantil: A epidemia do Século XXI”*, onde salientou a obesidade como um dos maiores problemas de saúde pública em Portugal, com valores preocupantes em adolescentes com idades compreendidas entre os 11 e os 15 anos, com risco elevado de se tornarem adultos obesos. Alertou, ainda, para a necessidade da prática de atividade física pelos nossos jovens e para que essa prática se mantenha ao longo da vida. Apelou também para a colaboração e articulação entre Ministério da Saúde e do Ministério da Educação para a resolução do problema da obesidade.

Para além dos benefícios supracitados da prática regular de atividade física, existem outros, igualmente importantes, como por exemplo a socialização.

⁴ Commission of the European Communities (2007). White Paper *“A Strategy for Europe on Nutrition, Overweight and Obesity related health issues”*. Disponível em: <http://ec.europa.eu/health/>.

Como defende Bento (2012)⁵, “...O perfil do dia-a-dia de cada criança distingue-se pela diferença de tempo gasto em atividade desportiva e que o grau de inclinação para esta é resultante do processo de socialização”. O autor alerta para o perigo que a desvalorização da Educação Física significaria para o processo de socialização, especialmente de crianças mais desfavorecidas, quer em termos socioeconómicos, quer a nível motor.

“No que concerne aos mais jovens assiste-se, nomeadamente em Portugal, a desinvestimentos nas ofertas organizadas de atividade lúdica e desportiva, numa total desconsideração das consequências nefastas para os atingidos. Nesse quadro inserem-se situações ou ameaças de desvalorização do estatuto e do papel da disciplina de Educação Física e do Desporto Escolar, quer reduzindo o número de horas, quer indo ao cúmulo de lhe retirar o caráter obrigatório ou de riscar a sua existência.” Jorge Olímpio Bento (2012)⁵

Assim, esta decisão normativa, considerada como uma clara desvalorização da disciplina, com eventuais repercussões negativas nos alunos, motivou grande contestação por parte de diversos agentes educativos: profissionais de Educação Física, encarregados de educação, alunos, universidades, etc.

O Conselho Nacional de Associações de Professores e Profissionais de Educação Física (CNAPEF)⁶ reuniu um conjunto alargado de testemunhos que comprovam esse descontentamento.

“A disciplina de Educação Física deve continuar a ser considerada como disciplina a integrar as médias globais do aluno, no ensino secundário, uma vez que não existem quaisquer argumentos técnicos, científicos ou pedagógicos que o justifiquem, refutando por completo a justificação que é dada pela tutela para que a classificação interna final de Educação Física deixe de contar para a média do secundário, uma vez que essa decisão coloca em causa todos os princípios, objetivos e metas de aprendizagem estabelecidas para a disciplina e promoverá a desvalorização” APEF de Braga (2012)⁶

“Alunos com excelentes classificações em Educação Física não podem ser prejudicados pelo seu esforço e dedicação, e pela análise das suas competências no âmbito da Motricidade, tal como alunos com um raciocínio matemático ou linguístico não o devem ser.” APEF de Viseu (2012)⁶

⁵ “Carta do Conselho Científico da Universidade do Porto, Faculdade de Desporto”, dirigida ao Senhor Ministro da Educação e Ciência. Disponível em: <http://cnapef.files.wordpress.com/2012/06/fadu.pdf>.

⁶ Disponíveis em: <http://cnapef.wordpress.com/cartas-para-mec/>.

“Cremos ter um papel importante nesta nossa iniciativa, já que somos a segunda escola pública do ranking nacional em 2011 e primeira de Lisboa. Este facto mostra que a Educação Física não promove o impedimento do acesso ao ensino superior mas sim, impele os alunos a terem um estilo de vida mais saudável, e ajuda a maioria dos alunos a aumentarem a sua média, já que quando chegam ao final do Ensino Secundário, mostram desempenhos elevados, fruto do empenho e trabalho do culminar da sua vida escolar.” Agrupamento de Escolas Dona Filipa de Lencastre, Lisboa (2012)⁶.

“Com o anúncio de tal medida, o governo limita-se a tomar uma decisão da sua exclusiva responsabilidade, sem aduzir publicamente argumentos pedagógicos e científicos que a sustentem, atento que continuaria a haver alunos beneficiados e alunos prejudicados com esta medida.” Comunicado conjunto da CONFAP, CNAPEF e SPEF (2012)⁶.

“A CNIFE entende que a obrigatoriedade da sua frequência se deve manter, e a sua nota ter o mesmo peso que as demais disciplinas.” Confederação Nacional Independente de Pais e Encarregados de Educação (2012)⁶.

“Venho desta forma enviar o meu contributo, como mãe de 4 filhos em diferentes etapas escolares, no sentido em que considero tal decisão um retrocesso na evolução do ensino, e consequentes competências atualmente incutidas, desenvolvidas e avaliadas, neste caso em particular ao longo do ensino secundário. Carta de uma Encarregada de Educação (2012)⁶.

“A avaliação de uma disciplina ser ou não tida em conta está diretamente relacionada com o empenho que os alunos demonstram nessa disciplina... A nota de EF contribui, na grande maioria dos casos, para melhorar a nota da média do secundário... A disciplina de EF é tão importante como qualquer outra das disciplinas do atual programa do secundário, como tal deve ter o mesmo tratamento” Associação de Estudantes, Escola Secundária José Gomes Ferreira (2012)⁶.

Existe, portanto, um conjunto alargado de benefícios aportados pela disciplina de Educação Física, que podem estar em causa no parecer de diversos agentes educativos, com a assunção desta medida.

4.3 Metodologia

Segundo Thomas, Nelson & Silverman (2011), a utilização do método científico para a resolução de problemas envolve diferentes etapas: Definição/ delimitação do problema, formulação da hipótese, recolha de dados, análise e interpretação dos resultados.

4.3.1 Formulação do Problema e Definição do Objetivo do Estudo

A metodologia de investigação tem como ponto de partida a formulação de um problema.

Problema: *Será que a não consideração da nota de EF para a média final do Ensino Secundário se traduz numa desvalorização da disciplina pelos alunos?*

Objetivo: *Analisar se a não consideração da nota de EF para a média final do Ensino Secundário se traduz numa desvalorização da disciplina pelos alunos.*

Delimitado o problema, podemos então sugerir duas hipóteses para o mesmo:

H0: *A não consideração da nota de EF para a média final do Ensino Secundário não se traduz numa desvalorização da disciplina pelos alunos.*

H1: *A não consideração da nota de EF para a média final do Ensino Secundário traduz-se numa desvalorização da disciplina pelos alunos.*

4.3.2 Protocolo de Investigação

O presente trabalho de investigação foi operacionalizado com base em inquéritos por questionário:

- Alunos do 9º Ano (perceber como irão encarar a participação na aula de EF a partir do Ensino Secundário);
- Alunos do 10º e 11º Anos (como encaram o facto de a nota de EF não ser contabilizada para a média do Ensino Secundário- participação e empenho);
- Alunos do 12º Ano (a sua nota de EF ainda é contabilizada para a média; percepção deste facto e implicações na valorização da disciplina);

- Encarregados de Educação (valorização da EF; opinião sobre a medida);
- Docentes de Educação Física (opinião sobre esta decisão normativa na valorização da disciplina/ nível de participação e empenhamento motor como consequência da medida);
- Docentes de outras disciplinas (perceção do estatuto e valorização da EF).

Para além da análise dos questionários, foram ainda recolhidos dados sobre as classificações dos alunos no Ensino Secundário.

4.3.3 Procedimento de Recolha e Análise dos Dados

A metodologia mista (qualitativa e quantitativa) é a que melhor se adequa ao meu estudo.

Os dados recolhidos pelos inquéritos, foram analisados numa perspetiva interpretativa (qualitativa), quantificando-os com recurso a uma análise estatística (quantitativa).

Os inquéritos foram aplicados na Escola Secundária de Anadia (alunos) com recurso a uma amostragem aleatória simples.

- 9º Ano: 40 inquéritos;
- 10º e 11º Ano: 40 inquéritos;
- 12º Ano: 40 inquéritos;
- Docentes de EF: 11 inquéritos;
- Outros docentes: 30 inquéritos;
- Encarregados de Educação: 40 inquéritos.

Tabela 2. Caraterização da Amostra

Categoria	N	Idade (M)	Sexo		Situação Profissional
			M	F	
Aluno – 9º Ano	40	14,3	21	19	-
Aluno – 10º/ 11º Ano	40	15,8	23	17	-
Aluno – 12º Ano	40	16,9	20	20	-
Docente de EF	11	-	10	1	10 QE / 1 QZP
Outros Docentes	30	-	8	22	23 QE / 7 QZP
Enc. de Educação	40	-	11	29	32 Empregados / 8 Desempregados

QE – Quadro de Escola QZP – Quadro de Zona Pedagógica

A recolha dos dados relativos aos alunos foi operacionalizada com a presença do investigador, explicando o objetivo do estudo e respondendo a dúvidas suscitadas durante a resposta às questões.

Os dados foram posteriormente analisados e caracterizados em termos de número de total da amostra (N), número de uma subamostra/ frequência absoluta (n), frequência relativa (%) e *Moda* (Mo).

4.4 Apresentação dos Resultados

Os inquéritos foram concebidos com base numa escala de cinco itens de *Likert*: DT (Discordo Totalmente), D (Discordo), NCND (Nem Concordo Nem Discordo), C (Concordo), CT (Concordo Totalmente). Apresentam-se de seguida os resultados obtidos através das respostas dos sujeitos.

Em primeiro lugar, considerou-se importante recolher a opinião dos alunos do 9º Ano, que no próximo ano letivo, estarão enquadrados na medida em causa (Portaria 243/2012 de 10 de agosto, artigo 16º, ponto 2).

Tabela 3. Resultados – Alunos do 9º Ano

	DT		D		NCND		C		CT		Mo
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
A nota de EF não deve ser contabilizada	14	35,0	6	15,0	4	10,0	7	17,5	9	22,5	DT
Participação será igual	2	5,0	6	15,0	3	7,5	10	25,0	19	47,5	CT
Empenho será igual	1	2,5	7	17,5	4	10,0	15	37,5	13	32,5	C
EF é importante	0	0,0	1	2,5	2	5,0	10	25,0	27	67,5	CT
EF é tão importante como as restantes disciplinas	4	10,0	2	5,0	11	27,5	14	35,0	9	22,5	C

A segunda subamostra foi constituída por alunos do 10º e 11º Ano⁷, que se encontram já abrangidos pela referida medida. É neste grupo que melhor se poderá observar os efeitos práticos em termos de participação e empenhamento motor.

⁷ O estabelecido pela Portaria 243/2012 de 10 de agosto, artigo 16º, ponto 2, efetivou-se desde o ano letivo 2012/ 13 para o 10º Ano e em 2013/ 14 para o 10º e 11º Ano. A partir do ano letivo 2014/2015 aplica-se a totalidade dos alunos do Ensino Secundário, desde que não prossigam estudos na área de EF.

Tabela 4. Resultados – Alunos do 10º/ 11º Ano

	DT		D		NCND		C		CT		Mo
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
A nota de EF não deve ser contabilizada	26	65,0	5	12,5	5	12,5	3	7,5	1	2,5	DT
Participação manteve-se	1	2,5	8	20,0	4	10,0	15	37,5	12	30,0	C
Empenho manteve-se	3	7,5	4	10,0	6	15,0	14	35,0	13	32,5	C
EF é importante	1	2,5	0	0,0	5	12,5	13	32,5	21	52,5	CT
EF é tão importante como as restantes disciplinas	3	7,5	5	12,5	6	15,0	9	22,5	17	42,5	CT

Os alunos matriculados no presente ano letivo no 12º Ano, não foram abrangidos pelo estabelecido na referida portaria. Assim, será importante perceber o seu grau de concordância com a medida e quais seriam os efeitos da mesma se tivesse sido aplicada a estes alunos.

Tabela 5. Resultados – Alunos do 12º Ano

	DT		D		NCND		C		CT		Mo
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
A nota de EF não deve ser contabilizada	15	37,5	9	22,5	6	15,0	2	5,0	8	20,0	DT
Participação seria igual	5	12,5	7	17,5	10	25,0	9	22,5	9	22,5	NCND
Empenho seria igual	6	15,0	5	12,5	10	25,0	11	27,5	8	20,0	C
Nota de EF é inferior às restantes disciplinas	16	40,0	14	35,0	4	10,0	4	10,0	2	5,0	DT
EF é importante	1	2,5	2	5,0	5	12,5	19	47,5	13	32,5	C
EF é tão importante como as restantes disciplinas	4	10,0	14	35,0	6	15,0	8	20,0	8	20,0	D

A participação dos Encarregados de Educação na vida da escola assume-se como uma tendência crescente, pelo que se considerou fundamental a perceção destes agentes na valorização da disciplina de Educação Física e, no grau de concordância com a medida normativa que consubstancia o presente estudo.

Tabela 6. Resultados – Encarregados de Educação

	DT		D		NCND		C		CT		Mo
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
A nota de EF não deve ser contabilizada	8	20,0	7	17,5	8	20,0	13	32,5	4	10,0	C
EF é importante	0	0,0	2	5,0	4	10,0	16	40,0	18	45,0	CT
EF é tão importante como as restantes disciplinas	2	5,0	6	15,0	6	15,0	15	37,5	11	27,5	C

A subamostra seguinte pretendeu recolher a opinião dos docentes de Educação Física, do Agrupamento de Escolas de Anadia, para averiguar os efeitos práticos decorrentes da aplicação da medida.

Tabela 7. Resultados – Docentes de EF.

	DT		D		NCND		C		CT		Mo
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
A nota de EF não deve ser contabilizada	8	72,7	1	9,1	1	9,1	0	0,0	1	9,1	DT
Participação diminuiu	0	0,0	3	27,3	0	0,0	5	45,5	3	27,3	C
Empenho diminuiu	0	0,0	2	18,2	0	0,0	6	54,5	3	27,3	C
Houve uma desvalorização da EF	0	0,0	1	9,1	1	9,1	1	9,1	8	72,7	CT
Nota de EF é inferior às restantes	3	27,3	5	45,5	2	18,2	1	9,1	0	0,0	D

Finalmente foram aplicadas também inquéritos a docentes de outras disciplinas no sentido de recolher a opinião destes face à adoção da medida em causa e ao estatuto formal das diferentes disciplinas.

Tabela 8. Resultados – Outros Docentes

	DT		D		NCND		C		CT		Mo
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
A nota de EF não deve ser contabilizada	13	43,3	9	30,0	6	20,0	2	6,7	0	0,0	DT
A não contabilização da nota traduz-se numa desvalorização	0	0,0	1	3,3	5	16,7	10	33,3	14	46,7	CT
Todas as disciplinas têm a mesma importância	5	16,7	13	43,3	5	16,7	2	6,7	5	16,7	D

Um dos argumentos a favor desta medida, foi proferido pela Confederação Nacional das Associações de Pais (CONFAP), alegando que “*muitos dos alunos do Ensino Secundário não têm grande destreza física... Há bons alunos, de excelência até, os quais, apesar do seu empenho, não conseguem obter boas classificações a Educação Física, acabando tal facto por lhes descer a média geral de acesso ao ensino superior*”⁸. Na sequência desta argumentação, procurou-se comparar as médias dos alunos do 12º Ano nas diferentes disciplinas, para verificar se de facto a Educação Física apresenta classificações que prejudicam as médias finais dos alunos.

⁸ Jornal Público (14-06-2012). Disponível em: <http://www.publico.pt/educacao/noticia/educacao-fisica-nao-vai-contar-para-a-media-final-do-secundario-1550348>.

Tabela 9. Médias por disciplina (12º Ano)

Disciplina Turma	EDF	PORT	MAT	BIO	FÍSICA	QUÍMICA	PSIC	GEO
A	17,8	13,2	14,3	14,8	13,4	12,6	14,1	-
B	18,1	12,6	12,1	14,6	12,7	14,3	15,2	-
C	16,9	11,3	-	-	-	-	-	-
D	17,2	11,1	10,8	-	-	-	-	15,8
E	17,4	11,4	-	-	-	-	12,2	16,8

4.5 Análise e Discussão dos Resultados

Os dados recolhidos permitem-nos aferir as seguintes considerações:

- Com exceção dos Encarregados de Educação, todos os grupos (subamostras) discordam da não contabilização da nota de Educação Física para o apuramento da média final do Ensino Secundário;
- A maior parte dos alunos do 9º Ano consideram que a sua participação e empenho será igual, no próximo ano letivo (*Moda* = CT e C, respetivamente). No entanto, para 20% dos alunos a participação e o empenho será menor;
- Os alunos dos 10º/ 11º Anos consideram que a sua participação e empenho se mantêm apesar da medida. No entanto 22,5% dos alunos diminuíram a sua participação e 17,5% diminuíram o empenho;
- Uma parte considerável dos alunos do 12º Ano referem que a sua participação e empenho diminuiria, se esta medida lhes fosse aplicada (30% e 27,5%, respetivamente). A maior parte destes alunos (75%) considera que a sua nota de EF não é inferior às restantes;
- A maior parte dos Docentes de EF referem que a participação e empenho dos alunos diminuíram (72,8% e 81,8% respetivamente), como consequência da não contabilização da nota de EF para o apuramento da média final do Ensino Secundário. Também 81,8% destes docentes consideram que esta medida se traduziu numa desvalorização da disciplina (*Moda* = CT). Esta opinião é ainda partilhada pelos docentes de outras disciplinas (80%);
- Todos os grupos atribuem importância à disciplina de EF. Contudo, uma parte significativa dos alunos do 12º Ano (45%), não lhe atribui a mesma importância, em relação a outras disciplinas. Apenas 23,4% de outros docentes concordam que a EF tem a mesma importância em relação às restantes disciplinas;
- A média da disciplina de EF, no 12º Ano, é a mais elevada, comparativamente com as restantes disciplinas, em todas as turmas.

4.6 Conclusões do Estudo

A publicação da Portaria 243/2012 de 10 de agosto, no seu artigo 16º, ponto 2, provocou alterações significativas na forma como os alunos passaram a encarar a sua participação na disciplina de Educação Física. De facto, o estudo realizado cumpriu o seu objetivo, permitindo-nos concluir que a não contabilização da nota de Educação Física na média final dos alunos no Ensino Secundário é vista como uma clara desvalorização da disciplina (de acordo com H1), com repercussões negativas na participação e empenhamento motor dos alunos.

É verdade que a maior parte dos alunos refere que a sua participação e empenhamento motor é ou será igual. No entanto, não deixa de ser preocupante que cerca de 20% dos mesmos refira que estes indicadores serão menores, em função da medida. Este foi um dos argumentos contrários ao cenário de exclusão da nota de Educação Física na média de acesso ao ensino superior, referido pelo Grupo de Avaliação e Acompanhamento da Implementação da Reforma do Ensino Secundário – GAAIRES (2007): “*Promoção de atitudes de pouco investimento na disciplina por parte dos alunos*” (pág. 27). Para qualquer profissional, consciente dos benefícios comprovados que a disciplina de Educação Física exalta, será motivo de preocupação quando, um só aluno que seja diminuir a sua participação e empenho nas aulas.

Não é claro o argumento que estará na base deste normativo. Se o anterior regime de avaliação, supostamente, prejudicava alguns alunos menos aptos a nível motor, com este novo enquadramento muitos outros são prejudicados. Podemos mesmo concluir que esta decisão prejudicou mais alunos do que aqueles que beneficiou, pois a classificação da disciplina de Educação Física é a mais elevada do conjunto das restantes disciplinas, em todas as turmas do 12º Ano, para os quais, no presente ano letivo, a nota ainda é contabilizada. Interessa salientar que qualquer docente deve ter um objetivo óbvio, que passa pelo sucesso de todos os alunos. É certo que nem todos têm predisposição/ capacidades ótimas a nível motor, no entanto, é nosso dever dar a oportunidade de todos alcançarem o êxito, em qualquer matéria, em qualquer contexto. Só assim se promove um ensino inclusivo e uma pedagogia de mestria.

Um outro dado preocupante é a desvalorização implícita da Educação Física, em comparação com as restantes disciplinas. É a única disciplina da composição curricular do Ensino Secundário cuja classificação não é tida em conta, no apuramento da média final dos alunos.

O argumento do GAAIRES (2007), para a exclusão da classificação da Educação Física na média final do Ensino Secundário, referindo que nem todas as escolas apresentam condições em termos de materiais/ espaços para o cumprimento integral do currículo programático, não nos parece correto. Se essas condições não existem em todas as escolas, então dote-se as mesmas dessas condições para que se possa aplicar e homogeneizar o currículo real a todos os alunos.

Uma solução mais ponderada seria, por exemplo, permitir ao aluno optar pela inclusão ou não da sua nota de Educação Física – Cenário D (GAAIRES, 2007, pág. 38).

Retirar importância à disciplina, subtraindo-lhe a sua classificação não será nunca uma solução válida.

Apesar do mérito das conclusões que o presente estudo possibilitou, este envolveu-se de algumas limitações. Era nossa intenção comparar as médias dos alunos antes e depois da aplicação desta medida normativa. Isso só seria possível comparando as médias das turmas do 11^o Ano do ano letivo anterior com as do presente ano letivo. Contudo, essa comparação não se revelou possível, pois só se pode comparar o que é efetivamente comparável. Em primeiro lugar são outros alunos, com diferentes características e capacidades. Para além disso, como os docentes responsáveis pela lecionação e atribuição das classificações não foram os mesmos, foi possível observar diferenças na valorização dos resultados finais dos alunos, em função do docente.

Como sugestão para futuros estudos, seria ainda importante, alargar a amostra a outras escolas e outras realidades, como por exemplo a inclusão de escolas privadas e ouvir a opinião dos órgãos de gestão das escolas.

Também seria oportuno verificar qual a percentagem dos alunos com médias elevadas noutras disciplinas que foram prejudicados na sua média global pela classificação de Educação Física, que percentagem foram favorecidos ou neutros.

A Educação Física, pelas aquisições que possibilita, deve ser efetivamente valorizada por todos, desde a administração central, aos agentes educativos, alunos e sociedade em geral.

Num momento de incerteza em relação ao futuro da disciplina, fruto de recentes orientações no sistema de ensino atual, com frequentes reduções de carga horária e medidas negativas como esta, é nosso dever, enquanto futuros profissionais, guiados por valores éticos e morais, devolver o reconhecimento da importância inequívoca da disciplina de Educação Física, com estatuto formal igual às demais.

5. CONCLUSÃO

“Só o ‘eu’ se aprende a si próprio. Como sujeito que se questiona a si mesmo, o ‘eu’ consegue a autonomia” Habermas, citado por Alarcão (2013).

Terminado este processo de formação profissional, torna-se cada vez mais óbvia a necessidade e a relevância da capacidade de reflexão. Esta valência foi, sem dúvida desenvolvida ao longo do Estágio Pedagógico e foi ela que me permitiu evoluir enquanto docente. Não deixa de ser verdade que a prática e a experiência assumem um papel importante, possibilitam o aumento do repertório de estratégias do professor, produzem conhecimento da realidade de ensino, facilitam a tomada de decisão. Contudo, se não questionarmos regularmente essas práticas, poderemos facilmente cair na estagnação, num ensino rotineiro e estéril. Eu tenho a experiência, mas não tinha o hábito de escrever sobre ela, de refletir, não era um professor reflexivo. Como refere T. S. Elliot (s/ data), citado por Alarcão (2013), *“We had the experience but missed the meaning”*. Não tenho dúvidas, sou hoje melhor profissional do que era.

O Estágio Pedagógico não é um processo fácil. É exigente, muitas vezes burocrático, onde a autonomia do professor estagiário nem sempre é uma realidade. Estamos quase sempre condicionados por normas e orientações, da instituição/faculdade, da escola, do grupo disciplinar, dos orientadores pedagógicos. Frequentemente, devido sobretudo ao alargamento e diversidade de funções dos professores em geral, e dos estagiários em particular, não nos é possível desenvolver um trabalho criativo, pensar o ensino, a aula, focarmo-nos no cerne do trabalho do professor: proporcionar situações pedagógicas, para que todos os alunos consigam alcançar o sucesso e adquiram aprendizagens significativas.

Ao longo desta etapa muitas vezes me questioneei sobre a aposta no ensino. As perspectivas não são de todo animadoras. No entanto, continuo a acreditar que ensinar é uma das profissões mais nobres do mundo. Escolhi ser professor de Educação Física, porque é o que me motiva e porque acredito que posso dar um contributo importante para a formação de crianças e jovens no âmbito do ensino da disciplina: *“A paixão pela aprendizagem e pelo desenvolvimento”* (Day, 2004).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I. (2013). *Formação reflexiva de professores – Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

Allal, L.; Cardinet, J; Perrenoud, P. (1986). *A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado*. Coimbra: Almedina.

Aranha, A. (2007). Observação de aulas de Educação Física: Sistematização da observação - sistemas de observação e fichas de registo. Vila Real: UTAD.

Barbosa, J.; Alaiz, V. (1994). Caminho percorrido...Percurso a construir: Auto-avaliação. In: *“Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem”*. Lisboa: IIE. Disponível em: www.dgidec.min-edu.pt/.

Barreira, C., Boavida J. & Araújo, N. (2006). Avaliação Educacional - Novas Formas de Ensinar e Aprender. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Coimbra: FCE-UC.

Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.

Booth, J; Leary, S.; Joinson, C.; Ness, A.; Tomporowski, P.; Boyle, J.; Reilly, J. (2013). Associations between objectively measured physical activity and academic attainment in adolescents from a UK cohort University of Strathclyde. Booth JN, et al. *Br J Sports Med*. Disponível em: <http://bjsm.bmj.com/content/48/3/265.full.pdf+html>.

Cardinet, J. (1993). *Avaliar é medir?* Porto: Edições Asa.

Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim SPEF*, n.º 11.

Coll, C. (1996). *Psicologia e Currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. São Paulo: Ática.

Costa, F.; Carvalho, L.; Onofre, M.; Diniz, J. e Pestana, C. (1996). *Formação de Professores em Educação Física. Conceções, Investigação, Prática*. Lisboa: Edições FMH.

Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.

Decreto-Lei n.º 95/91 de 26 de Fevereiro. Regime Jurídico da Educação Física e do Desporto Escolar. Disponível em: <http://www.idesporto.pt/data/docs/legislacao/doc180.pdf>

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário. Disponível em: <http://www.spn.pt>.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto. Perfil de Desempenho Docente. Disponível em: <http://dre.pt/pdf1sdip/2001/08/201A00/55695572.pdf>.

Despacho normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro. Avaliação – Ensino Básico. Disponível em: <http://dre.pt/pdf2sdip/2012/12/236000002/0000400010.pdf>.

FMH-UTL (2013). Resultados preliminares do Programa PESSOA. Lisboa: FMH-UTL, Laboratório de Exercício e Saúde. Disponível em: <http://noticias.universia.pt/destaque/noticia/2012/08/09/957549/fmh-utl-revela-resultados-preliminares-do-programa-pessoa.html>.

Formosinho, J. (1992). O dilema organizacional da escola de massas. *Revista Portuguesa de Educação*, 5 (3), 23-48. I.E.: Universidade do Minho.

Formosinho, J. (2009). *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J., Machado, J. (2007). Modernidade, burocracia e pedagogia. *Correio da Educação*. 306, CRIAP-ASA.

GAAIRES (2007). Relatório de Recomendações para a Reforma do Ensino Secundário. Disponível em: http://www.netprof.pt/PDF/GAAIRES_recomendacoes.pdf.

Graça, A; Mesquita, I; (2007). A investigação Sobre o ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*. Porto, dezembro 2007, 7 (3), 401-421. Disponível em: http://www.fade.up.pt/rpcd/arquivo/RPCD_Vol.7_nr.3.pdf.

Hay, P. (2006). *Assessment for learning in physical education*. London: Sage.

Herdeiro, R. & Silva, A. M. (2011). Desenvolvimento Profissional Docente: contextos e oportunidades de aprendizagem na escola. In A. B. Lozano et al (orgs.), *Libro de Actas do XI Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Coruña: Facultad de Ciências da Educación. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/>.

Hill, M. & Hill, A. (2005). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

IOM (Institute of Medicine) (2013). *Educating the student body: Taking physical activity and physical education to school*. Washington, DC: The National Academies Press. Disponível em: http://www.nap.edu/catalog.php?record_id=18314.

Lopes, J.; Silva, H. S. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: LIDEL.

Lund, J. e Tannehill, D. (2005). *Standards-Based Physical education Curriculum Development*. TGfU. Sudbury: Jones & Bartlet Publishers.

Macfayden, T. (2010). *Planning for Learning*. In Bailey, R. (Ed.). *Physical Education for Learning: A Guide for Secondary Schools* (pp. 67-92). London: Continuum International Publishing Group.

Mesquita, I; (2012). Fundar o lugar do desporto na escola através do Modelo de Educação Desportiva. In I. Mesquita & J. Bento (Edits.), *Professores de Educação Física: fundar e dignificar a profissão* (pp. 177-206). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.

Ministério da Educação, (2001). *Programa Nacional de Educação Física, 3º Ciclo do Ensino Básico (reajustamento)*. Lisboa.

Ministério da Saúde/ Instituto Nacional de Saúde Doutor Ricardo Jorge, e outro (2011). *Childhood Obesity Surveillance Initiative: COSI Portugal 2008 / Instituto Nacional de*

Saúde Doutor Ricardo Jorge, Direcção-Geral da Saúde ; Ana Isabel Rito... [et al.]. Lisboa: INSA, IP.

Mosston, M. & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education – First Online Edition*. Disponível em: <http://www.spectrumofteachingstyles.org/>.

New Zealand Curriculum (2007). Wellington: *Learning Media Limited*, Ministry of Education. Disponível em: <http://nzcurriculum.tki.org.nz/>.

Nobre, P. (2002). O currículo como projeto e o papel da escola e dos professores na sua construção. O desenho de projetos curriculares: uma hipótese. In “Um Projeto Curricular para uma Escola Básica Integrada”. Monografia (não publicado). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Nobre, P. (2012). Estudos Avançados em Desenvolvimento Curricular – Material de Apoio da unidade curricular – FCDEF-UC.

Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de Educación*, 350, 203-218. Disponível em: http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf.

Pacheco, J. (1996). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.

Pérez, A. G. (1996). *O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo*. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia.

Perrenoud, P. (1997). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. 2ª Edição. Lisboa: Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional.

Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed.

Perrenoud, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: Asa.

Piéron, M. (1996). *Formação de Professores. Aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica*. Lisboa: Edições FMH.

Pinto, J. (2004). *A avaliação em Educação: da linearidade dos usos à complexidade das práticas*. Setúbal: ESE.

Portaria 243/2012 de 10 de agosto. Regime de organização e funcionamento dos cursos científico-humanísticos de Ciências e Tecnologias, de Ciências Socioeconómicas, de Línguas e Humanidades e de Artes Visuais, em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo; Princípios e procedimentos de avaliação e certificação dos alunos do Ensino Secundário. Disponível em: <http://www.dgicd.min-edu.pt/>.

Quina, J., Costa, F., Diniz, J. (1995). Análise da informação evocada pelos alunos em aulas de Educação Física. Um estudo sobre o feedback pedagógico. *Boletim SPEF*, 12, pp. 9-29.

Ribeiro, L. C. (1999). *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.

Rodrigues, J. (1994). Fatores condicionantes e limitativos da organização das sessões de EF e Desporto. *Ludens*, 14 (4), pp. 19-22.

Rosado, A. (1994). O entusiasmo em EF e Desporto. *Ludens*, 14 (4), pp. 23-30.

Sacristán, J. G. (2011). *Educar por Competências - o que Há de Novo?* ARTMED Editora.

Saha, L. J. & Dworkin, A. G. (2009). *International handbook of research on teachers and teaching*. New York: Springer Science + Business Media, LLC. Disponível em: <http://books.google.pt/>.

Salgado, M. (2009). *Atividade Física e Rendimento Escolar em Crianças e Adolescentes*. Dissertação de Mestrado. Porto: UP- FD.

Sampaio, D. (1997). Indisciplina: Um signo geracional? *Instituto de Inovação Educacional Coleção: Cadernos de Organização e Gestão Curricular*. Disponível em: <http://area.dgidc.min-edu.pt/inovbasic/biblioteca/ccoge06/caderno6.pdf>.

Sarmiento, P.; Veiga, A.; Rosado, A.; Rodrigues, J.; Ferreira, V. (1998). *Pedagogia do Desporto. Instrumentos de Observação Sistemática da Educação Física e Desporto*. Lisboa: Edições FMH.

Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física*. Barcelona: INDE.

Siedentop, D.; Hastie, P.; Mars, H.V.D. (2011). *Complete guide to Sport Education*. 2nd Edition. Champaign IL: Human Kinetics. Disponível em: <http://books.google.pt/>.

Silva, E. (2012). Didática da Educação Física – Material de Apoio da unidade curricular – FCDEF-UC.

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.

Thomas, J.; Nelson, J.; Silverman, S. (2011). *Research methods in physical activity*. 6th Edition. Champaign IL: Human Kinetics. Disponível em: <http://www.google.pt/books?hl=pt>.

Thurler, M. G. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. ESF Éditeur.

Zabalza, M. A. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: ASA.

Zabalza, M. A. (2004). *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed.

Anexos

Anexo 1 – Certificado de participação na Ação de Formação “Tag-Rugby nas escolas”

Anexo 2 – Certificado de participação na atividade Oficina de Ideias (2014).

Anexo 3 – Certificado de participação no II FICEF

Anexo 4 – Certificado de participação no “Concurso de Posters do II FICEF”

Anexo 5 – Certificado de participação no III FICEF

Anexo 6 – Plano de Aula

Anexo 7 – Grelha de Avaliação Diagnóstica

Anexo 8 – Grelha de Avaliação Formativa

Anexo 9 – Grelha de Avaliação Sumativa

Anexo 10 – Parâmetros e Critérios de Avaliação

Anexo 11 – Evolução entre a Avaliação Diagnóstica e Avaliação Sumativa

Anexo 12 – Inquéritos referentes ao Tema/ Problema



Certificado de Participação

Certifica-se que o Professor José Guilherme Fernandes Afonso ,
participou na ação de formação sobre o Programa “ Tag Rugby nas Escolas ”,
realizada na Escola Colégio Salesiano de Mogofores - Anadia, no dia 17/ 01/ 2014,
organizada pela Federação Portuguesa de Rugby.

Coordenador
do “Programa Tag Rugby nas Escolas”

(Prof. Henrique Garcia)

PORTUGAL RUGBY



Oficina de ideias
em Educação Física



Avellar Brotero
ESCOLA SECUNDÁRIA DE AVELLANÊS
VILA VERDE, PORTUGAL

• U • C •



Certifica-se que, José Guilherme Tenandes Monte

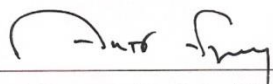
participou na Oficina de Ideias em Educação Física III, atividade promovida pela Unidade de Estágio Pedagógico em E. D. da Escola Secundária de Avellar Brotero, no dia 8 de Março de 2014.

**FORMAÇÃO de PROFESSORES
de
EDUCAÇÃO FÍSICA
na
UNIVERSIDADE de COIMBRA**

**II FÓRUM INTERNACIONAL DAS
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO

JOÃO GUILHERTE F. AFONSO participou no **II Fórum Internacional das Ciências da Educação Física**, organizado pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, que decorreu nos dias 3 e 4 de Maio de 2013.



Prof. Doutor António Figueiredo
Diretor da FCDEF - UC

**Auditório do
Pavilhão I**
Estádio Universitário
de Coimbra

2013



FORMAÇÃO de PROFESSORES
de
EDUCAÇÃO FÍSICA
na
UNIVERSIDADE de COIMBRA

II FÓRUM INTERNACIONAL DAS
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

CONCURSO DE POSTERS

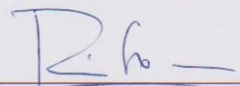
Auditório do
Pavilhão I

Estádio Universitário
de Coimbra

2013

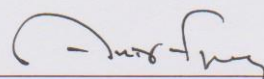
Menção Honrosa

O Coordenador do Mestrado



Prof. Doutor Rui Gomes

O Diretor da FCDEF-UC



Prof. António Figueiredo



· U · C ·
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física



21 MARÇO 2014

**III FÓRUM INTERNACIONAL DAS CIÊNCIAS DA
EDUCAÇÃO FÍSICA**

Avaliação das Aprendizagens em Educação Física – a indução da formação inicial e a prática na escola



Imagem: Produção dos alunos da disciplina de Avaliação Pedagógica 2010-11, FCDEF-UC

CERTIFICADO

JOSE GUILHERTE FERNANDES AFONSO participou no III Fórum Internacional das Ciências da Educação Física, organizado pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, que decorreu no dia 21 de Março de 2014.


Prof. Doutor Rui Gomes
Coordenador do MEEFEBS


Prof. Doutor António Figueiredo
Diretor da FCDEF - UC

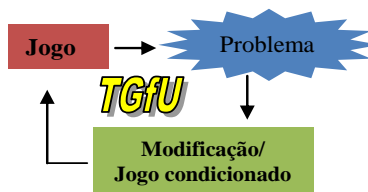
Anexo 6 – Plano de Aula

PLANO DE AULA	Ano Letivo	2013/2014	Período	2º	Aula n.º	56	Unidade Didática	Basquetebol	
	Data	10.02.2014	Turma	9º B	Duração	45'			Aula
	Hora	12h00	Espaço	G2	N.º de Alunos Previstos	21	De um total de	9	
	Função Didática:	Exercitação.							
	Sumário	Basquetebol: Jogo reduzido/ condicionado 3x3. Ocupação racional de espaços.							
	Conteúdos	ATAQUE: desmarcação (passe e corte), tripla ameaça, finalização; AÇÕES TÉCNICAS: Passe/ recepção, drible, lançamento.							
	Objetivos da Aula:	O aluno, em situação de jogo reduzido 3x3, coopera com os companheiros, realizando as ações técnico-táticas ofensivas: - Após passar a bola, desmarca-se, cortando para o cesto e saindo do lado contrário sempre que não recebe a bola; - Após receber a bola enquadra-se com o cesto e seleciona com oportunidade o lançamento, passe ou drible (tripla ameaça).							
	Avaliação:	- Formativa informal.							
	Recursos Materiais:	Coletes, cones pequenos, 4 bolas de basquetebol, quadro tático.							

Justificação: De acordo com os dados recolhidos na avaliação diagnóstica, constatei dificuldades numa ação fundamental em qualquer jogo desportivo de invasão: a desmarcação (“passe e corte”). Esta dificuldade condiciona a dinâmica coletiva e consequentemente o alcance do objetivo do jogo.

Assim, de acordo com a abordagem do modelo *Teaching Games for Understanding* (Lund & Tannehill, 2005) serão propostas situações didáticas para a assimilação deste conceito. Inicialmente, a situação de jogo, para aferir dificuldades, depois uma situação de exercício critério para promover a aquisição de conteúdos específicos. No final, jogo novamente, para verificar aquisições e consolidar os conteúdos em contexto.

O ensino será diferenciado, em dois grupos, consoante o nível de desempenho/ necessidades dos alunos.



Tempo		Tarefas / Situações de Aprendizagem	Organização/ Estratégias de Ensino/ Estilos de Ensino	Objetivos Comportamentais / Critérios de Êxito
Total	Parcial			
	P. Inicial			
12:05		<ul style="list-style-type: none"> Registo de presenças; 		
	2'	<p>ENQUADRAMENTO NO ENSINO</p> <p>AQUECIMENTO: Jogo dos Passes com alvo</p>	<ul style="list-style-type: none"> Enquadramento em relação às últimas aulas (avaliação diagnóstica – dificuldades na desmarcação). Objetivo da presente aula (Movimentação ofensiva) 	O aluno coopera com os companheiros, ocupando racionalmente o espaço de jogo através de desmarcações, tentando realizar 10 (ou 5) passes, para finalizar a ação (pontuar).
	6'	<div style="display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-right: 10px;">b</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">GRUPO 1</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-left: 10px;">d</div> </div> <div style="display: flex; align-items: center; justify-content: center; margin-top: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-right: 10px;">b</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">GRUPO 2</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-left: 10px;">d</div> </div>	<ul style="list-style-type: none"> Formação de equipas: AZUL_1: João, M. Duarte, Diogo, Andrade, André. LARANJA_1: Tiago, Antero, Fábio, Xavier, Nuno. AZUL_2: Diana, Margarida, Inês R., Silviya, Vanessa. LARANJA_2: Inês S, Alicia, Ana, Pedro, M. Fernandes 2 Jogos em simultâneo (Diferenciação pedagógica) Objetivo: após realizar 10 passes (grupo 1) ou 5 passes (grupo 2), podem finalizar (lançar). <u>Não há drible.</u> Mobilização articular (9- Inês Silva) 	
	8'		<p>Estilo de ensino: Tarefa/ Produção Divergente</p>	

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA_ BASQUETEBOL

9º B

Nº	DC	A	D	MÉDIA	NÍVEL
1	3	2	2	2	I
2	3	2	2	2	I
3	4	3	3	3	I
4	-	-	-	-	-
5	3	3	3	3	I
6	4	4	3	4	E
7	4	4	4	4	E
8	-	-	-	-	-
9	3	3	3	3	I
10	3	3	2	3	I
11	5	5	4	5	A
12	3	3	2	3	I
13	3	3	3	3	I
14	4	4	4	4	E
15	5	5	5	5	A
16	5	4	4	4	E
17	1	2	2	2	I
18	2	2	2	2	I
19	5	5	4	5	A
20	2	2	3	2	I
21	4	4	4	4	E
22	-	-	-	-	-
23	-	-	-	-	-

DC- dinâmica coletiva A- ataque D- defesa

1- Nível Não Introdutório
2-3 Nível Introdutório
4- Nível Elementar
5- Nível Avançado

NÍVEL INTRODUTÓRIO	
<p><u>Dinâmica Coletiva</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Intervenções raras sobre a bola; Ausência de relações entre colegas de equipe; Utilização inadequada do dribble (driblar sistematicamente em cada recepção); Jogo sem estrutura elementar; Todas as ações convergidas para a bola; Aglomerarções em zonas muito restritas do espaço de jogo; Gestos incontrolados. 	<p><u>Ataque</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Ausência de Domínio do gesto técnico utilizado; Não exploram com frequência o 1x1; Grandes dificuldades nas ações ofensivas; O jogador de posse de bola ficando sujeito a múltiplos estímulos não consegue organizar uma resposta a nenhum deles; Ao ter a bola, o seu unico objetivo é conservar a sua posse driblando desordenadamente, no entanto desfaz-se da mesma ao acaso. <p><u>Defesa</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Ocupação do terreno de jogo de forma desorganizada; Os jogadores procuram a bola; As ações defensivas provocam, normalmente, uma rutura no jogo pois ocorrem constantes desrespeitos às regras do jogo.

NÍVEL ELEMENTAR	
<p><u>Dinâmica coletiva</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Estabelecem-se relações entre jogadores; Descongestionamento em relação a bola; Libertação do jogador com bola; Posicionamento equilibrado em relação ao cesto e aos companheiros; Ocupação racional do espaço; Os jogadores efetuam com mais frequência o passe seguido de corte para o cesto; 	<p><u>Ataque</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Ligação das duas fases da organização ofensiva: transição defesa/ataque e ataque propriamente dito; Conquista e definições das posições adequadas no ataque; Já revela alguma intenção ofensiva. <p><u>Defesa</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Intervenções defensivas frequentes; A rutura do jogo é pouco frequente

NÍVEL AVANÇADO	
<p><u>Dinâmica coletiva</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Aumenta devido a uma maior eficácia das ações de jogo; Integra o compromisso da comunicação com os companheiros e a intervenção dos adversários; Consciencialização das funções entre jogadores; As ações de jogo contemplam o momento presente e o subsequente; Organização ofensiva e transição do ataque conquistando e definindo posições adequadas ao desenvolvimento das ações. 	<p><u>Ataque</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Conquista e definição das posições adequadas no ataque Desenvolvimento de ações de ataque; Organização da transição da defesa para o ataque; Aproveitamento das situações de 1x1; Organização da transição da defesa para o ataque. <p><u>Defesa</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Deslocamentos e colocações tendo em vista a máxima eficácia; Intencionalidade das ações defensivas; Pré-dinamismo constante dos jogadores.

Turma: 9º B

N.º	Nome	1	2-3	4	5-6	7	8-9	Observações (juízo de valor)	
1		A	S-			NS	A	Dificuldade na ação ofensiva com bola	
2		V	S-			S	V	Dificuldade na desmarcação	
3		A	S+			B	A		
4		L	D	D	D	B	L		
5		I	S	FM	FM	S	I	Não domina o lançamento na passada. Dificuldade na ação ofensiva sem bola	
6		A	B-	FM		B	A		
7		Ç	B			MB	Ç		
8		Ã	AM	AM	AM	AM	Ã		
9		O		S		S	O	Empenhada. Dificuldade na desmarcação.	
10				FM		NS		Pouco empenhada. Dificuldade na movimentação ofensiva sem bola (desmarcação)	
11		D		FM		MB	S		
12		I		S		S	U	Empenhada. Dificuldade na desmarcação.	
13		A		S		B	M	Muito empenhado. Dificuldade na finalização.	
14		G		B		MB	A		
15		N		MB		MB	T		
16		Ó				B	I		
17		S				NS	V	Dificuldades gerais. Falta de coordenação/domínio de gestos técnicos.	
18		T				NS	A	Não domina o lançamento na passada. Dificuldade na ação ofensiva sem bola	
19		I				B	MB		
20		C				D	S		
21		A				B	MB	Dificuldade na desmarcação	
Aula		Conteúdo(s)				Alunos observados		Tomada de decisão	
2 - 3	05/fev	Ações ofensivas.				1 a 7		Pouca mobilidade (reforçar a desmarcação)	
4	10/fev	Desmarcação ("basse e Corta").				8 a 15		Melhoria na desmarcação. Reforçar a ação defensiva (pouco eficaz).	
5 - 6	12/fev	Defesa individual (HXH)				16 a 23		Marcação HXH com eficácia geral. Reforçar a finalização (pouco eficaz).	
7	26/mar	Situação de jogo 5X5				Todos		Dinâmica coletiva eficaz na maior parte da turma.	
		F (Falta) FM (F material) D (Dispensa) AM (atest médico)							

Turma: 9ºB

19 de mar. de 2014

N.º	Nome	Paralelas		Trave		Saltos			Nota
		Sequência	Trave	Minitrampolim	Boque	Plinto			
1	AG	3	3	3	2	2		2,60	
2	AS	5	4	4	5	4		4,40	
3	ANG	5	4	5	5	5		4,80	
4	AM1	5	5	5	5	5		5,00	
5	DC	3	5	4	5	3		4,00	
6	DR	5	3	4	5	4		4,20	
7	FA	5	3	5	5	4		4,40	
8	FR	AM1	AM1	AM1	AM1	AM1		AM	
9	IS	4	4	4	4	4		4,00	
10	IR	3	3	5	1	2		2,80	
11	JR	5	4	5	5	4		4,60	
12	MV	3	4	4	1	3		3,00	
13	MF	5	5	5	5	5		5,00	
14	MA	4	4	4	5	4		4,20	
15	MID	5	5	5	5	5		5,00	
16	NM1	5	5	5	5	5		5,00	
17	PC	3	3	3	2	2		2,60	
18	SS	3	4	2	2	1		2,40	
19	TS	5	5	5	5	5		5,00	
20	VR	3	3	2	2	2		2,40	
21	XO	5	5	5	5	5		5,00	
Médias		4,20	4,05	4,20	3,95	3,70		4,02	
		1 - Não Realiza	2 - Realiza com muitas dificuldades	3 - Realiza com alguma dificuldade	4 - Realiza bem	5 - Realiza muito bem			

Paralelas: Entrada com subida (ext. de MS), Balanços, Posição de força, saída após balanços.

Trave: entrada a um pé, marcha À frente/ retaguarda, troca de pés, avião, saída.

Saltos: 4 fases (corrida de balanço, chamada, voo e recepção).

Diferenciação: aluna n.º18 (SS): Minitrampolim (salto em extensão, fase 1, 3 e 4); Paralelas (subida com ajuda e balanços); Trave (sem adequações).



Anexo 10 – Parâmetros e Critérios de Avaliação

Domínio: Saber Fazer	Execução de habilidades e gestos técnicos em situação de exercício / situação de jogo		40%
Domínio: Saber Ser	Assiduidade/ pontualidade	8%	40%
	Perseverança	8%	
	Autonomia	8%	
	Sociabilidade	8%	
	Responsabilidade	8%	
Domínio: Saber	Teste escrito no final da UD		20%

Alunos que ao longo da UD realizem menos de 75% das aulas práticas dadas pelo professor	Domínio: Saber fazer	20%
	Domínio: Saber ser	60%
	Domínio: Saber	20%

Alunos com atestado médico	Domínio: Saber ser	40%
	Domínio: Saber	60%

Classificação dos testes escritos e trabalhos

Teste ("Saber")		
%	Nível	Qualitativo
0-19	1	Muito Insuficiente
20-49	2	Insuficiente
50-69	3	Suficiente
70-89	4	Bom
90-100	5	Muito Bom

Anexo 11 – Comparação entre a Avaliação Diagnóstica e Avaliação Sumativa

N.º	Aluno	Voleibol		Futebol		Ginástica_solo		Andebol		Basquetebol		Tag_Rugby		Gin_aparehos	
		Av_Diag	Av_Sum	Av_Diag	Av_Sum	Av_Diag	Av_Sum	Av_Diag	Av_Sum	Av_Diag	Av_Sum	Av_Diag	Av_Sum	Av_Diag	Av_Sum
1	AG	I	3	I	4	I	2	I	2	I	2	I	3	I	3
2	AS	I	3	NI	3	I	3	I	3	I	3	I	3	I	4
3	ANG	E	5	E	4	I	4	E	4	I	4	I	4	E	5
4	AM1	E	5	A	5	I	3	E	5	-	4	E	5	A	5
5	DC	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	3	I	3	I	3	I	4
6	DR	I	4	I	4	I	2	E	5	E	4	E	5	E	4
7	FA	E	4	E	5	I	3	E	4	E	5	E	5	E	4
8	FR	E	5	AM1	AM1	E	4	E	AM1	-	AM1	AM1	AM1	AM1	AM1
9	IS	I	3	I	3	I	3	I	3	I	3	I	3	E	4
10	IR	I	3	I	3	NA	3	NA	2	I	2	I	2	I	3
11	JR	E	5	A	5	I	4	A	5	A	5	E	5	E	5
12	MV	I	3	I	3	I	4	I	3	I	3	I	3	E	3
13	MF	E	4	I	4	E	4	I	3	I	4	I	4	E	5
14	M/A	A	5	E	5	I	3	E	4	E	5	E	5	E	4
15	M/D	E	5	A	5	E	4	E	5	A	5	E	5	A	5
16	N/M1	A	5	E	5	E	4	A	5	E	5	E	5	E	5
17	PC	I	NA	NI	2	NI	2	I	2	I	2	I	2	I	3
18	SS	I	3	I	2	NI	2	I	2	I	2	I	2	NI	2
19	TS	E	5	E	5	I	3	A	5	A	5	E	5	A	5
20	VR	I	3	NI	3	I	2	I	3	I	3	I	3	NI	2
21	XO	A	5	E	5	E	4	E	4	E	5	E	5	E	5

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

9º Ano

Com este questionário pretende-se recolher informações acerca das consequências da não contabilização da nota da disciplina de Educação física para o apuramento da média final no Ensino Secundário, exceto quando o aluno pretenda prosseguir estudos nessa área (Portaria 243/2012 de 10 de agosto, artigo 16º, ponto 2). Este instrumento metodológico enquadra-se numa investigação no âmbito do Mestrado no Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, da Universidade de Coimbra.

Todas as informações recolhidas são estritamente confidenciais. Os dados de identificação solicitados servem apenas para efeito interpretativo de respostas.

Por favor responde com sinceridade pois não há respostas corretas ou incorretas. A tua opinião é muito importante. Obrigado pela colaboração.

Idade: _____ Sexo: M F

Assinala com a resposta/opção que melhor traduz a tua opinião, na seguinte escala:

- 1 - Discordo totalmente
- 2 - Discordo
- 3 - Nem concordo nem discordo
- 4 - Concordo
- 5 - Concordo totalmente

Questão	Classificação				
	1	2	3	4	5
A nota de Educação Física, <u>não deve</u> ser contabilizada para o apuramento da média final do Ensino Secundário.					
Participo com regularidade na aula de Educação Física.					
Apesar da nota de EF não ser contabilizada para a média final do Ensino Secundário, a minha participação será igual.					
O meu empenho na aula de Educação Física é, em geral, adequado.					
Apesar da nota de EF não ser contabilizada para a média final do Ensino Secundário, o meu empenho será igual.					
A minha nota de EF é, em geral, inferior à média nas restantes disciplinas.					
A Educação Física é importante.					
A Educação Física é tão importante como as restantes disciplinas.					

TERMINOU O PREENCHIMENTO DESTE INQUÉRITO.

OBRIGADO PELA COLABORAÇÃO.

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

10º / 11º Ano

Com este questionário pretende-se recolher informações acerca das consequências da não contabilização da nota da disciplina de Educação física para o apuramento da média final no Ensino Secundário, exceto quando o aluno pretenda prosseguir estudos nessa área (Portaria 243/2012 de 10 de agosto, artigo 16º, ponto 2). Este instrumento metodológico enquadra-se numa investigação no âmbito do Mestrado no Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, da Universidade de Coimbra.

Todas as informações recolhidas são estritamente confidenciais. Os dados de identificação solicitados servem apenas para efeito interpretativo de respostas.

Por favor responde com sinceridade pois não há respostas corretas ou incorretas. A tua opinião é muito importante. Obrigado pela colaboração.

Ano: 10º 11º

Idade: _____

Sexo: M F

Assinala com a resposta/opção que melhor traduz a tua opinião, na seguinte escala:

- 1 - Discordo totalmente
- 2 - Discordo
- 3 - Nem concordo nem discordo
- 4 - Concordo
- 5 - Concordo totalmente

Questão	Classificação				
	1	2	3	4	5
A nota de Educação Física <u>não deve</u> ser contabilizada para o apuramento da média final do Ensino Secundário.					
Participo com regularidade na aula de Educação Física.					
Apesar da nota de EF não ser contabilizada para a média final do Ensino Secundário, a minha participação é igual.					
O meu empenho na aula de Educação Física é, em geral, adequado.					
Apesar da nota de EF não ser contabilizada para a média do Ensino Secundário, o meu empenho é igual.					
A minha nota de EF é, em geral, inferior à média nas restantes disciplinas.					
A Educação Física é importante.					
A Educação Física é tão importante como qualquer outra disciplina.					

TERMINOU O PREENCHIMENTO DESTE INQUÉRITO.

OBRIGADO PELA COLABORAÇÃO.

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

12º Ano	
---------	--

Com este questionário pretende-se recolher informações acerca das consequências da não contabilização da nota da disciplina de Educação física para o apuramento da média final no Ensino Secundário, exceto quando o aluno pretenda prosseguir estudos nessa área (Portaria 243/2012 de 10 de agosto, artigo 16º, ponto 2). Este instrumento metodológico enquadra-se numa investigação no âmbito do Mestrado no Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, da Universidade de Coimbra.

Todas as informações recolhidas são estritamente confidenciais. Os dados de identificação solicitados servem apenas para efeito interpretativo de respostas.

Por favor responde com sinceridade pois não há respostas corretas ou incorretas. A tua opinião é muito importante. Obrigado pela colaboração.

Idade: _____	Sexo: M <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/>
--------------	---

Assinala com a resposta/opção que melhor traduz a tua opinião, na seguinte escala:

- 1 - Discordo totalmente
- 2 - Discordo
- 3 - Nem concordo nem discordo
- 4 - Concordo
- 5 - Concordo totalmente

Questão	Classificação				
	1	2	3	4	5
A nota de Educação Física <u>não deve</u> ser contabilizada para o apuramento da média final do Ensino Secundário.					
Participo com regularidade na aula de Educação Física.					
Se a minha nota de EF não fosse contabilizada para a média final do Ensino Secundário, a minha participação seria igual.					
O meu empenho na aula de Educação Física é, em geral, adequado.					
Se a minha nota de EF não fosse contabilizada para a média do Ensino Secundário, o meu empenho seria igual.					
A minha nota de EF é, em geral, inferior à média nas restantes disciplinas.					
A Educação Física é importante.					
A Educação Física é tão importante como qualquer outra disciplina.					

TERMINOU O PREENCHIMENTO DESTE INQUÉRITO.

OBRIGADO PELA COLABORAÇÃO.

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Encarregado de Educação

Com este questionário pretende-se recolher informações acerca das consequências da não contabilização da nota da disciplina de Educação física para o apuramento da média final no Ensino Secundário, exceto quando o aluno pretenda prosseguir estudos nessa área (Portaria 243/2012 de 10 de agosto, artigo 16º, ponto 2). Este instrumento metodológico enquadra-se numa investigação no âmbito do Mestrado no Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, da Universidade de Coimbra.

Todas as informações recolhidas são estritamente confidenciais. Os dados de identificação solicitados servem apenas para efeito interpretativo de respostas.

Por favor responda com sinceridade pois não há respostas corretas ou incorretas. A sua opinião é muito importante. Obrigado pela colaboração.

Idade: _____	Habilitação Profissional: _____	Sexo: M <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/>
Anos de escolaridade do(s) seu(s) educando(s): 5º <input type="checkbox"/> 6º <input type="checkbox"/> 7º <input type="checkbox"/> 8º <input type="checkbox"/> 9º <input type="checkbox"/> 10º <input type="checkbox"/> 11º <input type="checkbox"/> 12º <input type="checkbox"/>		

Assinala com a resposta/opção que melhor traduz a tua opinião, na seguinte escala:

- 1 - Discordo totalmente
- 2 - Discordo
- 3 - Nem concordo nem discordo
- 4 - Concordo
- 5 - Concordo totalmente

Questão	Classificação				
	1	2	3	4	5
A nota de Educação Física <u>não deve</u> ser contabilizada para o apuramento da média final do Ensino Secundário.					
A não contabilização da nota de EF para a média final do Ensino Secundário, não tem consequências na participação/ empenho do seu educando na disciplina.					
A nota de EF do seu educando é, em geral, inferior à média nas restantes disciplinas.					
A Educação Física é importante.					
A Educação Física é tão importante como qualquer outra disciplina.					

TERMINOU O PREENCHIMENTO DESTE INQUÉRITO.

OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO.

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Professor de EF

Com este questionário pretende-se recolher informações acerca das consequências da não contabilização da nota da disciplina de Educação física para o apuramento da média final no Ensino Secundário, exceto quando o aluno pretenda prosseguir estudos nessa área (Portaria 243/2012 de 10 de agosto, artigo 16º, ponto 2). Este instrumento metodológico enquadra-se numa investigação no âmbito do Mestrado no Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, da Universidade de Coimbra.

Todas as informações recolhidas são estritamente confidenciais. Os dados de identificação solicitados servem apenas para efeito interpretativo de respostas.

Por favor responda com sinceridade pois não há respostas corretas ou incorretas. A sua opinião é muito importante. Obrigado pela colaboração.

Situação Profissional: QE QZP Contratado

Sexo: M F

Anos a que leciona: 5º 6º 7º 8º 9º 10º 11º 12º

Assinala com a resposta/opção que melhor traduz a tua opinião, na seguinte escala:

- 1 - Discordo totalmente
- 2 - Discordo
- 3 - Nem concordo nem discordo
- 4 - Concordo
- 5 - Concordo totalmente

Questão	Classificação				
	1	2	3	4	5
A nota de Educação Física <u>não deve</u> ser contabilizada para o apuramento da média final do Ensino Secundário.					
A não contabilização da nota de EF para a média final do Ensino Secundário não teve consequências significativas na participação/ empenho dos alunos.					
Com a não contabilização da nota de EF para a média final do Ensino Secundário, a participação dos alunos diminuiu.					
Com a não contabilização da nota de EF para a média final do Ensino Secundário, o empenho dos alunos diminuiu.					
A não contabilização da nota de EF para a média final do Ensino Secundário traduziu-se numa desvalorização da disciplina.					
A nota de EF é, em geral, inferior à média nas restantes disciplinas.					
A Educação Física é tão importante como qualquer outra disciplina.					

TERMINOU O PREENCHIMENTO DESTE INQUÉRITO.

OBRIGADO PELA COLABORAÇÃO.

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Professor

Com este questionário pretende-se recolher informações acerca das consequências da não contabilização da nota da disciplina de Educação física para o apuramento da média final no Ensino Secundário, exceto quando o aluno pretenda prosseguir estudos nessa área (Portaria 243/2012 de 10 de agosto, artigo 16º, ponto 2). Este instrumento metodológico enquadra-se numa investigação no âmbito do Mestrado no Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, da Universidade de Coimbra.

Todas as informações recolhidas são estritamente confidenciais. Os dados de identificação solicitados servem apenas para efeito interpretativo de respostas.

Por favor responda com sinceridade pois não há respostas corretas ou incorretas. A sua opinião é muito importante. Obrigado pela colaboração.

Situação Profissional: QE <input type="checkbox"/> QZP <input type="checkbox"/> Contratado <input type="checkbox"/>	Sexo: M <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/>
Anos a que leciona: 32 <input type="checkbox"/> 62 <input type="checkbox"/> 72 <input type="checkbox"/> 82 <input type="checkbox"/> 92 <input type="checkbox"/> 102 <input type="checkbox"/> 112 <input type="checkbox"/> 122 <input type="checkbox"/>	

Assinala com a resposta/opção que melhor traduz a tua opinião, na seguinte escala:

- 1 - Discordo totalmente
- 2 - Discordo
- 3 - Nem concordo nem discordo
- 4 - Concordo
- 5 - Concordo totalmente

Questão	Classificação				
	1	2	3	4	5
A nota de Educação Física <u>não deve</u> ser contabilizada para o apuramento da média final do Ensino Secundário.					
A <u>não contabilização</u> da nota de uma disciplina, para a média final dos alunos, traduz-se numa desvalorização dessa disciplina.					
Todas as disciplinas têm a mesma importância.					
A Educação Física é tão importante como qualquer outra disciplina.					

TERMINOU O PREENCHIMENTO DESTA INQUÉRITO.

OBRIGADO PELA COLABORAÇÃO.