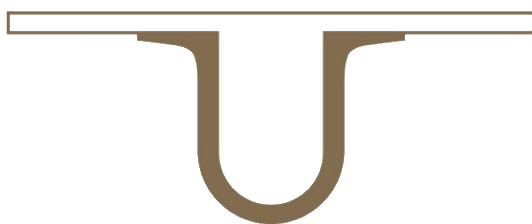




UNIVERSIDADE DE
COIMBRA



João Pedro Mendes Salgado Moreira

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO
NA ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA DA QUINTA DAS
FLORES, JUNTO DA TURMA DO 10º B NO ANO LETIVO
DE 2018/2019**

A relação da prática de atividade físico-desportiva com o
aproveitamento escolar dos alunos

Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física nos
Ensinos Básico e Secundário, Orientado pelo Mestre Antero Abreu, apresentado à
Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra

junho de 2019



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

FACULDADE
DE CIÊNCIAS DO DESPORTO
E EDUCAÇÃO FÍSICA

Relação entre a prática de atividade físico-desportiva e o aproveitamento escolar dos alunos

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

Relationship between the practice of physical-sport activity and academic achievement

Autor

João Pedro Mendes Salgado Moreira - 2017218466

Orientador

Mestre Antero Filipe Rocha Abreu

Coimbra, junho, 2019

Moreira, J (2019). Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Básica e Secundaria da Quinta das Flores, junto da turma do 10ºB, no ano letivo 2018/2019. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Compromisso de Originalidade

João Pedro Mendes Salgado Moreira, aluno nº 2017218466do MEEFEBS da FCDEF-UC, 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 nº 27-A, da secção V, do Regulamento Pedagógico da UC - Regulamento 321/2013, de 23 de agosto de 2013, alterado pelo Regulamento nº 400/2019, de 6 de maio.

06 de maio de 2019

Agradecimentos

A realização deste estágio e consequente relatório não seria possível sem a ajuda e apoio de diversas pessoas e instituições. Portanto, aproveito esta secção para agradecer a todos os que me apoiaram na realização dos mesmos.

Em primeiro, como não poderia deixar de ser, um agradecimento especial, aos meus pais e ao meu irmão, pelo apoio incondicional dado em todos os anos de formação, e pela possibilidade que me deram de me tornar na pessoa e profissional que hoje sou.

À minha namorada, que sempre me ajudou e motivou durante estes anos de formação e pela sua dedicação e disponibilidade para me ajudar a ultrapassar algumas fases mais difíceis da minha vida, sem ela, o alcance deste objetivo teria sido bastante mais complexo.

Ao professor orientador, Mestre Antero Abreu, pela transmissão de ensinamentos e competências que me ajudaram em todo o processo de estágio.

Ao professor cooperante, Doutor Paulo Furtado, pelo acompanhamento competente e constante, ensinamentos e metodologias transmitidas, bem como por todos os conselhos e sugestões que me ajudaram a evoluir, refletir e apreender a ser o melhor professor possível.

Aos meus colegas de estágio, Catariana, Daniel, Fábio e Francisco, que tornaram este grupo coeso e uma verdadeira equipa de trabalho.

A todo o pessoal docente e não docente que me proporcionou um ano de estágio ímpar, com um apoio incondicional.

Aos meus alunos da turma do 10º B, que, da sua forma particular ajudaram na minha formação enquanto docente e pelo empenho, dedicação e entusiasmo colocados em cada aula e atividade.

À Escola Básica e Secundária de Quinta das Flores, que me forneceu todo o auxílio necessário para que este estágio fosse o mais enriquecedor possível.

E por fim, mas não menos importante, a todos os professores, amigos e colegas que me acompanharam nos anos de formação e que me ajudaram a ser o indivíduo que sou e o profissional que serei.

Resumo

O relatório de estágio pedagógico é o culminar de um ano de trabalho e dedicação à arte de ensino. Este documento emerge da atuação junto de uma turma e da reflexão sobre essa prática por modo a alcançar o esplendor da educação.

O estágio pedagógico foi o momento de aplicação, em contexto real, da teoria e metodologia apreendida durante a formação. Assim, representa um momento ímpar para a implementação de estratégias inovadoras, nas quais podemos e devemos correr riscos por forma a maximizar as aprendizagens, não só dos alunos, como de nós enquanto futuros docentes.

Desta forma, o estágio pedagógico realizou-se na Escola Básica e Secundária da Quinta das Flores, no ano letivo de 2018/2019, junto da turma do 10º B. Assim, foi com esta turma que as aprendizagens adquiridas ganharam forma e moldaram-se a este contexto específico.

Durante todo o ano foram realizadas diversas tarefas de índole da docência que merecem reflexão e conseqüente avaliação da aplicação. Desta forma, o presente documento pretende expor, de forma sumária, as tarefas desenvolvidas no estágio. Como tal são reportadas as quatro grandes áreas do estágio: área 1) tarefas de ensino aprendizagem; área 2) tarefas de organização e gestão escolar; área 3) projeto e parcerias educativas e por fim, mas não menos importante, a área 4) atitude ético-profissional.

É ainda apresentado o aprofundamento do tema-problema, no qual é realizado um estudo com o tema “Relação entre a prática de atividade físico-desportiva e o aproveitamento escolar dos alunos”, aplicado a uma população amostral da mesma escola.

Palavras chave: Educação Física. Docente. Prática Desportiva. Processo de Ensino-aprendizagem. Reflexão.

Abstract

This report is the culmination of a year of work and dedication to the art of teaching. This document emerges from working along with a class and from the reflection about this practice in order to achieve the splendor of education.

The teacher training was the moment of application, in real context, of the theory and methodology learned during academic formation. Therefore, it represents an unparalleled moment for the implementation of innovative strategies, in which we can and should take risks in order to maximize the learning, not only of the students, but also of us as future teachers.

In this way, the pedagogical internship was carried out in the Basic and Secondary School of Quinta das Flores, in the 2018/2019 school year, along with the 10th B class. Thus, it was with this class that the acquired learning gained shape and mold itself to this specific context.

Throughout the year several tasks of a teaching nature that deserve reflection and a consequent evaluation of the application were performed. In this way, the present document intends to expose, in a summary way, the tasks developed during the internship. As such, are reported the four major areas of the internship: area 1) learning-teaching tasks; area 2) school organization and management tasks; area 3) project and educational partnerships and last, but not least, area 4) ethical-professional attitude.

It is also presented the deepening of the problem-theme, in which a study is carried out with the theme "Relationship between the practice of physical-sport activity and the academic achievement of the students", applied to a sample population of the same school.

Keywords: Physical Education. Teacher. Sports practice. Teaching-Learning Process. Reflection.

Sumário

Resumo	vii
Abstract.....	viii
Introdução.....	14
Enquadramento Biográfico.....	15
Definição de expectativas iniciais	15
Os novos desafios	15
O profissionalismo e a ética	16
Participação na escola.....	16
Contextualização da prática.....	18
Caracterização do Meio e da Escola.....	18
A EBSQF.....	18
Caracterização da turma	19
A turma na aula de E.F.	20
Caracterização do grupo de Educação Física	21
O núcleo de estágio.....	21
O professor cooperante	21
Análise reflexiva da prática pedagógica.....	22
Planeamento	22
Plano anual	23
Unidades didáticas.....	25
Planos de aula	26
As aulas	27
Em relação aos momentos pré-aula	28
Em relação às regras	28
Realização.....	28
Instrução	29

Gestão e Organização da aula.....	31
Disciplina e Clima	32
Estilos de ensino adotados.....	33
Decisões de Ajustamento.....	34
Reflexões	35
Avaliação	36
Formativa inicial.....	36
Avaliação Formativa.....	37
Sumativa	37
Autoavaliação	38
A experiência num ciclo diferente.....	39
Análise reflexiva das áreas curriculares integrantes do Estágio Pedagógico	41
Organização e administração escolar	41
Projetos e parcerias	42
Questões Dilemáticas	45
Dimensão Ético-Profissional	47
Aprofundamento do Tema Problema	49
Introdução.....	49
Enquadramento teórico.....	50
A escola	50
Atividade Físico-Desportiva.....	51
Aproveitamento Escolar	52
A relação entre a AFD e o AE.....	54
Metodologia.....	55
Caracterização da amostra	55
Instrumentos	56
Procedimentos	56

Apresentação e discussão dos resultados.....	57
Conclusão	64
Reflexões finais	66
Bibliografia.....	68
ANEXOS	74

Índice de Figuras

Figura 1 - Ilustração 1 - Modelo de ação "CPRA" (adaptado do “ Guia de estágio pedagógico do, 2019”)	22
Figura 2 - Pirâmide do planejamento	23
Figura 3 - Diagrama de uma unidade didática in Bento (2003)	25

Índice de tabelas

Tabela 1 - Testes a mobilizados em função da questão a ser respondida	57
Tabela 2 - Comparação do AE entre os alunos do 9º ano, que praticam e não praticam AFD	58
Tabela 3 - Comparação do AE entre os alunos do 10º ano que praticam e não praticam AFD	59
Tabela 4 - Relação entre a prática de AFD e o tempo dedicado ao estudo, por semana	60
Tabela 5 – Associação entre o género e a prática, ou não, de AFD	61
Tabela 6 - Associação entre o ano de escolaridade e a prática ou não de AFD	61
Tabela 7 - Associação entre o grau académico dos pais e a prática, ou não, de AFD	62
Tabela 8 - Associação entre o grau académico dos pais dos alunos do 10º ano e o AE	63
Tabela 9 - Associação entre o grau académico dos pais dos alunos do 11º ano e o AE	63

Lista de Abreviaturas

AE	Aproveitamento Escolar
AFD	Atividade Físico Desportiva
DP	Desvio Padrão
EBSQF	Escola Básica e Secundária da Quinta das Flores
EF	Educação Física
FCDEF_UC	Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física
PE	Professor Estagiário
PNEF	Programa Nacional de Educação Física
RE	Rendimento Escolar
RI	Regulamento Interno
UD	Unidade Didática

Introdução

O Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, lecionado na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, promove o aprofundamento das competências através de um estágio pedagógico como culminar do 2º ciclo de estudos, no qual devem ser postos em prática os conhecimentos adquiridos ao longo da formação.

Para a prática pedagógica, esta Unidade Orgânica realiza diversos protocolos com escolas públicas ou centros educativos, com o objetivo de organizar os alunos por núcleos de estágio.

Desta forma, este relatório de estágio tem como principais objetivos apresentar as diversas tarefas desenvolvidas, demonstrando as competências de análise crítica e reflexiva, ao longo do ano letivo de 2018/2019, junto da turma do 10ºB da Escola Básica e Secundária Quinta das Flores, e que nos ajudaram a realizar a transição de “Aluno” para “Professor” e a operacionalização da teoria e metodologias aprendidas ao longo do primeiro ano do segundo ciclos de estudos (MEEFEBS).

A escolha desta escola, como entidade de estágio, deveu-se às ótimas condições/espacos disponíveis para a prática do ensino da educação física, pela sua localização, e pelo experiente corpo docente, com o qual se poderia aprender e recolher informações de extrema importância para a prática da docência.

Desta forma, o presente relatório será organizado por quatro grandes áreas:

1. Enquadramento Biográfico;
2. Contextualização da prática;
3. Análise reflexiva da prática pedagógica;
4. Aprofundamento do tema-problema.

Enquadramento Biográfico

A construção do “EU” pessoal e profissional irá sempre depender do nosso passado, presente e das expectativas para o futuro. Desta forma, é necessário que, em primeiro lugar, explicitar todo o passado que levou ao “EU” atual.

Desde cedo que o desporto nos despertou um grande interesse, tanto na vertente prática como no processo de ensino. Este, surgiu com os reptos de um professor de Educação Física do ensino básico que sempre tentou que os seus alunos estivessem dentro do desporto, independentemente do papel desempenhado.

Após a formação obrigatória, tinha chegado o momento da decisão: “Que rumo devemos tomar?” A escolha de entrar para a área do desporto foi, desde início, apoiada por todos os que me rodeavam, o que facilitou a tomada desta decisão.

Apesar de sentir que estava na área certa, a direção dos estudos, não estava correta. Certo dia, durante uma aula, perguntaram-nos: “O que se vêm a fazer dentro de 10 anos?”. Foi este o ponto fulcral para a tomada de decisão e começar a orientar todos os nossos esforços para o que realmente queríamos, enveredar num mestrado em ensino da educação física, que nos possibilitasse passar o nosso conhecimento e apreender com os alunos

Após conseguir alcançar mais esta etapa, houve um novo desafio: “Em que escola quero estagiar?”. Sabendo desde início que a escola que queria era a Escola Básica e Secundária da Quinta das Flores (devido ao seu experiente corpo docente e instalações desportivas) e que esta era uma das escolas mais pretendidas pelos alunos deste mestrado, soubemos que teríamos de lutar para conseguir mais um dos nossos objetivos que, após todo o árduo trabalho, foi possível alcançá-lo.

Definição de expetativas iniciais

Os novos desafios

Após a confirmação que seria possível realizar o estágio pedagógico na EBSQF, houve a necessidade de alterar a atitude e a visão em relação à educação. No dia 3 de setembro de 2018 iniciámos o nosso percurso enquanto professores, verificando-se uma mudança do papel de “aluno” para “professor”. Aí percebemos que uma nova etapa da nossa vida começou.

Posto isto, começámos logo a projetar expectativas sobre a escola, funcionários, professores, alunos e a minha turma. As questões multiplicaram-se, como será que os professores nos irão tratar? Como será que os meus colegas de estágio serão? Como é que será a nossa turma? Iremos conseguir alcançar os objetivos? A turma irá aceitar-nos e, juntos, iremos conseguir trabalhar em prol dos benefícios da mesma? Estas questões não terminavam e houve a necessidade de compreendê-las e estruturá-las por forma a auxiliar e orientar a prática.

O profissionalismo e a ética

Os Professores-estagiários, durante o estágio pedagógico, estão numa posição privilegiada no que respeita ao apoio que lhes é dado pelos professores supervisores e orientadores, sendo que é este o momento em que se deve arriscar e que se deve tentar colocar em prática novas técnicas metodológicas/pedagógicas.

Assim, e como principal objetivo, pretendi colocar em prática diversas atividades e utilizar metodologias inovadoras, motivadoras e inclusivas, de modo a captar a total atenção dos estudantes. Para isso, seria preponderante que me dedicasse inteiramente ao estágio, sem outras ocupações, que me retirassem tempo que fosse necessário para melhorar a minha prestação enquanto professor estagiário (PE).

Note-se que a educação física é, na minha opinião, a melhor disciplina para enaltecer as capacidades de cada um e melhorar as relações interpessoais. Assim, como PE, no que diz respeito à dimensão ética, dei ênfase não só ao processo de ensino aprendizagem, mas também às relações interpessoais dos alunos de modo a que se crie um espírito de grupo e uma cooperação de entreajuda.

Participação na escola

O meu objetivo, enquanto novo interveniente no sistema educativo, mais concretamente na escola, foi de promover o interesse de todos os participantes do processo de ensino-aprendizagem, sejam eles alunos, pais/encarregados de educação, familiares, funcionários ou professores.

Desta forma, foi necessário criar projetos para a envolvência de todos, para que o aluno, enquanto estudante e pessoa, conseguisse atingir o esplendor da idade. Para isto, é crucial entender que, tal como referido por Moreira e Ferreira (2015), cada docente tem a sua forma de ver/entender a escola e o seu papel nesta instituição e isso, pode variar consoante

inúmeros fatores, como por exemplo a sua formação, experiência, idade e personalidade. Ou seja, para que todos tenham a melhor prática profissional, é necessário respeitar a ideologia de cada um.

Posto isto, durante o estágio, pretendia envolver-me em todos os processos que pudessem melhorar a prática enquanto docente, bem como melhorar a experiência de cada aluno no processo de aprendizagem.

Contextualização da prática

Segundo Regulamento de estágio pedagógico da FCDEF-UC o estágio tem como objetivo “(...) favorecer a integração e mobilização dos conhecimentos adquiridos ao longo dos ciclos anteriores de estudos, através da prática de ensino supervisionada (...)” numa escola ou centro de estudos. Posto isto, é de extrema importância que os estagiários tenham a capacidade de recrutar todos os instrumentos adquiridos durante a formação de forma a responder às questões e problemáticas que surgirão.

Como tal, nos subcapítulos que se seguem será descrito e caracterizado o meio envolvente no qual operacionalizámos a nossa prática

Caracterização do Meio e da Escola

A escola funciona como um mecanismo transmissor de conhecimentos (Young, 2011), sistemático e assistido (Paro, 2017) que deve preparar os alunos a nível intelectual e moral (Silva e Ferreira, 2014), sendo nela que as novas competências devem ser adquiridas e desenvolvidas, contribuindo portanto para o saber científico e para a construção e desconstrução do conhecimento (Alarcão, 2005).

Assim, esta instituição desempenha um papel de cidadania ao ‘ensinar’ os/as alunos(as) a saberem viver em comunidade (Canivez, 1991), fazendo a ‘ponte’ entre o sujeito e a sociedade (Virões, 2013).

A EBSQF

A Escola Básica e Secundária da Quintas das Flores situa-se no centro da cidade de Coimbra e tem como principal missão

prestar à comunidade um serviço educativo de qualidade contribuindo para a formação de cidadãos. Pretende-se assim contribuir para que cada aluno aceda de modo crítico, criativo e autónomo ao domínio de competências cidadãs, que lhes permitam explorar e desenvolver plenamente as suas capacidades, integrando-se ativamente na sociedade (PEE-EBSQF, 2018, p.18).

Na região da cidade de Coimbra existem 6 agrupamentos de escolas básicas e ou secundárias perfazendo um total de 77 escolas, sendo que, em termos de ranking no ano letivo de 2017/2018, a EBSQF encontra-se em 130º do ranking geral das escolas portuguesas com uma pontuação média de 11,13 pontos.

A escola básica e secundária da quinta das flores é uma escola que fez parte da intervenção do parque escolar no período de 2009 a 2011 para a requalificação de todos os espaços. Após estes trabalhos, a escola ficou com instalações novas e modernas que proporcionam uma excelente oportunidade de desenvolvimento de diversos trabalhos por parte de toda a comunidade escolar. Esta instituição pública, é das únicas em Portugal que permite a frequência dos seus alunos num sistema de ensino articulado entre Escola Básica e Secundária e Escola Artística de Música do Conservatório de Coimbra com quem partilham espaços apropriados para a prática do processo Ensino Aprendizagem.

A EBSQF pretende que todos os alunos tenham a melhor experiência educativa possível. Deste modo, todos os anos são celebradas diversas parcerias com várias instituições, de modo a enriquecer o próprio currículo os alunos, sendo que têm a opção de frequência de Desporto escolar, clubes e projetos como o Erasmus +, Parlamento dos jovens, grupos de teatro e cinema, entre outros, nos quais os estudantes podem-se inscrever de acordo com os seus objetivos.

No presente ano letivo, a escola é frequentada por 1147 alunos divididos por 47 turmas. O Ensino Secundário tem uma oferta diversificada de Cursos científico-humanísticos: Ciências e Tecnologias (CT) Artes Visuais (AV); Ciências Socioeconómicas (CSE); Línguas e Humanidades (LH). Oferece, ainda, os seguintes cursos profissionais: Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos (TGEI); Técnico de Apoio à Gestão Desportiva (TAGD); Técnico Auxiliar de Saúde (TAS); Profissional de Instrumentista de Jazz (PI Jazz).

Caracterização da turma

Esta caracterização tem como base as respostas obtidas de um questionário construído pelo núcleo de estágio de educação física da EBSQF (anexo I), com o objetivo de conhecer os alunos de cada turma.

O questionário foi aplicado na primeira aula, após a apresentação do professor cooperante, do professor estagiário e da disciplina.

Desta forma, após o tratamento dos dados obtivemos os seguintes resultados: a turma é constituída por 26 alunos, sendo que 22 são do sexo feminino e 4 do sexo masculino. Note-se que, esta é uma turma do 10º ano, logo muitos dos alunos (50%) não faziam parte

da comunidade escolar no ano letivo passado e 4 alunas, estiveram no ensino articulado da dança, logo nunca tiveram a oportunidade de praticar educação física.

O 10º B é uma turma da área das ciências e tecnologias, logo, tal como era pressuposto, as orientações dos alunos estão direcionadas para essa área. Desta forma, com base no inquérito, foi possível observar que 14 dos 26 alunos tem interesse em prosseguir estudos na área da saúde, 4 na área das artes, 2 na área da engenharia e 6 não têm definido.

Em relação ao fator sociodemográfico, é observável que a maioria dos alunos vivem na cidade de Coimbra e apenas 3 demoram 30 ou mais minutos no trajeto casa escola.

Nenhum dos alunos no seu percurso escolar reprovou, sendo que perto de 80% obtiveram uma média igual ou superior a 4 no ano letivo anterior (9º ano). Observa-se ainda que cerca de 65% dos encarregados de educação possui um nível académico igual ou superior à licenciatura

Por fim, é ainda de salientar que 16 dos 26 alunos praticam atividades desportivas fora do recinto escolar. No entanto, constatou-se que cerca de 13 alunos responderam que a disciplina que menos gostavam era EF e 11 dos 26 afirmaram que era nesta que sentiam mais dificuldades. Após observar e analisarmos estas informações, tornou-se uma das prioridades modificar esta posição em relação à disciplina.

A turma na aula de E.F.

A turma do 10º B, apesar de 50% dos alunos estarem pela primeira vez nesta escola, foi sempre mais que um conjunto de alunos. Nas aulas em que surgiram dificuldades de aprendizagem, muitas vezes, foram os próprios alunos que tomavam a iniciativa de auxiliar os colegas com mais problemas em adquirir determinado conhecimento.

Durante o ano letivo alguns dos alunos inscritos na turma decidiram que seria mais benéfico para o seu futuro mudar de escola ou de área de estudos. Por outro lado, entraram três novas alunas na turma que foram recebidas de forma exemplar e sempre ajudadas em qualquer problema que surgisse dentro da aula.

Esta turma é, tal como qualquer outra turma, heterogénea, com características específicas e necessidades diferentes. Assim, quando se trabalha com um grupo com estas características é necessário compreender que, tanto os alunos com menor nível de *performance*, com os alunos com maior nível, têm necessidades específicas para as suas aprendizagens.

Caracterização do grupo de Educação Física

O grupo de educação física da EBSQF, está inserido dentro do departamento de expressões. Este grupo é constituído por onze professores do quadro da escola e por cinco professores estagiários.

Este conjunto eclético de professores, devido à sua heterogeneidade de formação e idades, tem diferentes contributos e visões da escola (Moreira & Ferreira, 2015). No entanto, estas diferenças revelaram-se enriquecedoras, pois como têm bastante experiência profissional, são um ótimo contributo para a nossa formação profissional.

O núcleo de estágio

O núcleo de estágio da EBSQF é constituído por cinco professores estagiários que contam com o auxílio do professor cooperante da escola e do orientador da FCDEF-UC.

O professor cooperante

Para Alarcão e Roldão (2008) o professor cooperante é uma peça fundamental na formação dos futuros professores. Desta forma, este deve proporcionar um ambiente formativo no qual possibilite a aquisição de métodos de trabalho e conhecimentos com o objetivo de tornar o “novo” professor num indivíduo capaz de aplicar os instrumentos apreendidos na formação no contexto real de ação.

O professor cooperante destacado para acompanhar os cinco PE da EBSQF é um docente com vários anos de experiência no ensino. Desta forma, facilita o acompanhamento dos estagiários e a transferência de conhecimentos importantes para a prática pedagógica, que apenas são possíveis recolher durante o processo de ensino.

Por forma a ajudar-nos a evoluir como indivíduos e atores no processo de ensino-aprendizagem, o professor cooperante realizou todas as tarefas que estavam ao seu alcance, colocando-nos sempre à vontade para expor as nossas dúvidas e preocupações, apelando sempre à tentativa-erro, para que nos fosse mais fácil compreender os erros e de que forma poderíamos melhorar a nossa ação.

Análise reflexiva da prática pedagógica

Toda a ação desenvolvida ao longo deste ano letivo teve sempre como base as diretrizes de “Conceção”, “Planeamento”, “Realização” e “Avaliação” (CPRA) indicadas pelo guia de estágio 2018/2019 FCDEF-UC.

Como tal, desde início que as tarefas de índole do estágio foram concebidas segundo o modelo “CPRA”, o que possibilitou não só a operacionalização das tarefas, mas também a avaliação e reflexão das mesmas. De salientar que este modelo deve ser entendido segundo uma lógica sequencial, como se pode observar no gráfico seguinte.



Figura 1 - Ilustração 1 - Modelo de ação "CPRA" (adaptado do " Guia de estágio pedagógico do, 2019")

Posto isto, os próximos subcapítulos, irão descrever os passos do modelo e de que forma foram operacionalizados individualmente

Planeamento

Para Bento (2003), planejar é um dos pontos mais importantes para qualquer projeto de ação, independente da sua natureza, pois permite antecipar os problemas, planejar consoante os objetivos e servir como guia de ação.

Para Bossle (2002), o planeamento é definido como a arte de agir intencionalmente em conformidade com um objetivo previamente traçado. É neste momento que se deve responder às questões base que servem como orientação de partida, como por exemplo para quê? Como? Quando? Onde?

Só após esta fase, é que se poderá ponderar e preparar as fases de realização e a avaliação.

Da mesma forma, na educação física, todos os planos de ação seguem a mesma linha de pensamento. Consequentemente, este procedimento permite orientar e maximizar as

aprendizagens dos intervenientes no processo de ensino-aprendizagem (Matos, 2010), uma vez que possibilita que os atores tenham um guia, com base “nos conteúdos dos programas, (...) tendo em conta o papel da atividade dos alunos e de relevância práctico-social (...)” (Bento, 2003, p. 7) dos mesmos, sendo que este planeamento auxilia o docente numa prática de ensino de qualidade (Piéron, 1996, p. 33)

É de notar que todos os planos (anual, unidades didáticas e de aula) são apenas guias de ação e orientadores da prática, portanto, passíveis de alterações quando necessário.

A seguinte figura demonstra, graficamente, de que forma o planeamento foi organizado ao longo do estágio.

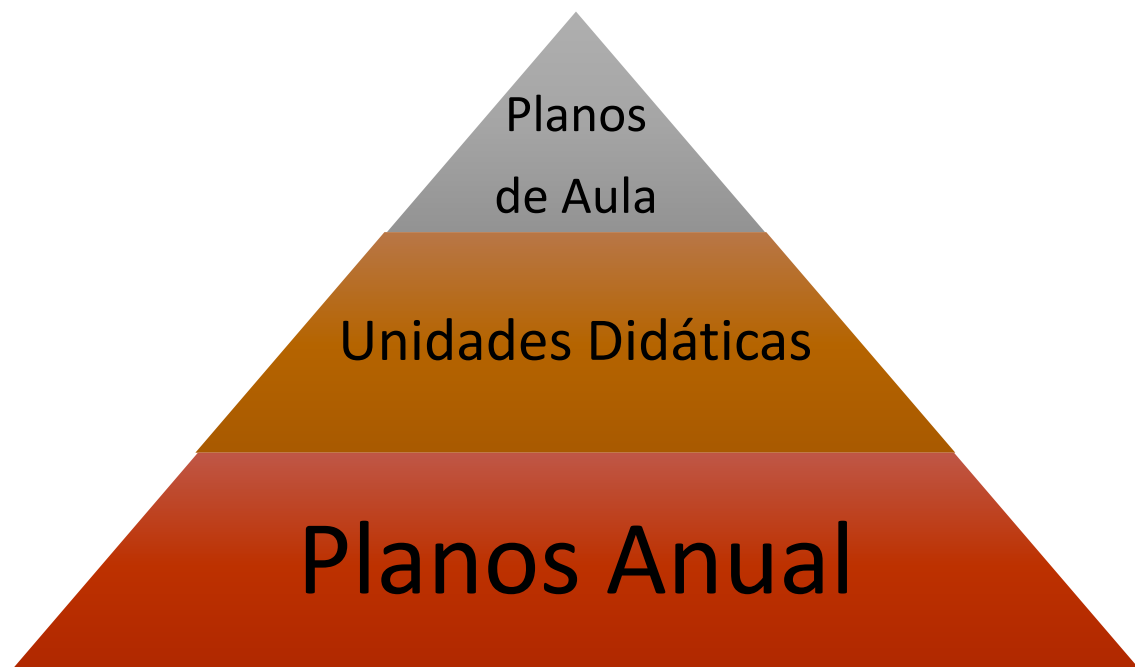


Figura 2 - Pirâmide do planeamento

Plano anual

O Plano anual é um dos principais guias de ação, dado que é com base neste que são elaboradas as unidades didáticas e os planos de aula, logo deve ser um dos primeiros documentos a ser redigido. De um ponto de vista holístico, este representa o planeamento a nível macro.

Assim, e de acordo com 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”, caracterizando-se por não abarcar pormenores de ação para o ano letivo, mas sim descrevê-los de forma superficial e genérica.

Para a elaboração do plano anual da turma 10ºB da EBSQF recorreu-se a guias e documentos de base facultados pela referida escola. Assim, antes de iniciar a elaboração desta planificação, foi necessário entender o funcionamento da entidade de estágio.

Consequentemente, realizou-se uma caracterização da EBSQF com objetivo de compreender quais seriam as condições para a componente prática (recursos temporais, espaciais, humanos e materiais) e qual era a visão e missão da instituição, por forma a que a nossa ação fosse ao encontro dos objetivos da escola (“Prestar à comunidade um serviço educativo de qualidade contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes dos seus deveres e direitos (...)” Regulamento interno EBSQF, 2018/2019).

Para além da informação presente no RI foi necessário entender a estrutura do grupo de EF, as rotações de espaços, analisar o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, as aprendizagens essenciais e o PNEF para o ensino secundário.

Após a leitura e reflexão sobre a informação recolhida, com base na composição curricular (anexo II), foi necessário decidir quais seriam as matérias a serem abordadas no decorrer do ano letivo. Desta forma, o núcleo de estágio em conjunto com o professor cooperante, decidiu que as matérias a serem lecionadas ao longo do ano seriam : 1º período – Ginástica de solo e acrobática e Atletismo; 2º Período – Voleibol e Futsal; 3º Período – Ténis de mesa e atividades rítmicas expressivas. (anexo III).

Para além das matérias estipuladas pelo PNEF, a vertente da condição física é ainda um dos pontos de destaque neste documento, sendo que deve ser trabalhada ao longo do ano e, na nossa opinião, de preferência em conjunto com as matérias que estão a ser abordadas.

Desde o início que era expectável que este plano sofresse algumas alterações, uma vez que é uma planificação a nível macro, isto é, referente a todo o ano letivo. Desta forma, no decorrer das atividades letivas, houve algumas aulas planeadas que, por motivos alheios ao núcleo de estágio, foram canceladas ou lecionadas em espaços diferentes.

Assim, tal como suprarreferido, corroborou-se que o plano anual é apenas um guia que não é rígido, podendo, sempre que necessário, ser alterado por forma a potencializar as aprendizagens dos alunos.

Unidades Didáticas

Após a construção do plano anual, os próximos documentos a serem redigidos foram as Unidades didáticas. Tal como foi referido na Figura 2, este é um documento que irá servir como guia para os planos de aula tendo como principal orientador o plano anual.

Como tal, as unidades didáticas são um dos instrumentos de programação que auxilia o professor a organizar as aprendizagens e articular conhecimentos. Estas são elaboradas segundo um tema/modalidade específica com o objetivo de planear a nível meso o processo de ensino aprendizagem, originando “planificações pormenorizadas da matéria para as diferentes aulas ou partes das aulas (...)” (Bento, 2003, p. 61).

O seguinte diagrama exemplifica a organização de qualquer unidade didática.

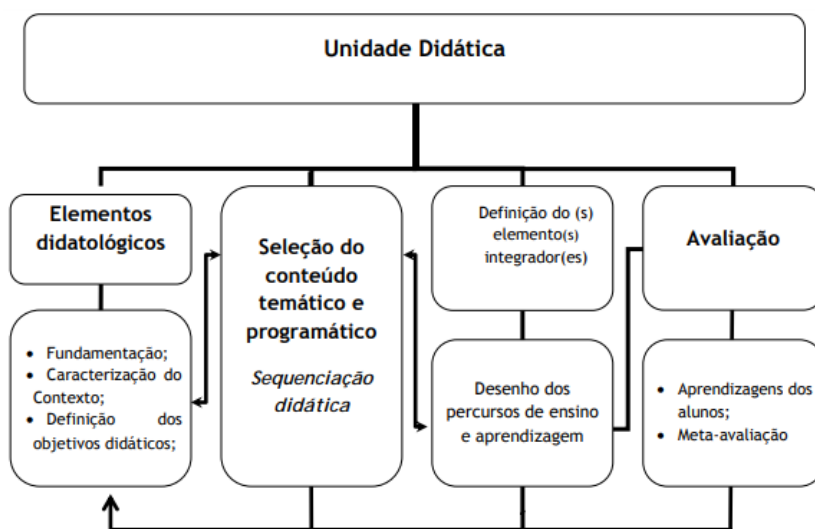


Figura 3 - Diagrama de uma unidade didática in Bento (2003)

Por conseguinte, estes documentos foram organizados segundo um modelo generalizado para todas as matérias de ensino em educação física, englobando os seguintes pontos: caracterização e estrutura de conhecimentos, no qual era referido a história e as regras da modalidade; conteúdos técnicos e táticos; análise dos recursos disponíveis (humanos, materiais, espaciais e temporais); análise do PNEF; análise das diferentes avaliações a operacionalizar (formativa inicial, formativa, sumativa e autoavaliação); objetivos da

matéria; estratégias; progressões pedagógicas; extensão e sequência de conteúdo; e por último, a reflexão final que englobava um balanço das operacionalizações efetuadas.

Tal como mencionado, as unidades didáticas são, tal como todos os processos de planeamento, passíveis de modificação quando necessário e adequado. Não raras vezes foi necessário proceder à alteração de objetivos, tanto por falta de tempo como por desconhecimento dos saberes reais dos alunos. Foi neste ponto que percebemos que esta vertente do planeamento não é nem deve ser estanque, uma vez que, apesar de serem desenhadas para os alunos de uma determinada turma, estes podem não responder como expectável às atividades/exercícios, o que pode levar a uma descentralização do processo, e retirar o aluno do centro do mesmo.

Perante estes constrangimentos, é necessário que se proceda às alterações necessárias para que não se perca as vantagens do planeamento organizado.

Planos de aula

Após a conceção e realização do plano anual e de cada unidade didática, é necessário proceder ao planeamento de cada aula. É através do plano de aula (anexo IV) que cada sessão é delineada de forma individual, objetiva, concreta e com uma sequência lógica de conhecimentos.

As aulas de educação física constituem uma grande oportunidade para os professores estagiários retirarem a melhor formação possível. É nelas que este deve experimentar, errar, modificar e experimentar novamente. No entanto, como qualquer outra sessão, deve ser organizada e planeada. Assim, tal como é possível observar no anexo IV cada plano de aula foi constituído por:

Cabeçalho – no qual eram registadas as informações referentes à identificação do docente, número da aula, dia e espaço destinado, material necessário para a sessão, função e objetivos da ação.

Descrição da aula – esta era dividida em hora de início de cada exercício, tempo do mesmo, objetivo principal de cada atividade assim como a sua descrição, componentes críticas e critérios de êxito. Por fim, eram identificados qual/quais os estilos de ensino a adotar. De notar que esta secção era dividida em 3 partes: inicial (destinada ao aquecimento e à transmissão oportuna de conhecimentos), fundamental (destinada à parte

fulcral e principal da sessão) e, por último, a parte final (destinada aos alongamentos e balanço da sessão).

Fundamentação da aula - ponto no qual se deveria justificar as opções tomadas durante o planeamento.

Posto isto, o planeamento de cada aula deve dar resposta às seguintes questões:

1. O que vamos ensinar?
2. Para quê ensinar esta matéria?
3. Como e quando a vamos ensinar?
4. Durante quanto tempo?
5. Quais são as componentes críticas e os critérios de êxito?
6. Quais os estilos de ensino a implementar em cada exercício?

Com estas questões de partida torna-se mais simples a tarefa de planear, organizando assim as nossas ações, garantindo o máximo aproveitamento de cada momento da aula e, conseqüentemente, orientando o nosso foco para o desenvolvimento do aluno.

As aulas

Na nossa visão, um dos principais fatores de crescimento profissional prende-se com reflexão da nossa ação, isto é, de que modo é possível melhorar cada aspeto da operacionalização das tarefas planeadas. Para que esta seja maximizada, após cada sessão, ocorria um momento de reflexão conjunta e, posteriormente, individual, por forma a promover, não só as nossas capacidades enquanto docentes, mas também a potencialização das capacidades e conhecimentos dos nossos alunos.

Esta, tinha como principais objetivos analisar as dimensões da instrução, da gestão e organização da aula, da disciplina e clima da mesma e, por fim, verificar de forma crítica, qual o impacto observado dos ajustamentos ao plano realizados durante a aula.

Neste momento, é possível afirmar que estas reflexões rotineiras melhoraram a nossa prestação, na fase de planeamento, na capacidade de colocar em prática os exercícios/atividades e na qualidade dos exercícios em si, pois conseguimos que estes fossem cada vez mais adequados às necessidades reais dos alunos.

Em relação aos momentos pré-aula

Tal como nos foi transmitido e está inscrito nas normas deontológicas do professor, este, entre outras competências, deve ser responsável e está encarregue da orientação da turma.

Por modo a alcançar estes deveres, na nossa opinião, seria necessário que dessemos o exemplo, estando no local da aula aquando do toque e se possível já com o material necessário preparado para a sessão. Esta tarefa permitiu-nos iniciar a aula em tempo útil e libertar-nos para prestar a atenção e fornecer o *feedback* inicial necessário.

Em relação às regras

As regras, segundo Estrela (1994), criam as condições necessárias para as aprendizagens, sendo que são elas que concebem a ordem e previnem a anarquia, “desempenhado um papel de regulação [e] harmonizando (...) o sistema produtivo da aula” (Estrela, 1994, p. 52).

Este ano letivo iniciou-se com a modalidade de ginástica que, por norma, é uma das modalidades que tende a ter mais incidentes. Sendo este um dos nossos receios, para minimizar a probabilidade de ocorrência destes acontecimentos, foi, desde início, estabelecido que os alunos não deveriam iniciar a prática antes da ordem, e as rotinas de aquecimento foram, tal como para as outras modalidades, sempre específicas e rigorosas.

Ainda sobre a unidade didática de ginástica em particular, sabendo previamente que a turma tinha alunos praticantes ou ex-praticantes da mesma, por vezes recorrermos a estes como potenciadores de segurança, dado que poderiam estar atentos e identificar, mais facilmente que os colegas, possíveis focos de insegurança nas aulas.

Este método de trabalho revelou-se bastante eficaz e transversal a todas as modalidades, dado que a segurança dos nossos alunos é primordial. Assim, todas as regras foram pré-estabelecidas antes de iniciar qualquer unidade didática.

Realização

Após concluída a fase de planeamento, segue-se a de realização. Esta é orientada segundo a conceção e a planificação.

Para que esta fase fosse potenciada, tal como suprarreferido, foi sempre tido em consideração que os pontos que antecedem a realização são apenas linhas orientadoras e não rígidas, podendo sempre que necessário optar por ajustamentos quando oportuno.

Desta forma, dentro da realização, isto é, da operacionalização dos planos, existem várias dimensões. Seguidamente, estas serão relatadas bem como as nossas maiores preocupações e de que forma cada dimensão pode influenciar a nossa prestação enquanto docentes.

Instrução

A dimensão de instrução, no contexto de educação física, na nossa opinião, e segundo a experiência adquirida ao longo do ano, é um ponto fulcral para que a aula decorra como planeado, pois pode influenciar e/ou hipotecar toda a sessão.

Consequentemente, é vista como um ato pedagógico que visa introduzir a aprendizagem para os alunos (Estrela, 1994), estando assim, ao nosso serviço como um instrumento privilegiado de transmissão de saberes ou de ordem.

É nesta dimensão que fornecemos os objetivos para a aula, as nossas intensões para cada exercício e de que forma queremos que este seja operacionalizado, realizamos as demonstrações e as pontes com matérias anteriores e motivamos os alunos. Posto isto, é possível afirmar que a comunicação, dentro da aula de educação física, é de extrema importância para o normal funcionamento desta.

Durante a nossa formação, é-nos transmitido que nesta fase devemos ser sucintos, objetivos e claros na transmissão da informação. No entanto, no decorrer do estágio, com a ambição de querermos que as aulas, em geral, e os exercícios, em particular, sejam realizados como planeados, podemos cometer o erro de ignorar essas diretrizes (ser sucinto, claro e objetivo) e, ingenuamente, prejudicamos a aula.

Por forma a que a instrução fosse o mais objetiva possível, durante as fases de explicação, foram, sempre que possível, fornecidas duas a três componentes principais de cada exercício e, no decorrer do mesmo, introduzíamos mais componentes. Assim, as aulas tornaram-se mais fluidas e os tempos de inatividade física foram diminuído.

Neste capítulo, as principais dificuldades prenderam-se com o *feedback*, uma vez que para fornecer informação de qualidade sobre a ação que os alunos estavam a desenvolver, era necessário ter a total perceção do movimento correto, compará-lo com o que o aluno

estava a realizar e, por fim, produzir uma informação de qualidade tentando corrigir/melhorar o gesto motor do mesmo. Para que este momento de formação seja eficiente e eficaz, seria necessário transmitir o *feedback* adequado e realizar o fecho do ciclo (fornecer o *feedback* e ,posteriormente, fornecer nova informação ao aluno, para que este tenha a perceção se melhorou ou não o seu desempenho), uma vez que dizer apenas ao aluno, por exemplo, “tens que fazer o gesto desta forma” não é eficaz por si só, deve haver uma avaliação posterior do novo estado do aluno.

Este mecanismo de transmissão de conhecimento e de processo de ensino foi sempre um dos principais fatores que se teve em atenção aquando a execução das aulas e posteriores reflexões da nossa prestação enquanto docentes, como é exemplificado no seguinte excerto:

(...) sem nunca esquecer de fechar o ciclo de *feedback* por forma a que os alunos percebessem se tinham ou não melhorado. Esta estratégia, assim com a utilização de *feedback* cruzado, permite que os alunos sintam que têm o meu total apoio e sintam a presença do professor. (relatório de aula nº 3 e 4 de voleibol)

Dentro desta dimensão, e em sintonia com o *feedback*, está presente o ensino/explicação por demonstração, seja ele com recurso a um agente de ensino ou do docente. Optou-se, por várias vezes, a exemplificação com recurso a um agente de ensino com o objetivo de, para além de se poder motivar mais facilmente os alunos para a prática, ser possível libertar-nos para fornecer as componentes críticas, critérios de êxito ou mesmo fornecer *feedback*, alertando os alunos para as componentes que deveriam ter mais atenção e para determinados detalhes, por forma a realizar um movimento correto.

Este tipo de recurso foi, por várias vezes, referido nos relatórios de aula, mas com maior presença nos das aulas de ginástica, uma vez que o *feedback* que poderia fornecer compreendia não só informações relativas aos elementos gímnicos em questão, mas também sobre questões de segurança, “(...) sempre que necessário procurei recorrer a um aluno como agente de ensino, libertando-me assim para a tarefas mais importantes como fornecer o [*feedback*] necessário (relatório de aula nº 9 e 10 de ginástica)”.

Posto isto, é possível perceber que esta dimensão é de extrema importância aquando a realização do planeamento. Esta facilita a operacionalização e, quando aplicada corretamente, torna a aula mais fluida. Desta forma, os alunos, para além de

compreenderem mais facilmente o que lhes é pedido, ficam mais motivados e empenhados para a aula.

Gestão e Organização da aula

Após a dimensão anteriormente referida, é fundamental que, para o normal funcionamento da aula, sejam tidos em conta os seguintes aspetos: tempo de transição entre cada tarefa; formação de grupos de trabalho; implementação de rotinas; instrução clara e objetiva e seleção de exercícios com uma sequência lógica de aprendizagens e de recursos.

Seguindo este pensamento, em todas as aulas, tentámos ter em conta estes aspetos e reduzir ao máximo o tempo de transição, sem descorar a compreensão dos mesmos (o que levaria a termos de repetir a informação e assim prejudicar o tempo de empenho motor e de aprendizagem). Para que isto fosse possível, implementámos algumas estratégias de ação como a montagem prévia do material,

(...) como tive a oportunidade de estar no espaço 3 uma hora antes da hora da aula, iniciei o transporte do material e montagem do mesmo (...) já que perdia-se sempre algum tempo da aula(...)consegui[ndo assim] que os alunos, à hora prevista, estivessem já em prática ao contrário das últimas aulas que ainda estariam a transportar o material.(relatório de aula nº 21 e 22 de atletismo)

e a construção de exercícios com recurso a material semelhante ou mesmo com o espaço e material igual. Desta forma, foi possível que as transições fossem o mais fluidas possível. Por outro lado, em todas as aulas foi tentado que as regras e rotinas fossem compridas e incorporadas, já que, e pela experiência obtida em todas as modalidades ensinadas, estas estratégias são peças fundamentais para o normal funcionamento das aulas.

Tal como é afirmado por Siedentop (2008) para um sistema de tarefas de organização ser eficaz, é necessário que o estabelecimento de regras e rotinas esteja corretamente empregue e definido.

Posto isto, antes do início de cada matéria, e com vista a maximizar o aproveitamento do tempo útil disponível para cada sessão, foi decidido que se iria utilizar algum do tempo útil para estabelecer regras e rotinas junto dos alunos da turma. Esta decisão verificou-se importante e necessária, uma vez que, após a interiorização destas, os alunos não estavam tanto tempo em tarefas de gestão e transição (antes, durante e após as aulas), corroborando

assim a afirmação de Piéron (1996, p. 37) que refere que estas são estratégias que “permitem um ensino eficaz”.

As rotinas implementadas foram essencialmente de transporte e montagem de material, de transição de exercícios (uma vez que este estava a ser o ponto no qual se estava a desperdiçar demasiado tempo) e de reunião dos alunos através de sinaléticas explicadas atempadamente.

Disciplina e Clima

Esta dimensão é constituída por dois conceitos (disciplina e clima), que ao articularem-se, têm um forte impacto sobre o desempenho dos alunos e do docente. Desta forma, se o professor tiver a capacidade de realizar uma fusão entre um clima positivo e uma aula sem indisciplina, tem parte do processo de ensino facilitado, uma vez que, o controlo da turma e a motivação da mesma é conseguida e orientada para o objetivo principal de cada aula.

Deste modo, a (in)disciplina é um dos principais focos na bibliografia sobre educação, uma vez que é uma das maiores preocupações dos docentes (Souza, Silva, & Tavares, 2019). Para Silva e Soares (2016, p.174), a indisciplina dentro da sala de aula é como uma “instabilidade e rutura do contrato social e das relações no processo de ensino aprendizagem”, que pode levar ao fracasso do aluno e do professor.

Por outro lado, o clima da sala de aula pode ser entendido como a qualidade e eficácia das interações neste espaço, que são influenciadas por aspetos da intervenção pedagógica. (Silva e Soares, 2016)

Sabendo previamente a importância desta dimensão, tivemos a preocupação de perceber qual era o comportamento dos alunos que já tinham estado na escola no ano anterior e de questionar o professor cooperante sobre quais seriam as melhores estratégias para combater a indisciplina. Após a reflexão sobre as informações recolhidas e com a mobilização de experiências anteriores, foi decidido que seria adotada uma postura que favorecesse as aprendizagens e que, ao mesmo tempo, demonstrasse a autoridade necessária possibilitadora do controlo da turma.

Esta estratégia de ação revelou-se bastante eficaz uma vez que favoreceu, desde início, o controlo da turma e das suas aprendizagens. Por outro lado, demonstrámos que caso a

turma respondesse de forma positiva às aulas, esta postura rígida poderia diminuir e, assim, houvesse a possibilidade de ter uma vertente mais lúdico educacional.

Este clima positivo e sem momentos de indisciplina tornou-se uma rotina, continuando, aula após aula, a aumentar a cumplicidade com os alunos. Este comportamento foi, sempre que possível, enaltecido e reforçado através de *feedback* positivo, inclusão dos alunos no planeamento das aulas (perguntando-lhes quais eram as atividades/exercícios que mais gostavam) e de uma transmissão de entusiasmo e motivação.

Consequentemente, podemos afirmar que, durante o ano letivo, foram raras as vezes de comportamento inapropriado e, quando este surgia, se necessário, era rapidamente reprovado ou ignorado caso não fosse um comportamento que conduzisse a distúrbios, como conversas pontuais.

Estilos de ensino adotados

A enorme panóplia de mecanismos de ensino existentes têm vindo a centrar cada vez mais o processo de ensino aprendizagem no aluno e distanciando-o assim do professor. Tal como Abreu (2018, p. 9) refere “(...) perante um público alvo cada vez mais diverso (...) os professores não podem dar seguramente uma resposta única, sob pena de não responderem às necessidades específicas de aprendizagem (...)”.

Desta forma, estando responsáveis pelo processo de ensino de uma turma, e sempre com a noção da heterogeneidade da mesma, houve a necessidade de compreender qual seria o melhor estilo/método de ensino. Para isso, antes de qualquer decisão, foi tido em conta as observações realizadas nas aulas das avaliações formativas iniciais, pois só assim seria possível adequar os melhores estilos de ensino a cada matéria.

Tendo por base o que nos foi transmitido (“este é um ano de tentativa e erro, ou seja de aprendizagem”), tentámos explorar os estilos de ensino que, na nossa perceção, levariam os alunos a ter mais benefícios.

Particularizando as matérias abordadas, é possível afirmar que, na totalidade das aulas, os estilos de ensino por comando e por tarefa foram os mais mobilizados uma vez que no início de cada UD queríamos que os alunos apreendessem os conhecimentos necessários para corresponder aos objetivos gerais da disciplina.

No que respeita ao caso da UD de ginástica de solo e acrobática, sendo esta a primeira modalidade a ser lecionada, a preocupação com “qual o melhor estilo de ensino?”, “será

adequado a esta turma?”, “iremos utilizar sempre o mesmo?” foi crescente até ao momento do início das aulas. Nestas, foi facilmente percebido que tínhamos de nos adaptar e de modificar o necessário, por forma a maximizar as aprendizagens.

Assim, esta modalidade iniciou-se com os estilos de ensino por comando e por tarefa e, quando os alunos iniciaram a prática por grupos de trabalho, introduzimos o estilo de ensino por descoberta guiada. Peculiarmente, os próprios alunos começaram a mobilizar o estilo que queríamos introduzir nas aulas seguintes, o de ensino recíproco.

As restantes matérias tiveram sempre esta linha de ação, sendo que nas modalidades coletivas, o principal modelo de ensino utilizado foi, após a introdução dos gestos técnicos fundamentais, o Modelo de Educação Desportiva, sendo que este foi adaptado às características envolventes.

Após o referido, é possível afirmar que a intervenção pedagógica diversificada auxiliou o alcance dos objetivos propostos.

Decisões de Ajustamento

Recordando a linha de pensamento do planeamento (guia de ação que é utilizado para nortear o trabalho a ser desenvolvido que pode ser sujeito a alterações), o processo de ensino, e de acordo com Bento (2003) também está em constante mudança e adaptação, sendo indispensável compreender que a conceção e a operacionalização são realizadas em contexto e com conjunturas diferentes.

Deste modo, é preponderante perceber que, quando o docente se encontra diante de uma turma está em constante equilíbrio entre o planeado e o operacionalizado, devendo assim, deter destrezas de adaptação e improvisação, por modo a dar continuidade ao processo de ensino aprendizagem em caso de algum imprevisto.

Foram inúmeras as decisões de ajustamento realizadas ao longo deste percurso, tanto a nível do plano anual, das unidades didáticas, dos planos de aula como das atividades organizadas pelo núcleo de estágio, sempre com o objetivo de maximizar as aprendizagens dos nossos alunos.

Estas adaptações prenderam-se principalmente com ajustamentos às matérias de ensino, e às composições das aulas. No que respeita ao primeiro ponto, em particular na modalidade de voleibol, foi necessário realizar alterações, por forma a que as aulas iniciassem num nível mais baixo, uma vez que a maioria dos alunos se encontrava no

nível introdutório e não no elementar como seria expectável para alunos do 10º ano. Por outro lado, na primeira modalidade abordada (ginástica de solo e acrobática), houve a necessidade de reformular as aulas para corresponder ao nível elevado dos alunos.

Para além destas decisões de ajustamento “planeadas”, foi necessário realizar adaptações em tempo real, tanto a nível da *performance* dos alunos, uma vez que os exercícios planeados não estavam de acordo com as suas necessidades, como a nível de fatores não controláveis por nós como intempéries, espaços disponíveis, números de alunos diferente dos planeados, entre outros.

Posto isto, é possível constatar que a capacidade de adaptação de um professor é um fator crucial tanto para o normal funcionamento das aulas como para o alcance das metas/objetivos propostos.

Reflexões

A reflexão é parte integrante de um processo de ensino coerente e consciente. Com esta, percebemos se estamos a realizar o melhor trabalho possível para alcançar os objetivos estabelecidos e a maximizar as aprendizagens dos alunos, sendo que é ainda um ato de extrema importância do trabalho docente, uma vez que é desenvolvido junto de outros indivíduos.

Em relação às aulas, esta análise foi realizada em grupo, após cada sessão, e individualmente, nas reflexões das aulas, desempenhando um papel crucial na nossa formação. A reflexão em grupo tinha por objetivo a análise crítica das aulas dos estagiários e pretendia que cada professor estagiário proferisse comentários construtivos em relação à ação do professor estagiário de cada turma e ao desenvolvimento e operacionalização do plano de aula. Foram nestes espaços que conseguimos evoluir em grupo, pois colocávamos e discutíamos as nossas dúvidas, com o objetivo último de alcançar o melhor de nós.

Em grande parte, estas reflexões possibilitaram observar a evolução de cada estagiário na arte da lecionação das aulas, principalmente quando comparamos a execução das primeiras e últimas aulas letivas, bem como de cada UD.

Para além destas reflexões em grupo, cada professor estagiário deveria ser capaz de relacionar os acontecimentos ocorridos em cada aula e, caso necessário, procurar informação teórica, para que fosse possível alterar algum comportamento.

Avaliação

A avaliação é, tal como referido por Bento (2003, p.174), “um incómodo necessário”, e deve ser entendida como um “instrumento de aprendizagem e não exclusiva da classificação (...) [consequentemente], durante todo o processo, é necessário tomar diferentes decisões” (Lucena, 2005, p. 90), por forma a colocá-la ao dispor dos alunos, para que estes retirem as vantagens pretendidas com este processo.

Esta é, na nossa opinião, umas das tarefas mais complexas de índole da profissão de docente, dado que, e entre outros fatores: (1) é nesta que o trabalho desenvolvido pelos alunos é classificado; (2) deve sempre ser colocada ao serviço dos alunos e não o contrário (Bento,2003).

Posto isto, e com o intuito de responder aos objetivos da disciplina, mobilizámos três formas de avaliação: a Formativa Inicial, a Formativa e a sumativa, sendo que as grelhas das mesmas foram construídas pelo núcleo de estágio

Formativa inicial

A avaliação formativa inicial (antiga avaliação diagnóstica) teve como principal objetivo aferir o nível dos alunos, para organizar e planear o ensino das aulas de cada UD, por forma a corresponderem ao nível real da turma, ao invés de planear de forma generalizada, ajudando assim a que estes evoluíssem e que os exercícios, atividades e métodos de trabalho acompanhassem os próprios alunos, de modo a colmatar as dificuldades dos mesmos.

Inicialmente, tínhamos como método de trabalho verificar aluno a aluno os diferentes gestos técnicos, consoante as componentes críticas dos mesmos. Este tipo de trabalho revelou-se irrealista, já que era impossível em 75 minutos de aula verificar todas as componentes por cada aluno. Consequentemente, em cada avaliação formativa inicial, tivemos como principal objetivo sinalizar os alunos com um nível de proficiência mais elevado e mais baixo, aferindo quais as maiores dificuldades dos mesmos.

Para além de nos ter ajudado a formar os grupos de nível, também permitiu identificar quais os alunos a que poderíamos recorrer como agentes de ensino, para as aulas que se sucederam.

É, ainda, de salientar que estas sessões são aulas na sua plenitude, dado que também constituem momentos de aprendizagem. Consequentemente, é necessário o recurso ao

feedback, com o intuito de ajudar os alunos a progredir e a melhorem os gestos técnicos, tendo sempre em consideração que esta evolução é constante, não se fazendo num momento único.

Avaliação Formativa

A avaliação formativa é, possivelmente, a avaliação que mais benefícios traz para os alunos, pois é com ela que estes conseguem acompanhar, de forma clara, as suas evoluções e principais dificuldades.

Assim, e tal como é descrito no Decreto-Lei no 139/2012, de 5 de julho, a avaliação formativa tem em si um

caráter contínuo e sistemático, devendo recorrer a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade das aprendizagens e às circunstâncias em que ocorrem, permitindo aos professores, aos alunos, aos encarregados de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias (DL 139/2012, art. 24º).

No entanto, é necessário clarificar que esta vertente da avaliação não é conseguida através de testes intermédios ou avaliações sumativas intercaladas ao longo do período. Para que esta tenha um impacto real nos alunos, decidimos que seria de extrema importância construir um documento no qual anotaríamos as principais dificuldades e evoluções dos mesmos, sendo que esta informação seria posteriormente transmitida a estes.

Tal como anteriormente referido, esta tem o intuito de fornecer dados não só aos alunos, mas também aos professores. Consequentemente, é importante a fase de reflexão sobre as informações recolhidas. Foi graças a esta reflexão que foram adaptados alguns exercícios e implementadas algumas das decisões reportadas no ponto das “decisões de ajustamento”. Posto isto, é possível afirmar que esta avaliação aprofunda a ideia de avaliar para aprender, por forma a enfrentar os problemas mais urgentes.

Sumativa

A avaliação sumativa foi, sem dúvida, a tarefa mais complexa que tivemos de realizar, uma vez que a produção de juízos sobre um determinado comportamento poderá ser influenciada pelo contexto. Assim, durante estas avaliações, tivemos de refletir bastante para percebermos de que modo colocaríamos as mesmas ao serviço das aprendizagens.

Para que estas avaliações fossem o mais justas possíveis, o núcleo de estágio de educação física assistiu a todas as aulas dedicadas a esta modalidade da avaliação, com o intuito de, em conjunto, produzirmos uma classificação de acordo com a *performance* dos alunos, refletindo sobre a prática que cada um teve ao longo do período.

Posto isto, para a obtenção da classificação final expressa em valores (0-20), esta avaliação foi dividida em quatro vertentes: domínio psicomotor (70%), sendo que 10% correspondia às classificações obtidas na condição física, avaliada através do protocolo do FITescola e os restantes 60% para a componente prática da modalidade; domínio cognitivo (10%), avaliado através de um teste escrito para cada matéria abordada (realizado pelo núcleo de estágio); domínio das atitudes e valores (20%), no qual avaliámos a assiduidade, pontualidade, empenho, disciplina e cooperação nas aulas.

Para que este processo fosse facilitado, foram construídas grelhas de avaliação (anexo V) com o propósito de, consoante as diretrizes e a componentes críticas de cada modalidade, introduzir os valores exatos para as classificações finais.

Por fim, é de salientar que, tal como na vertente da avaliação formativa inicial, estas aulas eram momentos de aprendizagem, conseqüentemente o fornecimento de *feedback* manteve-se nestas aulas.

Posto isto, após estes 9 meses de experiência, apesar de termos presente que tentámos ser sempre o mais justos possível, continuamos a sentir algumas dificuldades no processo de avaliação, uma vez que a produção de juízos perante outro ser humano não é uma tarefa simples. No entanto, foi notória a evolução no mesmo, muito devido às rotinas de trabalho implementadas durante todo o processo e ao recurso à avaliação formativa contínua, que realizou um papel bastante importante para a obtenção de informação durante o decorrer de todas as UD.

Autoavaliação

Esta nuance da avaliação, prende-se principalmente, com a capacidade que cada aluno tem de refletir sobre si e o seu trabalho. É assim, uma autoanálise que coloca os alunos no papel de avaliador e, por sua vez, ajuda-os a compreender as suas principais dificuldades.

Na nossa opinião, esta avaliação deveria ser realizada sempre que necessário e não apenas no final da UD ou do período. Apesar de não a termos realizado, esta poderia ter auxiliado

os alunos a refletirem sobre o seu trabalho e, conseqüentemente, conseguiriam colocar mais questões e evoluir.

Esta avaliação foi realizada através da aplicação de uma grelha elaborada pelo grupo de estágio para cada modalidade e, no final de cada período estes também preencheram uma grelha anual.

A experiência num ciclo diferente

Durante o estágio pedagógico, os professores estagiários devem realizar uma intervenção pedagógica num ciclo diferente daquele em que a sua turma está inserida. Desta forma, e sendo que a nossa turma estava inserida no ensino secundário, teríamos participar na lecionação, por um período mínimo de um mês, junto de uma turma do 2º ou 3º ciclo.

Após a verificação das turmas existentes nestes ciclos e cruzando os seus horários com os das turmas do núcleo de estágio, foi decidido que esta ação seria realizada, caso fosse aceite pelo professor titular, com uma turma do 8º ano.

No entanto, apesar de ser obrigatório realizar apenas por um período de um mês, optámos por iniciar esta experiência no início de uma UD e terminar no final da mesma, já que apenas assim teríamos uma experiência mais enriquecedora, isto é, teríamos ganhos mais evidentes como esta prática.

Conseqüentemente, iniciamos a prática pedagógica junto desta turma na segunda rotação do 1º período, com a UD de basquetebol, na qual, em conjunto com o professor titular, foi decidido como seria a operacionalização desta tarefa.

Ficámos assim responsáveis por metade da turma, lecionando os exercícios de acordo com a realidade da mesma. Por outro lado, sempre que necessário, iniciámos a aula lecionando o aquecimento de forma autónoma e organizando os exercícios conforme o planeado.

Esta ação não poderia ter sido mais enriquecedora pois experienciámos uma prática pedagógica num contexto diferente do qual estávamos familiarizados, logo teríamos de diferenciar e adaptar a nossa postura, fortalecendo assim as nossas capacidades de adaptação à imprevisibilidade.

Durante esta intervenção procurámos assim, tal como na nossa turma, adequar a instrução às idades dos alunos. Sendo que era uma turma do 8º ano, portanto com uma média de idades de 13 anos, a instrução foi o mais breve e concisa possível por forma a iniciar rapidamente os exercícios uma vez que, e segundo Pereira e Moraes (2018) uma boa comunicação promove um ambiente positivo para a intervenção pedagógica. Por outro lado, no que respeita à dimensão da gestão e organização, esta esteve maioritariamente à responsabilidade do professor titular da turma, dado que os alunos já tinham as rotinas pré-estabelecidas, tanto das UD anteriores, bem como dos anos passados.

Note-se que esta coadjuvação proporcionou, não só, uma experiência num ano diferente que o da nossa turma, mas também possibilitou a observação sistemática da intervenção pedagógica de um professor com bastantes anos de serviço e, conseqüentemente, bastante experiência. Esta vivência possibilitou ainda adquirir estratégias passíveis de serem usadas no nosso futuro enquanto docentes.

Esta coadjuvação ajudou-nos, para além do acima exposto, a compreender que um professor não pode adotar a mesma postura para todas as turmas. Este, deve ajustar a sua intervenção pedagógica às diferentes características e necessidades da turma com o objetivo último de assegurar as suas aprendizagens.

É ainda de salientar a prontidão do professor titular no auxílio de todas as tarefas, colaborando e dando-nos *feedback* bastante importante para a nossa formação enquanto docentes.

Análise reflexiva das áreas curriculares integrantes do Estágio Pedagógico

Organização e administração escolar

O estágio curricular do MEEFEBS da FCDEF-UC é constituído por inúmeras tarefas de índole do profissional de ensino. Entre elas está presente a tarefa de assessoria a um cargo de gestão ou de coordenação, que pode ser realizada a um cargo de gestão de topo (Diretor) ou intermédia (Diretor de Turma, Coordenador de Departamento, Subcoordenador de Grupo ou similar, Coordenador de um projeto existente na escola e Coordenador do Desporto Escolar).

A decisão do cargo a assessorar é da inteira responsabilidade do estudante estagiário, podendo sempre ser recomendado pelo orientador da escola em questão. Note-se que a escolha deve recair sobre um cargo importante para o estagiário e que este saiba que o seu trabalho não será dificultado por questões de horários sobrepostos. A deliberação da assessoria deve estar de acordo com os potenciais do cargo e do estagiário e este deve estar suficientemente comprometido com a tarefa já que deve realizá-la até ao final do ano letivo.

A assessoria ao cargo de Diretor de Turma

As escolas atuais são significativamente diferentes das dos séculos passados (Ramos, 2012), pelo que tiveram de adaptar essas alterações ao seu modo de atuação. Sendo que estas organizações ficaram mais complexas, a coordenação entre docentes e discentes ficou abalada, e assim emergiu a função que estabelece a ponte entre os demais intervenientes no processo educativo. Posto isto, para Sá (1997) a criação do posto de Diretor de turma foi preponderante para responder à “complexidade e heterogeneidade (...) das escolas de massa, assumindo [assim um cargo de] gestão intermédia” de extrema importância para a gestão curricular.

É de notar que é a favor dos alunos e em prol da sua existência e da sua evolução que este cargo existe (Sá, 1997; Ramos, 2012). Com isto, esta função é, na minha visão, uma das mais importantes para o correto funcionamento de qualquer instituição desta natureza. Com tal, não poderia perder a oportunidade realizar a tarefa de assessoria a este cargo.

Para que todos os processos sejam realizados de forma coerente e lógica existe a necessidade de trabalho em conjunto e de reflexão. Tal como referido por Alarcão (2003,

citado por Ramos, 2012) os professores e, em particular, os Coordenadores de Ciclo e os Diretores de Turma, não podem nem devem estar isolados dentro da instituição, devendo ser capazes de construir um corpo docente no qual haja uma partilha em prol de um objetivo comum. Segundo esta autora é necessário que a escola realize uma reflexão sobre os seus procedimentos e a sua atuação no meio. Para que possa entrar na dinâmica da escola e entender esses mecanismos, é necessário fazer parte de todas as atividades que o DT tem à sua responsabilidade (anexo VI).

Com todas as atividades desenvolvidas, podemos afirmar que, para a nossa formação, esta tarefa teve um impacto bastante positivo. Das demais tarefas desenvolvidas, na nossa perspectiva, as mais importantes foram as reuniões com os encarregados de educação, já que são estes os autores exteriores do processo de educação que estão mais próximos dos alunos. Foram nestes momentos que a interação aconteceu, que foram ativados mecanismos de extrema importância para os alunos. Por outro lado, as reuniões de conselho de turma foram outro pilar que ajudou no controlo do processo de educação, já que muitas vezes foi neste momento que as decisões foram tomadas (mas não de forma exclusiva).

Em suma, é possível afirmar que as vivências e aprendizagens ocorridas durante o acompanhamento da DT tiveram bastante impacto na nossa formação, não só como docentes, mas também com indivíduos, uma vez que os conhecimentos transmitidos pela DT sobre como lidar com situações mais sensíveis, o contacto com os encarregados de educação dos alunos e a criação de pontes entre os vários agentes do processo de ensino e aprendizagem possibilitaram o nosso crescimento e ensinaram-nos a lidar com possíveis situações que possam vir a acontecer no futuro.

Projetos e parcerias

Desde de cedo que o nosso objetivo, ao entrar para esta escola, foi o de realizar o máximo de tarefas, sendo assim o mais proativo possível, e envolver toda a comunidade educativa. Para nós, ser professor estagiário é mais do que planear e operacionalizar as nossas aulas, é aproveitar todas as oportunidades disponíveis para nos envolvermos nas atividades da escola ou desenvolver novas atividades para esta.

Deste modo, durante o ano letivo, aderimos a várias atividades de índole do estágio: (1) duas atividades obrigatórias do processo de estágio; (2) projeto de bóccia para alunos com

necessidades educativas; (3) desporto escolar (Basquetebol 3x3 - fase escolar; projeto mega - fase escolar e corta mato - fase distrital).

Para melhor descrevermos de que forma as atividades foram desenvolvidas e o impacto das mesmas sobre a nossa formação, serão descritas quais as nossas funções em cada atividade e uma breve reflexão sobre o nosso desempenho e aprendizagens nas mesmas.

A primeira atividade organizada pelo núcleo de estágio, teve como tema “Peddy Paper interdisciplinar” e como objetivo que os alunos cumprissem um percurso pedestre, com recurso a determinadas instruções. Para a execução deste, os alunos tiveram de realizar atividades físicas e resolver enigmas, que envolviam diferentes disciplinas do currículo, o que implicava o desenvolvimento e destreza de raciocínio e fomentava o convívio entre os alunos, bem como o espírito de equipa.

Esta atividade decorreu, tal como planeada, com uma adesão de cerca de 250 participantes de todos os anos de escolaridade. Após a recolha do *feedback* dos alunos participantes, foi-nos possível perceber que estes “gostaram muito”, mas poderia ter tido mais estações de destrezas físicas e as questões teóricas deveriam ter sido mais complexas. Após a operacionalização desta atividade, para além do relatório da mesma, recolhemos os resultados obtidos por equipa e divulgaram-se as classificações ordenadas da atividade.

Ainda no 1º Período, o núcleo de estágio, a pedido do grupo de línguas, organizou uma atividade com diferentes estações (de perícia, destreza física, equilíbrio e velocidade) que envolveu 30 alunos franceses que estavam na EBSQF num programa de intercâmbio (anexo VII). Esta atividade poderia ter sido mais eficaz se os responsáveis pelos participantes tivessem disponibilizado, atempadamente, as informações sobre os mesmos, por forma a adequar as atividades e que a operacionalização fosse mais fluída.

No final do 2º período, tal como é descrito no guia de estágio pedagógico (2018/2019), foi realizada a segunda atividade para a comunidade escolar. Esta teve como tema “O desporto adaptado” e como objetivo dar a conhecer novos desportos direcionados para populações especiais. No entanto, ao contrário do que é normal na EBSQF, nesta data foram desenvolvidas várias atividades organizadas pela associação de estudantes e apresentadas as PAP (provas de aptidão profissional) pelos alunos do curso profissional de apoio à gestão desportiva. Consequentemente, as inscrições para a atividade do núcleo de estágio de educação física ficaram aquém do expectável, sendo que a maioria dos alunos dissiparam-se pelas demais atividades. Uma vez que apenas estavam 10 equipas inscritas (35 alunos), foi decidido que a competição seria eliminada da atividade e esta passaria a ter um carácter de

experimentação. Como tal, todos os alunos, mesmo que não se tivessem inscrito previamente, poderiam participar e experienciar as diversas atividades. Posto isto, e apesar de não ter sido operacionalizada como planeada, o grupo de estágio adaptou-se à realidade, a atividade decorreu de forma esplêndida e o *feedback* da comunidade educativa participante foi positiva.

À parte das atividades obrigatórias, decidimos que seria importante participar nas atividades do desporto escolar e da escola, por forma a compreender a dinâmica da organização de atividades neste contexto. Assim, acompanhámos os alunos ao corta-mato escolar (fase escolar e distrital) e ao projeto mega (fase escolar).

Para além do acompanhamento dos alunos nas atividades acima descritas, organizámos ainda, com o apoio do coordenador do desporto escolar, o torneio de basquetebol 3x3 (fase escolar).

Questões Dilemáticas

Atualmente, devido à enorme competição existente dentro de qualquer instituição, é necessário que os trabalhadores se esforcem e se dediquem às tarefas da sua profissão. Esta “diretiva” é, com igual importância, obrigatória para os professores, devendo estes procurar as melhores soluções para responderem aos problemas reais dos seus alunos. Com este pensamento, este capítulo, demonstrará as principais dificuldades, questões e/ou problemas com os quais nos deparámos no decorrer deste ano letivo e de que forma as soluções encontradas corresponderam às necessidades que foram emergindo.

Por forma a entender quais as questões dilemáticas que foram surgindo ao longo do nosso percurso, estas serão apresentadas com a mesma sequência com que foram assomando. A primeira grande questão prendeu-se com a postura a adotar como os alunos. “Será que devemos ser rígidos? Ou será que devemos ser mais flexíveis?”. Sendo que o grupo de estágio é composto por indivíduos diferentes e com posturas e experiências singulares, optou-se por questionar os mesmos sobre esta questão, sempre com o objetivo principal de proporcionar, aos alunos, um ensino com a máxima qualidade possível. Após a reflexão sobre os contributos dados pelo núcleo de estágio e pela experiência tida durante toda a formação, decidimos adotar uma postura mais rígida nas aulas, definindo as regras e rotinas. Posteriormente, e caso os alunos cooperassem, adotaríamos um estilo mais flexível. Esta estratégia foi eficaz e totalmente adaptada à turma, que respondeu de forma positiva e, como o passar das aulas, houve a criação de laços importantes para a motivação dos alunos para as mesmas.

A segunda grande questão que nos surgiu prendeu-se com a forma de organização das aulas da UD de ginástica. “Será que se deve trabalhar na modalidade de ginástica por grupos?”, se sim, “por grupos heterogéneos ou homogéneos?”. Com estas questões de partida, houve a necessidade de recorrer à bibliografia e ao professor cooperante da EBSQF, isto porque, para além de já conhecer os alunos de anos anteriores, conhecendo assim o modo de trabalho destes, é um professor com experiência o que leva a compreender a melhor forma de aplicar estas sub-questões da diferenciação pedagógica. Para além destes dois recursos indispensáveis, recorreremos ainda à opinião dos alunos, uma vez que é para eles que o nosso trabalho converge. Desta forma, em particular na modalidade de ginástica, optou-se por, inicialmente, trabalhar em estações divididas por

exercício e por grupo de nível e, posteriormente, após recolhida a opinião dos alunos, formar grupos heterogêneos para criar uma coreografia final.

Estas estratégias revelaram-se eficazes e adaptadas à turma, uma vez que, e após colmatas algumas lacunas iniciais em determinados elementos gímnicos, ultrapassando assim as principais dificuldades foi possível a formação de grupos heterogêneos com o intuito de ajudar todos os alunos a evoluírem ao seu ritmo (tanto os com mais dificuldades, que tinham o apoio constante dos colegas com maior nível de *performance* e do professor, como dos alunos como nível superior, que evoluíram a nível da *performance* com o apoio do professor, como a nível interpessoal, com a ajuda dada aos restantes colegas do grupo). Este método de ensino teve ainda bastante impacto na simplificação no nosso trabalho, uma vez que, ao delegar algumas funções a alguns alunos, ficávamos libertos para fornecer o *feedback* mais importante, o que possibilitou um controlo mais ativo e dinâmico das aulas.

Por outro lado, nas modalidades coletivas, por forma a facilitar as aprendizagens, foram formados dois grupos de nível (observados na avaliação formativa inicial). Principalmente na modalidade de voleibol, em que o sucesso da equipa depende de cada toque (gesto técnico), foi importante dividir a turma em dois grupos homogêneos. Esta estratégia foi uma das que se revelou mais eficaz e eficiente, uma vez que o grupo com um nível superior conseguia trabalhar de forma mais autónoma e a nossa atenção focava-se maioritariamente nos alunos com mais dificuldades (sem nunca esquecer que todos os alunos têm o mesmo direito ao acompanhamento, isto é, o *feedback* foi sempre distribuído, fosse cruzado ou não).

A última questão levantada, e certo de que não será a última das nossas carreiras enquanto docentes, prendeu-se com a avaliação. Este foi o ponto que mais nos preocupou. “De que forma conseguiremos avaliar sem comparar? Estamos a ser imparciais? Esta nota é merecida?”. Para nos ajudar a responder a todas estas questões, foi necessário o auxílio do professor cooperante. Este, com a sua experiência no ensino, demonstrou de que forma o núcleo de estágio, em conjunto, poderia trabalhar em prol da avaliação. Assim, apesar de ser o professor estagiário de cada turma a indicar a avaliação de cada aluno, os restantes poderiam intervir, de forma construtiva, para assim melhorar o processo de avaliação de todos os elementos.

Dimensão Ético-Profissional

Subjacente a toda a prática profissional existe a dimensão ético-profissional. Esta “(...) constitui uma dimensão paralela à dimensão intervenção pedagógica e tem uma importância fundamental no desenvolvimento do agir profissional do futuro professor [pois] a ética e o profissionalismo docente são os pilares deste agir (...)” (Ribeiro-Silva, *et al.*, 2018, p. 51). Por outras palavras, devemos sempre agir em conformidade com os objetivos, visão e missão da educação. Esta questão tem um papel ainda mais importante quando analisado o contexto de ação do professor, uma vez que a escola é um local de excelência de formação das futuras gerações.

Assim, o nosso objetivo, enquanto novos intervenientes no sistema educativo, mais concretamente na escola, foi o de promover o interesse de todos os participantes do processo de educação, sejam eles alunos, pais/encarregados de educação, familiares, funcionários ou professores. Desta forma, foi necessário criar projetos para a envolvimento de todos, para que o aluno, enquanto estudante e pessoa, consiga atingir o esplendor da idade. Para isto, é crucial entender que, tal como referido por Moreira e Ferreira (2015), cada docente tem a sua maneira de ver a escola e o seu papel nesta, e isso, pode variar consoante a sua formação, experiência, idade, personalidade, entre outros fatores. Ou seja, para que todos tenham a melhor prática profissional é necessário respeitar a ideologia de cada um.

Respeitando todos os pontos anteriormente descritos, foi nosso dever cultivar e promover uma postura responsável e adequada ao meio envolvente e um compromisso com as aprendizagens dos alunos, procurando ativamente melhorar o nosso desempenho enquanto atores deste papel de docente. Posto isto, a formação individual foi fundamental para a aquisição de novos instrumentos para a operacionalização de uma atitude correta. Assim, as formações do FICEF, das Jornadas Científico-pedagógicas e da Oficina de Ideias foram peças fundamentais para a reflexão crítica do nosso trabalho, melhorando-o de forma substancial.

No caso específico do FICEF, decorrido nos dias 17 e 18 de maio de 2019, as formações e aprendizagens (teóricas e práticas), são de extrema importância, uma vez que este é, tal como a denominação do próprio invento indica, um Fórum, isto é, um local para a troca de ideias e perspetivas que são de extrema importância para a prática da docência na área da Educação Física. (Anexo IX)

O desenvolvimento individual nesta dimensão não se prende apenas com a ação pedagógica sobre a nossa turma em particular. Sendo que os professores de educação física e os estagiários constituem o grupo de educação física, tivemos sempre a preocupação de estar disponíveis, não só para aprender com os elementos deste grupo, mas também para auxiliá-los em todas as tarefas adjacentes à prática. Neste âmbito, estivemos presentes na organização do projeto de bóccia, para alunos com necessidades educativas e na operacionalização do mesmo durante todo o ano letivo. Por outro lado, uma das turmas de um estagiário tinha três alunos com necessidades especiais, sendo que, por forma a auxiliar o nosso colega na sua prática pedagógica e para que estes alunos tivessem um acompanhamento mais personalizado, estivemos prontamente disponíveis para os acompanhar em todas as aulas de educação física, realizando as atividades propostas pelo professor.

Por fim, e uma vez que fizemos parte de uma comunidade, procurámos, sempre que possível, fazer parte das demais atividades da escola, dentro ou fora desta. Esta envolvimento, ajudou-nos a evoluir como docentes e como indivíduos, uma vez que criámos laços importantes com os intervenientes e, por outro lado, competências de organização.

O nosso objetivo não foi o de ser mais um estagiário na EBSQF. Quisemos deixar a nossa marca enquanto docentes e em nome próprio, tentando assim deixar ou manter um legado sobre a importância das atividades físico desportivas.

Aprofundamento do Tema Problema

Introdução

O estágio pedagógico do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física da Universidade de Coimbra é constituído por inúmeras tarefas de índole do profissional de ensino, entre elas o aprofundamento de um tema-problema, que se caracteriza por uma contextualização teórica, com base na bibliografia existente sobre o tema, recolha de dados e consequente tratamento dos mesmos.

O tema proposto pretende analisar a relação entre a prática da AFD e o AE dos alunos e surgiu devido à importância que estes dois temas têm no futuro dos jovens estudantes, pois, por um lado, a inatividade física e o sedentarismo são duas características muito presentes nas sociedades atuais e, por outro, o sucesso escolar é determinante para a vida futura destes.

Consequentemente, e sendo que este mestrado contém a componente de atividade físico-desportiva e o ensino da mesma, foi decidido aferir de que modo a prática de AFD está relacionada com a aproveitamento escolar.

A relação entre a AFD e o AE é um tema que têm ganho destaque devido, não só, ao crescimento da população com prevalência para o excesso de peso e sedentarismo, bem como, pelo facto das escolas terem vindo a pressionar os seus alunos para alcançarem as metas pré-estabelecidas por estas entidades públicas (Castelli D. , Hillman, Buck, & Erwin, 2005). Posto isto, é necessário estudar qual a relação entre a prática de AFD e o AE dos alunos, por forma a compreender se esta tem influência nas classificações obtidas nas escolas. Existem diversos estudos que demonstram a relação positiva entre a prática da atividade física e a *performance* académica dos alunos, entre eles o de Almeida e Nogueira (2002), Castelli D. , Hillman, Buck e Erwin (2005), Haapala (2012) e Sævarsson, *et al.* (2019), afirmando que existe uma relação positiva entre estas duas variáveis.

Este tema, é assim, de extrema importância, já que “[a] relação entre a atividade física e a função mental tem particular interesse no sistema escolar, porque uma grande parte do dia escolar é gasta trabalhando no domínio cognitivo” (Sibley & Etnier, 2003, p.243) logo, esta prática, deve ser estimulada por forma a aumentar a possibilidade de obter uma *performance* académica superior e, tal com é afirmado por Zenha, Gomes e Resende

(2009, p.2),” [o]s estudos e o desporto complementam-se e potenciam-se reciprocamente na formação do indivíduo.”

Desta forma, este trabalho procura responder às seguintes questões:

Q1 - Há diferenças no aproveitamento escolar dos alunos, em função da prática ou não de AFD fora do contexto escolar?

Q2 - Há relação entre a prática de AFD e o tempo que os alunos dedicam ao estudo, por semana?

Q3 - Há associação entre o género dos participantes e a prática AFD?

Q4 - Há associação entre o ano de escolaridade dos participantes e o praticar ou não AFD?

Q5 - Há associação entre o grau académico dos pais e praticar ou não praticar AFD?

Q6 - O grau académico dos pais está associado ao AE?

Posto isto, este trabalho será dividido em 3 capítulos: Capítulo I - Enquadramento teórico, no qual se pretende realizar uma contextualização teórica do tema; Capítulo II - Metodologia, onde será feita a caracterização da amostra, a descrição dos instrumentos e por fim os procedimentos tomados no decorrer deste estudo; Capítulo III – Apresentação e discussão dos resultados, no qual serão relatados os resultados obtidos e comparados com a bibliografia existente.

Enquadramento teórico

A escola

A escola funciona como um mecanismo transmissor de conhecimentos (Young, 2011), sistemático e assistido (Paro, 2017) que deve preparar os alunos a nível intelectual e moral (Silva e Ferreira, 2014), sendo que é nela que as novas competências devem ser adquiridas e desenvolvidas, contribuindo assim para o saber científico e para a construção e desconstrução do conhecimento (Alarcão, 2005).

Assim, esta instituição desempenha um papel de cidadania ao ‘ensinar’ os/as alunos(as) a saberem viver em comunidade segundo as regras pré-estabelecidas (Canivez, 1991), fazendo a ‘ponte’ entre o sujeito e a sociedade (Virães, 2013).

Atualmente, devido ao sedentarismo e a todas as doenças que advém da falta da prática da atividade física, é crucial que as escolas proporcionem os instrumentos necessários

para motivar os seus estudantes a esta prática. Esta necessidade acresce quando estudos como o de Lazzoli, *et al.* (1998) apontam para uma maior probabilidade de manutenção da prática desportiva quando esta é iniciada precocemente, isto porque, “[a] adolescência é uma fase de mudanças biopsicossociais trazendo consigo hábitos que podem consolidar-se e perdurar na fase adulta” (Sousa, Lima, Fernandes, & Santos, 2019, p. 87).

Tal como a escola, o desporto é um fenómeno multidisciplinar que tem a possibilidade de marcar e movimentar diversas massas da sociedade atual. No entanto, tal como referido por Lourenço (2005, p.1), “[n]ão é o desporto que muda a sociedade, mas [é parte integrante] desta”. Se pensarmos no desporto como fator de comprometimento colossal do ponto de vista da mobilização social, é nosso dever mobilizá-lo e, em conjunto com ele, proporcionar o melhor para as os seus autores.

De acordo com a Lei de Bases da Actividade Física e do Desporto Nº5/2007 de 16 de janeiro, no seu artigo 28º,

A educação física e o desporto escolar devem ser promovidos no âmbito curricular e de complemento, em todos os níveis e graus de educação e ensino, como componentes cruciais da formação integral dos alunos, visando especificamente a promoção da saúde e da condição física, a aquisição de hábitos e de condutas motoras e o entendimento do desporto como fator de cultura.

Atualmente, dado que a escola assume um papel crucial na vida de todos os jovens, muito em parte devido ao aumento da escolaridade obrigatória e da relação com a família e com os tempo livres, torna-se de extrema importância analisar a AFD (Condessa, 2008), devido a todos os benefícios que esta acarreta.

Posto isto, e dado que, e segundo as diretrizes da ACSM (2018) e do WHO (2010) as crianças e os adolescentes entre os 6 e os 17 anos devem praticar actividade físico-desportiva, com uma intensidade moderada, pelo menos de 60 minutos por dia, torna-se de extrema importância que a escola e todos os intervenientes do processo educativo motivem e potenciem este tipo de prática.

Atividade Físico-Desportiva

O entendimento do ser humano de uma forma holística, implica a compreensão deste como um produto em constante interação com todos os sistemas sociais e culturais que o envolvem (Vasconcelos-Raposo, *et al.*, 2014). Para além destes sistemas, importa também estudar a vertente da atividade física e desportiva que “(...) tem subjacente uma

conceção de educação integrada, a partir dos conhecimentos adquiridos na vida familiar e na comunidade de origem de cada aluno” (Albino & Nunes, 2007, p. 5).

Segundo Caspersen, Montoye, & Laporte (1985, p.126) a atividade física pode ser definida como “qualquer movimento corporal, produzido pelo músculo esquelético, resultando num gasto energético”.

Este tipo de atividade “(...) é benéfica para a saúde em geral, (...) ajuda, (...) a melhorar significativamente a nossa qualidade de vida, retardando o normal envelhecimento do ser humano(...)”, “[p]ara além (...) [de] preven[ir] o desenvolvimento de algumas doenças crónicas” (Romão & Pais, 2013, p. 27). Também se assume como um importante fator para o desenvolvimento físico e psicossocial do Homem em geral, e do jovens em particular (Fernandes & Pereira, 2006), uma vez que engloba as ações motoras que satisfazem as necessidades de bem-estar mental e de inclusão social (Romão & Pais, 2004), abrangendo todos os movimentos da vida quotidiana, tais como, jogos, lutas, danças, desportos, exercícios físicos, atividades laborais e caminhadas (Pitanga, 2002).

Romão e Pais relacionam AF com a AFD, definindo esta última como o movimento voluntário do ser humano, onde existem as

instituições, os regulamentos, as técnicas, as táticas, o quadro competitivo, etc., que, paralelamente, contribuem para um melhor conhecimento do ser humano e, por consequência, para o aperfeiçoamento das suas potencialidades (2013, p. 60).

De notar ainda que a prática regular de AFD pode induzir vários benefícios para a saúde e bem-estar dos indivíduos, sendo um importante motor para uma vida saudável nos jovens (Timmons, *et al.*, 2012; Pate, *et al.*, 2019). Bois, Sarrazina, Brustadb, Trouillouda, & Cury (2005) acrescentam que esta prática, para além de poder ser um preditor de bem-estar, também tem um impacto positivo na condição física, fisiológica, mental, a nível da autoestima de qualquer ser humano e, Buchman, *et al.* (2019) relatam ainda as vantagens que traz a nível da coordenação motora.

Aproveitamento Escolar

O AE é um dos temas que preocupa os agentes de ensino e que produz inúmeras controvérsias dentro da sociedade, sendo assim uma temática de grande interesse para investigadores, sociólogos e pedagogos (Silva & Duarte, 2012).

O sucesso escolar, é associado ao desempenho dos alunos e à classificação média das escolas (Perrenoud, 2003).

O AE refere-se à construção do conhecimento, isto é, “(...) à elaboração de formas de pensar e relacionar determinados conteúdos que foram objeto de ensino” (Davis & Espósito, 1990, p. 71) Para além disso, o AE implica a verificação do aumento dos conhecimentos dos alunos antes e após a ação escolar, sendo portanto dinâmico e processual e, pode apresentar uma incidência maior sobre “saber fazer” do que ao “armazenamento de informação” (Davis & Espósito, 1990).

Os mesmos autores constatam ainda que dentro do vasto leque de objetivos do AE, deve-se dar um maior realce aos que se referem à: obtenção de informação importante para enfrentar o quotidiano; construção de funções cognitivas que permitam pensar e atuar, de forma crítica (Davis & Espósito, 1990); obtenção de valores, que auxiliem a construção de um cidadão pleno (Davis & Espósito, 1990; Roazzi & Almeida, 1998).

Inúmeros são os fatores que podem influenciar o AE, sendo que estes podem ter origem interna ou externa (Mascarenhas & Almeida, 2005; DGE, 2016), cabendo às escolas o auxílio ao sucesso escolar e ao compromisso e valorização do ensino (DGE, 2016).

Como tal, as escolas têm um impacto decisivo relativamente ao AE, tendo que proporcionar os instrumentos para o sucesso e adaptações ao currículo, analisando e adaptando as suas políticas internas, os métodos de avaliação e os espaços escolares (Marchesi & Gil, 2004). Isto porque, é esta instituição que poderá dar resposta à falta de motivação dos alunos, aquando o baixo AE, impedindo ou amenizando a frustração e baixa autoestima destes, que por consequente, poderá levar a comportamentos de risco e ao abandono escolar (Mascarenhas & Almeida, 2005).

Para além disso, Trudeau e Shephard (2008, p.5) afirmam que “(...) o comportamento nas aulas, a autoestima, a autoimagem, a satisfação com a escola e a conexão com (...) [esta] têm sido postulados como determinantes do desempenho académico”.

Por fim, a participação em atividades físico-desportivas induz uma maior probabilidade de sucesso escolar devido aos alunos que participam nestas apresentarem uma maior probabilidade de se interessarem pela escola, reduzindo assim o abandono escolar, ao estarem mais motivados para apresentarem melhores resultados (Snyder & Spritzer, 1990).

A relação entre a AFD e o AE

A relação entre AFD e o AE é um dos temas com maior destaque nos estudos sociológicos referentes à área do desporto (Snyder & Spritzer, 1990).

A prática de AFD nesta faixa etária pode ajudar à responsabilização das obrigações escolares o que, por sua vez, poderá levar à melhoria do AE (Soares, Aranha, & Antunes, 2013), levando ainda a um maior sentido de responsabilidade (Simão, 2005). Como tal, torna-se de importância extrema relacionar estas duas variáveis pois acarreta consequências para a vida dos jovens na sociedade, em geral, e na escola, em particular.

Apesar disto, existe muita controvérsia quanto ao impacto da AFD no AE.

Murray, Low, & Hollis, (2007), Rasberry, *et al.* (2011) e Norris (2015), verificaram que a prática de actividade física aumenta a probabilidade do sucesso escolar, e Soares, Aranha, e Antunes, (2013) e Esteban-Cornejo, Tejero-Gonzalez, Sallis, e Veiga (2015) constataram que esta prática melhora a memória, a cognição e diminui os comportamentos de desvio dentro da sala de aula, podendo melhorar “a concentração e trabalhar a memória o que, por sua vez, melhor[a] a *performance* académica a longo-prazo” (Haapala, 2012, p.60).

Resultados semelhantes foram encontrados quando aferida a relação entre a prática de AFD e o AE ao verificarem que além, de todos os benefícios que pode trazer para a saúde, também é associada à melhoria cognitiva (Sibley & Etnier, 2003) e das capacidades académicas, como a aprendizagem e a memória dos jovens (Trudeau & Shephard, 2008). Para além destes autores, Haapala (2012, p.54) afirma que “[p]articipar em atividades físicas durante a infância pode apoiar o desenvolvimento cognitivo e melhorar o desempenho académico (...), melhorando as funções cognitivas”.

Apesar de a maioria dos estudos realizados até à data relatarem que existe melhoria do AE aquando a prática de AFD, alguns estudos como o de Frade (2012), na sua análise sobre a influência destas duas variáveis, concluem que não existe uma relação direta entre estas. Por outro lado, existem autores (Costa, 2007; Novais, 2007) que referem que existe uma relação negativa entre a prática destas atividades e o AE, relatando que um dos grandes fatores influenciadores prende-se com o tempo despendido, por semana, com a prática desportiva, isto porque quanto mais tempo, por semana, os alunos dedicam à prática de AFD menor serão as classificações obtidas.

Note-se ainda que alguns dos pais dos alunos que praticam AFD têm vindo a demonstrar alguma reticência relativamente à continuação da prática destas atividades durante a fase escolar, e mais acentuada no decorrer do ensino secundário, uma vez que este é o antecedente da fase de inserção no ensino superior, que pode definir o futuro dos seus educandos (Frade, 2012).

Sendo que, e como já referido, a prática de AFD acarreta benefícios para a saúde a nível biopsicossocial, é importante compreender de que forma essa atividade está relacionada com o aproveitamento escolar dos jovens estudantes.

Metodologia

Este capítulo terá como objetivo expor a metodologia a ser utilizada na presente investigação, explicitando os procedimentos e instrumentos utilizados para a consecução dos objetivos que dão suporte ao estudo empírico, com o intuito de responder à seguinte questão de partida:

O aproveitamento escolar dos alunos está relacionado com a prática de atividade físico-desportiva.

Após realizada a revisão da literatura, torna-se necessário a identificação da metodologia a ser aplicada, ponderando-se a melhor estratégia de acesso à amostra, por forma a averiguar o AE dos alunos que se encontravam, no ao letivo passado nos 9º e 10º anos (a frequentar atualmente o 10º e 11º anos) do ensino regular, da EBSQF, quanto à prática ou não de AFD.

Caracterização da amostra

A amostra é constituída por 204 alunos do 10º (n10=106) e 11º (n11=98) anos das turmas dos cursos Científico-Humanísticos (A, B, C, D) da EBSQF, sendo 85 alunos do género masculino e 119 do género feminino (N=204).

A idade dos alunos inquiridos está compreendida entre 15 e os 19 anos, sendo que a média é de 16,04, com um desvio de padrão de $\pm 0,802$.

Instrumentos

Para a recolha dos dados, recorreu-se a uma estratégia metodológica quantitativa, com suporte em inquéritos, para uma melhor compreensão do tema em questão.

O inquérito por questionário coloca “(...) a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo da população, uma série de perguntas relativas (...)” (Quivy & Campenhoudt, 2013, p. 188) às suas experiências. Este é constituído por questões ordenadas, baseadas numa planificação prévia, respeitante a quem vai ser inquirido, qual o objetivo do estudo, como se irá recolher os dados e como serão tratados.

As métricas a serem utilizadas, foram retiradas e adaptadas de Frade (2012) (Anexo VIII), para que não se corra o risco de interpretações enviesadas e para que se garanta a validade do instrumento.

Para além disso, também é de salientar que, para a análise dos dados relativos à média das classificações/níveis obtidas/os no final do ano letivo de 2017/2018, foi efetuada um levantamento dos registos biográficos de cada inquirido, uma vez que são necessárias as notas finais do ano letivo passado (3º período) para se conseguir ter uma perceção correta do AE dos alunos em estudo.

Procedimentos

Os participantes no estudo foram inquiridos através de um questionário aplicado no final das aulas de educação física entre os dias 2 e 23 de abril.

Para que os alunos estivessem aptos para responder a este inquérito, deveriam entregar a autorização devidamente assinada pelos encarregados de educação, previamente distribuída pelo professor estagiário ou pelo professor titular.

Antes da aplicação do inquérito final, foi efetuado um pré-teste do mesmo, com o intuito de aferir a fiabilidade do instrumento e de testar se seria necessário fazer modificações ao formato e conteúdo do mesmo. Para isso, este foi aplicado a uma pequena amostra de 15 alunos que apresentavam as mesmas características que a população amostral, escolhidos aleatoriamente na referida escola.

Para a análise e tratamento dos dados recorreu-se ao programa estatístico IBM-SPSS, v. 21:

Questões a testar	Teste mobilizado
Q1 - Há diferenças no aproveitamento escolar dos alunos, em função da prática ou não de AFD, fora do contexto escolar?	Teste de <i>t-student</i>
Q2 - Há relação entre a prática de AFD e o tempo que os alunos dedicam ao estudo, por semana?	Teste de Coeficiente de correlação Ponto-Bisserial
Q3 - Há associação entre o género dos participantes e a prática AFD?	Teste do Qui-quadrado
Q4 - Há associação entre o ano de escolaridade dos participantes e o praticar ou não AFD?	Teste do Qui-quadrado
Q5 - Há associação entre o grau académico dos pais e praticar ou não praticar AFD?	Teste do Qui-quadrado
Q6 - O grau académico dos pais está associado ao AE?	Teste de correlação de <i>Spearman</i>

Tabela 1 - Testes a mobilizados em função da questão a ser respondida

Para todos os testes foi utilizado um intervalo de confiança de 95%, para um nível de significância de 0,05.

Apresentação e discussão dos resultados

1. Há diferenças no aproveitamento escolar dos alunos, em função da prática ou não de AFD, fora do contexto escolar?

Para a análise desta questão importa referir que a questão “No ano passado, praticavas atividades físico-desportivas?”, não foi considerado o tipo de filiação. Consequentemente, de um total de 204 inquiridos, 46,8% dos alunos responderam que praticavam AFD (N=96).

1.1. Há diferenças no aproveitamento escolar dos alunos que concluíram o 9º ano, no ano letivo anterior, em função da prática ou não de AFD, fora do contexto escolar?

H₀: Não há diferenças no aproveitamento escolar dos alunos que concluíram o 9º ano, no ano letivo anterior, entre os que praticam e os que não praticam AFD.

H₁: Há diferenças no aproveitamento escolar dos alunos que concluíram o 9º ano, no ano letivo anterior, entre os que praticam e os que não praticam AFD.

Prática de AFD	Aproveitamento Escolar	t	df	sig
Sim (n=51)	4,24 ± 0,44	0,72	104	0,473
Não (n=55)	4,17 ± 0,54			

Tabela 2 - Comparação do AE entre os alunos do 9º ano, que praticam e não praticam AFD

Perante este valor da probabilidade, estatisticamente não significativo ($p > 0.05$), aceitamos H₀ e rejeitamos H₁, isto é, não há diferenças significativas no aproveitamento escolar dos alunos que concluíram o 9º ano, no ano letivo anterior, entre os que praticam e os que não praticam AFD, $t(104) = 0.72$, $p = 0.473$.

Apesar da diferença entre as médias não ser estatisticamente significativa, é possível observar que os alunos do 9º ano que praticam AFD têm um melhor AE, quando comparados com os alunos que não praticam.

1.2. Há diferenças no aproveitamento escolar dos alunos que concluíram o 10º ano, no ano letivo anterior, em função da prática ou não de AFD, fora do contexto escolar?

- H₀: Não há diferenças no aproveitamento escolar dos alunos que concluíram o 10º ano, no ano letivo anterior, entre os que praticam e os que não praticam AFD.
- H₁: Há diferenças no aproveitamento escolar dos alunos que concluíram o 10º ano, no ano letivo anterior, entre os que praticam e os que não praticam AFD.

Prática de AFD	Aproveitamento Escolar	t	df	sig
Sim (n=45)	15,06 ± 1,84	1,11	96	0,269
Não (n=53)	14,64 ± 1,91			

Tabela 3 - Comparação do AE entre os alunos do 10º ano que praticam e não praticam AFD

Perante este valor da probabilidade, estatisticamente não significativo ($p > 0.05$), aceitamos H_0 e rejeitamos H_1 , isto é, não há diferenças no aproveitamento escolar dos alunos que concluíram o 10º ano, no ano letivo anterior, entre os que praticam e os que não praticam AFD, $t(96) = 1.11$, $p = 0.269$.

Tal como constatado anteriormente, apesar da diferença entre as médias não ser estatisticamente significativa, é possível observar que os alunos do 10º ano que praticam AFD têm um melhor AE, quando comparados com os alunos que não praticam.

Estes dados corroboram os resultados encontrados por Viacelli (2002) e Frade (2012) que também verificaram que a prática, ou não, de AFD não tem influência no aproveitamento escolar dos alunos. Contrariamente, Simão (2005), Castelli, Hillman, Buck e Erwin (2007), Freire (2010) e Sævarsson *et al.* (2019), afirmam que esta prática, ou a prática de AEC, tem impacto no AE dos alunos, sendo que Larsen (1973, citado por Morgan, 2005), Maloney e McCormick, (1993, citado por Morgan, 2005) e Costa (2007), constataram uma relação negativa entre o rendimento académico e a participação desportiva.

2. Há relação entre a prática de AFD e o tempo que os alunos dedicam ao estudo, por semana?

Outro objetivo deste estudo consiste em perceber se o tempo que os alunos dedicam ao estudo, por semana, está associado à prática de AFD. Desta forma, para compreender esta relação, foi realizado o teste de correlação Ponto-Bisserial.

- H_0 : Não há relação entre a prática de AFD e o tempo dedicado ao estudo por semana.
- H_1 : Há relação entre a prática de AFD e o tempo dedicado ao estudo por semana.

	Tempo que os alunos, que praticam AFD, dedicam ao estudo (n=96)	Tempo que os alunos, que não praticam AFD, dedicam ao estudo (n=108)	r_{pb}	Sig
Coef. de correlação ponto-bisserial	5,27	5,98	0,211	0,002

Tabela 4 - Relação entre a prática de AFD e o tempo dedicado ao estudo, por semana

Perante estes resultados, é possível constatar que os alunos que praticam AFD dedicam menos tempo ao estudo, por semana, do que os alunos que não praticam, $r_{pb} = 0,211$, $n = 204$, $p = 0,002$, pelo que rejeitamos H_0 e aceitamos H_1 , ou seja, há relação entre a prática de AFD e o tempo dedicado ao estudo por semana.

Esta constatação não está de acordo com os resultados encontrados por Zenha, Resende e Garcia (2009) e Frade (2012), que afirmam que os alunos que praticam AFD não têm menos tempo, por semana, dedicado ao estudo. Os alunos que praticam AFD apesar de, em média, dedicarem menos 30 minutos por dia ao estudo do que os alunos que não praticam, quando comparadas as médias de estudo semanal estes equiparam-se, sendo que os que praticam AFD estudam aproximadamente 4 horas e 15 minutos e os que não praticam, dedicam cerca de 5 horas por semana.

Apesar dos resultados revelarem que os alunos que praticam AFD estudarem menos tempo por semana, em comparação com os que não praticam, estes têm melhor aproveitamento escolar.

3. Há associação entre o género dos participantes e a prática AFD?

Para esta questão, recorreu-se ao teste de Qui-Quadrado, com um nível de significância < 0.05

Após a análise descritiva da distribuição, recorrendo à referência cruzada, foi possível constatar que tanto o género masculino como feminino têm aproximadamente 47% de respostas positivas à questão “Pratica AFD” (Nm= 40; Nf=56).

- H_0 : Não há associação entre o género dos participantes e a prática de AFD.
- H_1 : Há associação entre o género dos participantes e a prática de AFD

	Pratica AFD	Não pratica AFD	X²	gl	Sig
Masculino	40	45	0,00	1	1,000
Feminino	56	63			

Tabela 5 – Associação entre o género e a prática, ou não, de AFD

Com a análise da tabela 5 observa-se que não há uma associação significativa entre o género dos participantes e praticar ou não AFD, $X^2 (1) = 0,00$, $p = 1,000$, pelo que aceitamos H_0 e rejeitamos H_1 .

Os resultados encontrados não corroboram as afirmações de Matos, Carvalhosa e Diniz (2002), Marivoet (2003) e Marques, *et al.* (2019), que afirmam que o género masculino tem maior envolvimento na prática desportiva do que o género feminino.

4. Há associação entre o ano de escolaridade dos participantes e o praticar ou não AFD?

Por forma a compreender se a prática de AFD varia consoante o ano de escolaridade mobilizou-se o teste do Qui-Quadrado, com um nível de significância < 0.05 .

Após a análise da estatística descritiva, é possível constatar 48,1% dos indivíduos do 10º ano (N=51) e 45,9% dos indivíduos do 11º ano (N=45) praticam AFD.

- H_0 : Não há associação entre o ano de escolaridade dos participantes e o praticar ou não AFD.
- H_1 Há associação entre o ano de escolaridade dos participantes e o praticar ou não AFD.

	Pratica AFD	Não pratica AFD	X²	gl	Sig
10º Ano	51	55	0,10	1	0,754
11ºAno	45	53			

Tabela 6 - Associação entre o ano de escolaridade e a prática ou não de AFD

Com a análise da tabela 6, constata-se que não há uma associação significativa entre o ano de escolaridade e o praticar ou não AFD, $X^2 (1) = 0.10$, $p = 0.754$, como tal rejeitamos H_0 e rejeitamos H_1 .

Estes resultados vão ao encontro das constatações de Almeida e Nogueira (2002) e Frade (2012) que encontraram resultados semelhantes. Este facto pode dever-se à pequena diferença de idades entre os dois grupos em estudo.

5. Há associação entre o grau académico dos pais e praticar ou não AFD?

Por fim, importa ainda perceber se a prática ou não de AFD está associada ao grau académico dos progenitores por forma a compreender se existe influência das habilitações académicas dos progenitores na prática ou não de AFD dos alunos.

- H_0 Não há associação entre o grau académico dos pais e o praticar e não praticar AFD.
- H_1 : Há associação entre o grau académico dos pais e o praticar e não praticar AFD.

	X^2	gl	Sig
Grau académico dos pais/ prática de AFD	27,51	5	0,000

Tabela 7 - Associação entre o grau académico dos pais e a prática, ou não, de AFD

Após a análise da tabela é possível constatar que existe uma associação significativa entre o grau académico dos pais dos participantes e o praticar ou não praticar AFD por parte dos alunos, $X^2(5) = 27,51, p = 0,000$. Enquanto 85,2 % dos pais dos alunos que praticam AFD tem um grau académico de “Ensino Superior”, apenas 74% dos pais dos alunos que não praticam AFD têm um grau académico semelhante. Como tal, rejeitamos H_0 e assumimos H_1 , isto é, há associação entre o grau académico dos pais e o praticar ou não praticar AFD, com o grau académico dos pais a ser superior nos alunos praticantes de AFD.

Note-se que Mota e Sallis (2002) e Cunha (2007), encontram resultados semelhantes afirmando que pais com grau académico mais elevado têm filhos bastante mais ativos na fase da adolescência. É ainda de notar que Frade (2012), afirma que o grau académico da mãe tem influência sobre a prática ou não de AFD e o grau académico do pai não tem.

6. O grau académico dos pais está associado ao AE?

Por forma a verificar se existe associação entre o grau académico dos pais e o AE dos alunos recorreu-se ao teste de correlação de *Spearman*.

6.1 O grau académico dos pais está associado ao AE dos alunos 10º ano?

- H_0 : Não há associação entre o grau académico dos pais e o AE dos alunos do 10º ano.
- H_1 : Há associação entre o grau académico dos pais e o AE dos alunos do 10º ano.

	Grau académico dos pais dos alunos do 10º ano	Grau académico das mães dos alunos do 10º ano	r_s	Sig
Coef. de correlação de Spearman	3,35	3,70	0,03	0,754

Tabela 8 - Associação entre o grau académico dos pais dos alunos do 10º ano e o AE

Ao analisar a tabela 8 é possível constar que o grau académico dos Pais dos alunos participantes do 10º ano é igual ou superior ao “Ensino secundário” e não está associado ao seu AE, $r_s = 0,03$, $p = 0,754$, como tal, assumimos H_0 e rejeitamos H_1 .

6.2 O grau académico dos pais está associado ao AE dos alunos 11º ano?

- H_0 : Não há associação entre o grau académico dos pais e o AE dos alunos do 11º ano.
- H_1 : Há associação entre o grau académico dos pais e o AE dos alunos do 11º ano.

	Grau académico dos pais dos alunos do 11º ano	Grau académico das mães dos alunos do 11º ano	r_s	Sig
Coef. de correlação de Spearman	3,33	3,74	-0,08	0,465

Tabela 9 - Associação entre o grau académico dos pais dos alunos do 11º ano e o AE

Ao analisar-se a tabela 9 é possível constar que o grau académico dos Pais dos alunos participantes do 11º ano é igual ou superior ao “Ensino Secundário” e não está associado ao seu AE, $r_s = -0,08$, $p = 0,465$, como tal assumimos H_0 e rejeitamos H_1 .

Ao analisar-se a associação entre a escolaridade dos pais e o AE dos alunos é possível afirmar que não existem diferenças estatisticamente significativas, tanto para os alunos do 10º ano como para os alunos do 11º ano, que concluíram, no ano letivo passado, o 9º e 10º, respetivamente. Logo o grau académico dos pais não está associado ao rendimento académico dos alunos. Resultados contrários foram encontrados nos estudos de Almeida e Barca (2005) e Frade (2012) que constataram que quanto mais alto fosse o grau académico dos progenitores maior seria o AE dos alunos, apesar de a maioria dos progenitores da amostra possuírem ensino superior (pais=46% e mães=78,4%).

Conclusão

Se anteriormente a principal preocupação eram as epidemias infetocontagiosas, neste século uma das principais apreensões relaciona-se com a obesidade infantil e o sedentarismo (Carvalho, 2008), atualmente considerados como a “(...) epidemia dos países desenvolvidos e em vias de desenvolvimento” (Carvalho, 2008, p. 287).

Consequentemente, este estudo teve como principal objetivo perceber como é que a prática ou não de AFD pode estar relacionada com o AE dos alunos. Como outros objetivos procurou-se compreender se a prática de AFD está associada às horas de estudo semanal, ao género, ao ano de escolaridade frequentado e à escolaridade dos pais. Além disso, procurámos perceber se há associação entre o grau académico dos pais e o AE dos alunos.

É, assim, importante enaltecer os principais resultados obtidos:

- Não há diferenças estatisticamente significativas no aproveitamento escolar, entre os alunos que praticam AFD e os que não praticam;
- Os alunos que praticam AFD dedicam menos tempo ao estudo, por semana, quando comparados com o grupo dos alunos que não praticam AFD;
- Não existem diferenças estatisticamente significativas entre os alunos do sexo masculino e feminino quanto à prática ou não de AFD;

- Não existem diferenças estatisticamente significativas entre os alunos de anos de escolaridade diferentes, em relação à prática ou não de AFD;
- O grau académico dos pais está positivamente associado à prática de AFD.
- O grau académico dos pais não está associado ao AE dos alunos.

Posto isto, constatou-se que, para a amostra em estudo, não existe uma relação entre a prática de AFD e o AE dos alunos. Assim, é necessário que os autores do processo de ensino e aprendizagem compreendam que, apesar dos alunos que praticam AFD tenham que despende algum do seu tempo diário para estas atividades, este não é perdido, antes pelo contrário, como suprarreferido, na maioria das pesquisas efetuadas relativas ao impacto das AFD nos jovens (Pereira & Carvalho, 2008), relatam as vantagens para o desenvolvimento motor, social, emocional e cognitivo destes.

Reflexões finais

A realização do estágio pedagógico e consequente relatório de estágio é o culminar de um processo de formação e tem como objetivo aprimorar as nossas capacidades de intervenção pedagógica e de conhecimento científico.

Este ano letivo revelou ser um ano de trabalho enriquecedor, completo de novas experiências e vivências, tanto a nível profissional como pessoal. Foi na EBSQF que ocorreu a transição de aluno para professor, na qual ficamos responsáveis pela orientação e formação de uma turma de 10º ano.

Realizando uma retrospectiva, é inevitável pensar “será que valeu a pena?”. Se inicialmente, o leque de dúvidas quanto ao ano que se avizinhava nos colocava em confronto direto com esta questão, ao longo deste, tivemos a certeza de que valeu a pena. Apesar de terem ocorrido momentos menos bons, de confrontos com realidades diferentes e de dificuldades de trabalho, a aquisição de conhecimentos, a possibilidade de implementação dos mesmos em contexto real e o facto de podermos deixar uma marca de nós próprios num conjunto de alunos torna esses momentos insignificantes.

Após estes meses de estágio, é possível afirmar que a experiência, por si só, não capacita uma pessoa para ser professor. No entanto, aliada à capacidade de adaptação e reflexão, este processo é bastante facilitado. Apesar da nossa inexperiência na prática de ensino, tentámos, de forma exaustiva, apreender o máximo de conhecimentos com os demais intervenientes no processo educativo e, assim, ter a possibilidade de nos tornarmos profissionais mais competentes.

Antes do início do estágio, todos nós formamos expectativas iniciais relativas à escola, aos alunos e aos colegas. Com o decurso do ano letivo estas foram sendo superadas, levando-nos a pensar ainda mais afincadamente que é isto que queremos para o nosso futuro, queremos ser professores de Educação Física.

Sabendo de antemão que os próximos anos não serão fáceis e que a entrada no ensino público é bastante complicada, ansiamos que esse processo não desvança a nossa crença e convicção de uma educação melhor e adaptada ao contexto, sempre com o propósito de ensinar mais e melhor aos nossos alunos. Isto deve-se ao facto de, para nós, ser professor, é mais do que estar perante uma turma a transmitir conhecimentos; passa por compreendê-la e moldarmos-nos a determinado contexto por forma a que todos tenham a melhor

experiência possível, capacitando-os de saberes úteis para que sejam melhores alunos e cidadãos mais ativos.

Bibliografia

- Abreu, A. (2018). Percepção e aplicação do espectro dos estilos de ensino na disciplina de educação física. Em Ribeiro-Silva *et al* (2018), *Pratica Pedagógica Supervisionada II* (pp. 9-13). Coimbra: FCDEFUC.
- ACSM. (2018). *Physical Activity Guidelines for Americans*. Washington: U.S. Department of Health and Human Services.
- Alarcão, I. (2005). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva* (Vol. 104). São Paulo: Cortez.
- Albino, M., & Nunes, M. (2007). *Actividade Física e desportiva: 1º ciclo do ensino básico: orientações pragmáticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Almeida, L. S., & Nogueira, C. L. (2002). Investimento extracurricular e seu impacto diferencial na adaptação e rendimento académico em alunos do ensino superior. *Revista Galego-portuguesa de psicología e Educacion*, 8(6).
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bois, J. E., Sarrazina, P. G., Brustadb, R. J., Trouillouda, D. O., & Cury, F. (2005). Elementary schoolchildren's perceived competence and physical activity involvement: the influence of parents' role modelling behaviours and perceptions of their child's competence. *Psychology of Sport and Exercise*, 6, 381–397.
- Buchman, A. S., Yu, L., Wilson, R. S., Lim, A., Dawe, R. J., Gaiteri, C., . . . Bennett, D. A. (2019). Physical activity, common brain pathologies, and cognition in community-dwelling older adults. *Neurology*, 92(8), 1-13.
- Canivez, P. (1991). *Educar o cidadão?* Campinas: Papirus.
- Carvalho, M. (2008). O Papel da Actividade Física no Combate à Obesidade. Em B. Pereira, & G. Carvalho, *Actividade Física, Saúde e Lazer- Modelos de Análise e Intervenção* (pp. 287-297). Lisboa: Lidel.
- Caspersen, C., Powell, K., & Christenson, G. (1985). Physical activity, exercise and physical. *Public Health Reports*, 100(2), 126-131.

- Castelli, D. M., Hillman, C. H., Buck, S. M., & Erwin, H. E. (2007). Physical Fitness and Academic Achievement in Third- and Fifth-Grade Students. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 29*, 239-252.
- Castelli, D., Hillman, C., Buck, S., & Erwin, H. (2005). Physical Fitness and Academic Achievement in Third- and Fifth-Grade Students. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 29*, 239-252.
- Condessa, M. (2008). A Actividade Física curricular e extracurricular nas escolas do 1º ciclo de Ponta Delgada. Em B. Pereira, & G. Carvalho, *Actividade Física, Saúde e Lazer- Modelos de Análise e Intervenção* (pp. 347-358). Lisboa: Lidel.
- Costa, A. (2007). *Prática Desportiva e Rendimento Académico-Um Estudo com Alunos do Ensino Secundário*. Coimbra: FPCE.
- Davis, C., & Espósito, Y. (1990). Papel e função do erro na avaliação escolar. *Caderno de pesquisa, 74*, 71-75.
- DGE. (2016). *Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar*. Lisboa.
- Esteban-Cornejo, I., Tejero-Gonzalez, C. M., Sallis, J. F., & Veiga, O. L. (2015). Physical activity and cognition in adolescents: A systematic review. *Journal of Science and Medicine in Sport, 1-6*.
- Estrela, M. (1994). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, S., & Pereira, B. (2006). A prática desportiva dos jovens e a sua importância na aquisição de hábitos saudáveis. Em G. C. Beatriz Pereira, *Actividade Física, Saúde e Lazer- A infância e os estilos de vida saudáveis* (pp. 38-49). Lisboa: Lidel.
- Frade, I. (2012). *A INFLUÊNCIA DA PRÁTICA DESPORTIVA EXTRACURRICULAR NOS RESULTADOS ESCOLARES- Relatório de Estágio*. Portimão.
- Haapala, E. (2012). Physical Activity, Academic Performance and Cognition in Children and Adolescents. A Systematic Review. *Baltic Journal, 4*, 53-61.
- Lazzoli, J., Nóbrega, A. d., Carvalho, T. d., Oliveira, M. d., Teixeira, J., Leitão, M., . . . Matsudo, V. (1998). Atividade física e saúde na infância e adolescência. *Revista Brasileira de medicina desportiva, 4(4)*, 107-109.

- Lourenço, D. (2005). *O conceito de desporto- Estudo Geral*. Coimbra.
- Lucena, J. (2005). *La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en educación física*. Zaragoza: INDE.
- Marchesi, á., & Gil, C. (2004). *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre: Artmed.
- Marques, A., Peralta, M., Loureiro, N., Loureiro, V., Naia, A., & Matos, M. G. (2019). A atividade física dos adolescentes portugueses, resultados do estudo HBSC de 2018. *Psicologia do estudante e do adolescente*, 10, 129-136.
- Mascarenhas, S., & Almeida, L. (2005). Atribuições causais e rendimento escolar: impacto das habilitações escolares dos pais e do género dos alunos. *Revista Portuguesa de Educação*, 18(1), 77-91.
- Matos, M. (2010). *Diferenciação curricular: uma abordagem às práticas de intervenção educativa no 2º ciclo do ensino básico*. Lisboa.
- Moreira, J., & Ferreira, A. (2015). *Construção do EU profissional em Educação Física - Contextos de formação, profissão e perfil do docente*. Santo Tirso: Editora De Facto.
- Murray, N. G., Low, B. J., & Hollis, C. C. (2007). Coordinated school health. *The Journal of School*, 589-600.
- Norris, E. S. (2015). Physically. *Preventive Medicine*, 72, 116-125.
- Novais, V. (2007). *Atividade Física e sucesso escolar. Estudo com crianças e adolescentes institucionalizadas e não institucionalizadas*. Porto: FDUP.
- Paro, V. H. (2017). *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez editora.
- Pate, R. R., Dowda, M., Dishman, R. K., Colabianchi, N., Saunders, R. P., & McIver, K. L. (s.d.). Change in Children's Physical Activity: Predictors in the Transition From Elementary to Middle School. *American Journal of Preventive Medicine*, 56, 65-73.
- Pereira, B., & Carvalho, G. (2008). *Actividade Física, Saúde e Lazer-Modelos de análise e intervenção*. Lisboa: Lidel.

- Perrenoud, P. (2003). Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! *Caderno de pesquisa*, 119, 9-27.
- Piéron, M. (1996). *Formação de professores. Aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica*. Lisboa: FMH.
- Pitanga, F. J. (2002). Epidemiologia, atividade física e saúde. *Revista Brasileira de ciência e movimento*, 10(3), 49-59.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2013). *Manual de investigação em ciências sociais* (6^a ed.). Lisboa: Gradiva.
- Rasberry, C. N., Lee, S. M., Robin, L., Laris, B., Russell, L. A., Coyle, K. K., & Nihiser, A. J. (2011). The association between school-based physical activity, including physical education, and academic performance: A systematic review of the literature. *Preventive Medicine*, 52, 10-20.
- Ribeiro-Silva, E., Fachada, M., & Nobre, P. (2018). *Pratica Pedagógica Supervisionada II*. Coimbra: Nozzle.
- Roazzi, A., & Almeida, L. (1998). Insucesso escolar: o insucesso do aluno ou o insucesso do sistema escolar. *Revista portuguesa de educação*, 1(2), 53-60.
- Romão, P., & Pais, S. (2004). *Organização e desenvolvimento desportivo*. Porto Editora.
- Romão, P., & Pais, S. (2013). *Educação Física -10º, 11º e 12º anos*. Porto Editora.
- Saavedra, L. (2001). Sucesso/insucesso escolar. A importância do nível socioeconómico e de género. *Psicologia*, XV, 67-92.
- Sævarsson, E. S., Gudmundsdóttir, S. L., Kantomaa, M., Arngrimsson, S. A., Sveinsson, T., Skulason, S., & Johannsson, E. (2019). Above average increases in body fat from 9 -15 years of age had a negative impact on academic performance, independent of physical activity. *Acta Paediatrica*, 108(2), 176-194.
- Sibley, B. A., & Etnier, J. L. (2003). The Relationship Between Physical Activity and Cognition in Children: A Meta-Analysis. *Pediatric Exercise Science*, 15, 243-256.
- Sibley, B. A., & Etnier, J. L. (2003). The Relationship Between Physical Activity and Cognition in Children: A Meta-Analysis. *Pediatric Exercise Science*, 15, 243-256.

- Silva, D., & Duarte, J. (2012). sucesso Escolar e Inteligência Emocional. *Millenium*, 42, 67-84.
- Silva, L., & Ferreira, T. (2014). O papel da escola e suas demandas sociais. *Periódico Científico Projeção e Docência*, 5(2), 6-23.
- Simão, R. (2005). *Relação entre atividades extra-curriculares e o desempenho académico, motivação, auto-conceito e auto-estima dos alunos*. Lisboa: Instituto de Psicologia Aplicada.
- Snyder, E., & Spritzer, E. (1990). High School Athletic Participation as Related to College Attendance among Black, Hispanic, and White Males: A Research Note. *Youth and Society*, 21(3), 390-3908.
- Soares, J., Aranha, A., & Antunes, H. (2013). Relação entre os setores de prática desportiva, as modalidades desportivas e o aproveitamento escolar. *Motricidade*, 9(3), 3-11.
- Sousa, J., Lima, L., Fernandes, C., & Santos, G. (2019). Actividade Física e Hábitos Alimentares de Adolescentes Escolares: Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (Pense), 2015. *Revista Brasileira de Nutrição Esportiva*, 13(77), 87-93.
- Souza, R. V., Silva, T. L., & Tavares, E. D. (2019). Intervenção metodológica no contexto da indisciplina escolar: desafios e possibilidades. *EEDIC*, 5(1), 2-10.
- Timmons, B. W., LeBlanc, A. G., Carson, V., Gorber, S. C., Dillman, C., Janssen, I., . . . Tremblay, M. S. (2012). Systematic review of physical activity and health in the early years (aged 0–4 years). *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 37, 773–792.
- Trudeau, F., & Shephard, R. (2010). Relationships of Physical Activity to Brain Health and the Academic Performance of Schoolchildren. *American Journal of Lifestyle Medicine*, IV(2), 135-150.
- Trudeau, F., & Shephard, R. J. (2008). Physical education, school physical activity, school sports and academic performance. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 5, 1-12.
- Vasconcelos-Raposo, J., Teixeira, C., Pinto, A., Pereira, C., Fernandes, M., & Pinto, M. (2014). A actividade física, satisfação com a imagem corporal e comportamentos

alimentares em adolescentes. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 14(3), 15-32.

Virões, M. B. (2013). *O papel da escola na educação de valores*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

WHO. (2010). *global recommendations on physical activity for health*. Switzerland: WHO.

Young, M. (2011). What are school for? *educação sociedade & cultura* (34), 145-155.

Zenha, V., Gomes, R., & Resende, R. (2009). Desporto de alto rendimento e sucesso escolar: Análise e estudo de factores influentes. Em J. Fernández, G. Torres, & A. Montero, *II Congresso Internacional de Deportes de Equipo* (pp. 1-10). Corunha. Espanha.: Editorial y.

ANEXOS



CARACTERIZAÇÃO INDIVIDUAL DO ALUNO

CARO(A) ALUNO(A),

ESTE QUESTIONÁRIO TEM COMO OBJETIVO, RECOLHER DADOS QUE CONTRIBUAM PARA QUE OS TEUS PROFESSORES TE CONHEÇAM MELHOR. É DE CARÁCTER CONFIDENCIAL.

POR FAVOR LÊ COM ATENÇÃO CADA QUESTÃO E PROCURA SER SINCERO NAS TUAS RESPOSTAS. ASSINALA UMA OU VÁRIAS CRUZ(ES) NO(S) QUADRADO(S) CORRESPONDENTE(S). DEVE SER PREENCHIDO NA SUA TOTALIDADE.

GRUPO I - DADOS PESSOAIS DO ALUNO

NOME: _____
 IDADE: _____ DATA DE NASCIMENTO: ____/____/____ ANO E TURMA: _____ Nº: _____
 GÉNERO: F M NACIONALIDADE: _____ NATURALIDADE: _____
 MORADA: _____ CÓDIGO POSTAL: _____
 CONTACTO TELEFÓNICO: _____ E-MAIL: _____
 TENS APOIO DA AÇÃO SOCIAL ESCOLAR (ASE)? SIM NÃO ESCALÃO _____

GRUPO II - ASPETOS SOCIODEMOGRÁFICOS

1. ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO:

NOME: _____ PARENTESCO: _____
 MORADA: _____ CÓDIGO POSTAL: _____
 CONTACTO TELEFÓNICO: _____ E-MAIL: _____
 DATA DE NASCIMENTO: ____/____/____ PROFISSÃO: _____
 SITUAÇÃO NA PROFISSÃO: EFETIVO ; CONTRATADO ; APOSENTADO ;
 DESEMPREGADO
 LOCAL DE TRABALHO: _____ TELEFONE (EMPREGO): _____

2. AGREGADO FAMILIAR:

PARENTESCO	IDADE	HABILITAÇÃO LITERÁRIA	PROFISSÃO	SITUAÇÃO PROFISSIONAL*

*EFETIVO; CONTRATADO; APOSENTADO; DESEMPREGADO.

3. MOBILIDADE:

CASA - ESCOLA

CARRO ; PÉ ; AUTOCARRO ; MOTO ; BICICLETA ; OUTRO
SE OUTRO, QUAL? _____

TEMPO DE DESLOCAMENTO

ATÉ 5 MIN ; 5 A 15 MIN ; 15 A 30 MIN ; 30 A 60MIN ; + DE 60 MIN

DEPOIS DAS AULAS, A QUE HORAS COSTUMAS CHEGAR A CASA? _____; _____ H

GRUPO III - HÁBITOS ALIMENTARES, HIGIENE E SAÚDE

1. QUE REFEIÇÕES COSTUMAS FAZER POR DIA?

PEQUENO-ALMOÇO LANCHE DA MANHÃ ALMOÇO LANCHE DA
TARDE JANTAR CELA

2. TOMAS O PEQUENO-ALMOÇO?

NUNCA ÀS VEZES SEMPRE

3. EM PERÍODO DE AULAS ONDE TOMAS O PEQUENO-ALMOÇO?

CASA ESCOLA NÃO TOMO OUTRO: _____

4. O QUE COSTUMAS COMER AO PEQUENO-ALMOÇO? _____

5. NO PERÍODO DE AULAS, ONDE É QUE NORMALMENTE ALMOÇAS?

CASA CANTINA BAR DA ESCOLA CAFÉ
RESTAURANTE OUTRO: _____

6. COSTUMAS VARIAR OS ALIMENTOS NAS REFEIÇÕES DURANTE A SEMANA?

SIM NÃO

7. JÁ EXPERIMENTAS-TE FUMAR?

SIM NÃO ÀS VEZES SE SIM, QUANTAS VEZES POR SEMANA? _____

8. COSTUMAS CONSUMIR BEBIDAS ALCOÓLICAS?

SIM NÃO SE SIM, QUANTAS VEZES POR SEMANA? _____

9. TOMAS BANHO DEPOIS DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA?

SIM NÃO SE NÃO, PORQUÊ? _____

10. CONSIDERAS OS BALNEÁRIOS COM BOAS CONDIÇÕES?

SIM NÃO SE NÃO, PORQUÊ? _____

11. TENS ALGUMA DOENÇA/PROBLEMA QUE IMPOSSIBILITE OU DIFICULTE A PRÁTICA DESPORTIVA?

SIM NÃO SE SIM, QUAL/QUAIS? _____

12. TENS ALGUM FAMILIAR QUE TENHA ALGUM PROBLEMA DE SAÚDE GRAVE?

SIM NÃO SE SIM, QUAL? _____

13. JÁ SOFRESTE ALGUMA LESÃO DESPORTIVA?

SIM NÃO SE SIM, QUAL/QUAIS E QUAL FOI TEMPO DE RECUPERAÇÃO? _____

14. TOMAS ALGUM TIPO DE MEDICAÇÃO?

SIM NÃO SE SIM, QUAL? _____

15. EM MÉDIA, QUANTAS HORAS DORMES POR DIA? _____; _____H

GRUPO IV - ATIVIDADES EXTRACURRICULARES/TEMPOS LIVRES

1. PRATICAS ALGUMA ATIVIDADE FÍSICA OU DESPORTIVA PARA ALÉM DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA?

SIM NÃO SE SIM, QUAL/QUAIS? _____

2. SE RESPONDESTE "SIM" NA QUESTÃO ANTERIOR, DE QUE TIPO?

DESPORTO ESCOLAR FEDERADO OUTRO : _____

3. QUANTOS MINUTOS/SESSÃO DURA ESSA PRÁTICA DE ATIVIDADE FÍSICA?

[0 A 30 MIN] [30 A 60 MIN] [60 A 90 MIN] [90 A 120 MIN]

4. QUANTAS VEZES POR SEMANA PRATICAS ESSAS ATIVIDADES FÍSICAS?

1 VEZ/SEMANA 2 A 3 VEZES/SEMANA 4 A 5 VEZES/SEMANA 6 OU MAIS VEZES/SEMANA

5. GOSTAS DE ESTUDAR? SIM NÃO

6. QUANTO TEMPO ESTUDAS POR DIA? : _____ H

7. COMO OCUPAS OS TEUS TEMPOS LIVRES?

VER TELEVISÃO	USO DO COMPUTADOR
FILMES/SÉRIES <input type="checkbox"/> TELENÓVELAS <input type="checkbox"/> CONCURSOS <input type="checkbox"/> DESPORTO <input type="checkbox"/> NOTICIÁRIOS <input type="checkbox"/> DOCUMENTÁRIOS <input type="checkbox"/>	TRABALHOS <input type="checkbox"/> INTERNET <input type="checkbox"/> JOGOS/PROGRAMAS DIDÁTICOS <input type="checkbox"/>
LER <input type="checkbox"/>	QUE GÉNERO?
OUVIR MÚSICA <input type="checkbox"/>	QUE GÉNERO?
AJUDAR NO OFÍCIO DOS PAIS <input type="checkbox"/>	DE QUE MODO?
TRABALHO EM PART-TIME <input type="checkbox"/>	O QUE FAZES?
TRABALHO ESPORÁDICO <input type="checkbox"/>	O QUE FAZES?
IR AO CAFÉ ; IR A DISCOTECA ; CONVERSAR <input type="checkbox"/>	
OUTRA OCUPAÇÃO:	

GRUPO V – VIDA ESCOLAR

1. DENTRO DA PANÓPLIA DE POSSIBILIDADES DESPORTIVAS ENUMERA DE 1 A 10 AS QUE MAIS GOSTAS (SENDO QUE 1 É A QUE MENOS GOSTO E 10 É A QUE MAIS GOSTO)

DESPORTO	PONTUAÇÃO
ANDEBOL	
ATLETISMO	
BADMINTON	

BASQUETEBOL	
CORFBALL	
DANÇA	
FUTSAL	
GINÁSTICA	
TÊNIS DE MESA	
VOLEIBOL	
OUTRA(S): _____	

2. DOS DESPORTOS ABAIXO ENUNCIADOS , INDICA, COM UM "X" QUAL/QUAIS O/OS QUE JÁ PRATICASTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA E FORA DA ESCOLA.

DESPORTOS	EDUCAÇÃO FÍSICA	FORA DA ESCOLA
ANDEBOL		
ATLETISMO		
BADMINTON		
BASQUETEBOL		
CORFBALL		
DANÇA		
FUTSAL		
GINÁSTICA		
TÊNIS DE MESA		
VOLEIBOL		
OUTRA(S):		

3. QUAL(IS) A(S) TUA(S) DISCIPLINA(S) PREFERIDA(S)?

4. JÁ REPROVASTE ALGUM ANO? SE SIM QUAL(IS)?



5. QUERES DAR CONTINUIDADE AOS TEUS ESTUDOS?

SIM NÃO TALVEZ

SE SIM/TALVEZ, QUAL A
ÁREA/CURSO? _____

OBRIGADO E BOM ANO LETIVO! 😊

Anexo II - Composição curricular da disciplina de Educação Física

1º CICLO		MATÉRIAS	2º CICLO	3º CICLO	10º ANO	11º/12º ANOS
JOGOS <i>(INTRODUTÓRIO)</i>	JOGOS <i>(ELEMENTAR)</i>	JOGOS	AVANÇADO		-	-
		FUTEBOL	ELEMENTAR	PARTE AVANÇADO	PARTE AVANÇADO	JOGOS DESPORTIVOS COLECTIVOS
PERÍCIAS E MANIPULAÇÕES	GINÁSTICA	VOLEIBOL	PARTE ELEMENTAR	PARTE AVANÇADO	PARTE AVANÇADO	(AVANÇADO)
		BASQUETEBOL	INTRODUTÓRIO	PARTE AVANÇADO	PARTE AVANÇADO	
		ANDEBOL	PARTE INTRODUTÓRIO	ELEMENTAR	ELEMENTAR	
DESLOCAMENTOS E EQUILÍBRIOS	PATINAGEM <i>(INTRODUTÓRIO)</i>	GIN. SOLO	PARTE ELEMENTAR	PARTE AVANÇADO	PARTE AVANÇADO	GINÁSTICA
		GIN. APARELHOS	PARTE ELEMENTAR	ELEMENTAR+ PARTE AVANÇADO	ELEMENTAR+ PARTE AVANÇADO	(AVANÇADO)
		GIN. ACROBÁTICA	-	PARTE ELEMENTAR	ELEMENTAR	OU ATLETISMO
PERCURSOS NA NATUREZA	PERCURSOS NA NATUREZA	GIN. RÍTMICA	INTRODUTÓRIO			
		ATLETISMO	INTRODUTÓRIO	PARTE AVANÇADO	PARTE AVANÇADO	
		RAQUETAS <i>(RAQUETAS MADEIRA)</i>		ELEMENTAR	ELEMENTAR	(AVANÇADO)
DANÇA <i>(INTRODUTÓRIO)</i>	DANÇA <i>(INTRODUTÓRIO)</i>	PATINAGEM	PARTE ELEMENTAR	ELEMENTAR	ELEMENTAR	DANÇA
		DANÇA	PARTE ELEMENTAR	ELEMENTAR	ELEMENTAR	(AVANÇADO)
		ORIENTAÇÃO <i>(Percurso na Natureza)</i>		INTRODUTÓRIO		
		J. TRADICIONAIS	-	(PROGRAMA DE ESCOLA)	(PROG. ESCOLA)	
		LUTA	INTRODUTÓRIO	(Desportos de Combate)		OUTRAS...
		MATÉRIAS ALTERNATIVAS	AERÓBICA, CAMPISMO/PIONERISMO, CANOAGEM, CICLOCROSSE/CICLOTURISMO, CORFEBOL, CORRIDAS EM PATINS, DANÇAS SOCIAIS, DANÇAS TRADICIONAIS PORTUGUESAS, GOLFE, HÓQUEI EM PATINS, HÓQUEI EM CAMPO, JOGO DO PALU, JUDO, MONTANHISMO/ESCALADA, NATAÇÃO, ORIENTAÇÃO, PRANCHA À VELA, RÁGUEBI, SOFTEBOL/BASEBOL, TÊNIS DE MESA, TÊNIS, BADMINTON, TIRO COM ARCO, VELA, etc			

Anexo III - Planeamento Anual

Educação Física - 10º ano Turma B											
1º Período			2º Período			3º Período					
Nº de Semanas: 13 semanas			Nº de Semanas: 13 semanas			Nº de Semanas: 8 semanas					
Modalidade: Ginástica de solo e acrobática			Modalidade: Voleibol			Modalidade: Futsal		Modalidade: Ténis de Mesa			
Início da unidade didáctica: 17 de setembro de 2018	Fim da unidade didáctica: 26 de outubro de 2018	Início da unidade didáctica: 29 de outubro de 2018	Fim da unidade didáctica: 14 de dezembro de 2018	Início da unidade didáctica: 3 de janeiro de 2019	Fim da unidade didáctica: 15 de fevereiro de 2019	Início da unidade didáctica: 18 de fevereiro de 2019	Fim da unidade didáctica: 5 de abril de 2019	Início da unidade didáctica: 23 de abril de 2019	Fim da unidade didáctica: 17 de maio de 2019	Início da unidade didáctica: 19 de maio de 2018	Fim da unidade didáctica: 14 de junho de 2018
Nº de Semanas: 6			Nº de Semanas: 7			Nº de Semanas: 7		Nº de Semanas: 4			
Conteúdos			Conteúdos			Conteúdos		Conteúdos			
Avião	Pegas	Estafetas: técnica descendente e ascendente; entrega o testemunho sem desaceleração; noção da zona de balança e transmissão									
Apoio Facial Invertido	Monte	Corrida de velocidade: velocidade de reação; velocidade máxima; apoios ativos; partida de blocos									
Espargata	Desmonte	Corrida de barreiras: ritmo das 3 passadas; equilíbrio; trajetória rasante; partida de blocos									
Pino de cabeça	Elementos de Ligação										
Ponte	Figuras a Pares										
Roda	Figuras em Trios										
Roleamento à Frente com MI afastados	Figuras em Quadras										
Roleamento à Renguarda com MI afastados											
		Serviço por cima									
		Serviço por baixo									
		Passe									
		Manchete									
		Elenco									
		Remate									
		Deslocamentos									
		Jogo 4x4									
		Jogo 5x5									
		Recepção e condução da bola									
		Remate									
		Sequência de passos									
		Sequência de saltos									
		Batimentos de esquerda e direita									

Anexo IV – Plano de Aula

Plano Aula			
Professor: João Moreira		Data: 29/09/2018	Hora: 08:30 – 10:00
Ano/Turma: 10º B	Período:	Local/Espaço:	
Nº da aula:	U.D.:	Nº de aula / U.D.:	Duração da aula: 90 min
Nº de alunos previstos: 24		Nº de alunos dispensados: 0	
Função didática: Avaliação Formativa Inicial			
Recursos materiais:			
 Objetivos da aula:			

Tempo		Objetivos específicos	Descrição da tarefa / Organização	Componentes Críticas	Critérios de Êxito	Estratégias / Estilos / Modelos de Ensino
T	P					
Parte Inicial da Aula						
Parte Fundamental da Aula						
Parte Final da Aula						

Fundamentação/Justificação das opções tomadas (tarefas e sua sequência):

Artigo 32

“1. O diretor de turma deve ser, sempre que possível, um professor pertencente ao quadro da escola ou um docente profissionalizado, designado pelo Diretor de entre os professores da turma, tendo em conta a sua competência pedagógica e capacidade de relacionamento.

2. O diretor de turma deverá ser assessorado pelos Serviços Administrativos no exercício das suas funções, nomeadamente na comunicação com os pais e encarregados de educação.

3. O diretor de turma poderá ser substituído a seu pedido pelo Diretor. Poderá ainda ser demitido pelo Diretor mediante proposta fundamentada do Conselho de Turma ou do respetivo coordenador de ciclo.

Artigo 33

Competências do DT

O diretor de turma é o coordenador do Projeto de Turma e, nessa qualidade, é particularmente responsável pela adoção de medidas tendentes à melhoria das condições

de aprendizagem e à promoção de um bom ambiente educativo, competindo-lhe articular a intervenção dos professores da turma e dos pais e encarregados de educação e colaborar com estes no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem.

2. Ao diretor de turma compete ainda:

a) Dar a conhecer o Projeto de Turma a todos os alunos e encarregados de educação;

b) Acompanhar a aplicação dos planos aprovados pelo Conselho de Turma tendo em vista o sucesso educativo dos alunos;

c) Informar-se sobre a comunidade em que a escola está inserida;

d) Procurar conhecer e contactar individualmente cada um dos alunos por quem é responsável e respetivo encarregado de educação, quando menor de idade;

- e) Promover, no início do ano letivo, uma reunião de pais e encarregados de educação para eleição dos representantes ao Conselho de Turma;
- f) Controlar a assiduidade e a pontualidade dos alunos;
- g) Verificar periodicamente o aproveitamento dos alunos, através da informação intercalar disponibilizada por cada professor da turma;
- h) Manter informados os encarregados de educação sobre o comportamento, o aproveitamento e a assiduidade dos seus educandos através da caderneta escolar do aluno do ensino básico ou pelos meios considerados mais eficazes;
- i) Prestar aos encarregados de educação todos os esclarecimentos que lhe forem solicitados, no âmbito das suas funções;
- j) Dar cumprimento às atribuições previstas na lei e no Regulamento Interno, nomeadamente as do foro disciplinar;
- k) Informar, pelo meio mais expedito, os encarregados de educação das faltas que resultem da aplicação da ordem de saída da sala de aula e consequente encaminhamento para o Gabinete de Mediação Disciplinar;

- l) Informar o Conselho de Turma da situação dos alunos referidos na alínea anterior, a fim de identificar as causas e a pertinência da proposta de aplicação de outras medidas disciplinares corretivas ou sancionatórias previstas no EAEE;
- m) Informar todos os professores da turma de ocorrências consideradas importantes com vista a uma melhor relação professor/aluno, tendo em conta o dever de sigilo profissional;
- n) Acionar os mecanismos previstos no Regulamento Interno com vista à realização das atividades de recuperação da aprendizagem por incumprimento do dever de assiduidade;
- o) Convocar os representantes dos pais, o delegado de turma ou o subdelegado para as reuniões de Conselho de Turma;
- p) Colaborar na concretização de iniciativas culturais e recreativas em que a sua turma esteja envolvida, participando, sempre que possível;

- q) Disponibilizar ao coordenador de ciclo o Projeto de Turma a desenvolver ao longo do ano letivo;
- r) Referenciar os alunos com necessidades educativas especiais à Direção;
- s) Colaborar na elaboração do Plano Educativo Individual (PEI) e do Plano Individual de Transição dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente e coordenar a sua aplicação;
- t) Colaborar na elaboração de um relatório, no final do ano letivo, dos resultados da aplicação das medidas estabelecidas no PEI dos alunos com necessidades educativas especiais;
- u) Informar a Direção de tudo o que considere relevante relativamente à turma ou algum aluno em especial;
- v) Certificar-se, relativamente a cada aluno do 2º e 3º ciclo, de que a caderneta escolar é regularmente utilizada;
- w) Promover a rentabilização dos recursos e serviços existentes na escola, mantendo os alunos e encarregados de educação informados da sua existência;
- x) Organizar o Processo Individual do Aluno;
- y) Elaborar e submeter à apreciação do Diretor um relatório anual do desempenho do cargo, em moldes a aprovar pelo Conselho Pedagógico.”

Anexo VII

certificado 1ª atividade



Anexo VIII – Questionário para o apuramento do tema problema

Este questionário destina-se a recolher dados para um estudo sobre as práticas de atividades físico-desportivas e a sua relação com o aproveitamento escolar.

Pedimos-te que respondas a todas as questões de forma consciente e ponderada. Nenhuma resposta é boa ou má, o que interessa é que respondas com sinceridade.

O questionário é anónimo e estritamente confidencial, sendo que o sucesso deste estudo depende muito da tua colaboração, que desde já agradecemos.

Por favor responde às questões marcando uma cruz ou escrevendo a resposta no espaço adequado.

1. Ano de Escolaridade: 10º 11º 12º Nº _____ turma _____

2. Sexo: Masculino Feminino 3. idade: _____ anos

4. Localidade de residência _____

5. Grau Académico Pai- 1º ciclo 2º e 3º ciclo secundário Ensino Superior
Mãe- 1º ciclo 2º e 3º ciclo secundário Ensino Superior

Tem em atenção que as próximas perguntas são relativas ao ano letivo passado

6. Tiveste alguma negativa no 3º Período do ano passado?
(caso tenhas anulado alguma disciplina marca "sim") sim não

7. No ano passado, praticavas atividades físico-desportivas? (se não avança para a questão 8)
sim não

7.1 Se sim, indica se eras: **federado** **não federado**

7.2 Qual/quais eram essa(s) atividade(s) _____

7.3 Com que regularidade é que praticavas essa(s) atividade(s)?

- 1. Uma vez por semana
- 2. 2 a 3 vezes por semana
- 3. 4 a 6 vezes por semana
- 4. Todos os dias

8 Se praticavas regularmente atividades físico-desportivas, quanto tempo dedicavas, por sessão, à prática das mesmas?

- 1. Menos de 1 hora
- 2. Aproximadamente 1 hora
- 3. Aproximadamente 2 horas
- 4. Aproximadamente 3 horas
- 5. Aproximadamente 4 horas
- 6. Aproximadamente 5 horas
- 7. Aproximadamente 6 horas
- 8. 7 horas ou mais

9 Se praticavas regularmente atividades físico-desportivas, quanto tempo dedicavas, por semana, à prática das mesmas?

- 1. Menos de 1 hora
- 2. Aproximadamente 1 hora
- 3. Aproximadamente 2 horas
- 4. Aproximadamente 3 horas
- 5. Aproximadamente 4 horas
- 6. Aproximadamente 5 horas
- 7. Aproximadamente 6 horas
- 8. 7 horas ou mais

10 Por dia, quanto tempo dedicaste ao estudo (fora das aulas)?

1. Menos de 1 hora
2. Aproximadamente 1 hora
3. Aproximadamente 2 horas
4. Aproximadamente 3 horas
5. 4 horas ou mais horas

11 Por semana, quanto tempo dedicaste ao estudo (fora das aulas)?

1. Menos de 1 hora
2. Aproximadamente 1 hora
3. Aproximadamente 2 horas
4. Aproximadamente 3 horas
5. Aproximadamente 4 horas
6. Aproximadamente 5 horas
7. Aproximadamente 6 horas
8. 7 horas ou mais

12 Estudavas mais durante:

A semana O fim de semana

13 Onde é que habitualmente estudavas?

Casa Explicação Escola Clube Outro

Obrigada pela tua colaboração.







CERTIFICADO DE APRESENTAÇÃO

VIII Oficina de Ideias em Educação Física

Certifica-se que JOÃO PEDRO M. S. MOREIRA foi preletor neste evento, realizado pelo Núcleo de Estágio Pedagógico em Educação Física da Escola Secundária Avelar Brotero, no âmbito da unidade curricular de Estágio Pedagógico, do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, sob o tema "*A Progressão do Ensino em Educação Física – Uma espiral ascendente dos conteúdos*".

O Diretor da ~~ESAB~~ ECDEF-UC

(Prof. Doutor ~~Manuel Esteves da Fonseca~~ Guilherdo)



O Diretor da ESAB

(Eng.º Manuel Esteves da Fonseca)



Coimbra, 03 de abril de 2019

