



Relatório de Estágio Pedagógico
A obesidade em contexto escolar: efeitos da
aplicação de um programa de intervenção

António Eduardo Filipe Silva Santos

Relatório para obtenção do Grau de Mestre em
Ensino de Educação Física
nos Ensinos Básico e Secundário
(2º ciclo de estudos)

Orientador: Prof. Doutor António Manuel Neves Vicente

junho de 2020

Agradecimentos

“O começo é mais do que a metade do todo. Porque começar é o mais difícil”
(Horácio)

Na concretização do Estágio Pedagógico, desejo manifestar o meu profundo agradecimento a todos aqueles que contribuíram, diretamente ou indiretamente, para a sua realização.

Agradeço em primeira instância ao Centro de Estudos de Fátima, à sua direção pela abertura e disponibilidade, aos seus professores, em particular aos do Grupo de Educação Física, pela forma como me receberam e me ajudaram na evolução como docente e a concluir mais uma etapa da minha formação.

À minha família pelo suporte e apoio incondicional transmitido em todos os momentos menos positivos.

O Orientador de Escola, Professor Júlio Rosa, pela dedicação e disponibilidade, ao longo de todo o ano letivo, pela supervisão e acompanhamento, pelo respeito e compreensão, pela liberdade de ação, pela oportunidade que em muito contribuiu para a aquisição e consolidação de conhecimentos fundamentais à docência em Educação Física.

Aos alunos do 6º C e 12º C do Curso de Científico-Humanístico pelos desafios potencializados, pelo desafio, pela abertura, pela motivação crescente ao longo do ano pelas aulas de Educação Física, pela partilha de experiências positivas e aprendizagens fundamentais na minha carreira docente, pela excelente relação humana estabelecida e por todo o empenho e esforço conseguido ao longo do ano, Parabéns!!

Os Professores e Funcionários do Centro de Estudos de Fátima, pela amabilidade e colaboração prestada sempre que solicitada.

Ao Orientador de Faculdade, António Vicente, pela sua flexibilidade, compreensão, pelo abrir de horizontes, pelo despertar de exigência e determinação na aquisição de saberes para uma melhor prática pedagógica, pelos conhecimentos transmitidos que enriquecessem a bagagem de um futuro professor.

Um especial obrigado à Juliana e ao meu amigo Luís Faíl pela sua amizade, motivação e cooperação nos momentos mais difíceis.

“...quando venço, não sou eu apenas quem vence. De certa forma, termino o trabalho de um grupo enorme de pessoas.”

Ayrton Senna

A todos, o meu muito obrigado!

Resumo

O Estágio Pedagógico, inserido no 2º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física (EF) nos Ensinos Básico e Secundário da UBI, tem como objetivo que os alunos experienciem de uma forma prática, o contexto e realidade escolar, assim como todas as funções que competem a um Professor. Apresentamos ao longo do Relatório uma descrição de todo o trabalho desenvolvido, bem como uma reflexão nas diversas áreas de intervenção, ao longo do ano letivo 2016/2017 no Estágio realizado no Centro de Estudo de Fátima.

O Relatório encontra-se dividido em dois grandes capítulos: no primeiro abordamos algumas tarefas referentes ao planeamento, à intervenção e à avaliação. O contacto com métodos de trabalho diferentes, as experiências e a relação social entre alunos da turma, professores, orientador, funcionários, a descoberta de lacunas na nossa formação profissional, a ligação entre a teoria e a prática, as dificuldades sentidas e a sua forma de resolução, assim como um conjunto de conhecimentos e competências pedagógicas adquiridas, tornaram este processo de formação mais motivador e uma mais valia fundamentais para o processo ensino-aprendizagem e desempenho futuro nas tarefas referentes à docência.

O segundo capítulo é dedicado ao trabalho de investigação. A obesidade infantil tem revelado níveis alarmantes, sendo que os índices de prática desportiva e de atividade física em crianças tem baixado nos últimos anos. Sabendo a importância que a atividade física regular tem também neste âmbito tornou-se essencial uma intervenção junto de crianças de modo a torná-las mais ativas e promovendo um estilo de vida saudável. Foi criado e implementado, em conjunto com o Núcleo de Educação para a Saúde da Escola, um programa de intervenção e controlo de obesidade para alunos do 2º ciclo, com o intuito de aumentar os níveis e hábitos de atividade física, bem como meio de controlo regular e monitorização da sua alimentação e níveis de composição corporal. Os resultados obtidos, permitem concluir que a implementação de um programa multidisciplinar com o acompanhamento nutricional, monitorização de índices corporais bem como a prescrição de sessões práticas aliadas aos gostos e motivações dos alunos, poderão ter resultados bastante satisfatórios nos vários domínios.

Palavras-chave

Estágio Pedagógico, Educação Física, Aprendizagem, Intervenção, Infância; Obesidade

Abstract

The Pedagogical Internship, inserted in the 2nd year of the Master in Physical Education Teaching (PE) in Basic and Secondary Education at UBI, aims to make students experience in a practical way, the context and school reality, as well as all the functions that compete for a Teacher. Throughout the Report, we present a description of all the work developed, as well as a reflection on the various areas of intervention, throughout the academic year 2016/2017 in the Internship held at the Study Center of Fátima. The Report is divided into two major chapters: in the first, we discuss some tasks related to planning, intervention and evaluation. The contact with different working methods, the experiences and the social relationship between students in the class, teachers, tutor, employees, the discovery of gaps in our professional training, the connection between theory and practice, the difficulties felt and their form resolution, as well as a set of acquired pedagogical knowledge and skills, made this training process more motivating and a fundamental asset for the teaching-learning process and future performance in teaching tasks.

The second chapter is dedicated to research work. Childhood obesity has shown alarming levels, and the rates of sports and physical activity in children have declined in recent years. Knowing the importance that regular physical activity also has in this area, it became essential to intervene with children in order to make them more active and promoting a healthy lifestyle. In conjunction with the School Health Education Center, an obesity intervention and control program was created and implemented for 2nd cycle students, with the aim of increasing physical activity levels and habits, as well as a means of control. regulate and monitor your diet and body composition levels. The results obtained, allow us to conclude that the implementation of a multidisciplinary program with nutritional monitoring, monitoring of body indexes as well as the prescription of practical sessions depending on the tastes and motivations of students, may have very satisfactory results in the various domains.

Keywords

Pedagogical Internship, Physical Education, Learning, Intervention, Childhood; Obesity

Índice

Agradecimentos	5
Resumo	7
Abstract	9
Índice.....	10
Lista de Figuras.....	13
Lista de Tabelas.....	15
Lista de Acrónimos	17

CAPÍTULO 1 – Intervenção Pedagógica

1. Introdução	1
2. Contextualização	3
2.1. Escola.....	3
2.2 Infraestruturas e Recursos Humanos.....	4
2.3. Grupo de Educação Física.....	6
2.4. Professor Estagiário	7
3. Intervenção	9
3.1. Área I – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem	9
3.1.1. 2º Ciclo do Ensino Básico	10
3.1.1.1. Princípios Base.....	14
3.1.1.2. Fundamentação do Plano Anual de Turma.....	16
3.1.1.3. Planeamento.....	17
3.1.1.4. Condução do Ensino.....	19
3.1.1.5. Avaliação.....	24
3.1.2. 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário.....	28
3.1.2.1. Princípios Base	28
3.1.2.2. Fundamentação do Plano Anual de Turma	29
3.1.2.3. Planeamento	30
3.1.2.4. Avaliação	31
3.1.2.5. Condução do Ensino	31
3.1.3. Reflexão Global sobre a Área I.....	37
3.2. Área II – Participação na Escola.....	41
3.2.1. Desporto Escolar.....	41
3.2.2. Ação de Intervenção na Escola.....	45
3.2.3. Reflexão Global sobre a Área II.....	48
3.3. Área III – Relação com a Comunidade	49

3.3.1. Acompanhamento da Direção de Turma	49
3.3.2. Estudo de Turma	50
3.3.3. Ação de Integração com o Meio	51
3.3.4. Reflexão Global sobre a Área III	55
4. Reflexão Final	57

CAPÍTULO 2 - Investigação e Inovação Pedagógica

1. Introdução	61
2. Metodologia	64
2.1. Participantes	65
2.2. Procedimentos	67
2.3. Análise e Tratamento de Dados	69
3. Resultados	72
4. Discussão	77
5. Conclusão	80
6. Referências Bibliográficas	82
Anexos	87

Lista de Figuras

Figura 1 - Centro de Estudos de Fátima;

Figura 2 - Organigrama do Centro de Estudos de Fátima

Figura 3 - Espectro dos Estilos de Ensino (adaptado de Mosston; Ashworth , 2008)

Figura 4 - Exemplo de vídeo realizado durante a prática-Grupo/equipa Natação.

Figura 5 - Grupo/equipa Futsal- Taça AEEP.

Figura 6 - Ensino Pré escolar- Escola Jacinta Marto.

Lista de Tabelas

Tabela I - Critérios de avaliação para o 2º e 3º ciclo- Centro de Estudos de Fátima

Tabela II- Atividades e datas referentes ao projeto Superturma.

Tabela III - Datas e locais dos encontros relativos ao Desporto Escolar-Natação.

Tabela V: Valores em percentagens da quantidade e tipo de atividade física realizada.

Tabela VI: Valores em percentagens do tipo de atividades praticada e das alterações dos comportamentos relativamente à atividade física.

Tabela VII: Valores em percentagens sobre a aprendizagem de hábitos alimentares saudáveis e as alterações dos hábitos alimentares.

Tabela IX: Valores médios (\pm desvio-padrão) e mediana da autoavaliação dos sujeitos relativamente a alguns parâmetros do programa.

Tabela X: Valores em percentagens da saúde geral dos sujeitos.

Tabela XI: Valores médios (\pm desvio-padrão) e moda sobre a avaliação do programa. Valores em percentagens sobre as razões de gostarem ou não do programa.

Tabela XII: Valores médios (\pm desvio-padrão) das medições clínicas antes e depois da implementação do programa.

Tabela XIII: Resultados dos exercícios executados antes e depois do programa

Lista de Acrónimos

AD	Avaliação Diagnóstica
AF	Avaliação Formativa
AS	Avaliação Sumativa
CEF	Centro de Estudos de Fátima
CNAPEF	Conselho Nacional de Associações de Professores e Profissionais de Educação Física
DGEstE	Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares
DT	Diretor de Turma
EE	Encarregado de Educação
EF	Educação Física
FB	Feedback
JDC	Jogos Desportivos Coletivos
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PEI	Programa Educativo Individual
PNEF	Programa Nacional de Educação Física
UBI	Universidade da Beira Interior
UD	Unidade Didática

Capítulo 1 – Intervenção Pedagógica

1. Introdução

O presente Relatório inserido no âmbito da Unidade Curricular “Estágio Pedagógico” do 2º ciclo / Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade da Beira Interior, surge como a última etapa da formação de um professor de Educação Física, e pretende caracterizar todo o trabalho realizado ao longo do ano, bem como a minha capacidade de reflexão.

Realizei este Estágio integrado na escola Centro de Estudos de Fátima sob o acompanhamento de dois orientadores: o professor Júlio Rosa como orientador cooperante, e o Prof. Doutor António Vicente como orientador científico. Durante todo o ano letivo 2016/2017 acompanhei duas turmas, uma do 12º ano e outra do 6º ano, sendo a do 12º ano correspondente ao horário letivo do meu orientador cooperante, enquanto a do 6º ano fazendo parte do horário da professora Sofia mas sob supervisão do mesmo.

Segundo Caires e Almeida (2003), o estágio pedagógico surge como o culminar da formação inicial e sendo o primeiro contacto mais próximo com a futura realidade, pode considerar-se como um dos momentos mais importantes do desenvolvimento profissional dos estudantes/professores. Freire (2001) refere também que o estágio pedagógico permite uma primeira aproximação à prática profissional e promove a aquisição de um saber, de um saber fazer e de um saber julgar as consequências das ações didáticas e pedagógicas desenvolvidas no quotidiano profissional. Neste sentido, o presente Relatório de Estágio, representa não só uma relação estabelecida entre a teoria e a prática, mas também como um culminar de uma formação, onde estão presentes vários momentos de reflexão, experiências e aprendizagens adquiridas, que conduziram a um processo evolutivo de intervenção durante a minha primeira experiência de docência no ano letivo 2016/2017 no Centro de Estudos de Fátima.

Durante este período de diversas práticas pedagógicas, o aprofundamento da pesquisa e desenvolvimento de conhecimentos inerentes à prática pedagógica, bem como um conjunto de apreciações críticas e reflexivas de todo um trabalho, revelou-se ser de extrema importância de forma a conseguir dar resposta às novas exigências da sociedade e a própria Escola. Assim, o processo de supervisão pedagógica orientado revelou-se fundamental, tal como refere Frontoura (2005) *“considerado momento fundamental de preparação para o futuro exercício da profissão docente, surge o processo de supervisão como um procedimento essencial e de grande importância em que o supervisor desempenha um importante papel na ultrapassagem de dificuldades, desenvolvimento de capacidades, aperfeiçoamento da ação pedagógica e descoberta do estilo pessoal de ser professor”*. Ou seja, a prática de ensino e o constante acompanhamento de pessoas mais experientes como o orientador científico e o orientador cooperante durante esta etapa de formação é de extrema importância, uma vez que são estes que nos ajudam a utilizar os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da formação em situações

práticas, preparando-nos diariamente para os problemas diários do contexto escolar, potenciando a nossa intervenção como futuros professores de Educação Física.

Este capítulo do Relatório encontra-se dividido em 2 capítulos, o primeiro onde pretendemos realizar uma contextualização seguida da apresentação e reflexão de toda a acção interventiva nas diferentes áreas do ensino-aprendizagem e o segundo capítulo onde desenvolvemos uma investigação que se intitula de “A obesidade em contexto escolar-Efeitos da aplicação de um programa de intervenção”, onde tencionamos averiguar qual a situação actual de obesidade em contexto escolar e perceber qual o impacto da aplicação de um programa multidisciplinar, em alunos do 2ºciclo do ensino básico. Por fim, tendo em conta que ano de estágio como professor de Educação Física, é dos momentos mais importantes no processo de formação, apresento uma reflexão sob todo processo, apresentando algumas considerações finais de todo o trabalho desenvolvido no âmbito deste estágio pedagógico.

2. Contextualização

2.1. Escola

O Centro de Estudos de Fátima (CEF) foi criado em 1969, tendo como fundadores o instituto missionário da Consolata, a congregação dos padres Monfortinos, a congregação do Verbo Divino, a congregação dos clérigos Marianos da Imaculada Conceição e a Ordem dos Dominicanos que, entretanto, abandonaram este projeto. O CEF visava nessa altura educar os alunos internos destes seminários. Até ao ano letivo de 1993/1994, o CEF funcionou como uma instituição única, mas separada no espaço físico, pois eram lecionados em edifícios distintos o ensino básico e o ensino secundário (Centro de Estudos de Fátima, 2014-2017).

Situado na Moita Redonda – Cova da Iria, freguesia de Fátima, concelho de Ourém, distrito de Santarém, o CEF. Está integrado eclesiasticamente na diocese de Leiria-Fátima. Distanto 63 km de Santarém e 23 km de Leiria, apresenta uma forte ligação sociocultural com esta última cidade. A nível do distrito, é a primeira freguesia em termos de crescimento populacional, tendo presentemente 10 300 habitantes. A Cova da Iria constitui atualmente o motor de desenvolvimento demográfico da freguesia a qual constitui, por sua vez, um dos motores de desenvolvimento demográfico do concelho e da região do Médio Tejo (Centro de Estudos de Fátima, 2014-2017).



Figura 1. Centro de Estudos de Fátima

Caracterizando-se por ser uma escola católica de ensino particular e cooperativo, o Centro de Estudos de Fátima funciona em regime de autonomia pedagógica, oferecendo um serviço educativo a todos os que procuram uma educação para os valores, propondo-se orientar os alunos para a realização pessoal, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do caráter e da cidadania, preparando-se para uma aprendizagem consciente e responsável, de modo a construir um futuro coerente. Estas aprendizagens compreendem não só os conteúdos a ensinar e a fazer aprender, mas também outras atividades desenvolvidas fora do contexto das disciplinas: as dimensões do ser, do formar-se, do transformar-se, do criticar, do intervir, do construir, do “aprender a aprender”. No plano curricular, o CEF foi-se adaptando

aos planos e programas oficiais, tendo sempre como filosofia a melhoria do seu ensino e a adaptação à realidade local, de forma a permitir aos alunos seminaristas a realização de exames nas escolas oficiais, nas melhores condições (Centro de Estudos de Fátima, 2014-2017).

No triénio 2014/2017 o CEF visa a consolidação, o aprofundamento e o domínio de saberes, instrumentos e metodologias que fundamentem uma cultura humanística, científica, artística e técnica. Os domínios da língua portuguesa e inglesa, assim como o das novas tecnologias, enquanto ferramentas transversais, assumem assim um papel fulcral nas dinâmicas que se pretendem implementar no próximo triénio.

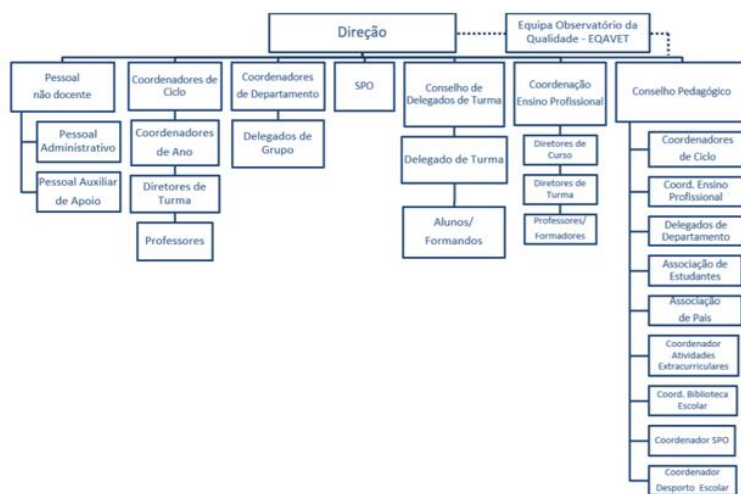


Figura 2. Organograma do Centro de Estudos de Fátima

2.1.1. Infraestruturas e Recursos humanos

2.1.1.1. Recursos Humanos

Analisando os recursos humanos, ao serviço do CEF encontram-se 66 professores, todos profissionalizados. A maioria dos professores é do sexo feminino, tendência que atualmente se verifica na maioria das escolas e profissões (Centro de Estudos de Fátima, 2014-2017).

O quadro docente do CEF caracteriza-se ainda por ser constituído por professores já com alguns anos de serviço, o que lhe confere estabilidade e segurança. O número de alunos por professor é de 13,2. No ano letivo 2016/2017 o CEF teve também ao seu dispor 33 funcionários não docentes, distribuídos genericamente pelas seguintes categorias: Pessoal administrativo (secretaria e coordenação de transportes); auxiliares de ação educativa, vigilantes; Bar, limpeza e manutenção geral; Papelaria e reprografia; Serviço de psicologia e orientação e cozinha, apesar da parte alimentar do CEF assegurada pela empresa Gertal. Relativamente aos alunos, no ano letivo de 2016/17 estiveram matriculados no CEF 861 alunos, distribuídos por 34 turmas, sendo

29 do ensino regular e 5 do ensino profissional. Os alunos são provenientes dos concelhos de Ourém e limitrofes. As turmas têm um número médio de 25,3 alunos. Nos últimos anos existe um decréscimo de alunos, professores e funcionários, devido às conhecidas restrições impostas pelo Ministério da Educação quanto ao financiamento das escolas com contrato de associação. (Centro de Estudos de Fátima, 2014-2017).

2.1.1.2. Infraestruturas

Relativamente aos recursos espaciais o complexo escolar do CEF é composto por três edifícios distintos: Um Edifício administrativo e serviços de apoio, onde faz parte a secretaria, administração, contabilidade, receção, gabinete de psicologia, gabinete de educação especial, gabinete da assistente social, sala de reuniões, sala de informática, sala museu, sala de exposições, sala de dança/ginásio, pavilhão multiusos, piscina, vestiários, balneários, bar dos alunos, cozinha e refeitório, sala de artes, carpintaria. Um Edifício central onde ficam situadas salas de aula, biblioteca, centro de recursos educativos, sala de atendimento aos encarregados de educação, sala de diretores de turma, de coordenadores de ano e de ciclo, gabinete do chefe do pessoal e transportes, laboratórios, salas de apoio, oficinas, salas de trabalho, salas de atividades e enriquecimento curricular, sala de trabalho de professores, sala e bar dos professores, salas de informática, salas de educação visual e tecnológica, oficinas de artes, sala para funcionários, sala de estudo de alunos, papelaria/ reprografia e ludoteca. Um Bloco do Politécnico: auditório (com 400 lugares sentados), sala de trabalho, sala de professores, salas de música, sala de rádio, sala do InforCef e salas de aula do 12.º ano e Universidade Sénior. Para além dos recursos indicados, o CEF dispõe também de um posto de transformação, casa do segurança e estacionamento.

2.1.1.3 Infraestruturas e Materiais afetos à Educação Física

No âmbito da disciplina de Educação Física encontram-se espaços próprios para a atividade desportiva tais como: um pavilhão gimnodesportivo (sendo que se encontra normalmente dividido 3 espaços idênticos); uma piscina de 25m e um tanque de aprendizagem. No espaço exterior possui 3 campos polidesportivo exterior (dois de cimento e um campo de areia) todos eles com balizas e tabelas de basquetebol e por fim anexo a esses campos uma caixa de salto. Possui também uma sala polimáticas com espelho e por fim uma sala denominada “ginásio”, onde se realizam normalmente as aulas da disciplina de ginástica. Em contexto de aula de Educação Física, a escola tinha ao dispor vários recursos materiais para as diferentes modalidades, sendo que este aspeto nunca limitou a prática, muito pelo contrário.

2.2. Grupo de Educação Física

O processo de construção de uma equipa ou a integração na mesma pode ser bastante complexo, no entanto, são várias as vantagens de se trabalhar em equipa, e estas, ganham ainda mais fulgor quando acontecem no local exato, na hora correta e com as pessoas e processos coletivos adequados (Lança, 2015).

Relativamente à minha integração no grupo de EF, dado que se tratava da escola onde estudei e passei grande parte da minha formação, já conhecia todos os professores tendo inclusivamente sido aluno de alguns deles. Assim, houve uma maior facilidade de inclusão e integração no grupo, estabelecendo-se desde muito cedo laços de amizade, afetividade, e a demonstração de confiança entre todos. De um modo geral, desde o primeiro contacto até ao final, houve sempre muita disponibilidade da parte dos professores para prestar auxílio no que fosse necessário, e uma abertura e uma partilha de experiência e conhecimentos que me ajudou bastante durante todo o processo de estágio nas mais diversas situações.

Neste contexto, num estudo elaborado por Costa, Onofre, Martins, Marques, e Martins (2017) verificou-se que parecem existir evidências que o trabalho coletivo desenvolvido pelo GEF, assume -se como um fator determinante no enriquecimento dos professores, mas também no desenvolvimento integral dos alunos. Assim, sempre que o grupo se deparou com situações de decisão, estas foram tomadas sempre em conjunto, guiada por uma ideia comum de sucesso, pois tal como referem Kocher e Sutter (2005) citados por Zambonetti (2009), os grupos tomam decisões mais rápidas e racionais.

O confronto e a discussão de ideias foram uma das premissas que caracterizou este GEF, sempre com a intencionalidade de desenvolver a disciplina e por consequente a escola. Assume principal destaque, as várias reuniões e discussões acerca de temáticas tais como; a exposição de problemas e estratégias de intervenção de casos concretos de alunos, o estabelecimento de rotinas e dinâmicas da aula, a discussão de matérias e conteúdos no sentido de potenciar a aprendizagem dos alunos, entre outro tipo de ideias e reflexões.

Certamente que durante o ano letivo, estabeleci uma relação mais próxima com alguns professores do que outros, maioritariamente devido à incompatibilidade de horários. No entanto, todos acabaram por dar o seu contributo direta ou indiretamente nas atividades ou necessidades inerentes ao estágio, sendo que evidentemente tive uma relação mais próxima com todos aqueles que participaram ativamente no meu estágio e me ajudaram nesse sentido. Foi o caso do programa de intervenção "*Movimento é saúde e bem-estar*", a colaboração com o grupo equipa Natação, e a minha intervenção na turma de 2ºciclo e em todas as outras atividades desenvolvidas pelo Grupo. No entanto, o facto de me ter apresentado na escola durante todo o dia, mostrando-me sempre disponível em cooperar com todos eles em todas as tarefas e atividades, acabou por desencadear vários momentos de comunicação, partilha de ideias, descontração, convívio, uma amizade e ambiente positivo entre todos eles.

O grupo disciplinar de Educação Física do Centro de Estudos de Fátima é constituído por seis professores e um estagiário. Desta equipa fazem parte: o Professor Júlio Rosa que além de ser docente da disciplina é orientador deste estágio curricular, o coordenador de departamento e ainda Coordenador do Ensino Secundário. A professora Sofia Dinis que para além de docente de Educação Física é também professora cooperante deste estágio curricular; o Professor Luís Morgado, o professor João Sousa, o professor Pedro Cochicho e o professor Nuno Chinita que desempenhavam apenas funções de docência da disciplina.

2.3. Professor Estagiário

O desporto desde muito cedo que fez parte da minha rotina, sempre fui um miúdo muito ativo e interessado em tudo o que envolvesse movimento. Durante muitos anos ligado ao futebol, fui cada vez mais desenvolvendo este interesse pelo treino e pelo jogo, sabendo desde logo, que queria seguir uma vertente desportiva profissionalmente. Ao longo dos anos enquanto aluno, fui desenvolvendo um gosto enorme pelo ensino das atividades que envolvem a disciplina de Educação Física, assim como do trabalho e atividades realizadas pelo professor, chegando à conclusão que era aquilo que queria fazer no futuro.

Após uma licenciatura mais direcionada para a vertente do treino, optei pelo mestrado em Educação Física nos ensinos básico e secundário, primeiro, porque é mais vantajoso em relação a outros mestrados oferecendo uma outra saída profissional, segundo, porque adoro todo o tipo de desporto e atividade física, terceiro, porque percebi que tenho um gosto enorme pela lecionação e por toda a motivação e satisfação pessoal que isso oferece, ao ser responsável por uma formação integral de crianças e adolescentes.

Embora sabendo que o futuro profissional como docente de EF em qualquer escola do país se encontra longe do horizonte, encarei este mestrado como um complemento de formação, através de uma aquisição de experiências, e conhecimentos que considero uteis para outras áreas e domínios enquanto profissional do desporto.

Assim, o mestrado nos ensinos básicos e secundário, iria permitir-me um contacto maior com a realidade escolar, enriquecendo-me pessoal e profissionalmente. No entanto, visto que durante o primeiro ano de mestrado, é promovida essencialmente uma aprendizagem a nível teórica. Tal como refere Albuquerque, Graça, e Januário (2005) cit por Lima et al. (2014), na realidade é com o estágio pedagógico que se dá o primeiro grande impacto dos estudantes com a prática, sendo este um momento crucial no processo de formação inicial, por via do choque com a realidade e com a responsabilidade total dos papéis inerentes à função de professor. A experiência profissional de um professor de Educação Física não pode ser transmitida pela palavra ou pela escrita, apenas pela ação ela pode ser veiculada (Albuquerque, 2003).

Assim, o ano de estágio é recebido com alguma reticência uma vez que ficamos na dúvida se nos iremos conseguir adaptar ao real contexto da docência, da transmissão de conteúdos, do contacto com os alunos, da organização e gestão da aula assim como de todos os aspetos inerentes à realidade e ambiente escolar. No entanto, o facto de ter alguma experiência enquanto treinador de futebol, deu-me alguma confiança e o à vontade necessária para encarar este desafio com naturalidade. Apesar de serem realizados em contextos diferentes, o contacto com crianças, a transmissão do conteúdo e a sua forma organização podemos considerar muito semelhante a uma aula de EF.

Foi então com empenho, responsabilidade e alguma apreensão que encarei este ano de estágio, com o intuito de desenvolver todo o tipo de competências com o intuito de conseguir aplicar os conhecimentos e experiências adquiridas, de forma a cumprir os objetivos do programa e da disciplina indo de encontro à motivação, interesses e necessidades dos alunos.

3. Intervenção

3.1. Área I – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

A organização do ensino aprendizagem da disciplina de Educação Física requer por parte do professor, a realização destas três grandes competências profissionais da prática docente; as tarefas de preparação, de realização e de análise e avaliação do produto e do processo de ensino (Quina, 2009). Segundo Roldão (1999) o Projeto Curricular de Turma, assume “a forma particular como, em cada turma, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidade próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto.”

A intervenção professor deve contribuir para o desenvolvimento de aprendizagens significativas possibilitando a construção de conhecimentos e o desenvolvimento integral dos seus educandos (PNEF, 2001). Neste sentido, o professor deve assumir um compromisso com os Programas Nacionais de Educação Física, com as normas da escola, os contextos da turma e as matérias que ensina, de forma às suas decisões irem de encontro às necessidades, interesses e nível dos alunos. Neste contexto, Cármen (1990) refere que “*é da competência de cada professor, definir os objetivos e conteúdos específicos, das atividades de ensino e avaliação para cada turma de um nível de escolaridade em concreto*”.

Assim, caberá ao professor a implementação de estratégias adequadas no sentido de existirem processos de construção de conhecimento, sendo necessário adaptar e escolher as metodologias de ensino que se adequam aos seus alunos de acordo com as suas características, o programa a desenvolver, a formação recebida, o seu trajeto profissional, a sua visão de educação e ainda a sua filosofia de vida. Este percurso deverá ser sempre acompanhado por uma constante observação e análise e troca de impressões com os colegas de profissão relativamente aos métodos, permitindo uma abertura à mudança, visando os objetivos a atingir (Ferreira & Santos, 1994).

As tarefas de planeamento realizadas ao longo do ano letivo, tiveram sempre como princípio, a adequação do processo de ensino aprendizagem às características e nível da turma e dos alunos que a constituem, não só tendo em conta os PNEF, mas também de acordo com as necessidades dos alunos. Procurei sempre tomar decisões considerando aquilo em que eu acreditava, pesquisava, analisava, refletia e debatia em vários momentos, procurando definir objetivos, conteúdos, metodologias e estratégias de ensino adaptadas ao contexto. No entanto, este foi um processo de constante adaptação, essencial para o meu crescimento e evolução da minha intervenção enquanto docente.

Relativamente aos espaços de aula disponíveis (as aulas decorreram nos três espaços desportivos), existindo ainda a existência de um 4º espaço (campos exteriores) para alguma eventualidade ou coincidência de espaços. Assim, foi elaborado e definido o “roulement” (Anexo I) pelo GEF, tendo em conta os espaços existentes e o mapa de rotação dos mesmos para a

lecionação das aulas, assim como as unidades didáticas a lecionar no respetivo período. Dado que a nossa intervenção no Estágio Pedagógico passou pelo contacto com diferentes ciclos de ensino, será importante diferenciá-los no que diz respeito a todo o Planeamento e estratégias de condução do ensino e avaliação dos mesmos.

3.1.2º Ciclo do Ensino Básico

3.1.2.1. Princípios Base

Segundo Jacinto, Carvalho, Comédias, e Mira (2001), existem quatro princípios fundamentais a ter em conta, tendo estes a finalidade de:

- Garantir a atividade física com motivação, devidamente adequada e na quantidade necessária, tendo em conta o tempo de prática nas situações de aprendizagem, ou seja, haver descoberta de hipóteses de aperfeiçoamento tanto pessoal como dos colegas, e numa perspetiva de educação para a saúde;
- Promover a autonomia, pela exigência das responsabilidades, sendo estas assumidas pelos discentes na resolução de problemas de organização das atividades;
- Valorizar a criatividade, aceitando a iniciativa dos alunos e orientando para elevar a qualidade do empenho e das consequências positivas da atividade;
- Orientar os alunos para a sociabilidade, criando uma relação efetiva entre estes, relacionando-a à melhoria da qualidade das prestações, nomeadamente em situações de competição, criando também o clima favorável para haver satisfação proporcionado pelas atividades.

Uma intervenção pedagógica de sucesso depende da possibilidade do professor conhecer o conjunto de princípios e procedimentos de sucesso, e através deles, conseguir decidir, dentre estes, perceber os que melhor se adequam a cada situação, estando essa decisão condicionada pela forma como o professor se sente capaz de utilizar estes princípios e procedimentos (Onofre & Costa, 2017)

O processo de ensino/aprendizagem visa produzir alterações nos comportamentos dos alunos por meio do confronto ativo com as matérias de ensino, sob o efeito recíproco da atividade do professor e da atividade dos alunos (Mosston, 1981). Siedentop (1998), refere que *“O docente eficaz é aquele que encontra os meios de manter os seus alunos empenhados de maneira apropriada sobre o objetivo, durante uma percentagem de tempo elevada, sem ter de recorrer a técnicas ou intervenções coercitivas, negativas ou punitivas.”* Assim, a aplicação dos modelos de atuação e metodologias no processo ensino aprendizagem, está intimamente ligada ao conhecimento pedagógico do conteúdo que o professor possui, considerando que o ideal em todo o processo, será arranjar formas e estratégias eficazes e motivadoras, de forma a complementar aspetos positivos de todos os modelos ao contexto em que estamos inseridos.

Um modelo de ensino é uma espécie de roteiro que o professor concebe, no sentido de proporcionar aos alunos possibilidades concretas de aprendizagem e desenvolvimento, num determinado tema ou modalidade desportiva (Ricardo, 2005). O modelo de ensino mais utilizado em Educação Física é o modelo tradicional. O modelo tradicional é um modelo já com

longa história e que apresenta as seguintes características (Graça & Mesquita, 2007; Ricardo, 2005):

Este modelo, se ainda vai dando resposta satisfatória no ensino das modalidades desportivas cuja performance depende essencialmente dos fatores técnicos e físicos (atletismo e ginástica, por exemplo), tem sido fortemente contestado no ensino das modalidades onde o fator mais determinante da performance é o tático (caso de todos os jogos desportivos). Em consequência das limitações que lhe têm sido apontadas (desinteresse e desmotivação de alunos e de professores e fracos progressos no desenvolvimento da competência desportiva de muitos alunos) e dos progressos verificados na análise e estudo dos jogos desportivos têm sido desenvolvidos e experimentados modelos de ensino com características substancialmente diferentes das do modelo tradicional. Até à década de oitenta, o foco das investigações sobre os modelos de ensino no contexto das aulas de Educação Física tendeu a centrar-se no professor, enquanto transmissor de conteúdos e conhecimentos (Chandler & Mitchell, 1991 cit por Moura, Monteiro, & Batista, 2018).

O modelo de ensino mais utilizado em Educação Física é o modelo tradicional, no entanto este foi apresentando limitações ao longo do tempo, o que levou ao aparecimento de outras metodologias. Neste modelo, a ênfase na aprendizagem é atribuída a elementos técnicos e físicos descontextualizados, desvalorizando a componente mais tática e competitiva. Em consequência das limitações que lhe têm sido apontadas (desinteresse e desmotivação de alunos e de professores e fracos progressos no desenvolvimento da competência desportiva de muitos alunos) e dos progressos verificados na análise e estudo dos jogos desportivos têm sido desenvolvidos e experimentados modelos de ensino com características substancialmente diferentes das do modelo tradicional (Quina, 2009). Neste contexto, surge o aparecimento de modelos mais construtivistas como o modelo de ensino dos jogos para a compreensão proposto por Bunker e Thorpe (1982), o modelo de educação desportiva (Siedentop, 1987) e o modelo de competência nos jogos de invasão (Munsch & Mertens, 1991). Mais recentemente, modelos como o Tactical Games Approach – TGA (Mitchell, Oslin, & Griffin, 2013) e o Constrain led Approach-CLA (Mitchell et al., 2013) inspirados no modelo TGfU surgem com uma necessidade de consciência tática mais complexa em relação às modalidades abordadas. São lecionados com base em conceitos táticos mais complexos, como a manipulação de variáveis e constrangimentos na tarefa/exercício, com o intuito potenciar a tomada de decisão e tentar levar a um objetivo e sucesso da tarefa com interpretações do jogo muito mais específicas. Todos estes modelos, foram propostos com base em abordagens construtivistas sobre a centralização do ensino no aluno, concedendo-lhe oportunidades e parte ativa no seu processo de aprendizagem, valorizando os processos preceptivos, cognitivos e respetiva tomada de decisão (Brooker et al., 2000). Dentro desta temática, Graça e Mesquita (2007) cit por Quina (2009), referem que todos esses modelos têm em comum o facto de considerarem a compreensão do jogo como a condição primeira para o desenvolvimento das aprendizagens, de subordinarem a aprendizagem técnica à tática, de valorizarem a satisfação, o gozo e a motivação dos alunos e de cuidarem das relações de comunicação e cooperação no seio das equipas.

Segundo Quina (2009), os estilos de ensino propostos por Mosston (1981) são mais uma alternativa ao dispor dos professores para procurarem produzir alterações nos comportamentos dos alunos por meio do confronto ativo com as matérias de ensino. Mosston & Ashworth (2008) cit por Clemente (2014) defendem a existência de três conjuntos de decisões que devem ser efetuados em todos os episódios de ensino: a) planejamento ou decisão pré-impacto; b) implementação ou decisão de impacto; e c) avaliação ou decisão pós-impacto. Os estilos de ensino surgem no sentido de ir de encontro às carências que o contexto solicita, adequando o mais possível a tomada de decisão às necessidades do mesmo.

Estilos de Ensino		
Reprod Ct	A. Comando	O professor toma as decisões;
	B. Tarefa	Os alunos praticam a tarefa proposta pelo professor;
	C. Recíproco	Em pares, um aluno executa e outro avalia;
	D. Autoavaliação	Os alunos autoavaliam-se em função de critérios;
	E. Inclusivo	O professor organiza tarefas com objetivo comum e complexidade diferenciada;
Produt	F. Descoberta Guiada	O professor planeia o objetivo e orienta os alunos até à sua descoberta;
	G. Descoberta Convergente	O professor apresenta o problema e os alunos vão ao encontro da solução pretendida;
	H. Descoberta Divergente	O professor apresenta um problema com múltiplas respostas possíveis;
	I. Programa Individual	O professor apresenta a generalidade do problema e os alunos programam e planeiam a intervenção;
	J. Iniciativa do Aluno	O aluno decide o conteúdo a abordar, planeando e definindo o programa;
	K. "Autoensino"	O aluno toma a inteira responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem.

Figura 3. Espectro dos Estilos de Ensino (adaptado de Mosston & Ashworth (2008))

Segundo a proposta de Mosston & Ashworth (2008), são vários os estilos de ensino que divergem na sua forma e potencialidades, sendo que não existe um estilo ideal de atuação, todos são válidos quando aplicados em função dos diferentes objetivos definidos, contemplando o contexto em que o professor se encontra, como por exemplo; a característica dos alunos, do professor, da cultura da escola, do período do ano letivo e domínio sobre a turma.

A diversidade de estilos e modelos apresentados mostra a quantidade de opções e estratégias de ensino possíveis de realizar no contexto escolar. Ao longo do ano letivo, foram várias as abordagens e estratégias utilizadas no processo ensino aprendizagem. Independentemente do modelo ou estilo específico utilizado, o processo decorrente da minha lecionação teve sempre como objetivo o desenvolvimento da capacidade de jogo e compreensão tática dos alunos, aumentando assim o seu gosto e motivação pela prática. Nesse sentido, o processo ensino-aprendizagem ao longo do ano letivo, deu-se com base em pressupostos táticos

de exercícios e formas jogadas. O processo era gradual e organizado de forma progressiva de aprendizagem, desde uma lógica de jogo mais simples numa primeira fase, até chegar ao contexto formal do jogo.

Deste modo, a base do processo era essencialmente tática, podendo haver fases destinadas ao aperfeiçoamento das habilidades técnicas, mas sempre com o objetivo de atingir uma maior eficácia no contexto de jogo. Ao longo da lecionação foram também utilizadas lógicas e estratégias vigentes dos vários modelos e estilos expostos mais acima, tais como a utilização da competição como base no processo através de torneios e jogos, a utilização de formas mais simples e reduzidas de jogo, o condicionamento e manipulação da tarefa, a utilização do questionamento e de técnicas com o “congelamento” para o ensino de alguns princípios táticos, ou até mesmo um estilo de ensino por tarefa e exercícios mais analíticos com objetivo exclusivamente técnico. Tudo dependia do momento e do contexto, dos objetivos a alcançar, seja o desenvolvimento das capacidades físicas, a aprendizagem de habilidades tático-técnicas ou até de outros comportamentos. A *ideia* de cooperação entre modelos é também mencionada Graça & Mesquita (2007) numa conclusão de uma revisão referente à comparação de modelos de ensino onde expõe, “*Têm-se aberto possibilidades de cooperação criativa e mutuamente enriquecedora entre modelos, têm-se ensaiado desenvolvimentos diferenciados dos modelos para responder a contextos culturais, sociais e institucionais distintos bem como a agendas com problemas e propósitos diferenciados.*”. Com esta revisão, permite-me afirmar que ao longo da formação de um professor é crucial a abordagem de diferentes estilos, modelos e métodos, bem como um conhecimento específico e domínio total sobre cada modalidade. Assim será de extrema importância, saber adotar as melhores estratégias em termos técnicos, táticos, coordenativos, psicológicos ou sociais para potenciar o processo ensino aprendizagem, só assim será possível criar motivação nos seus alunos, e dessa forma, promover a sua aprendizagem.

3.1.1.2. Caracterização da Turma

“Um professor deve conhecer bem os seus alunos para assim poder adequar as aprendizagens às suas necessidades e características.” In Reorganização Curricular do Ensino Básico.

A caracterização adequada da turma é uma mais-valia para o processo de ensino aprendizagem, na medida em que permite uma contextualização mais eficaz do planeamento a realizar, uma compreensão de alguns fenómenos sociais e a adequação dos objetivos gerais da disciplina à turma em questão. Como tal, foi aplicada uma ficha de caracterização individual do aluno e posteriormente, elaborado um documento Caracterizador da Turma que procurava um conhecimento mais aprofundado e individualizado dos alunos nos vários domínios (sócio - afetivo, sócio económico e escolar). Esta caracterização assume-se também como um instrumento importante na intervenção pedagógica, melhorando e facilitando o estabelecimento de estratégias individuais e coletivas de forma a potenciar todo o processo ensino aprendizagem.

A turma de 6º C é constituída por 30 alunos, dos quais 15 pertencem ao género feminino e 15 ao género masculino. As idades estavam compreendidas entre os 10 e os 13 anos, sendo a

média das mesmas de 11 anos. Esta turma no geral caracterizava-se por ter um bom comportamento, e bastante pré-disposição para a aprendizagem. Grande percentagem dos alunos, praticavam desporto federado fora da escola, pelo que, no que diz respeito a capacidades motoras e específicas da disciplina de Educação Física, pode considerar-se uma turma bastante homogénea, havendo apenas um ou outro caso que apresentavam mais dificuldades. Dado que se tratava de uma turma de 6ºano, notava-se claramente que estes já tinham implementadas algumas rotinas e dinâmicas de aula, como por exemplo; a formação de filas, as reuniões e reflexões iniciais e finais, a transição e transmissão de exercícios, o cumprimento de horários e o cumprimento das regras da sala de aula. A turma apresentava ainda alguns momentos de dispersão, apesar de ser um comportamento característico da sua faixa etária, acabava por dificultar por vezes a transmissão da informação.

3.1.1.2. Planeamento

Segundo Bento (1998) a planificação “(...) é a arte do possível, planejar não significa prever o futuro, nem adivinhar o que irá acontecer no PEA, ou no minuto tal de uma aula, mas sim tornar condicional o futuro face às condições do presente (...)”.

O objetivo do planeamento, enquanto estagiário, era o desenvolvimento de competências relativas ao ensino, fundamentadas nos conhecimentos profissionais e científicos. De forma a atender aos programas dos PNEF, foi feita uma seleção de objetivos, conteúdos, metodologias e estratégias adaptadas à realidade do contexto, relacionando com os dados obtidos em vários momentos; contexto da escola, as características da turma e as características individuais dos alunos. Tal como refere (Matos, 2010), o processo de planeamento permite orientar o processo de ensino de forma a possibilitar a potencialização de aprendizagens significativas aos alunos a que se destina.

No panorama atual de ensino, na elaboração de um planeamento são usualmente utilizados três modelos, o modelo por Blocos ou Tradicional, modelo por Etapas e modelo Misto, sendo que o modelo por blocos e o modelo por etapas são os mais conhecidos e utilizados pelos professores, tal como refere Rosado (n.d.). O Modelo Tradicional ou por Blocos, é o mais frequente na programação da disciplina de Educação Física. Este modelo consiste na organização do ensino por um conjunto de blocos temáticos independentes uns dos outros, em que as aulas são geralmente monotemáticas, ou seja, é abordada apenas uma modalidade desportiva, em que na grande maioria dos casos, não será novamente lecionada durante o ano letivo Rosado (1999). Rosado (n.d.) considera que este “ajusta-se bem a competências que se aprendam/desenvolvam de forma concentrada (...), onde a dominante não seja a aquisição e retenção duradoura do aprendido”.

Relativamente ao Modelo de ensino por Etapas, caracteriza-se por ser um modelo mais recente, em que a sua base de trabalho reflete sobre um período de avaliação inicial sobre todas as matérias, na definição de objetivos anuais perseguidos ao longo de etapas, utilizando, frequentemente, aulas politemáticas, Rosado (1999). O Modelo Misto é essencialmente realizado por etapas, no entanto, é ajustado ao “roulement” das instalações, com espaços monovalentes ou pouco polivalentes. Consiste em ter etapas mais definidas com pequenos

blocos de um só desporto. Os mesmos conteúdos estão distribuídos pelas etapas, permitindo assim uma melhor distribuição do ensino-aprendizagem, contendo ciclos de revisão, consolidação e aplicação, Rosado (n.d.).

O grupo de EF do Centro de Estudos de Fátima tendo em consideração as rotações de espaços (ver tabela 2 e 3), a planificação anual (ver anexo) teve em conta um modelo de ensino por blocos (ciclos de atividades). Recentemente, este modelo tem sido objeto de alguma crítica, dado que as aprendizagens motoras aparecem demasiado concentradas, não garantindo, suficientemente, aspetos associados à retenção das aprendizagens, à inclusividade, à diferenciação do ensino e à implementação de uma verdadeira avaliação formativa, Rosado (1999). Esta opção, foi tomada por todo o NE e deveu-se essencialmente às limitações de rotação de espaço de quatro em quatro semanas imposta pelo grupo disciplinar para 2016/2017, com avaliações iniciais no início de cada Unidade Didática (UD).

A elaboração do planeamento da UD, teve como princípio, a relação entre o PNEF, o planeamento anual de atividades e a avaliação diagnóstica. Deste modo, e em conformidade com o PNEF (2001) *“a Avaliação Inicial é um processo decisivo pois, para além de permitir a cada professor orientar e organizar o seu trabalho na turma, possibilita aos professores assumirem compromissos coletivos, aferindo decisões anteriormente tomadas quanto às orientações curriculares, adequando o nível de objetivos e/ou procedendo a alterações ou reajustes na composição curricular à escala anual e/ou plurianual, caso considerem necessário”*.

3.1.1.3. Fundamentação do Plano Anual de Turma

Inicialmente, o Plano Anual de Trabalho deverá considerar a organização geral do ano letivo em etapas, ou seja, em períodos mais reduzidos de tempo que facilitem a orientação e regulação do processo de ensino-aprendizagem. Estas etapas devem assumir características diferentes, ao longo do ano letivo, consoante o percurso de aprendizagem dos alunos e as intenções do professor (Jacinto, Carvalho, Comédias, & Mira, 2001).

O Plano Anual de Turma foi inicialmente produzido a partir da caracterização da escola, da população escolar, dos espaços e recursos e, por fim, da caracterização da turma. Associando-se o calendário escolar e a planificação anual por modalidades do Grupo de Educação Física foi possível encontrar as oportunidades de ensino, à luz dos princípios psico-pedagógicos e didáticos dos programas nacionais. Segundo Roldão (1999), o Projeto Curricular de Turma, assume *“a forma particular como, em cada turma, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidade próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto.”*

Em virtude das modalidades a abordar em função do programa curricular em vigor, foi possível definir o número de blocos a atribuir por cada Unidade Didática (partindo da distribuição definida pelo Grupo de Educação Física).

Sendo a base de todo o processo, no início do ano letivo, e de modo a que se tornasse estruturado e coerente, foram realizadas tarefas de planeamento elaboradas pelo GEF e

individualmente. Algumas delas passavam pelo levantamento de dados relativos à caracterização do meio, da escola, ao estudo das turmas, assim como tarefas relacionadas com a própria organização da disciplina, de forma a garantir o sucesso do ensino – aprendizagem.

Na seleção das matérias, de acordo com o “modelo de aprendizagem concentrada” utilizado pelo Grupo de Educação Física, e com o intuito de organizar o ano letivo, o modelo por “blocos” cria dificuldades no conhecimento geral das modalidades e não permite conhecer as necessidades da turma de forma mais detalhada.

No sentido de inverter estas limitações associadas, a questão da rotatividade pelo espaço e pela matéria, tornasse fundamental. Deste modo, será possível manter a turma motivada através da diversidade/variedade de matérias. Por fim, importa realçar que procurámos desde logo enquadrar e posicionar a avaliação como elemento de promoção das aprendizagens dos alunos, definindo procedimentos, momentos e instrumentos a utilizar no âmbito da avaliação diagnóstica, formativa e sumativa.

Definida a rotação de espaços e a Planificação Anual, procedi à elaboração da Planificação por Período (ver anexos). Foram elaboradas as Unidades Didáticas (UD) a abordar em cada período em função do espaço atribuído e da modalidade, tendo sido definidos o número e dias de aulas em consideração dos feriados, das atividades da escola e das pausas letivas. Apesar do grupo de EF ter definido quais os conteúdos a abordar dentro de cada modalidade, foi-nos dada completa liberdade para planear, intervir e avaliar de acordo com o que considerávamos ser fundamental nos objetivos para a turma. A oportunidade de lecionarmos duas turmas de diferentes ciclos, foi fundamental para conhecermos realidades distintas, o que nos leva a ter de diferenciar o planeamento e adotar diferentes formas de atuação e constantes adaptações de acordo com os alunos.

3.1.1.4. Unidades Didáticas

As elaborações das UD foram realizadas tendo por base o planeamento anual, sempre com o intuito de adaptar o processo de ensino aprendizagem às necessidades e especificidades da turma.

Para Bento (1998), “as unidades didáticas são partes fundamentais do programa de uma disciplina, na medida que apresentam quer aos professores quer aos alunos, etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem”. Assim, com a elaboração deste documento pretendíamos obter uma ferramenta prática resultante não só de uma análise ao Programa Nacional de Educação Física e às diversas condicionantes derivadas dos recursos humanos, espaciais, materiais e temporais, como também da avaliação diagnóstica realizada, procurando construir um documento o mais direcionado e adequado às características e dificuldades apresentadas pelos alunos.

Para a construção de todas as UD utilizámos o modelo estrutura do conhecimento (MEC), proposto por Vickers (1989), dividido em 8 módulos que permitem ao professor recolher informações importantes para a abordagem de qualquer modalidade. Este modelo permite idealizar um ensino progressivo e eficaz, onde a ação do professor de EF, é refletida e devidamente orientada, tendo em conta a modalidade que vai ensinar. Nas unidades didáticas

elaboradas constava um pouco da história da modalidade em questão, a sua caracterização, os conteúdos, os recursos, a população alvo, os objetivos, a extensão e sequência de conteúdos, a avaliação e as estratégias de ensino. Por fim, o planejamento era realizado e traduzido no plano de aula.

Relativamente às unidades didáticas desenvolvidas durante o estágio pedagógico, foi possível desenvolver competências e vivenciar as experiências necessárias que tornam possível a afirmação, de que as concepções referidas pelos autores citados correspondem, em grande parte, ao contexto prático. A extensão e sequência dos conteúdos durante a fase de construção da unidade didática, apresentou-se como um dos principais problemas. Compreender a dinâmica a estabelecer entre os conteúdos programáticos, o contexto pela frente, e os objetivos estabelecidos, foram um verdadeiro desafio. No entanto, esta etapa torna-se fundamental, uma vez que ao longo da lecionação da unidade didática foram realizados, quando necessário, ajustamentos no que diz respeito à extensão dos conteúdos e tipo de tarefas a realizar no sentido a ir de encontro a uma consolidação mais eficiente e orientada para os objetivos específicos de cada aula.

3.1.1.5- Planos de aula

O plano de aula, enquanto guião de planificação flexível, pode e deve ser visto como um recurso orientador da organização e estrutura da aula, suscetível de ser alterado caso as condições da própria aula assim o exijam. Esta flexibilização para ser adequada requer experiência para ajustar os conteúdos a lecionar aos alunos, sendo a aula “*o verdadeiro ponto de convergência do pensamento e da ação do professor*” (Bento, 1998).

Segundo Matos (1992) cit por Gomes e Matos (1992), “*o plano de aula deve conter a organização das situações de aprendizagem, de um modo coerente, incorporando as decisões tomadas, tendo em conta os alunos e a matéria de ensino, com as suas potencialidades educativas no cumprimento das exigências didático-metodológicas fundamentais*”.

Na elaboração do plano de aula de Educação Física optamos por uma estrutura tripartida (inicial, fundamental e final), tendo como pano de fundo a conceção de uma aula de Educação Física eclética, variada e inclusiva, respeitando o princípio da eficiência e diferenciação do ensino, com a preocupação da continuidade e ligação das matérias lecionadas de uma aula para a outra.

Segundo Quina (2009), o modelo tripartido considera a aula composta por três momentos articulados de forma coerente: parte inicial, parte intermédia e parte final.

Parte inicial da aula (10 a 25% do tempo de aula): Visa dois objetivos: a criação de um clima pedagógico favorável e a preparação funcional do organismo. Consta de duas fases: uma fase verbal e uma fase ativa. Na primeira fase - fase verbal, o professor faz, de forma clara e muito breve, a apresentação da aula aos alunos: apresenta o tema da aula; expõe os objetivos da aula; indica as atividades e o tipo de organização que vai utilizar. Pretende-se com esta exposição informar e motivar os alunos relativamente aos objetivos e às atividades da aula. A segunda fase consta da realização de um conjunto mais ou menos extenso e variado de exercícios, nomeadamente: Combinação de múltiplas formas de deslocamentos; Execução de

ações técnico-táticas; Jogos com ou sem bola que mobilizem ativa e simultaneamente todos os alunos da turma; Exercícios de flexibilidade.

Parte intermédia da aula (50 a 70% do tempo de aula): É a mais longa parte da aula, sendo nesta fase em que as matérias novas são lecionadas, exercitadas, consolidadas e aperfeiçoadas as matérias já conhecidas e que são trabalhadas as capacidades motoras coordenativas e condicionais. A sua estrutura pode ser muito variável, estabelece-se em função dos objetivos centrais da aula, da função didática da aula, dos exercícios selecionados, do número de alunos da turma e das condições materiais existentes.

Parte final da aula (10 a 15% do tempo de aula): Visa fundamentalmente o retorno do organismo às condições iniciais, às condições de pré-exercício. Por isso, as atividades integrantes desta última parte da aula devem ser pouco intensas. A arrumação do material, um exercício lúdico, mas pouco movimentado, a análise, a avaliação da aula e uma ligação à próxima aula podem constituir boas formas de terminar a aula. Para Bento (2003), cit por Marques (2016) a parte final é organizada, tanto sob o ponto de vista fisiológico, como para a criação de determinadas condições favoráveis às aulas seguintes de outras disciplinas, o professor deve proceder ao balanço da aula, avaliar a disciplina, os resultados e deficiências gerais, destacar aspetos relevantes e fazer as ligações com as próximas aulas.

A realização dos planos de aula procurou sempre evoluir ao longo do ano letivo, tentando apresentar maior rigor, imaginação e inovação no planeamento dos momentos de ensino-aprendizagem. Assim, optámos por incluir na organização do plano de aula uma referência aos objetivos gerais da mesma; aos feedbacks e estilos de ensino a privilegiar; à descrição das tarefas a realizar e formação de grupos de nível, aos objetivos operacionais e critérios de êxito. Este aspeto não só foi facilitador da nossa intervenção, como também sentimos uma grande melhoria no que diz respeito aos tempos de transição e tempo de empenhamento motor, o que levou a uma melhor aquisição de comportamentos psico-motores por parte dos alunos. No entanto, gostaríamos de realçar que ao longo do ano, apesar de tentarmos antecipar alguns comportamentos e imprevistos que pudessem acontecer em contexto de aula, nem sempre foi possível. Neste sentido, apesar de o plano de aula ser visto como a principal “ferramenta” e orientador da mesma, nem sempre foi possível cumprir todos os exercícios e decisões programadas na íntegra, tendo de por vezes fazer adaptações e tomar decisões corajosas, às vezes até de forma empírica, na tentativa de gerir alguns comportamentos e assegurar o cumprimento dos objetivos da aula.

3.1.1.5. Condução do Ensino

Após um planeamento realizado de forma coerente e tendo em conta todas as características da turma, meio envolvente e recursos disponíveis foi necessário colocar em prática tendo em conta diversos fatores que poderão ou não condicionar a viabilidade e aplicação do mesmo. Associado a todos eles e assumindo um papel preponderante na condução de todo o processo de ensino e em contacto com a turma está a intervenção pedagógica, orientada por vários domínios que assumem características próprias, gerais e específicas associados à realidade de cada Professor e de cada turma em particular.

De acordo com Quina (2009) algumas evidências em investigações no âmbito da análise do ensino, as aprendizagens dos alunos parecem depender, fundamentalmente, da interação dos efeitos dos fatores de tempo de empenhamento motor, instrução, organização, disciplina e clima relacional.

Durante a condução do processo de Ensino-Aprendizagem dever-se-á elaborar um conjunto de princípios e procedimentos de intervenção pedagógica, que segundo (Siedentop,1983), se apelidam de instrução, organização, clima relacional e disciplina, sendo estas dimensões se revelaram essenciais no sucesso das aprendizagens dos alunos (Onofre & Costa, 2017). A condução do ensino por parte do professor estagiário leva a que este adquira gradualmente os seus métodos de intervenção baseados nos pressupostos que assentam na literatura existente, ajustando as suas estratégias de instrução, demonstração, organização da turma, organização dos exercícios, transições dos mesmos, gestão do tempo, da turma, dos conflitos, etc.

No que concerne a esta turma, acreditamos que o facto de termos estabelecido regras desde início no âmbito da gestão/disciplina de aula levou a que ao longo do ano letivo não se verificassem comportamentos de desvio e fora da tarefa. A pontualidade e assiduidade e a realização das tarefas sem grandes necessidades de intervenção para corrigir comportamentos inapropriados foram premissas demonstradas e valorizadas ao longo do ano letivo. Estes comportamentos, levaram a que não só fosse proporcionado um melhor clima de aula como a um maior tempo de empenhamento motor, o que nos permitiu estar mais focados em erros dos alunos e na sua correção, ou seja, numa intervenção muito mais específica da disciplina.

Assim, procuraremos de seguida não só apresentar as estratégias e procedimentos efetuados durante a condução do ensino no 2ºciclo do ensino básico, como também demonstrar a sua influência em cada uma das dimensões.

3.1.3.1. Dimensão Instrução

Relativamente à dimensão instrução, que por sua vez contempla as técnicas de intervenção pedagógica preleção, questionamento, feedback e demonstração, assume-se como técnica fundamental para o bom desenvolvimento do processo de Ensino-Aprendizagem, visto ser através de canais de comunicação o método utilizado pelo professor para transmitir todas as informações/conteúdos aos alunos no decorrer da aula.

No que respeita a preleção, procurei desde as primeiras aulas ser explícito em relação aos seus objetivos, estrutura e funcionamento, transmitindo de forma clara aos alunos o objetivo da mesma. Um aspeto que foi corrigido com o tempo foi a brevidade da preleção, em que no início se notava mais demorada, acabando por ocupar tempo desnecessário e tirar motivação a alguns alunos, com o meu desenvolvimento e através da orientação do professor, fui reduzindo este feedback inicial, limitando-me ao essencial, deixando outros pormenores para o desenrolar da aula e do exercício. Assim, através do feedback, o professor pode comunicar com o aluno, com o intuito de o ajudar a executar os comportamentos motores corretos. Segundo Fishman & Tobey (1978) citado por Graça e Mesquita (2007), o feedback é o comportamento do professor em reação à resposta motora do aluno, com o objetivo de modificar essa resposta, no sentido de aquisição ou realização de uma habilidade.

Segundo Quina, Costa, & Diniz (1998), o *feedback* pedagógico é hoje, sem grandes dúvidas, uma das ferramentas de ensino mais influente à disposição do professor na aprendizagem dos alunos. De acordo com o mesmo autor, para além de função informativa, o feedback cumpre, também, uma função de reforço, ou seja, a intervenção do professor reflete-se sobre a estrutura motivacional do aluno, isto é, sobre a motivação e disponibilidade para a atividade, podendo reforçá-la ou até modificá-la.

Por *feedback* pedagógico entende-se, toda a reação verbal ou não verbal do professor à prestação motora ou cognitiva do aluno com o objetivo de o interrogar sobre o que fez e como o fez e de avaliar, descrever e/ou corrigir a sua prestação (Costa, 1988). Relativamente a este campo, desde cedo que optei por uma postura mais ativa, utilizando vários tipos de feedbacks, no entanto, os mais solicitados foram os corretivos. Ao longo do ano letivo, procurei utilizar feedbacks em grupo sempre que o erro foi comum, tentando sempre que possível individualizar o feedback e ir de encontro às dificuldades específicas do aluno ou alguma execução ou comportamento incorreto. Através de feedbacks positivos procurei sempre apelar ao entusiasmo e motivação do aluno, mostrando uma reação aprovativa da minha parte relativamente ao seu comportamento e empenho motor.

Assim, segundo Piéron (1992), a eficácia deste comportamento de ensino dependerá, em grande parte, de três aspetos fundamentais:

- Do conhecimento que o professor tem da característica das atividades que prescreve (fases críticas, progressões, erros e faltas de execução mais comuns, exigências informacionais, físicas e psíquicas que colocam, etc.);
- Do conhecimento que o professor tem dos alunos alvo dos feedbacks (níveis de desenvolvimentos de capacidades e habilidades motoras, conhecimentos, qualidades de comportamento, fase de aprendizagem em que se encontram, etc.);
- Das capacidades perceptivas do professor.

A estratégia da demonstração foi bastante utilizada nas aulas desta turma, uma vez que neste contexto de 2º ciclo, consideramos importante dar uma referência visual de sucesso aos alunos. Desta forma, é possível executar os gestos/movimentos de forma explícita e faseada para melhor observação/compreensão do exercício ou tarefa. Durante estas demonstrações, fui na maioria das vezes, o modelo para os alunos, inclusive na modalidade de natação, em que tentava replicar da melhor maneira o gesto técnico a utilizar, tanto na fase de explicação do exercício, em grupo, como em feedbacks individuais mais corretivos.

O uso do questionamento durante as aulas foi uma prática constante, inclusive nas partes iniciais e finais da aula, variando entre questões mais direcionais de carácter individual e questões para o grupo, com o intuito de verificar a assimilação e o entendimento dos conteúdos abordados durante a prática. Como estratégia de incentivo, a qualidade e frequência nesta prática era também contabilizado na avaliação formativa. Apesar de ter sido uma prática recorrente, que por sua vez achamos essencial no processo, nem sempre foi possível de concretizar, principalmente por limitações de tempo. Nas aulas de 45 minutos, tivemos como prioridade o tempo útil de prática, enquanto que nas aulas de 90 minutos, dado que estavam

organizadas para o último tempo do dia, muitos alunos teriam de sair mais cedo para conseguir apanhar os transportes, o que por sua vez limitava bastante esta prática.

3.1.3.2- Dimensão Gestão

Para uma gestão pedagógica de qualidade é necessário que o professor tenha em conta fatores como o controlo do tempo de aula relativamente às transições, a organização e disposição dos alunos pelo espaço, os tempos de instrução, estabelecer um clima emocional e domínio no comportamento dos alunos e proporcionar a fluidez qualitativa de empenhamento motor dos alunos no decorrer da aula. A primeira impressão dada pelo professor é preponderante no desenvolvimento deste processo a longo prazo, isto é, a postura firme ou flexível na relação com os alunos, a implementação de regras a cumprir ao longo do ano letivo, a implementação da voz de comando e seriedade e a capacidade de implementar o respeito nas relações alunos-professor e alunos-alunos.

O conhecimento profundo da turma adquirido ao longo das aulas, permitiu-me otimizar ao máximo o tempo de aula, porque através dele, antecipei imprevistos possíveis de acontecer, solucionando-os com rapidez e organizei a turma de acordo com as suas características, transformando perdas de tempo em exercício e aprendizagem de matéria de ensino.

A formação prévia de grupos heterogéneos/homogéneos permitiu-me rentabilizar o tempo de preleção entre tarefas e possibilitou-me monitorizar/controlar a turma de forma correta e adequada de acordo com a sua disposição pelo espaço da aula. De realçar que, a rentabilização do tempo das aulas passou também pela inexistência de alunos “sem tarefa”, maximizando o tempo de empenho motor de todos os alunos.

No decorrer do ano letivo procurei dedicar um maior tempo de intervenção aos alunos com mais dificuldades, utilizando estratégias de ensino diferenciadas e um estilo de ensino mais liberal para os alunos mais capazes sem nunca descartar os níveis de autonomia e responsabilidade por estes apresentados.

Como forma de potencializar o tempo de aula apresento as principais estratégias utilizadas no decorrer das aulas:

- Redução do tempo de balneário, exigindo pontualidade e permitindo aos alunos que chegassem mais cedo, algum tempo de contato com o material como forma de recompensa;
- Redução do tempo de tarefas administrativas, optando por não realizar a chamada, questionando os alunos sobre quem falta e contabilizando os mesmos;
- Montagem do material necessário antes do início da aula;
- Instrução inicial clara e objetiva;
- Elaboração prévia dos grupos/equipas, concorrendo para o objetivo da aula e antecipando imprevistos para poder agir rapidamente;
- Utilização de formas de organização simples, demonstrando-as no local de execução da tarefa;
- Utilização de uma linguagem clara e acessível, adequada ao nível dos alunos;
- Apropriação das tarefas ao nível dos alunos;

3.1.3.3- Dimensão Disciplina

Siedentop (1998) defende que a Disciplina “*é importante porque os alunos aprendem melhor numa turma disciplinada. Não há nenhuma dúvida que um sistema de organização eficaz e boas estratégias disciplinares criam uma atmosfera na qual é mais fácil aprender*”. A disciplina é uma das dimensões mais importantes do processo de ensino-aprendizagem e também a que gera mais discussão atualmente. Foi sem dúvida um tema muito discutido ao longo do estágio pedagógico. Quando surgiram casos de indisciplina foi frequente interagir com o aluno em causa de modo a perceber que tinha acontecido e foi sempre explicada uma solução para cada situação específica, sempre tentando manter um clima positivo identificando várias razões que levassem o aluno a perceber atitude incorreta e a procurar motivá-lo a modificar esse comportamento no futuro. Siedentop (1998) referencia dois tipos de indisciplina muito frequentes nas aulas de Educação Física, que acabaram por ser uma realidade durante o ano lectivo, os atrasos e o aluno exibicionista. Refere que nem sempre uma abordagem negativa ao aluno é o caminho mais eficaz para corrigir esse comportamento, pode mesmo acontecer não ser necessário recorrer ao confronto com o aluno para que ele queira modificar esse comportamento.

A maior dificuldade e desafio em termos de condução do ensino – aprendizagem, foi relativo à heterogeneidade dentro da turma. Foi uma característica, que apelou a constantes ajustes às situações de aprendizagem. Esta dificuldade foi persistindo em todas as unidades, potenciando a capacidade de ajustamento perante as situações verificadas. Deste modo, verificou-se a intenção de criar situações de aprendizagem onde, com a mesma organização, os alunos optassem por realizar tarefas de diferentes níveis de dificuldade trabalhando os mesmos conteúdos. Com esta estratégia, pretendeu-se reduzir o tempo de organização e de transição, otimizando o tempo de empenhamento motor e por consequência o tempo potencial de aprendizagem.

“*O empenhamento motor do aluno nas tarefas que lhe são propostas representa uma condição essencial para facilitar as aprendizagens*” (Piéron, 1996). Foi notória a preocupação de rentabilizar a aula procurando, a diminuição dos tempos de transição, períodos breves de instrução maximizando o tempo de empenhamento motor em cada aula.

3.1.3.4- Dimensão Clima

Sabendo a influência de um bom clima de aula nas aprendizagens dos alunos, durante o ano letivo procurámos sempre elevar os níveis de motivação e empenho destes em todas as tarefas realizadas. Neste âmbito, procurámos desde logo demonstrar entusiasmo em cada aula perante os desafios a proporcionar, sermos pessoais, por exemplo nas fases iniciais e finais da aula procurando junto aos alunos saber como está a decorrer o percurso escolar nas outras disciplinas ou como decorreram as férias, e, tal como referimos anteriormente quando falámos sobre a dimensão instrução, procurámos privilegiar e diversificar o nº de feedbacks positivos face aos negativos, com o intuito de promover um ambiente de trabalho que favorece-se as aprendizagens dos alunos. Relativamente ao clima, o professor considera-se eficaz quando encontra os meios para manter os seus alunos empenhados de maneira a que os objetivos sejam atingidos, sem ter de recorrer a técnicas de intervenção coercitivas, negativas ou primitivas. Foi

necessário ao longo do ano procurar diversas formas de motivação para que o clima da aula fosse positivo e o empenhamento dos alunos estivesse em sintonia com os objetivos previamente delineados. Segundo Siedentop (1998), “*Existem muitos professores de Educação Física para quem é suficiente os seus alunos comportarem-se de forma apropriada e estarem divertidos a praticar uma atividade desportiva*”. O objetivo destes professores, como mencionado por Placek (1983) é de “*...manter os seus alunos ocupados, felizes e obedientes*”.

Contudo, face a estas estratégias, acreditamos que o clima de aula proporcionado ao longo do ano letivo provocou também ganhos ao nível das outras dimensões de ensino, nomeadamente da gestão (pois os alunos estavam mais recetivos às tarefas proporcionadas e conteúdos abordados) e disciplina (pois quanto maior o empenho dos alunos nas tarefas menor a predisposição para surgirem comportamentos inapropriados). O clima não deve ter como objetivo manter os alunos felizes e obedientes, por isso procurámos com o desenrolar do ano letivo recorrer a estratégias que permitissem motivar os alunos para a realização das aprendizagens pretendidas recorrendo a situações de jogo diversas que fossem divertidas e simultaneamente competitivas, no entanto nunca deixando de exercitar os objetivos pretendidos para cada aula.

3.1.1.4. Avaliação

A análise e a avaliação do processo de ensino constituem uma outra tarefa importante do professor. É uma tarefa incómoda, mas indispensável porque permite ao professor colher uma imagem, fazer um juízo objetivo das características e qualidades do ensino ministrado (Bento, 1987 cit por Quina, 2009).

Avaliar, em educação, consiste em recolher e interpretar informações em função de determinados critérios para tomar decisões com impacto na organização e condução do processo de ensino/ aprendizagem (Sánchez, 1996).

A avaliação é um exercício sistemático de recolha de informações sobre o desempenho dos alunos, para de seguida serem tomadas decisões. Avaliar é entendido como o processo que nos permite recolher e interpretar informações para de seguida serem tomadas decisões. É, portanto, um processo que pretende acompanhar o aluno ao longo do seu processo de aprendizagem. Segundo Ribeiro (2014), “*A avaliação pretende acompanhar o progresso do aluno, ao longo do seu percurso de aprendizagem, identificando o que já foi conseguido e o que está a levantar dificuldades, procurando encontrar as melhores soluções. (...)*”.

Relativamente a este procedimento, foi efetuado ao longo de todas as aulas, refletindo regularmente sobre as minhas práticas, que segundo Bento (1998), o processo de análise e avaliação deve decorrer ao longo da aula, na parte final da mesma com os alunos, após a aula com o feedback do professor orientador e em casa. Através desta análise regular, consegui detetar o estado de desenvolvimento dos alunos face aos objetivos estipulados, contribuindo significativamente para aperfeiçoar a minha prática pedagógica. Foram utilizadas as seguintes modalidades de avaliação: avaliação diagnóstica, formativa e sumativa.

3.1.1.4.1. Avaliação Diagnóstica

A avaliação diagnóstica de acordo com Bloom (1975) cit por Marques (2016), tem como principal objetivo determinar o estado inicial dos alunos face às matérias e conteúdos que serão abordados, com o intuito de serem realizadas as adaptações necessárias segundo aos programas educativos e consequentemente o processo ensino-aprendizagem possa ser orientado de forma ajustada.

No início de cada Unidade Didáctica, procedi à realização da Avaliação Diagnóstica com o objectivo de avaliar o nível psicomotor dos alunos na abordagem de cada Unidade Didáctica a leccionar, no sentido da correcta definição dos objectivos que proponho que os alunos consigam atingir no final da leccionação da mesma.

Nesse sentido, segundo Quina (2009) com a avaliação inicial não se pretende fazer uma avaliação pormenorizada do nível de desempenho dos alunos, mas apenas recolher informações gerais, que permitam tomar as primeiras decisões sobre as valências e as prioridades a atribuir aos diferentes conteúdos e blocos programáticos, a organização geral da turma e o estilo de aula a criar. De acordo com o mesmo autor, a avaliação diagnóstica permite; Determinar quais os conteúdos ou modalidades programáticas onde os alunos evidenciam maiores dificuldades; Verificar se os objetivos do programa são adequados aos alunos ou se, pelo contrário, é preciso proceder a ajustamentos; Conhecer os níveis de motivação e interesse dos alunos e relação à Educação Física e à prática desportiva em geral e a cada modalidade desportiva em particular, bem como o tipo de relação alunos/alunos e alunos/professor (alunos inibidos, alunos tímidos, alunos atrevidos, alunos indisciplinados, etc.).

A avaliação diagnóstica é sem dúvida o ponto de partida para determinar os níveis de aprendizagem dos alunos neste processo ensino-aprendizagem, o facto de ser realizada na primeira aula de cada unidade didáctica, potenciou as aprendizagens dos alunos, pois no final dessa mesma aula cruzando a informação aferida com os objetivos estipulados, seria facilitado a realização da extensão de conteúdos.

3.1.1.4.2. Avaliação Formativa

A avaliação formativa é talvez a que assume uma maior importância porque tem um carácter contínuo e sistemático, o que é corroborado por Siedentop (1998) quando diz que o professor eficaz põe em marcha um sistema de avaliação que se aplica de maneira constante. Esta avaliação permite a constante adaptação do ensino ao contexto turma e a consequente melhora do processo ensino-aprendizagem, que como consequência traz melhores resultados.

Segundo Carvalho (2017), a avaliação formativa, usualmente denominada de avaliação contínua, ocorre *informalmente em todas as aulas*, como resultado da interacção do aluno com o professor, com os colegas e com o próprio, e se revela nos desafios colocados, nos *feed-backs* emitidos, na adaptação das tarefas, na reorganização de grupos, nas decisões relativas a problemas de disciplina, etc.

A avaliação formativa, inicia-se a partir do momento em que se finaliza a diagnóstica, e nesse sentido, começámos desde logo a recolher informações relativas às dificuldades dos alunos, à qualidade e forma com que eles desempenhavam os exercícios e estratégias

usualmente utilizadas para os estimular. Este processo era feito através de constantes reflexões, algumas efetuadas ainda durante a aula numa análise de comportamentos que íamos observando dos alunos, e posteriormente, era feita uma reflexão mais profunda após o término da mesma com o objetivo fundamental de perceber “onde estamos”, “para onde temos de ir” e “como temos de fazer para lá chegar.

O professor deve estar permanentemente a acompanhar, a observar e a apreciar. A observar e a apreciar (DGEBS, 1992 citado por Quina, 2009), a forma como os alunos estão a executar ou a aplicar dos princípios e as habilidades objeto de aprendizagem ou de aperfeiçoamento para, em tempo oportuno, poder introduzir correções e fornecer incentivos ou elogios; Os níveis de dificuldade dos exercícios propostos para o manter, aumentar ou diminuir em função dos níveis de sucesso obtido pelos alunos; Os níveis de motivação e empenhamento manifestado pelos alunos durante a realização das atividades para os procurar manter ou relançar. A organização da turma. Esta é boa se permitir que maior parte dos alunos se mantenha durante muito tempo em atividade. Alunos em filas de espera e condições de segurança precárias constituem motivos indutores de uma intervenção do professor para reorganizar a turma ou modificar as situações de prática; A constituição dos grupos para ver se há alunos desintegrados, se a liderança dos grupos é a mais conveniente, se a constituição e extensão dos grupos corresponde às intenções pedagógicas do professor. Os espaços e materiais utilizados para ver se são os mais adequados à situação.

A avaliação formativa é um processo que não pára, e ao contrário da avaliação diagnóstica e sumativa, não se poderá isolar. Em todas as aulas, todos os exercícios devem assumir também um carácter avaliativo. Deste modo, ao longo das aulas foi sempre recolhida informação relativa aos três grandes domínios, ao psicomotor através das prestações motoras, ao cognitivo através de questões acerca da modalidade e ao socio afetivo, através da observação das atitudes e dos comportamentos. A principal estratégia utilizada foi a utilização do feedback pedagógico que considerámos mais adequado a cada aluno, para além de todo o planeamento previamente refletido e fundamentado tendo em conta toda a informação recolhida.

Como mencionado no tópico mais acima do Relatório, anexo ao plano de aula, encontrava-se um registo em forma de reflexão de todas as dimensões utilizadas durante a lecionação. A análise desta informação, permitia também uma avaliação da nossa orientação pedagógica de forma a perceber se aula está a ir de encontro aos objetivos pretendidos. Deste modo, ao longo do processo ensino aprendizagem, fizemos recolhas do máximo de informação, o mais detalhada possível, acerca de cada momento de prática, com o intuito de desenvolver, avaliar e adequar as estratégias e planeamento aos vários alunos e momentos de aula.

3.1.1.4.3- Avaliação Sumativa

É a avaliação que se faz no final de um ciclo de aprendizagem (unidade de ensino, período ou ano) com o objetivo de formular um juízo de valor globalizante sobre a aquisição dos conhecimentos, das competências, das capacidades e das atitudes dos alunos. Permite determinar o nível alcançado por cada aluno no final de um ciclo de aprendizagem. Constitui, na maior parte das vezes, uma síntese dos resultados da avaliação formativa Quina (2009).

A avaliação sumativa, como o próprio nome indica pretendeu representar um sumário, uma apreciação, de resultados obtidos numa determinada situação. Segundo Sacristán (1993) a avaliação sumativa *“faz referência ao juízo final global de um processo que terminou e sobre o qual se emite uma valoração final”*. Scriven (1967) reporta no processo de avaliação sumativa o principal orientador relativamente à eficácia do programa aplicado no final da aprendizagem, apreciando o resultado do processo ensino-aprendizagem.

Foi elaborado pelo núcleo de estágio o protocolo de avaliação sumativa, constando neste todas as situações critério que permitiram aferir o nível de desempenho dos alunos. Os alunos foram avaliados com base nos domínios psicomotor, sócio-afectivo e cognitivo, segundo critérios de avaliação previamente definidos.

De acordo com Ribeiro (2014) a avaliação sumativa pretende ajuizar o progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já recolhidos por avaliações de tipo formativo e obter indicadores que permitam aperfeiçoar o processo de ensino. Deste modo, a avaliação sumativa de cada matéria realizou-se na última aula da unidade didática. De maneira a registar a avaliação de acordo com os conteúdos abordados e os objetivos que foram planeados inicialmente, foi criada uma grelha de observação. O registo da avaliação sumativa do desempenho motor dos alunos foi realizado através da observação direta dos elementos técnicos e táticos abordados através de exercícios analíticos e em situação de jogo.

Após realizar a observação e o registo da avaliação sumativa, foram elaborados relatórios da avaliação sumativa onde foram analisados os resultados obtidos, realizando um balanço final do processo ensino-aprendizagem, de forma a controlar e a comparar se os objetivos inicialmente propostos foram ou não atingidos e se os alunos atingiam ou não as aprendizagens propostas, contrastando toda a informação referente à avaliação.

3.1.2. 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

3.1.2. 3. Princípios Base

Neste campo será importante fazer referência a alguns princípios de atuação que definem a eficácia dos professores. De acordo com Machado (1995), o professor, no desempenho das suas funções, pode moldar o carácter dos discentes e, portanto, deixar marcas de grande significado nos alunos em formação. Ele é, em grande parte, o único responsável por muitos dos descobrimentos e experiências porque passam os nossos estudantes. Visto que ao longo do relatório já fizemos referência à importância do professor e à eficácia das suas intervenções pedagógicas, será importante distinguir como se deve caracterizar um bom professor e por que princípios base se deve reger.

Martins (2004) cit por Albuquerque (2010) faz referência a 3 aspetos que incluem algumas *características que definem um bom professor*. São eles: **1- Domínio de Conteúdo**, ou seja, o professor deverá dominar os conteúdos da matéria, ou disciplina, que lecciona demonstrando ter conhecimentos profundos sobre o que ensina; **2-Comunicação**, deverá ser uma habilidade essencial e indispensável o professor, deverá conseguir expor com clareza e didáctica. Um bom

professor será tão mais competente quanto melhor souber comunicar, falando e escrevendo. Em suma, as habilidades de comunicação verbal e escrita são requisitos para o êxito de, praticamente, todas as profissões.; e **3-Relacionamento-** O professor deverá ter um bom relacionamento com os alunos, ser justo, responsável, respeitador e saber ouvi-los. Aqui entra a indispensável inteligência emocional, que pode ser resumida com a habilidade no relacionamento com pessoas. Dentro desta temática, há inúmeras características abordadas por vários autores, no entanto, consideramos que estas são essências no processo.

Nesse sentido, e fazendo referência a Fitch (1997) cit por Albuquerque (2010), apraz-nos salientar que a prática do ensino, caracterizada por ser uma profissão de elevada complexidade, exige uma combinação de conhecimentos, habilidades educativas e características eficazes por parte do professor. Sendo capaz de reunir estas características, o professor estará mais próximo de um ensino de excelência.

3.1.2.1- Caracterização da Turma

A turma do 12^oC, é constituída por 25 alunos, dos quais 12 pertencem ao género feminino e 13 ao género masculino. As idades situam-se entre os 16 e os 18 anos, sendo a média das mesmas de 16,8 anos. Carateriza-se de forma geral, por ser uma turma de comportamento Bom e com recetividade às tarefas propostas. Dado estarmos num contexto de secundário, esperava outro tipo de maturidade, no entanto, esta turma revelou-se ser algo problemática e com comportamentos desviantes. Talvez o facto de ter sido alguém externo ao colégio a assumir as funções de professor, possa ter provocado um certo relaxamento nas normas e regras da sala de aula por parte de alguns alunos, apesar de terem sido impostas e esclarecidas logo desde início por mim e constantemente reforçadas pelo professor orientador Júlio Rosa. Apesar do grupo restrito de alunos ter dificultado muitas das vezes a prática pedagógica, e terem solicitado algumas intervenções mais assertivas, um fator bastante positivo foi o facto da turma já apresentar bastantes rotinas e dinâmicas de organização de aula.

Em termos motores é uma turma com um bom nível, sendo esta composta por vários alunos que praticam, ou praticaram atividades desportivas revelando assim boas capacidades motores e coordenativas. Em termos de tomada de decisão, são uma turma bastante limitada precisando de ser estimulada nesse sentido. Apesar de ter tentado utilizar algumas rotinas e dinâmicas já adquiridas, fui adicionando um conjunto de estratégias e métodos de intervenção com os quais os alunos não estavam familiarizados. Este aspeto tornou-se uma das principais dificuldades, acabando por causar por algumas vezes alguma insatisfação por parte dos alunos. A exposição de uma componente mais teórica, o questionamento e a intervenção na parte técnica e tomada de decisão, não eram de todo procedimentos bem acolhidos por parte de alguns alunos, revelando por vezes alguma falta de maturidade em lidar com a situação e pouca pré-disposição para o entendimento mais profundo dos jogos coletivos. Deste modo, em termos específicos da disciplina de Educação Física, a turma procura cumprir a planificação anual, no entanto, adaptando a aquisição e consolidação de conteúdos mais básicos.

3.1.2.2. Fundamentação do Plano Anual de Turma

O planeamento anual (PA) da disciplina de EF foi praticamente estruturado pelas entidades responsáveis da Escola, desde as modalidades a ensinar por cada ano, até ao tempo letivo dedicado a cada uma delas. Além disso, dependendo da modalidade a ser ensinada (previamente definida), era atribuída a cada turma um espaço para o respetivo número de aulas (*roulement*). Assim, cada professor iria lecionar duas modalidades por período. Partindo do planeamento e distribuição, iríamos apenas distribuir os conteúdos e objetivos das unidades didáticas, pelo número de aulas correspondente.

De salientar que, na elaboração do plano anual, foram considerados outros fatores, tais como:

- 1- Objetivos gerais;
- 2- Caracterização da escola (física, social e localização geográfica);
- 3- Espaços e equipamentos desportivos;
- 4- Calendário do ano letivo e horário escolar;
- 5- Competências esperadas;
- 6- Caracterização da Turma;
- 7- Métodos de avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa);

O Plano Anual de Turma foi inicialmente produzido a partir da caracterização da escola, da população escolar, dos espaços e recursos e, por fim, da caracterização da turma. Associando-se o calendário escolar e a planificação anual por modalidades do Grupo de Educação Física foi possível encontrar as oportunidades de ensino, à luz dos princípios psicopedagógicos e didáticos dos programas nacionais para a turma do 12º C.

Deste modo, à imagem do planeamento elaborado para o 2º ciclo, este plano, servindo como base de orientação continha toda a definição de estratégias e objetivos a implementar, acompanhado de meios metodológicos apropriados, permitindo assim uma adequação correta e mais eficaz relativamente aos conteúdos programáticos e objetivos previstos. Assim, o plano foi elaborado em função da avaliação diagnóstica e do nível de competência dos alunos para cada matéria, estando sempre sujeito a alterações e reajustes ao longo do ano letivo.

3.1.2.3.2-Unidades Didáticas

Inicialmente, e à medida que se iniciava cada Unidade Didática e depois de efetuada a avaliação diagnóstica de cada uma delas, foi realizado um relatório que, para além do nível diagnosticado dos alunos naquele momento, continha também algumas observações, objetivos e estratégias que iriam ser implementadas durante a abordagem de cada Unidade didática.

Relativamente a esta turma, após realizar a avaliação diagnóstica da modalidade de ginástica de solo, verificou-se claramente que os alunos não tinham competências desenvolvidas que lhes permitiam executar elementos mais complexos como a cambalhota à retaguarda com passagem por pino ou o flic-flac à retaguarda). A maioria dos alunos, apenas se apresentava

capaz de realizar elementos de ligação como a meia pirueta, a pirueta e o salto de tesoura e elementos de equilíbrio como o avião e a vela. Assim, de maneira geral, a turma apresentava-se num nível bastante introdutório da ginástica de solo, tendo bastante dificuldade em realizar até elementos mais simples tais como o rolamento à retaguarda, a rodada e o apoio facial invertido não conseguindo cumprir o que lhes é exigido no PNEF para o seu nível. Deste modo, percebemos claramente que era necessário um reajuste aos conteúdos, abordando matérias de um nível inferior, com o intuito de superar as dificuldades apresentadas e atingir algum sucesso, no final da UD. Assim, esta UD mostrou ser um desafio, não só pelo pouco à vontade que eu apresentava na questão de demonstração dos exercícios, como na parte da motivação dos alunos para as tarefas e na parte da planificação, em que exigiu uma constante adaptação para que os elementos abordados estivessem minimamente consolidados. Para isso, a UD era planeada praticamente de aula em aula com as devidas progressões, mas com um sentimento de gratificação no final da UD.

Em suma, e tendo em linha de conta as modalidades que em concordância com o Programa Nacional de Educação Física vão ao encontro das necessidades e interesses dos alunos, características físicas e materiais da Escola, procurei em simultâneo promover um conjunto de atividades que do ponto de vista sociocultural e psicomotor que pudessem estimular o gosto da turma pela disciplina por intermédio de uma análise reflexiva acerca da organização do ensino. No final da lecionação de cada Unidade Didática, foi realizado um balanço final, refletindo sobre a forma como estas decorreram, onde se fez uma comparação sobre a evolução dos alunos, e onde era analisado o desempenho do Professor e o dos alunos, abordando algumas sugestões de aperfeiçoamento futuro.

3.1.2.3.3- Plano de Aula

No que diz respeito aos Planos de Aula (ver anexo n.º?) foi definido um modelo numa das primeiras reuniões do NE com o orientador de escola e ficaram definidas as estruturas organizativas, os objetivos e conteúdos, as tarefas, os grupos de alunos, os materiais, o grafismo dos exercícios, o estilo de ensino e as respetivas funções didáticas. Muito genericamente o plano dividia-se em três partes que eram o corpo da sua estrutura: parte inicial, parte fundamental e parte final.

Na elaboração dos planos de aula procurou-se que os mesmos apresentassem uma estrutura suficientemente simples e de rápida interpretação, para facilitar a assimilação da estrutura da aula (tendo presente a definição de objetivos, a organização do espaço de exercício e sequência das situações de aprendizagem).

A par destas decisões acresce o uso da diferenciação das aprendizagens (níveis de prestação motora), as progressões pedagógicas para os diferentes conteúdos, os grupos de trabalho (homogéneos e heterogéneos), as diferentes formas de organização da prática, os estilos de ensino, o feedback pedagógico, etc.

3.1.2.5. Condução do Ensino

Assumindo que anteriormente já foi esclarecido o conteúdo que deve integrar este ponto (ver pag. 19 a 24), pretendemos apenas diferenciar os métodos e estratégias utilizadas no contexto de ensino secundário, expondo-os nas várias dimensões que o constituem (Instrução, Gestão; Clima e Disciplina).

3.1.2.5.1. Dimensão Instrução

A instrução é um comportamento de ensino através do qual o professor motiva e transmite ao aluno informações sobre as atividades objeto de aprendizagem, nomeadamente sobre “o quê, o como e o porquê fazer”. Portanto, com os comportamentos de instrução o professor de Educação Física visa simultaneamente três coisas: 1) fornecer informações sobre “o que e o como fazer”; 2) justificar/fundamentar a prática; 3) manter elevados os níveis de motivação dos alunos. (Quina, 2009).

Relativamente à dimensão instrução neste ciclo, ao longo do EP fui sentindo a necessidade de melhorar alguns fatores que me permitissem criar boas condições de ensino. Uma questão essencial e que foi discutida várias vezes com o professor Júlio Rosa era relativa ao tempo de instrução. Numa fase inicial, acabava por perder demasiado tempo na instrução e transmissão de conteúdos. Estava demasiado preocupado em passar todas as componentes técnicas, regras do exercício e conhecimento tático que tinha sobre o jogo, tentando justificar por vezes determinados objetivos a alcançar. Este aspeto, revelou ser mais prejudicial do que benéfico, uma vez que apesar de as informações serem expostas de uma forma clara, não se tornavam objetivas, o que levava a alguns momentos mais longos de paragem e consequentemente desmotivação por parte dos alunos.

Desde modo, fui melhorando a minha intervenção neste aspeto tentando criar algumas rotinas no sentido de propiciar transições rápidas e momentos curtos de paragem com passagem de informações claras e objetivas. Outra das rotinas criadas, foi relativa à apresentação das tarefas, em que decidi priorizar a informação, explicando apenas as regras e objetivos do exercício, limitando-me a intervir e corrigir de forma individual ou grupal já durante a tarefa. Esta medida tornou a aula mais dinâmica e com mais tempo de empenhamento motor. Outra das dificuldades sentidas neste domínio, prendia-se com a questão do feedback. Mais acima no relatório já foi mencionado a importância do mesmo no processo ensino aprendizagem.

Assim, numa das muitas reflexões efetuadas com o professor Júlio ao longo do ano letivo, fui alertado para a quantidade enorme de feedbacks corretivos comparativamente aos feedbacks positivos ou motivacionais que estaria a utilizar. Apesar de não ter apenas uma conotação negativa, pois mostrava que tinha conhecimento pedagógico do conteúdo, no entanto, na maior parte das vezes, o feedback corretivo era muitas vezes associado à crítica. Assim, comecei a assumir uma postura não tão corretiva, mas mais positiva e motivadora, pois o contexto da turma também assim o exigia.

A turma do 12ºC apesar de não ser brilhante em termos motores, apresentava um nível competitivo bastante elevado entre os rapazes, no entanto, com muito pouca pré-disposição

para a aprendizagem e conhecimento mais aprofundado dos jogos. Desta forma, tornou-se muito mais importante a motivação para a tarefa do que propriamente a forma de a potenciar. No que diz respeito ao questionamento, este tipo de método de ensino foi frequentemente utilizado ao longo do ano letivo, com o objetivo de envolver o aluno na aula, nos conteúdos, e no desenvolvimento da sua capacidade de reflexão. No entanto, apesar de ser um dos métodos que costumam preconizar nas minhas intervenções, tive de me adaptar ao tipo de alunos que tinha pela frente, e no que diz respeito a esta turma, a utilização do questionamento durante a tarefa não era bem vinda, fazendo referência às palavras de um aluno dessa mesma turma “*Nós não queremos saber disso, apenas queremos jogar o nosso jogo.*”. Assim, ao longo do ano letivo, este tipo de método foi passando apenas para as fases iniciais e finais da aula, onde procurámos privilegiar um questionamento com o intuito de verificar a assimilação dos conteúdos transmitidos.

No que diz respeito à transmissão do exercício ou tarefa, recorria na maior parte das vezes à demonstração, fundamentalmente antes e durante as tarefas. Numa primeira fase, consistiu em sermos nós a demonstrar a realização do gesto de acordo com a melhor técnica, isto se me sentisse confortável com ela. No entanto, após estar limitado fisicamente devido à operação a que fui submetido, optámos por uma segunda estratégia, que passava por utilizar os melhores alunos como referência do gesto ou ação técnica a realizar. Por fim, uma terceira estratégia passou por utilizar alunos que verificássemos um à vontade relativamente à crítica por parte dos colegas, solicitando-os para a execução de um determinado gesto, e avaliá-lo e discuti-lo perante o olhar atento dos restantes alunos. Durante a exemplificação, procurámos também realizar as demonstrações de forma lenta e progressiva, tendo sempre em consideração a colocação todos restantes alunos, de modo a terem a mesma perspetiva relativamente à execução.

3.1.2.5.2. Dimensão Gestão

No âmbito das estratégias de ensino utilizadas com o intuito de obter uma gestão eficaz da aula, importa desde logo realçar que desde o início do ano procurámos introduzir regras de gestão organizacional na turma, procurando minimizar os períodos de transição entre exercícios e, portanto, aumentar os tempos de empenhamento motor.

Segundo Quina (2009) uma boa organização facilita grandemente as condições de ensino e aprendizagem sendo condição indispensável do sucesso pedagógico. Ao longo do ano letivo, mas principalmente no primeiro mês, foram várias as rotinas e procedimentos utilizados com vista a melhorar a qualidade de gestão do tempo, dos espaços e materiais. Desde logo, definimos questões essenciais para um bom aproveitamento da aula, assumindo um compromisso com os alunos acerca da pontualidade. Assim, a rotina do controlo de presenças foi ficando cada vez mais eficaz, não só por questões de pontualidade, mas também pelo conhecimento que ia adquirindo da turma e dos alunos. Numa fase posterior do ano letivo, este processo tornou-se praticamente instantâneo. Foram também criadas estratégias com vista a captar a atenção ou reunião para com os alunos. Através da utilização de um estímulo verbal (contagem decrescente) os alunos teriam de se aproximar rapidamente para a instrução. Numa primeira fase esta estratégia nem sempre foi eficaz, mas a partir do momento em que comecei a castigar

com alguma tarefa física a rotina foi ficando cada vez mais eficaz. Para captar a atenção dos alunos, para além de um estímulo verbal, utilizávamos regularmente um estímulo visual (levantar o braço), o que acabou por se tornar uma estratégia bastante útil quando o pavilhão se encontrava com várias aulas em simultâneo.

Outras estratégias utilizadas passaram pela elaboração de grupos de nível previamente para a aula, realizarmos períodos de preleção entre tarefas claros e sucintos, rotinas relacionadas com o tipo de comportamentos a adotar de acordo com o estilo de ensino (comando, tarefa, avaliação recíproca, programa individual e descoberta guiada) e em cada forma de organização do exercício (vagas, estafetas, circuitos ou competitivos) assim como a elaboração de grupos de arrumação do material para o final da aula .

3.1.2.5.3. Dimensão Clima

Sabendo a influência de um bom clima de aula nas aprendizagens dos alunos, durante o ano letivo procurámos sempre elevar os níveis de motivação e empenho destes em todas as tarefas realizadas. Uma das dificuldades deste estágio pedagógico foi a relação interpessoal com os alunos. Nos primeiros momentos de lecionação, de maneira a não dar demasiada confiança aos alunos, mostrei-me demasiado distante e autoritário, o que dificultou esta relação e a criação de um clima e ambientes mais positivos. No entanto, ao longo do ano letivo, fui melhorando esta relação , procurando-me integrar com os alunos, estabelecendo diálogos positivos sobre os mais diversos temas (percurso escolar, férias, desporto, amigos(as)). Também como referimos anteriormente na dimensão instrução, o aumento do número de feedbacks positivos face aos negativos, acabou por também ajudar à promoção de um bom ambiente de trabalho potenciador às aprendizagens dos alunos.

Contudo, importa realçar que, segundo Siedentop (1998), *“Existem muitos professores de Educação Física para quem é suficiente os seus alunos comportarem-se de forma apropriada e estarem divertidos a praticar uma atividade desportiva”*. Para nós, as aulas de Educação Física não se podem reger por manter apenas os alunos felizes e controlados. Assim, a criação de um clima relacional positivo entre professor e alunos aliado a técnicas e estratégias de intervenção eficazes, será impulsionador de situações de trabalho favoráveis à aprendizagem dos alunos.

3.1.2.5.4. Dimensão Disciplina

Por fim, em termos da dimensão Disciplina, tal como foi possível verificar anteriormente, esta dimensão está relacionada e é influenciada pelas restantes dimensões: Instrução, Gestão e Clima da aula. Tal como refere Piéron (1992), a grande maioria dos comportamentos inapropriados surge quando os alunos não têm nada que fazer, quando os alunos passam longos períodos inativos nas filas à espera de vez para realizarem a atividade, sentados no banco à espera de vez para jogarem, durante os longos períodos de organização ou de instrução. Assim, torna-se importante o estabelecimento de regras de comportamento muito claras e desde início.

Para que os alunos se comportem adequadamente é necessário que saibam claramente que comportamentos devem adotar e a razão pela qual os devem adotar. As regras serão mais facilmente respeitadas se os alunos as compreenderem e aceitarem. Por isso, é importante

definir, com os alunos, um conjunto de regras de comportamento e controlar regularmente o seu cumprimento. Estas regras segundo Quina (2009) podem incidir sobre: A segurança (utilização dos materiais e interação com os colegas); A interação com os colegas e o professor (animar, ajudar não ralar, etc.); A relação com o envolvimento material (ginásio, balneários, materiais, etc.); A participação na aula (pontualidade, assiduidade, empenhamento, concentração, etc.). Aqui, podemos desde logo relacionar esta dimensão com as restantes, uma vez, pois o facto de mantermos a turma disciplinada, levou a que conseguíssemos intervir de forma breve elevando o tempo de empenhamento motor nas tarefas, o que por sua vez vai também ao encontro da dimensão gestão, através da redução dos tempos de transição durante a aula.

3.1.2.4. Avaliação

À imagem do que aconteceu com a turma do 6ºC, a avaliação realizada à turma do 12ºC, baseou-se nos três grandes momentos avaliativos, a avaliação de diagnóstica no início do ano lectivo, a avaliação formativa no decorrer das aulas de EF e a avaliação sumativa no final de cada unidade didáctica, abrindo algumas execuções (Ginástica e Natação), em que devido à ocorrência de duas rotações no mesmo espaço, proceperão também avaliações sumativas distintas.

Por já ter sido referenciada a importância do processo de avaliação e distinguidas as diferentes fases e momentos que a integram (páginas 13, 14 e 15), iremos apenas distinguir e reforçar alguns conceitos da avaliação efetuados.

Para que a avaliação fosse realizada com o devido rigor e critério, foram também tidos em conta, os documentos de avaliação para cada modalidade que incluíam critérios de êxito e o nível quantitativo correspondente (Anexo I).

3.1.2.4.1. Avaliação Diagnóstica

A Avaliação Diagnóstica, desenvolveu-se com o objectivo de recolher informações sobre os conhecimentos e aptidões que os alunos apresentavam no início de cada unidade didáctica. Desde modo, foi possível verificar em que nível se encontravam, dando uma referência ao professor, de como planear os conteúdos, e ir de encontro a uma definição de objetivos que permitisse aos alunos atingir determinadas competências no final da lecionação da mesma.

Foram elaboradas pelo núcleo de estágio documentos avaliação inicial referentes a cada UD, constando todas as situações critério que permitiram aferir o nível inicial de desempenho dos alunos. Os critérios de avaliação foram estipulados segundo uma escala de avaliação baseada nas componentes críticas de cada gesto técnico específico. A escala adotada e os respetivos critérios foram divididos em: 1- Mau (Não realiza); 2- Insuficiente (Realiza, mas não respeita as componentes críticas); 3- Suficiente (Respeita algumas críticas); 4- Bom (Respeita a maioria das componentes críticas); 5- Muito Bom (Respeita todas as componentes críticas).

Posteriormente, os resultados da avaliação foram devidamente analisados e interpretados, resultando daí a atribuição de um nível de aprendizagem a cada aluno com a seguinte nomenclatura (Introdutório, Elementar ou Avançado) ou no sentido de facilitar a interpretação dos alunos (nível 1, 2 e 3).

Após determinar o nível de aprendizagem dos alunos foram elaborados relatórios das avaliações diagnósticas que serviram de base para a definição de objetivos e estratégias de atuação em aula. Ao longo do ano letivo foram sendo feitos ajustes, em função das dificuldades manifestadas pelos alunos e dos níveis de proficiência alcançados.

3.1.2.5.2. Avaliação Formativa

A avaliação formativa assumiu um carácter contínuo e sistemático, visando a regulação do processo de ensino-aprendizagem, fornecendo ao professor e alunos informações sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências, de modo a permitir rever e melhorar o processo de ensino-aprendizagem e o trabalho a desenvolver.

A avaliação formativa foi feita durante as aulas e teve como principal meio de avaliação a observação da evolução dos alunos no que diz respeito aos conteúdos abordados, ou seja, o cumprimento ou não dos objectivos designados para a aula. Ao longo da maioria das aulas, utilizei também o questionamento oral e o comportamento dos alunos foi também tido em conta.

3.1.2.5.3. Avaliação Sumativa

Relativamente à avaliação sumativa, como o próprio nome indica, é referente a uma apreciação, dos resultados obtidos ao longo do processo de aprendizagem. Segundo Sacristán (1998) cit por Carvalho (2014), é aquela que, baseada em um juízo final de um processo terminado, emite sobre ele um valor final para averiguação dos resultados obtidos, recolhendo informações com regularidade acerca do processo de aprendizagem. Esta foi realizada, utilizando grelhas de observação elaboradas que continham os conteúdos a avaliar. Os alunos foram avaliados com base nos domínios psicomotor, sócio-afectivo e cognitivo, segundo critérios de avaliação previamente definidos.

Domínio Psicomotor	Domínio Sócio-Afetivo	Testes/ Condição Física	
60%	Falta de Material 10%	10%	
	Assiduidade 2,5%		
	Cooperação/Respeito 2,5%		
	Empenho/Participação 10%		
	Pontualidade 5%		
60%	30%	10%	
2º Período		3º Período	
40% - 1º Período	60% - 2º Período	40% - 2º Período	60% - 3º Período

Tabela 2: Critérios de Avaliação para o 2º e 3º Ciclo- Centro de Estudos de Fátima.

3.1.3. Reflexão Global sobre a Área I

“...a reflexão não é um conjunto de técnicas que possam ser empacotadas e ensinadas aos professores, não consiste num conjunto de passos ou procedimentos específicos. Ser reflexivo é uma maneira de ser professor.” (Zeichner, 1993 cit por Silva, 2009).

Durante o meu percurso no Estágio Pedagógico, procurei, enquanto Professor Estagiário, manter uma relação próxima e correta com todos os intervenientes na comunidade educativa, revelando sempre, toda a disponibilidade para qualquer assunto que me fosse solicitado, demonstrando total empenho na realização de todas as tarefas. A reflexão e análise de todas as atitudes e procedimentos revelaram-se de extrema importância, no sentido de realizar de forma constante uma análise crítica do trabalho desenvolvido.

Ao longo do ano letivo, procurei sempre fundamentar devidamente todas as minhas opções, da procura constante da melhor solução para cada contexto, num sentido de compromisso para com as aprendizagens dos alunos. No entanto, houve sempre coisas que falharam, alguns erros que se cometem principalmente nesta fase, uma vez que no ano de estágio ainda somos considerados estudantes em formação. Assim, e dado a pouca experiência acumulada existem algumas fragilidades que vão aparecendo no processo, principalmente no que diz respeito à relação entre teoria e prática.

Nesse sentido, a importância do papel de ajuda do orientador cooperante, neste caso do Professor Júlio Rosa. O Prof. Júlio teve um papel importantíssimo no desenvolvimento das minhas capacidades, tanto pela exigência constante, como pelo exemplo e modelo de professor que era para mim. O seu conhecimento e a experiência adquirida aos longo dos anos, permitiram-me a perceção das minhas falhas, o que levou a muitos exercícios de reflexão acerca das mesmas e consequentemente à evolução das minhas intervenções. Este exercício reflexivo sistemático durante todo o estágio, foi muito importante para a perceção das minhas lacunas enquanto professor, principalmente na definição do caminho progressivo a seguir em busca pela eficácia pedagógica.

Foram várias as aprendizagens enquanto professor estagiário. Ao nível do planeamento do ensino, foi de salientar a importância a uma adaptação à realidade e ao contexto, partindo de uma caracterização da turma, da escola e das avaliações diagnósticas dos alunos.

A planificação do ensino exigiu uma constante reflexão durante todo o processo, de forma a adequar a condução do ensino às necessidades dos alunos, quer ao nível das Unidades Didáticas como ao nível do Plano de Aula. Esta reflexão leva-nos inevitavelmente para a questão de um ensino diferenciado em Educação Física, respeitando as características individuais de cada aluno e respetivos níveis de aptidão e desempenho. Considero que nenhum planeamento está livre de ajustamentos e que devemos proceder a alterações sempre que necessário, inclusive durante a lecionação das aulas em que temos de ter a sensibilidade para perceber se os exercícios/ tarefas / objetivos estão adequados às necessidades dos alunos, ou se estão a ter o efeito esperado na prática.

Relativamente à Intervenção Pedagógica, foi notória a minha evolução ao longo do ano letivo nas várias dimensões que a constituem, tendo adquirido um conjunto de saberes e ferramentas essenciais para que o processo ensino – aprendizagem fosse o mais eficaz possível.

Neste ponto, as reflexões realizadas (Orientador e colegas de grupo) foram essenciais na identificação das principais falhas e erros cometidos, e assim, reformular um conjunto de estratégias que levaram a uma maior eficácia da condução da aula seguinte. Tal como refere Morais (2003) cit por Silva (2009), “*a reflexão sobre as práticas determina novas práticas mais ajustadas e mais eficientes*”. No entanto, a evolução do processo, não se limitou a reflexões e no contacto com o contexto prático, deveu-se em grande parte a uma pesquisa continua das matérias a lecionar, tentando estar o mais confortável com elas durante as aulas. Por outro lado, apercebi-me que quanto maior for o meu conhecimento acerca da matéria que estou a lecionar, mais facilidades e eficácia sinto na transmissão dos conteúdos, na correção aos alunos e no reajustamento do ensino durante as aulas.

Uma das dificuldades sentidas no capítulo da lecionação da turma do 12^oC, foi a de mobilizar os alunos para terem um papel mais ativo nas aulas, principalmente em modalidades menos competitivas como foi o caso da Ginástica, Atletismo e Natação, tornando-se difícil convencer e motivar os alunos a várias tarefas de aula. Dado que se tratava de uma turma de 12^o ano, posso assumir que já vinha com alguns “vícios” de anos anteriores, quer seja na quantidade de tempo de empenhamento motor ou até na exigência e metodologia das práticas, assim, a sua motivação, o seu rigor e consideração pela disciplina foi-se tornando cada vez mais reduzido, podendo tirar a conclusão de que a mudança não seria bem vinda. Nesse sentido, e como já tinha mencionado ao longo do relatório, a minha intervenção passou a ser muito mais motivacional, através de estratégias positivas, de bom relacionamento, e de criação de contextos e estratégias competitivas. Na turma do 6^oC, no que diz respeito a esta temática passava-se exatamente o contrário, ou seja, no geral, todos os alunos desta turma apresentavam bastante pré-disposição, interesse e motivação pela disciplina, colocando várias questões e dúvidas relativamente a exercícios e ações técnicas. Fazendo uma análise a estas duas situações, sou da opinião de que o estímulo pelo interesse e motivação pela disciplina, terá de ser potenciado pelos professores em todos os contextos através de práticas exigentes, competitivas, mas essencialmente motivadoras. Assim, se em algum momento do processo ensino aprendizagem do aluno, existir um certo relaxamento por parte dos professores no que diz respeito ao rigor e exigência da disciplina, poderá levar a que os alunos mais cedo ou mais tarde percam a consideração e interesse pela mesma.

Relativamente à avaliação dos alunos, sempre foi uma grande preocupação durante o estágio, uma vez que na nossa formação inicial de professores, não tive oportunidade de ter experienciado tarefa de tamanha responsabilidade. As dificuldades sentidas no ato de avaliar tais como; a indecisão do valor a atribuir, o critério de justiça entre os avaliados e a fluidez da aula em contexto de avaliação tornaram-se. A avaliação formativa, dada a sua extrema importância no processo, revelou ser a avaliação mais difícil de efetuar, uma vez que a recolha de informações pertinentes acerca das dificuldades e facilidades dos alunos nem sempre se revelou ser tarefa fácil.

No início do Estágio pedagógico, fui submetido a um período de observação às aulas lecionadas pelo Prof. Júlio Rosa no sentido de perceber as dinâmicas, métodos e estilo que ele preconizava. Este período de observação e análise foi importante no meu desenvolvimento

enquanto professor, não só porque foi possível perceber algumas rotinas, mas também pelo ato reflexivo que estas exigiam durante e após a sua execução. No entanto, considero que esta estratégia poderá ter 2 pontos de análise. Em primeiro lugar, poderá ter ajudado na minha intervenção, uma vez que através da observação de uma perspectiva mais tranquila, deu para avaliar as reais capacidades da turma. Outro fator prende-se com o conjunto de rotinas definidas à priori pelo Prof. Júlio antes de eu ter total responsabilidade sobre a turma. Por outro lado, considero que possa ter dificultado o processo de adaptação à turma no que diz respeito ao meu estilo de ensino ou métodos e estratégias usualmente adotadas.

Assim que assumi o total controlo da turma, dado tratar-se de uma turma de 12^o ano, iniciei as práticas com uma postura algo exigente e autoritário, com o objetivo de não dar confiança e não perder o respeito por parte de alguns alunos. No entanto, esta estratégia mostrou ser desadequada a estes alunos, uma vez que dada esta minha postura adotada, alguns alunos, no sentido de me desafiar, mostraram comportamentos desadequados em alguns episódios. Assim, e depois de alguma reflexão, preocupei-me em conhecer o melhor os alunos da turma, de forma a tentar perceber o porquê das suas atitudes durante as aulas e os conflitos existentes entre eles. Deste modo, depois de perceber que o conflito e as punições não eram a solução mais viável, passei a adotar uma postura muito mais positiva e próxima dos alunos, o que potenciou e desenvolveu um clima de aprendizagem.

Neste sentido, também a assessoria ao Diretor de Turma foi uma ferramenta muito importante para o melhor conhecimento dos alunos da turma. É de salientar que o acompanhamento da direção de turma do Prof. Júlio Rosa me deu um conhecimento mais pormenorizado a todas as informações dos alunos, que acabaram por me ajudar bastante na adoção de estratégias mais adequadas às suas personalidades e necessidades.

Em suma, e fazendo um balanço geral deste ano letivo, as aprendizagens e a experiências adquiridas neste Estágio Pedagógico não poderiam ter sido mais ricas, tendo a consciência que se tratou do ano com mais impacto na minha formação. Não só por ter desenvolvido várias ferramentas necessárias à eficiência do ensino, mas talvez por se tratar da relação teórico/prática mais evidente, onde sentimos as verdadeiras capacidades e competências para a docência. Esse sentimento, também advém do nível de evolução de aprendizagem demonstrado pelos alunos, estes, conseguiram assimilar e adquirir conhecimentos relativos às principais regras de cada modalidade abordada, demonstrando competências técnicas e táticas das mesmas. Assim, durante o Estágio pedagógico, através de uma integração positiva com a comunidade escolar, adquiri um conjunto de funções, tarefas e rotinas necessárias, inerentes à função docente, que me irá permitir potenciar o processo ensino-aprendizagem num ambiente saudável e mais eficaz

3.2. Área II – Participação na Escola

3.2.1. Desporto Escolar

De acordo com a Lei ° 46/86, de 14 de outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo, e de acordo com o artigo 48º o desporto escolar, faz parte de uma série de atividades de complemento curricular que” ... *visam, nomeadamente, o enriquecimento cultural e cívico, a Educação física e Desportiva, a Educação Artística e a integração dos educandos na comunidade*”. Referindo ainda o ponto 5 do mesmo artigo, “*O Desporto Escolar visa especificamente a promoção da saúde e condição física, a aquisição de hábitos e condutas motoras e o entendimento do desporto como fator de cultura, estimulando sentimentos de solidariedade, cooperação, autonomia e criatividade, devendo ser fomentada a sua gestão pelos estudantes praticantes, salvaguardando-se a orientação por profissionais qualificados*”.

Nesse sentido, a escola não pode ignorar que o Desporto Escolar é um dos seus processos educativos fundamentais, onde para muitos alunos, se torna a única maneira possível de praticarem desporto de uma forma organizada, regular e formal. O CEF por sua vez, possui na sua estrutura e organização todas as condições de prática e diversidade de atividades para que os alunos se desenvolvam e cresçam nas mais diversas áreas, sendo o desporto escolar uma delas. Segundo Pires (2003) cit por Pinto (2003), “(...) *Para a Educação Física ou Desportiva ter a seriedade que merece tem de proporcionar aos alunos as modalidades de que mais gostam. Então, o aluno poderá evoluir, acompanhado por um professor especialista nessa modalidade, para padrões de prática que o satisfaçam*”. Assim, o grupo de Educação Física do CEF em conjunto com a direção, no sentido de dar resposta às várias motivações e necessidades de crianças e jovens, definiu um conjunto de atividades de Desporto Escolar que visam potenciar ainda mais o processo de formação dos seus alunos. O GEF do CEF decidiu colocar em funcionamento 5 academias; a de Natação, a de Futsal, a de Voleibol a de Ténis de Mesa e a de Patinagem. Desta forma, procurou-se que houvesse um aumento do tempo de prática dos alunos numa ou várias modalidades, desenvolvendo não só competências técnico-táticas, mas também a condição física, proporcionando aos alunos condições de prática em diferentes contextos de desporto escolar (ensino, treino e competição) na modalidade que mais dizia respeito aos seus interesses.

No ano letivo 2016/2017 estivemos inseridos no Grupo-Equipa Natação do Centro de Estudos de Fátima. Este grupo, depois de recolhidas as inscrições, contava com cerca de 40 alunos do 6º ao 11º ano, todos eles focados e motivados em representar a sua escola nos vários encontros destinados à modalidade. Ao longo deste tópico, iremos abordar questões de planeamento, intervenção e tudo o que diz respeito à nossa experiência no acompanhamento deste grupo-equipa em específico.

3.2.1.1. Planeamento

“Alicerçado na prática desportiva e competitiva e estratégia enquanto veículo de promoção do sucesso educativo e de estilos de vida saudáveis.”
(Despacho nº9302/2014)

Os treinos só conseguem ter os efeitos pretendidos nas competições, se respeitarem um programa, que procure ir aplicando estímulos que promovem adaptações e desenvolvimento de capacidades que se expressam por um pico de forma nas principais provas. As bases para a evolução de um planeamento, que definem as diferentes opções, dependem dos atletas envolvidos, dos fatores físicos, técnicos, táticos, psicológicos/mentais característicos da modalidade (Fidalgo, 2015).

Os princípios teóricos associados ao treino respeitam a ideia de que um sistema estruturado de preparação competitiva deve conter tarefas que objetivem características específicas fisiológicas, psicológicas e competitivas de uma modalidade e de cada praticante. Em concordância com esta definição é possível modelar o processo de treino, para produzir resultados específicos, (Bompa & Haff, 2009, cit por Fidalgo, 2015).

A conceção do treino na Natação Pura Desportiva tem como principais características o desenvolvimento da capacidade técnica, que se traduz na redução das forças resistentes ao deslocamento do corpo na água, na otimização das condições para aplicação das forças propulsivas e no desenvolvimento do metabolismo energético de forma a poder garantir uma maior disponibilidade energética para aplicação da força propulsiva e o retardar do aparecimento da fadiga, (Maglischo, 2003, cit por Fidalgo, 2015). No entanto, Lang e Light (2010) cit por Fidalgo (2015) referem que, apesar do programa competitivo para as crianças e adolescentes ser idêntico ao dos nadadores mais velhos, a prescrição do treino não deverá ter por base a componentes físicas como o volume, uma vez que é fator condicionador do desenvolvimento das técnicas de nado, tendo ainda como consequência, treinos menos atrativos. O autor menciona ainda que, *“...os fatores técnicos são mais importantes nas primeiras fases da carreira dos nadadores, enquanto os fatores físicos vão ganhando importância com o decorrer do caminho para a especialização.”* Deste modo, a base do nosso processo de ensino foi elaborada neste contexto, ou seja, o foco era predominantemente nas componentes técnicas.

Dentro dos programas do DE para esta modalidade, estão regulamentadas quatro técnicas de nado competitivo, duas alternadas – crol e costas e duas simultâneas – bruços e mariposa. Existem ainda provas que conjugam as quatro técnicas de nado – estilos. As provas eram organizadas por diferentes níveis, sendo que no nível 1 e 2, são feitas provas de 25 metros, diferenciando apenas a prova de estilos do nível 2(4x25 metros), e por fim no nível 3, fazem parte provas de 50, 100 e 200 metros nas várias técnicas de nado. Assim, a planificação da aula e dos conteúdos consistiu no desenvolvimento destas técnicas.

Segundo Barbosa et al. (2015), no Manual da Federação Portuguesa de Natação referente ao ensino técnico da natação, o ensino das técnicas alternadas deverá seguir a ordem; 1 - equilíbrio estático e dinâmico; 2 - equilíbrio estático e dinâmico sincronizado com a ação dos membros inferiores; 3 - equilíbrio estático e dinâmico sincronizado com a ação dos membros inferiores e o ciclo respiratório; 4 - equilíbrio estático e dinâmico sincronizado com a ação dos membros inferiores e o ciclo respiratório e braçada unilateral; 5 - equilíbrio estático e dinâmico sincronizado com a ação dos membros superiores e o ciclo respiratório (técnica completa); 6 - aperfeiçoamento técnico, nomeadamente do trajeto motor dos membros superiores.

Relativamente às técnicas simultâneas, os pontos (1,2,3,4) são idênticos, diferindo apenas o ponto 5 que consiste no “*equilíbrio estático e dinâmico sincronizado com a ação dos membros inferiores, dos membros superiores e o ciclo respiratório (i.e técnica completa)*”. Foi nesta sequência lógica de aprendizagem que nos baseamos durante as nossas práticas ao longo do ano letivo. No início das práticas, após a definição do número de alunos para o grupo equipa, começámos por dividir os alunos por grupos homogêneos de nível. Deste modo, e de maneira a tornar as práticas o mais individualizadas possível, esta organização ia de encontro às necessidades do aluno e os erros técnicos por ele praticados, sendo que o facto de estarem distribuídos por competências, tornava a nossa intervenção mais estruturada e facilitada.

3.2.1.2. Intervenção

Relativamente à intervenção durante os treinos desta modalidade, seguimos os princípios adotados no processo ensino aprendizagem de acordo com as diferentes dimensões, tal com referenciado anteriormente nos diferentes ciclos lecionados. Relativamente à dimensão instrução, tentámos ser muito práticos e objetivos. Por se tratar de um contexto de piscina, onde fatores externos podem interferir com a instrução e transmissão da informação, decidimos colocar o treino de forma escrita num quadro utilizado para o efeito. Assim, este tipo de organização permitia-nos estar mais focados na condução e intervenção do exercício. Durante a sua execução, utilizámos fundamentalmente feedbacks corretivos e de reforço, não só a nível verbal, mas preferencialmente através de gestos e expressões. Desta forma, tornava-se mais fácil e eficaz a compreensão e o efeito dos mesmos pelos alunos.

De salientar que muitas vezes recorremos também à utilização de meios tecnológicos para potenciar este processo. Durante as aulas, íamos filmando alguns alunos durante a sua execução e, posteriormente, era mostrado esse vídeo ao próprio aluno. Este método também se mostrou bastante eficaz, não só como referência para a nossa própria intervenção, mas também para o aluno ter uma noção real dos seus próprios erros.



Figura 4. Exemplo de vídeo realizado durante a prática-Grupo/equipa Natação.

No que concerne à estrutura da aula, podemos considerar que esta se encontrava dividida em 3 partes, uma primeira parte de aquecimento, onde foi introduzida uma rotina logo nas primeiras aulas, uma segunda parte de componente técnica, existindo um objetivo geral de aula, mas com um objetivo claro de individualizar o máximo possível a nossa intervenção, e uma terceira parte mais lúdica e competitiva no final da aula. Desde tarefas de submersão (apanhando o maior número de arcos), partidas do bloco, estafetas, e competições intra turma. Tentámos sempre ao longo das aulas estimular este contexto competitivo nos alunos, porque apesar de não ser o objetivo e foco principal do desporto escolar, consideramos que induz uma maior concentração e pré-disposição para as tarefas, e por sua vez um melhor desenvolvimento integral.

3.2.1.3. Saídas

Durante este ano letivo o grupo equipa Natação participou em 4 encontros associados à competição de Desporto Escolar. Esta competição era organizada num primeiro momento, por uma fase distrital distribuída por grupos constituídos por 5 escolas.

23 Novembro	Fátima
11 Janeiro	Torres Novas
22 Março	Minde
26 de Abril	Entroncamento

Tabela 3. Datas e locais dos encontros relativos ao Desporto Escolar-Natação

A primeira concentração foi organizada pelo CEF, mais propriamente pelos responsáveis do grupo-equipa Natação, neste caso, o Professor Pedro Cochicho com a nossa colaboração. Na organização deste evento, foi necessário falar com alunos responsáveis para ficarem encarregues da contabilização dos tempos de cada pista das diferentes provas. Para além disso, foi também necessário assegurar os lanches dos atletas das diferentes escolas, assim como tarefas relacionadas com a gestão e condução da prova, tais como a elaboração do caderno de provas, o registo de tempos, organização e orientação das equipas, etc). Dado que os regulamentos apenas permitiam a inscrição de um máximo de 15 alunos por encontro, e visto que um dos princípios do desporto escolar é a inclusão de todos os alunos bem como, aumentar as condições e oportunidades de prática aos alunos, achámos por bem distribuir os 40 alunos inscritos pelos diferentes encontros, de modo a proporcionar as mesmas oportunidades de prática num contexto competitivo a todos os alunos.

Relativamente às saídas, por questões de logística, não nos foi possível acompanhar a ida a estas concentrações, no entanto, os alunos foram sempre acompanhados pelo professor responsável da atividade.

3.2.2. Ação de Intervenção na Escola

O grupo de EF do Centro De Estudos de Fátima desenvolveu várias atividades, revelando-se bastante ativo e promotor de dinamismo escolar, organizando atividades que se estenderam aos vários ciclos de ensino.

De acordo com cada atividade planeada, adotámos sempre uma postura ativa e dinâmica perante o meio escolar. Deste modo, iremos dar exemplo de algumas atividades elaboradas ao longo do ano letivo 2016/2017, referindo como se deu a nossa intervenção no que diz respeito ao planeamento, organização e condução das mesmas, fazendo sempre uma pequena análise do trabalho desenvolvido.

3.2.2.1. Corta Mato- Fase Escolar

O Corta Mato Escolar pretende ser uma actividade que represente e sensibilize para a prática de hábitos de vida saudável. Para além disso, a realização desta atividade, tem como objetivo a ligação interdisciplinar nos currículos do 2º, 3º ciclo e secundário.

A esta atividade, estão inerentes vários objetivos que passam por; Motivar a prática desportiva; Estimular o gosto pelo Atletismo; Desenvolver o espírito de convívio e competição saudável inter turmas; Criar uma dinâmica de grupo e cooperação entre alunos, auxiliares de Acção Educativa e Professores; Contribuição para a nossa formação, enquanto estagiários, visto ser necessário planear, organizar, executar e controlar projectos de complexidade média/alta; Deste modo, o cumprimento dos objetivos planeados induz a um rigor e dedicação antes e durante o evento, para que este decorresse mediante o previsto, indo de encontro aos objetivos.

No que diz respeito a esta atividade, foram discutidos alguns aspetos que o grupo considerou de menos positivo no ano anterior. Partindo deste ponto, foram distribuídas tarefas pelo GEF e, das quais fiquei encarregue a curto prazo, da realização de um cartaz aluzivo ao evento, com um objetivo claro de promoção da atividade, assim como da elaboração dos percursos dos diferentes escalões.

No que concerne ao planeamento, fomos também solicitados a colaborar com as seguintes tarefas: o registo e inscrição dos alunos, a organização das diferentes provas, a elaboração do programa com os horários e orientação durante a prova assim como na elaboração e preparação dos vários materias (diplomas, medalhas, folhas de classificação, etc.). Apesar de estar agendado para o dia 16 de dezembro, esta atividade foi realizada no dia 5 de janeiro de 2017 devido às más condições climáticas. Desse modo, e visto que fui sujeito a uma intervenção cirúrgica nesse período, não foi possível a minha colaboração no dia do evento. Apesar de tudo, segundo os professores do GEF, o evento decorreu na normalidade, e a minha contribuição para o mesmo revelou-se fundamental.

3.2.2.2. Projeto Super turma

O projeto Super Turma é um conjunto de atividades/torneios inserido no programa do Desporto Escolar, privilegiando a competição interturmas, integrando simultaneamente os resultados escolares da turma e o seu comportamento. (Regulamento Superturma-Centro de Estudos de Fátima). Este programa de atividades físicas e desportivas, elaborado pelo Grupo de Educação Física do CEF, tem como principais objetivos:

- Dinamizar a escola através da competição desportiva, fomentando a unidade da turma e o bom relacionamento entre os alunos

- Implementar uma maior dinâmica de escola, envolvendo ao mesmo tempo os DT e todos os professores do conselho de turma
- Proporcionar aos alunos um desenvolvimento harmonioso, valorizando a vertente desportiva, aliada ao desempenho escolar e comportamental.
- Apurar e premiar a turma que, no âmbito do respetivo ano de escolaridade, no final do ano registre o melhor desempenho, considerando os critérios referidos no ponto anterior

O “SuperTurma” é um projeto onde existem várias competições inter-turmas tendo como objetivo a participação de todas as turmas presentes na escola, fomentando assim o espírito de turma e a motivação dos alunos com diferentes capacidades. Pretende-se também com este projeto, a promoção de um espírito de cultura desportiva da escola, assim como momentos de convívio, o desenvolvimento de valores e atitudes associadas ao desporto tais como o fair play, cooperação, solidariedade e espírito de equipa/ turma. Para além disso, o incentivo do empenhamento dos alunos na disciplina de Educação Física é uma das permissas, promovendo a interdisciplinariedade e o sucesso educativo através da valorização dos alunos.

No que diz respeito à competição, as atividades estavam contempladas no plano de atividades do Grupo de Educação Física, sendo que os torneios decorriam ao longo de todo o ano letivo, na última 4ª feira de cada mês, nos finais de período, e na Semana CEF. De acordo com o regulamento do Superturma do CEF, a participação no torneio envolvia turmas do 5.º ao 9.º ano e a apresentação de uma equipa por turma em cada competição, sendo penalizadas com menos três pontos (-3), sempre que se registasse falta de comparência. Assim, eram atribuídas várias pontuações de acordo com os critérios definimos pelo GEF, sendo que quem acumulasse mais pontos ao longo do ano letivo, ganhava a competição. Como prémio e reconhecimento do empenho da turma, o GEF organizava uma saída numa vertente desportiva e lúdica, onde participava a turma vencedora de cada ano de escolaridade.

Relativamente à minha intervenção neste projeto, tive uma parte bastante ativa em todas as tarefas inerentes ao mesmo, contemplando tudo o que fizesse respeito à organização, logística e condução dos eventos. Em termos mais específicos, a elaboração de fichas de inscrição, quadros competitivos, a montagem dos campos, arbitragem dos jogos, entre outros aspetos de gestão e organização das atividades em questão.

Atividade /Torneio	Destinatários	Data/Hora
Futsal	2.º / 3.º Ciclos	26 Outubro – 14:30 H
Andebol	2.º / 3.º Ciclos	30 de Novembro – 14:30 H
Corta-Mato	Todos os ciclos	16 de Dezembro – 09:30 H
Natação	2.º / 3.º Ciclos	25 de Janeiro – 14:30 H
Basquetebol	2.º / 3.º Ciclos	22 Fev. (tarde)
Mega Sprinter	Todos os ciclos	24 Fev. (manhã / tarde)
Raquetas	2.º / 3.º Ciclos	29 de Março (manhã / tarde)
Basquetebol	Secundário	04 de Abril - 14:30 H

Voleibol	3.º ciclo	26 de Abril - 14.30 H
Olimpíadas	Todos os ciclos	27 de Abril - 14:30
Semana CEF	Todos os ciclos	1.º Semana Junho

Tabela 2. Atividades e datas referentes ao projeto Superturma.

3.2.3. Reflexão Global sobre a Área II

Podemos perceber que a vivência no meio aquático é importante para qualquer criança e jovem em crescimento, mas a grande maioria das escolas não possibilita aos seus alunos o contato com essa prática, no entanto, o CEF apresenta-se como uma escola que tenta proporcionar as oportunidades necessárias para a conquista da autonomia pessoal do aluno, tentando transmitir os mais diversos valores bem como a construção de conhecimento orientado para as diferentes manifestações da vida social.

Conhecendo os benefícios e o impacto que o desporto pode causar, torna-se evidente que a escola deve fomentar a prática desportiva, tendo o Desporto Escolar um papel relevante no processo educativo dos nossos jovens, evidenciada por ser uma prática inclusiva de todos os alunos. Este tem um papel de socialização, levando ao desenvolvimento de novas competências nos vários domínios (físicos, afetivos, pessoais e sociais).

A possibilidade de acompanhar o Grupo-Equipa Natação do Desporto Escolar, revelou ser uma mais-valia, no sentido em que ofereceu uma maior integração e envolvimento com o meio e todo o processo de ensino-aprendizagem nele inerente. Para além disso, esta experiência, proporcionou uma visão ampla da realidade do DE e o seu contexto competitivo, o contacto com alunos dos mais diversos ciclos, bem como o contacto com outros professores com metodologias de ensino diferentes, possibilitou uma aquisição de conhecimentos e experiências positivas muito ricas para a minha formação enquanto docente. O facto de termos estado num contexto diferente de ensino, também acabou por fortalecer várias relações interpessoais.

Relativamente ao projeto do *SuperTurma*, podemos considerar que foi bastante importante para a nossa intervenção no processo ensino aprendizagem das aulas de EF. Neste projeto, tivemos uma participação ativa, que nos permitiu o contacto com diferentes modalidades, regras e contextos competitivos correspondentes, a organização e orientação das práticas, a elaboração dos quadros competitivos, bem como o contacto com os diferentes ciclos durante todo o ano letivo. Este contacto ao longo do ano letivo, permitiu dar-nos a conhecer a toda a comunidade escolar, mostrando trabalho, rigor e competência que facilitou a nossa integração no meio.

Em relação ao corta mato, a elaboração dos percursos revelou ser a tarefa mais difícil, uma vez que a falta de experiência no planeamento de um evento do género, bem como o desconhecimento do espaço destinado a esses mesmos percursos, dificultavam o processo. No entanto, tal como em outras atividades, tivemos uma dedicação exemplar e cumprimos a tarefa com sucesso, contudo, contámos com a preciosa ajuda de alguns professores do GEF que nos orientavam quanto à sua funcionalidade em termos práticos.

Esta experiência foi fundamental pela aquisição de um conhecimento e métodos de organização de uma atividade com alguma dimensão e responsabilidade, pois esta, implica a

participação de um número elevado de alunos e de provas. Assim, consideramos que só através de um bom planeamento, uma organização detalhada e a mobilização dos recursos necessários é que esta poderá atingir o sucesso pretendido. A minha ausência (por razões maiores), no evento foi um dos pontos negativos, uma vez que a colocação do nosso trabalho em prática, bem como a condução de todo o evento, poderia ser importante para a minha formação.

3.3. Área III – Relação com a Comunidade Segundo Carvalho (2014) “O processo educativo não se desenrola apenas numa relação entre alunos e professores, mas pressupõe também uma relação entre a escola e a comunidade.”

A nossa intervenção nesta área passou pelo acompanhamento do cargo de diretor de turma e a integração em meio escolar através da participação ativa e dinâmica dentro da comunidade escolar.

3.3.1. Acompanhamento da Direção de Turma

Para Ribau (2001), a direcção de turma constitui uma estrutura de coordenação pedagógica intermédia de grande importância, assumindo o carácter de gestão das actividades do professor do mesmo agrupamento de alunos.

O papel de Director de Turma como gestor pedagógico intermédio na organização escolar, é indispensável como mediador entre os diferentes actores da comunidade educativa escolar. Para os pais, como garantia do desenvolvimento pessoal e social dos seus filhos, para os alunos, como factores de equilíbrio e geradores de sucessos e para os professores, como conciliadores relacionais e gestores de conflitos. Assim, tal como é referido por Coutinho (1998), a qualquer professor do Conselho de Turma se exige a função de orientar o aluno, ajudando-o nas escolhas que visem o seu desenvolvimento e maturação.

O Director de Turma possui determinadas actividades inerentes ao seu cargo de modo a garantir a concretização das suas funções que envolvem os alunos, os professores da turma, os encarregados de educação e a escola enquanto instituição. Segundo Boavista e Sousa (2013), reconhece-se este gestor pedagógico como acumulando uma tripla função, ou seja, a relação estabelecida com os alunos e com os encarregados de educação, além da relação estabelecida com os demais professores da turma. Podemos então considerar que um diretor de turma será a ponte de ligação entre os alunos, professores e encarregados de educação no contexto escolar, que através das suas competências promove o desenvolvimento e relacionamento pessoal, social e com o meio envolvente de cada aluno, da turma inteira no seu todo e coordenando a acção dos professores envolvidos no processo ensino / aprendizagem.

Desta forma, no decorrer do ano letivo, estabeleci um acompanhamento da direcção de turobservação posição de observação, acompanhamento e colaboração/apoio ao professor Júlio, tais como o director de turma deverá realizar todo um conjunto de actividades que envolvem os alunos, os professores da turma e os encarregados de educação, que se resumem nestas tarefas organizativas/administrativas tais como; A eleição do Delegado e Sub-Delegado de Turma; A elaboração da planta da sala; A recolha e tratamento de dados recolhidos; A organização do dossier de turma; A colaboração na preparação das reuniões do conselho de turma; A recolha de elementos de avaliação intermédia e presença nas mesmas; A participação

na reunião do Conselho de Turma e ainda a presença em reuniões com Encarregados de Educação.

Este acompanhamento, levou-me a concluir que esta experiência de acompanhamento de processo, tornou-se bastante enriquecedora, não só pelo conhecimento do trabalho organizativo/administrativo que essa função exige, mas também pela gestão equilibrada e individualizada de problemas relacionados com os alunos, com a turma, e com todo o meio envolvente. Desde modo, este acompanhamento mais próximo do aluno, levou à criação de relações interpessoais muito positivas com o professor, tornando-se numa pessoa em quem eles confiam e desabafavam sobre as suas preocupações e problemas. Dado tratar-se de alunos do 12º ano, sentimos uma relação mais próxima e de confiança da sua parte, o que levou a um vontade maior para discutir, desabafar e pedir conselhos sobre os mais diversos temas. Esta ligação e conhecimento ganho sobre os alunos, também se revelou importante para a disciplina de EF, uma vez que tornou o processo mais individualizado, sendo possível adequar as práticas aos seus gostos e motivações.

3.3.2. Estudo de Turma

A elaboração de uma Ficha Biográfica foi uma das formas escolhidas para auxiliar na Caracterização da Turma. Esta Ficha Biográfica (Anexo XIII) foi formulado com vista a traçar o perfil da turma estudada, servindo também para analisar o contexto escolar e todo o meio envolvente que actua directamente na formação dos alunos, seja o seu enquadramento familiar, situação financeira, hábitos, a sociedade a que pertence, entre outros aspectos relevantes, muitas vezes encontrando algumas justificações para determinados comportamentos e servindo para traçar critérios que possam ajudar a tornar o ensino e a aprendizagem um sucesso.

Se como professores, considerarmos todos estes factores, haverá maior compreensão em relação aos comportamentos e resultados escolares dos alunos e, conseqüentemente haverá um maior esforço maior por parte do professor, para delinear estratégias que possibilitem o desenvolvimento, a todos os níveis, de cada um dos alunos. De acordo com o proposto os *itens* a serem analisados pretendem referir dados relativos à identificação dos alunos, identificação do encarregado de educação, demarcar o percurso escolar, definir a sua motivação/interesse na Escola que se insere, circunscrever a ocupação dos seus tempos livres, designar os seus hábitos de saúde e alimentares e os seus vícios, e por último dar a conhecer algo mais pessoal de forma a caracterizar a sua personalidade. Estes dados foram complementados com o preenchimento da Ficha de Disciplina de EF, dando a conhecer outros dados. A Ficha Biográfica foi aplicada durante uma parte da aula (20 minutos dedicados ao seu preenchimento), cumprindo todos os parâmetros estabelecidos nestes casos concretos, de modo a tornar os resultados fidedignos (preenchimento individual, máxima veracidade nas respostas, conhecimentos dos objectivos e condições de realização). As fichas biográficas foram recolhidas após o seu preenchimento e foram posteriormente submetidas a uma análise individual e quantitativa da amostra, com o intuito de formular conclusões necessárias ao estudo em causa.

3.3.3. Ação de Integração com o Meio

Segundo Brunet (1992) citado por Fonseca (2015), o sucesso escolar é favorecido pelas boas relações residentes entre os diferentes atores escolares (professores, alunos, diretores, funcionários).

A integração do professor estagiário na comunidade escolar é um dos processos mais importantes do seu ano de estágio, uma vez que a criação de relações interpessoais com o NE, professor cooperante, com as turmas atribuídas, com o GEF, assim como, com todos os restantes membros da comunidade envolvente, agregada a um empenho, rigor e dedicação constante por parte do estagiário em todas as iniciativas e tarefas propostas, irá ser reconhecido por toda a comunidade, induzindo assim, a uma adaptação mais fácil ao contexto, que por sua vez aumenta o sucesso das suas práticas.

O facto de passarmos bastante tempo na escola, fez com essa integração fosse mais rápida, estabelecendo uma relação junto dos professores, pais, auxiliares, direção, alunos, etc. Relativamente aos professores do GEF, desde início que fomos considerados como “colegas de profissão” havendo esta proximidade no diálogo, o que facilitava abordagens e outras barreiras que poderiam noutros contextos. Esse facto também se aplicava aos alunos, uma vez que era visto como qualquer outro professor do GEF, fazendo-nos sentir profissionais importantes na escola.

Desde cedo, percebi que se tratava de um grupo acolhedor, disponível para nos ajudar e apoiar desde início em todas as atividades que necessitássemos. Esta atitude também fez com que manifestamos total interesse e disponibilidade em participar em todas as atividades que o Colégio organizava, independentemente do contexto em que estivessem inseridas.

O CEF, possui um plano de atividades bastante vasto, sendo que como já referimos anteriormente, sempre que era possível, fazíamos questão de estar presentes nas atividades organizadas pelo Colégio, e se necessário, cooperar com algumas tarefas que contribuíssem para o bom funcionamento das atividades. Ao longo do ano letivo destaco: A apresentação do Desporto Escolar aos alunos; O projeto SuperTurma; A Missa de Natal; O projeto NES, As tasquinhas entre muitas outras.

3.3.3.1. Passeio SuperTurma

No início do 1º Período do ano letivo, em reunião de Grupo de Educação física, foi definido a atribuição do prémio do SuperTurma referente ao ano letivo 2015/2016. Como já foi mencionado, esse prémio era atribuído à turma vencedora de cada ano de escolaridade. O prémio atribuído este ano foi um passeio de canoagem. Este passeio decorreu no dia 16 de setembro em Constância. O percurso era no rio Zêzere, a descida iniciava no parque de Constância, passava junto ao castelo Almourol e terminava em Vila Nova da Barquinha onde foi servido um almoço volante. Os professores do GEF, apesar de ser uma atividade referente ao ano letivo anterior, fizeram questão que participássemos no passeio, com o intuito de nos integrar no grupo e restante comunidade. Ao longo da manhã, foram vários os momentos de diálogo e divertimento, num ambiente descontraído e positivo entre todos.

3.3.3.2. Núcleo NES

O NES, Núcleo da Educação para a saúde é um departamento do Centro de Estudos de Fátima responsável pela promoção e acompanhamento da saúde de toda a comunidade escolar. No início do ano letivo, foi-me proposta a colaboração com este núcleo, com o principal objetivo da prevenção e controlo de obesidade em alunos do 2ºciclo. Depois de aceite este desafio, foram elaboradas então algumas parcerias, numa ótica de relacionamento com o meio envolvente por parte de todos os agentes educativos que possam contribuir para este processo.

Desde modo, foram envolvidos o Centro de Saúde de Fátima, a Universidade da Beira Interior, a nutricionista da escola, professores do grupo de EF, o psicólogo e os encarregados de educação. Este projeto contou com uma componente prática, em que os alunos realizavam algumas atividades físicas semanalmente, um acompanhamento alimentar e psicológico, assim como uma monitorização através de pesagens e de medidas antropométricas regulares.

Durante este projeto, foi levada a cabo uma investigação no sentido de perceber que resultados se obtiveram após a implementação deste programa, tanto a nível físico, como a nível psicológico e motivacional para a prática de atividade física e cuidados alimentares. Este tema será abordado de forma mais profunda no capítulo 2.

3.3.3.3. TAÇA AEEP- FUTSAL

No ano letivo 2016/2017, o CEF foi convidado para a Taça AEEP. Esta taça diz respeito a uma competição de Futsal organizada pela Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo. A competição é destinada a iniciados masculinos, sendo que, o vencedor da mesma, compromete-se a ficar como “guardião” da Taça AEEP, durante um ano, e a ser o anfitrião da edição seguinte.

Após o convite do professor Luís Morgado, responsável pelo grupo/equipa de Futsal, decidimos aceitar prontamente e colaborar em todas as tarefas que fossem necessárias. Neste caso as tarefas passaram pelo preenchimento de fichas de jogo, pelos aquecimentos dos guarda redes antes dos jogos, e algumas questões de logística. Será importante salientar que o contexto competitivo era superior ao existente na fase distrital do DE.

Esta competição decorreu no dia 9 de Junho de 2017, em Braga, sendo que a participação do CEF foi bastante positiva (2 vitórias e 2 empates), acabando a competição em 2ºLugar.



Figura 5. Grupo/equipa Futsal- Taça AEEP

3.3.3.4. Aulas natação ao pré-escolar

O Centro de Estudos de Fátima tem à sua disposição infraestruturas, materiais e recursos humanos, sendo uma das suas permissas, a disponibilização de condições de prática a toda a comunidade envolvente. Tal como é mencionado no (Projeto educativo Centro de Estudos de Fátima), “O Centro de Estudos de Fátima, enquanto parceiro comunitário de formação e cultura está sempre disponível para uma colaboração de qualidade com outras instituições e comprometido com uma participação valorizadora da ação educativa. A colaboração da escola com o meio local, a família, a autarquia, as empresas e a comunidade em geral, é de grande importância como elemento dinamizador de enriquecimento cultural.”. Deste modo, o CEF abriu portas às escolas do pré-escolar da região para o ensino da natação em aulas que são caracterizadas por serem de extremo enriquecimento psico-motor. Assim, e tal como mencionado por Lan gerdorfer (1987) e Martins, Silva, Marinho, Barbosa, e Sarmento (2010) cit por Martins, Silva, Marinho, e Costa (2015), a estimulação motora num novo meio parece induzir um novo leque de sensações e experiências corporais, ligações afetivas e sociais mas também o desenvolvimento de novas habilidades, que embora se concretizem num meio específico (aquático), poderão oferecer à criança uma acrescida estimulação psico-motora.

Assim, dada a necessidade de um professor para uma turma, a convite do coordenador e orientador Júlio Rosa, por reconhecer competências e considerar mais um meio de desenvolvimento profissional, propôs-me a lecionação dessa aula. A turma era composta por crianças dos 4 aos 6 anos, sendo que as aulas eram num contexto de Adaptação ao Meio Aquático (AMA). Recebi o convite de bom grado, e ao longo do ano, essa aula foi de extremo enriquecimento para mim, pela adequação de conteúdos e estratégias àquela faixa etária, mas também pela experiência de ter contactado com crianças numa fase de aprendizagem e desenvolvimento muito rica, o que induziu em mim um sentimento de realização e orgulho dessa mesma prática.



Figura 6. Ensino Pré escolar- Escola Jacinta Marto

3.3.4. Reflexão Global sobre a Área III

Esta área transmite-nos essencialmente o modo como deve o professor participar na escola, bem como a postura a assumir por parte do profissional relativamente a todos os elementos pertencentes à comunidade educativa. A proximidade dos alunos estagiários com a comunidade escolar e em todas as atividades no meio envolvente, é condição indispensável para que se estabeleçam relações positivas e de sucesso no contexto de ensino. Ao longo do ano lectivo não só todos os colegas da área de Educação Física como os restantes docentes e funcionários colaboraram e estiveram sempre disponíveis para auxiliar-nos. O contacto com

O Director de Turma desempenha um papel crucial na articulação e dinamização do conselho de turma e nos contactos com os pais, Encarregados de Educação e com os próprios alunos. O acompanhamento da Direcção de Turma ,12º C, permitiu-me perceber quais as funções do Director de Turma e a importância que o conhecimento mais específico da turma pode ter no processo ensino aprendizagem. Os dados e informações recolhidas acerca de cada aluno, serviram ainda como ponto de partida para o planeamento e condução do ensino das aulas de EF. O acompanhamento regular do diretor de turma, permitiu-me também perceber algumas estratégias e formas de intervenção, adequando uma postura de acordo com o problema, tipo de aluno, encarregado de educação e quanto à direção da própria escola. A questão do tipo de liderança é discutível, mais assertivo ou mais liberal, no entanto o que consideramos ser uma das permissas fundamentais, é ser um bom comunicador e conseguir dizer as coisas certas nos momentos certos.

As participações nas reuniões do conselho de turma foram bastante benéficas para a nossa formação, uma vez que eram discutidos os vários problemas e necessidades da turma, expondo situações problema e propostas de estratégias e formas de atuação para determinados contextos. O facto do professor estagiário se poder expressar, foi um ponto importante, uma vez que a exposição da nossa opinião marcava uma posição perante os outros professores, mostrando competência para a prática profissional de docência.

O programa de controlo de obesidade, revelou ser uma experiência bastante desafiadora, no sentido em que o sucesso do programa dependia de uma intervenção por parte dos vários agentes educativos. Assim, ao longo deste programa, tentámos estabelecer relações de cooperação entre todos. Só trabalhando de forma conjunta é que seria possível motivar os alunos constantemente, e assim, conseguir mudar mentalidades e comportamentos.

Para além das aprendizagens acima referidas, o facto de lidarmos com alunos de várias turmas num contexto muito menos formal que as aulas, permitiu uma relação muito mais próxima aos alunos, melhorando a nossa integração e intervenção junto da comunidade escolar. Este relacionamento mais próximo induzia a uma confiança por parte do aluno, que olhava para nós como um irmão mais velho e referência a seguir, e assim, aumentar a sua motivação para a participação no programa. Ainda abordando a temática deste programa, é de salientar que também foi aplicado um questionário no sentido de ir de perceber e adequar as práticas às suas motivações.

As aulas de natação do pré-escolar deram-me um conjunto de vivências e experiências completamente diferentes dos restantes ciclos, mas muito importantes para a minha formação

enquanto profissional. O tipo e forma de comunicação, os exercícios, os feedbacks utilizados e tudo a que o processo de condução do ensino diz respeito. Muitas vezes, é nessa faixa etária que as crianças têm o seu primeiro contacto com o meio aquático, e nesse sentido, vêm a piscina como um conjunto de medos e barreiras que não se sentem confortáveis em ultrapassar. Assim, consideramos que para que essas barreiras e medos sejam ultrapassados, é necessário um estímulo e adequação de estratégias, promovendo aulas de carácter lúdico, dinâmicas e utilizar um conjunto de feedbacks de incentivo e de reforço positivo constantemente. Ao trabalhar com este tipo de crianças em fases tão sensíveis de aprendizagem, é de enorme satisfação quando observamos a sua evolução de aula para aula.

Em suma, o contacto com os diferentes contextos e experiências adquiridas ao longo do ano letivo, forneceram-me um conjunto de ferramentas que me tornaram mais competente e confiante nas minhas capacidades enquanto docente. Desta forma, sinto que quando for solicitado a uma intervenção em momentos de adversidade, estarei melhor preparado para responder de forma eficaz. Considerando que o acolhimento por parte de toda a comunidade escolar foi facilitador de todo o percurso concretizado.

4. Reflexão Final

“No meio da dificuldade encontra-se a oportunidade”

Albert Einstein

E assim termino mais uma etapa de formação na minha vida com o sentimento de dever cumprido. Apesar deste processo de formação se ter revelado bastante difícil, com obstáculos e bastantes dificuldades pelo caminho, olho para trás de consciência tranquila e com uma certeza de que dei o meu melhor. Quando surgiu a oportunidade de fazer o estágio na nossa zona de residência, não hesitei. O facto de conseguir concluir a última etapa da minha formação enquanto professor, próxima da minha família, aliado a uma aprendizagem num ensino de excelência que o Centro de Estudos de Fátima pratica, tornava-se no melhor dos dois mundos. Apesar do colégio se encontrar numa situação um pouco instável, dado o corte no financiamento por parte do estado. Esse facto, apesar de ser alvo de preocupação na maioria dos professores, não se verificou nas suas ações, uma vez que desde a primeira reunião do GEF, todos os professores me trataram de forma leal e correta, sem nunca ter experienciado um sentimento de inferioridade em relação a alguém.

Esse processo de inclusão, também se tornou facilitado, uma vez que tendo feito a minha formação escolar obrigatória no CEF, já tinha uma relação estabelecida à priori com cada um dos professores. Assim, ao longo do ano letivo foi nossa intenção adotar uma postura ativa, interessada e dinâmica no meio escolar, mantendo sempre uma relação próxima com cada um dos professores do GEF, proporcionando vários momentos de partilha, discussão dos mais diversos problemas (específicos, sociais, políticos, etc), formas de atuação em casos específicos, interagida em alguma tarefa, entre outras.

O estágio curricular, forneceu um conjunto de experiências e aprendizagens ao longo do ano lectivo, que resultam num conjunto de aspetos positivos, tais como, o desempenho e resultados dos alunos, as relações interpessoais estabelecidas, assim como uma evolução muito positiva quanto ao meu desempenho enquanto docente. No que diz respeito à lecionação, as funções de planear, organizar, executar e avaliar/reflectir, bem como a oportunidade de passar por várias turmas, de vários ciclos e faixas etárias diferentes nos mais diversos contextos. E tal como mencionado em outras partes do relatório, esta variabilidade de alunos, motivações, níveis, e gostos diferentes, exige uma constante adaptação, pesquisa e reflexão que naturalmente irá induzir a uma evolução das práticas pedagógicas. No entanto, também houve momentos de lecionação menos positivos, e é nesses momentos complicados que acabamos por refletir mais profundamente e tentamos perceber onde estamos a errar. Assim, existiu sempre uma necessidade de adaptação constante, reformulando planeamento, objetivos, planos, exercícios, no sentido de ir de encontro às necessidades reais do aluno.

Todo este desenvolvimento não seria possível sem a ajuda importantíssima do professor cooperante Júlio Rosa, pela proximidade, pelo seu conhecimento, pela sua experiência e partilha de conteúdos, pela seriedade e rigor nas tarefas, pela capacidade argumentativa e exposição de

conteúdos, pela capacidade de detecção dos erros, e, por fim, pela forma de gestão do grupo e relações estabelecidas com os alunos, no fundo, uma referência no ensino.

Há apenas dois pontos que considero menos positivos durante a realização do estágio. O primeiro é referente ao longo período de observação antes de assumir as turmas por completo, levando a uma adaptação mais difícil a mim e às minhas práticas. O outro ponto, prende-se com o facto de me ter aleijado com alguma gravidade, tendo sido operado durante o período de estágio. Esta limitação condicionou a minha intervenção a vários níveis, ou seja, tendo mobilidade reduzida, não me permitia participar na aula de forma ativa, principalmente nas demonstrações e na condução do exercício, onde gosto de estar “dentro” do exercício, e exemplificar se necessário. Outro factor limitador, foi a ausência no estágio durante 3 semanas, numa altura que tinha iniciado o 2º período. Por último, mas não menos importante, a limitação temporal que a fisioterapia impôs, reduzido assim o tempo para planeamento, reflexões entre outras tarefas associadas que poderia ter dinamizado ao estágio.

Terminado o estágio pedagógico, e em jeito de conclusão, foram diversas as aprendizagens e conhecimentos adquiridos ao longo do ano letivo. Apesar dos vários obstáculos e momentos atribulados na construção deste caminho, posso considerar-me bastante satisfeito com o resultado final. Realizando uma auto-avaliação a todo o processo, podemos considerar que o contexto prático, bem como a constante reflexão pedagógica, contribuíram de forma clara para o meu desenvolvimento enquanto futuro professor, no entanto, consideramos essencial a necessidade de formação continua ao longo da carreira de professor, de modo a ir aperfeiçoando as práticas pedagógicas, adaptando às necessidades dos alunos.

Capítulo 2 – Investigação e Inovação Pedagógica

1. Introdução

A obesidade é reconhecida pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como um importante problema de saúde pública, afectando crianças, adolescentes e adultos, WHO, (2000). De acordo com a DGS, (2005), “Trata-se de uma doença crónica e multifactorial, em que o excesso de gordura corporal acumulada pode atingir graus capazes de afectar a saúde.”

Segundo Ribeiro, S. V. (2014), o excesso de peso e a obesidade são definidos como uma acumulação de gordura anormal ou excessiva que representa risco para a saúde. No programa nacional de combate à obesidade, refere que este excesso de gordura resulta de sucessivos balanços energéticos positivos, em que a quantidade de energia ingerida é superior à quantidade de energia dispendida. Os factores que determinam este desequilíbrio são complexos e incluem factores genéticos, metabólicos, ambientais e comportamentais. Nesta temática, Cabrera, T. F. C., Correia, I. F. L., dos Santos, D. O., Pacagnelli, F. L., Prado, M. T. A., da Silva, T. D., ... & Fernani, D. C. G. L. (2014), considera que a causa fundamental do excesso de gordura é a existência de um desequilíbrio entre calorias consumidas e gastas, que geralmente é o resultado de padrões alimentares inadequados, como a ingestão de alimentos altamente energéticos ricos em gordura e de inatividade física suficiente ou sedentarismo.

Nos últimos anos tem-se assistido a um aumento significativo na prevalência da Obesidade Infantil, particularmente nos países desenvolvidos, atingindo, em alguns casos, proporções epidémicas. Para tal facto concorre o termo “Doença da Civilização” associado à Obesidade é claramente indiciador de uma situação dramática. Campos, L. F., Gomes, J. M., & Oliveira, J. C. (2008). Segundo os dados comparados da OMS, WHO (2017), Portugal surge mesmo como um dos cinco entre 27 países com maior percentagem de adolescentes obesos.

Nesse sentido, e segundo estes dados acima mencionados, há várias razões possíveis para explicar o aumento e a prevalência desta doença na sociedade, mas especificamente, em crianças e jovens adolescentes. Para além dos factores genéticos, o aumento do consumo de produtos processados com valores nutritivos (açúcares e gorduras) muito baixos, o consumo de refrigerantes, o consumo excessivo de comida, etc, tudo isso tem contribuído para a acumulação excessiva de gordura nas crianças. O avanço das tecnologias nos últimos anos também pode explicar mudanças nos hábitos alimentares e de atividade física, tanto nas crianças, como dos seus pais e pessoas mais próximas. Assim, estes cada vez mais tendem a adquirir comportamentos sedentários, pois deixaram de ir para a escola pelo seu próprio pé, as actividades nos intervalos da escola vão sendo substituídas pelos video-jogos portáteis, em casa estão largas horas sentados a ver televisão ou no computador (Ekelund et al., 2006; Gal et al., 2005 citado por Murteira, L. D. R. (2011). Para além disso, a alimentação tradicional é

agora substituída por alimentos pré-confeccionados ricos em ácidos gordos saturados, o que faz com que hoje em dia a obesidade aumente de forma alarmante. Murteira, L. D. R. (2011).

A importância da atividade física para um desenvolvimento e crescimento equilibrado, bem como, o seu contributo no que diz respeito à aquisição de um estilo de vida saudável, valorizando a sua forte relação com a saúde, é frequentemente ignorada, Lourenço, M. J. P. (2012), pelo que segundo Seabra, (2007) citado por Lourenço, M. J. P. (2012), a inatividade e o sedentarismo são atualmente considerados dos maiores problemas de saúde pública. Desde modo, acresce a importância da atividade física, uma vez que já é mais que sabido os vários benefícios que esta poderá induzir. Desde a contribuição para um maior gasto energético e calórico, a melhoria do condicionamento muscular e cardiorrespiratório, a prevenção de várias crónicas, assim como o aumento da autoestima e por sua vez a melhoria da qualidade de vida.

Segundo Milbradt, Alves, Pranke, Lemos, Teixeira & Mota (2009) citado por Lourenço, M. J. P. (2012), a atividade física é um fator predominante na luta contra as doenças degenerativas causadas pelo sedentarismo, sendo uma temática muito importante a estudar e analisar, porque leva os indivíduos a um estilo de vida mais saudável. No entanto, apesar da população Portuguesa ter ganho essa consciência ao longo dos anos, a prática de atividade física não se encontra presente na rotina da maior parte pessoas e os seus benefícios a longo prazo não estão a ser considerados. Mas apesar do conhecimento em relação aos benefícios da atividade física na promoção de estilos de vida saudável a população portuguesa está mais sedentária, Pinheiro, C., & Ferreira, C. (2000).

Assim, apesar dos benefícios da atividade física estarem praticamente enraizados na mentalidade das pessoas, sendo que a sua prática é realizada em pequenos espaços de tempo com um objetivo claro de perda de peso momentânea, o que consideramos insuficiente no sentido de provocar comportamentos e hábitos de exercício regulares a longo prazo, de maneira a conseguir prolongar esses benefícios não comprometendo assim a sua saúde.

Tal como é referido pela DGS no programa nacional de combate à obesidade, “Acresce que os benefícios na saúde das pessoas obesas, conseguidos através da perda intencional de peso, principalmente se mantida a longo prazo, se podem manifestar na saúde em geral, na melhoria da qualidade de vida, na redução da mortalidade e na melhoria das doenças crónicas associadas, com destaque para a diabetes tipo 2, para as doenças cardiovasculares e para o cancro.”

Dados comprovam a importância de uma boa aptidão física na infância pode estar associada a um risco reduzido de desenvolver sobrepeso e obesidade, sendo um elemento de saúde de extrema importância, pois possui efeitos positivos além do bem-estar, sobre a saúde cardiovascular, musculoesquelética (Klein-Platat et al., 2005) e a força, como variáveis preditivas independentes de um conjunto de patologias metabólicas e cardiovasculares (Strong, 2005). Nesse sentido a Educação pode ter um papel fundamental, “compromissada com a melhoria da Qualidade de Vida deve levar os alunos a se exercitarem, a desenvolverem conhecimentos sobre a prática física, e, sobretudo, a se conscientizarem da sua importância e

benefícios para a vida.” (Santos, 2009). No entanto, muitas das vezes, a sua prática torna-se insuficiente, não só pelo tempo letivo destinado à disciplina, como da qualidade das suas práticas, sendo que “(...)a participação extracurricular em atividades organizadas muito importante, apresentando-se como um fator essencial, evitando o declínio da prática desportiva, que se verifica com o aumento da idade “(Mota & Esculcas, 2002, Esculcas & Mota, 2005).

Contudo, por vezes o gasto energético de uma atividade física intensa é muitas vezes inferior à ingestão calórica de uma refeição de fast food, para se tratar a obesidade não é suficiente o aumento de atividade física é necessário também a correção dos erros alimentares (Serra et al, 2007).

Nesse sentido, a escola tenderá a ser um local importante onde esse trabalho de prevenção pode ser realizado, uma vez que é o local onde as crianças passam a maior parte do seu tempo, possibilitando uma intervenção mais facilitada. A nível da Educação nutricional, pois as crianças fazem pelo menos uma refeição por dia na escola, assim como a nível desportivo, apresentando as mais diversas condições de prática e diversidade de atividades, levando a um aumento da atividade física. Neste contexto, a prevenção e o tratamento da obesidade infantil tornam-se prioritários, já que é mais difícil reverter a obesidade na idade adulta assim como tratar as co-morbilidades associadas Carvalho, M. A., Carmo, I. D., Breda, J., & Rito, A. I. (2011).

Foi tendo em conta a situação actual desta problemática, que surgiu a nossa intervenção, tendo o objectivo de contribuir para a redução da obesidade na escola, e, dado que se trata de um projeto integrado no estágio de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, será importante o desenvolvimento da capacidade de investigação, pesquisa e de reflexões sobre as problemáticas envolventes, adquirindo assim mais competências e experiências diversificadas. Desta forma, pretendemos através da deste estudo, perceber e avaliar de forma objectiva, a influência que tem o programa “Movimento é Saúde e Bem Estar” nestes indivíduos. O programa “Movimento é Saúde e Bem Estar”, incluía vários agentes educativos e outros conteúdos multidisciplinares, sendo que eu fiquei responsável por prescrever, conduzir e avaliar a actividade física. Assim, o estágio procurou intervir no sentido de aumentar a quantidade de actividade física e este estudo procurou avaliar a sua eficácia nas várias dimensões.

Neste âmbito, o presente estudo tem como objetivo, verificar quais as estratégias de intervenção que se revelam mais eficazes no tratamento da obesidade e excesso de peso infantil. Deste modo, o estudo encontra-se estruturado em duas partes, respeitando a primeira à realização de revisão sistemática da literatura e a segunda à execução de um estudo empírico. A primeira parte reúne a análise de programas de intervenção focando o excesso de peso e obesidade infantil, apresentados de acordo com a população-alvo visada no estudo, e posterior análise e discussão dos parâmetros presentes em cada intervenção bem como dos resultados obtidos, visando identificação das diretrizes que se revelam mais eficazes. A segunda parte, respeitantaao estudo empírico, apresenta o programa

implementado e encontra-se organizada em método, onde se encontra inserida a informação referente a participantes, material e procedimento, os resultados obtidos após a implementação do programa e a subsequente discussão dos mesmos de acordo com os resultados obtidos pelos autores estudados no ponto anterior. Por último, é apresentada uma conclusão final do estudo, destacando os principais parâmetros associados à eficácia do programa, na prevenção e controlo da obesidade infantil, bem como as principais dificuldades na abordagem da problemática e na adequação dos programas à realidade do quotidiano da população-alvo.

2. Metodologia

3.1 - Caracterização do Estudo

Este estudo caracteriza-se como quantitativo descritivo de prevalência tendo como objetivo perceber qual a eficácia da aplicação de um programa multidisciplinar em contexto escolar na prevenção da obesidade, mais precisamente:

- Identificar as principais atividades extracurriculares praticadas pelos alunos da amostra antes do programa;
- Averiguar o tempo de prática de atividade física extracurricular antes do programa;
- Averiguar a variação das medições antropomórficas antes e depois da implementação do programa;
- Averiguar a variação dos valores dos testes fitnessgram executados antes e depois da implementação do programa;
- Verificar a aprendizagem e alterações dos hábitos alimentares saudáveis
- Verificar alterações dos comportamentais relativamente à atividade física.
- Averiguar qual o tipo de atividades extracurriculares praticadas após o programa.
- Averiguar a sua avaliação sobre o programa e quanto à sua repetição.
- Perceber de que maneira é que descrevem a sua Saúde após a implementação do programa.
- Averiguar e comparar qual o seu nível de motivação, humor e vertente social após a participação no programa.
- Aferir se acham importante a participação no programa.
- Averiguar a sua visão quanto ao programa.
- Verificar qual o tipo de atividades que mais gostaram durante a participação no programa.

2.1. Participantes

Participaram no estudo jovens de ambos os géneros, com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos, sendo que o estudo incide sobre a população de crianças que frequentavam o 5º e 6º ano do Centro de Estudos de Fátima, em Fátima, onde me encontrava a estagiar no ano letivo 2016/2017 (tabela 1).

No início do ano escolar, foi feita uma recolha, por parte dos professores de Educação Física responsáveis pelo 2ºciclo, através de métodos de observação direta, com o intuito de determinar os alunos que apresentavam características da obesidade e assim, pudessem

apresentar valores acima dos padrões normais. De um universo de 143 alunos, segundo dados (Secretaria Centro de Estudos de Fátima, 2016), 16 alunos foram referenciados para uma consulta de Pediatria/Obesidade Infantil no Centro de Saúde de Fátima. Destes, 1 foi excluído do programa por não apresentar interesse no mesmo. Assim, a amostra total é constituída por 15 crianças.

As crianças com Índice de Massa Corporal (IMC) acima do percentil (P) correspondente à pré-obesidade ($IMC \geq P85$) foram integradas no programa “Movimento é Saúde e bem-estar”, sobre o qual se baseia este estudo.

Como tal, a participação dos jovens foi condicionada ao cumprimento cumulativo dos seguintes critérios:

- Frequentar o 5º e 6º ano no ano letivo 2016/2017, da escola anteriormente mencionada;
- Apresentar um $IMC \geq P85$, correspondente a pré-obesidade/obesidade, segundo as curvas de IMC adotadas (CDC do ano 2000).

As crianças que integraram o programa tinham o consentimento informado dos Encarregados de Educação (Ver em Anexo) assinado e foram seguidas de acordo com o protocolo de obesidade em vigor no serviço de Saúde.

Tabela 3 - Resultados sociodemográficos. Valores médios (\pm desvio-padrão) e moda da idade, e percentagens de sujeitos por sexo e escolaridade.

Idade (anos)	Média	11.07 \pm 0.594
	Moda	11
Percentagens (%)		
Sexo	Masculino	64.3
	Feminino	35.7
Escolaridade	5º ano	26.7
	6º ano	73.3

2. PROGRAMA “MOVIMENTO É SAUDE E BEM ESTAR”

O estudo parte do Projeto NES (Núcleo de Educação e Saúde) e tem como principal objetivo a prevenção e controlo de obesidade em alunos do 2ºciclo. Este projeto conta com a parceria de várias entidades e intervenientes; A Universidade da Beira Interior, o Centro de Saúde de Fátima, a Nutricionista, Psicólogo e Professores do grupo de Educação física do CEF, assim como os Encarregados de Educação.

Irá ser elaborado um grupo experimental que irá ser seguido pelos vários agentes de ensino à disposição na escola. A este grupo, irão ser recolhidos dados antropomórficos e monitorizados ao longo do programa. Para além disso, haverá uma componente prática, onde irão ser prescritas semanalmente por professores do grupo de Educação Física. A nutricionista e os pais também terão um papel fundamental, com um objetivo claro de motivação e tentativa de mudança de hábitos saudáveis.

Os programas de tratamento que incluem alterações nutricionais e aumento da atividade física, são considerados mais eficazes, uma vez que, o exercício físico tem inúmeras vantagens, entre as quais se destacam, o aumento do gasto energético, a diminuição da resistência à insulina (Chueca et al,2002), a diminuição do risco de desenvolver dislipidemias e diabetes mellitus e a diminuição do tecido adiposo visceral favorecendo a manutenção da massa muscular. Sendo assim, será importante inculcar um estilo de vida saudável a este tipo de população, aumentando a sua atividade física regular para o tratamento da obesidade, em detrimento das atividades sedentárias (Serra et al, 2007).

Foi a partir desta necessidade que surge este projeto, e assim, através da implementação de um programa multidisciplinar envolvendo os vários agentes educativos (Centro de Saúde, EE, nutricionista, Prof. Educação Física), se possa ir de encontro às necessidades que este tipo de população carece, de maneira a atuar de forma eficaz e ir de encontro aos objetivos propostos.

Neste sentido, foi elaborado um cronograma com o intuito de estruturar de forma espaciotemporal a ordem de procedimentos a realizar no programa.

Objetivos do programa

1. Perceber a relação entre a metodologia de ensino-aprendizagem e as práticas de atividades físicas e desportivas extracurriculares na prevenção da obesidade;
2. Controlar os índices de obesidade nas populações do 2ºciclo e acompanhar através de uma monitorização de todo o processo;
3. Chamar numa ótica de relacionamento com o meio envolvente todos os agentes educativos que possam contribuir para este processo (Centro de Saúde, Encarregados de Educação, nutricionista da escola, Psicólogo);
4. Monitorizar através de pesagens, medidas antropométricas todo o processo;
5. Promoção de hábitos desportivos e um estilo de vida saudável.

Cronograma (Ano letivo 2016/2017) “Movimento é Saúde e Bem estar”	
Setembro a Dezembro de 2016	Construção do projeto
Dezembro a Janeiro de 2017	Intervenção do Centro de Saúde de Fátima na Recolha de Amostras de pré-obesos e obesos no 5º e 6º ano; Informação e pedido aos EE para a integração dos alunos neste processo (DT).
Janeiro de 2017	Estipular o grupo experimental e os horários de prática diária com os alunos; Escolha através dos inquéritos as atividades a desenvolver; Palestra com nutricionista.
Janeiro de 2017 a Junho de 2017	Aplicação do projeto/ metodologia; Palestra com nutricionista.
Junho a Setembro de 2017	Produção do relatório final do projeto.

Tabela 4- Cronograma do programa “Movimento é Saúde e Bem estar”.

2.2. Procedimentos

3.3- Procedimentos, Instrumento e Recolha de Dados

3.3.1. Operacionais

O processo deste estudo passa por várias fases e intervenções. Inicialmente através de métodos de observação direta, os professores de Educação Física responsáveis pelas turmas do 2ºciclo recolheram o nome dos alunos que apresentavam características físicas que indicavam excesso de peso. Dessa recolha, surgiram 16 nomes que nos foram posteriormente entregues.

Após a recolha destes 16 nomes, foi elaborada uma carta destinada aos Encarregados de Educação de Educação destes alunos (Ver anexo), no sentido de lhes informar e explicar a existência deste programa, bem como o consentimento para integração dos seus educandos no mesmo, a participação nas atividades físicas/desportivas, a aplicação de questionários, assim como o fornecimento de dados confidenciais para fins de investigação. Dentro dos 16 alunos referenciados, 1 deles foi excluído dado o desinteresse apresentado pelo EE.

Feita assim a recolha de todos os consentimentos, procedeu-se à iniciação do programa. Numa primeira fase, os participantes foram sujeitos à recolha por parte do Centro de Saúde de Fátima dos seus dados antropométricos (Peso, Altura, Perímetro Abdominal). Posteriormente, e depois de calculado o IMC, foi possível averiguar em que percentil se enquadravam, sendo que praticamente todas as amostras apresentavam um percentil >97. Numa primeira fase, os participantes foram submetidos a uma formação de nutrição (No

Colégio- CEF), no qual é mencionada a importância de uma alimentação saudável, sendo-lhes dadas sugestões e estratégias para que estes alterem os seus hábitos alimentares.

Posteriormente, os alunos foram sujeitos à aplicação de um questionário de “Prática e Preferência de Atividades Físicas e Desportivas” (Ver Anexo) que tinha como objetivo, averiguar a prática de atividades extracurriculares e quais as razões de prática/não prática, qual o tipo de atividade extracurricular que praticam, o contexto em que se inseriam, bem como o tempo despendido nas mesmas. Este questionário tinha um segundo objetivo, tentar averiguar qual o tipo de atividades preferencial com o intuito de adaptar a nossa intervenção o mais próximo possível dos gostos e motivações dos participantes.

Assim, programamos as sessões práticas de acordo com os seus horários. (ver anexo). Estas eram realizadas durante a hora de almoço, dado que era o único espaço livre disponível. Foram programadas 2 sessões práticas por semana a todos os participantes, no entanto, por incompatibilidade de horários, não era possível juntar todos os alunos participantes no programa.

O programa aplicado teve a duração de 20 semanas, ou seja, ao longo do 2º e 3º Período escolar.

No que concerne às sessões práticas, O Canada’s Physical Activity Guide recomenda um aumento inicial de 30 minutos por dia de actividade física, dos quais 10 minutos deverão ser de actividade física vigorosa, seguidos por um aumento de 15 minutos por dia nos cinco meses subsequentes. Em paralelo com o aumento da prática de actividade física, preconiza-se a diminuição de 30 minutos diários de comportamentos sedentários, nomeadamente ver televisão, estar sentado ao computador ou jogar jogos electrónicos sem movimento Public Health Agency of Canada cit por Carvalho, M. A., Carmo, I. D., Breda, J., & Rito, A. I. (2011). Dentro da mesma temática, Bonnie et al, (2007). Na idade pediátrica são recomendados 60 minutos diários de actividade física, contudo crianças obesas podem não ser capazes de cumprir esta recomendação, nesses casos deve haver um aumento progressivo do tempo de actividade física até atingir os 60 minutos.

A nossa intervenção decorreu neste sentido, ou seja iniciamos com sessões de 45 minutos, sendo que os primeiros 15 minutos, fizemos uma abordagem ao programa, tentando contextualizar e passar essas pequenas informações, tais como: a importância da actividade física e o tempo que devem disponibilizar por dia para a mesma, a diminuição de comportamentos sedentários (ver menos televisão, jogos de consola, telemóvel, etc) assim como um reforço à importância de mudança de hábitos alimentares. Apesar de termos passado estas informações pertinentes, para além do feedback dos participantes após questionamento, não recolhemos qualquer dado no sentido de perceber a sua redução. Neste modo, as aulas decorreram com um volume de 30 minutos nas primeiras sessões, tentando sempre que determinado período da aula solicitasse intensidades mais altas.

Para além disso, foi também ensinado a medição da frequência cardíaca através da técnica de palpação da artéria carótida, no sentido de criar uma rotina de controlo do treino por parte do professor em sessões futuras. A palpação das artérias radial e carótida para

mensuração da frequência cardíaca (FC), além de ser uma técnica confiável, ainda é o método de maior popularidade, por ser o mais acessível e apresentado nos principais livros textos de treinamento e fisiologia do exercício para monitorização e controlo da intensidade de exercícios aeróbios. Perez, A. J., Dias, K. D., & Carletti, L. (2010).

Relativamente aos métodos utilizados na prescrição das práticas, foram realizados vários tipos de exercícios (aeróbios, calisténicos e de força) assim como desportos pré desportivos (Jogo da raposa, bola ao capitão, jogo dos passes, etc), jogos desportivos/colectivos (badminton, futsal, basquetebol, etc) e actividades lúdicas (apanhada, jogo do galo) , jogos tradicionais (3 pauzinhos, gato e rato, jogo do “mata”) (Exemplo disponível em Anexo), de acordo com as suas motivações recolhidas através do questionário (Ver ANEXO “Prática e Preferência de Atividades Físicas e Desportivas”). As actividades eram realizadas de acordo com as recomendações da American College of Sports Medicine (2009) para este tipo de população em específico, com índices de exercitação de baixa intensidade e longa duração numa primeira fase, num regime predominantemente aeróbio, incluindo exercícios de força em circuito (inicialmente com o peso corporal). No entanto, tal como mencionado anteriormente, a intensidade das mesmas foi aumentando de forma progressiva, tendo por vezes a necessidade de adaptar de acordo com a execução técnica assim como da sua percepção de esforço (PSE). A PSE é contabilizada a partir de uma escala, sendo a mais divulgada a escala de Borg, sendo esta frequentemente utilizada no treino e na reabilitação, permite estimar o esforço percebido pelo atleta durante a realização de trabalho físico (Borg, 1998 citado por Silva, (2003).

2.3. Análise e Tratamento de Dados

Questionários

O questionário é um instrumento de recolha de informação que permite, quer ao investigador, quer ao educador, obter com facilidade um conhecimento em extensão do problema em estudo, Freire, I. P., Simão, A. M. V., & Ferreira, A. S. (2006). A necessidade de termos um instrumento aferido para o estudo desta realidade surge na carência de alguns dados para análise e respetiva discussão. Com ele, pretendemos não só obter informação acerca dos seus hábitos de atividade física, como poder identificar quais as suas motivações e actividades preferenciais. Por outro lado, pretendemos, a partir do segundo questionário, pretendemos a recolha da opinião dos alunos acerca do programa, da sua experiência e conhecimento obtido, e perceber as mudanças provocadas face à realização do mesmo.

Relativamente ao primeiro questionário (“Prática e Preferência de Atividades Físicas e Desportivas”), aplicado antes do início do programa, foi adaptado de um estudo de Adilson Marques (2010) referência?, sobre o papel da escola e da Educação Física na promoção de estilos de vida ativa e saudável. O segundo questionário (“Estilos de Vida Dos Alunos Após Integração No Programa”) foi aplicado no final do programa, na tentativa de perceber se o

estilo de vida e hábitos saudáveis nas mais diversas dimensões (Atividade Física, Alimentar, Bem-Estar Físico, Psicológico, etc...) foram alterados. Estes questionários foram baseados KIDSCREEN-27, instrumento desenvolvido no âmbito do projeto europeu “*Screening and Promoting for Health-Related Quality of Life in Children and Adolescents - A European Public Health Perspective*” realizado pela Comissão Europeia, nos anos de 2001 a 2004. referência?

Medidas antropométricas

Unidade de Saúde Familiar de Fátima (Centro de Saúde)

Como explicado anteriormente, foi solicitado o apoio e colaboração do Centro de Saúde de Fátima, que ficaria responsável, pela recolha e monitorização de medidas antropométricas das amostras. Os dados recolhidos foram o Peso, a Altura e o Perímetro abdominal, sendo que foi calculado o IMC e indicado o Percentil em que se encontravam. No que concerne aos métodos e protocolos utilizados durante a avaliação destes índices foram da total responsabilidade do Centro de Saúde.

Índices antropométricos recolhidos:

Comprimento/Estatura para a idade:

Este índice demonstra o crescimento linear da criança. Valores demasiado baixos indicam problemas cumulativos de saúde ou nutrição a longo prazo (Rito e Anjos, 2002). Valores de percentil (ANEXO) entre 5 e 10 devem ser tomados em consideração, o valor abaixo do percentil 5 e 10 devem ser tomados em consideração, sendo que o valor abaixo do percentil 5 é considerado um défice severo (Silva e Gomes-Pedro, 2005).

Peso para a idade:

O índice peso para a idade relaciona a massa corporal com a idade, contudo é influenciado pela estatura para a idade (Rito e Anjos, 2002). O valor medido deve ser interpretado em função das curvas de percentil (Anexo). Valores abaixo do percentil 10 traduzem défice de peso e valores acima do percentil 90 traduzem excesso de peso (Silva e Gomes-Pedro, 2005, p.151). Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), pela análise das curvas de crescimento, nas quais as classificações são as seguintes: percentil < 0,1 corresponde magreza acentuada; percentil $\geq 0,1$ a < 3 = magreza; percentil ≥ 3 a ≤ 85 = eutrofia; percentil > 85 a ≤ 97 = sobrepeso; percentil > 97 a $\leq 99,9$ = obesidade e percentil > 99,9 = obesidade grave. Das 15 amostras verificadas, 13 apresentaram um percentil >97, ou seja, apresentavam uma condição de obesidade, sendo que as restantes amostras estavam na condição de sobrepeso.

Perímetro abdominal:

Índice de Massa Corporal (IMC)

Mello et al. (2004) afirmam que a partir dos 13 anos, as crianças com excesso de peso ou obesidade correm risco de se tornarem obesos adultos, na medida em que o IMC na infância apresenta correlações positivas com o IMC em idade adulta, sendo essa correlação mais forte a partir daquela idade.

. A OMS (2014) chama a atenção para a dificuldade em estipular elementos de medida para o excesso de peso ou obesidade infantil devido às alterações corporais ocorridas durante o crescimento. No entanto, o recurso a medidas de peso e altura para as crianças, associadas às comparações de valores considerados normais para cada idade e sexo do indivíduo parecem auxiliar no seu diagnóstico (Onis et al., 2007 citado por Ribeiro, S. V. (2014).

3.4- Tratamento de Dados e Análise Estatística

Para a análise dos dados foi utilizado o programa Microsoft Office Excel 2007 e o programa de análise estatística Statistical Package of Social Science (SPSS) 26.0, ambos para Windows. O cálculo de médias e desvios-padrão foram realizados por métodos estatísticos padronizados. Para cada momento de avaliação (pré e pós), foi utilizado o t-teste para amostras independente.

3. Resultados

4.1- Apresentação de Resultados

Na tabela abaixo estão indicados os resultados relativos à quantidade de prática de atividade física por parte dos alunos inquiridos.

Tabela V: Valores em percentagens da quantidade e tipo de atividade física realizada.

		Percentagens (%)
Prática de atividade física	Nunca	13.3
	Menos de uma vez por semana	13.3
	Uma vez por semana	26.7
	2 a 3 vezes por semana	33.3
	Todos os dias	13.3
Tipo de atividade física	Passear	15.4
	Andar de bicicleta	7.7
	Jogar futebol na rua	7.7
	Outras	23.1
	Mais do que uma atividade	46.2

Relativamente ao primeiro questionário aplicado, percebeu-se que a maioria dos alunos inquiridos praticavam atividade física de forma regular ao longo da semana (73.3%), sendo que quase a maioria praticava mais do que uma atividade (46.2%), desde passear, andar de bicicleta, jogar futebol na rua, entre outras (karaté e andar de patins) (tabela V).

Tabela VI: Valores em percentagens do tipo de atividades praticada e das alterações dos comportamentos relativamente à atividade física.

		Percentagens (%)
Alteração do comportamento relativo à atividade física	Passar a fazer mais exercício	40
	Pensamento positivo face aos benefícios da atividade física para a saúde	20
	Treinar todos os dias	26.7
	Nenhuma alteração	6.7
	Mais do que uma alteração	6.7
Tipo de atividade física praticada	Correr	6.7
	Andar de bicicleta	26.7
	Jogar futebol na rua	6.7
	Nenhuma	6.7
	Outras	20
	Mais do que uma atividade	33.3

Após a execução do programa e a aplicação do questionário, percebeu-se que uma grande parte dos jovens integrantes do programa (40% dos sujeitos) passaram a realizar mais exercício, destacando-se, no entanto, a execução de mais alterações referentes à atividade física depois do programa, designadamente o pensamento positivo relativo aos benefícios adquiridos com o exercício físico para a saúde, assim como a prática diária de atividade física, na qual uma grande parte executava várias atividades (tabela VI).

Tabela VII: Valores em percentagens sobre a aprendizagem de hábitos alimentares saudáveis e as alterações dos hábitos alimentares.

		Percentagens (%)
Aprendizagem dos hábitos alimentares saudáveis	Comer mais legumes	6.7
	Alimentação variada	20
	Mais do que uma aprendizagem saudável	73.3
Alterações dos hábitos alimentares	Comer menos	
	Evitar doces	20
	Deixar de beber refrigerantes	6.7
	Mais cuidado com a alimentação	13.3
	Nada	6.7
	Mais do que um hábito saudável	13.3
	40	

Através da análise das percentagens no que concerne às alterações referentes aos hábitos alimentares, a maioria dos alunos pertence à amostra (73.3%) refere que o programa lhes forneceu várias aprendizagens sobre hábitos alimentares que lhes permita tornarem-se mais saudáveis, tais como: os alimentos fornecem energia ao corpo, comer mais legumes, fruta, lacticínios e sopa, e menos doces, a alimentação deve ser equilibrada, variada e completa, e deve-se tomar o pequeno almoço e lanche, sendo que 40% dos alunos apontam a adoção de mais do que um hábito saudável após o programa (tabela VII).

Tabela VIII: Valores em percentagens da opinião dos sujeitos sobre o programa e das atividades preferenciais.

		Percentagens (%)
O que diriam do programa	Aprender a diferenciar alimentos saudáveis e não saudáveis	20
	Ganhar novos conhecimentos	
	Programa que visa a promoção de um estilo de vida saudável	6.7
	através da prática de exercício físico regular e de uma alimentação equilibrada	40
	Mais do que uma explicação	33.3

Atividade que mais gostaram	Medições com o centro de saúde	6.7
	Palestras com a nutricionista	13.3
	Atividades físicas/desportivas com o professor	60
	Preencher questionários	20

No que diz respeito aos resultados do questionário pós-programa, percebeu-se que um maior número de jovens descreve o programa como um “programa que visa a promoção de um estilo de vida saudável através da prática de exercício regular e de uma alimentação equilibrada”, onde as atividades preferidas dos jovens foram as atividades físicas realizadas durante a execução do programa (tabela VIII).

Tabela IX: Valores médios (\pm desvio-padrão) e mediana da autoavaliação dos sujeitos relativamente a alguns parâmetros do programa.

	N	Média	Mediana
Bem-estar Físico	15	3.40 \pm 0.56	3.40
Bem-estar Psicológico	15	3.56 \pm 0.91	3.50
Suporte Social	15	3.46 \pm 0.60	3.50
Motivação	15	3.39 \pm 0.88	3.67

No que diz respeito à autoavaliação relativa ao bem-estar Físico, bem-estar psicológico, suporte social e grupo de pares, e Motivação no programa, conclui-se a partir da média obtida que as quatro dimensões avaliadas apresentam níveis médios, sendo que a que tem maior média é o que diz respeito ao bem-estar psicológico ($M=3.56$) e a menor associado à motivação ($M=3.39$), discriminado na tabela VI.

Tabela X: Valores em percentagens da saúde geral dos sujeitos.

		Percentagens (%)
Saúde geral	Excelente	14.3
	Muito boa	21.4
	Boa	57.1
	Má	7.1

Para além destes resultados, 57.1% dos jovens integrados consideraram ter uma boa saúde, apesar de um sujeito considerar a sua saúde má, e dois indivíduos autoavaliarem a saúde como sendo excelente (tabela X).

Tabela XI: Valores médios (\pm desvio-padrão) e moda sobre a avaliação do programa. Valores em percentagens sobre as razões de gostarem ou não do programa.

Avaliação do programa	Média	4.33 \pm 0.778
	Moda	5
		Percentagens (%)
Razões para gostar ou não do programa	Gostou de todas as atividades	20
	Preferia estar com os amigos	6.7
	Aprendeu a ter uma alimentação saudável	13.3
	Razões positivas	
	Razões negativas	53.5
		6.7
Repetição do programa	Sim	46.7
	Não	53.5

Por fim, torna-se importante ressaltar os resultados relativos à avaliação geral do programa, relativamente ao quanto gostaram de participar na experiência e o porquê e, ainda, se voltavam a repetir o programa. Posto isto, a análise dos resultados demonstra que de forma geral os alunos gostaram do programa ($M=4.33$). Nas razões assinaladas, a maioria dos alunos (53.3%) apontaram mais do que uma razão positiva, no entanto, 53.3% dos indivíduos consideram que não estariam interessados em repetir o programa (tabela XI).

Tabela XII: Valores médios (\pm desvio-padrão) das medições clínicas antes e depois da implementação do programa.

	N	Média (Pré-programa)	Média (Pós-programa)
Peso	15	60.633 \pm 11.082	62.200 \pm 10.428
Altura	15	149.767 \pm 6.50	152.833 \pm 6.691
Perímetro abdominal	15	92.733 \pm 7.86	89.867 \pm 7.482
IMC	15	26.860 \pm 3.389	26.5153 \pm 3.269

No que concerne aos efeitos que o programa teve nos alunos envolvidos, foi possível verificar que o peso, a altura, o perímetro abdominal e o IMC sofreram alterações, sendo que o peso, o perímetro abdominal e o IMC reduziram em termos de valores na comparação das medições clínicas antes e depois da implementação do programa (tabela XII).

Tabela XIII: Resultados dos exercícios executados antes e depois do programa. Valores em percentagens, médios (\pm desvio-padrão) e de p dos exercícios executados antes e depois da implementação do programa.

		Pré-programa	Pós-programa
Vaivém	Média	22.03 \pm 8.84	26.42 \pm 8.64
	<i>p-value</i>	0.000	0.000
Percentagens (%)			
Abdominais	Sim	71.4	50
	Uma vez sim e outra não	14.3	8.3
	Não	14.3	41.7
Senta e Alcança	Sim	66.7	50
	Uma vez sim e outra não	13.3	21.4
	Não	20	28.6

No que se refere aos exercícios aplicados antes e durante o programa, nomeadamente, a execução de vaivém, abdominais e senta e alcança, uma vez que existiram quatro avaliações (diagnóstico, primeiro, segundo e terceiro período), optou por fazer dois grupos, sendo que um correspondia aos resultados antes do programa (diagnóstico e primeiro período) e os resultados durante o programa (segundo e terceiro período). Tornou-se perceptível que a nível de vaivém, a média de circuitos executados pelos alunos integrantes do programa aumentou comparativamente com os resultados antes da implementação do programa ($M=26.42$; $M=22.03$, respetivamente, $p=.000$), sendo que para a idade, em qualquer um dos momentos encontra-se dentro do nível saudável para as idades contempladas (valores entre os 16 a 23 circuitos), porém no que diz respeito à execução dos abdominais e do senta e alcança, verifica-se que existe uma redução no número de alunos que conseguem fazer o número mínimo deste dois exercícios para considerar dentro dos valores saudáveis (tabela XIII).

4-Discussão

A obesidade infantil é uma epidemia crescente e um dos desafios de saúde pública mais complexos do século XXI. No nosso meio, a obesidade infantil tem-se tornado um problema de saúde pública, que vem aumentando em cada ano que passa, tornando-se numa agravante muito séria para a saúde atual e futura dos indivíduos. A OMS reconhece que, neste século, a obesidade tem uma prevalência igual ou superior à da desnutrição e das doenças infecciosas. Por tal facto, se não se tomarem medidas drásticas para prevenir e tratar a obesidade, mais de 50% da população mundial será obesa em 2025. DGS, (2005).

Assim, a obesidade infantil está frequentemente associada a doenças crónicas, no entanto, uma intervenção ao nível alimentar e físico, além de diminuir o excesso de peso associado a essa doença a curto prazo, irá criar no jovem, uma mudança de comportamentos irá levar para a vida adulta. O objetivo deste estudo passa por compreender qual a eficácia do programa de intervenção na redução do excesso de peso, o seu grau de satisfação quanto à participação e de que forma é que este influenciou os participantes na criação de hábitos de vida saudável.

Relativamente à análise dos resultados, no que diz respeito à quantidade de prática, estes demonstram que antes do programa, a percentagem da amostra que pratica atividades físicas regularmente com duração superior a 20 minutos era de 46%, considerando “todos os dias” e “2 a 3 vezes por semana”, no entanto, 13% referiu que praticava muito poucas vezes, e 13% nunca praticava. A maioria praticava mais do que uma atividade (46,2%), sendo elas, passear, andar de bicicleta, jogar futebol de rua, karaté e andar de patins.

Comparativamente aos resultados após o final do programa, verificamos a existência de alterações positivas, sendo que existiu um aumento de prática de exercício por parte dos participantes (40%) e ainda uma consciência maior quanto aos seus benefícios na saúde. De salientar também que 26,7% consideraram que alteraram o seu comportamento e passaram a treinar todos os dias. Dessa prática, andar de bicicleta foi a que obteve mais respostas. Nesse sentido é possível constatar que quando as práticas são orientadas de acordo com os gostos e motivações dos alunos, acabam por induzir neles um espírito e uma pré-disposição maior para a prática, sendo esse dado confirmado através do segundo questionário que após uma intervenção e uma prática regular de exercício, aumentou os índices de prática dos participantes.

Relativamente às alterações na alimentação, foi possível verificar que a grande maioria da amostra (73%) considerou que o programa lhes induziu várias aprendizagens sobre os seus hábitos alimentares, tais como a energia que fornecem ao corpo, comer mais legumes, fruta, lacticínios e sopa, e menos doces, e ainda se verifica que 40% consideraram uma mudança em mais do que um hábito saudável após a participação no programa.

No que diz respeito aos resultados do questionário pós-programa, percebeu-se que um maior número de jovens (40%) descreve o programa como um “programa que visa a promoção de um estilo de vida saudável através da prática de exercício regular e de uma alimentação

equilibrada”, sendo que as atividades onde gostaram mais de participar foram as atividades físicas realizadas durante a execução do programa (60%).

Deste modo, podemos considerar que o programa produziu efeitos bastante positivos no que diz respeito à prática de atividade física e nos hábitos alimentares, existindo uma maior consciência dos seus benefícios. Os resultados permitem ainda perceber que existiram alterações significativas no que concerne à alteração de hábitos alimentares e de atividade física.

No que diz respeito à autoavaliação do programa, de acordo com as várias dimensões (Físico, Psicológico, Social e Motivacional) os resultados mostram-nos que os participantes no programa consideraram-se bastante motivados durante a aplicação do mesmo. No entanto, as questões relacionadas com o Bem-Estar Físico apresentaram menos respostas positivas. Assim, podemos observar que apesar dos alunos não terem considerado estar em excelente forma física no decorrer das práticas, apresentavam bastante motivação para as realizar. Esse fator pode ser justificado pela interpretação por parte dos alunos sobre o seu Bem-Estar Físico logo após ou até no decorrer das aulas, e aí, poderiam apresentar alguma fadiga, visto que tinham estado a praticar atividade física.

Relativamente aos índices antropomórficos recolhidos, verificamos que o peso, o perímetro abdominal e o IMC sofreram alterações, indiciando a uma melhoria nos mesmos. Como tem sido verificado, crianças mais activas apresentam condições de IMC mais baixas, é por isso extremamente importante proporcionar às crianças níveis elevados de actividade física, de forma a contrariar o aumento excessivo do peso, atrasando também a manifestação da síndrome metabólica em jovens adultos (Yang et al., 2008). No entanto, o valor da altura, poderá ser justificado pelo facto de os jovens que participaram no programa, estarem numa fase sensível ao seu desenvolvimento, e assim, esse valor tenderá a aumentar.

A DGS (CDC do ano2000) refere que o IMC é o índice mais usado para identificar indivíduos com excesso de peso, uma vez que é prático e fácil de obter, mas a sua sensibilidade poderá ser questionável durante a infância uma vez que nesta fase não existe uma estatura estável. Nesse sentido, seria importante perceber se a diminuição do peso, não estará também relacionada com o aumento da altura dos participantes.

Desde modo, prevenir a obesidade infantil significa diminuir, de uma forma racional e menos onerosa, a incidência de doenças crónico-degenerativas. Em adolescentes, um maior nível de atividade física contribui para melhorar o perfil lipídico e metabólico e reduzir a prevalência de obesidade. Quando um adolescente é fisicamente ativo, a probabilidade de se tornar num adulto também ativo é maior (Lazzoli, 1998). Nesse sentido consideramos de extrema importância o papel da escola e em especial da Educação Física, pois é através desta disciplina que o aluno irá ganhar motivação para a prática regular de exercício. Segundo Castro, Costa, & Onofre (2010) citado por Lourenço, M. J. P. (2012), a Educação Física leva os alunos ao gosto da prática de atividade física fomentando estilos de vida ativa e saudável, conduzindo à prática fora da escola e na vida futura. Assim, parece claro que a qualidade e a eficiência dos programas de educação física escolar estão estritamente associadas ao tipo de

atividade que as escolas proporcionam durante as aulas, no sentido em que a participação em esforços físicos possa induzir a adaptações fisiológicas favoráveis ao melhor funcionamento orgânico dos jovens Guedes & Guedes, (2001). Deste modo, cabe ao professor de EF proporcionar contextos de prática exigentes, desafiantes, motivadoras, e dentro de um ambiente positivo que leve às motivações do aluno, a um maior tempo de empenhamento motor e por sua vez a um desenvolvimento integral do aluno.

Limitações e Recomendações e Prospetivas de Futuro

- O presente estudo permitiu apenas análise a uma amostra relativamente pequena e muito específica. Seria pertinente a elaboração de um estudo com amostras de maior dimensão, que incluíssem crianças/familiares com diferentes valores de IMC, poder-se-iam retirar conclusões mais concretas relativamente a este tema.
- Teria sido interessante a aplicação deste programa a um grupo experimental e comparar os resultados com um grupo de controlo com características equivalentes.
- A amostra poder-se-ia alargar a alunos desta faixa etária que frequentam outras escolas de todo o concelho de Ourém, e atendendo aos resultados obtidos, poder-se-ia elaborar uma apresentação dos respetivos valores às escolas, famílias e à Câmara Municipal de Ourém, demonstrando a incidência de casos, mas essencialmente a importância da atividade física desportiva nas crianças e adolescentes.
- Tendo em conta os dados do nosso estudo e uma vez que a literatura nos indica que a prática de atividade física e desportiva tem tendência a diminuir com o aumento da idade, pensamos ser de extrema importância sensibilizar os alunos, com o apoio de todos os envolventes para a prática da atividade física desportiva regular, como papel essencial para a saúde, combatendo a obesidade e outros problemas relacionados.

5. Conclusão

Através da análise dos resultados obtidos é possível concluir que a intervenção junto de crianças com obesidade será tanto mais eficaz quanto mais adequada for a intervenção com vista às necessidades expressas por estas.

Na sociedade atual, onde prima o uso de telemóveis, computadores e consolas, verifica-se que o tempo dispendido em atividade física se encontra negativamente relacionado com o tempo dispendido com atividades sedentárias, Ribeiro, S. V. (2014).

Deste modo, intervir junto das crianças e jovens deverá pressupor a realização de atividades que despertem o interesse e a sua adequação à faixa etária em alvo. Sendo que se verifica que quando as atividades são realizadas em grupo, como por exemplo com a família, a adoção e integração destas no quotidiano é facilitada, tornando-se mais eficaz. No entanto, consideramos que este tipo de ambientes não se verifica, tanto pelo contexto familiar, como pelo contexto profissional, passando a escola a ter uma responsabilidade maior nesse sentido.

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (WHO, 2000), a promoção da atividade física na escola é um objectivo realístico e pode ser conseguido com o contributo fundamental da disciplina de Educação Física. Por esta razão, definiu como objectivos para a disciplina: criar o hábito vitalício pela prática das actividades físicas e desportivas; desenvolver e melhorar a saúde e bem-estar dos estudantes; oferecer satisfação, prazer e interacção social e; ajudar a prevenir problemas de saúde que se podem manifestar no futuro. Marques, A., & da Costa, F. C. (2017).

Assim, a escola e em especial os professores de educação física, têm a responsabilidade de provocar no aluno, um gosto especial pela disciplina, pelo desporto e pela atividade física no geral, de modo a haver um empenho e prédisposição maior durante as aulas, aumentando dessa forma a eficácia das mesmas. Dessa forma, o aluno ganhará um maior interesse pelo desporto, pelas várias modalidades e terá tendência em inscrever-se em atividades extracurriculares criando práticas de exercício regulares que irá levar para o resto da sua vida.

Como pôde ser verificado, os resultados obtidos nesta intervenção sugerem que este tipo de programas pode ser uma mais-valia para o controlo de peso e na saúde das crianças em condição de obesidade ou pré obesidade. No entanto, consideramos que a escola tem um papel fundamental na mudança dos hábitos alimentares e desportivos dos alunos, uma vez, que por toda a envolvimento de condições assim como dos mais diversos agentes de ensino, consigam cooperar na elaboração e aplicação programas multidisciplinares. Uma das limitações do programa “Movimento é saúde e Bem-Estar” foi o controlo alimentar, apesar das várias conversas nesse sentido, assistimos várias vezes a comportamentos alimentares incorretos. Deste modo, será importante que futuros estudos envolvam para além de protocolos específicos de actividade física neste tipo de população, uma intervenção mais rigorosa no que concerne à influência e mudança dos hábitos alimentares, bem como um envolvimento mais próximo dos pais nestes programas. Uma vez que os seus hábitos

alimentares e de atividade física poderão influenciar negativamente os comportamentos e hábitos dos seus filhos.

6. Referências Bibliográficas

Albuquerque, A. A. C. (2003). *Caracterização das concepções dos orientadores de estágio pedagógico e a sua influência na formação inicial em Educação Física* (Doctoral Thesis, Universidade do Porto). Retrieved from <http://hdl.handle.net/10216/10345>;

Comentado [LF1]: Tese Doutoramento

Albuquerque, C., (2010). Processo Ensino-Aprendizagem: Características do Professor Eficaz. *Millenium*, 39: 55-71.

Comentado [LF2]: Artigo

Alonso, M. L. G. (2005). *Reorganização curricular do ensino básico: potencialidades e implicações de uma abordagem por competências*. 1º Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, Porto, 15-30.

Alves, D. M. D. (2010). *Obesidade infantil* (Master's thesis, Universidade da Beira Interior). Retrieved from <https://ubibliorum.ubi.pt/handle/10400.6/736>;

Comentado [LF3]: Dissertação de mestrado/ relatório de estágio de mestrado

American College of Sports Medicine (2009). 8th ed. *Acsm's guidelines for exercise testing and prescription*. Baltimore: Lippincott Williams & Wilkins

Barbosa, T., Costa, M., Marinho, D., Queirós, T., Costa, A., Cardoso, L., ... & Silva, A. (2015). *Manual de referência FPN para o Ensino e Aperfeiçoamento Técnico em Natação*. Lisboa: Federação Portuguesa de Natação;

Comentado [LF4]: Livro

Bento, J. (1998) *Planeamento e avaliação em Educação Física*. Lisboa, Portugal: Livros Horizonte (2ª ed);

Boavista, C., & Sousa, Ó. D. (2013). O Diretor de Turma: perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 77-9;

Cabrera, T. F. C., Correia, I. F. L., Santos, D. O., Pacagnelli, F. L., Prado, M. T. A., Silva, T. D., ... Fernani, D. C. G. L. (2014). Análise da prevalência de sobrepeso e obesidade e do nível de atividade física em crianças e adolescentes de uma cidade do sudoeste de São Paulo. *Journal of Human Growth and Development*, 24(1), 67. doi:10.7322/jhgd.73455;

Caires, S., & Almeida, L. S. (2003). Experiences and perceptions during practicum: a study with preservice teachers. *Psico-USF*, 8(2), 145-153;

Campos, L. F., Gomes, J. M., & Oliveira, J. C. (2008). Obesidade Infantil, Actividade Física e Sedentarismo em crianças do 1ºciclo do ensino básico da cidade de bragança (6 a 9 anos). *Motricidade*, 4(3), 17-24;

Carvalho, L. M. D. (2017). Avaliação das aprendizagens em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (10-11), 135-151;

Carvalho, R. B. F. (2014). *Avaliação para a aprendizagem: a articulação entre ensino, aprendizagem e avaliação:(Mato Grosso-Brasil)* (Doctoral thesis, Universidade de Lisboa). Retrieved from <http://hdl.handle.net/10451/10699>;

Carvalho, M. A., Carmo, I. D., Breda, J., & Rito, A. I. (2011). Análise comparativa de métodos de abordagem da obesidade infantil. *Revista Portuguesa de Saúde Pública*, 29(2), 148-156

Clemente, F. M. (2014). Uma visão integrada do modelo teaching games for understanding: adequando os estilos de ensino e questionamento à realidade da educação física. *Revista Brasileira de Ciências Do Esporte*, 36(2), 587-601. doi:10.1590/s0101-32892014000200021;

Costa, F. A. A. C. (1988). O Sucesso Pedagógico em Educação Física: estudo das condições e fatores de ensino-aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino (Doctoral thesis, Universidade de Lisboa). Retrieved from <http://hdl.handle.net/10400.5/8843>;

Costa, J., Onofre, M., Martins, M., Marques, A., & Martins, J. (2017). A relação do trabalho coletivo do grupo de Educação Física com a gestão da ecologia da aula. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (37), 61-80;

Coutinho, M. (1998). *O papel do director de turma na escola actual*. Porto: Porto Editora.

de Carvalho, L. M. D. (2017). Avaliação das aprendizagens em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (10-11), 135-151

Direção-Geral de Saúde. (2005, 03, 17). *Programa Nacional de Combate à Obesidade*. Retrieved from <https://www.dgs.pt/directrizes-da-dgs/normas-e-circulares-normativas/circular-normativa-n-03dgcg-de-17032005-pdf.aspx>;

Fidalgo, J. S. (2015). *Planeamento anual em natação pura desportiva: prescrição da intensidade em infantis* (Master's thesis, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias);

Fonseca, J. S. P. (2015). *Uma viagem, a realização de um sonho* (Master's thesis, Universidade do Porto);

Freire, I. P., Simão, A. M. V., & Ferreira, A. S. (2006). O estudo da violência entre pares no 3º ciclo do ensino básico: um questionário aferido para a população escolar portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 157-183.

Freire, A. M. (2001). Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos. *Colóquio: modelos e práticas de formação inicial de professores* (pp. 1-25). Lisboa, Portugal: Universidade de Lisboa;

Frontoura, C. C. (2005). *O estagiário em educação física no processo de estágio pedagógico: A percepção das dificuldades dos estagiários da FCDEF-UC na fase inicial e na fase final do estágio pedagógico* (Monografia, Universidade de Coimbra). Retrieved from <http://hdl.handle.net/10316/17424>;

Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista portuguesa de ciências do desporto*, 7(3), 401-421;

Guedes, D. P., & Guedes, J. E. R. P. (2001). Esforços físicos nos programas de educação física escolar. *Rev Paul Educ Fis*, 15(1), 33-44.

Guedes, D. P. (1999). Educação para a saúde mediante programas de educação física escolar. *Motriz*, 5(1), 10-14.

Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). *Programa Nacional de Educação Física - Ensino Secundário*. Ministério da Educação;

Lança, R. (2015). *Coach to coach: Motivar, liderar, gerir equipas*. 2ª edição, Portugal: PrimeBooks;

Lei nº 46/1986. Assembleia da República. (1986). Lei de Bases do Sistema Educativo: lei nº 46 de 14 de outubro. Diário da República 1ª Série, nº 237, 3068-3098.

Lima, R., Cardoso, S., Resende, R., Albuquerque, A., Castro, J., & Pimenta, N. (2014). Formação inicial de professores de educação física: A perspetiva dos estudantes estagiários. In P. Queirós, P. Batista, & R. Rolim (Eds.), *Formação inicial de professores: Reflexão e investigação da prática profissional* (pp. 77-92). Porto: Editora FADEUP;

Lourenço, M. J. P. (2012). *(In) Atividade física desportiva na população escolar adolescente de Lagoa: identificação dos fatores que levam os jovens da cidade de Lagoa à prática ou não prática de atividades físicas e desportivas extracurriculares* (Master's thesis).

Comentado [LF6]: Capítulo de livro

Marques, A., & da Costa, F. C. (2017). Educar para um estilo de vida activo. Caracterização das aulas de um grupo de professores de Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (37), 109-123.

Marques, H. M. F. (2016). *Relatório de estágio desenvolvido na Escola Secundária Infanta D. Maria junto da turma B do 7º ano no ano letivo de 2015/2016: a influência dos estilos de ensino por comando e tarefa no tempo de empenhamento motor* (Master's thesis, Universidade de Coimbra). Retrieved from <http://hdl.handle.net/10316/42545>;

Martins, V., Silva, A. J., Marinho, D. A., & Costa, A. M. (2015). Global motor development of elementary school-aged children with and without previous swimming practice in schools. *Motricidade*, 11(1), 87-97.

Matos, M. M. S. F. (2010). *Diferenciação curricular: uma abordagem às práticas de intervenção educativa no 2º ciclo do ensino básico* (Unpublished Doctoral Thesis, Universidade Técnica de Lisboa). Retrieved from <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/2418>;

Mauri, T., Solé, I., Carmen, L., & Zabala, A. (1990). *El currículum en el centro educativo*. Universidad de Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación.

Mello E, Luft V, Meyer F. Obesidade infantil: como podemos ser eficazes? *J Pediatr (Rio J)*. 2004;80:173-80.

Moura, A., Monteiro, J., & Batista, P. (2018). Impacto da implementação de modelos centrados no aluno na aprendizagem do voleibol. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 4(3), 39-50;

Murteira, L. D. R. (2011). *Intervenção na obesidade adolescente, composição corporal e actividade física* (Master's thesis, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias). Retrieved from <http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/3013>;

Onofre, M., & Costa, F. C. (2017). O sentimento de capacidade na intervenção Pedagógica em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (9), 15-26.

Perez, A. J., Dias, K. D., & Carletti, L. (2010). Controle da intensidade do exercício aeróbio pela palpação da artéria radial. *Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano*, 12(3), 186-194

Piéron, M. (1992). *Pedagogie des Activités Physiques et des Sport*. Paris, France: Editions Revue E.P.S;

Piéron, M., & Sarmento, P. (1996). *Formação de professores: aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica*. Lisboa, Portugal: Edições FMH;

Pinto, M. A. C. (2003). *Modelos de prática do desporto escolar reflectidos nos documentos orientadores oficiais e nas concepções dos professores: Um Estudo realizado no CAE-Braga* (Master's thesis, Universidade do Porto);

Pinheiro, C., & Ferreira, C. (2000). Estilos de vida de jovens em idade escolar da cidade de Coimbra: tempo dedicado à prática de actividades físicas e desportivas. In *Congresso Português de Sociologia* (Vol. 4, pp. 17-19).

Public Health Agency of Canada. Canadian Society for Exercise Physiology. Canada's physical activity guide for youth. Vancouver, BC: Public Health Agency of Canada; 2002.

Quina, J. D. N. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Bragança, Portugal: Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação;

Ribau, A. (2001). *Funções e práticas do director de turma. O quadro legal e os sistemas de acção concreta numa Escola Básica 2,3* (Monografia, Universidade de Coimbra);

Ribeiro, S. V. (2014). *Análise da adequação de um programa piloto no tratamento da Obesidade Infantil* (Master's thesis, Universidade Fernando Pessoa). Retrieved from <https://bdigital.ufp.pt/handle/10284/4439>;

Ricardo, V. (2005). *Novas Estratégias de Ensino para os Jogos Desportivos: um estudo experimental na modalidade de basquetebol em alunos do 9º ano de escolaridade* (Master's thesis, Universidade do Porto). Retrieved from <https://hdl.handle.net/10216/100603>;

Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação;

Rosado, A. (n.d.). *Planeamento da Educação Física: Modelos de Lecionação*. Retrieved from http://home.fmh.utl.pt/~arosado/Modelos20021_ficheiros/v3_document.htm;

Rosado, A. (1999). *Léxico comentado sobre planificação e avaliação*. Retrieved from <http://home.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO/lexico2.htm>;

Santos, J. O. P. (2017). *Objetivos Estratégicos do Desporto Escolar e a sua aplicação no contexto real de prática – Percepção da Comunidade Escolar* (Master's thesis, Universidade do Porto). Retrieved from <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/110255>.

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

Silva, T. (2009). *Elementos para a compreensão do processo de reflexão em situação de estágio pedagógico - estudo de caso de um estudante estagiário de Educação Física* (Master's thesis, Universidade do Porto). Retrieved from <https://hdl.handle.net/10216/101575>;

Silva, J. F. A. L. D. (2003). *Avaliação e Controlo do Treino no Futebol: Estudo do impacto fisiológico de exercícios sob forma jogada*.

World Health Organization. (2000). *Obesity: preventing and managing the global epidemic*. Geneva, Switzerland: World Health Organization;

World Health Organization. Regional Office for Europe. (2017). *Adolescent obesity and related behaviours: trends and inequalities in the WHO European Region, 2002–2014*. World Health Organization. Regional Office for Europe. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/329417>;

Zambonetti, M. (2009). *Tomada de decisão em grupo e individual: uma análise da existência do efeito disposição*.

Anexos



DISTRIBUIÇÃO DOS ESPAÇOS (2016/2017)

HORAS	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
8:45-9:30	Julio 12°C Cochicho 9ºB Chinita 12°F Morgado 11°C João 11ºG prof	Julio 12ºE Cochicho 9ºA Chinita 12ºG Morgado 10ºB Sofia 6ºA João 10ºE	Chinita 10ºGprof Morgado 10°C Sofia 7ºD João 12ºH prof	Julio 11ºF Chinita 12ºG Morgado 10ºB Sofia 5ºA	Julio 12ºC Cochicho 8ºB Chinita 12ºB Morgado 11ºC João 11ºH prof
9:30-10:15	Julio 12ºC Cochicho 9ºB Chinita 12ºF Morgado 11ºC Sofia 7ºD João 11ºG prof	Julio 12ºE Cochicho 9ºA Chinita 12ºG Morgado 10ºB Sofia 6ºA João 10ºE	Cochicho 8ºB Chinita 10ºG prof Morgado 10ºC Sofia 7ºD João 12ºH prof	Julio 11ºF Chinita 12ºG Morgado 10ºB Sofia 5ºA	Julio 12ºC Cochicho 8ºB Chinita 12ºB Morgado 11ºC João 11ºH prof
10:30-11:15	Julio 11ºF Cochicho 7ºB Morgado 10ºC João 12º I prof	Julio 11ºB Cochicho 8ºA Chinita 12ºD Sofia 5ºB João 10ºA	Julio 11ºE Cochicho 7ºA Chinita 10ºF prof Morgado 11ºA Sofia 7ºC	Julio 12ºE Cochicho 8ºD Chinita 12ºD Morgado 11ºD Sofia 5ºC João 10ºA	Julio 11ºB Chinita 12ºA Morgado 10ºD João 10ºE Sofia 6ºB
11:15-12:00	Julio 11ºF Cochicho 7ºB Morgado 10ºC João 12º I prof	Julio 11ºB Cochicho 8ºA Chinita 12ºD Sofia 5ºB João 10ºA	Julio 11ºE Cochicho 7ºA Chinita 10ºF prof Morgado 11ºA Sofia 7ºC	Julio 12ºE Cochicho 8ºD Chinita 12ºD Morgado 11ºD Sofia 5ºC João 10ºA	Julio 11ºB Chinita 12ºA Morgado 10ºD Sofia 6ºB João 10ºE
12:05-12:50	Sofia 5ºC João 9ºD	João 9ºC		Sofia 6ºA Cochicho 8ºA João 11ºGprof	Sofia 6ºC
13:00-13:45					
13:50-14:35					
14:35-15:20	Cochicho 8ºD	Sofia 6ºB		Cochicho 9ºA	Cochicho 7ºA Sofia 5ºB
15:30-16:15	Julio 11ºE Chinita 12ºA Morgado 11ºD Sofia 5ºA	Chinita 12ºB Morgado 10ºD Sofia 6ºC		Cochicho 9ºB Chinita 12ºF Morgado 11ºA João 9ºD	Cochicho 8ºC Sofia 7ºC João 9ºC
16:15-17:00	Julio 11ºE Cochicho 8ºC Chinita 12ºA Morgado 11ºD	Chinita 12ºB Morgado 10ºD Sofia 6ºC		Cochicho 7ºB Chinita 12ºF Morgado 11ºA João 9ºD	Cochicho 8ºC João 9ºC

N.º DO ESPAÇO	DESIGNAÇÃO	MODALIDADES
Espaço 1	Pavilhão	Vários
Espaço 2	Piscina	Natação
Espaço 3	Sala de Ginástica	Ginástica



Grupos	19 Setembro/ 14 Outubro 4semanas	17 Outubro/ 11 Novembro 4semanas	14 Novembro/ 17 Dezembro 5semanas	3 Janeiro/ 27 Janeiro 4semanas	30 Janeiro/ 3 Março 4semanas	6 Março/ 4 Abril 4semanas	19 Abril/ 5 Maio 3semanas	8 Maio/ 26 Maio 3semanas	29 Maio/ 6-Junho 3semanas
Júlio/ Cochicho									
Morgado/ Sofia									
Chinita/João									

1.º período	13 semanas	* do 19 set. o 16 dez. 2016	1.ª interrupção	o de 19 Dez. 2016 o 02 Jan. 2017
2.º período	12 semanas	* do 03 jan. o 4 Abril 2017	2.ª interrupção	o de 27 Fev. o 1 de Março 2017
3.º período	9 semanas	* do 19 abr. o 04 Jun. 2017 (**restantes anos de escolaridade)	3.ª interrupção	o de 5 Abril o 18 Abril 2017