



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Ciências Sociais e Humanas

Relatório de estágio pedagógico Escola Secundária Quinta das Palmeiras

Maria da Conceição Tacha Martins

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

Orientador: Prof. Doutor Júlio Manuel Cardoso Martins

Covilhã, junho de 2014

Agradecimentos

“Quando se tem um objetivo na vida, ele pode ser melhor ou pior, depende do caminho que escolhermos para atingi-lo e da maneira como cruzamos esse caminho”

Paulo Coelho, citado em Araújo (2009)

Um trabalho como este nunca se deve a uma só pessoa, mesmo se tratando de um trabalho individual. Por esse motivo, aqui exponho o meu agradecimento a todos que direta ou indiretamente me apoiaram, pois sem eles seria impossível a passagem por mais esta etapa da minha formação.

À Escola Secundária Quinta das Palmeiras, pela receção que recebi por parte de todos os professores, funcionários e direção, que sempre fizeram questão de nos integrarem e sentirmo-nos como fazendo parte daquela escola, sentindo-nos em casa.

Ao professor orientador Nuno Rodrigues, por toda a disponibilidade, colaboração, ajuda, orientação, e críticas construtivas que foi disponibilizando ao longo deste ano letivo e que foram essenciais para crescer enquanto futura profissional.

Aos professores do Grupo Disciplinar de educação física, por todos os momentos de conversa e troca de experiências que me permitiram crescer e formular a minha própria opinião sobre diversos assuntos.

Ao professor Doutor Júlio Martins, por todos os conhecimentos transmitidos acerca do contexto escolar e do que é ser professor de educação física.

Ao Professor Doutor Aldo Costa, por toda a orientação disponibilizada para que o seminário de investigação em ciências do Desporto I e II fosse cumprido com sucesso.

Aos meus colegas de estágio que me acompanharam em toda esta etapa, Samuel Guerra, Joana Costa e João Silva, que desde sempre se demonstraram muito disponíveis e que foi notório uma elevada empatia e união que foi essencial, para em conjunto conseguirmos crescer e ultrapassar todas as adversidades.

Aos meus pais, irmão e família por todo o apoio, motivação, amor, ajuda financeira e compreensão que foram demonstrando ao longo deste processo, pois sem o seu apoio e carinho nos tempos longe que estive de casa, não seria possível ganhar ânimo e motivação para continuar a concretizar este percurso.

Ao meu namorado, por todo o apoio e momentos de partilha que tornaram toda esta etapa muito mais fácil.

A todos o meu muito obrigado

Resumo

Capítulo 1- Estágio Pedagógico

Este capítulo é elucidativo de um ano marcante na minha formação académica - ano de estágio realizado para finalizar o segundo ciclo de estudos em ensino da educação física nos ensinos básico e secundário-, passado na escola Secundária Quinta das Palmeiras com orientação do professor Nuno Rodrigues, no ano letivo 2013/2014.

De acordo com o regulamento de estágio da universidade da beira interior (2013) os grandes objetivos do estágio centram-se na aquisição de competências ligadas, à lecionação e suas componentes, à direção de turma, ao desporto escolar e à organização e operacionalização de atividades não letivas. Tarefas que foram realizadas por todos os estagiários neste estágio pedagógico, sendo a amostra dividida pelos períodos letivos e professores estagiários, ficando assim responsável pela lecionação do 12º D, 10º B e 8ºA e B.

Terminado este ano letivo importa agora relatar todas as experiências e aprendizagens tidas no estágio pedagógico, onde este capítulo tem como objetivo primordial descrever e refletir sobre todo o trabalho desenvolvido enquanto professora Estagiária, espelhando todas as decisões tidas durante esta experiência.

Tudo o que será exposto neste capítulo permitiu-me crescer e evoluir enquanto pessoa mas sobretudo enquanto futura profissional, sentindo-me agora mais preparada para enfrentar os desafios desta profissão.

Palavras-chave

Professor Estagiário; Lecionação; aprendizagem; orientação; Educação física.

Capítulo 2- Seminário de investigação em Ciências do Desporto

Este estudo tem como objetivo geral investigar as atitudes dos alunos de uma escola, do concelho da Covilhã, no ensino básico e secundário em relação à disciplina de educação física (EF) e de acordo com o género, reconhecendo ainda o efeito do nível de atividade física (AF), do Vaivém e do índice de massa corporal (IMC) nas respostas obtidas. Participaram neste estudo 555 alunos, 282 alunos do género feminino e 273 do género masculino. Para analisar as atitudes e expectativas dos alunos face à disciplina de EF recorreu-se ao questionário proposto por Tannehill, Romar, O'Sullivan, England & Rosenberg, (1994). O nível de atividade física de cada aluno foi estimado de acordo com a proposta de Telama, Yang, Laakso & Viikari (1997). Já para a avaliação do nível da capacidade aeróbia e da composição corporal dos alunos, recorreu-se aos testes do vaivém e IMC derivados da bateria de testes do fitnessGram, de acordo com as recomendações de Sardinha (2008). Para análise estatística dos dados foi utilizado o programa SPSS, versão 21.

Com o estudo verificámos que os alunos tendem a referir que as aulas de EF devem estar mais direcionadas para a prática dos desportos coletivos e que contribuem para melhorar a condição física. Os fatores que parecem contribuir mais para maior agrado dos alunos são as aulas serem diversificadas e gostar do professor. Já no sentido inverso observou-se que o tempo de aula ser muito escasso é o que mais desagrada os alunos. Constatou-se que os alunos referiram que a disciplina era importante para a sua formação e que a escolheriam caso esta fosse opcional. Por fim, quando comparada a disciplina com as restantes verifica-se que os alunos atribuem maior importância às outras disciplinas, contudo, preferem a EF. Este estudo permitiu-nos verificar que os resultados são favoráveis à disciplina de EF mas é necessário direcionar a atenção principalmente para o ensino secundário, onde se verificaram resultados inferiores aos do outro ciclo de estudo.

Palavras-chave

Atitudes e expectativas, educação física, alunos, ensino.

Abstract

Chapter 1

This chapter is illustrative of a landmark year in my academic training - year internship realized to complete the second degree in the teaching of physical education in basic and secondary-, past in the Secondary School Quinta das Palmeiras with teacher guidance Nuno Rodrigues in the year 2013/2014.

According to the regulation Internship University of Beira Interior (2013), the major objectives of the internship are the acquisition of skills linked to *lecionação* and its components, to direction of the class, to school sport and the organization and operation of non-teaching activities. Tasks undertaken by all teacher trainees, at this practicum, the sample was divided by teacher trainees and periods, getting so responsible by *lecionação* the 12th D, 10th B and 8th A and B.

Finished this school year is now necessary describe all experiences and learning, taken in practicum, where this chapter has as main objective to describe and reflect on all the work as a trainee teacher, mirroring all decisions taken during this experiment.

All that will be exposed in this chapter allowed me to grow and evolve as a person but mainly as a future professional, which made me feel more prepared to face the challenges of the profession.

Keywords

Trainee teacher; learning; orientation; Physical education.

Chapter 2

The main objective of this study is to investigate the attitudes of the students from a Covilhã's school, with both high school and elementary school, concerning the discipline of physical education (PE), according to the gender, and also recognizing the effect of physical activity's level, Come and Go Test and Body Mass Index on the results obtained. 555 students participated in this study, being 282 female students and 273 male students. To analyze the students attitudes and expectations concerning physical education a questionnaire proposed by Tannehill, Romar, O'Sullivan, England & Rosenberg (1994) was applied. The level of physical activity of each student was estimated according to the proposal of Telama, Yang, Laakso & Viikari (1997). To evaluate the aerobic and body composition, according to the recommendations of Sardinha (2008), were used two tests from fitnessGram: Come and Go Test and the Body Mass Index. To analyze the statistic results, SPSS v.21 was used.

With this study we verified that students tend to refer PE classes should be more about collective sports and that they contribute to improve physical condition. The factors that appear to contribute more to the student's satisfaction are the diversity of the classes and the empathy with the teacher. In the opposite way, the results show that what students like the less is the fact that each class's duration is very short. Student's also mentioned that PE was important to their formation and they would choose it if it was optional. For last, when compared with the other classes, we verified that students attribute more importance to the remaining classes but they still prefer PE. This study allowed us to conclude that the results are favorable to the PE but it's necessary to point the attention to high school, where the results are inferior when compared to elementary school.

Keywords

Attitudes and expectations, physical education, students, teaching.

Índice

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract	viii
Índice	xi
Lista de Figuras	xiv
Lista de Tabelas.....	xvi
Lista de Acrónimos	xix
Introdução.....	xxi
Capítulo 1- Estágio Pedagógico	1
1. Introdução	1
2. Objetivos	2
2.1. Objetivos do Estagiário	2
2.2. Objetivos da Escola	4
2.3. Objetivos do Grupo disciplinar de Educação física	7
3. Metodologia.....	9
3.1. Caraterização da Escola	9
3.2. Lecionação	11
3.2.1. Amostra	11
3.2.1.1. Caraterização da turma 12º D	11
3.2.1.2. Caraterização da turma 10º B	12
3.2.2. Planeamento	13
3.2.2.1. Turma 12º D	16
3.2.2.2. Turma 10º B	21
3.2.3. Reflexão Lecionação	26
3.3. Recursos Humanos	29
3.4. Recursos Materiais	30
3.5. Direção de Turma.....	30
3.6. Atividades não letivas.....	32
3.6.1. ATL	32
3.6.1.1. Caracterização ATL	32
3.6.1.2. Planeamento ATL	32
3.6.2. Desporto Escolar	33
3.6.3. Atividades do grupo disciplinar de educação física	35
3.6.4. Atividades do núcleo de estágio	41
4. Reflexão	44
5. Considerações finais.....	46
6. Bibliografia.....	47

Capítulo 2- Seminário de investigação em Ciências do Desporto	49
1. Estado da Arte.....	49
2. Objetivos	51
3. Método.....	52
3.1. Amostra.....	52
3.2. Instrumentos.....	52
3.2.1. Atitudes e expectativas dos alunos face à Educação Física.....	52
3.2.2. Avaliação da capacidade aeróbia	53
3.2.3. Avaliação da Composição Corporal- IMC.....	53
3.2.4. Avaliação do nível de atividade física	53
3.3. Procedimentos	54
3.4. Análise estatística	54
4. Resultados	55
5. Discussão	62
6. Conclusões	66
7. Bibliografia.....	67

Lista de Figuras

Capítulo 1

Figura 1 - Localização geográfica da Cidade da Covilhã.....	9
Figura 2 - Localização da escola secundária quinta das palmeiras na Covilhã.....	9

Lista de Tabelas

Capítulo 1

Tabela 1 - Distribuição da lecionação pelos professores estagiários e respectivos letivos.....	11
Tabela 2 - Distribuição das unidades didáticas pelo espaço de realização das aulas.....	16
Tabela 3 - Competências exercitadas, desenvolvidas e consolidadas nas diferentes unidades didáticas aplicadas.....	18
Tabela 4 - Distribuição das unidades didáticas pelo espaço de realização das aulas.....	22
Tabela 5 - Competências exercitadas, desenvolvidas e consolidadas nas diferentes unidades didáticas aplicadas.....	22
Tabela 6 - Distribuição da tarefa de Direção de turma pelos períodos e professores estagiários.....	31
Tabela 7 - Distribuição das modalidades do desporto escolar, pelos professores estagiários.....	33
Tabela 8 - Atividades desenvolvidas pelo grupo disciplinar de educação física.....	35
Tabela 9 - Atividades desenvolvidas pelo núcleo de estágio de educação física.....	41

Capítulo 2

Tabela 1 - Média (M), desvio-padrão (dp) e qui-quadrado (X^2 , P) relativo às perceções do currículo desejado.....	55
Tabela 2 - Média (M), desvio-padrão (dp) e qui-quadrado (X^2 , P) relativo às perceções do currículo vivido.....	56
Tabela 3 - Média (M), desvio-padrão (dp) e qui-quadrado (X^2 , P) relativo aos fatores de agrado dos alunos.....	56
Tabela 4 - Média (M), desvio-padrão (dp) e qui-quadrado (X^2 , P) relativo aos fatores de desagradado dos alunos.....	57
Tabela 5 - Média (M), desvio-padrão (dp) e qui-quadrado (X^2 , P) relativo às perceções dos alunos quanto à importância da educação física para a formação dos alunos, bem como se escolheria esta disciplina se esta fosse opcional.....	58
Tabela 6 - Média (M), desvio-padrão (dp) e qui-quadrado (X^2 , P) relativo às perceções dos alunos quanto à importância da educação física comparando com as outras disciplinas.....	58
Tabela 7 - Média (M), desvio-padrão (dp) e qui-quadrado (X^2 , P) relativo às perceções dos alunos quanto à preferência da educação física comparando com as outras disciplinas.....	59

Tabela 8 - Efeito das variáveis IMC, vaivém e atividade física na resposta às questões do questionário, com níveis significativos.....	60
--	----

Lista de Acrónimos

Capítulo 1

ATL	Atividade tempos livres
UBI	Universidade da Beira Interior
PE	Projeto Educativo
ESQP	Escola secundária Quinta das Palmeiras
GDEF	Grupo disciplinar de educação física
PAP	Plano de acompanhamento pedagógico
EPU	Ensino pré-universitário
EF	Educação Física
UD	Unidade didática

Capítulo 2

EF	Educação física
IMC	Índice de massa corporal
AF	Atividade Física
BM	Básico Masculino
BF	Básico Feminino
SM	Secundário Masculino
SF	Secundário Feminino
F	Feminino
M	Masculino

Introdução

O relatório seguidamente apresentado foi elaborado no âmbito da conclusão do mestrado em ensino da educação física nos ensinos básico e secundário, na conclusão do 2º ano, frequentado na Universidade da Beira Interior com vista à obtenção do grau de mestre em educação física.

Com este relatório tentarei expor todas as tarefas/atividades desenroladas ao longo do decorrido ano letivo, quer ao nível do estágio pedagógico desenrolado na Escola Secundária Quinta das Palmeiras, quer ao nível das unidades curriculares de Seminário desenvolvidas na Universidade da Beira Interior. Neste contexto, o relatório estará subdividido em dois capítulos, cada um característico de uma etapa ultrapassada.

No capítulo 1 será exposto todo o desenrolar do estágio pedagógico, sendo abordadas as inúmeras tarefas/atividades realizadas, bem como apresentadas todas as experiências vividas e aprendizagens obtidas ao longo deste ano. Sendo assim, posso afirmar que este estágio pedagógico correspondeu ao meu primeiro contacto com a realidade da profissão, onde pude colocar em prática tudo o que me foi transmitido ao longo da licenciatura e do 1º ano do mestrado, bem como absorver todas as aprendizagens tidas com o orientador.

Já no capítulo 2 estará exposta a investigação realizada em colaboração com os restantes colegas de estágio, Samuel Guerra, Joana Costa e João Silva, no âmbito das unidades curriculares de Seminário I e II. Esta investigação incidiu na análise das “Atitudes e Expetativas dos alunos face à Educação Física”, realizada na escola secundária Quinta das Palmeiras, analisando-se para isso os diferentes níveis de ensino (básico e secundário) e géneros. Verificando-se também se os níveis de atividade física, o vaivém e o Índice de massa corporal afetam a variabilidade das respostas dos inquiridos.

Este é um tema de grande pertinência para os dias de hoje e para a controvérsia que a disciplina de Educação física está a ultrapassar, pois permite-nos perceber como os alunos encaram a disciplina e qual poderá ser o seu rumo no futuro. Pois cada vez mais se tem verificado uma redução a nível dos tempos letivos e escassez de recursos humanos e materiais na disciplina de educação física (Bento, Garcia & Graça, 1999), onde com esta se verifica que os alunos apesar de admitirem a importância que esta disciplina apresenta na sua formação, não a consideram tão necessária em comparação com as restantes (Hardman, 2000, citado em Brandão, 2002; Tannehill, Romar, O’ Sullivan, England & Rosenberg, 1994).

Capítulo 1- Estágio Pedagógico

1.Introdução

Findados quatro anos de aprendizagem marcados por uma enorme absorção de conteúdos e conhecimentos estava na altura de colocar em prática toda a teoria adquirida, sendo isto apenas possível através de uma integração no contexto real de ensino - estágio pedagógico. Neste contexto o estágio pedagógico surge no contínuo da minha formação académica, durante a qual tive um vasto leque de unidade curriculares teóricas e teórico-práticas que me forneceram bases para poder cumprir as tarefas contempladas no estágio.

Este estágio pedagógico corresponde segundo Piéron (1996) ao verdadeiro momento de convergência, entre a formação teórica e o mundo real do ensino. Onde o estagiário assume a responsabilidade do titular da aula num estatuto desconfortável e numa situação que não lhe é familiar. Sendo então para Januário (2008) o primeiro contacto que o aluno-professor tem com o seu futuro campo de atuação, permitindo-lhe perceber a educação com os outros olhos, procurando entender a realidade da escola, os comportamentos dos alunos, dos professores e dos profissionais que a compõem. Neste contexto, este correspondeu ao meu primeiro contato com a realidade da profissão, onde pude colocar em prática tudo o que me foi transmitido ao longo da licenciatura e do 1º ano do mestrado.

Segundo o artigo nº 3, que rege o regulamento do mestrado em ensino de educação física (EF) nos ensinos básico e secundário aprovado em 2011, este mestrado tem como objetivo especializar licenciados ou equiparados neste domínio, dotando-os de competências para o exercício da atividade profissional. Tendo sido este o meu grande objetivo aquando do ingresso em tal mestrado. Na medida em que para Andrade (2005) citado em Januário (2008) com a teoria como referência, a prática como ferramenta, o professor deve procurar o real que se apresenta diferente a cada dia, sendo que com o culminar de todo este processo certamente a fusão entre teoria e prática permite-me ser uma melhor profissional no futuro.

A escola por mim escolhida e na qual tive a oportunidade de aprender e aumentar a minha experiência enquanto discente e docente, foi a escola Secundária Quinta das Palmeiras (ESQP), onde foi realizado o meu estágio pedagógico durante o ano letivo 2013/2014. Este teve uma duração de um ano letivo, tendo sido iniciado em Setembro de 2013 e finalizado em Junho de 2014. Nesta escola fui integrada enquanto professora estagiária de EF, inserida no grupo disciplinar de educação física (GDEF), pertencente ao departamento de expressões da escola, com a orientação do Professor Nuno Rodrigues que ao longo deste ano teve a função de guiar, orientar e auxiliar todas as etapas que tive de concretizar. Para além de mim, o núcleo de estágio era composto por mais três elementos, Samuel Guerra, Joana Costa e João Silva, grupo que desde cedo mostrou muita empatia e sobretudo excelente trabalho de equipa que foi fundamental para superarmos todos os obstáculos aos quais fomos colocados.

Durante esta “estadia” tivemos a oportunidade e a responsabilidade de lecionar uma turma por período (12º D e 10º B), existindo permuta pelas várias turmas atribuídas ao orientador, de modo a que aumentássemos a nossa experiência e pudéssemos passar por diferentes contextos. Além da referida lecionação, ainda nos foram incumbidas tarefas de lecionação durante 2 semanas a dois 8ºanos (8º A e 8º B), a um grupo de alunos inscritos nas atividades de tempos Livres (ATL), ministrar sessões de treino do desporto escolar nas modalidades de badminton e de Multiatividades de aventura e acompanharmos uma direção de turma, de maneira percebermos as tarefas inerentes a todas estas funções.

Neste seguimento, com todo este capítulo resumo o ano letivo 2013/2014 de estágio pedagógico, abordando com ele as inúmeras tarefas desenroladas e refletindo sobre elas, tirando conclusões que me possibilitaram melhorar no futuro, como docente. Para além disso pretendo que este seja o espelho de todos os meus comportamentos e decisões positivas e negativas tidas ao longo desta etapa.

Assim, começo por enunciar quais os meus objetivos aquando do ingresso neste ciclo de estudos, seguidos dos objetivos que regem a ESQP bem como o GDEF. De seguida, é apresentada toda a metodologia contemplada, a caracterização da escola, das turmas que lecionei bem como o planeamento destas. Posteriormente serão expostos todos os recursos humanos e materiais colocados ao dispor pela ESQP. Seguido do trabalho realizado aquando do acompanhamento da direção de turma e ainda apresentadas as atividade não letivas desenvolvidas quer pelo GDEF, quer pelo núcleo de estágio. Todo o capítulo não ficará completo sem nele constar uma reflexão acerca da lecionação e de todas as tarefas supracitadas, sendo nela colocados os pontos positivos e negativos de todo o ano letivo.

Toda esta experiência reveste-se de peculiar importância na minha formação inicial enquanto professora de EF na medida em que me possibilitou experienciar diferentes funções, assumir inúmeras responsabilidades e ultrapassar problemas característicos da profissão. No entanto, por falar assim poderá cair em desuso pensar-se que toda esta tarefa se assumiu como fácil, engane-se quem pensar que sim, pois não é fácil adaptarmo-nos a uma nova realidade na qual nos sentimos de início um pouco deslocados, mas que com o tempo vamos conseguindo integrar e sentir que fazemos parte dela. Assim, sinto que pude fazer escolhas, errar e aprender com esses erros, pude com o passar do tempo delinear “o meu estilo” de atuação, permitindo-me sentir uma “verdadeira professora” junto de todos os “verdadeiros professores”.

2. Objetivos

2.1. Objetivos do Estagiário

Desde criança que sempre fui estimulada para a prática de atividade física, sendo desde cedo um sonho me conseguir tornar professora de EF. Estar ligada a esta profissão

sempre foi um desejo, pela variedade de tarefas a realizar e pelo estímulo de ser capaz de induzir noutras crianças o gosto pela prática desportiva, fomentando em si a prática continuada ao longo da vida.

Com o ingresso no ensino superior, Universidade da Beira Interior (UBI), todo este sonho ficou mais perto de ser concretizado, no entanto sempre tive plena consciência que só com a habilitação de licenciada seria difícil ingressar pela área de ensino. Sendo assim, como forma de poder ficar mais perto de realizar o meu grande objetivo pessoal era imperativo frequentar o 2º Ciclo de estudos, com vista a obtenção de profissionalização que me desse competências e ferramentas para no futuro poder estar apta para desempenhar a tão desejada profissão, professora de EF.

Segundo Albuquerque, Graça & Januário (2005) a orientação académica na formação de professores visa, antes de mais, a transmissão do saber e o desenvolvimento da compreensão da matéria de ensino. Sendo os professores reconhecidos como especialistas da sua matéria de ensino. Tendo sido este o principal objetivo e metas a alcançar no primeiro ano de mestrado. Todavia, é necessário agregar a esta componente teórica uma parte prática na medida em que com esta iremos vivenciar e aplicar os conteúdos aprendidos na teoria. Sendo na perspetiva dos mesmos autores o tipo de orientação que centraliza na experiência a fonte de conhecimento e o meio de aprender a ensinar. Assim, foi este o grande objetivo do segundo ano de mestrado, ter a oportunidade de adquirir uma experiência prática num contexto escolar real, reunindo um conjunto de ferramentas e de bagagem que no futuro me permitirá atuar com sucesso no processo ensino-aprendizagem, independentemente do contexto escolar onde possa estar inserida.

Aprender a ensinar não é fácil (Albuquerque, Graça & Januário, 2005) sendo então o papel de estagiário ambíguo, pois ao mesmo tempo que nos assumimos como professores responsáveis das turmas lecionadas, não deixamos de ser ainda aluno. Nesta ambiguidade deste patamar é essencial o apoio e orientação do orientador pedagógico que para Albuquerque, Graça & Januário (2005) é um guia que orienta, amigo que escuta, líder e modelo que dirige, facilitador e organizador das experiências vividas. Neste contexto, pretendo com o estágio pedagógico não só absorver todas as indicações e sugestões dadas pelo meu orientador, como também aprender com ele a gerir as inúmeras situações que surgiram ao longo de todo o meu percurso.

Para além de tudo o que fui referido, ao frequentar o estágio pedagógico na ESQP pretendo ainda não só adquirir competências que sejam essenciais para o planeamento e leção das turmas, como também adquirir conhecimentos acerca das funções de direção de turma, do desporto escolar e da organização e coordenação de atividades (Regulamento de estágio pedagógico de educação física, 2013).

Em suma, por tudo o que fui referindo espero que a minha integração neste ciclo de estudos me possa dotar de ferramentas e bases que no futuro me permitiram ser uma

profissional de excelência, desempenhando da melhor forma todas as funções que me forem incumbidas, sendo uma peça fulcral na instituição que possa vir a representar.

2.2. Objetivos da Escola

As escolas são instituições dotadas de uma missão de serviço público, nomeadamente serem capazes de dotar todos os alunos de competências e conhecimentos que lhes permitam explorar as suas capacidades, integrar-se na sociedade e dar um contributo para vida económica, social e cultural do país (Decreto de lei 75/2008 de 22 de Abril de 2008, citado em Projeto educativo da escola secundária quinta das palmeiras, 2010). Tendo em conta este facto, a ESQP de maneira a conseguir responder a todas as situações inerentes ao processo ensino-aprendizagem definiu o seu projeto educativo (PE), este que para Costa (2003) enquadra a afirmação da identidade da organização e permite a procura de uma eficácia educacional e um desenvolvimento organizacional. Neste contexto, a construção do PE da ESQP tomou por base o conhecimento da escola, os alunos que a frequentam e a comunidade que a rodeia (Projeto educativo da escola secundária quinta das palmeiras, 2010).

Com a construção deste PE a ESQP com vista à obtenção de um serviço de ensino de qualidade celebrou um contrato de autonomia com o ministério da educação e da ciência. Tendo em conta esse contrato de autonomia revisto em Maio de 2013 a ESQP define os seguintes objetivos gerais:

1. “Continuar a assegurar as condições propícias à estabilização e ao desenvolvimento do projeto educativo da Escola, na aglutinação de diversas iniciativas e desenvolvimentos, expressos nas diversas clausulas a seguir”;
2. “Continuar a garantir, de uma forma coerente e sustentada, uma progressiva qualificação das aprendizagens e do percurso educativo dos alunos”;
3. “Continuar a apostar na qualidade do sucesso educativo”;
4. “Continuar a valorizar os saberes e a aprendizagem”;
5. “Incrementar a bisão integrada de Currículo e Avaliação”;
6. “Persistir na valorização das diferentes componentes e áreas do currículo”;
7. “Continuar a privilegiar a Biblioteca Escolar (BE/CRE) como estrutura educativa que contribui para o sucesso educativo e formativo dos alunos”;
8. “Insistir na participação e desenvolvimento cívico”;
9. “Manter a articulação departamental e intradepartamental (diferentes grupos disciplinares) ”;
10. “Manter a aposta na coerência e sequencialidade entre ciclo e a articulação destes com o ensino secundário”;
11. “Continuar a valorizar as componentes experimentais, bem como as dimensões artísticas, culturais e sociais”;

12. “Continuar a rentabilizar, a distribuição do serviço letivo, tendo em conta critérios pedagógicos”;
13. “Garantir a equidade e a justiça”;
14. “Manter a boa articulação/ligação estabelecida com as famílias”;
15. “Garantir que a conceção, planeamento e desenvolvimento da atividade educativa tem em conta as linhas e princípios orientadores do projeto educativo”;
16. “Continuar a assegurar uma gestão equilibrada e eficaz dos recursos humanos”;
17. “Continuar a apostar na qualidade, utilização e melhor acessibilidade dos recursos”;
18. “Continuar a promover a motivação e empenho de todos”;
19. “Incentivar a uma constante abertura à inovação”;
20. “Continuar a desenvolver parcerias, protocolos e projetos com parceiros exteriores à escola, quer no âmbito nacional quer internacional”;
21. “Promover uma prática de avaliação interna sistemática”;
22. “Promover periodicamente a avaliação externa da escola”;

Já como objetivos operacionais a ESQP definiu:

1. “Manter o elevado grau de satisfação da comunidade em relação à qualidade do serviço educativo prestado pela escola”;
2. “Manter a consistência dos resultados sociais”;
3. “Manter a qualidade da prestação do serviço educativo, quer ao nível do planeamento e articulação, quer ao nível das práticas de ensino, quer ao nível da monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens”;
4. “Manter o elevado reconhecimento da comunidade escolar, relativamente à liderança da escola, à gestão e à autoavaliação”;
5. “Aumentar a quantidade e qualidade de equipamentos na escola”;
6. No 3º Ciclo:
 - 6.1. “Erradicar o absentismo e o abandono escolar”;
 - 6.2. “Diminuir em 10% a taxa global de insucesso escolar”;
 - 6.3. “Diminuir em 10% o número de alunos que transitam com níveis inferiores a três”;
 - 6.4. “Reduzir, no 7º ano de escolaridade, a taxa de insucesso em 10% na disciplina de matemática”;
 - 6.5. “Reduzir, no 8º ano de escolaridade, a taxa de insucesso em 10% na disciplina de matemática”;
 - 6.6. “Reduzir, no 9º ano de escolaridade, a taxa de insucesso em 10% nas disciplinas de matemática e língua portuguesa”;
7. No Ensino Secundário:
 - 7.1. “Tender para 0% a taxa de abandono escolar”;
 - 7.2. “Diminuir a taxa global de insucesso escolar em 10%, nos cursos científico-humanísticos”;

- 7.3. “Manter a taxa global de sucesso escolar em valores iguais ou superiores a 80%”;
- 7.4. “Diminuir a taxa de insucesso em 10% nas disciplinas de matemática A e física e química A”;
- 7.5. “Reduzir significativamente a diferença entre a classificação interna final e a classificação de exame”;
- 7.6. “Atingir, nas classificações externas, médias iguais ou superiores às médias das classificações externas nacionais”;
8. Reduzir a diferença entre as percentagens de aulas previstas e dadas de modo a atingir 100% de aulas dadas;”
9. “Aumentar em 10% o número de requisições domiciliárias na Biblioteca Escolar;
10. “Aumentar em 10% o número de requisições de documentação da Biblioteca Escolar para salas de aula/outros espaços escolares”.

Para além dos objetivos supracitados, a escola assume na sua ação educativa o paradigma humano, sendo definidas as seguintes finalidades de acordo com o projeto educativo da escola secundária quinta das palmeiras (2010):

1. Promover a formação integral dos alunos, enfatizando valores humanos de defesa e salvaguarda da vida, da integridade física, psicológica e moral, de promoção do respeito por si e pelos outros e de valores de justiça, honestidade, liberdade e verdade;
2. Desenvolver nos alunos atitudes de autoestima, de respeito mútuo e regras de convivência que contribuam para a sua educação como cidadãos tolerantes, justos e autónomos, organizados e civicamente responsáveis;
3. Assegurar a formação escolar prevista para o terceiro ciclo e secundário tendo em conta os interesses e características dos alunos e o seu contexto cultural e social;
4. Defender e promover o trabalho colaborativo no sentido da construção de práticas profissionais de qualidade;
5. Promover nos alunos o gosto pela construção autónoma dos seus saberes;
6. Promover a igualdade de oportunidades de sucesso escolar, visando minimizar dificuldades específicas de aprendizagem e integração escolar e desigualdades culturais, económicas e sociais;
7. Contribuir para a melhoria da qualidade de vida, promovendo hábitos de vida saudáveis;
8. Proporcionar espaços de formação para toda a comunidade escolar;
9. Promover e apoiar a inovação tecnológica enquanto processo de garantir a melhoria das aprendizagens;
10. Criar e manter nos alunos o hábito e o prazer da leitura, da aprendizagem e da utilização das Bibliotecas ao longo da vida, de modo a atingir níveis mais elevados de literacia;

11. Proporcionar aos alunos informação e ideias fundamentais para poderem ser bem-sucedidos na sociedade atual, baseada na informação e conhecimento;
12. Enfatizar valores locais, nacionais e europeus.”

2.3. Objetivos do Grupo disciplinar de Educação física

Para o GDEF mais importante do que definir o Homem é levá-lo a descobrir-se, a desenvolver-se e a ultrapassar-se. Devendo assim o professor contribuir para a formação global e integrada do aluno (Bases programáticas definidas pelo grupo disciplinar de educação física, 2013/2014).

De maneira a conseguir alcançar este facto são definidos pelo GDEF vários objetivos, que regem a intervenção dos docentes de EF, nomeadamente:

- **“COMUNICAÇÃO** - Por mais simples que seja o trabalho a desenvolver é fundamental que os intervenientes estabeleçam elos de ligação entre si, com outros grupos e com todo o meio envolvente. Para que estas ligações se possam concretizar, tem de existir no mínimo um emissor e um recetor. Cada um deles pode, se assim o desejar, desenvolver-se, bem como ajudar a desenvolver o outro. Deste modo estão criadas condições de empatia para a consecução dos objetivos”.
- **“RESPONSABILIZAÇÃO/ORGANIZAÇÃO** - Após um conhecimento mais aprofundado das capacidades e limitações de cada interveniente, é possível promover situações simples de organização onde cada um, de acordo com o conhecimento que tem de si próprio, desempenha um determinado papel, responsabilizando-se por ele”.
- **“COOPERAÇÃO/INTERAÇÃO** - Quando se propõem tarefas de organização, por mais simples que sejam, já pressupõe a existência de cooperação e interação entre os intervenientes. Pretendemos ir mais longe e fazer com que dessa interação surjam novas ideias e formas de analisar os problemas, através de situações cada vez mais complexas; Promover o “confronto” para que ambos melhorem e aprendam a importância do esforço conjunto”.
- **“RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS** - Colocar os alunos perante situações que exijam uma decisão consciente e realçar a importância de assumir as consequências dessa decisão. Esta tarefa no fundo vai ser facilitada pela concretização dos objetivos anteriores, e de certa forma uma preciosa ajuda para o seguinte!”.
- **“AVENTURA** - Por si só esta palavra já lança desafios. O que pretendemos é que, integrando tudo o que foi abordado ao longo do ano o aluno consiga, em qualquer situação ou atividade: *Orientar-se; Deslocar-se; Optar; Decidir*”.

(Bases programáticas definidas pelo Grupo disciplinar de educação física, 2013/2014).

Tendo em conta as bases programáticas definidas pelo GDEF (2013/2014), cada um dos objetivos supracitados apresenta três níveis (inicial, elementar e avançado). Neste contexto,

é esperado que no sétimo ano de escolaridade os alunos alcancem o nível inicial, no oitavo o nível elementar e no nono o nível avançado. Se isso ocorrer verifica-se que o aluno atingiu as competências definidas para o 3º Ciclo, nomeadamente:

- Conhece e interpreta fatores de saúde e risco associados à prática das atividades físicas e aplica regras de higiene e segurança.
- Interpreta e critica corretamente os acontecimentos na esfera da cultura física, compreendendo as atividades físicas e as condições da sua prática e o aperfeiçoamento como elementos de elevação cultural dos praticantes e da comunidade em geral.
- Identifica e interpreta os fenómenos da industrialização, urbanismo e poluição como fatores limitativos da aptidão física das populações e das possibilidades de prática das modalidades da cultura física.
- Participa ativamente em todas as situações e procura o êxito pessoal e do grupo:
 - Relacionando-se com cordialidade e respeito pelos seus companheiros, quer no papel de parceiro quer no de adversário;
 - Aceitando o apoio dos companheiros os esforços de aperfeiçoamento próprio, bem como as opções do(s) outro(s) e as dificuldades reveladas por eles;
 - Cooperando nas situações de aprendizagem e organização, escolhendo as ações favoráveis ao êxito, segurança e bom ambiente relacional, na atividade da turma;
 - Interessando-se a apoiando os esforços dos companheiros com oportunidade, promovendo a entreaajuda para favorecer o aperfeiçoamento e satisfação própria e do(s) outro(s);
 - Apresentando iniciativas e propostas pessoais de desenvolvimento da atividade individual e do grupo, considerando também as que são apresentadas pelos companheiros com interesse e objetividade;
 - Assumindo compromissos e responsabilidades de organização e preparação das atividades individuais e ou de grupo, cumprindo com empenho e brio as tarefas inerentes.

Com todas as competências alcançadas no 3º ciclo, são definidas pelo GDEF quatro princípios que terão de ser atingidos no ensino secundário:

- A garantia de atividade física corretamente motivada, qualitativamente adequada e em quantidade suficiente, indicada pelo tempo de prática nas situações de aprendizagem, isto é, no treino e descoberta das possibilidades de aperfeiçoamento pessoal e dos companheiros, e numa perspetiva de educação para a saúde;
- A promoção da autonomia, pela atribuição, reconhecimento e exigência das responsabilidades que podem ser assumidas pelos alunos, na resolução dos problemas de organização das atividades e de tratamento das matérias;

- A valorização da criatividade, pela promoção e aceitação da iniciativa dos alunos, orientando-a para a elevação da qualidade do seu empenho e dos efeitos positivos da atividade;
- A orientação da sociabilização no sentido de uma cooperação efetiva entre os alunos, associando-a à melhoria da qualidade das prestações, especificamente nas situações de competição entre equipas, e também ao clima relacional favorável ao aperfeiçoamento pessoal e ao prazer proporcionado pelas atividades.

(Bases programáticas definidas pelo Grupo disciplinar de educação física, 2013/2014)

3. Metodologia

3.1. Caracterização da Escola

A ESQP situa-se numa área residencial de expansão urbana da Cidade da Covilhã, figura 2, esta que se encontra na vertente oriental da Serra da Estrela a cerca de 700 metros de altitude, figura 1. Esta cidade enquanto conselho ocupa uma superfície com mais de 550 Km², tendo aproximadamente 54 mil e 506 Habitantes, divididos pelas 31 freguesias que a constituem (Projeto Educativo da Escola secundária quinta das palmeiras, 2010).

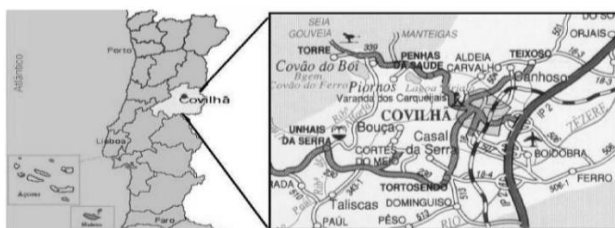


Figura 1_ Localização geográfica da Cidade da Covilhã



Figura 2_ Localização da ESQP na Covilhã

A ESQP, esta em atividade desde 1987 sendo a terceira escola a surgir na cidade com oferta educativa. De acordo com o PE da escola, a implementação desta na cidade não foi fácil, na medida em que esta apenas recebia inicialmente os alunos que eram rejeitados pelas outras escolas (Projeto educativo da Escola secundária quinta das palmeiras, 2010). Tendo em conta este facto, a escola assumiu o paradigma humano, procurando promover-se como um espaço educativo e cultural facilitar do sucesso escolar de todos os alunos e da realização profissional dos docentes e não docentes. Logo a escola, pretende pensar e agir com a finalidade de promover a formação integrada dos alunos (Projeto educativo da Escola secundária quinta das palmeiras, 2010).

Em 2007 a ESQP celebrou com o ministério da educação um contrato de autonomia com vista à prestação de um serviço público de ensino de qualidade que assentou em cinco domínios: no acesso de todos os alunos, no sucesso para todos, no apoio socioeducativo, na participação de todos e na cidadania (Projeto educativo da Escola secundária quinta das palmeiras, 2010).

A ESQP apresenta como oferta educativa os ensinos, básico, secundário e profissional, tendo anos de escolaridade que variam desde o 7º até ao 12º ano. Como cursos profissionais a ESQP dispõem de 2 cursos, um de nível técnico de multimédia e outro de turismo. No presente ano letivo estavam inscritos, 143 alunos no 7º ano, 140 no 8º ano e 126 no 9º, isto no que diz respeito ao ensino básico. No ensino secundário, estavam inscritos 107 alunos no 10º ano na área das Ciências e Tecnologias, 30 alunos nas línguas e humanidades e 22 em cada curso profissional. No 11º ano, estavam inscritos 129 alunos na área de ciências e tecnologias, 20 nas línguas e humanidades, 21 no curso profissional de multimédia e 13 no de turismo. Por fim, no 12º ano estavam inscritos 104 alunos na área das ciências e tecnologias, 25 nas línguas e humanidades, 29 no curso profissional de multimédia e 16 no de turismo. De entre todos os anos de escolaridade que frequentavam a escola, 25.35% dos alunos disfrutaram do apoio social escolar.

A lecionação está incumbida a 98 docentes, destes 83 estão no quadro e 10 estão a termo. Para além destes professores, a ESQP ainda abre o seu leque de professores a professores estagiários ajudando-os nesta etapa da sua formação, existindo assim no presente ano letivo 4 estagiários na disciplina de EF, 2 nas artes visuais e 3 na físico-química. Para ajudar os professores e alunos fora do contexto sala de aula, a ESQP apresenta pessoal não docente, tendo 1 psicólogo, 28 operacionais sendo destes 1 encarregado e 27 assistentes e ainda 8 administrativos sendo destes 1 coordenador técnico e 7 assistentes técnicos.

Ao longo de todo o ano letivo a ESQP apresenta como metodologia de ensino a realização de inúmeras atividades por parte de todos os grupos inerentes à escola. Neste sentido, neste ano letivo esta estratégia não foi diferente, tendo se registado a concretização de inúmeras atividades direcionadas para todas as áreas, permitindo aos alunos a diversificação das aulas e a aquisição de conhecimentos de forma diferente. Por se tratar de um documento vasto, as atividades desenvolvidas pela escola neste ano letivo não serão descritas, sendo que poderão ser consultadas no projeto educativo- Plano anual de atividades 2013/2014 (2013). No entanto, no tópico das atividades não letivas serão apresentadas todas as atividades desenvolvidas pelo GDEF e pelo núcleo de estágio.

No que concerne às instalações físicas da escola, estas encontram-se em bom estado, sendo colocado ao dispor de toda a comunidade escolar espaços como: Biblioteca; videoteca; exploratório; sala de estudo; laboratórios; pavilhão desportivo; polidesportivo ao ar livre; balneários; sanitários; refeitório; bufete; auditório; sala de informática; sala de professores; sala de diretores de turma; gabinete de informação e apoio ao aluno; sala de associação de estudantes; sala de associação de pais; sala de convívio de alunos e sala de pessoal não docente.

3.2. Lecionação

3.2.1. Amostra

A amostra definida para a lecionação correspondeu às turmas atribuídas no início do presente ano letivo ao nosso orientador de estágio. Estando ele encarregue de 5 turmas, nomeadamente duas de 8º (8ºA e 8ºB), duas de 10º (10º B e 10º C) e uma de 12º (12ºD). Para além das turmas supracitadas, cada professor estagiário ainda ficou encarregue de num período letivo lecionar aulas ao ATL.

Assim, no início do presente ano letivo reunimos com o orientador de estágio de maneira a serem definidas e atribuídas as turmas a lecionar por cada professor estagiário, durante cada período letivo. Nesta reunião, a atribuição de turmas e respetivos períodos foi uma repartição igualitária e unânime, onde ficou delineado todo o ano letivo. Esta repartição foi realizada em forma de sorteio de modo a que nenhum professor estagiário pudesse se sentir injustiçado. Deste modo, na tabela 1 está presente a distribuição das turmas pelos professores estagiários e pelo ano letivo.

Tabela 1_ Distribuição da lecionação pelos professores estagiários e respetivos períodos letivos.

Período Letivo / Funções	1º Período	2º Período	3º Período
Lecionação do 8º A e 8º B	Maria Martins	Joana Costa e João Silva	Samuel Guerra
Lecionação do ATL	Maria Martins	Joana Costa e João Silva	Samuel Guerra
Lecionação do 10º B	Samuel Guerra	Orientador de Estágio	Maria Martins
Lecionação do 10º C	Joana Costa	Samuel Guerra	João Silva
Lecionação do 12º D	João Silva	Maria Martins	Joana Costa

De modo a que o processo ensino-aprendizagem seja lecionado com sucesso é pertinente o professor conhecer os seus alunos como pessoas e estudantes (Sidentop, 2008), de maneira a poder atuar na lecionação da melhor forma, potencializando a aprendizagem dos alunos. Sendo necessário então conhecer o aluno, sabendo por exemplo, os seus gostos, a sua situação familiar, situação académica, de forma a poder estabelecer uma boa relação com os alunos (Sidentop, 2008). Assim, denota-se que ensinar é mais uma tarefa de compreensão do outro, de facilitação e de ajuda, do que uma tarefa modeladora e prescritiva (Albuquerque, Graça & Januário, 2005). Assim, seguidamente apresenta-se a caracterização das turmas lecionadas.

3.2.1.1. Caracterização da turma 12º D

A caracterização seguidamente apresentada da turma foi elaborada tendo por base o plano de acompanhamento pedagógico (PAP) disponibilizado pela diretora da turma em questão. A turma do 12º D está inserida no curso de ciências e tecnologias e é constituída por

vinte e três alunos, sendo deles treze do género masculino e quinze do género feminino, com idades compreendidas entre os dezassete e os vinte.

Destes vinte e três alunos apenas treze frequentam a disciplina de EF, sendo deles sete raparigas e seis rapazes. As aulas de EF foram lecionadas às segundas-feiras e quartas-feiras das 10h:05 às 11h:35 e das 11h:45 às 13h:15, respetivamente. Todos os alunos residem no concelho da Covilhã, alguns mesmo na cidade e outros espalhados por algumas das freguesias, como Ferro, Boidobra, Teixoso, Belmonte, Paul. Relativamente ao enquadramento familiar grande parte da turma mora com os pais, apesar de alguns morarem ou apenas com os irmãos ou com outros familiares, nomeadamente a mãe. A nível socioeconómico considera-se que a turma apresenta um nível bastante heterogéneo, podendo ser considerado no geral como nível médio, onde quatro alunos dispõem de apoios de serviços de ação social escolar (SASE), um do escalão A e três do escalão B. Quanto às profissões dos pais considera-se este parâmetro também bastante heterogéneo na medida em que os pais apresentam trabalhos bastante diversificados, estando apenas um deles desempregado, passando por profissões como jurista, engenheiro informático, empresário, vendedor, ladrilhador, cabeleireira, agricultor, etc.

Dos vinte e três alunos que constituem a turma doze deles apresentam retenções no seu percurso escolar, sendo apenas um destes alunos que frequenta a disciplina de EF. As disciplinas que são apontadas pela turma como de maior dificuldade correspondem às disciplinas de matemática e de português. Os tipos de atividades preferidas pela turma para serem dinamizadas durante as aulas, centram-se em atividades de trabalho de grupo a pares, aulas com auxílio de material didático como vídeos, aulas de interação entre professor-aluno, entre outras.

No que diz respeito aos principais problemas que poderão afetar diretamente a disciplina de EF, é apontado que os alunos demonstram dificuldade de realização de silêncio dentro da aula; apresentam alguma irresponsabilidade; défice de atenção/concentração; falta de hábitos de trabalho e falta de assiduidade e pontualidade. Por fim, quanto aos casos clínicos apenas é de destacar a presença de uma aluna com asma, e três alunos com lesões ou num pé ou no joelho.

3.2.1.2. Caracterização da turma 10º B

A caracterização seguidamente apresentada da turma, foi elaborada tendo por base o PAP disponibilizado pelo diretor da turma em questão. A turma do 10º B enquadra-se no curso de ciências e tecnologias e é constituída por vinte e seis alunos, sendo deles doze do género masculino e catorze do género feminino, com idades compreendidas entre os catorze e os quinze. Todos os alunos da turma frequentam a disciplina de EF, aulas lecionadas às terças-feiras e quintas-feiras das 15h:05 às 16h:35 e das 11h:45 às 13h:15, respetivamente.

Quanto ao local de residência, todos os alunos residem no concelho da Covilhã, alguns mesmo na cidade e outros espalhados por algumas das freguesias, como, Boidobra, Teixoso, Peraboa, Alcaria, Vila do Carvalho, Orjais e Teixoso. Relativamente ao enquadramento familiar toda a turma mora com os pais, à exceção de um aluno. A nível socioeconómico considera-se que a turma apresenta um nível considerado no geral como nível médio-alto, onde três alunos dispõem de apoios de SASE, do escalão A. Quanto às profissões dos pais consideram-se estas bastante heterogêneas na medida em que os pais apresentam trabalhos bastantes diversificados, estando apenas 3 deles desempregos. Estas profissões passam pelo setor primário (agricultores), setor secundário (carpinteiros, engenheiros) e ainda com alguma relevância no setor público (educação e saúde).

Todos os alunos apresentam um percurso escolar exemplar sem nenhuma ocorrência de retenção. As disciplinas que são apontadas pela turma como de maior dificuldade correspondem às disciplinas de matemática, de português e de inglês. Já como disciplinas preferidas apontam a disciplina de inglês, matemática e educação física. Os tipos de atividades preferidas pela turma para serem dinamizadas durante as aulas centram-se em atividades de trabalho de grupo ou a pares e aulas com auxílio de material didático, como vídeos, entre outros.

No que diz respeito aos principais problemas que poderão afetar diretamente a disciplina de EF, é apontado que os alunos demonstram dificuldade de realização de silêncio dentro da aula; apresentam algumas dificuldades em acompanhar o ritmo de trabalho e apresentam participações na aula por vezes desorganizadas. Por fim, quanto aos casos clínicos da turma nada de maior relevância se levanta, registando-se apenas algumas dificuldades visuais em alguns dos alunos, presença de alergias e um caso de bronquite asmática.

3.2.2. Planeamento

Para Sidentop (2008) os professores realizam funções de planificação, explicação, correção, disponibilização de feedbacks, entre outras. Todas estas com o objetivo de alcançar sucesso no processo ensino-aprendizagem, isto é, levar o aluno a aprender.

Planificar a educação significa planear as componentes do processo de ensino-aprendizagem nos diferentes níveis da sua realização, significa planificar as indicações contidas no programa curricular da disciplina (Bento, 2003). E ainda delinear antecipadamente aquilo que tem de ser realizado, como deve ser feito e quem é que o deve efetuar (Mesquita, 2005). Os professores dedicam o seu tempo à planificação por diversas razões, nomeadamente para assegurar que existe uma progressão na lecionação; de forma a garantir uma utilização eficaz do tempo de aula; de forma a assegurar a redução da ansiedade do professor; e de forma a satisfazer as políticas do sistema escolar e da escola (Sidentop, 2008).

Neste contexto, Sidentop (2008) indica-nos que os professores eficazes planificam, independentemente da estratégia que utilizam para ensinar, refletindo cuidadosamente sobre os objetivos, as atividades, as progressões, a organização dos espaços, a segurança, as questões de organização, avaliação e turma. Para que o planeamento seja feito de forma eficaz, o professor terá sequencialmente de respeitar três tarefas, nomeadamente: determinar o que quer fazer, ou seja, definir com base na análise daquilo que tem onde quer chegar; escolher como o vai fazer, ou seja, estabelecer as metodologias e meios a utilizar durante o processo; e realizar o plano, ou seja concretização da aula (Mesquita, 2005).

Dentro deste planeamento, foi-nos dito pelo nosso orientador de estágio que durante o decorrido estágio pedagógico teríamos de realizar um plano anual das unidades didáticas (plano a longo prazo) a abordar durante os diferentes período letivos, realizar a caracterização das unidades didáticas (plano a medio prazo) e ainda os planos de aula (plano a curto prazo).

No início do ano letivo, foi realizado em equipa (por todos os estagiários) o planeamento a longo prazo das unidades didáticas, ou seja, realizámos o planeamento anual, este que segundo Bento (2003) permite criar um plano global, integral e realista da intervenção educativa para um período lato de tempo. Neste plano anual, o grupo de estágio definiu quais as modalidades a abordar e a sua distribuição pelos tempos letivos e respetivos períodos. Esta distribuição foi feita, tendo em conta o programa de EF para o ano de escolaridade, secundário; a composição curricular da EF no ensino secundário definida pelo GDEF; de acordo com o número e tempos letivos que deveriam ser abordados para cada modalidade, definido pelo GDEF; e de acordo com o mapa de rotação de espaços, definidos pelo GDEF.

Neste sentido, para os 10º anos definimos a abordagem das modalidades de voleibol, de basquetebol e corfebol no 1º período, no 2º período atletismo, andebol e ginástica, e no 3º período futsal e badminton. Para o 12º ano definiu-se para o 1º período atletismo, corfebol e basquetebol, para o 2º período dança, voleibol e basquetebol, e para o 3º período voleibol e badminton. Neste ano de escolaridade (12º ano) o GDEF entendeu que as turmas deveriam ter a oportunidade de escolher duas modalidades coletivas a serem abordadas durante o ano letivo, esta escolha permite aos alunos puderem durante o ano trabalharem as modalidades que mais os motiva e onde os seus níveis de empenho poderão estar mais elevados. Esta atribuição de responsabilidade nos alunos permite na perspetiva de Sidentop (2008), colocar a turma na participação de tomada de decisões, que leva a que os alunos sintam que participam verdadeiramente no que se passa na turma.

Após a elaboração do plano anual de cada turma e já com as diferentes modalidades atribuídas era hora de serem definidos os objetivo a médio prazo, ou seja partirmos para a planificação ao nível da concretização das unidades didáticas (UD). As UD segundo Bento (2003) correspondem a planificações do professor no processo global da organização do seu

ensino, que serve de base para a preparação das diferentes aulas. E ainda permite determinar as funções de cada aula e dispor as vias da sua preparação (Bento, 2003). Neste sentido, para Sidentop (2008) o principal objetivo de uma UD centra-se no alcance dos objetivos e por conseguinte do sucesso de aprendizagem de todos os alunos, independentemente das suas diferenças individuais. Deste modo, esta unidade didática permite responder a algumas questões como o que ensinar, como ensinar e quando ensinar.

Para cada UD realizada ao longo deste estágio pedagógico foram contemplados os seguintes aspetos: Caracterização da população-alvo; Caracterização dos recursos humanos e materiais; Objetivos gerais e específicos; Competências/conteúdos a desenvolver; Metodologias e estratégias a utilizar; Métodos de controlo do processo; Quadro de resumo da unidade didática; e distribuição das aulas pelas diferentes competências a abordar.

Relativamente ao plano a curto prazo, ou seja o plano de aula, que segundo Bento (2003) corresponde ao ponto de convergência do pensamento e ação do professor, deveriam ser entregues ao orientador de estágio com 48h de antecedência à lecionação, como forma deste poder analisar o que iria ser aplicado e caso necessário referir-nos para procedermos a algumas alterações, para que ocorresse sucesso no processo ensino-aprendizagem. Para Sidentop (2008) não existe uma fórmula perfeita de construção de um plano de aula, no entanto existem diversos fatores que devem ser tidos em conta, como incluir uma série de tarefas graduais e a sua distribuição pelo tempo; a maneira de apresentação da tarefa à turma; a organização da turma em cada tarefa; diretrizes que o professor utilizará na ajuda aos alunos, ou seja componentes críticas, e espaço de observações acerca da aula.

Neste contexto, os planos de aula elaborados durante todo o estágio pedagógico contemplavam aspetos como: número e duração da aula; local de realização da aula; objetivos de aula e as Situações de aprendizagem, onde nestas deveriam estar inerentes: o objetivo da situação; descrição da situação; organização da situação; variantes a aplicar; comportamentos solicitados; componentes críticas/critérios de êxito; tempo de aplicação de cada situação; e material. Para além do referido plano, para cada aula deveria ser realizado um plano B caso o espaço utilizado não pudesse ser ocupado na sua totalidade ou devido às condições atmosféricas.

Após a realização de cada aula deveria ser entregue ao orientador até final da semana os relatórios das mesmas, que nos permitam refletir acerca da lecionação e perceber o que melhorar para sessões futuras. Nestes relatórios deveriam estar contemplados fatores como: os objetivos da aula; problemas que surgiram; estratégias utilizadas para solucionar esses problemas; estratégias utilizadas durante a aula; aspetos positivos e negativos; e destaque de alunos pela positiva e pela negativa.

A aprendizagem da UD trabalhada pelos alunos e o sucesso no processo ensino-aprendizagem requer da parte do professor a execução de algumas tarefas fulcrais, pois como nos indica Bento (2003) conjuntamente com a planificação, realização do ensino, a análise,

surge a avaliação. Esta permitirá ao professor, diagnosticar, controlar, regular e ajustar o processo, no sentido de melhorar a aprendizagem dos alunos e consequentemente a sua intervenção (Mesquita, 2005). Permitindo-lhe assim recolher informação pertinente acerca dos alunos e dos conteúdos de aula, de maneira a poder tomar decisões no futuro.

Dentro desta área de avaliação poderão ser encaixadas três dicotomias, nomeadamente avaliação diagnóstico, formativa e sumativa. A avaliação diagnóstico permite ao professor conhecer as habilidades dos alunos (Mendes, Clemente, Rocha & Damásio, 2012), fornecendo-lhe dados para a realização do ensino (Bermudes, Ost & Afonso, 2013), sendo então realizada no início da aplicação da UD. Por outro lado, a avaliação formativa permite ao professor perceber a posição do aluno durante a UD, (Ribeiro, 1989 citado em Barreira, Boavida & Araújo, 2006), conferindo um grau de adequação do ensino em favor da aprendizagem do aluno (Mendes, Clemente, Rocha & Damásio, 2012), sendo então realizada durante a aplicação da UD. Por fim, a avaliação sumativa permite ao professor avaliar o processo final da aquisição dos conteúdos (Bermudes, Ost & Afonso, 2013), logo é realizada na altura de transição de uma UD para a outra.

Com tudo o que foi sendo referido, verifica-se então que a planificação é o elo de ligação entre as pretensões iminentes ao sistema de ensino, aos programas das disciplinas e a sua realização prática (Bento, 2003), denotando ser uma tarefa do professor de tamanha importância, pois quando é feita de forma criteriosa e refletida é possível obter qualidade no ensino (Pierron, 1996), pois permite ao professor estruturar todo o processo-ensino aprendizagem da turma num período de tempo. No entanto esta estruturação não se deverá manter rígida, pois poderá sofrer alterações ao longo do período letivo.

3.2.2.1. Turma 12º D

A turma do 12º D foi a primeira turma sobre a qual tive a responsabilidade de lecionação, tendo esta decorrido durante o 2º período. Neste contexto a minha apresentação à turma como professora estagiária já tinha sido realizada na primeira aula do 1º período, sendo apenas necessário voltar a apresentar-me e estipular algumas regras de funcionamento.

No início do ano letivo todo o grupo de estágio em colaboração definiu a programação anual das diversas turmas que estariam a seu cargo, neste sentido, como referido no tópico do planeamento, ficou definido que seriam aplicadas as modalidades de dança, voleibol e basquetebol - continuação do 1º período, estas duas últimas que foram as selecionadas pela turma no início do ano. Tendo em conta esta programação, ficou definida a seguinte distribuição das UD pelos espaços disponíveis para a sua realização, tabela 2.

Tabela 2_ Distribuição das UD pelo espaço de realização das aulas.

Espaço de realização da aula	Unidade didática
Exterior	Voleibol/ Basquetebol
Ginásio	Dança

De acordo com Bento, Garcia & Graça (1999) um conhecimento inadequado da matéria pode determinar que o professor não seja capaz de interpretar as respostas dos alunos, pode impossibilitar a detecção de indicadores de incompreensão, de grande confusão ou de erro e pode originar a rejeição de soluções apropriadas ou até originais. Deste modo, antes de ser iniciada a minha lecionação, procedi a alguma investigação acerca das UD aplicadas de modo a poder estar preparada e me sentir segura para a sua aplicabilidade.

Neste período letivo usufrui de 24 blocos letivos de 90 minutos, perfazendo um total de 48 aulas de 45 min. Estas aulas ao longo do período foram organizadas da seguinte forma, 18 aulas de 45 min para a modalidade de voleibol, 12 aulas para a modalidade de basquetebol, 10 para a modalidade de dança, 2 para o teste escrito, 4 para a realização da bateria de testes do fitnessgram e 2 para a autoavaliação. No entanto, com as atividades que foram sendo realizadas durante deste período, como visitas de estudo, atividades do núcleo de estágio e teste intermédio, a programação anual no que concerne à UD de voleibol e dança ficou mais reduzida, tendo sido lecionadas apenas 16 aulas de voleibol e 8 de dança.

Durante o meu percurso de lecionação a esta turma existiram etapas de avaliação que tiveram de ser cumpridas, na medida em que esta não é só importante para a reflexão da intervenção do professor acerca da sua prestação, mas também permite avaliar a prestação dos alunos e melhorá-la conseqüentemente (Mesquita, 2005). Neste sentido, para a modalidade de voleibol foram dispensadas 4 aulas para a realização da avaliação diagnóstico dos alunos, na modalidade de dança dispensadas 2 aulas e já para a de basquetebol como esta foi iniciada no 1º período não foi realizada avaliação diagnóstica. No entanto, foi pedido ao professor que tinha lecionado as aulas no período transato as notas atribuídas no final do período nessa modalidade, como forma de essa ser a minha avaliação diagnostica. Como verificamos foram dispensadas mais aulas de diagnóstico para a UD de Voleibol do que para a de dança, na medida em que as exigências dessa modalidade são maiores, logo são necessárias mais aulas, de modo a que pudesse avaliar todas as valências inerentes.

Tendo em conta a avaliação diagnóstico realizada e as competências dirigidas para as diferentes UD para o 12º ano propostas pelo programa de educação física para o ensino secundário (Jacinto, Carvalho, Mira & Comédias, 2001), achei pertinente trabalhar os aspetos seguidamente apresentados na tabela 3, onde a UD de voleibol e de basquetebol foi aplicada segundo o nível avançado e a UD de dança contrariamente ao estipulado pelo programa segundo o nível elementar para as danças sociais pois estas nunca teriam sido abordadas pela turma, e para a aeróbica o nível avançado.

Tabela 3_ Competências exercitadas, desenvolvidas e consolidadas nas diferentes UD aplicadas.

Unidade Didática			
Voleibol	Basquetebol	Dança	
Posição fundamental; Deslocamentos; Passe alto de frente; Passe alto de costas; Serviço por baixo; Serviço por cima; Manchete; Remate em apoio; Remate em suspensão; Bloco; Amorti; Sistema defensivo em W; Sistema defensivo de base 3:1:2. Sistema de ataque	Posição defensiva; Posição ofensiva/tripla ameaça; Passe de Peito; Passe Picado; Passe de ombro; Drible de progressão; Drible de proteção; Recepção/paragem; Lançamento em apoio; Lançamento na passada; Finta; Corte em V pelas costas; falta fazer Corte em V pela frente; falta fazer Ressalto; Defesa individual; Bloqueio ofensivo; Bloqueio defensivo; Deslocamentos ofensivos em contra-ataque. Ataque posicional- cinco aberto	<u>Danças sociais- Merengue</u>	<u>Aeróbica</u>
		Passo básico. Passo para a frente e para trás. Passo cruzado. Volta	Marcha; Corrida; Passe-e-toque; Elevação do joelho; Passo cruzado; Passo em V; Agachamentos; Chuto.

A avaliação por se tratar de um processo contínuo e gradual foi necessário em todas as aulas realizar uma avaliação formativa dos alunos, de modo a perceber quais as suas principais dificuldades, quais as suas evoluções, como forma de poder modificar a minha atitude perante a UD e proceder a alterações na execução dos planos a curto prazo. No que concerne à avaliação sumativa, foram disponibilizadas 4 aulas para a UD de basquetebol, 4 para a UD voleibol e 2 para a UD de dança, verifica-se então que para a UD de dança o número foi mais reduzido, isto que é explicado pelo facto de os alunos terem de apresentar a sua coreografia final sendo apenas necessário 2 aulas para a sua realização e avaliação.

O planeamento a curto prazo realizado para esta turma, obedeceu ao modelo proposto pelo orientador de estágio, referido anteriormente no tópico do planeamento, tendo sido seguido durante todo período letivo. Durante a planificação destes planos utilizei sempre como suporte as UD realizadas para cada modalidade, pois estas permitiam-me seguir uma ordem de execução dos conteúdos e ter a certeza que nada ficaria por lecionar.

Antes de entrar na aula o professor tem já um projeto da forma como ela deve decorrer, uma imagem estruturada, naturalmente, por decisões fundamentais (Bento, 2003). Neste sentido, ao longo do período foram muitos os aspetos tidos em conta durante a elaboração dos planos de aula, de modo a que a lecionação pudesse ocorrer sem nenhum problema de maior.

As tarefas assumidas como parte integrante da atividade de aula definem o carácter dos contatos dos alunos com o currículo e organizam o seu pensamento acerca da matéria

(Bento, Garcia & Graça, 1999). Assim, as aulas das diferentes UD iniciavam-se com a introdução dos diferentes aspetos técnicos de forma básica e inicial, pois a turma apresentava-se com alguma disparidade entre os diferentes alunos. No entanto tentei com que estes gestos não fossem aplicados constantemente através de situações isoladas, como forma de a motivação e predisposição dos alunos não fosse afetada. De modo a evoluir e a aumentar a dificuldade das aulas, passadas as 2 primeiras aulas da modalidade tentei criar, nas modalidades coletivas, situações de abordagem através do jogo ou seja situações representativas de jogo, de modo a que os alunos pudessem sentir e vivenciar a aplicabilidade das situações no contexto real de jogo.

Deste modo verifica-se que existiu uma grande preocupação na criação de progressões pedagógica entre cada situação de aprendizagem, na medida em que para Mesquita (2005) estas permitem a aquisição consistente de determinado conteúdo de aprendizagem, permitindo que ao longo do tempo possa existir um aumento das exigências. Estas progressões eram não só estipuladas para a organização das situações bem como para os alunos, isto é, caso verificasse que determinada situação estava muito difícil ou fácil para determinado aluno, existiam pequenas alterações na sua composição, de forma a que todos pudessem progredir com a mesma situação.

A competição entendida como fazendo parte do processo de formação do aluno, em virtude de se construir como meio preferencial de aplicação e conseqüente avaliação das aquisições (Mesquita, 2005), serviu como uma ferramenta importante durante a aplicabilidade das situações, na medida em que tentei sempre criar competição à volta de cada situação de aprendizagem de maneira a que a turma estivesse motivada e predisposta para desenvolver os conteúdos pretendidos. Como nem sempre a competição foi amiga da perfeição no que diz respeito à execução técnica dos diferentes gestos, optei em algumas aulas por inicialmente fazer a situação de aprendizagem sem competição e, após verificar que os alunos já desempenhavam o gesto técnico com alguma perfeição criava a competição, de modo a puder dar um novo estímulo aos alunos.

Ao longo das aulas tentei sempre diversificar as situações criadas, existindo mesmo em algumas aulas a criação jogos didáticos que permitiam aos alunos de forma indireta trabalhar os diferentes conteúdos pretendidos, por exemplo, batalha naval, jogos do loto, entre outros. Em todas as aulas tive sempre o cuidado de estas terminarem com a realização de jogo formal no caso das UD de basquetebol e voleibol pois considero que é necessário os alunos aplicarem os conteúdos transmitidos no contexto de jogo formal. No caso da UD de dança estas terminavam sempre com a realização de coreografias com a criatividade dos alunos, recorrendo aos passos assimilados na aula.

Para além de todas estas estratégias, tentei sempre que possível estimular nos alunos o espírito de equipa, a cooperação, o respeito, a responsabilidade e aceitação pelas regras e arbitragens. Permitindo deste modo, contribuir com as aulas contribuíssem para a formação

integral dos alunos, na medida em que segundo Rosado (2011) a EF enquanto disciplina curricular, desempenha um papel importante não só no desenvolvimento das capacidades físicas e motoras dos alunos, mas também na área de desenvolvimento pessoal, social e moral destes. Tentando sempre que possível demonstrar a transferência existente entre a disciplina e as competências adquiridas, para a sua vida como futuro da sociedade.

No que concerne à atuação na aula, tentei otimizar o tempo potencial de tarefa, ou seja, fazer com que o tempo que os alunos tivessem em atividade fosse elevado. Na medida em que para Mesquita (2005) quanto maior o tempo de prática proporcionado, mais tempo de aprendizagem será disponibilizado. Logo como forma de otimizar esse tempo, tentei que as atividades fossem de intensidade moderada a intensa, tentei que as equipas permanecessem sempre as mesmas quando necessário, que as explicações fossem o mais breves possíveis, entre outras estratégias.

Relativamente a estas explicações, ou seja, à instrução, tive o cuidado de tentar adequar a minha linguagem à idade em si tornando as explicações simples, claras e breves, tentando sempre referir apenas o essencial. Na medida em que como nos apresenta Mesquita & Graça, (2011) um aluno quando confrontado com uma atividade é estimulado um conjunto vasto e variado de estímulos, logo a informação contida neles é superior aquela que eles conseguem tratar, sendo então importante selecionar apenas a informação relevante. Dentro desta informação essencial, pretendia sempre com as minhas instruções passar qual o objetivo da tarefa, as suas regras e limites de jogo. Pois como nos apresenta Sidentop (1991) citado em Rosado & Mesquita (2011) tem de estar claro para os alunos o objetivo da tarefa, os seus critérios de êxito e as disposições organizativas de modo a que a situação de aprendizagem possa correr pelo melhor. Neste contexto, a instrução é uma referência para o sucesso da situação.

Como nem sempre a minha transmissão da informação acerca da tarefa era a mais eficaz, aspeto que senti que fui melhorando ao longo dos tempos, recorri na maioria das vezes a diferentes estratégias instrucionais, de maneira a que a assimilação da tarefa fosse eficaz por parte dos alunos, assim, recorri algumas vezes à demonstração das situações. Estas que para Rosado & Mesquita (2011) em parceria com a exposição, desempenha um papel fundamental pois permite ao aluno a visualização dos movimentos a efetuar. Para além desta estratégia, recorri também às novas tecnologias como forma de assegurar a transmissão da informação, por exemplo, recorri ao tablet levando neles vídeos, imagens, que de certa forma me permitiram ser mais eficaz na transmissão da informação e na explicação de determinada ação, pois permitiu de forma clara e objetiva os alunos puderem observar o pretendido. Ainda é importante destacar que por vezes utilizei também como estratégia instrucional o questionamento, que me serviu para verificar a compreensão da tarefa. Este que para Rosado & Mesquita (2011) é de extrema importância pois após os períodos de informação, demonstração da tarefa, muita da informação transmitida não foi recebida nem percebida existindo deste modo muitas dúvidas acerca do funcionamento da atividade.

Dentro ainda da minha atuação na aula e da instrução, tentei ter sempre uma voz ativa e presente de modo a que os alunos sentissem a minha presença, para isso recorri de forma constante aos feedbacks, tanto corretivos como motivacionais, aspeto que considero que tenha sido essencial para a evolução e motivação dos alunos. Estes feedbacks assumem-se como um meio através do qual o aluno pode melhorar o seu desempenho, pois é essencial o aluno receber um conjunto de informações da forma com realiza ou realizou a ação (Rosado & Mesquita, 2011). Relativamente aos estilos de ensino utilizados durante a lecionação a esta turma, penso que inicialmente foram abordados estilos como o de tarefa e de inclusão e gradualmente com as evoluções dos alunos, estilos mais virados para a descoberta guiada.

Como nos diz Sidentop (2008) as boas relações interpessoais entre professor aluno tornam a vida do professor mais agradável e criam um clima favorável de aprendizagem. Neste sentido é importante realçar que durante esta minha experiência foi sempre estimulado por mim a existência de uma relação e empatia entre professor-aluno, como forma de existir um clima positivo de aula e um ambiente de trabalho positivo. Onde os alunos tinham espaço para brincarem e descontraírem mas ao mesmo tempo trabalharemos os diferentes conteúdos.

Durante a minha lecionação existiram aulas onde alguns alunos estiveram impossibilitados de as realizar, levando a que lhes fossem atribuídas outras tarefas de modo a que estes também contribuíssem para o sucesso da aula e estivessem empenhados na mesma, não tendo comportamentos de desvio. Neste contexto, os alunos ficaram responsáveis por auxiliar a montagem das situações; o controlo das situações, isto é ajuda na verificação da realização adequada dos exercícios; contagem dos pontos de cada equipa e realização de relatórios de aula e sua apresentação aos colegas.

3.2.2.2. Turma 10º B

No terceiro período letivo coube-me a lecionação à turma B do 10º ano. Na perspetiva do sucedido com a turma do 12º D na primeira aula lecionada à turma existiu inicialmente uma pequena apresentação da professora, bem como a estipulação de algumas regras de funcionamento que permitiram aos alunos perceber que tudo dependeria do seu comportamento.

As aulas exigem do professor uma boa preparação, de forma a poderem estimular nos alunos o desenvolvimento das suas valências, inerentes a cada modalidade (Bento, 2003). Neste sentido, como forma de poder intervir ativamente na aula estando preparada para intervir mediante qualquer problema, foi necessário no início do período realizar um estudo aprofundado acerca de cada modalidade a aplicar.

Tendo por base a planificação anual da turma realizada em conjunto por todos os professores do núcleo de estágio no início do ano, ficou definido que neste período ficaria

sobre a minha alçada a lecionação das modalidades de badminton e de futsal. Sendo definidas apenas duas pela extensão que o próprio período apresentava. Neste contexto, seguindo as indicações do GDEF as modalidades foram aplicadas nos seguintes espaços, tabela 4.

Tabela 4_ Distribuição das UD pelo espaço de realização das aulas.

Espaço de realização da aula	Unidade didática
Exterior	Futsal
Ginásio	Badminton
Pavilhão	Badminton/Futsal

Neste período letivo a turma dispôs de 14 blocos letivos de 90 minutos, perfazendo um total de 28 aulas de 45 minutos, sendo aplicadas 10 aulas de 45 min para a modalidade de badminton, outras 10 para a modalidade de futsal, 2 para a realização do teste escrito, 4 para da bateria de testes do fitnessgram e 2 para a autoavaliação.

Como referido no tópico do planeamento é importante o professor realizar as inúmeras etapas de avaliação, como forma de poder recolher informação acerca dos alunos, para que consiga ao longo do contacto com estes desenvolver as suas competências. Assim, defini que para a modalidade de badminton e de futsal seriam utilizadas 2 aulas para a realização da avaliação diagnóstica, contrariamente ao que tinha planeado para o 12º D isto porque o número de aulas deste período era muito reduzido logo teria de ter tempo para o exercitar-desenvolvimento e consolidação os diferentes conteúdos das modalidades. Sendo que caso verifica-se que estava em dúvida na nota de algum aluno, na aula seguinte seria repensada essa nota, de forma a não ser injusta com nenhum dos alunos.

Terminada a avaliação diagnóstica e percebidas quais as principais dificuldades apresentadas pelos alunos estava na altura de programar toda a lecionação, ou seja, estipular de acordo com as competências dirigidas para as diferentes UD no 10º ano, segundo o programa de educação física no ensino secundário (Jacinto, Carvalho, Mira & Comédias, 2001), quais os conteúdos técnico-táticos a aplicar em cada modalidade. Assim, achei pertinente trabalhar os aspetos referenciados na tabela 5, tendo em mente que a operacionalização da modalidade de badminton teria de respeitar o nível elementar e a modalidade de futsal o nível avançado.

Tabela 5_ Competências exercitadas, desenvolvidas e consolidadas nas diferentes UD aplicadas.

Unidade Didática	
<u>Badminton</u>	<u>Futsal</u>
Posição Base; Deslocamentos; Serviço curto; Serviço longo; Clear de direita; Clear de esquerda; Remate	Passe; Receção; Condução de bola; Remate; Remate de cabeça ou cabeceamento; Drible; Finta;

Lob de direita; Lob de esquerda Drive de direita e de esquerda; Amorti; Tática de base; Finta e Contrapé; Formação defensiva (Pares); Formação atacante (Pares).	Desarme; Desmarcações ofensivas de apoio; Desmarcações ofensivas de rutura; Marcação individual; Marcação zonal; Marcação mista; Penetração; Coberta ofensiva; Mobilidade; Espaço; Contenção; Cobertura defensiva; Equilíbrio; Concentração;
---	---

Para além da avaliação diagnóstica, foi necessário recorrer à avaliação formativa como forma de poder não só avaliar a evolução dos alunos de maneira a perceber o que teria de modificar nas aulas, mas também avaliar a minha própria atuação na turma, para caso necessário proceder a algumas alterações na minha postura de maneira a estimular o desenvolvimento das competências dos alunos. Este tipo de avaliação é extremamente importante pois o processo ensino-aprendizagem é um processo contínuo e gradual, logo todas as ações dos alunos terão de ser avaliadas, de forma a percebermos as suas evoluções. Ainda dentro do patamar da avaliação foi necessário recorrer à avaliação sumativa das UD de forma a perceber então qual seria agora o patamar onde iria estar cada aluno. Assim foram disponibilizadas 4 aulas para a modalidade de badminton e 4 para a de futsal, optei por este facto em concordância do realizado no 12º D, pelo facto de existirem muitas componentes a serem avaliadas e também muitos alunos.

Para iniciar o desenvolvimento-exercitação-consolidação dos conteúdos técnico-táticos de cada modalidade nas aulas, o planeamento a curto prazo seguiu o modelo exposto no tópico do planeamento, tendo recorrido para a construção destes às UD realizadas no início do período letivo, de forma a que seguisse uma ordem lógica e uma progressão dos conteúdos nas aulas. Por outro lado, como forma de conseguir sucesso no processo ensino-aprendizagem optei por iniciar sempre cada modalidade introduzindo os conteúdos técnicos de forma básica e inicial, devido às diferenças de patamar existentes entre a turma. Sendo que estes conteúdos técnicos nunca foram abordados de forma isolada, tinham sempre associado outra tarefa de maneira a obrigar alunos indiretamente a realizá-lo e para que a sua motivação não fosse afetada. Ao longo das aulas, de modo a poder dar novos estímulos aos alunos e poder pedir mais de si, fui aumentando gradualmente a dificuldade dos exercícios introduzindo também aspetos táticos da modalidade, para isto recorri sempre a situações representativas do contexto real de jogo, de forma a poder permitir aos alunos vivenciarem e perceberem a aplicação dos conteúdos nas situações reais de jogo.

Dentro ainda do planeamento a curto prazo tentei sempre que existissem para além de progressões entre as situações, progressões dentro da própria situação para todos os

alunos, pois estas progressões permitem dar novos estímulos aos alunos permitindo-lhes perceber o objetivo final da situação. Para além disso, os alunos com maiores dificuldades teriam sempre o exercício ajustado de forma a não se sentirem deslocados dos colegas e conseguirem realizar a mesma situação que a restante turma.

As aulas como meio de aprendizagem requerem que o professor consiga estimular a motivação e predisposição dos alunos para a realização de todas as situações de aprendizagem. Neste sentido utilizei constantemente a competição como ferramenta para alcançar este fim, esta competição que segundo Araújo (2009) se constituiu num veículo fundamental ao serviço do desenvolvimento individual e social de todos os cidadãos. Criando assim situações de competição individual ou em grupo, sendo que por vezes quando verificava que esta competição estava a influenciar o rendimento técnico, dava algum tempo aos alunos para realizem o exercício sem competição para que existisse interiorização da realização do mesmo e após isso então seria criada a competição, como meio de estimulação da motivação.

Para Araújo (2009) na interação com os alunos o professor desempenha uma função estimuladora importante, onde para que haja reação tem de haver estímulos e para que estes surtam efeito necessitam de ser diversificados. Neste contexto, durante a planificação das aulas tive sempre o cuidado de me colocar do lado dos alunos, isto para saber se a atividade que estava a propor era motivadora, dinâmica e se eu própria a gostava de realizar, isto levou-me a que tivesse de diversificar as situações apresentadas de aula para aula, criando situações com jogos lúdicos que estamos habituados a ver no dia-a-dia, por exemplo recorrendo ao quem quer ser milionário, adaptado à modalidade em questão, entre outros. Por outro lado, como é importante os alunos vivenciarem o contexto real de jogo, todas as aulas terminavam com jogos formais, de maneira a que os alunos pudessem ter oportunidade de colocar em prática tudo o que tinha sido aprendido, sendo que nesses jogos eram valorizados, com obtenção de mais pontos, os aspetos abordados na aula.

Conjuntamente com a importância que foi sempre dada ao trabalho das componentes das diferentes modalidades, esteve a importância de fomentar através das aulas o espírito de equipa, a cooperação, o respeito, socialização, a responsabilidade e aceitação pelas regras e arbitragens, isto porque considero que as aulas de EF deverão ser um meio para o desenvolvimento integral do aluno, pois este é um todo e não apenas a parte motora e física desenvolvida nas aulas de EF. Neste sentido, como nos aponta Rosado (2011) a educação desportiva realça a dimensão de transferibilidade de que os valores se transferem para outras esferas da vida das pessoas, formando não exclusivamente o desportista, mas o Homem.

A minha postura na aula tentou sempre ir ao encontro daquilo que tive em consideração na lecionação à turma anterior. Neste sentido, como forma de os alunos terem um tempo de prática elevado já que muitos tinham apenas o contacto com a prática desportiva no contexto escolar, tentei sempre otimizar o tempo potencial de tarefa, de modo a que este fosse superior ao tempo de espera. Isto porque para Mesquita & Graça (2011)

aprende mais quem dedica mais tempo a uma boa exercitação. Isto foi possível recorrendo a algumas estratégias, nomeadamente, criar situações em estações com poucos alunos, quando não seria possível e tivessem de existir filas os exercício eram de rápida execução de forma a que o tempo de espera fosse curto, a intensidade dos exercícios era moderada a intensa.

O professor poderá de forma decisiva influenciar o nível de aprendizagem dos alunos se estruturar o processo de instrução de forma adequada (Mesquita, 2005). Deste modo, tentei que as minhas intervenções fossem curtas, apresentando aos alunos apenas o essencial evitando grandes perdas no tempo útil de aula. Para isto, respeitei sempre uma ordem de transmissão da informação que senti que neste período esteve mais apurada e que me possibilitou ser mais breve nas explicações. Assim, no que concerne às instruções propriamente ditas tentei utilizar sempre uma linguagem simples, adequada à turma em questão e utilizando a terminologia adequada à modalidade, para que os alunos pudessem associar os termos.

Como a complexidade dos exercícios por vezes não me permitia que os alunos percebessem a transmissão da informação da melhor forma, tive de recorrer a várias estratégias que me permitissem a perceção da informação, visto que para Rosado & Mesquita (2011) a instrução interfere na interpretação que os alunos fazem da tarefa, influenciado assim a realização das mesmas. Neste contexto, recorri ao questionamento que me permitia perceber se os alunos estavam ou não a perceber o que seria solicitado no exercício. E por outro lado à demonstração, estratégia que era aplicada recorrendo à utilização dos alunos com maiores facilidades na modalidade em questão. Para além destas estratégias por vezes recorri às novas tecnologias como o computador, tablet, para mostrar vídeos com a explicação do exercício, ou até mesmo ao quadro presente na sala de aula.

Por fim, dentro desta instrução é importante salientar que em todas as aulas fiz sempre questão de intervir ativamente, já que para Sidentop (2008) quando os professores que intervêm ativamente os alunos empenham-se de maneira constante nas situações de aprendizagem, isto através da disponibilização de feedbacks motivacionais e corretivos quer para a turma toda, quer individuais, o que contribuiu para o sucesso dos alunos. Isto que vai ao encontro de referido por Sidentop (2008) este que aponta que os feedbacks são necessários para a aprendizagem e quanto mais precisos forem, mais rápida será a aprendizagem.

Ainda na atuação da aula é importante referir que a gestão foi sempre uma preocupação, na medida em que antes de se iniciar qualquer aula, os exercícios que poderiam estar montados desde o início seriam montados, de forma a que no meio da aula não existisse muito tempo na montagem da situação, caso não fosse possível enquanto montava alguma situação os alunos teriam sempre uma tarefa a realizar. Além disso, a gestão dos alunos era sempre pensada antes de iniciar a aula, ou seja, pensava sempre no número total de alunos por estação e quando teriam de existir equipas, estas mantinham-se sempre ao longo da aula.

Não menos importante surge o clima de aula, este que se assume importante para a motivação e predisposição dos alunos para a execução das situações de aprendizagem. Neste contexto, penso que durante a lecionação foi possível verificar a existência de um clima positivo de aula, onde os alunos demonstraram sempre respeito para comigo o que levou a que a minha atitude para com eles também fosse a melhor, assim os alunos tinham espaço para se divertirem durante a aula nunca descorando o trabalho. Este estabelecimento de relações com o grupo de alunos significa que estes têm confiança no professor, que o respeitam e cooperam consigo na realização dos objetivos definidos (Sidentop, 2008).

Em todas as aulas existiram sempre alunos que estavam impossibilitados de realizar aula prática, sendo a estes atribuídas tarefas de realização de um relatório quando não era necessário o seu auxílio. Quando era necessário o apoio na aula, a estes cabiam funções de contabilização de pontos, auxílio no jogo didático, e ajuda ao professor na montagem das situações. Penso que estas tarefas atribuídas foram importantes para que os alunos percebessem que eram úteis para a aula e que contribuíram para o sucesso da mesma.

3.2.3. Reflexão Lecionação

Com o ingresso no ensino superior e conseqüentemente no mestrado em ensino, sempre me foi transmitido que o ano de estágio era aquele onde aprendíamos realmente como desempenhar as funções de um professor de EF, e que os anos transatos se assumiam como uma preparação quer para o referido estágio, quer para a futura profissão. Neste sentido, analisando toda a lecionação chego à conclusão que toda a teoria que poderia possuir foi muito útil, mas apenas conciliando a teoria com a prática é que conseguiria ultrapassar toda esta experiência enriquecedora para o meu futuro, enquanto Professora de EF.

Toda esta experiência se revestiu de peculiar importância para a minha formação, na medida em que se assumiu como a primeira experiência prática no contexto escolar. Antes de ingressar na ESQP tinha definido inúmeros objetivos, os quais pretendia que no final pudessem ser alcançados, essencialmente na aquisição de competências para lecionar perante qualquer contexto onde pudesse ser inserida. Findada esta experiência posso relatar que estes objetivos foram amplamente cumpridos e que atualmente, apesar de todas as adversidades pelas quais tive de passar, sinto que estou apta a lecionar.

Manuel Patrício (1994) citado em Sarmento (2004) indica-nos que o professor promove o desenvolvimento humano, a transmissão de conhecimentos, a autoconstrução de conhecimento, e promove o autodesenvolvimento humano. Neste contexto a reflexão, sobre as tomadas de decisão e ações realizadas no ato de lecionação, torna-se imprescindível para uma crescente eficácia no processo ensino-aprendizagem e alcance destes objetivos. Pois como nos diz Bento (2003) sem um trabalho de reflexão suficientemente aprofundando não é possível a avaliação pedagógica do professor, sendo que esta implica uma posterior reprodução mental daquilo que se passou durante o ensino.

Deste modo, sinto que todas as reflexões realizadas no pós aula, através da realização dos relatórios de aula, bem como todas as reuniões tidas com o orientador acerca da minha lecionação foram fulcrais para o alcance de todos os objetivos definidos e, para melhorar em todas as aulas a minha atuação. Para além disso é importante referir que o modo com núcleo de estágio atuou também influenciou o sucesso e o alcance dos objetivos, na medida em que existiram ao longo de toda esta experiência inúmeras aulas observadas, onde estes refletiam sobre a minha lecionação apontando posteriormente aspetos positivos e quais os que deveria melhorar.

Por outro lado, o facto de ter sido desde o início responsável pelas turmas que lecionei e pela elaboração de todo o material necessário, verificou-se um aspeto bastante positivo que contribui para o sucesso da minha atuação, pois fui eu que ao longo de todas as aulas, com orientação do professor Nuno, descobri quais as melhores estratégias a utilizar de modo a conseguir alcançar os objetivos pretendidos e consequentemente conseguir lecionar a turma em questão. Logo, sinto que toda a liberdade e autonomia desde sempre disponibilizada pelo orientador, se verificou um fator fundamental para o sucesso de todo este estágio pedagógico, pois consegui aprender com os meus erros e ter a capacidade de perceber qual deveria ser a minha atuação.

As duas turmas sobre as quais recaiu a minha experiência de lecionação, como já apresentado, foram o 12º D e o 10º B. Que por se tratarem de anos de escolaridade diferentes permitiram-me vivenciar dois contextos diferentes, que em alguns parâmetros exigiu de mim diferentes competências. No segundo período lecionei o 12º D, sendo que por se tratar de uma turma reduzida foi mais fácil a planificação dos planos a curto prazo, pois os alunos teriam sempre um elevado tempo tarefa. Esta turma apresentava poucos problemas disciplinares tendo sido fácil a criação de uma relação entre professor-aluno. Durante toda a lecionação sinto que a principal dificuldade neste período se centrou na diversidade de exercícios a aplicar, pois por se tratar de um 12º ano os exercícios e as exigências destes deveriam ser maiores de forma a que, os seus níveis de motivação para a prática desportiva fosse também maior e as suas habilidades fossem desenvolvidas.

No terceiro período fiquei responsável pela lecionação do 10º B, turma que em comparação com a anterior também não apresentava problemas disciplinares, apresentando sim um nível motor inferior, como seria de esperar. Esta transição exigiu de mim uma maior atenção na programação dos exercícios, pois teria sempre de ter em atenção as dificuldades dos alunos, sendo que contemplei sempre inúmeras progressões para que estes pudessem acompanhar os restantes. Por outro lado, esta turma apresentava uma constituição maior, 26 alunos, onde aqui se centrou a minha maior preocupação, pois as principais perguntas que inicialmente formulei para mim eram “e agora?! Onde vou colocar tanta gente de forma a que todos estejam sempre em atividade”. Sendo que com a experimentação e vivência estas dúvidas foram-se dissipando. Neste sentido, tentei sempre em todas as aulas criar estações,

circuitos, situações de rápida execução para que se fosse necessário ter muitos alunos estes não ficassem muito tempo parados.

Ainda, no primeiro período letivo tive a oportunidade de lecionar duas semanas de aulas a duas turmas do 8º ano. Sinto que como foi a minha primeira experiência senti muitas mais dificuldades, por se tratar inicialmente de um ano de escolaridade que exige de nós inúmeros comportamentos de liderança, devido aos comportamentos desviantes. Por outro lado, o facto de apenas contarmos com a turma por alguns dias leva a que os alunos não nos encarrem como verdadeiros professores, dificultando ainda mais a nossa atuação nesta etapa. Assim, sinto que existiram maiores dificuldades na gestão do ruído de aula; na necessidade de transmitir informações claras e concisas. Sendo que em contrapartida todas as tarefas propostas se revelam motivadoras, pois a predisposição dos alunos para a realização da aula é muito maior.

Alicerçado a toda a minha vontade de quer fazer melhor, surge a necessidade constante de conhecimento acerca das modalidades que iria aplicar, este conhecimento que me permitiu estar apta para intervir juntamente com os alunos e melhorar as suas habilidades. Ao longo de toda esta experiência sinto que a minha evolução a cada período foi notória em torno dos diversos componentes de aula, todavia sinto que as minhas evoluções ficam mais nítidas no que concerne à transmissão da informação, pois de aula para aula e período para período fui conseguido cada vez ser mais objetiva e concisa na transmissão da informação. Facto que para Sidentop (2008) é uma maneira de melhorar as habilidades de aprendizagem dos alunos, pois para este só através da obtenção informações sobre o alcance de objetivos precisos é que se melhora a aprendizagem.

Além disso, sinto que a preocupação pela qual me caracterizo ajudou-me e muito na ultrapassagem dos obstáculos, pois fazia sempre questão de no campo da gestão tentar gerir a organização dos alunos e dos materiais de forma a que, as turmas tivessem o menos tempo possível paradas. Ainda é importante salientar que durante todas as aulas tinha a preocupação de ter uma voz ativa com a disponibilização de feedbacks quer motivacionais quer corretivos, sendo que verifico uma maior evolução no que concerne ao aumento da quantidade de feedbacks corretivos.

Em jeito de conclusão, considero que tentei sempre cumprir todas as exigências da lecionação com máximo profissionalismo e dando sempre todo o meu máximo nas inúmeras tarefas. Isto que foi possível através da persistência e perseverança, tendo sempre em mente que era necessário experimentar, errar, levantar, aprender e melhorar, pois assim é que consegui evoluir a cada dia e adquirir bagagem para no futuro atuar no processo ensino-aprendizagem com sucesso.

3.3. Recursos Humanos

Para além dos recursos humanos apresentados no tópico da caracterização da escola, irei neste apenas me debruçar acerca do pessoal docente e não docente com quem o núcleo de estágio mais contactou ao longo deste estágio pedagógico. Neste seguimento, o GDEF é composto por 7 professores e 4 professores estagiários do qual faço parte. Para além deste pessoal docente, a ESQP dispõem ainda de 2 funcionários que se encontram no pavilhão, auxiliando todos os professores em alguma situação necessária, controlando a entrada e saída dos alunos do pavilhão, entre outras funções. O núcleo de estágio desde logo se sentiu muito “em casa” com todo este pessoal docente e não docente, onde todo ele nos colocou sempre à vontade e nunca nos tratou de forma inferior ou diferenciada.

Por outro lado, é importante ainda destacar a direção da escola que sempre se prontificou a nos ajudar e auxiliar em todas as tarefas desempenhadas. Ainda a rececionista da ESQP que sempre nos auxiliou e nos indicou os melhores caminhos a seguir para alcançar determinado professor, as funcionárias do bar e da reprografia que desde o primeiro dia nos atenderam como professores e não nos deixaram de atender com a mesma simpática e cordialidade com que atendem os restantes professores da escola.

É importante ainda referir que durante todo o estágio foi notório o bom clima existente entre o núcleo de estágio e o seu orientador que sempre nos colocou à vontade, sempre foi muito cordial e sobretudo nos ajudou com a sua vasta experiência e conhecimento a crescer como professores, indicando-nos o melhor caminho a seguir.

Não poderia terminar sem referenciar o núcleo de estágio de educação física que é composto por mim e pelos colegas Samuel Guerra, Joana Costa e João Silva, que sempre se mostrou muito dinâmico, cooperativo e sobretudo muito unido desde o primeiro até ao último dia de estágio. Todas estas características se demonstraram essenciais para que todos juntos pudéssemos ultrapassar todos os desafios que foram sendo colocados ao longo desta experiência, pois como sempre referimos em todos os locais em tom de brincadeira “ todos somos um único”, na medida em que todas as decisões eram tomadas em concordância e nenhum faria algo que o outro não concordasse.

Deste modo, durante todo o estágio pedagógico foi notório o ambiente positivo vivido entre o núcleo de estágio e o pessoal docente e não docente referido, que tornou o estágio muito mais motivador e desafiante, pois em todo o percurso nunca me senti deslocada nem nunca me senti menos à vontade, sempre tive à vontade para conversar sobre todos os temas com os professores do GDEF, estes que sempre pautaram pela simpatia e disponibilidade na concretização de todas as atividades desenvolvidas pelo núcleo de estágio ao longo do presente ano letivo. Todo este relacionamento positivo para com todos os elementos da ESQP foi extremamente importante para a aprendizagem e crescimento enquanto professora, fazendo desta etapa, uma etapa positiva e cheia de experiências enriquecedoras que mais tarde irei relembrar com certeza.

3.4. Recursos Materiais

A ESQP dispõe de materiais e infraestruturas, que permitem a todos os professores uma boa lecionação e aos alunos melhorar a aprendizagem dos conteúdos, permitindo assim alcançar os objetivos estipulados. Para além das infraestruturas referidas na caracterização da escola, a ESQP dispõe de material próprio para a disciplina de EF que por se tratar de uma panóplia de material o mais diversificado possível permite aos alunos uma vasta experiência desportiva, levando-os a familiarizar-se com modalidades não tão aplicadas.

Assim, a ESQP coloca ao dispor dos professores de EF infraestruturas desportivas como: 1 Pavilhão desportivo, com a presença de marcações próprias para a lecionação da modalidade de futsal, andebol, basquetebol, voleibol e badminton; 1 Ginásio, com a presença de material próprio para a lecionação da modalidade de ginástica e ainda com a marcação de dois campos de badminton, podendo ainda ser utilizado para a modalidade de voleibol; 2 Campos exteriores com marcações para a lecionação da modalidade de futsal, andebol, voleibol e basquetebol, existindo para esta última disponíveis 4 campos ou seja, 8 tabelas; 2 Balneários, existindo um para os rapazes e um para as raparigas; 2 Caixas de areia no exterior e espaço para a realização de lançamentos, podendo ser aplicada a modalidade de atletismo; 1 Sala para os professores de educação física, que dispõe de material para primeiros socorros para um possível acidente que possa ocorrer, e um balneário exclusivo da sua utilização; 1 Arrecadação para todo o material desportivo.

Relativamente ao material propriamente dito, a ESQP e consequentemente o GDEF dispõe de material que permite aos professores poderem lecionar com sucesso e terem ao seu dispor todo o material próprio de cada modalidade a aplicar, nomeadamente, cronómetros; apitos; cones; sinalizadores; coletes com jogo de 4 cores; cordas; arcos; bancos suecos; quadro de registo; 2 aparelhagens; bolas de andebol, futsal, basquetebol, voleibol e ténis; balizas; bolas de borracha; redes de voleibol e badminton; raquetes de badminton e ténis; volantes; cestos de corfebol; testemunhos; pesos; dardos; discos; barreiras; vortex; fita métrica e postes.

Todos os materiais referidos encontram-se num estado considerado bom e são suficientes para a lecionação de três turmas em simultâneo, permitindo duas delas decorrerem com a mesma modalidade e o material não escassear à exceção dos coletes e sinalizadores. Para além do material referido a ESQP dispõe de material de reserva para substituição, em caso de algum tipo de material se degradar.

3.5. Direção de Turma

No início do presente ano letivo aquando da primeira reunião com o professor orientador de estágio, para além da divisão das turmas que lhe tinham sido atribuídas foi também dividida a tarefa de direção de turma pelos três períodos e pelos professores estagiários, tabela 6.

Tabela 6_ Distribuição da tarefa de Direção de turma pelos períodos e professores estagiários.

Períodos letivos	1º Período	2º Período	3º Período
Direção de turma	Maria Martins	Joana Costa e	Samuel Guerra

O meu contacto com a experiência de direção de turma ocorreu durante o primeiro período. Onde tive a oportunidade de acompanhar a direção de turma do 12ºD, estando esta a cargo da Professora Goreti Martins. A tarefa de direção de turma é uma das inúmeras tarefas que um professor assume no contexto escolar, que permite o contacto direto com os pais e permite conhecer os alunos de forma mais profunda. As sessões onde pude vivenciar as tarefas importantes a serem executadas por um diretor de turma decorreram todas as quartas feiras à tarde, cerca de 1h30m, sendo em algumas semanas agendada outra sessão à segunda-feira de manhã.

Durante esta minha experiência enquanto “Diretora de Turma” foi-me reportado pela professora quais as principais tarefas que eram atribuídas a um diretor de turma, no início do período letivo e durante o ano letivo, tarefas como: Realizar uma reunião com os pais, logo no início do período; Verificar a assiduidade dos alunos às aulas, de forma a que caso necessário se possa proceder ao contacto com o encarregado de educação; Realizar a caracterização dos alunos, esta que permite ao diretor de turma definir um perfil dos alunos, e poder ter um histórico dos mesmos e da respetiva turma na globalidade; Realizar reuniões com os encarregados de educação sobre diferentes temas de interesse, ou sobre o desempenho do aluno, ou sobre o seu comportamento; Organizar o dossiê de turma onde é colocado todo o processo dos alunos ao longo do ano. Ou seja todos os dados importantes relativos, a justificação de faltas; autorizações; etc; Realizar o PAP da turma, que contem diversos dados que são importantes para todos os professores que lecionam a turma, e uteis para a sua atuação durante o ano letivo; E reunir com os professores durante o ano letivo como forma a se perceber como estão os alunos nas diferentes disciplinas.

Foi-me também ainda apresentado e explicado o programa dos diretores de turma. Este que nos dá o registo de assiduidade dos alunos, ou por semana ou por mês. Permite-nos ainda entre outras tarefas, criar um modelo de convocatória e selecionar os alunos para quem a queremos enviar. De todas as tarefas anteriormente apresentadas, apenas não tive presente na realização das reuniões com os encarregados de educação, de resto realizei em conjunto todas as outras tarefas com a professora Goreti.

Para além das tarefas referidas, ainda tive a oportunidade de estar presente no conselho de turma decorrido no final de cada período letivo, onde neste é seguida a seguinte ordem de trabalhos, Informações acerca do contacto da diretora com os encarregados de educação; confirmação e debate das avaliações atribuídas a cada aluno; preenchimento dos planos de recuperação dos alunos com negativas; Apreciação global da turma acerca das notas e comportamento; Avaliação do desempenho dos alunos durante o ensino pré-

universitário (EPU); completar o PAP com as atividades onde os alunos participaram; e atribuição de horas a cada disciplina para a educação sexual.

Toda esta experiência, permitiu-me perceber as funções de um diretor de turma e quão ardua é essa tarefa. Mas por outro lado, também o quão gratificante se torna, pois permite ao professor ter “poder” para reportar determinadas situações aos professores que possam vir a acontecer e encaminhar os alunos e os pais para um caminho que possa levar ao sucesso escolar dos alunos. Permitiu-me ainda recolher ferramentas que de certeza forma me irão ser muito úteis para o futuro, caso venha a trabalhar como Diretora de Turma. E por outro lado, abrir o meu leque de experiência durante este estágio pedagógico, na medida em que um professor não assume apenas funções de lecionação.

3.6. Atividades não letivas

3.6.1. ATL

3.6.1.1. Caracterização ATL

O ATL enquadra-se nas atividades dos tempos livres, onde os alunos após finalizarem as suas aulas têm oportunidade de com uma auxiliar da ESQP realizarem os seus trabalhos de casa e ainda terem algumas ocupações, como aulas de EF, inglês, artes visuais. Este grupo foi composto por doze alunos, sendo destes cinco do género feminino e sete do género masculino. Os alunos apresentam idades compreendidas entre os 9 e 10 e frequentavam todos o 4º ano de escolaridade. As aulas lecionadas a este grupo de alunos eram realizadas todas as quintas-feiras das 16h:30 às 17h:15.

3.6.1.2. Planeamento ATL

Como apresentado na tabela 1 a minha lecionação a esta “turma” incidiu no primeiro período letivo. Devido à recolha de inscrições iniciais ter demorado algum tempo, apenas foram realizadas 5 sessões, tendo estas decorrido no espaço exterior, e/ou na sala onde os alunos tinham as outras atividades.

À semelhança do que aconteceu com as turmas do secundário, na primeira sessão foi feita a apresentação da professora estagiária à turma. Sendo apenas apresentado o professor que no momento iria lecionar. Neste primeiro contacto, foi estipulado por mim algumas regras de funcionamento das sessões de modo a que estas pudessem ser implementadas sem nenhum problema de maior e de modo a se obter um clima positivo de trabalho.

Na lecionação a este grupo de alunos não foi necessário responder e realizar o planeamento anual, na medida em que não teria de ser respeitada nenhuma organização de modalidades, no entanto era necessário na concretização das aulas responder às solicitações relativas aos objetivos por bloco, definidos pelo programa de EF para o 1º ciclo. Neste

sentido, em todas as sessões planei aulas de modo a trabalhar: manipulação da bola; agilidade; velocidade; reação; equilíbrio; coordenação; estimular o trabalho de equipa e a cooperação; introduzir os jogos coletivos; e trabalhar o respeito pelos adversários, regras e professor.

Neste contexto, inicialmente comecei por exercícios que me permitissem conhecer como a turma se comportava e como aceitavam as regras, de modo a perceber quais as melhores situações a aplicar no futuro. Após este conhecimento, então direcionei as sessões de maneira a poder respeitar e trabalhar as competências supracitadas. Nas sessões decorridas, os exercícios aplicados cingiram-se a exercícios simples e característicos destas idades que permitissem desenvolver as competências enunciadas.

3.6.2. Desporto Escolar

Tendo em conta o artigo 5º que rege o programa do desporto escolar de 2013 até 2017, o grande objetivo do desporto escolar é proporcionar aos alunos um “conjunto de práticas lúdico-desportivas e de formação com objeto desportivo, desenvolvidas como complemento curricular e de ocupação dos tempos livres, num regime de liberdade de participação e de escolha, integradas no plano de atividade da escola e coordenadas no âmbito do sistema educativo” (Artigo 5.º - “Definição”, Secção II - “Desporto Escolar”, do Decreto-Lei n.º 95/91, de 26 de fevereiro).

Neste contexto, o GDEF de forma a enfatizar a importância do gosto pela prática desportiva, de maneira a que os alunos criem hábitos de atividade física ao longo da vida, coloca ao dispor dos alunos inúmeras modalidades. Ao nosso orientador foram incumbidas duas modalidades no início do ano letivo, badminton e multiatividades de ar livre, sendo nestas onde decorreu a nossa experiência neste âmbito.

Tabela 7_ Distribuição das modalidades do desporto escolar, pelos professores estagiários.

Modalidade	1º Período	2º Período	3º Período
Badminton	Maria Martins e	Joana Costa e João	Todos
Multiatividades	Joana Costa e João	Maria Martins e	Findaram as sessões

I. Badminton

No presente ano letivo fiz parte do primeiro par responsável pela modalidade. As tarefas incumbidas pelo orientador de estágio para este período letivo centraram-se no planeamento e operacionalização das sessões de treino, estas que decorreram às quartas-feiras das 14h30 às 16h00 para os escalões de iniciados, infantis e juvenis.

No que concerne ao planeamento das sessões de treino estas foram realizadas conjuntamente com o meu colega Samuel Guerra, na medida em que pensámos ser melhor ambos estruturarmos as sessões e ambos partilharmos ideias de quais as melhores estratégias

a aplicar. Durante todo este planeamento, por se tratar de uma atividade extra-curricular de frequência não obrigatória, tentámos criar situações com carácter lúdico e ao mesmo tempo competitivo para que os alunos se mantivessem motivados e frequentassem regularmente os treinos. Relativamente á operacionalização das sessões de treino, na mesma ótica do sucedido no planeamento, ambos os professores ficaram responsáveis pelas sessões de treino, maneria a que nenhum pudesse interpelar o outro atempadamente dividíamos as situações de aprendizagem delineadas pelos dois.

No segundo período para além das sessões de treinos decorridas, existiram também inúmeras competições para cada escalão, sendo sobre estas que decorreu a minha atuação. Sendo que todos os professores estagiários tiveram a oportunidade de acompanhar uma dessas deslocações de modo a poderem vivenciar tais atividade e perceber todo o seu funcionamento, bem como qual a atuação do professor durante toda a prova. Das inúmeras provas onde a nossa escola teve oportunidade de estar presente os resultados obtidos foram deveras muito positivos para todos os escalões, sendo muito gratificante para os professores que orientaram o grupo durante todo o ano letivo. Por fim, já no terceiro período as sessões de treino centraram-se basicamente na realização de torneios de forma a podermos cativar os alunos para a sua inscrição no próximo ano letivo.

Com tudo o que foi sendo referido, tenho a salientar que o meu balanço final é muito positivo pois foram notórias as evoluções nas sessões de treino, bem como o excelente trabalho de equipa que existiu entre os professores. Por outro lado, pessoalmente permiti-me adquirir competências nesta área e perceber que tem de existir uma diferença entre a lecionação no contexto escolar e no contexto de desporto escolar, tendo sido uma experiência gratificante que permitiu conhecer e contactar com vários alunos do universo escolar. E acima de tudo positivo por me ter enriquecido profissionalmente, dotando-me de capacidades e bagagem que será útil para o futuro.

II. Multiatividades de ar livre

As tarefas incumbidas pelo orientador de estágio para esta modalidade no período letivo no qual fiquei responsável, centraram-se no planeamento e operacionalização de sessões de treino. No entanto, por se tratar de uma modalidade diferente das restantes não existiram treinos regulares, e ainda as inúmeras competições que existiram durante o segundo período, existindo uma competição de duas em duas semanas, afetou a possibilidade de realização das sessões de treino. Devido a este facto, como o par responsável pela modalidade neste período teria de ter alguma tarefa para realizar, foi transmitido pelo orientador que deveríamos ficar responsáveis por realizar no início do segundo período uma apresentação e breve explicação dos calendários das provas e do seu funcionamento e para além disso, organizar todas as deslocações do grupo equipa durante o período letivo. Todas estas tarefas foram realizadas em cooperação entre os dois professores responsáveis.

Em todo o período letivo foram inúmeras as competições realizadas onde os professores estagiários tiveram oportunidade de acompanhar uma dessas deslocações de modo a poderem vivenciar tais atividade e perceber todo o seu funcionamento, bem como qual a atuação do professor durante toda a prova. Das inúmeras provas onde a nossa escola teve oportunidade de estar presente os resultados obtidos foram deveras muito positivos, sendo muito gratificante para os professores que orientaram o grupo durante todo o ano letivo. Consagrando-se uma equipa como campeã regional.

No primeiro período letivo, as tarefas incumbidas ao par responsável foram as mesmas, tendo-se planeado e organizado uma sessão de treino. Durante este período a minha atuação não foi acentuada pelo facto de não ter sido responsável pela modalidade, mas tenho a destacar que auxiliei a sessão de treino decorrida por se tratar de uma modalidade de características diferentes que obrigou a deslocarmo-nos da escola. Por fim, já no terceiro período esta modalidade deixou de ter sessões de treino e até mesmo outro tipo de tarefas, tendo sido apenas realizado por todos os estagiários a convocatória dos alunos para o regional.

Terminado o contacto com esta modalidade do desporto escolar, tenho a referir que o meu balanço final é deveras positivo, pois apesar de não ter tido a oportunidade de planear e organizar uma sessão de treino, penso que as tarefas que executei, juntamente com o meu par, permitiram-me compreender o que deverá ser tido em conta no que diz respeito á organização dos alunos para as competições, bem como ficar a alerta dos possíveis problemas levantados aquando da organização de uma prova. Positivo ainda pelo facto de ter acompanhado os alunos numa prova, e sobretudo por me ter enriquecido profissionalmente, dotando-me de ferramentas que me poderão vir a ser uteis no futuro.

3.6.3. Atividades do grupo disciplinar de educação física

O GDEF ao longo de todo o ano letivo realizou várias atividades desportivas, com o intuito de promover a prática desportiva fora do horário letivo e também como o intuito de promover um estilo de vida ativo.

Tabela 8_ Atividades desenvolvidas pelo GDEF

Atividade desenvolvida	Data da sua realização
Corta-mato	Dia 16 outubro 2013- 1º Período
Torneio de Badminton	Dia 16 outubro 2013- 1º Período
Projeto comenius	Dia 17 outubro 2013- 1º Período
Caminhada da Bolota	Dia 10 novembro 2013- 1º Período
MegaSprinter- fase escola	Dia 25 fevereiro 2014- 2º Período
X, Y, Z- Corpo	Dia 18 março 2014- 2º Período
IV Concentração de Multiatividades	Dia 30 abril de 2014- 2º Período
Torneio de basquetebol 3*3	Dia 7 maio 2014- 3º Período

I. Corta-Mato

A atividade do corta-mato contou com a participação de 29 alunos e com a colaboração de todos os professores do GDEF e dos professores do grupo de estágio de EF. A realização desta atividade teve como principal função o apuramento de alunos da escola para o regional. E ainda a promoção de atividade física fora do contexto escolar.

Antecedente à prova, foi necessário divulgar a atividade pela escola como forma de conseguirmos recolher inscrições para a atividade, no entanto aquando da abertura das inscrições verificámos que não era muita a adesão dos alunos a esta, sendo então pedido que todos os professores fossem divulgando nas suas aulas a atividade, como forma de conseguirmos captar mais alunos. A organização da atividade ficou marcada pela concretização de inúmeras etapas, inicialmente foi desenhado o percurso que os alunos teriam de percorrer. Seguidamente, montada a mesa administrativa onde se realizaram funções de controlo de presenças, entrega de dorsais, contabilização do número de voltas dos alunos e contagem do tempo total de prova de cada participante.

Como aspetos positivos da atividade, posso destacar o facto de os participantes estarem motivados e empenhados na realização do melhor tempo. A entrega de prémios aos três primeiros classificados verificou-se uma ótima estratégia para que os alunos se empenhassem e quisessem ganhar para subir ao pódio. A minha participação nesta atividade enquanto professora estagiária, permiti-me perceber quais as funções que terão de ser desempenhadas na realização de atividades deste género, e permitiu-me aumentar o meu leque de experiências como forma de no futuro poder estar preparada para a realização de atividades semelhantes.

II. Torneio de Badminton

No pavilhão da ESQP realizou-se o torneio de Badminton. Este contou com a presença de 29 alunos da nossa escola, com a colaboração de alguns professores do GDEF, dos professores do grupo de estágio de EF e funcionários do pavilhão. A realização do torneio teve como principal função a divulgação da modalidade no seio escolar na medida em que se trata de uma modalidade que está enraizada no desporto escolar da Escola. Ainda teve como principal função à promoção de atividade física fora do contexto escolar.

Dos alunos que participaram no torneio alguns estavam inscritos no desporto escolar, no entanto é de destacar que participaram bastantes alunos que não estão inscritos na modalidade, o que demonstra que o interesse por esta modalidade possa estar a crescer dentro da escola.

A organização do dia do torneio ficou marcada pela realização de inúmeras etapas, inicialmente antes do começo do torneio foi montado todo o material, redes, postes, delimitação do espaço de jogo. Com a montagem do material executada, a etapa seguinte

centrou-se na receção dos alunos no local onde iria ser realizado o torneio, após estes estarem todos devidamente equipados para participarem. Foi explicado o funcionamento da prova e dado início à mesma.

Como aspetos positivos do torneio, posso destacar o bom funcionamento e harmonia entre todos os professores responsáveis, o que permitiu que o torneio tivesse sido um sucesso e que nenhum imprevisto pudesse acontecer. É de destacar ainda a elevada adesão ao torneio. A entrega de prémios aos três primeiros classificados foi uma boa estratégia como forma de os alunos estarem sempre empenhados e motivados. De uma forma sumária a minha participação nesta atividade foi muito gratificante, pois permitiu perceber como funcionam tais atividades, quais as funções que terão de ser executadas para o seu bom funcionamento. Permitiu-me ainda aprofundar os meus conhecimentos na modalidade de badminton, pois apesar de não ter estado diretamente em contacto com os jogos tive de estar preparada para que caso necessário pudesse intervir.

III. Projeto Comenius

A atividade Projeto Comenius realizou-se no pavilhão da ESQP, esta contou com a presença dos alunos do Projeto Comenius, com a colaboração de alguns professores do GDEF, dos professores do grupo de estágio de EF, funcionários do pavilhão, alunos da multimédia e funcionários da escola. A atividade teve como principal objetivo proporcionar aos alunos do Projeto Comenius uma manhã composta por atividade física. Estes alunos que passaram a semana, acompanhados pela nossa escola, a conhecerem os inúmeros pontos de referência da cidade da Covilhã. E a sua deslocação a Portugal centrou-se na apresentação das danças características das suas terras.

Aquando do conhecimento da realização da atividade, optámos por dividir esta manhã em duas partes, uma parte composta por jogos sem fronteiras e uma segunda parte composta por uma aula de fitness, dada pelo Professor Bento do Ginásio Wellness. Juntamente com os professores decidimos que seria interessante a participação das nossas turmas nos diferentes momentos da atividade, de maneira a que pudesse existir uma troca de experiências e também porque assim seria uma forma de auxílio no controlo das estações.

A organização do dia da atividade ficou marcada pela realização de inúmeras etapas, inicialmente começamos por montar todas as estações e montar o palco para o Professor Bento. Com a montagem do material executada, a etapa seguinte centrou-se na receção dos alunos no local onde iria ser realizada a atividade.

Como aspetos positivos da primeira parte da atividade posso apontar o facto de as estações terem presentes uma descrição do exercício bem como o número da estação, o que permitiu que os alunos percebessem o que lhes era pedido para fazer sem que o orientador tivesse de intervir inicialmente. Já na segunda parte, destaco o facto de a aula dada ter sido

bastante motivadora e desafiadora para os alunos, o que levou a que estivessem sempre empenhados na realização da mesma. A minha participação nesta atividade enriqueceu-me a nível profissional, permitindo-me aumentar a minha experiência na organização de tais atividades. E permitiu-me perceber como devo reagir e como deverá ser o meu comportamento em situações imprevistas, para que mesmo assim a atividade possa ser realizada com sucesso.

IV. Caminhada da Bolota

Realizou-se no parque natural da Serra da Estrela, uma caminhada. Esta caminhada contou com a participação de alunos da ESQP, de elementos da comunidade escolar como professores e membros da direção e ainda com membros da comunidade local. A atividade teve como principal função semear bolotas nos locais que mais tinham sofrido com os incêndios decorridos neste verão. E ainda a realização de uma atividade de orientação onde os grupos participantes deveriam realizar um fotopaper ao longo da caminhada, não descorando o objetivo principal. Com estes objetivos, foram divididas tarefas, onde o professor de biologia ficou responsável pela caminhada em si, e os professores estagiários e o professor Nuno mais responsáveis pela orientação, não querendo com isto dizer que os outros professores presentes não colaborassem.

Antes do dia da realização da caminhada, foi necessário reconhecer o percurso como forma de podermos marcar a serra com fitas, para que se algum participante ficasse para o final conseguisse perceber qual o caminho a seguir e não se perdesse. Neste reconhecimento do percurso, para além de marcamos o trajeto nós estagiários ainda ficamos responsáveis por retirar fotografias a alguns pontos de interesse para que pudessem ser postos na prova de orientação.

Como aspetos positivos da atividade, posso destacar o facto de os participantes terem estado motivados e empenhados na descoberta dos pontos onde deveriam retirar a fotografia e sobretudo a semear as bolotas. De forma geral a atividade correu muito bem, foi uma atividade muito gratificante onde pude ter a certeza que existem pessoas que se preocupam e querem ajudar e contribuir para a reflorestação de uma zona que sofreu com os incêndios.

V. MegaSprinter- fase escola

Realizou-se no complexo desportivo da Covilhã a atividade dos Megas- fase escola. Esta contou com a participação de cerca de 100 alunos e com a colaboração de todos os professores do GDEF e dos professores do grupo de estágio de EF. A realização desta atividade teve como principal objetivo o apuramento dos alunos para a fase distrital. E como objetivo secundário proporcionar aos alunos uma manhã desportiva diferente, onde puderam participar em várias modalidades de atletismo.

A atividade foi composta por 5 modalidades, sendo que em cada uma delas existiam sempre alunos do escalão infantis, iniciados e juvenis. A organização da atividade teve de respeitar inúmeras etapas, inicialmente foi necessário verificar a presença de todos os alunos bem como a presença de autorizações. Concluídas as etapas de preparação da atividade, foi dado início à atividade em si, começando-se com o trajeto para o complexo. Já no complexo procedeu-se a organização dos alunos pelos diferentes escalões e deu-se início às provas.

Como aspetos positivos destaco a grande adesão dos alunos á atividade, que demonstra que estes gostam de participar em atividades diferentes. Destaco também o grande empenho e motivação dos alunos, porque mesmo com condições temporais adversas os alunos nunca se desmotivaram e queriam dar sempre o seu melhor em todas as provas. De uma forma geral, a atividade correu muito bem a minha participação permitiu-me aumentar o meu leque de experiências desportivas, tanto ao nível de organização da atividade como ao nível da organização dos alunos pelas modalidades. Permitiu-me como foi hábito em todas as atividades desenvolvidas, perceber as funções mais importantes a serem realizadas para que tudo corra pelo melhor.

VI. X,Y,Z- Corpo

A atividade x,y,z-corpo decorreu no pavilhão da ESQP, estando esta inserida na semana da leitura organizada pela biblioteca escolar, e decorrido durante toda a semana promovida com inúmeras atividades. A atividade contou com a participação das inúmeras turmas que nesse dia tinham no seu horário escolar a disciplina de EF existindo assim a participação de 16 turmas. O seu principal objetivo passou pela promoção e divulgação da leitura na comunidade escolar.

Aquando do conhecimento da transmissão da informação de que o GDEF teria de organizar uma atividade e enquadrá-la na semana promovida pela escola, a coordenadora do grupo decidiu marcar uma reunião com todos os constituintes de modo a se poder agendar e desenhar a atividade. Nessa reunião ficou decidido que cada professor deveria aplicar a atividade na sua turma, nesta a turma deveria ser dividida em três grupos, devendo um realizar com o corpo as inúmeras palavras propostas, outro ficaria a adivinhar a palavra desenhada pelos colegas e o outro deveria aguardar pela sua vez de resolução da atividade.

A organização da atividade ficou marcada pela concretização de inúmeras etapas, inicialmente foram selecionadas as palavras a desenhar e seguidamente montadas as situações recorrendo à colocação de colchões gímnicos onde seriam desenhadas as palavras.

Como aspetos positivos da atividade, posso destacar o facto de os alunos terem estado motivados e empenhados na realização da atividade, por se tratar de um dia de aula diferente. A minha participação permitiu-me adquirir novas competências e enriquecer-me assim enquanto profissional.

VII. IV Concentração de Multiatividades de ar livre

No jardim do lago, na Covilhã, decorreu a IV concentração de multiatividades de ar livre- modalidade do desporto escolar- tendo esta decorrido das 10h às 16h30. Esta concentração contou com a participação de cerca de 130 alunos, provenientes de 7 escolas do distrito, que participaram nos mais diversos escalões da prova. A atividade foi organizada pelo núcleo de estágio de EF, na medida em que esta modalidade era uma das duas que tinham sido incumbidas ao nosso orientador no início do ano letivo. No entanto, durante a atividade contámos com a colaboração de todos os professores do GDEF.

O principal objetivo da atividade, centrou-se na realização da última etapa das 4 competições distritais. Tendo como objetivos secundários proporcionar um dia desportivo diferente aos alunos e a socialização e troca de experiência. Quando tivemos conhecimento de que a prova seria organizada por nós, como já tínhamos participado noutras etapas da modalidade, optamos por desenhar toda a atividade no mesmo sentido das outras, isto é, envolver a prova em duas partes, uma parte da manhã que corresponderia à prova de orientação e uma segunda parte, na parte da tarde, com atividades desportivas sem carácter competitivo.

De uma forma geral, tenho a referir que a atividade se traduziu num sucesso os alunos estiveram bastante empenhados e motivados, isto que se verificou pelo feedbacks dos alunos e pela satisfação e agrado com que realizavam as inúmeras tarefas propostas. Como aspetos positivos da atividade saliento o trabalho de equipa existente entre todo o grupo de estágio, que tudo fez para que a atividade se traduzisse num sucesso. Para além disso, a harmonia e colaboração de todos os professores de EF da nossa escola. Destaco também o facto de termos colocado um tempo limite em cada ponto de tarefa que obrigou os alunos a selecionarem estratégias e verificarem o que seria melhor para a sua equipa, e ainda o facto das equipas terem de se deslocar primeiro ao ponto que estava assinalado, o que permitiu que não existisse aglomeração nos mesmos pontos iniciais.

Toda a minha participação nesta prova permitiu enriquecer a minha experiência desportiva, sentindo-me agora preparada para orientar e organizar uma prova deste género, com todos os procedimentos inerentes a ela.

VIII. Torneio de Basquetebol 3*3

Realizou-se no espaço exterior da ESQP o torneio de basquetebol 3*3, tendo este iniciado às 15h05 e finalizado às 16h35. A atividade contou com a participação de inúmeras equipas enquadradas nos diversos escalões de competição. Onde o seu principal objetivo passou pelo apuramento de equipas para a fase distrital a decorrer no fundão.

Aquando da proximidade da atividade, a coordenadora do grupo decidiu marcar uma reunião com todos os constituintes de modo a se poder agendar e desenhar toda a atividade.

Assim, ficou agendada a data de realização da prova, os seus meios de operacionalização, bem com os moldes de participação e constituição das equipas e dos jogos em si. Com todo o conhecimento acerca do que se iria realizar, estava na altura de ser divulgada a atividade pela escola, de forma a que pudesse-mos recolher inscrições.

Todo o torneio se traduziu num sucesso, onde os alunos demonstraram bastante interesse e motivação, querendo também sempre saber os resultados das outras equipas, estando sempre disponível para apitarem os jogos, demonstrando que esta é uma das modalidades que move muito alunos na escola. Como aspetos positivos destaco o número de equipas participantes, a boa coordenação entre todos os professores. A minha participação nesta atividade permitiu mais uma vez integrar-me e sentir que faço parte da comunidade escolar, e que contribuo para o sucesso das atividades. Sendo esta mais uma atividade que permitiu enriquecer o meu percurso de formação.

3.6.4. Atividades do núcleo de estágio

Integrado no projeto PMMS-“Pensa diferente, Vive o desporto”, o núcleo de estágio de EF planeou inúmeras atividades com o intuito de continuar a proporcionar aos alunos do terceiro ciclo e secundário atividades extracurriculares, como forma de os alunos terem diferentes experiências desportivas daquelas que são programadas e aplicadas nas aulas de EF. Assim, as atividades programadas procuraram dar continuidade ao projeto centrando-se em duas vertentes: Continuar a promover hábitos e estilos de vida saudáveis; e promover uma maior inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais. Neste sentido, as atividades foram propostas, aceites e realizadas de acordo com o plano anual de atividades da escola.

Tabela 9_ Atividades desenvolvidas pelo Núcleo de estágio de EF

Atividade desenvolvida	Data da sua realização
Segue a onda	Dia 24 outubro 2013- 1º Período
Desporto 4 All	Dia 11 fevereiro 2014- 2º Período
Saber para Vencer	Dia 13 março 2014- 2º Período

I. Segue a onda

Esta atividade estava dividida em duas partes, sendo a primeira realizada no dia 24 de outubro e a segunda parte no dia 2 de novembro de 2013. No dia 24 de Outubro de 2013 realizou-se no pavilhão da ESQP a primeira parte da atividade, tendo sido iniciada às 14h30 e finalizada às 18h00. Esta parte da atividade contou com a participação de cerca de 470 alunos, com professores e funcionários da escola.

A atividade foi organizada pelo núcleo de estágio de EF, mas contou com a colaboração de todos os professores do GDEF, com o apoio de alguns funcionários da escola e com o apoio de alguns alunos de multimédia (responsáveis pelo canal QTV). O principal objetivo da atividade centrou-se na deslocação do surfista Garrett McNamara à nossa Escola com o intuito de conseguirmos angariar fundos lucrativos, para que crianças

institucionalizadas que nunca viram o Mar, pudessem ter essa oportunidade. Para além disso, a atividade teve como objetivo secundário proporcionar aos alunos da nossa escola uma tarde diferente que os levasse a pensar na importância de praticar desporto e também na importância de serem solidários para com os outros.

No dia 02 de Novembro de 2013 realizou-se na vila da Nazaré a segunda etapa da atividade “Segue a onda”, tendo esta iniciado às 10h00 e finalizado às 17h00. Esta parte contou com a participação de 35 alunos institucionalizados no Abrigo de São José, uma Psicóloga da mesma instituição e dois monitores. Contou ainda com a participação e organização do grupo de estagiários de EF. E por fim, com a colaboração de alguns membros da empresa Zon North Canyon. O principal objetivo desta parte da atividade centrou-se na deslocação das crianças à vila da Nazaré, como forma de estes puderem passar um dia diferente com o contacto com a natureza, bem como com o Surfista Garrett McNamara.

Como aspetos positivos de toda a atividade é de destacar o facto de termos tido muita adesão e uma grande receção por parte dos alunos ao surfista, o que nos deixou orgulhosos pois tínhamos tido a certeza que a atividade seria útil não só para os alunos da instituição como também para os alunos da nossa escola. O facto de o surfista ter disponibilizado autógrafos a todos os alunos que estavam presentes permitiu que os alunos ficassem extramente contentes. Por outro lado, o bom comportamento dos alunos da instituição, pois mesmo quando a euforia era muita não deixaram de nos respeitar e ter em conta as nossas recomendações. Destacar ainda a motivação e entusiasmo das crianças durante toda a segunda parte da atividade o que fez com que nós quiséssemos sempre lhes mostrar algo ainda mais bonito do que aquilo que já tinham visto, pois o brilho nos olhos das crianças foi algo que despertou em nós um sentimento de quer mais.

De uma forma geral, toda a atividade foi um sucesso e o feedback dos alunos tanto no dia 24 como no dia 2 demonstrou isso mesmo. Este feedback despertou em nós a sensação de missão cumprida, e o facto de poderemos ter estado em contacto com as crianças e vivenciar consigo algo que nunca tinha sido realizado antes, foi algo extraordinário. A minha participação nesta atividade, permiti-me enriquecer o meu percurso académico na medida em que fiquei por dentro destas atividades e do que terá de ser realizado para que haja sucesso. E além disso permiti-me perceber que quando a causa é justa todos estão dispostos a colaborar e a torná-la exequível. Tornando estes dias um dia fenomenal e inesquecível para todos os alunos.

II. Desporto 4 All

A atividade desporto 4 All realizou-se no pavilhão da ESQP, tendo sido iniciada às 10h05 e finalizada às 16h35. A atividade foi organizada pelo núcleo de estágio de EF e o ensino da educação especial, mas contou com a colaboração de todos os professores do GDEF, com o apoio de alguns funcionários da escola e com o apoio de alguns alunos de multimédia.

O principal objetivo de toda a atividade passou pela sensibilização e promoção da inclusão através do desporto, na medida em que através deste é possível integrarmos as pessoas na sociedade e estabelecermos relações. Para além disso, passou também por demonstrar que o desporto é mesmo para todos e que todos apesar das suas limitações conseguem ser bem sucedidos desportivamente, nem que para isso as regras das modalidades tenham de ser diferentes, ou mais adaptadas. Esta atividade dividiu-se assim em duas partes, a parte da manhã contou com a participação de cerca de 40 alunos com NEE provenientes de 6 escolas do distrito. Já a parte da tarde contou com a participação de 26 alunos do ensino regular da nossa escola, 10º B.

Na parte da manhã o principal objetivo da atividade centrou-se na deslocação das escolas como forma de participarem num torneio de boccia e futsal, permitindo aos alunos com NEE interagirem com alunos do ensino regular, 10º C e 11º C, na colaboração e concretização das tarefas propostas. Já a parte da tarde consistiu na realização de um torneio de voleibol adaptado, onde os alunos do ensino regular poderem vivenciar e experienciar as dificuldades que alunos com NEE sentem na realização das tarefas.

Como aspetos positivos da atividade, posso destacar o bom funcionamento e harmonia entre todo o grupo de estágio, o ensino especial e os professores de EF o que permitiu que a atividade tivesse sido um sucesso e que nenhum imprevisto de maior pudesse acontecer. Destaco também o comportamento exemplar e surpreendente de muitos dos alunos do ensino regular, demonstrando estar bastante sensíveis à atividade e com bastante cooperação e interajuda para com os outros alunos, verificando-se mesmo que é possível através do desporto criar relações e proporcionar a inclusão dos alunos.

A minha participação permiti-me enriquecer o meu percurso académico na medida em que fiquei a perceber o que teremos de tratar e tudo o que esta por detrás de uma atividade deste género. Assim sendo, penso que esta atividade permitiu aumentar o meu leque de experiências, como forma de no futuro poder estar preparada para a realização de atividades semelhantes. E permitiu-me sobretudo perceber que por vezes um sorriso apenas vale mais do que mil palavras.

III. Saber para Vencer

Realizou-se no auditório do CTE da ESQP a atividade “Saber para Vencer”, tendo esta iniciado às 10h05 e finalizado às 16h35. Esta atividade contou com a participação de cerca de 270 alunos, existindo em cada bloco de apresentações aproximadamente 90 alunos, e com a participação dos professores responsáveis pelas turmas. A atividade foi organizada pelo núcleo de estágio EF, mas contou com a colaboração de todos os professores do GDEF, com o apoio dos professores coordenadores da saúde escolar da nossa escola, o apoio dos funcionários e com o apoio de alguns alunos de multimédia (responsáveis pelo canal QTV). E

sobretudo com a colaboração das inúmeras personalidades que se deslocaram à nossa escola com o intuito de transmitir aos nossos alunos os seus conhecimentos.

O principal objetivo da atividade centrou-se na realização de inúmeras palestras de interesse para comunidade escolar, como forma de podermos dotar os nossos alunos de conhecimentos e competências ao nível de vários temas, tais como, estilos de vida saudáveis, valor do desporto e educação sexual, temas estes que estão em sintonia com a fase etária pela qual estão a ultrapassar.

Como aspetos positivos da atividade, posso destacar o bom funcionamento e harmonia entre todo o grupo de estágio, onde existiu um grande trabalho de equipa onde todos se ajudaram uns aos outros. Destaco também o comportamento dos alunos participantes que se demonstraram muito interessados, colocando questões aos oradores.

De uma forma geral, tenho a salientar que a atividade se traduziu num sucesso. Os alunos estiveram motivados e empenhados durante toda a atividade, o que foi muito satisfatório para nós enquanto organização, pois foi sinal que conseguimos proporcionar a todos uma experiência e aprendizagem diferente. A minha participação nesta atividade, enriquece o meu percurso académico enquanto futura profissional, pois são inúmeras as competências que adquirimos com a realização deste tipo de atividades.

4. Reflexão

“ A essência do conhecimento consiste em aplicá-lo, uma vez possuído”. Confúcio

Com o culminar desta etapa não poderia estar mais satisfeita no contexto onde fui inserida para a realização deste estágio pedagógico. A ESQP foi a escola escolhida por mim pelas inúmeras referências que esta apresenta, bem como pelo sucesso pedagógico alcançado, reconhecido pelo ministério da educação e ciência aquando da celebração de um contrato de autonomia. Desde o início do ano letivo que sempre fui bem recebida sentindo-me como fazendo parte daquela escola, isto foi possível através da excelente relação que consegui criar com todos os professores do GDEF, bem como funcionários e direção da escola.

Ainda me lembro, como se tivesse sido ontem, do receio, insegurança ao entrar pela primeira vez na ESQP onde as expectativas que trazia eram elevadas, devido às inúmeras conversas tidas com os diferentes núcleos de estágio que passaram pela escola. Agora, tenho a apontar que estas foram todas superadas, sentindo que se tivesse de recuar no tempo tenho a certeza que voltaria a escolher esta escola para completar esta etapa da minha formação.

Ao ingressar pelo estágio pedagógico ficou patente que os meus principais objetivos passavam, pela aquisição de competências que me desse bagagem para no futuro poder atuar com sucesso no contexto escolar. Terminado este estágio verifico que esses objetivos foram alcançados e que hoje me sinto preparada para lecionar qualquer turma que me possa ser

atribuída no futuro. Claro que tenho plena consciência que na sociedade altamente competitiva em que vivemos e onde cada vez mais é difícil ingressar pelo meio escolar, o meu percurso académico e estágio apenas correspondem ao início de uma formação contínua e gradual ao longo do tempo, para que possa crescer como professora.

Os cerca de nove meses de estágio transatos permitiram-me desempenhar duas funções antagónicas, a de aluno e a de professor. Sendo que considero que sem a capacidade de aprender característica da aluna seria impossível evoluir enquanto professora. Toda a exigência e rigor sobre a qual fui colocada obrigou-me a dar o máximo de mim e a superar-me todos os dias, sendo por vezes extenuante, no entanto, o gosto, entusiasmo e motivação pela arte de ensinar e por quer sempre fazer mais e melhor transformou todo esse cansaço em vontade de melhorar e crescer enquanto professora de EF.

Neste sentido, em todas as tarefas que me foram sendo incumbidas sinto que dei sempre o meu melhor de forma a retribuir toda a integração nesta escola. Deste modo, durante a lecionação tentei sempre alcançar os objetivos definidos para a disciplina, estar sempre preparada para cada aula através do constante estudo da modalidade, etc. Na mesma lógica no desporto escolar fiz de tudo para conseguir manter a adesão aos treinos e permitir que os alunos fossem bem sucedidos quer nestes, quer nas competições. Em todas as atividades do GDEF e do núcleo de estágio mantive uma atitude proactiva fazendo questão de colaborar e ter uma participação ativa, dando o meu contributo para o sucesso da atividade. E por fim, claro que na tarefa de direção de turma isto não poderia ser diferente.

Importantíssimo em toda esta aprendizagem surge o papel desempenhado pelo orientador de estágio Nuno Rodrigues, que desde o primeiro dia depositou em nós muita autonomia e confiança. Ele, com a sua metodologia fez-nos crescer por nós próprios onde pudemos vivenciar os erros cometidos e sozinhos arranjar soluções para os mesmos. Para além disso, todas as suas críticas construtivas, conselhos e orientação foram fulcrais para a evolução de todos os professores estagiários. Não descuro também o papel importante que o núcleo de estágio desempenhou nesta etapa, este que desde cedo demonstrou ser mais do que um grupo de trabalho, onde foi muito bom poder partilhar os sucessos e insucessos com eles, e juntos crescermos no alcance de soluções.

Em jeito de conclusão, considero que foram muitos os aspetos positivos retirados desta experiência, mas como em tudo na vida nem tudo correu sempre pelo melhor, neste sentido também pude vivenciar alguns aspetos menos positivos, sendo que com estes pude crescer e transformar erros em conhecimento e evolução. Assim, considero que durante toda esta experiência pude crescer tanto como pessoa como profissional, sentindo-me uma “verdadeira professora” junto de todos os “verdadeiros professores”.

5. Considerações finais

“Escolhe um trabalho de que gostes, e não terás que trabalhar nem mais um dia na tua vida”. Confúcio

Mais do que uma parte integrante do mestrado em ensino, o estágio pedagógico é encarado como uma etapa profissional que permite ao futuro professor uma convergência entre a teoria e a prática, que lhe possibilita perceber a essência da função docente e olhar com outros olhos para esta profissão. Este estágio pedagógico foi a minha primeira experiência com o contexto escolar, onde ao longo deste foram vividos inúmeros momentos que contribuíram de forma positiva para a minha formação, enquanto professora de EF.

Acredito firmemente que concluída mais esta etapa da minha formação o meu corpo de conhecimento é agora muito mais sólido e alargado, tendo agora disponível uma panóplia de respostas para os diferentes constrangimentos que possam suceder. Isto foi possível alcançar através da constante análise e reflexão do trabalho realizado ao longo do ano, que me permitiu crescer e aprender com os meus próprios erros e perceber quais as estratégias mais eficazes e adequadas tendo em conta o contexto onde estava inserida. Neste contexto, o desempenho das funções docentes nas quais fui colocada, exigiu que realizasse constantes “viagens” entre a teoria e prática, onde tive oportunidade de filtrar tudo o que a prática me ensinou, nunca descorando que a teoria fundamenta a prática e que ambas são necessárias para o exercer de funções docentes.

De acordo com Albuquerque, Graça & Januário (2005) “Aprender a ensinar não é fácil”, tendo sido um dos lemas aprendidos ao longo deste ano, no entanto como em tudo na vida com empenho, trabalho e dedicação o sucesso acabará por acontecer e por ser reconhecido. Assim sinto que, apesar de no início me sentir insegura e com receio acerca de como tudo iria correr durante este ano, consegui e esforcei-me para dar o melhor aquela instituição. Isto que foi possível pela constante superação de obstáculos e pela preocupação em desempenhar da melhor forma todas as tarefas que foram sendo incumbidas, absorvendo todas as indicações, sugestões dadas pelo meu orientador.

A nível pessoal, esta experiência permitiu-me crescer e evoluir bastante, tendo agora a plena consciência que é esta a profissão que pretendo desempenhar ao longo da minha vida. Tive neste estágio a consciência prática de que cada vez mais esta profissão é um excelente meio através do qual conseguimos proporcionar aos alunos o gosto pela prática continuada ao longo da vida, fomentando assim hábitos de vida saudáveis, para não falar das implicações que acarreta na transformação da criança, no futuro homem ou mulher de amanhã que desempenhará funções na sociedade. Tenho plena consciência que atualmente o ingresso nesta profissão será um pouco demorado, sendo que nunca desistirei de lutar por ela e quando me for dada a tão esperada oportunidade, irei agarrá-la com “unhas e dentes”, tentando dar o meu pequeno grande contributo para o sucesso da instituição onde possa ser inserida.

Com o culminar de toda esta experiência resta-me referir que todas minhas expectativas e objetivos foram alcançados, pois tive oportunidade de perceber quais as metodologias, métodos necessários para se ser um bom profissional. De referir que a busca incessante pelo meu desenvolvimento profissional, no alcance de competências docentes são certamente alguns dos aspetos essenciais que me guiarão na minha atuação, enquanto professora de EF no futuro.

6. Bibliografia

- Albuquerque, A., Graça, A., & Januário, C. (2005). *A supervisão Pedagógica em Educação Física: A perspetiva do orientador de estágio*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Araújo, J. (2009). *Ser Treinador*. Alfragide: Texto editores.
- Barreira, C., Boavida, J., & Araújo, N. (2006). Avaliação formativa, Novas formas de ensinar e aprender. *Revista Portuguesa da Pedagogia*, 40 (3), 95-133.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física* (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J., Garcia, R. & Graça, A. (1999). *Contextos da pedagogia do desporto*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bermudes, R., Ost, M., & Afonso, M. (2013). Avaliação em educação física escolar: Da mobilização dos saberes à construção das práticas avaliativas para a intervenção pedagógica. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte* 12 (1), 95-116.
- Brandão, D. M. R. (2002). *Espectativas e importância atribuída à disciplina de Educação Física: Estudo comparativo por género nos alunos do 12.º ano de escolaridade nas escolas secundárias do Concelho de Vila Nova de Gaia*. Universidade do Porto, Porto.
- Conselho Científico da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (2011). Regulamento do mestrado em ensino da educação física nos ensinos básico e secundário. Universidade da Beira Interior.
- Costa, J. (2003). Projetos educativos das escolas: um contributo para a sua (des)construção. *Educação & Sociedade*, 32 (24), 1319-1340.
- Departamento de ciências do desporto (2013). Regulamento de estágio pedagógico em educação física. Universidade da Beira Interior. Covilhã.
- Escola secundária quintas das palmeiras (2013). Plano de acompanhamento pedagógico 10º B. Escola secundária quinta das palmeiras.
- Escola secundária quintas das palmeiras (2013). Plano de acompanhamento pedagógico 12º D. Escola secundária quinta das palmeiras.
- Escola Secundária Quinta das Palmeiras (2010). Projeto educativo. Acedido Novembro, 11, 2013 em http://www.quintadaspalmeiras.pt/site/index.php?option=com_content&view=article&id=120&Itemid=75.

- Escola Secundária Quinta das Palmeiras (2013). Projeto educativo- Plano anual de atividades para o ano letivo 2013/2014. Acedido Maio 26, 2014, em http://www.quintadaspalmeiras.pt/site/index.php?option=com_content&view=article&id=122&Itemid=77.
- Escola Secundária Quinta das Palmeiras (2013). Contrato de autonomia. Acedido Novembro, 23, 2013, em http://www.quintadaspalmeiras.pt/site/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=86.
- Grupo disciplinar de educação física (2013). Bases programáticas ano letivo 2013/2014. Escola secundária quinta das palmeiras.
- Jacinto, J., Carvalho, J., Mira, J. & Comédias, L. (2001). Programa nacional de educação física 10º, 11º e 12º, cursos científico-humanísticos e cursos tecnológicos. Ministério da Educação- Departamento do ensino secundário.
- Januário, G. (2008). O Estágio Supervisionado e suas contribuições para a prática pedagógica do professor. In: Seminário de história e investigações de/em aulas de matemática. (2008). Campinas. Anais: II SHIAM. Campinas: GdS/FE-Unicamp, pp. 1-8.
- Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., & Damásio, A. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em educação física. *Exedra*, 6, 57-69.
- Mesquita, I. (2005). *A pedagogia do treino: A formação em jogos desportivos coletivos* (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Mesquita, I. & Graça, A. (2011). Modelos instrucionais no ensino do Desporto. In Rosado, A. & Mesquita, I. (2011). *Pedagogia do desporto*. Lisboa: FMH
- Ministério da Educação e Ciência (2013). Programa do Desporto Escolar para 2013-2017. Divisão do Desporto Escolar/ Direção-Geral de Educação. Lisboa.
- Piéron, M. (1996). *Formação de professores: Aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica*. Lisboa: FMH edições.
- Rosado, A. (2011). Pedagogia do desporto e desenvolvimento pessoal e social. In Rosado, A. & Mesquita, I. (2011). *Pedagogia do desporto*. Lisboa: FMH edições.
- Rosado, A. & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In Rosado, A. & Mesquita, I. (2011). *Pedagogia do desporto*. Lisboa: FMH edições.
- Sardinha, L. (2008). *Fitnessgram: Manual de aplicação de testes* (2ª ed.). Lisboa: FMH edições.
- Sarmento, P. (2004). *Pedagogia do desporto e observação*. Lisboa: FMH edições.
- Sidentop, D. (2008). *Aprender a enseñar la educación física* (2ª ed.). Barcelona: INDE Publicaciones.
- Tannehill, D., Romar, Jan- Erik, O'Sullivan, M., England, K. & Rosenberg, D. (1994). Attitudes toward Physical Education: Their Impact on How Physical Education Teachers Make Sense of Their Work. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13(4), 406-420.

Capítulo 2- Seminário de investigação em Ciências do Desporto

Atitudes e Expectativas dos alunos face à Educação Física

1. Estado da Arte

Atualmente o ensino é encarado não apenas como uma transmissão e aquisição de conteúdos programáticos, mas como uma ferramenta fulcral para o desenvolvimento da personalidade dos alunos, sendo capaz de formar o seu comportamento moral, influenciar a sua atuação, os seus sentimentos, vontades e disponibilidade para se empenhar na realização das tarefas do seu dia-a-dia (Bento, 2003). No que diz respeito à EF, Hardman (2008) refere que os principais objetivos do curriculum europeu desta disciplina têm de passar pelo desenvolvimento social e pessoal dos alunos. Verificando-se que o professor não tem apenas a função de transmitir conteúdos mas sim, a tarefa de ajudar na formação do indivíduo para a sociedade. Neste contexto, as escolas juntamente com os professores deverão ter a capacidade de despertar o interesse pelo saber nos seus alunos. O processo ensino-aprendizagem deve estar focado nas suas expectativas para que o conhecimento adquirido tenha uma transferência importante, compreendida e útil para o seu quotidiano.

O programa de EF eficaz visa inculcar nos alunos estilos de vida ativos ao longo da vida, através da transmissão de competências e conhecimentos que lhes permitam ter a sensibilidade para esta necessidade (Aktop & Karahan, 2012). Dado que para alguns alunos a aula de EF é o único espaço onde possuem contacto com o exercício físico e desporto (Gallahue & Donnelly, 2003; Graham, Holt/Hale, & Parker, 2004, citado em Subramaniam & Silverman, 2007), deste modo é de esperar que esta seja concebida de modo a espelhar os interesses e as necessidades dos alunos, com o intuito de garantir que todos tenham oportunidade de ser bem-sucedidos a nível motor (Tannehill & Zakrajsek, 1993).

Ao longo dos tempos, o valor atribuído às aulas de EF tem sido posto em causa, existindo, desde então várias alterações (Lee, 2002) no seu currículo e na atribuição da importância dada a esta disciplina (Bain, 1990 citado em Brandão, 2002). Este facto deve-se à relevância que disciplinas como a matemática e o português assumem no currículo escolar dos alunos, menosprezando o papel de unidades curriculares de carácter mais prático (Hardman, 2000, citado em Brandão, 2002), como é o caso da EF. Esta conceção tem-se transferido para os alunos, que apesar de admitirem a importância que esta disciplina apresenta na sua formação, não a consideram tão necessária em comparação com as outras (Hardman, 2000, citado em Brandão, 2002; Tannehill, Romar, O'Sullivan, England & Rosenberg, 1994). Talvez por isso temos assistido a uma redução a nível dos tempos lectivos e à progressiva escassez de recursos humanos e materiais (Bento, Garcia & Graça, 1999).

Pelo referido denota-se que, esta evolução negativa da disciplina de EF poderá colocar em causa os hábitos de prática de AF dos alunos. Este desenvolvimento já em 1987 era uma das

preocupações de Sidentop, onde este afirmou que a EF com o passar dos tempos poderia ser uma disciplina em vias de extinção, isto porque já começava a existir uma falta de expectativas e de preocupação por parte dos alunos face a esta disciplina. Numa tentativa de combater este declínio da EF salienta-se a importância que o professor (Betti, 1995, citado em Betti & Liz, 2003) tem em alterar as expectativas dos alunos face à disciplina (Stelzer, Ernest, Fenster & Langford, 2004).

A aprendizagem do aluno pode ser influenciada por inúmeros fatores. Sendo importante conhecer e perceber a forma como estes afetam o desempenho, uma vez que é através do conhecimento destes que o professor poderá potenciar o processo de ensino-aprendizagem. Um dos fatores que poderá afetar a aprendizagem dos alunos é a sua atitude face à disciplina em questão (Solmon, 2003, citado em Subramaniam & Silverman, 2007). Nos últimos anos, o número de investigações relativas às atitudes dos alunos face à disciplina de EF tem aumentado consideravelmente (Carlson, 1995; Ennis, 1996; Portman, 1995; Koca, Asci, & Demirhan, 2005), devido ao facto de ser importante conhecermos como as crianças percebem, sentem e vivenciam esta disciplina (Graham, 1995). Sendo assim, é importante clarificar o conceito de atitude. No entanto, não parece ser de fácil definição, pois como nos diz Fishbein & Ajzen (1975) citado em Silverman & Subramaniam (1999) este é caracterizado por um grau de ambiguidade e confusão.

Na literatura verifica-se que a palavra atitude refere-se a um estado de espírito ou sentimento sobre determinado objeto, pessoa, instituição ou AF (Nunnally, 1978, citado em Stelzer, Ernest, Fenster & Langford, 2004). Segundo Rikard & Banville (2006) este conceito nasce de crenças que as pessoas têm sobre determinado objeto ou pessoa, moldando e determinando o seu comportamento e o envolvimento em atividades. Para Subramaniam & Silverman (1999), as atitudes não são um atributo fixo sendo difícil conseguir mudá-las nos alunos. As mudanças nas atitudes podem ser provocadas através do descobrimento de situações favoráveis ou desfavoráveis. Assim, caso ocorram situações que proporcionem experiências positivas e/ou negativas o aluno poderá transformar a sua atitude perante determinada ação, objeto. Desta forma, cabe ao professor enquanto pedagogo criar um ambiente de aprendizagem onde os alunos se sintam confortáveis e confiantes, como forma de lhes proporcionar atitudes positivas face à disciplina (Hagger, Chatzisarantis, & Biddle, 2002; Mitchell, 1993).

Uma atitude melhorada face à disciplina poderá influenciar a participação do aluno em futuras atividades (Silverman & Subramaniam, 1999), inclusive no que se refere à manutenção de um estilo de vida ativo fora da escola (Telama, Yang, Laakso & Viikari, 1997, citado em Subramaniam & Silverman, 2007), permitindo produzir indivíduos educados fisicamente (Gallahue, 1996; Graham, Holt/Hale, & Parker, 1998, citado em Silverman & Subramaniam, 1999). De facto vários autores, (Hagger, Chatzisarantis & Biddle, 2002, Biddle & Mutrie, 2008), afirmam que existe uma relação entre a atitude dos alunos e a intenção de participar em AF's. Segundo Stelzer, Ernest, Fenster & Langford (2004), a fase da adolescência é de extrema importância para a fomentação de atitudes e hábitos para a sua vida futura, pois se não forem, nestas idades, incentivadas as atitudes positivas em relação à disciplina de EF, provavelmente nunca conseguiram ser adotadas pelos jovens.

Por tudo o supracitado, verificamos que a atitude é o agente e o catalisador que pode fazer da EF uma experiência educacional positiva (Stelzer, Ernest, Fenster & Langford, 2004).

Diversas investigações têm procurado saber mais sobre o que pode ou não influenciar estas atitudes em relação à EF (Rice, 1988). Luke & Sinclair (1991) identificaram o currículo da EF, ambiente das aulas, o professor, a auto - percepção e os recursos materiais, como alguns dos determinantes das atitudes dos discentes. Já Silverman & Subramaniam (1999) averiguaram que o sexo, idade e ano de escolaridade, também influenciam as atitudes dos alunos. As atitudes dos alunos nas aulas de EF refletem-se na sua participação (Tannehill, Romar, O'Sullivan, England & Rosenberg, 1994), onde o professor apresenta um papel importante no controlo de alguns dos determinantes supracitados (Luke & Sinclair, 1991). Assim, quando os alunos têm uma empatia com o docente e este lhe proporciona experiências positivas no contexto da disciplina, estes tendem a formar e a apresentar atitudes mais positivas, (Silverman & Subramaniam, 1999).

Por tudo o que foi sendo apontado, do nosso ponto de vista, parece ser importante obter uma visão dos alunos sobre a disciplina de EF, como forma de se puder compreender as suas atitudes, interesses e envolvimento em relação ao programa curricular da disciplina. Através da análise da literatura verifica-se que esta se centra nas diferenças entre ensino básico e secundário ligando estas variáveis com o género e idade. Deste modo, os objetivos deste estudo passam por investigar as atitudes e expectativas dos alunos, em relação à disciplina da EF, analisando diferenças entre género, nível de escolaridade e ainda saber o efeito dos níveis de atividade e aptidão física (Vaivém e IMC) nas atitudes.

2. Objetivos

Este estudo tem como objetivo geral investigar as atitudes dos alunos no ensino básico e secundário em relação à disciplina de EF, de acordo com o género e nível de escolaridade, reconhecendo ainda o efeito do nível de AF, do vaivém e do IMC (aptidão física). Como forma de operacionalizar este objetivo, define-se os seguintes objetivos específicos: Descrever as percepções dos alunos quanto aos objetivos da disciplina; Descrever as percepções dos alunos quanto aos fatores de agrado e desagrado decorridos nas aulas; Descrever o grau de importância dada pelos alunos a esta disciplina em relação às outras; Conhecer o efeito do nível de AF, do vaivém e do IMC, na variabilidade das atitudes dos alunos; Descrever as diferenças das atitudes dos alunos em relação a esta disciplina tendo em conta o género e nível de escolaridade.

A análise destas atitudes permitirá perceber como os alunos encaram a EF, dados que serão importantes para refletir acerca do rumo que esta disciplina possa vir a seguir e também como forma de ser compreendida a relevância que esta disciplina tem para os mesmos. Por outro lado, a análise dos níveis de atividade e aptidão física (apenas Vaivém e IMC) torna-se um aspeto pertinente neste estudo, pois esta análise irá permitir perceber se esse nível tende a influenciar as atitudes dos alunos.

3. Método

3.1. Amostra

A amostra alvo do estudo foi formada por 749 (379 raparigas e 370 rapazes) alunos de uma escola do centro urbano da região da Beira Interior, do distrito de Castelo Branco, que frequentavam o ensino básico e secundário e estavam matriculados na disciplina de EF no presente ano letivo. Esta amostra foi selecionada por conveniência (acesso facilitado à comunidade escolar), pela proximidade dos investigadores com os sujeitos e a escola propriamente dita.

Na totalidade da amostra foi considerado como critério de exclusão a retenção escolar em mais do que um ano letivo consecutivo ou intercalar, uma vez que esta retenção poderia influenciar os dados, na medida em que seriam considerados alunos com idades superiores no ciclo mais baixo. Por outro lado, os alunos deveriam ter respondido corretamente ao questionário e ainda ter realizado todos os momentos de recolha de dados. Com efeito, a amostra final considerada para o presente estudo foi constituída por 555 alunos, sendo destes 309 pertencentes ao ensino básico (106 alunos do 7º ano; 100 alunos do 8º ano e 103 alunos do 9º ano) com idades compreendidas entre 11 e os 14 e 246 ao ensino secundário (88 alunos do 10º ano; 83 alunos do 11º ano e 75 alunos do 12º ano) com idades compreendidas entre 15 e 18. Dentro desta amostra total 282 alunos eram do género feminino e 273 do género masculino.

Considerando os objetivos definidos à priori procedemos à divisão desta amostra em 6 grupos, nomeadamente Básico Feminino (n=153), Básico Masculino (n=156), Secundário Feminino (n=129), Secundário Masculino (n=117) e amostra global feminino (n=282) e masculino (n=273).

3.2. Instrumentos

Para a concretização do objetivo da investigação foi necessário recorrer a alguns instrumentos que auxiliassem a recolha dos dados. A análise das atitudes e expectativas dos alunos face à disciplina de EF foi efetuada recorrendo ao questionário proposto por Tannehill, Romar, O'Sullivan, England & Rosenberg, (1994). O nível de atividade física de cada aluno foi estimado de acordo com a proposta de Telama, Yang, Laakso & Viikari (1997) citado em Ledent, Cloes, Telama, Almond, Diniz, & Pizron, 1997). Já para a avaliação do nível da capacidade aeróbia e da composição corporal dos alunos, recorreu-se aos testes do vaivém e IMC derivados da bateria de testes do fitnessGram.

3.2.1. Atitudes e expectativas dos alunos face à Educação Física

Para responder a este tópico usou-se o questionário desenvolvido por Tannehill, Romar, O'Sullivan, England & Rosenberg, (1994) traduzido e validado para língua portuguesa por Brandão (2002). Este questionário, adaptado por Brandão (2002), é composto por 5 parâmetros em 42 questões. Nomeadamente, dados biográficos; objetivos, finalidades e valores da EF; percepção de

interesse e de desagrado pela disciplina e percepção da sua importância na formação; apreço da importância e grau de preferência da EF comparativamente com outras áreas disciplinares; e atividades mais e menos preferidas do currículo de EF.

O preenchimento deste questionário é executado, em algumas questões com base numa escala de linkert (1 a 5) e outras de carácter aberto. Neste questionário apenas se procedeu a algumas alterações, nomeadamente em alguns aspetos da parte inicial referentes aos dados biográficos, acrescentou-se a turma e número do aluno e trocou-se a idade pela data de nascimento para podermos identificar os alunos e cruzar estes dados com os resultados do teste de vaivém.

3.2.2. Avaliação da capacidade aeróbia

Para avaliar este parâmetro utilizou-se o teste vaivém pertencente à bateria de testes Fitnessgram. Esta bateria foi criada com o intuito de avaliar a aptidão física, relacionada com a saúde dos jovens e crianças do ensino básico e secundário. (Sardinha, 2008). A seleção deste teste recaiu no facto de nos permitir caracterizar de forma global os níveis de aptidão física da amostra em estudo, consistindo na realização de uma corrida progressiva de 20 metros (Sardinha, 2008).

Para analisar este parâmetro da aptidão física recorreremos aos quadros de referência que Sardinha (2008) apresenta. Este autor recomenda realizar a análise tendo em conta a idade e género de cada participante, onde para cada uma delas existe um valor mínimo e máximo de referência. No entanto tendo em conta a nossa divisão da amostra, para cada ciclo seleccionámos a idade média de onde foi retirado um valor que dividia o nível “Não Saudável” do “Nível Saudável”. Neste sentido, consideramos os seguintes grupos: Ensino Básico Feminino: Não Saudável <23 percursos; Saudável ≥ 23 percursos; Ensino Básico Masculino: Não Saudável <41 percursos; Saudável ≥ 41 percursos; Ensino Secundário Feminino: Não Saudável <32 percursos; Saudável ≥ 32 percursos; e ensino Secundário Masculino: Não Saudável <61 percursos; Saudável ≥ 61 percursos.

3.2.3. Avaliação da Composição Corporal- IMC

Para analisar este parâmetro recorreremos aos índices do IMC recomendados pela Organização mundial de Saúde que caracterizam a composição corporal dos alunos. Esta organização divide os índices de IMC em 6 categorias, no entanto por conveniência para a apresentação dos resultados agrupamos estas 6 categorias em apenas três. Neste sentido, considerámos: Abaixo do nível Saudável <18.5; Saudável 18.5 a ≤ 25 ; e acima do Saudável >25.

3.2.4. Avaliação do nível de atividade física

Para avaliação dos níveis de AF dos alunos recorreu-se ao questionário desenvolvido por Telama, Yang, Laakso & Viikari (1997), que já foi aplicado à população portuguesa por Ledent, Cloes, Telama, Almond, Diniz, & Pizron, (1997). Este questionário é composto por 5 questões e procura identificar o índice de atividade física dos alunos, fora da escola.

Cada questão é executada com base numa escala de linkert. Neste questionário os alunos apenas podem escolher uma das opções sendo no final contabilizado o somatório delas, chegando assim ao índice de AF. Os alunos face ao valor obtido neste índice, serão posteriormente agrupados em quatro grupos: sedentários (índice =5); pouco ativos (índice entre 6 e 10); ativos (índice entre 11 e 15) e muito ativos (índice entre 16 e 22). Para procedermos à análise deste instrumento de avaliação agrupou-se os níveis dos alunos tendo em conta os grupos referidos, sendo construídos apenas 2 grupos para a análise dos resultados, onde os alunos que obtivessem um índice de atividade física até 10 seriam denominados como tendo baixo nível de AF, já os que tivessem de 11 até 22 seriam denominados como tendo alto nível de AF.

3.3. Procedimentos

Antes da aplicação do questionário aos alunos da escola, foi necessário obter uma autorização da direção, uma vez que todas as decisões e tarefas que se executem dentro da mesma devem ser do seu conhecimento. Finalizada esta parte inicial, foi pedido a cada professor de EF que lecionava na escola o seu auxílio na aplicação do questionário aos seus alunos, de modo a que estes não se sentissem constrangidos com a presença dos professores estagiários, e também para evitar grandes perdas no tempo útil de aula.

Antes de se proceder à aplicação do questionário por parte dos professores, o questionário foi aplicado a cerca de 60 alunos a fim de se verificar quais os parâmetros que poderiam levantar maiores dúvidas. Após isto, de forma a assegurar o cumprimento do questionário foi realizada uma reunião com todos os docentes, que teve como objetivo a explicação do questionário e indicação de quais as questões mais problemáticas. E ainda informado que a participação na investigação era voluntária, sendo garantido o anonimato. Nesta mesma reunião foi pedido ainda aos docentes que facultassem os dados recolhidos da bateria de testes- Fitnessgram- das suas turmas (IMC e Vaivém) durante o primeiro período. A aplicação dos testes de avaliação dos níveis de aptidão física seguiu um processo de uniformização, na medida em que todos os professores da escola têm vários anos de experiência na aplicação deste tipo de testes no contexto escolar.

Depois da reunião ficou definido que todos os questionários seriam aplicados nas aulas de EF durante os primeiros dez minutos de aula. Esta estratégia foi tida em conta, de maneira a evitar quebras no ritmo de aula. Não se optou por aplicar no final da aula, uma vez que a concentração dos alunos é diminuta e o seu pensamento já está no intervalo. Para além disso, estes questionários foram todos aplicados até ao final do 1º período, como forma de a nota obtida pelos alunos no presente período letivo não influenciasse as suas respostas.

3.4. Análise estatística

Para análise estatística dos dados foi utilizado o programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) para windows, versão 21.

Perante a amostra obtida para a investigação, procedemos à análise estatística utilizando os seguintes testes: Teste qui-quadrado (χ^2) para averiguar a relação entre variáveis, onde o nível de significância foi colocado em 0.05; e Anova uni e multi-fatorial para averiguar as interações existentes entre as variáveis estudadas (nível de AF, Vaivém e IMC) e as respostas sobre as atitudes dos alunos. De maneira a se caracterizar a amostra deste estudo em termos de localização e de dispersão, utilizaram-se medidas de tendência central como, a média e a moda e medidas de dispersão absolutas como o desvio-padrão.

4. Resultados

Na tabela 1 apresentamos os resultados relativos às percepções do currículo desejado. No ensino básico verificou-se que existem diferenças significativas entre os géneros ($p=0.027$) no qual os rapazes tendem a concordar mais com a afirmação A2 do que as raparigas. Ainda neste ciclo de ensino observou-se que os rapazes para as questões A6 e A7 tendem a discordar mais do que as raparigas que estas devam ser englobadas no currículo de EF. Comparando os dois géneros do ensino secundário, as questões A5, A6 e A7 apresentaram diferenças significativas e parecem ser afirmações nas quais as raparigas tendem a concordar ($p=0.011$, $p=0.000$ e $p=0.001$, respetivamente) que se devam enquadrar no currículo da disciplina. Quando analisada toda a amostra sem distinção entre ciclos de escolaridade, os géneros são significativamente distintos ($p=0.031$) na resposta à questão A6 no qual o género feminino tende a concordar mais que este deverá ser um dos objetivos do currículo da disciplina.

Tabela 1_ Média (M), desvio-padrão (dp) e qui-quadrado (χ^2 , P) relativo às percepções do currículo desejado.

		Básico			Secundário			Básico + Secundário		
		M±dp	χ^2 (1)	P	M±dp	χ^2 (2)	P	M±dp	χ^2 (3)	P
A1	Feminino	1,67±0,843	0,988	0,912	1,50±0,575	8,32	0,080	1,59±0,736	8,412	0,078
	Masculino	1,65±0,851			1,60±0,874	5		1,63±0,859		
A2	Feminino	1,63±0,706	10,933	0,027	1,66±0,765	2,34	0,672	1,64±0,733	5,512	0,239
	Masculino	1,59±0,796			1,60±0,810	9		1,59±0,801		
A3	Feminino	1,61±0,709	6,689	0,153	1,67±0,741	8,00	0,091	1,64±0,724	1,035	0,904
	Masculino	1,71±0,942			1,56±0,834	5		1,65±0,899		
A4	Feminino	1,76±0,770	4,778	0,311	1,80±0,744	6,61	0,158	1,78±0,757	2,470	0,650
	Masculino	1,70±0,869			1,85±0,952	8		1,76±0,907		
A5	Feminino	1,73±0,763	6,693	0,153	1,85±0,735	13,0	0,011	1,78±0,752	5,192	0,268
	Masculino	1,77±0,948			1,85±0,976	87		1,80±0,960		
A6	Feminino	2,65±1,275	93,885	0,000	2,38±1,126	81,1	0,000	2,52±1,214	10,62	0,031
	Masculino	4,16±1,084			3,92±1,146	32		4,06±1,115		
A7	Feminino	2,15±1,035	14,040	0,007	2,23±0,960	18,9	0,001	2,19±1,000	7,811	0,099
	Masculino	2,52±1,058			2,79±1,080	09		2,64±1,074		

Legenda: χ^2 (1)- valor do qui-quadrado obtido quando comparado os géneros no ensino básico.

χ^2 (2)- valor do qui-quadrado obtido quando comparado os géneros no ensino secundário.

χ^2 (3)- valor do qui-quadrado obtido quando comparado os géneros.

A percepção dos alunos quanto ao currículo vivido consta na tabela 2. Os resultados para o ensino básico demonstram que nas questões B14 e B15 existem diferenças significativas ($p=0.000$ e $p=0.008$, respetivamente) entre os géneros, salientando-se assim que na primeira questão os

rapazes tendem a discordar mais do que as raparigas, já na outra questão verifica-se que as raparigas concordam mais do que os rapazes. Analisando o ensino secundário verificou-se que as raparigas tendem a concordar mais do que os rapazes nas questões B12 com um $p=0.024$, B13 com um $p=0.024$ e B14 com um $p=0.000$. Comparando apenas o género sem distinção de ciclo, registou-se diferenças significativas nas questões B12 com um $p=0.003$, B13 com um $p=0.003$, B14 com um $p=0.000$ e B15 com um $p=0.004$ onde o género feminino tende a concordar com as afirmações.

Tabela 2_ Média (M), desvio-padrão (dp) e qui-quadrado (X^2 , P) relativo às percepções do currículo vivido.

		Básico			Secundário			Básico + Secundário		
		M±dp	X^2 (1)	P	M±dp	X^2 (2)	P	M±dp	X^2 (3)	P
B9	Feminino	1,48±0,690	4,515	0,341	1,58±0,715	6,298	0,178	1,53±0,702	7,599	0,107
	Masculino	1,50±0,815			1,79±0,876			1,63±0,853		
B10	Feminino	1,49±0,610	2,577	0,631	1,60±0,644	5,088	0,278	1,54±0,627	6,281	0,179
	Masculino	1,55±0,749			1,74±0,855			1,63±0,800		
B11	Feminino	1,51±0,621	6,151	0,188	1,63±0,650	4,707	0,319	1,56±0,637	7,063	0,133
	Masculino	1,52±0,716			1,69±0,835			1,59±0,773		
B12	Feminino	1,62±0,702	6,264	0,180	1,77±0,690	11,193	0,024	1,69±0,699	16,036	0,003
	Masculino	1,72±0,931			2,01±0,924			1,84±0,938		
B13	Feminino	1,61±0,675	7,887	0,096	1,81±0,686	11,205	0,024	1,70±0,686	15,937	0,003
	Masculino	1,71±0,911			2,00±0,927			1,83±0,928		
B14	Feminino	3,12±1,385	44,688	0,000	2,81±1,102	31,452	0,000	2,98±1,269	68,810	0,000
	Masculino	3,94±1,380			3,62±1,172			3,80±1,302		
B15	Feminino	2,32±1,107	13,729	0,008	2,56±1,007	5,471	0,242	2,43±1,067	15,633	0,004
	Masculino	2,42±1,207			2,79±1,095			2,59±1,172		

Legenda: X^2 (1)- valor do qui-quadrado obtido quando comparado os géneros no ensino básico.

X^2 (2)- valor do qui-quadrado obtido quando comparado os géneros no ensino secundário.

X^2 (3)- valor do qui-quadrado obtido quando comparado os géneros.

Na tabela 3 constam os resultados no que dizem respeito ao que agrada aos alunos nas aulas de EF. Verificou-se que existem diferenças significativas entre os géneros no ensino básico nas seguintes questões: C17 com um $p=0.050$, C22 com um $p=0.012$, e C23 com um $p=0.012$, onde em ambas as afirmações o género masculino tende a concordar mais do que o género feminino. Já no ensino secundário observou-se que há diferenças significativas entre géneros na questão C22 com um $p=0.001$ em que os rapazes tendem a concordar mais do que as raparigas e na questão C24 com um $p=0.000$, onde se nota que os rapazes, ao contrário do que foi referido na questão anterior, não concordam tanto com a afirmação. Comparando agora apenas o género observou-se, nas questões C18, C21 e C24 diferenças significativas ($p=0.047$, $p=0.033$, $p=0.000$) onde o sexo feminino tende a concordar mais com as afirmações em relação ao sexo masculino. Em relação às questões C17, C22 e C23, também se verificou diferenças significativas entre géneros ($p=0.049$, $p=0.000$ e $p=0.012$), no entanto com os rapazes a tenderem a concordar mais com as questões do que o sexo feminino.

Tabela 3_ Média (M), desvio-padrão (dp) e qui-quadrado (X^2 , P) relativo aos fatores de agrado dos alunos

		Básico			Secundário			Básico + Secundário		
		M±dp	X^2 (1)	P	M±dp	X^2 (2)	P	M±dp	X^2 (3)	P
C17	Feminino	2,05±1,138	9,495	0,050	2,02±0,976	5,705	0,222	2,03±1,065	9,548	0,049
	Masculino	1,90±1,104			1,85±1,032			1,88±1,072		

C18	Feminino	1,37±0,548	6,57	0,16	1,57±0,759	4,706	0,319	1,46±0,659	9,628	0,047
	Masculino	1,55±0,817	1	0	1,78±0,924			1,65±0,870		
C19	Feminino	2,17±1,213	5,33	0,25	2,43±1,092	6,607	0,158	2,29±1,164	8,086	0,088
	Masculino	2,48±1,331	4	5	2,66±1,265			2,56±1,303		
C20	Feminino	1,48±0,680	5,76	0,21	1,66±0,786	5,242	0,263	1,56±0,734	7,620	0,107
	Masculino	1,51±0,871	4	8	1,91±0,987			1,68±0,941		
C21	Feminino	1,54±0,688	8,68	0,07	1,46±0,650	8,737	0,068	1,50±0,671	10,518	0,033
	Masculino	1,49±0,818	0	0	1,74±1,014			1,60±0,915		
C22	Feminino	1,89±0,960	12,8	0,01	2,24±0,882	18,674	0,001	2,05±0,940	28,871	0,000
	Masculino	1,57±0,827	07	2	1,84±0,910			1,69±0,873		
C23	Feminino	1,66±0,709	12,8	0,01	1,84±0,727	3,278	0,512	1,74±0,721	12,839	0,012
	Masculino	1,57±0,833	33	2	1,84±0,864			1,68±0,855		
C24	Feminino	1,57±0,741	8,37	0,07	1,77±0,704	22,120	0,000	1,66±0,730	26,525	0,000
	Masculino	1,59±0,884	1	9	1,96±1,147			1,75±1,019		

Legenda: $X^2(1)$ - valor do qui-quadrado obtido quando comparado os gêneros no ensino básico.

$X^2(2)$ - valor do qui-quadrado obtido quando comparado os gêneros no ensino secundário.

$X^2(3)$ - valor do qui-quadrado obtido quando comparado os gêneros.

As percepções dos alunos quanto ao currículo vivido constam na tabela 4. No ensino básico registaram-se diferenças significativas nas afirmações D27 com um $p=0.000$, D30 com um $p=0.004$ e D32 com um $p=0.007$, onde os rapazes discordam das mesmas quando questionados acerca do que lhes desagrada nas aulas de EF. Contudo, os rapazes concordam mais do que as raparigas quanto à afirmação D31 com um $p=0.002$. Relativamente ao ensino secundário as respostas das raparigas são claramente discordantes e significativamente distintas da dos rapazes nas questões D25 com um $p=0.009$, D28 com um $p=0.004$ e D31 com um $p=0.004$. Já os rapazes discordam mais do que as raparigas nas afirmações D27 com um $p=0.001$ e D29 com um $p=0.006$. Quando comparada toda a amostra para o mesmo grupo de questões (D), averigua-se que as raparigas não concordam tanto como os rapazes com as afirmações D25 com um $p=0.052$, D31 com um $p=0.000$ e D32 com um $p=0.037$. Pelo contrário, os rapazes discordam mais das afirmações D27 com um $p=0.000$, D29 com um $p=0.001$ e D30 com um $p=0.015$.

Tabela 4_ Média (M), desvio-padrão (dp) e qui-quadrado (X^2 , P) relativo aos fatores de desagrado dos alunos.

		Básico			Secundário			Básico + Secundário		
		M±dp	$X^2(1)$	P	M±dp	$X^2(2)$	P	M±dp	$X^2(3)$	P
D25	Feminino	4,05±1,375	3,178	0,528	4,22±1,017	13,49	0,00	4,13±1,224	9,412	0,05
	Masculino	4,01±1,348			3,73±1,381			3,89±1,367		
D26	Feminino	3,96±1,301	3,182	0,528	4,12±1,036	4,054	0,39	4,03±1,187	1,942	0,74
	Masculino	4,15±1,183			4,04±1,180			4,10±1,181		
D27	Feminino	3,62±1,355	29,09	0,000	3,67±1,208	14,42	0,00	3,64±1,387	42,60	0,00
	Masculino	4,27±1,167			5			4,17±1,086		
D28	Feminino	4,41±1,035	9,136	0,058	4,71±0,654	15,11	0,00	4,55±0,891	8,696	0,06
	Masculino	4,37±1,212			4,28±1,056			0		
D29	Feminino	3,87±1,308	9,125	0,058	3,80±1,259	18,01	0,00	3,84±1,284	18,84	0,00
	Masculino	4,14±1,250			4,30±1,113			0		
D30	Feminino	3,75±1,425	15,62	0,004	4,47±0,864	6,005	0,19	4,08±1,252	12,41	0,01
	Masculino	4,14±1,290			1			4,33±1,122		
D31	Feminino	3,23±1,508	17,07	0,002	3,47±1,212	15,15	0,00	3,35±1,382	30,07	0,00
	Masculino	2,74±1,657			8			3,03±1,468		
D32	Feminino	4,15±1,259	14,12	0,007	4,51±0,869	7,631	0,10	4,31±1,109	10,20	0,03
	Masculino	4,19±1,307			5			4,28±1,005		

Legenda: $X^2(1)$ - valor do qui-quadrado obtido quando comparado os géneros no ensino básico.
 $X^2(2)$ - valor do qui-quadrado obtido quando comparado os géneros no ensino secundário.
 $X^2(3)$ - valor do qui-quadrado obtido quando comparado os géneros.

Analisando as atividades que o currículo oferece, os alunos do género feminino, quer do ensino básico quer do secundário tendem a referir o basquetebol como a modalidade que mais gostam de praticar. Já os rapazes tendem a enumerar o futsal como sendo a modalidade que mais apreciam, em ambos os ciclos de estudo. Por outro lado, os alunos do género feminino, em ambos os ciclos de estudo, apontam a modalidade de ginástica como a que menos preferem praticar. Já os rapazes no ensino básico seguem a tendência do género feminino, contudo no ensino secundário estes já referem a dança como a que menos gostam de praticar.

No que concerne à questão 35 constatou-se que no ensino básico o género masculino tende a concordar mais do que género feminino ($p=0.020$) que esta disciplina é muito importante para a sua formação. Analisando agora os dois ciclos de ensino juntos, verificou-se que o género masculino continuou com a mesma tendência de resposta, onde considera que a disciplina é mais importante para a sua formação do que o género feminino ($p= 0.002$). Já na questão 36 no ensino secundário, observam-se diferenças significativas entre os géneros ($p=0.040$). Quando comparamos toda a amostra verifica-se que os alunos do género masculino tendem a escolher mais esta disciplina em comparação com as raparigas ($p=0.049$).

Tabela 5_ Média (M), desvio-padrão (dp) e qui-quadrado (X^2 , P) relativo às perceções dos alunos quanto à importância da EF para a formação dos alunos, bem como se escolheria esta disciplina se esta fosse opcional.

		Básico			Secundário			Básico + Secundário		
		M±dp	$X^2(1)$	P	M±dp	$X^2(2)$	P	M±dp	$X^2(3)$	P
35	Feminino	0,993±0,9068	9,876	0,020	1,186±0,8729	8,449	0,076	1,082±0,8951	16,927	0,002
	Masculino	0,788±0,8873			0,906±0,8108			0,839±0,8722		
36	Feminino	0,150±0,3586	0,503	0,478	0,219±0,4150	4,226	0,040	0,181±0,3861	3,884	0,049
	Masculino	0,123±0,3290			0,120±0,3260			0,121±0,3271		

Legenda: $X^2(1)$ - valor do qui-quadrado obtido quando comparado os géneros no ensino básico.
 $X^2(2)$ - valor do qui-quadrado obtido quando comparado os géneros no ensino secundário.
 $X^2(3)$ - valor do qui-quadrado obtido quando comparado os géneros.

Na perceção dos alunos quanto à questão 39 foram encontradas diferenças significativas quanto à educação visual, quando comparados os géneros no ensino básico ($p=0.019$) e no ensino secundário ($p=0.008$). Assim no ensino básico, as respostas do sexo masculino tendem a considerar a EF significativamente mais importante do que o sexo feminino. Já no ensino secundário ocorreu o inverso na qual as raparigas consideram a educação física significativamente mais importante do que os rapazes.

Tabela 6_ Média (M), desvio-padrão (dp) e qui-quadrado (X^2 , P) relativo às perceções dos alunos quanto à importância da EF comparando com as outras disciplinas.

		Básico			Secundário			Básico + Secundário		
		M±dp	$X^2(1)$	P	M±dp	$X^2(2)$	P	M±dp	$X^2(3)$	P
39 Matemática	Feminino	2,52±1,356	4,691	0,321	2,42±1,231	2,429	0,657	2,47±1,299	3,851	0,427
	Masculino	2,73±1,451			2,32±1,299			2,56±1,400		
39 Ciências	Feminino	2,66±1,142	1,702	0,790	2,48±1,220	2,613	0,624	2,58±1,179	3,708	0,447
	Masculino	2,78±1,224			2,48±1,336			2,65±1,280		

39 Português	Feminino	2,69±1,363	0,878	0,928	2,52±1,173	1,390	0,846	2,61±1,280	2,127	0,712
	Masculino	2,78±1,419			2,56±1,269			2,69±1,358		
39 História	Feminino	2,68±1,088	5,358	0,253	2,95±1,260	8,923	0,063	2,80±1,170	5,452	0,244
	Masculino	2,81±1,205			2,87±1,430			2,83±1,302		
39 L.Estran	Feminino	2,70±1,356	3,647	0,456	2,79±1,330	4,939	0,294	2,74±1,343	1,903	0,754
	Masculino	2,88±1,294			2,61±1,302			2,77±1,302		
39 Ed. Visual	Feminino	2,98±1,157	11,80 8	0,019	3,30±1,275	13,751	0,008	3,12±1,219	23,70 4	0,000
	Masculino	3,03±1,405			3,25±1,569			3,12±1,477		

Legenda: $X^2(1)$ - valor do qui-quadrado obtido quando comparado os gêneros no ensino básico.

$X^2(2)$ - valor do qui-quadrado obtido quando comparado os gêneros no ensino secundário.

$X^2(3)$ - valor do qui-quadrado obtido quando comparado os gêneros.

Analisando agora a questão 40 resumida na tabela 7, verificamos níveis significativos na disciplina de Português ($p= 0.025$) e Educação visual ($p= 0.034$) quando comparamos os gêneros no ensino básico. Para ambas as disciplinas verificou-se que o gênero masculino referiu que preferia mais a EF às disciplinas supracitadas, quando comparado com o gênero feminino. Por outro lado, quando analisamos o ensino secundário verifica-se níveis significativos nas disciplinas de Matemática ($p=0.017$) e educação visual ($p=0.009$). A amostra do gênero masculino quando comparado com a do gênero feminino, tende a responder que preferia menos a disciplina de EF à disciplina de matemática. Na disciplina de educação visual, o gênero masculino quando comparado com o gênero feminino, tende a preferir mais a disciplina de EF do que a de educação visual. Comparando agora os gêneros sem distinção de ciclo, analisou-se que os rapazes preferem mais a EF à matemática do que as raparigas ($p=0.003$), sendo registando também a mesma tendência para com a disciplina de educação visual ($p=0.001$).

Tabela 7_ Média (M), desvio-padrão (dp) e qui-quadrado (X^2 , P) relativo às percepções dos alunos quanto à preferência da EF comparando com as outras disciplinas.

		Básico			Secundário			Básico + Secundário		
		M±dp	$X^2(1)$	P	M±dp	$X^2(2)$	P	M±dp	$X^2(3)$	P
40 Mat	Feminino	3,16±1,319	8,415	0,078	2,90±1,351	12,003	0,017	3,04±1,338	15,719	0,003
	Masculino	3,31±1,367			2,73±1,324			3,06±1,377		
40 Ciê	Feminino	3,05±1,199	8,676	0,070	2,85±1,311	3,102	0,541	2,96±1,252	7,843	0,097
	Masculino	3,35±1,248			2,76±1,355			3,10±1,325		
40 Por	Feminino	3,15±1,361	11,15 9	0,025	3,21±1,350	1,619	0,805	3,18±1,354	7,047	0,133
	Masculino	3,44±1,306			3,27±1,337			3,37±1,319		
40 Hist	Feminino	3,13±1,222	2,583	0,630	3,54±1,338	1,283	0,864	3,32±1,289	1,027	0,906
	Masculino	3,33±1,241			3,44±1,425			3,38±1,319		
40 L.Estr	Feminino	3,22±1,297	9,378	0,052	2,98±1,255	1,594	0,810	3,11±1,282	4,054	0,399
	Masculino	3,35±1,195			3,07±1,269			3,23±1,232		
40 Ed. Vis	Feminino	3,23±1,255	10,43 5	0,034	3,20±1,341	13,405	0,009	3,21±1,291	19,494	0,001
	Masculino	3,48±1,343			3,61±1,497			3,53±1,408		

Legenda: $X^2(1)$ - valor do qui-quadrado obtido quando comparado os gêneros no ensino básico.

$X^2(2)$ - valor do qui-quadrado obtido quando comparado os gêneros no ensino secundário.

$X^2(3)$ - valor do qui-quadrado obtido quando comparado os gêneros.

Foi estudado o efeito dos fatores IMC, nível de AF e Vaivém nas respostas das atitudes e expectativas dos alunos face à disciplina de EF. Para tal considerámos os grupos formados até então sendo apenas analisados o Básico Feminino (BF), Básico Masculino (BM), Secundário Feminino (SF), Secundário Masculino (SM), Feminino (F) e Masculino (M). Através da tabela 8 verificamos que foram muitos os efeitos interativos das variáveis estudadas na variabilidade das respostas às questões.

Havendo evidências para afirmar que os resultados destas variáveis não são iguais em todos os grupos estudados.

Tabela 8_ Efeito das variáveis IMC, Vaivém e Atividade física na resposta às questões do questionário, com níveis significativos.

Questão	Grupo	Efeito	P	F
A3	BF	Vaivém	0.026	5.070
A5	BF	AF x IMC	0.042	3.264
A5	BF	AF x Vaivém x IMC	0.049	3.097
A1	BF	Vaivém x IMC	0.012	4.546
A3	BM	Vaivém	0.023	5.285
A7	BM	Vaivém x IMC	0.004	5.633
A5	SF	Vaivém	0.025	5.147
A6	SM	AF	0.012	6.958
A3	F	Vaivém	0.014	6.160
A5	F	Vaivém	0.005	8.159
A5	F	IMC	0.034	3.427
A1	F	AF x IMC	0.021	3.900
A3	M	Vaivém	0.044	4.088
B14	BF	AF x Vaivém	0.044	4.142
B10	BM	AF	0.047	4.031
B11	BM	AF	0.005	8.205
B11	BM	IMC	0.032	3.543
B11	BM	AF x IMC	0.011	4.628
B11	BM	AF x IMC x Vaivém	0.019	5.613
B15	BM	Vaivém x IMC	0.040	3.291
B10	SF	Vaivém	0.026	5.066
B11	SF	Vaivém	0.022	5.374
B13	SF	Vaivém	0.038	4.407
B10	SF	AF x Vaivém	0.021	5.506
B11	SF	AF x Vaivém	0.036	4.515
B9	SM	Vaivém	0.013	6.442
B14	SM	AF x Vaivém x IMC	0.045	3.193
B10	F	Vaivém	0.003	9.077
B11	F	Vaivém	0.002	9.421
B13	F	Vaivém	0.016	5.837
B10	F	Vaivém x IMC	0.011	4.601
B14	M	AF	0.030	4.741
B12	M	AF x IMC	0.034	3.439
C20	BF	Vaivém	0.032	4.720
C20	BF	IMC	0.031	3.564
C21	BF	IMC	0.000	8.161
C23	BF	IMC	0.005	5.621
C24	BF	IMC	0.026	3.749
C22	BF	AF x IMC	0.043	3.220
C17	BF	Vaivém x IMC	0.012	4.607
C22	BM	Vaivém x IMC	0.050	3.062
C17	SF	AF x Vaivém	0.029	4.902
C22	SM	Vaivém	0.037	4.451
C19	SM	Vaivém x IMC	0.022	3.962

C17	F	AF	0.028	4.911
C20	F	AF	0.047	3.992
C24	F	AF	0.019	4.797
C21	F	Vaivém	0.010	6.678
C20	F	IMC	0.024	3.782
C21	F	IMC	0.002	6.294
C24	F	IMC	0.041	3.231
C22	F	AF x IMC	0.033	3.443
C17	F	Vaivém x IMC	0.002	6.367
C22	M	Vaivém	0.027	4.953
C18	M	AF x IMC	0.048	3.068
D25	BF	Vaivém	0.047	4.045
D28	BF	Vaivém	0.013	6.391
D27	BF	AF x IMC	0.015	4.362
D27	BM	AF x Vaivém x IMC	0.041	4.263
D31	SF	AF	0.012	6.499
D27	SM	AF	0.027	5.037
D27	SM	Vaivém x IMC	0.021	4.032
D27	SM	AF x Vaivém x IMC	0.017	4.268
D25	SM	Vaivém	0.022	5.440
D26	SM	Vaivém	0.012	6.543
D26	SM	IMC	0.023	3.918
D26	SM	Vaivém x IMC	0.048	3.120
D31	SM	AF x IMC	0.008	5.042
D32	SM	Vaivém	0.005	8.338
D32	SM	Vaivém x IMC	0.006	5.338
D32	SM	AF x Vaivém x IMC	0.018	4.202
D28	F	AF	0.030	4.768
D29	F	AF	0.035	4.480
D32	F	Vaivém	0.038	4.355
D28	F	Vaivém	0.022	5.302
D30	F	Vaivém	0.000	17.193
D25	F	Vaivém	0.011	6.547
D26	F	Vaivém	0.002	9.905
D28	F	IMC	0.010	4.743
D32	F	IMC	0.035	3.399
D30	F	AF x Vaivém	0.029	4.807
D25	F	Vaivém x IMC	0.046	3,111
D26	F	Vaivém x IMC	0.020	3,998
D27	F	Vaivém x IMC	0.005	5,459
D28	F	Vaivém x IMC	0.001	7,634
D29	F	Vaivém x IMC	0.015	4,302
D30	F	Vaivém x IMC	0.029	3,577
D32	F	Vaivém x IMC	0.038	3,314
D26	M	AF	0.011	6.508
D27	M	AF	0.001	10.668
D32	M	Vaivém	0.013	6.286
D25	M	IMC	0.029	3.604
D26	M	IMC	0.018	4.064
D32	M	AF x Vaivém	0.041	4.217
D27	M	AF x IMC	0.023	3.840

D31	M	AF x IMC	0.048	3.071
D26	M	Vaivém x IMC	0.021	3.950
D27	M	Vaivém x IMC	0.008	4.901
D32	M	Vaivém x IMC	0.002	6.190
D27	M	AF x IMC x Vaivém	0.002	6.675
D32	M	AF x IMC x Vaivém	0.004	5.723
Q35	SF	AF	0.016	6.013
Q35	F	AF	0.008	7.138
Q36	BF	AF	0.002	9.935
Q36	BF	IMC	0.022	3.951
Q36	BF	AF x IMC	0.006	5.382
Q36	BF	Vaivém x IMC	0.023	3.897
Q36	BM	AF	0.005	8.318
Q36	BM	IMC	0.024	3.856
Q36	SM	AF	0.000	13.806
Q36	SM	IMC	0.025	3.787
Q36	F	AF	0.000	13.179
Q36	M	AF	0.012	6.399
Q36	M	IMC	0.005	5.338
Q36	M	AF x IMC	0.012	4.490

5. Discussão

Este estudo tem como objetivo geral investigar as atitudes dos alunos no ensino básico e secundário em relação à disciplina de EF e de acordo com o género, reconhecendo ainda o efeito do nível de AF, do Vaivém e do IMC nas respostas obtidas

De acordo com os resultados obtidos no estudo de Tannehill, Romar, O'Sullivan, England & Rosenberg, (1994) os alunos tendem a apontar que as aulas de EF deveriam estar mais direcionadas para os desportos coletivos e para atividades de condição física do que para o ensino da dança e jogos recreativos. Os resultados obtidos no nosso estudo vão de encontro com os resultados referidos, no entanto na nossa amostra podemos acrescentar que o género masculino em ambos os ciclos de ensino tende a apresentar uma discrepância maior em relação ao género feminino quando questionados se a disciplina deveria contemplar o ensino da dança. No género masculino dentro do ensino secundário a questão “Ensinar-me técnicas de dança” (A6) ainda parece ser influenciada pelos níveis de AF.

Na mesma lógica dos dados obtidos, apesar de não serem tão díspares as diferenças, verificou-se que o ensino básico tende a mostrar maior discórdia do que o ensino secundário relativo à mesma questão. Para além disto ainda podemos referir que para o ensino secundário o género feminino acha que as aulas de EF devem contemplar mais atividades direcionadas para “Melhorar a condição física” (A1), do que as raparigas do ensino básico, onde neste se verifica que estas elegem os desportos coletivos (A2 e A3). Respostas que neste género e ciclo de estudo parecem ser influenciadas pelos resultados obtidos no teste do vaivém.

Para Koca, Asci & Demirhan (2005) os rapazes e as raparigas apresentam diferentes padrões de participação desportiva. Diversas investigações que estudaram essas mesmas diferenças concluíram que os rapazes tendem a ser mais ligados a desportos coletivos, especialmente ao futebol, enquanto as raparigas preferem desportos individuais e mais ligados à componente estética, por exemplo, a natação (Scully & Clarke, 1997; Smoll & Schultz, 1980). Na nossa investigação os resultados não tendem a ir ao encontro das referências supracitadas, já que estes nos indicam que ambos os géneros tendem a desejar mais a prática e ensino de desportos coletivos (A2 e A3) do que os desportos individuais (A4 e A5). Mas corroboram os resultados obtidos por Luke e Sinclair (1991), por Tannehill, Romar, O'Sullivan, England & Rosenberg, (1994) e por Tjeedsma, Rink, & Graham (1996).

Quanto ao currículo vivido verifica-se que ambos os géneros e ciclos de estudo tendem a referir que os objetivos das aulas passam mais por contribuir para melhorar a condição física (B9), ensinar e praticar desportos coletivos (B10 e B11) e individuais (B12 e B13) do que ensinar dança (B14) e jogos recreativos (B15). As respostas dos alunos do ensino básico do género feminino quanto à questão “Ensinar-me técnicas de dança” (B14) tenderam a ser influenciadas pela junção da variável nível de AF com o vaivém. Por outro lado, as respostas dos alunos do ensino básico do género masculino quanto às questões “Ensinar-me técnicas de desportos coletivos” (B10) e “Ensinar-me a praticar desportos coletivos” (B11) foram afetadas pela variável nível de AF. No estudo de Tannehill, Romar, O'Sullivan, England & Rosenberg (1994) os alunos referiram que as aulas de EF eram mais direcionadas para os desportos coletivos. Os nossos resultados acrescentam que as raparigas referem que as aulas contribuem mais para “melhorar a condição física” (B9) do que “ensinar técnicas e pratica de desportos coletivos” (B10 e B11).

Tannehill Romar, O'Sullivan, England & Rosenberg, (1994) observou no seu estudo que os alunos apontaram o facto de as aulas serem mistas como o fator de maior agrado nas aulas de EF. Já no estudo de Lee, Kang & Hume (1999) citado em Brandão (2002) verificou-se que os alunos referiram o aspeto das aulas serem diversificadas como sendo o que mais lhes agrada nas aulas de EF. Os resultados do nosso estudo confirmam os resultados obtidos por Lee, Kang & Hume (1999), citado em Brandão (2002), apenas para o género feminino no geral e para o género feminino no ensino básico, contudo, este género no ensino secundário aponta o facto de gostar do professor como sendo o que mais contribui para o agrado da disciplina; o mesmo se verifica para o género masculino nos dois ciclos de estudo. Contrariamente aos nossos resultados Tannehill e Zakrajsek (1993) e Tannehill, Romar, O'Sullivan, England & Rosenberg (1994) verificaram que para o género masculino os fatores de agrado centraram-se no ter êxito nas atividades propostas.

No estudo de Koca, Asci & Demirhan (2005) a grande maioria dos rapazes e das raparigas apontou preferirem aulas mistas, porém no nosso estudo foram encontradas diferenças significativas, revelando que este fator parece ser de maior agrado para o género masculino do que para o feminino, quando comparados os sexos sem distinção de ciclos. Por sua vez, Lirgg (1993) citado em Arabaci (2009) concluiu que as raparigas e os rapazes do ensino básico preferem aulas de EF separadas por género, enquanto estudantes do ensino secundário preferem aulas de EF mistas,

sendo que os nossos dados não vão ao encontro destas conclusões, uma vez que as nossas respostas foram bastante semelhantes entre os géneros dentro de cada ciclo.

Para Lee, Kang & Hume (1999) citado em Brandão (2002) os alunos demonstraram mais desagrado quanto ao facto de não gostarem de se equipar e de seguida quanto ao tempo das aulas ser escasso. Nos nossos resultados o maior fator de desagrado correspondeu ao facto de o “Tempo de aula ser muito escasso” (D31) isto tanto para o género masculino como o género feminino. No caso do género masculino as respostas foram afetadas significativamente pela interação do nível de AF com o IMC. Apesar de ambos os géneros demonstrarem maior desagrado nesta questão verifica-se que o género masculino tende a concordar mais que este é um fator de desagrado, estes resultados que vão ao encontro dos obtidos por Santos (2001) citado em Brandão (2002) onde o autor verificou que os alunos consideram o tempo de aula insuficiente. Os fatores que de seguida registaram maior grau de desagrado para o género feminino foi o facto de “Não ter habilidades para o desporto” (D27) respostas estas influenciadas pela junção do vaivém com o IMC, e para o género masculino o fator do “processo de avaliação ser injusto” (D25) respostas estas que foram influenciadas pela variável IMC.

No estudo de Lee, Kang & Hume (1999) citado em Brandão (2002) e de Tjeedsma, Rink, & Graham (1996) os alunos apontaram o futebol como sendo a atividade de maior agrado nas aulas de EF. Estes resultados que vão ao encontro da nossa investigação sendo apontado pelos rapazes o futsal em vez do futebol. Na nossa amostra ainda se verificou que o género feminino em ambos os ciclos de ensino aponta o basquetebol como a atividade que mais lhes agradou nas aulas, estes resultados que não vão ao encontro dos obtidos por Tannehill & Zakrajsek (1993) uma vez que os autores verificaram a modalidade de voleibol como a mais referida pelas raparigas. No nosso estudo como modalidade menos apreciada os alunos do básico e secundário referiram a ginástica, exceto no género masculino secundário que referiu a dança.

Quanto à questão “importância da EF na sua formação” (questão 35) a grande maioria dos alunos referiu como sendo esta muito importante ou importante, o que vai de encontro aos resultados obtidos por Tannehill & Zakrajek (1993) e contrários aos obtidos por Tannehill, Romar, O’Sullivan, England & Rosenberg, (1994) onde a maioria não escolheu estas duas opções. No entanto, no nosso estudo os alunos do ensino básico do género masculino consideram esta mais importante do que os alunos do mesmo género mas do ciclo secundário, o mesmo acontece com o género feminino quando comparados os ciclos. Nas raparigas do ensino secundário a sua resposta a esta questão foi influenciada significativamente pelo nível de AF. É importante ainda referir que quando comparados os géneros dentro de cada ciclo de ensino verificamos que os rapazes tendem a referir mais que esta disciplina é importante para a sua formação ao contrário das raparigas, este resultado que vai ao encontro do sucedido no estudo de Leal e Carreira da Costa (1997), citado em Brandão (2002), onde estes verificaram que os rapazes atribuem maior importância do que as raparigas a esta disciplina.

Relativamente à questão “escolheria a EF caso esta fosse de carácter opcional” (questão 36), os nossos dados vão de encontro aos dados obtidos por Stelzer, Ernest, Fenster, & Langford

(2004) na qual verificaram que os rapazes demonstraram maior interesse pela disciplina. Além disso, na nossa amostra verificou-se que no género feminino, comparando o ensino básico com o ensino secundário, parece existir mais respostas negativas aquando de escolher a disciplina caso fosse opcional. Quanto ao ensino secundário existem diferenças significativas entre os géneros mostrando que os rapazes escolheriam mais esta disciplina. É importante salientar que as respostas dos rapazes no ensino básico foram afetadas pelo nível de atividade física e pelo IMC, bem como no ensino secundário.

No que diz respeito à “importância da disciplina de EF em relação às outras” (questão 39), verifica-se que na nossa amostra os alunos tendem a achar a disciplina de EF menos importante que todas as outras disciplinas, exceto a disciplina de educação visual no ensino secundário, pois no básico o grau de importância desta disciplina é semelhante à de EF. Quanto à disciplina que a nossa amostra refere como a mais importante, os resultados indicam a Matemática em ambos os géneros e ciclos de estudo. Além disso, quanto às disciplinas de matemática, ciências e português verifica-se que o ensino secundário considera estas mais importantes que o básico.

Quanto ao nível de preferência da disciplina (questão 40) o cenário inverte-se, uma vez que a amostra masculina e feminina, sem distinção de ciclos tende a preferir a disciplina de EF em detrimento das restantes, exceto a disciplina de Ciências no caso do género feminino. Os resultados parecem ir ao encontro dos encontrados por Colley, Comber e Hargreaves, (1994) citado em Zeng, Hipscher & Leung (2001) que referiram que os rapazes preferiam a EF e ciências, mas a nossa amostra masculina apresenta como segunda opção a matemática e só depois ciências. Comparando os ciclos de estudo verifica-se que os alunos do secundário, em ambos os sexos, tendem a preferir mais as disciplinas de Matemática e Ciências. Os alunos do ciclo básico preferem muito mais a disciplina de EF em relação às de Matemática e Ciências do que o ensino secundário.

Os resultados aqui obtidos, questão 39 e 40, vão de encontro às considerações apontadas por Andrews (1995), citado em Brandão (2002), Hardman (2000) citado em Brandão (2002) e Tannehill, Romar, O’Sullivan, England & Rosenberg, (1994) que referem que apesar dos alunos gostarem mais da EF atribuem maior importância às outras disciplinas, nomeadamente à Matemática e Ciências. Os nossos dados acrescentam ainda que os alunos do ensino secundário já não preferem a disciplina de EF em relação às disciplinas supracitadas.

Apesar dos resultados obtidos nos mostrarem as atitudes e expectativas deste grupo de aluno, face à disciplina de EF é importante considerar algumas limitações que puderam influenciar negativamente os resultados. Neste sentido, podemos destacar o facto de os alunos no preenchimento do questionário não refletirem a sua verdadeira opção. Por outro lado, o facto do questionário ser longo poderá ter levado a que os alunos nas respostas finais não as lessem com atenção e a sua resposta não refletisse o que sentiam em relação à disciplina. Ainda o facto de existirem inúmeros professores a retirar os dados do Vaivém e IMC poderão ter influenciado os resultados obtidos nestes testes, apesar de existir uma linha orientadora que todas seguiram. E por fim, o facto de não estarmos presentes durante o preenchimento dos questionários poderá também

ter influenciado as respostas aos mesmos, apesar de termos feito uma reunião com todos os professores a explicar a essência do mesmo.

6. Conclusões

Após concluído o trabalho de investigação relativo às atitudes e expectativas dos alunos face à disciplina de EF, no panorama atual, e analisada a bibliográfica disponível acerca do mesmo tema, é importante refletir acerca das principais conclusões retiradas. Neste sentido, quando analisadas as respostas às questões acerca daquilo que a disciplina deveria contribuir, em ambos os ciclos de ensino e géneros, os alunos referem a melhoria da condição física e o ensino de desportos coletivos em detrimento das restantes opções, sendo importante referir que a dança é a opção menos referida, com maior evidência no género masculino. Por outro lado, é de destacar que as raparigas do secundário consideram que a disciplina deveria contemplar mais atividades direcionadas para a melhoria da condição física, enquanto que no básico mais atividades para os desportos coletivos.

Relativamente à agradabilidade, o género feminino do ensino básico realça a importância das aulas serem diversificadas, e o género masculino, no mesmo ciclo, o facto de gostar do professor. Por sua vez, tanto o género feminino como o masculino no ensino secundário realçam o facto de gostar do professor como o aspeto relevante para a agradabilidade das aulas. No que diz respeito aos fatores de desagrado tanto o género masculino como o feminino apontou o facto de o tempo de aula ser muito escasso, isto sugere que os alunos apreciam os momentos em que se encontram em prática desportiva durante as aulas de EF. Quando analisados os dados da questão importância da EF na sua formação, pode concluir-se que a maioria dos alunos a considera como muito importante ou importante para a sua formação, sendo que o género masculino tende a atribuir-lhe um grau de importância superior que o género feminino, que poderá estar relacionado com o maior envolvimento dos sexo masculino em atividades desportivas.

Questionando a amostra sobre o carácter opcional da disciplina, os resultados revelaram que os rapazes optariam muito mais pela disciplina do que as raparigas. Além disso, notou-se que as raparigas quando transitam do ensino básico para o ensino secundário optam menos por esta disciplina. Analisando a importância da disciplina de EF em relação às outras, a maioria dos alunos considera as restantes disciplinas mais importantes que a EF, exceto a disciplina de educação visual que é considerada com o mesmo grau de importância ou menos importante. No entanto quando questionados acerca do nível de preferência da disciplina, as respostas tendem a ser favoráveis para a disciplina de EF. Nota-se, porém entre os alunos do secundário de ambos os géneros uma tendência crescente para a preferência das disciplinas de Matemática e Ciências. Isto poderá estar relacionado com o facto dos currículos escolares atuais valorizarem mais estas áreas, assim face ao grau académico que se encontram estão cientes que estas serão muito mais importantes e valorizadas na sua formação.

Em jeito de conclusão, os resultados aqui obtidos permitem ter uma melhor perceção das atitudes e expectativas que os alunos têm da EF, fornecendo-nos dados importantes que devem ser tidos em conta para uma maior valorização da disciplina. No geral os resultados são favoráveis à disciplina, todavia é fundamental estar atento ao ensino secundário, pois atualmente o facto da nota obtida na disciplina não ser contemplada para o cálculo da média final do aluno no ciclo de estudos, parece estar a provocar nos alunos um desinteresse para com a mesma, sendo fundamental rever o programar para conseguir captar o interesse desta população.

7. Bibliografia

- Aktop, A., & Karahan, N. (2012). Physical Education Teacher's Views of Effective Teaching Methods in Physical Education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 1910-1913.
- Arabaci, R. (2009). Attitudes toward physical education and class preferences of Turkish secondary and high school students. *Elementary Education Online*, 8(1), 2-8.
- Bento, J. (2003). Planeamento e Avaliação em Educação Física (3ª ed.): *Livros Horizonte*.
- Bento, J., Garcia, R. & Graça, A. (1999). Contextos da pedagogia do desporto: *Livros Horizonte*.
- Betti, M., & Liz, M. (2003). Educação física escolar: a perspectiva de alunas do ensino fundamental. *Motriz, Rio Claro*, 9(3), 135-142.
- Biddle, S., & Mutrie, N. (2008). Psychology of physical activity: Determinants, well-being and interventions (2ª ed.): London: *Routledge*.
- Brandão, D. M. R. (2002). *Expectativas e importância atribuída à disciplina de Educação Física: Estudo comparativo por género nos alunos do 12.º ano de escolaridade nas escolas secundárias do Concelho de Vila Nova de Gaia*. Universidade do Porto, Porto.
- Carlson, T. (1995). We Hate Gym: Student Alienation from Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14(4), 467-477.
- Ennis, C. (1996). Students' Experiences in Sport-Based Physical Education: [More Than] Apologies are Necessary. *Quest*, 48(4), 453-456.
- Graham, G. (1995). Physical Education through Students' Eyes and in Students' Voices: Implications for Teachers and Researchers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14(4), 478-482.
- Hagger, M., Chatzisarantis, N. & Biddle, S. (2002). A meta-analytic review of the theories of reasoned action and planned behavior in physical activity: predictive validity and the contribution of additional variables. *Journal of Sport & exercise psychology*, 24, 3-32.
- Hardman, K. (2008). The situation of physical education in schools: A European perspective (Vol. 9): *Human Movement* 9(1), 5-18.
- Koca, C., Asci, F., & Demirhan, G. (2005). Attitudes toward physical education and class preferences of Turkish adolescents in terms of school gender composition. *ADOLESCENCE-SAN DIEGO*, 40(158), 365.

- Ledent, M., Cloes, M., Telama, R., Almond, L., Diniz, J., & Piéron, M. (1997). Participation des jeunes européens aux activités physiques et sportives. *Sport*, 159/160, 61-71.
- Lee, A. M. (2002). Research Lecture: Promoting Quality School Physical Education: Exploring the Root of the Problem. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 73(2), 118-124.
- Luke, M., & Sinclair, G. (1991). Gender differences in adolescents' attitudes toward school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11(1), 31-46.
- Mitchell, M. (1993). Situational interest: Its multifaceted structure in the secondary school mathematics classroom. *Journal of Educational Psychology*, 85(3), 424.
- Portman, P. (1995). Who Is Having Fun in Physical Education Classes? Experiences of Sixth-Grade Students in Elementary and Middle Schools. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14(4), 445-453.
- Rice, P. (1988). Attitudes of High School Students toward Physical Education Activities, Teachers, and Personal Health. *Physical Educator*, 45(2), 94-99.
- Rikard, G., & Banville, D. (2006). High school student attitudes about physical education. *Sport, Education and Society*, 11(4), 385-400.
- Sardinha, L. (2008). Fitnessgram: Manual de aplicação de testes (2ª ed.) *FMH edições*.
- Scully, D., & Clarke, J. (1997). Gender issues in sport participation. In Kremer, J., Trew, K. & Ogle, S. (Eds.), *Young People's Involvement in Sport*, (25-56). London: Routledge.
- Siedentop, D. (1987). High school physical education: Still an endangered species. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 58(2), 24-25.
- Silverman, S., & Subramaniam, P. (1999). Student attitude toward physical education and physical activity: a review of measurement issues and outcomes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19(1), 97-125.
- Smoll, F., & Schutz, R. (1980). Children's attitudes toward physical activity: A longitudinal analysis. *Journal of Sport Psychology*, 2, 137-147.
- Stelzer, J., Ernest, J. M., Fenster, M. J., & Langford, G. (2004). Attitudes toward Physical Education: A Study of High School Students from Four Countries-Austria, Czech Republic, England, and USA. *College Student Journal*, 38(2), 171.
- Subramaniam, P. R., & Silverman, S. (2007). Middle school students' attitudes toward physical education. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 602-611.
- Tannehill, D., Romar, J., O'Sullivan, M., England, K., & Rosenberg, D. (1994). Attitudes toward Physical Education: Their Impact on How Physical Education Teachers Make Sense of Their Work. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13(4), 406-420.
- Tannehill, D., & Zakrajsek, D. (1993). Student attitudes towards physical education: A multicultural study. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 78-8.
- Tjeerdsma, B., Rink, J. & Graham, K. (1996). Student perceptions, values, and beliefs prior to, during, and after badminton instruction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 464-476.
- Zeng, H., Hipscher, M. & Leung, R. (2011). Attitudes of high school students toward physical education and their sport activity preferences. *Journal of Social Sciences* 7(4): 529-537.