

UNIVERSIDADE DE COIMBRA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA



RUI JORGE PEREIRA DA SILVA

**RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO DESENVOLVIDO NA ESCOLA BÁSICA E
SECUNDÁRIA – QUINTA DAS FLORES, JUNTO DO 10ºA, NO ANO LETIVO
2012/2013**

**EFEITOS DE EXERCÍCIOS DE CONDIÇÃO FÍSICA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO
FÍSICA**

COIMBRA
2013

RUI JORGE PEREIRA DA SILVA - Nº 2008022820

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Relatório de Estágio apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física – Universidade de Coimbra com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básicos e Secundário.

Orientador FCDEF-UC: Mestre Paulo Nobre

**COIMBRA
2013**

Esta obra deve ser citada como:

Silva, R. (2013). *Relatório Final de Estágio*. Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino da Educação Física nos ensinos Básico e Secundário, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

À minha família e amigo(a)s.

AGRADECIMENTOS

À minha família, pelo suporte e apoio incondicional, em especial à minha irmã, pela disponibilidade e carinho demonstrado.

Agradeço aos meus colegas e amigos de estágio, Ana Cancela, Filipe Costa e Tiago Jacob, pela amizade, colaboração e apoio que me deram ao longo do estágio pedagógico.

O meu muito obrigado ao Professor Paulo Furtado e ao Professor Paulo Nobre, pela partilha de experiências e transmissão de conhecimentos fulcrais para o meu processo de formação.

Ao professor José Pimenta, pela disponibilidade e conhecimentos transmitidos no âmbito da direção de turma.

À turma do 10ºA, pelo empenho, dedicação e por tudo o que aprendi convosco. A todos, os meus profundos e sinceros agradecimentos.

“Feliz é aquele que ensina o que aprende e aprende o que ensina”
Carolina, Cora.

RESUMO

O Relatório Final de Estágio insere-se no âmbito da unidade curricular Relatório de Estágio, do 2º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. O estágio pedagógico realizado representa o culminar da nossa formação académica e o início da formação profissional, em que todas as experiências vivenciadas, aprendizagens realizadas e conhecimentos adquiridos permitem-nos hoje apresentar as competências necessárias para o desenvolvimento de uma prática docente na área da Educação Física. O Relatório Final de Estágio pretende assim englobar toda a descrição e reflexão sobre as atividades desenvolvidas e aprendizagens realizadas durante o estágio pedagógico, face às expectativas iniciais. Este relatório contempla três áreas principais. A primeira é uma área essencialmente descritiva relativamente à contextualização pedagógica. A segunda área consiste numa reflexão crítica das práticas pedagógicas realizadas. A terceira área é o aprofundamento de um tema/problema. O tema/problema selecionado foram os efeitos da inclusão de exercícios de condição física, nas aulas de Educação Física. O Estágio Pedagógico foi realizado na Escola Básica e Secundária – Quinta das Flores, no ano letivo de 2012/2013, sendo lecionada a disciplina de Educação Física ao 10º ano de escolaridade.

Palavras-Chave: Planeamento. Realização. Avaliação. Reflexão. Aptidão Física. Exercícios. Diferenciação Pedagógica.

ABSTRACT

This Pedagogic Training Report, from 2nd year in Master of Physical Education Teaching of Primary and Secondary Education, in Faculty of Sport Sciences and Physical Education, University of Coimbra.

The pedagogical internship represents the last step performed in our academic formation and the begin stage of our professional formation in which all experiences, learning and knowledge acquired allow us today to present the necessary skills for the development of a teaching practice in the area of Physical Education. This Final Stage report covers the full description and discussion of the activities and learning skills during the pedagogical internship, compared to initial expectations. This report covers three main areas. The first is an area mainly descriptive regarding the pedagogical context. The second area consists of a critical reflection about our pedagogic activities. The third area is the deepening of an issue / problem. The issue / problem selected were the effects of adding fitness exercise in physical education classes. The Stage was held in Escola Básica e Secundária – Quinta das Flores, in academic year 2012/2013, teaching Physical Education discipline to the 10th year of schooling.

Keywords: *Planning. Performance. Assessment. Reflexion. Differentiation in Education. Exercise. Physical Fitness.*

ÍNDICE

RESUMO.....	VI
ABSTRACT	VII
1. INTRODUÇÃO.....	1
2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA.....	3
2.1 EXPECTATIVAS INICIAIS - PROJETO DE FORMAÇÃO INDIVIDUAL.....	3
2.2 CARATERIZAÇÃO DA ESCOLA	5
2.2.1. Recursos Espaciais	6
2.3. CARATERIZAÇÃO DO GRUPO DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	7
2.4. CARATERIZAÇÃO DA TURMA (10ªA)	8
3. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	9
3.1. ATIVIDADES DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....	9
3.1.1 Domínio do Planeamento	9
3.1.1.1. Plano Anual.....	9
3.1.1.2. Unidades Didáticas	11
3.1.1.3. Planos de Aula	14
3.1.2. Domínio da Realização.....	16
3.1.2.1. Dimensão Instrução	16
3.1.2.2. Dimensão Gestão.....	19
3.1.2.3. Dimensão Clima	19
3.1.2.4. Dimensão Disciplina.....	20
3.1.2.5. Decisões de Ajustamento.....	21
3.1.3. Domínio da Avaliação	23
3.1.3.1. Avaliação Diagnóstica	24
3.1.3.2. Avaliação Formativa.....	26
3.1.3.3. Avaliação Sumativa.....	27
3.1.4. Prestação global dos alunos.....	29
3.1.5. Aprendizagens adquiridas	30

3.2 ATITUDE ÉTICO-PROFISSIONAL	32
3.2.1 Questões dilemáticas.....	33
4. APROFUNDAMENTO DO TEMA/PROBLEMA	37
4.1 INTRODUÇÃO	37
4.2 TEMA/PROBLEMA	37
4.3 ENQUADRAMENTO TEÓRICO	37
4.3.1. Definição de conceitos.....	37
4.3.2. Benefícios da atividade física/exercício físico.....	39
4.3.3. Recomendações de organismos mundiais	40
4.4 JUSTIFICAÇÃO/PERTINÊNCIA DO TEMA	41
4.5 OBJETIVOS	43
4.6 METODOLOGIA.....	43
4.7 AMOSTRA E PROCEDIMENTOS.....	44
4.8 TRATAMENTO DOS DADOS	45
4.9 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	45
4.10 CONCLUSÕES	54
4.11 FRAGILIDADES/REFLEXÃO CRÍTICA.....	55
5. CONCLUSÃO	58
6. BIBLIOGRAFIA	60
7. ANEXOS.....	65

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Valor do teste de Mann-Whitney na força superior no 1º momento.	46
Tabela 2 – Valor do teste de Mann-Whitney na força intermédia no 1º momento.....	46
Tabela 3 – Valor do teste de Mann-Whitney na força inferior no 1º momento.	46
Tabela 4 – Valor do teste de Mann-Whitney na flexibilidade no 1º momento.....	47
Tabela 5 - Valor do teste de Mann-Whitney na velocidade no 1º momento.	47
Tabela 6 – Valor do teste de Mann-Whitney na resistência aeróbia no 1º momento.	47
Tabela 7 – Valor mínimo, máximo, médio e desvio padrão do teste da força superior, no 1º e no 2º momento.	48
Tabela 8 – Valor do teste de Wilcoxon no 1º e no 2º momento da força superior.....	48
Tabela 9 – Valor mínimo, máximo, médio, e desvio padrão do teste da força intermédia, no 1º e no 2º momento.	49
Tabela 10 – Valor do teste de Wilcoxon no 1º e no 2º momento da força intermédia.	49
Tabela 11 – Valor mínimo, máximo, médio e desvio padrão do teste da força inferior, no 1º e no 2º momento.	49
Tabela 12 – Valor do teste de Wilcoxon no 1º e no 2º momento da força inferior.....	49
Tabela 13 – Valor mínimo, máximo, médio e desvio padrão do teste da flexibilidade, no 1º e no 2º momento.	50
Tabela 14 – Valor do teste de Wilcoxon no 1º e no 2º momento da flexibilidade.	50
Tabela 15 – Valor mínimo, máximo, médio e desvio padrão do teste da velocidade, no 1º e no 2º momento.	50
Tabela 16 – Valor do teste de Wilcoxon no 1º e no 2º momento da velocidade.	50
Tabela 17 – Valor mínimo, máximo, médio e desvio padrão do teste da resistência aeróbia, no 1º e no 2º momento.	51
Tabela 18 – Valor do teste de Wilcoxon no 1º e no 2º momento da resistência aeróbia.	51
Tabela 19 – Valor médio e desvio padrão do teste da força superior no 1º e no 2º momento.	51
Tabela 20 – Valor do teste T de Student no 1º e no 2º momento da força superior..	52
Tabela 21 – Valor médio e desvio padrão do teste de força intermédia, no 1º e no 2º momento.	52

Tabela 22 – Valor do teste T de Student no 1º e no 2º momento da força intermédia.	52
Tabela 23 – Valor médio e desvio padrão do teste de força inferior no 1º e no 2º momento.	52
Tabela 24 – Valor do teste T de Student no 1º e no 2º momento da força inferior....	52
Tabela 25 – Valor médio e desvio padrão do teste da flexibilidade no 1º e no 2º momento.	53
Tabela 26 – Valor do teste T de Student no 1º e no 2º momento da flexibilidade.	53
Tabela 27 – Valor médio e desvio padrão do teste da velocidade no 1º e no 2º momento.	53
Tabela 28 – Valor do teste T de Student no 1º e no 2º momento da velocidade.	53
Tabela 29 – Valor médio e desvio padrão do teste da resistência aeróbia no 1º e no 2º momento.	54
Tabela 30 – Valor do teste T de Student no 1º e no 2º momento da resistência aeróbia.	54

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Fragilidades, objetivos e estratégias de superação.....	5
Quadro 2 – Número de alunos matriculados na EBSQF nos últimos seis anos letivos.	6
Quadro 3 - Benefícios da AF e do Exercício Físico (ACSM, 2010).	39
Quadro 4 - Cronograma da Planificação das fases do Estudo.....	43
Quadro 5 - Exercícios modelo de para a avaliação da condição física.	45
Quadro 6 – Princípios de treino: biológicos, metodológicos e pedagógicos - adaptado de Castelo (2002).....	56

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACSM: *American College of Sports Medicine*

AF: Atividade Física

ApF: Aptidão Física

Cm: Centímetros

E-A: Ensino – aprendizagem

EF: Educação Física

FCDEF-UC: Faculdade de Ciência do Desporto e Educação Física da Universidade
de Coimbra

JDC: Jogos Desportivos Coletivos

IMC: Índice de Massa Corporal

M: Metros

MED: Modelo de Educação Desportiva

PFI: Projeto de Formação Individual

PNEF: Programa Nacional de Educação Física

VO₂máx: Volume de oxigénio máximo

UD(’s): Unidade Didática(s)

WHO: *World Health Organization*

Eu, Rui Jorge Pereira da Silva, aluno nº 2008022820 do MEEFEBS da FCDEF-UC, venho declarar por minha honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da minha autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no art. 30.º do Regulamento Pedagógico da FCDEF (versão de 10 de Março de 2009).

11 de Junho de 2013

Rui Jorge Pereira da Silva

1. INTRODUÇÃO

O presente documento surge no âmbito da Unidade Curricular Relatório de Estágio Pedagógico, no 2º ano do Curso de Mestrado em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. O Relatório de Estágio é referente ao Estágio Pedagógico efetuado no ano letivo 2012/2013, na Escola Básica e Secundária – Quinta das Flores, numa turma do ensino Secundário, 10ºA.

A realização do estágio pedagógico foi sem dúvida uma experiência enriquecedora, repleta de aprendizagens que me fez evoluir como professor. A importância desta formação é indiscutível, tal como refere Siedentop (1998, citado por Silva, 2010), “se os professores nascem e não se fazem então andamos a gastar muito dinheiro mal gasto na formação de professores”.

Este documento tem por objetivo documentar as principais práticas desenvolvidas durante o Estágio Pedagógico, bem como, uma reflexão crítico-reflexiva sobre todas as tarefas realizadas.

Formado por 3 capítulos distintos, este relatório de estágio pretende ser o resumo de todo o trabalho realizado, sendo composto pela contextualização da prática desenvolvida, pela análise reflexiva sobre essa mesma prática e pelo aprofundamento de um tema/problema.

No primeiro capítulo, de contextualização da prática desenvolvida, pretende definir em termos gerais as expectativas iniciais em relação ao estágio pedagógico (definidas no início do ano letivo, no Projeto de Formação Inicial), bem como uma contextualização, caracterizando a escola, o grupo disciplinar e a turma.

No segundo capítulo será realizada a reflexão sobre as práticas desenvolvidas no âmbito do estágio pedagógico. Esta reflexão será dividida em 2 dimensões: Atividades de Ensino-Aprendizagem (que abordam as categorias de Planeamento, Realização e Avaliação, bem como as principais dificuldades, as estratégias de resolução de problemas e as necessidades de formação sentidas) e na Atitude Ético-Profissional (que envolvem as questões dilemáticas e uma reflexão sobre as atitudes desenvolvidas durante o Estágio Pedagógico).

O terceiro, e último capítulo diz respeito ao aprofundamento de um tema/problema, neste caso à inclusão de exercícios de condição física nas aulas de Educação

Física. A finalidade da Educação Física, com vista à melhoria da aptidão física, é uma das questões com que mais me identifico, sendo o meu tema/problema o desenvolvimento desta mesma questão.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

2.1 EXPECTATIVAS INICIAIS - PROJETO DE FORMAÇÃO INDIVIDUAL

O Estágio Pedagógico...

“Este momento assume particular interesse na formação dos professores por ser uma etapa de convergência, de confrontação entre os saberes "teóricos" da formação inicial e os saberes "práticos" da experiência profissional e da realidade social do ensino”.

Piéron (1996)

...Representa o maior desafio da minha etapa académica. É o culminar de quatro anos de formação universitária, onde aprendi o que me ensinaram, para agora aprender a ensinar, num contexto real.

Aquando do início do presente ano letivo não tinha qualquer experiência profissional na área do ensino e como tal, surgiram imensas dúvidas, ansiedades e inseguranças, tanto no que se refere aos aspetos relacionados com a formação e conhecimentos adquiridos, como nos que se referem aos aspetos de relacionamento interpessoal. No que consta ao relacionamento interpessoal o acompanhamento de um cargo de gestão intermédia foi algo que encarei como uma tarefa desafiante.

Escolhi a assessoria ao cargo de diretor de turma, pois permite uma ligação mais próxima aos alunos e aos seus encarregados de educação, tornando a tarefa mais complexa pela envolvimento com vários atores. O cargo de diretor de turma é “como que um ator capaz de dominar diferentes códigos linguísticos” (Fachada, 2012). Este cargo coloca-se no centro da tríade - professores, alunos, pais -, levando à complexidade relacional (emoções, pressões, etc.). Esta complexidade relacional acresce na minha responsabilidade, criando certas dúvidas na forma como devo interagir. É meu objetivo ser um elo de ligação saudável entre os diversos atores da comunidade escolar.

A escola não pode ser desconectada da realidade, e para tal é fulcral rever dois conceitos importantes para articular a escola com o meio, a Interdisciplinaridade (integração, união e organização dos conteúdos das diferentes disciplinas) e a Globalização (o desenvolvimento da aprendizagem, relacionado com a estrutura

cognitiva e afetiva da criança/adolescente, está centrado no processo de ensino-aprendizagem). A relação destas duas aceções foi enfatizada pela necessidade de interligar a instituição escolar com a comunidade social (associação do Conhecimento - Realidade), e é fundamentada pelo facto de “poucos estudantes serem capazes de vislumbrar algo que permitiu unir ou integrar os conteúdos ou o trabalho das diferentes disciplinas” (Santomé, 1998: 25). A realização ou a participação de atividades interdisciplinares com mais grupos disciplinares constitui um dos objetivos iniciais.

Propus-me a adquirir conhecimentos específicos relativos à realidade escolar em que me encontrei a desenvolver o Estágio Pedagógico (Ensino Secundário), nomeadamente no que diz respeito às características específicas dos alunos nestas faixas etárias. A mudança para o ensino secundário é bastante significativa, as opções que eles tomarem têm consequências que podem interferir nos seus futuros. Compreender os seus objetivos e ajudá-los a atingi-los, consciencializa-los da importância de uma boa formação escolar é um dos meus objetivos.

No que respeita à área da realização, nomeadamente ao ato de ensinar, controlar um grupo de alunos é certamente um desafio aliciante, mas o objetivo primordial é ensinar. Para tal é necessário o controlo da turma e adaptação das estratégias e estilos de ensino aos nossos alunos. Para cumprir com este objetivo é fundamental estar bem preparado, dominando a matéria e aceitar as críticas construtivas que me forem feitas, pois a reflexão é um dos processos fundamentais para atingir o sucesso.

Para uma melhor adaptação é fulcral participar em todas as iniciativas que o grupo de Educação Física (EF) realizar, bem como, observar o máximo de aulas possíveis de outros professores, para poder evoluir.

É necessário transmitir segurança e ter autoconfiança, pois os alunos sentem quando um professor não tem segurança naquilo que transmite. As preocupações iniciais centraram-se no controlo dos alunos e na criação de um clima agradável, onde os alunos se sintam bem, mas lembrar-me sempre que a minha principal função é ensinar e não apenas de entretenimento.

Para sintetizar as minhas fragilidades, com os devidos objetivos e estratégias de superação, criei um quadro que demonstre essas expectativas:

Quadro 1 - Fragilidades, objetivos e estratégias de superação.

Fragilidades	Objetivos	Estratégias de Superação
Frequência e Qualidade de Feedback	Fornecer mais feedback prescritivo e de grupo.	Acompanhar o exercício e dar feedback durante o mesmo. Detetar erros comuns e dar feedback de grupo.
Controlo dos alunos	Conseguir que os alunos estejam em silêncio e com atenção nas preleções.	Não falar se houver barulho. Estabelecer regras no início de cada UD e relembra-las nas primeiras aulas, ou sempre que necessário.
Diferenciar o ensino	Saber diferenciar os diferentes ritmos de aprendizagem, criando grupos de nível.	Criar condicionantes nos exercícios, adaptando-os a cada grupo de nível.
Avaliar justamente	Avaliar sempre que possível por um referencial criterial.	Estabelecer objetivos iniciais, comunicar aos alunos e avaliar em função desses mesmos objetivos.

Pela partilha de informações no início do ano letivo, de colegas que já tinham efetuado o Estágio Pedagógico, tinha noção que seria um ano árduo, com muito trabalho e esforço mas a aquisição de aprendizagem seria indiscutível e significativa. Foram com estas expectativas e motivações que comecei o meu Estágio Pedagógico.

2.2 CARATERIZAÇÃO DA ESCOLA

A Escola Básica e Secundária da Quinta das Flores entrou no vigésimo nono ano de funcionamento. Localizada no interior do tecido urbano de Coimbra, na freguesia de S. António dos Olivais, a Escola é hoje, pela sua posição geográfica, uma escola de cidade, situando-se numa das zonas de maior desenvolvimento e crescimento demográfico de Coimbra. A partir de 2010/2011, apresenta-se com uma nova estrutura graças à integração do Conservatório de Música de Coimbra no mesmo espaço físico, permitindo a articulação da componente específica artística com a componente de formação geral.

Nos últimos anos, como consequência da diminuição da população jovem, o número total de jovens matriculados nos estabelecimentos de ensino tem vindo a diminuir.

A Escola Básica e Secundária da Quinta das Flores tem contrariado esta tendência:

Quadro 2 – Número de alunos matriculados na EBSQF nos últimos seis anos letivos.

Ano Letivo	3º Ciclo	Ensino Secundário	Ensino Profissional	CEF	Total
2006/2007	63	705	-	-	768
2007/2008	104	561	7	-	672
2008/2009	186	567	30	15	798
2009/2010	178	688	51	6	923
2010/2011	230	691	70	-	991
2011/2012	286	611	110	-	1148
2012/2013	263	641	184	-	1190

2.2.1. RECURSOS ESPACIAIS

A Escola Básica e Secundária da Quinta das Flores foi sujeita a obras de beneficiação para poder acolher nas suas instalações o Conservatório de Música de Coimbra.

É composta por cinco blocos, um bloco principal e quatro blocos de salas de aula, um pavilhão gimnodesportivo e campos desportivos cobertos e descobertos.

No bloco principal está situado um auditório com capacidade para trezentas e oitenta pessoas, a biblioteca, os serviços administrativos, os serviços de psicologia e orientação escolar, os apoios educativos (ensino especial), a cantina, o bar, a papelaria, a reprografia, os laboratórios de Física, Química, Biologia, Microscopia e Geologia, a sala de dança, a sala de orquestra e salas de música e ainda as salas da Associação de Pais e Encarregados de Educação e da Associação de Estudantes. Nos blocos de salas de aula há salas específicas de Informática, de Educação Visual/Educação Tecnológica, de Eletrónica/Eletrotecnia, de Matemática e de Teatro.

2.3. CARATERIZAÇÃO DO GRUPO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O Grupo de Educação Física é constituído por 14 Professores de Educação Física, mais 4 Professores Estagiários.

Os recursos materiais presentes nesta escola permitem aos alunos ter umas excelentes condições para a prática da educação física.

Existem 5 espaços distintos: espaço 1 – Um terço do pavilhão do lado nascente e a sala de Ginástica, destinado às seguintes matérias de ensino: Ginástica, Patinagem, Salto em Altura, Badminton, Golfe, Luta, Judo e Dança; espaço 2 – Voleibol, Basquetebol, Ténis, Badminton, Patinagem e Futsal; espaço 3 - espaço com pista de atletismo e caixa de saltos, destinado às seguintes matérias de ensino: Atletismo; espaço 4 – espaço na zona central do polidesportivo descoberto, destinado às seguintes matérias de ensino: Futebol, Andebol, Rugby, Ténis; espaço 5 – espaço polidesportivo coberto, destinado às seguintes matérias de ensino: Futebol, Andebol, Basquetebol e Rugby. Para além destes espaços a escola tem também 8 Balneários para alunos, 2 Balneários para professores, um gabinete de funcionários, uma arrecadação de materiais e uma galeria

O grupo de Educação Física trabalha em regime de rotação de espaços, a rotação é feita por semanas, com uma periodicidade, sensivelmente, de 6 semanas mantendo-se durante todo o ano letivo. A rotação de cada espaço corresponde apenas a uma turma independentemente do número de alunos.

Quando as condições climatéricas se encontram adversas, não se lecionam aulas práticas, estando previsto, se exequível, a divisão do espaço 5 com outra turma.

Relativamente ao núcleo de Estágio, todos já nos conhecíamos desde o primeiro ano da licenciatura. Este facto ajudou a proporcionar um ambiente de estágio alegre, dinâmico e de cooperação entre todos.

2.4. CARATERIZAÇÃO DA TURMA (10ªA)

A turma é constituída por 29 alunos, 15 do sexo feminino e 14 do sexo masculino. Nenhum aluno tem necessidades educativas especiais.

Inicialmente não havia registo de nenhum conflito na turma, quer entre alunos, quer entre alunos e professores. Contudo, com o desenrolar do ano letivo, houve um processo disciplinar que envolveu duas alunas. Aliado a este processo, o planeamento das aulas, teve também em conta dois alunos que não se entendiam e sempre que possível eram colocados em grupos diferentes.

Recorrendo aos questionários que os alunos preencheram de forma a ter uma caracterização da turma mais personalizada à Educação Física, no que consta aos encarregados de educação, a maioria está ativa profissionalmente. As profissões são maioritariamente advogados, médicos, professores e enfermeiros.

De acordo com os resultados do inquérito realizado, 11 alunos não gostam da matéria de ginástica, e 6 consideram uma das matérias favoritas. Uma parte representativa da turma não gosta de ginástica, o que me levou a ter uma atitude entusiasta nas aulas e arranjar estratégias para gerar maior motivação.

Sempre associado a qualquer unidade didática (UD) está a manutenção/melhoria da condição física. Dos 29 alunos, 19 alunos praticam exercício físico com regularidade, e apenas 4 não realizam exercício físico com regularidade. Dez alunos realizam ou realizaram desporto fora da escola, sendo a natação, o desporto mais representativo, com 3 alunas a praticarem.

Durante o ano letivo, a turma teve alguns alunos que praticavam desporto, nomeadamente, uma aluna em ginástica acrobática, dois alunos no Hóquei em Patins, um aluno no Voleibol, outro no Futsal, uma aluna nas Danças de Salão e outra aluna na Canoagem. Portanto 7 alunos são desportivamente ativos, mas o resto da turma apresenta comportamento sedentários.

3. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

3.1. ATIVIDADES DE ENSINO-APRENDIZAGEM

3.1.1 DOMÍNIO DO PLANEAMENTO

“Planear é estudar, organizar e coordenar ações a serem tomadas para a realização de uma atividade, com o objetivo de solucionar um problema ou alcançar um objetivo. O planeamento auxilia na orientação, organização e concretização daquilo que se deseja alcançar.”

(Carvalho, Amorim, Cardoso, Silva, & Silva, 2011)

O planeamento é a base de todo o processo de Ensino-Aprendizagem, é nesta etapa que se definem os objetivos, orientando os meios para atingi-los, contando com todos os recursos e restrições possíveis. É um processo dinâmico e contínuo, passível de alterações, isto é, deve apresentar um caráter aberto e flexível.

A elaboração do planeamento divide-se em três fases distintas, o planeamento a longo prazo, referente ao plano anual, o planeamento a médio prazo que diz respeito às unidades didáticas e o planeamento a curto prazo, que remete para os planos de aula.

3.1.1.1. Plano Anual

A elaboração do plano anual constitui o primeiro passo de planeamento e preparação do ensino (Bento, 2003: 67).

O primeiro planeamento que realizei foi o de a longo prazo. A construção desse documento teve em conta algumas orientações da literatura existente.

Seguindo as orientações de Bento (2003), um plano anual deve conter: 1. Trabalhos preparatórios [Programa Nacional de Educação Física (PNEF), Análise da turma, recursos disponíveis, decisões do grupo disciplinar de Educação Física]; 2. Determinação e Concretização dos objetivos anuais (formulação de um objetivo central, objetivos para todo o ano e para UD's); 3. Distribuições e ordenamento de horas e matérias; 4. Coordenação das tarefas de formação e Educação; 5. Indicação de controlos – para a avaliação do nível de formação e educação alcançado; 6.

Marcação de Pontos altos no ano letivo; 7. Trabalhos finais (reflexão crítica sobre o planeamento realizado).

Após uma reunião entre o grupo de estágio definiu-se um conjunto de unidades didáticas a abordar no ensino secundário. Essa definição das unidades didáticas teve em conta (tal como já referido na caracterização do grupo disciplinar de Educação Física) o planeamento anual ser realizado por blocos. Aliada a esta periodização por blocos a seleção das matérias teve em conta as orientações do PNEF (2001): “Consideram-se as matérias que integraram a composição do currículo de acordo com as condições apresentadas no Programa Nacional de Educação Física: 2 Jogos Desportivos Colectivos, 1 Ginástica ou Atletismo, 1 Dança e 2 Outras.”

Respeitando a periodização por blocos, implementada pelo grupo de Educação Física da Escola Básica e Secundária da Quinta das Flores e as orientações do PNEF, as unidades didáticas que ficaram estipuladas, por ordem cronológica, para o 10ºA foram: Ginástica (solo e aparelhos); Voleibol; Atletismo (corrida de barreiras, corrida de estafeta, salto em comprimento e corrida de velocidade); Futsal; Basquetebol e Dança (uma dança tradicional, uma dança social e aeróbica).

Apesar do PNEF considerar apenas Ginástica ou Atletismo no 10º ano, devido à rotação dos espaços estas UD's foram lecionadas.

Inicialmente questioneei a utilidade de um plano anual, pois o planeamento a longo prazo, é quase sempre modificado e nem sempre se cumpre com o que está estipulado.

Contudo, o facto de ter planeado o ano letivo de forma mais rigorosa, permitiu-me ter uma noção mais concreta do que se ia desenrolar ao longo do ano letivo. Como a rotação é realizada em função dos espaços, o planeamento anual permite organizar as unidades didáticas, fornecendo desde logo um período específico para cada UD. Visto que o grupo disciplinar de Educação Física é composto por 14 professores mais os estagiários é necessário haver uma organização rigorosa, para que todas as turmas tenham a oportunidade de lecionar as suas UD's. Esta é uma das vantagens da realização de um plano anual, que tenha em conta os recursos existentes. A realização da caracterização da turma, permitiu estabelecer objetivos e estratégias adaptadas aos alunos. Contudo, esperava seleccionar as UD's em função da avaliação inicial, mas isso não foi possível. Em anexo segue-se a planificação anual das UD's (ver anexo 1).

Dentro do plano anual, o plano anual de atividades ganha um especial destaque, pela marcação de datas importantes, onde se realizam atividades para toda a comunidade educativa. Este aspeto é importante para os professores planificarem as suas aulas em função desses eventos. Porém, na realização das nossas atividades alguns professores não tinham feito o seu planeamento em função dessas datas, dificultando a participação dos alunos nesses eventos.

3.1.1.2. Unidades Didáticas

As unidades representam a segunda etapa do planeamento, sendo caracterizadas como planeamento a médio prazo.

Segundo Bento (2003: 75) as unidades didáticas “são fundamentais e integrais no processo pedagógico e apresentam aos professores e alunos etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem”.

Para Pais (2010) as unidades didáticas devem ser vistas como:

“unidades de programação e modo de organização da prática docente constituídas por um conjunto sequencial de tarefas de ensino e aprendizagem que se desenvolvem a partir de uma unidade temática central de conteúdo e um elemento integrador num determinado espaço de tempo, com o propósito de alcançar os objetivos didáticos definidos e dar resposta às principais questões do desenvolvimento curricular -o que ensinar (objetivos e conteúdos), quando ensinar (sequencia ordenada de atividades e conteúdos), como ensinar (tarefas de ensino e aprendizagem, organização do espaço e do tempo, materiais e recursos didáticos) e como avaliar (metalinguagem, critérios e instrumentos).”

Concretizando todas estas etapas o núcleo de Estágio definiu alguns pontos-chave para a elaboração das unidades didáticas, tornando-as homogêneas na estrutura: 1- Programa Nacional de Educação Física; 2- Caracterização da modalidade; 3- Caracterização do recursos disponíveis; 4- Caracterização da Turma; 5- Análise da Avaliação Diagnóstica e Reflexão da Avaliação Diagnóstica; 6 – Objetivos: Gerais, Específicos e Diferenciação Pedagógica dos Objetivos; 7 - Estratégias: gerais, específicas e Diferenciação das Estratégias; 8- Estilos de Ensino; 9 - Justificação da Unidade Didática; 10 - Progressões Pedagógicas; 11 – Avaliação: Diagnóstica; Formativa, Sumativa e Diferenciação Pedagógica na avaliação.

As primeiras unidades didáticas foram construídas com muita dificuldade e em relação às restantes foi despendido muito mais tempo. Essa dificuldade foi

sobretudo na articulação dos PNEF com as características dos alunos. Bem como a distribuição sequencial dos conteúdos, que apesar de já ter realizado na unidade curricular de Estudos Avançados de Desenvolvimento Curricular em Educação Física, foi a primeira vez que o fiz empiricamente.

Desde logo, a primeira dificuldade que tive foi na elaboração de objetivos em função do PNEF. Os objetivos delineados para o 10ºano estão claramente desfasadas da realidade. A exigência do programa não acompanha a evolução dos alunos ao longo do ensino básico.

Este meso-planeamento permite ter uma noção mais clara da distribuição das funções didáticas por aula. Nem sempre essa distribuição foi cumprida rigorosamente, pois havia sempre a necessidade de dar mais tempo de exercitação ou consolidação a um determinado gesto técnico.

Os conteúdos foram distribuídos em função das dificuldades dos alunos na avaliação diagnóstica. O que aconteceu em algumas UD's é que precisava de mais aulas para ter a certeza do que os alunos precisavam para melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Essa dificuldade foi mais sentida na UD de Ginástica e de Voleibol.

Senti uma evolução na elaboração das UD's, nomeadamente na diferenciação pedagógica. Nas primeiras UD's essa diferenciação não estava explícita. Com o desenrolar do ano letivo essa diferenciação pedagógica ficou descrita e explicada nos objetivos traçados, nas estratégias selecionadas e na avaliação diferenciada para cada grupo de nível, tornando as UD's mais coerentes.

Contudo a maior dificuldade na elaboração das UD's foi a realização de um bom diagnóstico e justificar as seguintes opções em funções da avaliação diagnóstica. Esse diagnóstico nas primeiras UD's, foi sendo realizado ao longo das aulas e não apenas na primeira.

No que respeita a sequenciação da matéria pelas aulas, esta não se pode reger somente pela transmissão, nem tão pouco, pela distribuição em porções iguais por todas aulas. É necessário ter em conta, entre outras, as características e necessidades dos alunos. Esta sequenciação terá de incluir as funções didáticas, que nos ajudam a organizar a UD, atribuindo a cada aula uma função específica: a transmissão, a exercitação, a aplicação, a consolidação, o controlo e avaliação, Bento (2003: 80).

Em relação aos estilos de ensino, para além dos estilos por comando e por tarefa (os mais utilizados nas aulas), utilizei o inclusivo e o recíproco.

Na UD de Ginástica, tal como já tinha referenciado na caracterização da turma, os alunos estavam desmotivados para a prática desta matéria. Esta motivação advém do baixo nível de proficiência que a turma apresenta. Para motivar os alunos e manter o controlo sobre a turma, as estratégias encontradas foram o estilo de ensino por comando (os alunos foram distribuídos por estações, realizavam as rotações ao meu sinal), por tarefa (cada exercício era realizado ao ritmo do grupo, que era homogéneo no nível de proficiência) e inclusivo (em cada estação havia diferentes progressões e cada grupo selecionava o exercício que se adaptava a si). A junção destes 3 estilos de ensino foi uma boa estratégia para motivá-los, principalmente pela criação de grupos de nível, pois os alunos não sentiam tanta pressão de falhar, realizando os exercícios com os colegas de características semelhantes, confirmando Fletcher (2008) que refere que a criação de grupos de nível produz um ambiente menos intimidante para os alunos com menor nível de capacidade. Portman (2003, citado por Fletcher, 2008) também refere que alguns alunos de baixo nível preferem ser divididos em níveis, pela pressão que os outros alunos possam fazer, baixando a sua auto-estima. Voltando à falta de motivação inicial dos alunos com esta UD, a estratégia que a meu ver teve resultados mais visíveis, no combate a essa desmotivação, foi a inclusão de progressões pedagógicas (adaptadas a cada grupo) no mortal à frente engrupado no minitrampolim. Como é um salto de complexidade elevada, os alunos mostraram-se entusiasmados com a realização do salto. A estratégia para incluir todos os alunos neste salto foi modificar a altura dos colchões de queda e a própria realização do exercício. Os alunos estavam distribuídos por grupos de nível e realizavam primeiro o rolamento à frente com apoio das mãos, posteriormente sem o apoio das mãos, da mesma forma que a altura dos colchões ia diminuindo até estar à altura do minitrampolim. Para assegurar todas as regras de segurança, eu é que realizava as ajudas neste salto, bem como, eu é que indicava aos alunos qual a progressão que iam realizar.

Na UD de Voleibol a estratégia foi ligeiramente alterada, quer nos estilos de ensino, quer na formação dos grupos. A constituição dos grupos não foi sempre homogénea, pois na parte do jogo formal, criei grupos heterogéneos. O estilo de ensino por tarefa foi o mais utilizado, respeitando o ritmo de aprendizagem dos alunos. O índice de motivação era elevado e o espírito de competição foi

constantemente fomentado. Esta estratégia de variar a constituição dos grupos foi alargada às restantes UD's, sempre que realizava competição.

Inicialmente pensava que iria variar mais de estilos de ensino, mas nem sempre foi possível. O ensino recíproco é uma ótima alternativa, nos jogos desportivos coletivos para quem não está em atividade física ou para realizar uma heteroavaliação, através de uma avaliação qualitativa e quantitativa. Utilizei este estilo de ensino na UD de Voleibol na situação de jogo (ver anexo 2) e em Atletismo na elaboração da heteroavaliação (ver anexo 3). O objetivo dessa estratégia consistia em melhorar o domínio cognitivo dos alunos, reconhecendo os seus erros na execução da corrida de barreiras. Para tal, em grupos de seis, enquanto um elemento realizava a corrida de barreiras, os restantes elementos do grupo registavam na folha de ensino recíproco os principais erros detetados e comunicavam ao aluno após a realização do exercício.

3.1.1.3. Planos de Aula

Os planos de aula são planificações a curto prazo que tendem a pôr em prática os objetivos previamente estabelecidos.

O grupo de estágio construiu uma estrutura de plano de aula seguindo as indicações do orientador da escola e da faculdade, que pode ser consultada em anexo (ver anexo 4).

Sucintamente o plano de aula apresenta o cabeçalho que contém as informações referentes à turma, o número de alunos previstos, o material que iria ser utilizado, a função didática da aula, as competências a desenvolver, o número da aula e o número da aula na unidade didática.

Relativamente ao corpo do plano este está dividido em três partes – parte inicial, parte fundamental e parte final - permitindo assim a diferenciação das fases da aula. A primeira parte do plano de aula é ativação geral em que os alunos aumentam a sua temperatura corporal e a predisposição para o desporto, este sempre que possível direcionado para matéria que se iria abordar ao longo da aula. A segunda parte diz respeito à parte fundamental, em que estão expressos os exercícios utilizados para alcançar os objetivos de aula. A parte final é o retorno à calma, os alunos baixam a temperatura corporal e a frequência cardíaca.

Os planos de aula englobam ainda a descrição dos exercícios com o esquema para fácil organização da aula, os objetivos específicos de cada exercício, os critérios de êxito dos mesmos, facilitando também os feedbacks em que o professor deveria incidir, consta ainda o estilo de ensino que utilizava em cada exercício.

As dificuldades iniciais centravam-se na organização dos exercícios, nomeadamente na colocação dos colchões de ginástica. Nas primeiras aulas, estipular o tempo dedicado a cada exercício também era uma dificuldade que foi ultrapassada com o desenrolar das aulas. O plano de aula serviu para ter uma orientação mais exata do que realizar na aula. Quanto mais rigoroso for na planificação da aula, mais à vontade me sentia no ato de ensinar. Contudo essa planificação deve ser feita tendo em conta os diversos imprevistos que ocorrem nas aulas. Esses imprevistos (condições atmosféricas adversas, piso em mau estado) fazem parte da realidade da Educação Física e por vezes um segundo plano é uma boa estratégia para prever essas alterações. Outra estratégia é selecionar exercícios que se adaptem aos possíveis locais da aula. Essas estratégias foram várias vezes utilizadas nas unidades didáticas lecionadas no exterior (Atletismo e Futsal). A meu ver, a estratégia de escolher exercícios que se adaptem aos diferentes locais (modificando algumas condicionantes, isto é, manipulando a variável espaço, número de alunos ou forma), mas mantendo o objetivo do exercício, era a que me dava mais confiança.

Fazendo um balanço da dimensão Planeamento, esta foi mais marcante no início do ano letivo, pois a maioria do meu tempo era despendido na elaboração do planeamento macro, meso e micro. Tive dificuldade em escolher quais os conteúdos que deveria colocar nas UD's, e qual a melhor forma de sequenciá-los.

Em quase todas as UD's efetuei ligeiros ajustamentos, nomeadamente na distribuição dos conteúdos e das funções didáticas, ajustando ao ritmo dos alunos. Contudo, penso que esse ajustamento foi necessário para enquadrar melhor o que estava planeado.

Dei outra importância ao planeamento. O facto de ter um planeamento cuidado e rigoroso, não impede que não esteja apto para realizar ajustes.

3.1.2. DOMÍNIO DA REALIZAÇÃO

“A cultura que todos devem desenvolver não se identifica com o conhecimento memorizado (...) desprovidos de compreensão interpretação e resolução de problemas. A aquisição progressiva de conhecimentos deve ser enquadrada pelo desenvolvimento de capacidades de pensamento e de atitudes favoráveis à aprendizagem”.

Abrantes (2000: 7)

Ensinar não é somente uma transmissão de conhecimentos, é dar oportunidade aos alunos de pensarem e de tomarem decisões que levem a essa aprendizagem.

Depois de um longo processo de busca incessante pelo saber, depois de um período de reflexão e planificação é chegada a hora da tão ansiada realização do processo de Ensino-Aprendizagem. Esta fase é a valoração dos processos aprendidos pondo-os em prática de forma eficaz e eficiente, com o objetivo de melhorar, ser competente ou até mesmo adquirir um nível de mestria.

Segundo Costa et al (1996) “é dada a altura de demonstrar todo um conhecimento científico e profundo, que possibilita dar as melhores respostas às questões o que ensinar? Como ensinar?”

Os professores devem possuir um vasto leque de habilidades de ensino e apresentar competência, enfrentando e superando os problemas que vão surgindo na realização das aulas, alcançando desta forma os objetivos da Educação Física. Devem dominar as técnicas de intervenção pedagógica bem como as dimensões que estas comportam, a saber:

- Dimensão Instrução;
- Dimensão Gestão;
- Dimensão Clima;
- Dimensão Disciplina.

3.1.2.1. Dimensão Instrução

Esta dimensão consiste em todos os comportamentos, técnicas de intervenção pedagógica. São as técnicas de ensino que o professor utiliza de forma a transmitir informação de forma clara, sucinta e objetiva.

Esta dimensão é constituída por uma série de fatores a ter em conta nos processos pedagógicos, a preleção, o questionamento, os feedbacks e a demonstração.

Relativamente ao Feedback, este ultrapassa a simples informação do correto ou incorreto, visa indicar os meios que o aluno pode ou deve utilizar para melhorar a sua prestação. Não menos importante é fechar os ciclos de feedback, isto é, é necessário verificar a compreensão do aluno, o que ele reteve e quais as atribuições que fez através da mensagem recebida (Silva, 2010).

Na UD de Ginástica as preocupações principais centravam-se no domínio da gestão. A dimensão instrução, nomeadamente a frequência de feedback ficou um pouco aquém do desejado. Nas primeiras aulas, a colocação dos colchões, a organização dos exercícios e o controlo dos alunos, eram as minhas principais preocupações.

Na UD de Ginástica tenho a plena noção que nas primeiras aulas permanecia muito tempo sem dar feedback, e quando dava era sobretudo feedback descritivo e de tarefa, poucas vezes dava feedback de grupo, pois tinha mais dificuldade em detetar os principais erros durante as aulas. Furneci vários reforços, no sentido de aumentar a motivação dos alunos, mas nas primeiras aulas tinham pouco conteúdo pedagógico. Só com o desenrolar das aulas e principalmente na ginástica de aparelhos é que melhorei a frequência e qualidade de feedback. Preocupei-me em dar sempre feedback positivo, sendo fundamental para aumentar a motivação dos alunos. Sinto que agora sou capaz de emitir uma boa frequência de feedback, com conteúdo pedagógico pertinente.

Na UD de Atletismo, nomeadamente nas corridas abordadas, a maioria dos feedbacks era de tarefa e não de processo. Com isto, o aluno apenas tinha informação sobre o seu desempenho no fim do exercício e não durante, dificultando a perceção do erro por parte do aluno. Após me aperceber deste aspeto, tentei dar feedback durante o exercício pois é mais fácil para ao aluno perceber onde está a errar e modificar o gesto técnico.

Nos Jogos Desportivos Coletivos a frequência de feedback melhorou significativamente, principalmente pela organização dos exercícios. A deteção do erro comum foi mais simples de verificar, bem como a opção de dar feedback individual ou de grupo. O feedback de processo foi mais utilizado neste tipo de UD's, melhorando o desempenho dos alunos. Senti também mais facilidade em fechar os ciclos de feedback nos Jogos Desportivos Coletivos (JDC), pois após dar o feedback facilmente verificava se o aluno voltava a repetir o erro ou melhorava. No caso do

aluno voltar a errar e verificar que mais alunos realizavam o mesmo, parava a aula e dava um feedback para a turma. Utilizei sempre que possível o feedback positivo, principalmente nos alunos que tinham muitas dificuldades.

Quanto à forma do feedback, o quines-tésico foi mais utilizado nos JDC, na correção do posicionamento dos alunos no campo. Esta para mim é uma boa estratégia, bem como a participação momentânea no exercício. Como os grupos das aulas eram na maior parte das de nível de proficiência, a estratégia de dar feedback de grupo era a que se adaptava melhor.

Em relação à demonstração na UD de Ginástica, optei por colocar uma aluna a realizar as demonstrações. A aluna em questão pratica ginástica acrobática e realizava exemplarmente os gestos gímnicos. Na UD de Voleibol, também foi um aluno a realizar a maioria das demonstrações, pois realizava exemplarmente os gestos técnicos. Contudo, nos alunos com mais dificuldades era necessário realizar a demonstração individualmente, dando um feedback quines-tésico (colocação das mãos no passe de Voleibol). Apesar de nestas UD's as demonstrações serem maioritariamente realizadas por alunos, o meu objetivo era reforçar as determinantes técnicas mais importantes e corrigir eventuais erros. No caso da UD de Ginástica, algumas vezes era necessário realizar a demonstração a um ritmo mais lento e depois ao ritmo normal.

Nas restantes UD's fui sempre eu a realizar as demonstrações, mesmo quando precisava de mais elementos para demonstrar os exercícios (JDC e na Dança).

Nos inícios das aulas, principalmente na UD de Basquetebol nem sempre dava a preleção inicial. Este erro acontecia porque quando os alunos estavam todos já o exercício de ativação geral tinha começado (o exercício inicial foi similar à medida que os alunos iam chegando começavam corrida com drible. Optei por esta estratégia para não prejudicar quem chegava mais cedo, contudo esquecia-me por vezes de dar a preleção inicial.

No que consta ao questionamento, foi utilizado maioritariamente na parte final da aula, revendo os conteúdos, perguntando primeiro à turma, só depois a algum aluno em particular. Dei sempre um tempo de resposta adequado, não fornecendo logo a resposta.

A unidade didática onde mais utilizei o questionamento foi na UD de Basquetebol. Optei por esta estratégia pois no basquetebol há muita informação relativamente às regras de jogo. No fim de cada aula, revia sempre as regras mais importantes.

3.1.2.2. Dimensão Gestão

A gestão eficaz de uma aula consiste num comportamento do professor que produza elevados índices de envolvimento dos alunos nas atividades das aulas, um número reduzido de comportamentos inapropriados, e, o uso eficaz do tempo de aula (Silva, 2010).

Nas primeiras aulas, onde não havia rotinas estruturadas, o tempo gasto em cada transição era grande. A primeira estratégia que utilizei para ter uma gestão eficiente foi fornecer aos alunos um meio gráfico, onde estes podiam ver a disposição do material, dando um tempo específico para colocarem o material (ver anexo 5). O facto de envolver competição na colocação do material, fazia com que os alunos fizessem tudo muito mais rápido. Com isto, melhorei a eficiência da colocação e arrumação do material de ginástica.

A contagem decrescente para chamar os alunos foi uma boa estratégia para diminuir o tempo de transição. Contudo não podia ser repetida em demasia pois perdia o seu efeito e os alunos já não vinham a correr.

A definição de regras de segurança nas primeiras aulas foi essencial para os alunos se adaptarem à modalidade que iam aprender. Contudo, em todas as aulas tinha de verificar se ninguém trazia relógios, colares, andava com o cabelo solto ou de sapatilhas. Em algumas aulas, não averiguava inicialmente estas regras de segurança e só no desenrolar da aula é que verificava. Com o avançar das aulas ganhei a rotina de verificar logo no início da aula e estas regras foram sempre cumpridas.

A maior preocupação neste domínio foi a redução do tempo de inatividade.

Esta dimensão está intrinsecamente relacionada com a dimensão disciplina.

3.1.2.3. Dimensão Clima

Esta dimensão está relacionada com as interações pessoais, relações humanas e com o ambiente da aula.

Para conseguir um bom ambiente no decorrer das aulas promovi a interação e entreajuda entre todos utilizando variadíssimas vezes grupos heterogéneos, modificando constantemente os grupos de aula para aula, permitindo uma interação entre todos os intervenientes.

Promovi o respeito entre todos, pelas dificuldades dos colegas e pelas regras, quer da escola, disciplina ou da própria modalidade.

Preveni os comportamentos de desvio com uma postura séria. Sempre que os alunos apresentavam comportamentos fora da tarefa, ou falava com eles ou punia-os. Foi meu objetivo transparecer uma atitude intransigente em relação aos comportamentos de fora de desvio e à falta de educação. Esta estratégia foi sobretudo escolhida no início para não perder o controlo dos alunos.

Em relação à pontualidade, fui sempre rigoroso e justo. Defini no início do ano a regra que quem chegasse mais de 10 minutos após o toque levava falta de atraso. No 1º Período vários alunos chegavam constantemente atrasados e por consequência marquei várias faltas de atraso, numa folha de registo da assiduidade/pontualidade (ver anexo 6). No 2º e 3º Períodos esses alunos melhoram significativamente a sua pontualidade. A estratégia de ser rigoroso com a pontualidade resultou.

Por vezes senti que apresentava uma atitude severa em algumas aulas. Mas refletindo, penso que foram atitudes necessárias para manter a liderança e conseguir manter o controlo durante o ano.

Para além das preocupações com os comportamentos dos alunos, não menos importante foi a preocupação em ter uma atitude entusiasta ao longo das aulas, motivando os alunos para a realização destas e também para uma prática desportiva constante, transmitindo os benefícios de uma atividade física regular. Esta atitude foi mais enfatizada na realização dos exercícios de condição física e no desenrolar da unidade didática de Dança.

Considero que fui exigente com os alunos, aumentando desta forma as potencialidades e capacidades dos alunos.

3.1.2.4. Dimensão Disciplina

Esta dimensão é referente à disciplina que o professor impõe na aula e à forma como este o faz, está intimamente ligada ao Clima sendo fortemente afetada pela Gestão e qualidade da Instrução (Silva, 2010).

Sempre tentei promover nos alunos comportamentos ajustados evitando assim as punições, contudo quando estas eram necessárias sempre fui pertinente (agindo no momento), coerente (para a mesma falta atribuí o mesmo castigo), consistente

(depois de intervir mantinha a postura) e credível (só utilizei as punições em situações que o justificassem, até para não afetar a dimensão gestão).

Onde tive mais dificuldade foi no controlo dos alunos na sala de aula após o teste.

Nos 3 primeiros testes o comportamento dos alunos não foi totalmente satisfatório. Após o teste, realizava a correção do mesmo e aí os alunos acabavam por ficar mais irrequietos. Tive alguma dificuldade em manter o silêncio absoluto. Como estratégia para solucionar este problema, resolvi avisar os alunos que marcava falta a quem falasse. Uma aluna imediatamente ao aviso falou. Para ser coerente e não perder a liderança, marquei falta a essa aluna. Este exemplo serviu de aviso para os restantes alunos. Após este episódio, no 4º teste o comportamento dos alunos já foi satisfatório, pois lembrei-os do que tinha ocorrido. Foi a única falta (por comportamento incorreto, contudo não foi nenhum processo disciplinar, apenas serviu de aviso, contando com uma falta de 45 minutos) que marquei em todo o ano letivo, mas senti que tinha que ser no momento certo e não me arrependo de o ter feito, pois a estratégia resultou.

Para realizar uma reflexão coerente é importante referir que as dimensões da realização (instrução, gestão, clima e disciplina) são indissociáveis. Apesar de ter refletido separadamente, tenho plena noção que todas as dimensões se influenciam mutuamente. Se os alunos não estão controlados, dificilmente as transições serão eficientes, e poucos estarão atentos à instrução, por muito boa que seja. O domínio de todas estas dimensões tornará um professor mais eficiente.

3.1.2.5. Decisões de Ajustamento

No planeamento do ensino fiz uma previsão dos resultados que esperava que os alunos atingissem, estimando o tempo previsto para a aquisição de certas competências, contudo na realização, ao materializar os conceitos pré-estabelecidos nem sempre o pude fazer de acordo com a minha planificação.

Esta realização está dependente de uma série de fatores que condicionam o processo de Ensino-Aprendizagem.

O professor deve estar sempre preparado para dar uma resposta adequada a essas condicionantes, adaptando a sua forma de agir e a planificação à realidade com que se depara, mostrando a sua capacidade de improviso e tendo sempre uma atitude flexível, capaz de reorganizar toda a planificação, por vezes em poucos segundos de

forma que os alunos mantenham elevados índices de atividade e produtividade mantendo-se sempre ativos e recetíveis a conceitos que provoquem desafios, aumentando desta forma também o grau de empenho dos alunos.

Um bom planeamento antecipa os possíveis imprevistos, por isso deve ser realizado o mais rigoroso possível, contudo, também deve ser flexível, na eventualidade de algum aluno faltar, não interferir na organização global dos exercícios. Este aspeto não me causou muitas dificuldades, pois quando elaborava o plano de aula, pensava em estratégias no caso de algum aluno faltar (exemplo: num exercício de 5x5 num JDC, se um aluno faltar, fica um elemento a *joker*). Este tipo de estratégias deu-me mais confiança, para realizar ajustes necessários no desenrolar da aula.

Na UD de Ginástica realizei alguns ajustes em relação a essa sequenciação, pois nem sempre o que estava planeado permitia aos alunos exercitarem o elemento gímnico com o tempo devido. A realização do mortal à frente engrupado no minitrampolim exigiu mudanças no planeamento, aumentando o tempo destinado a este salto gímnico. Foi uma decisão que tomei após algumas aulas, em função do desempenho dos alunos, tendo sido necessário realizar mais progressões pedagógicas.

Na UD de Voleibol uma dificuldade acrescida foi a seleção dos exercícios para os diferentes grupos de nível. A adaptação que deve ser feita dos exercícios às características dos alunos tornou-se o maior desafio. A falta de coordenação que apresentavam obrigava à decomposição dos exercícios, em exercício mais simples. Esta constante adaptação dos exercícios foi importante para entender os diferentes ritmos de aprendizagem que existiam na turma. Foram precisas algumas aulas, para tornar os exercícios mais adequados à zona de desenvolvimento proximal.

Na UD de Atletismo o planeamento teve que ser realizado em função das condições meteorológicas. Apesar se esta ser a terceira UD, foi a primeira vez que tive que ter em consideração esse aspeto. Portanto, apesar de ter planeado inicialmente dar o salto em comprimento, tive de retirar essa matéria e ajustar os conteúdos das matérias restantes, dando mais tempo de exercitação e consolidação.

Na UD de Futsal e de Basquetebol (JDC), o planeamento realizado com orientação semelhantes, dando sempre preferência aos exercícios globais e à competição. Estes dois conceitos tinham de estar presentes em todas as aulas, para fomentar um espírito competitivo e gerar maior motivação. O planeamento de torneios revelou-se uma estratégia muito positivo em ambas as UD's (Ver anexo 7). Apesar

de não ter adotado o MED (Modelo de Educação Desportiva), adaptei algumas características deste modelo nos JDC, dando maior autonomia aos alunos através da atribuição de diferentes papéis, tais como: jogadores, árbitros, oficiais de mesa e capitães de equipa. A motivação gerada por este tipo de estratégias foi sem dúvida grande.

Na UD de Dança, o facto de ter lecionado uma dança tradicional portuguesa, o “Regadinho”, e uma dança social latino/americana originou-me dúvidas na sequenciação dos conteúdos. O facto de não ter noção de quanto tempo os alunos precisavam para aprender os passos e reproduzir uma coreografia, tornou mais complexa essa tarefa. Contudo, planeei apenas dar só estas 2 danças, mais a aeróbica, e distribuir os conteúdos de forma mais extensa, para ter mais tempo para exercitar ou consolidar se os alunos apresentarem mais dificuldade.

3.1.3. DOMÍNIO DA AVALIAÇÃO

O conceito de avaliação sofreu ao longo dos tempos diversas transformações, influenciadas por diferentes teorias e paradigmas. Avaliar nem sempre foi associado à aprendizagem. Para melhor perceber estas transformações, Guba e Lincoln (1989) definiram quatro gerações da avaliação: como medida, como descrição; como juízo de valor e negociação.

Na avaliação como medida (sob uma orientação behaviorista), a avaliação é confundida com a medição.

Na avaliação como descrição, onde medida e avaliação são conceitos que já não se confundem. O avaliador é um planificador, e a avaliação sumativa é a avaliação predominante, havendo uma proximidade à avaliação normativa – necessidade de criar um ponto médio.

Na avaliação como juízo de valor, o avaliador assume um papel de juiz, introduzindo e valorizando a avaliação formativa, na regulação dos processos de aprendizagem.

Por fim, a última geração é a avaliação como negociação. Aliada ao paradigma de investigação construtivista, a avaliação é negociada (pelos *stakeholders*) e os avaliadores são parceiros dos interessados na avaliação.

Tal como referido por Nobre (2012), a perspetiva de avaliação realizada pelos alunos de mestrado de 1º ano, situa-se num paradigma mais objetivista da

avaliação. Contudo, no início do estágio esse paradigma foi-se aproximando cada vez mais da perspectiva subjetiva.

Fazendo uma reflexão sobre o ano letivo, penso que a minha avaliação teve fortes influências da geração de avaliação como juízo de valor e alguns traços da avaliação como descrição. Por vezes não foi fácil avaliar num referencial criterial, olhando apenas para os objetivos de cada aluno, pois na hora de atribuir as notas havia tendência de comparar os alunos. Este aspeto será desenvolvido nas questões dilemáticas.

Atualmente podemos definir avaliação pedagógica como uma recolha sistemática de informação que possibilite a realização de um juízo de valor que facilite a tomada de decisão (Nobre, 2012).

Na tentativa de tornar homogénea a avaliação da disciplina de Educação Física para o ensino secundário, o grupo de Educação Física definiu os seguintes critérios de avaliação: o domínio cognitivo (aprender a conhecer), com um peso de 10%, o domínio psico-motor (aprender a fazer) com 60% e o domínio socio-afetivo (aprender a estar) com 30%.

Em relação aos alunos que apresentassem atestado médico, estando impossibilitados de realizar aulas práticas, a sua nota recaía 30% no domínio sócio afetivo (aprender a estar) e 70 % no domínio cognitivo (aprender a conhecer).

Para melhor entendermos a avaliação é fulcral definir as suas funções, bem como os seus momentos de aplicação.

A avaliação pedagógica tem três funções pedagógicas: seleção ou orientação da evolução futura do aluno – onde se enquadra a avaliação de diagnóstico e prognóstico; de regulação dos processos de aprendizagem – aliada à avaliação formativa e a função de certificação ou validação de competências – avaliação sumativa.

3.1.3.1. Avaliação Diagnóstica

A avaliação diagnóstica constitui o primeiro contacto que tive com os alunos.

Como avaliar corretamente os alunos? Como elaborar uma grelha de avaliação diagnóstica, sem conhecer o nível de proficiência dos alunos? Como selecionar os exercícios às características dos alunos?

Estas foram das primeiras dúvidas, na elaboração da avaliação diagnóstica, nomeadamente na Unidade Didática de Ginástica.

Sabendo da importância que este momento tem, na primeira avaliação diagnóstica, não me sentia totalmente seguro que iria conseguir realizar uma avaliação eficaz, que me permitisse ter uma visão global da turma e estipular grupos de nível, diferenciando objetivos e estratégias. Essa primeira avaliação não foi tão eficiente como gostava, pois não conciliei da melhor forma o preenchimento da grelha com o fornecimento de feedback e a própria supervisão da turma. A avaliação diagnóstica acabou por ser finalizada após a aula e tive a necessidade de verificar em mais uma aula o nível da turma. Os exercícios escolhidos inicialmente não favoreceram o ritmo da aula, nem tão pouco, me ajudaram no registo. Optei por colocar todos os alunos a realizarem os exercícios em simultâneo, mas não estava preparado para registar, avaliar, e controlar os alunos ao mesmo tempo. A falta de experiência aliada ao desconhecimento do nome de todos os alunos fez da primeira avaliação, um momento com erros básicos, que serviram de reflexão e conseqüente mudança de estratégias nas próximas avaliações.

A estratégia encontrada para tentar solucionar este problema, foi registar os dados da grelha em dois momentos: durante a aula e imediatamente após a aula. Desta forma, tinha maior liberdade para fornecer mais feedback, sem que a qualidade do registo fosse afetada, pois acabava por realizá-lo após a aula.

Na UD de Atletismo tive dificuldade em avaliar a corrida de estafetas, pois os exercícios que escolhi colocavam todos os alunos em movimento e não consegui avaliar todos os alunos nesse exercício. Teria mudado de exercício e colocado um exercício em competição, por filas, porque aí já teria mais oportunidade de ver todos os alunos de forma mais intervalada.

Refletindo, cometi o mesmo erro na ginástica de solo e na corrida de estafeta, ao colocar todos os alunos a realizarem os exercícios em simultâneo.

Nas restantes avaliações diagnóstica, consegui aliar o registo da avaliação com fornecimento de feedback, em muito ajudou a estratégia de registar em dois momentos.

No que diz respeito às grelhas de avaliação, o grupo de estágio construiu umas grelhas modelo (ver anexo 8), que posteriormente cada estagiário adaptou ao seu ano de ensino e à sua turma. Para facilitar o registo, a escala de avaliação foi feita com 3 pontos:

- 1- Não Executa ou executa com muitas dificuldades;
- 2- Executa com algumas dificuldades;
- 3- Executa bem;

A opção de uma escala com apenas 3 níveis ajudou na elaboração dos grupos de nível, aliando a escala ao grupo introdutório, elementar e avançado.

Fazendo um balanço sobre a avaliação diagnóstica realizada, achei mais simples a avaliação em desportos coletivos. A avaliação em situação de jogo permite-nos ter uma noção mais concreta do nível dos alunos. A seleção de exercícios predominantemente globais ajuda também à avaliação diagnóstica.

3.1.3.2. Avaliação Formativa

A avaliação formativa visa informar o professor e o aluno sobre o rendimento da aprendizagem no decorrer das atividades escolares e a localização das deficiências na organização do ensino para possibilitar correção e recuperação (Bloom, Hastings, & Madaus, 1971).

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

Com este tipo de avaliação o professor consegue, em qualquer momento, verificar se os exercícios selecionados são os mais indicados para a sua turma.

Esta avaliação é processual, envolve uma valoração contínua não só das aprendizagens dos alunos, mas também do próprio ensino do professor.

Esta avaliação permite ao docente estar constantemente a recolher informações acerca da evolução dos alunos, estabelecendo uma ação reguladora entre o processo de ensino e o processo de aprendizagem.

A avaliação formativa, realizada em momentos formais (normalmente a meio das unidades didáticas), revelou-se uma ferramenta essencial para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Em termos práticos, na UD de Ginástica, os alunos realizaram a sequência gímnica na avaliação formativa, e muitos encontravam-se ainda longe dos seus objetivos. Nas aulas seguintes, criei mais exercícios globais, e no fim de cada aula, os alunos teriam a oportunidade de realizar a sequência gímnica. Nas restantes avaliações, para além de informar os alunos, foi um auxílio para mim na atribuição das notas, pois, dispunha de outro

momento de avaliação e na avaliação sumativa foi mais simples e justo atribuir as notas.

Apesar de ter um momento formal para avaliação formativa, o dever de informar o aluno da sua posição face aos objetivos, deve estar bem explícito em todas as aulas. Para além do mencionado, a avaliação formativa formal serviu para verificar se os exercícios selecionados seriam os mais corretos para realizar na avaliação. Na UD de Voleibol, alguns exercícios revelaram-se complexos para as dificuldades dos alunos. Através da avaliação formativa, e do respetivo registo, foi facilmente verificado que estes exercícios não se adaptavam aos alunos, e portanto teriam de ser modificados. A estratégia passou por simplificar os exercícios do remate, não englobando no mesmo exercícios a chamada e a técnica de remate.

Nos desportos coletivos, serviu para verificar qual o nível dos alunos na situação de jogo, quais os erros mais comuns e quais as estratégias que deveriam ser aplicadas para melhorar o processo de ensino aprendizagem. Nomeadamente na UD de Futsal e de Basquetebol os alunos tinham dificuldade do posicionamento e nas desmarcações. Os exercícios daí em diante apresentaram condicionantes na ocupação do espaço, com a criação de corredores de jogo no caso do futebol, e a estratégia de não poder pressionar no meio-campo ofensivo no basquetebol.

A grelha de avaliação formativa (ver anexo 9) apresenta uma escala necessariamente diferente da diagnóstica, apresenta agora 5 itens. Esta diferença é importante, para avaliar os alunos numa escala de 1 a 5 com proximidade à escala de 1 a 20.

1 = Executa com muitas dificuldades, 0-9 valores;

2 = Executa com Dificuldades, 10-12 valores;

3 = Executa, 13-14 valores;

4= Executa Bem,15-17 valores;

5= Executa com qualidade, 18-20 valores.

3.1.3.3. Avaliação Sumativa

“A Avaliação Sumativa pretende ajuizar o progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de ensino de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já recolhidos por avaliações de tipo formativo e obter indicadores que permitiam aperfeiçoar o processo de ensino” (Ribeiro, 1999).

A avaliação sumativa é a valoração de produtos ou processos terminados, é quantificar as prestações dos alunos, aplica-se no fim de uma etapa, de uma unidade de ensino, serve para verificar se o aluno se adaptou ao sistema.

Esta avaliação permite aferir resultados da aprendizagem, introduzir correções no processo de ensino, tomar medidas a longo ou médio prazo e diferenciar os alunos. Serve para caracterizar, quantificar os objetivos atingidos e os não atingidos e pôr o aluno e os seus representantes a par das suas condições e dos aspetos em que deve melhorar, ou em que deve trabalhar mais.

A avaliação sumativa dividiu-se em duas partes distintas, a primeira destinava-se à avaliação do domínio psicomotor dos alunos, através de observação direta de realizações práticas de uma dada modalidade, com condições de realização o mais próximo possível da realidade. A segunda parte era referente à realização de um teste teórico, com a finalidade de aferir conhecimentos sobre aspetos cognitivos dos alunos, este teste foi realizado em cada unidade didática.

A avaliação prática era registada em grelhas de avaliação, onde verificava o grau de desempenho dos alunos em relação aos objetivos estabelecidos, atribuindo-lhes uma cotação, de acordo com o seu desempenho, o mais justa e fidedigna possível.

Na grelha de avaliação sumativa (ver anexo 10) a escala de avaliação era igual à da avaliação formativa:

1 = Executa com muitas dificuldades, 0-9 valores;

2 = Executa com Dificuldades, 10-12 valores;

3 = Executa, 13-14 valores;

4= Executa Bem,15-17 valores;

5= Executa com qualidade, 18-20 valores.

Optei por não colocar diretamente a escala de 1 a 20, pois o registo é mais simples numa escala de 1 e 5, e a transferência para a escala de 1 a 20 exige maior reflexão.

Na primeira vez que realizei a avaliação sumativa tinha imensas dúvidas. A pressão de ser responsável por dar as notas a uma turma, fez-me refletir se realmente estou a ser justos com os alunos. A atribuição das notas foi sem dúvida um momento de algumas dúvidas, contudo, foram dissipadas com a ajuda do professor orientador.

Para a avaliação ser mais justa e coerente deve ser continuado a dar ênfase à avaliação diagnóstica e formativa, para a avaliação sumativa nunca ser um ato isolado, mas sim a confirmação de um processo que se desenvolveu ao longo da

UD. Se o registo do desempenho dos alunos for regular ao longo das aulas, a avaliação será mais justa, pois o processo foi acompanhado integralmente.

3.1.4. PRESTAÇÃO GLOBAL DOS ALUNOS

Ao longo deste ano letivo acompanhei a turma do 10^o A. Como o décimo ano marca o início do ensino secundário, de acordo com o Programa Nacional de Educação Física, era de esperar que em quase todas as modalidades os alunos estivessem no nível avançado. A realidade está um pouco distante. Por essa realidade estar um pouco distante, senti algumas dificuldades no planeamento da avaliação diagnóstica. Em termos gerais, em todas as unidades didáticas os alunos evoluíram, contudo, não senti uma evolução significativa na técnica dos gestos técnicos.

Na UD de Ginástica, a maior evolução foi na realização da sequência gímnica (muitos realizavam-na pela primeira vez), e no mortal à frente engrupado. Este último salto foi tão desafiante para mim, como para os alunos. Nunca o tinha realizado, mas arrisquei ao incluí-lo nas aulas. Através de progressões pedagógicas, desde o rolamento à frente, com apoio e sem apoio dos membros superiores, e com a modificação da altura dos colchões, a maioria conseguiu realizar com proveito o mortal à frente engrupado (sempre com ajuda).

Na UD de Voleibol, o objetivo primordial era colocar a maioria dos alunos a jogar 6x6. Esse objetivo foi conseguido e para esta evolução contribuiu a forte motivação que os alunos tinham para esta modalidade, chegando a participar vários alunos no torneio de fim do 1^o Período de Voleibol. Sinto que podia ter melhorado na seleção dos exercícios, pois em algumas aulas os exercícios eram complexos, exigindo para além da técnica a coordenação. Deveria ter simplificado os exercícios, realizando mais progressões e só depois apresentar o exercício mais complexo, contribuindo para evolução mais significativa.

Na UD de Atletismo, a matéria em que os alunos evoluíram mais foi na corrida de barreiras. O facto de ter dado mais tempo para esta matéria (devido aos espaços disponíveis), também contribuiu para essa evolução. Ao invés, os alunos não melhoraram significativamente a velocidade com a partida de blocos. Apenas alguns alunos faziam pressão contra os blocos. Deveria ter dado mais informação em relação a este aspeto.

Na UD de Futsal, de realçar o contributo que o domínio cognitivo teve com a realização do teste escrito. Após a realização do teste escrito, os alunos interpretavam de forma menos abstrata os meus feedback e o jogo fluiu melhor. A estratégia de colocar a condicionante dos 3 corredores de jogo, contribuiu para melhorar significativamente o posicionamento dos alunos, pois este era umas das grandes dificuldades, principalmente nos alunos menos aptos.

Na UD de Basquetebol (a mais extensa das UD's, pois foi adicionado mais uma semana de aulas), tal como nos restantes desportos coletivos abordados (Futsal e Voleibol), os alunos evoluíram mais na situação de jogo, no posicionamento, do que propriamente na execução técnica. A desmarcação com objetivo (exemplo: passe e corte para o cesto), o posicionamento com e sem bola, bem como o conhecimento das principais regras do jogo, constituíram as principais evoluções nesta UD.

A criação do torneio foi uma boa estratégia, pois os alunos estavam motivados sempre que havia competição.

3.1.5. APRENDIZAGENS ADQUIRIDAS

Sendo este o meu primeiro ano como professor, os erros cometidos bem como as aprendizagens adquiridas foram imensas. A maioria dos erros, ao longo do ano letivo, transformou-se em aprendizagens.

O papel da reflexão após aula revelou-se crucial para melhorar o meu desempenho como docente, pois sempre que cometia algum erro ou a aula não me corria pelo melhor, prontamente era criticado, mas sempre criticado de forma construtiva, o que me permitiu “crescer” e aprender cada vez mais.

O controlo da turma foi dos meus primeiros objetivos, pois para ensinar, é fundamental que o professor tenha o controlo sobre os alunos. Para manter a ordem da turma, colocava mais a voz, fazendo-me ouvir; mandava realizar exercícios de condição física (apesar de não ser mais o mais correto pedagogicamente entender o exercício físico como castigo, por vezes funcionava bem); olhar direto para o aluno em questão. Por vezes exagerava nos exercícios físicos e tinha de mudar de estratégia para conseguir controlar os alunos.

Apesar de controlar minimamente os alunos, a frequência de feedback não foi sempre constante. O tipo de feedback foi muitas vezes ao fim da tarefa e não de processo. Detetar o erro era simples, mas detetar o erro e dar o feedback apropriado

nem sempre o consegui realizar com prontidão. Estas dificuldades ocorreram sobretudo na UD de Ginástica e na UD de Voleibol. No 2º período, e mais no futsal, melhorei na frequência e qualidade do feedback.

Em relação aos estilos de ensino, para além dos estilos de ensino por comando e por tarefa (os mais utilizados nas aulas), utilizei o inclusivo e o recíproco. Inicialmente pensava que iria variar mais de estilos de ensino, mas nem sempre foi possível. O ensino recíproco é uma ótima alternativa, nos jogos desportivos coletivos para quem não está em atividade física ou para realizar uma heteroavaliação, através de uma avaliação qualitativa e quantitativa. Utilizei este estilo de ensino na UD de Voleibol na situação de jogo e em Atletismo na elaboração da heteroavaliação. Em Atletismo o objetivo era que os alunos tivessem conhecimento dos seus erros na execução da corrida de barreiras. Para tal, em grupos de 6, enquanto um elemento fazia os outros diziam-lhe o que fez de mal e escreviam. Na UD de Basquetebol optei por realizar uma autoavaliação qualitativa onde os alunos diziam os seus próprios erros (ver anexo 11). Concluindo, os alunos tendem a ser mais criteriosos consigo próprios, e expressam-se melhor verbalmente do que por escrito. Nas duas situações os alunos tiveram uma maior perceção dos erros. Mas, para melhorar esta estratégia devo tratar os resultados e informar os alunos na aula seguinte, se estão longe ou não da minha perceção. Na UD de Dança irei realizar uma co-avaliação (ver anexo 12), na tentativa de verificar qual dos tipos de avaliação é mais adequado à minha turma e à modalidade a avaliar. Neste tipo de avaliação cada grupo irá avaliar a sua coreografia e aeróbica e avaliar os restantes colegas, com critérios definidos previamente.

Perfazendo esta temática das aprendizagens realizadas, é importante salientar o papel que a reflexão teve na melhoria do meu desempenho. A reflexão posterior da aula constitui a base para um reajustamento na planificação das próximas aulas, uma vez que proporciona uma definição mais exata do nível de partida e procede a balanços que devem ser tomados em conta na futura planificação e organização do ensino. A reflexão é guiada por meio da comparação dos objetivos e do processo, previamente estabelecidos e programados, com os resultados alcançados e com o decurso realmente verificado. Isto é, procura-se averiguar se o nível realmente obtido corresponde aos objetivos pretendidos e se o ensino decorreu conforme a sua programação (Bento, 2003).

3.2 ATITUDE ÉTICO-PROFISSIONAL

“A ética profissional constitui uma dimensão paralela à dimensão intervenção pedagógica e tem uma importância fundamental no desenvolvimento *do agir profissional* do futuro professor.” (Silva, Fachada & Nobre, 2012: 19).

As atitudes e comportamentos que tive ao longo do ano letivo foram constantes e coerentes com o que estipulei no Projeto de Formação Inicial (PFI). O respeito e o profissionalismo foram dois conceitos que sempre privilegiei no Estágio Pedagógico. Cheguei sempre às aulas antes do tempo determinado, organizando os materiais que iria trabalhar e no final da aula o material sempre ficou no local certo, sem perdas nem extravios.

A relação com os alunos sempre foi pautada pela empatia, confiança e amizade, sempre na tentativa de lhes transmitir padrões corretos, de respeito quer pelas regras quer pelos colegas, de amizade, companheirismo, entreaajuda e valores de estilo de vida saudável, visível na realização dos exercícios de condição física.

Na atitude Ético-Profissional, a disponibilidade para participar ativamente na vida da escola é também um parâmetro a ter em conta na retrospectiva de final de ano. A minha participação foi para além do espaço escolar.

Na reunião de avaliação de final do 1º Período, foi questionado aos professores da turma do 10ºA, quem estaria interessado em participar numa visita de Estudo “Geopark Naturtejo”, a realizar no 2º Período. Prontamente, eu e o meu colega de estágio em que a turma também iria participar, aceitamos o desafio.

Apesar das inúmeras visitas de estudo que realizamos como alunos, esta assumiu um caráter especial, pois foi a primeira como professores. As preocupações, responsabilidades e atitudes assumidas foram adequadas ao contexto, isto é, mantendo sempre ordem e respeito, gerou-se um clima saudável, com alguma brincadeira à mistura, imprescindível, numa atividade deste âmbito. Para a criação deste clima saudável, os professores mais experientes tiveram um papel fundamental, pois sabiam gerir os momentos de brincadeira e os momentos de concentração e atenção.

Esta visita de estudo revelou-se uma experiência enriquecedora, aumentando a relação entre professor e alunos.

Sempre respeitei a opinião de todos, assim como as sugestões, quer dos próprios alunos quer dos orientadores, bem como dos colegas do grupo de estágio.

Em relação aos documentos elaborados, estes sempre foram originais. Quer os produzidos individualmente, quer os produzidos em grupo, seguindo algumas linhas orientadoras e conselhos, bem como consulta de documentos necessários à produção de qualquer tipo de documento.

Em relação ao núcleo de estágio a relação de amizade entre os estagiários, facilitou a criação de um clima saudável e simultaneamente de trabalho contínuo. Fazendo uma associação com as culturas da profissão docente, Hargreaves (1998) analisa quatro formas gerais da profissão docente (individualismo, colaboração, colegialidade artificial e balcanização).

Após uma reflexão sobre o ano letivo, o grupo de estágio teve sem dúvida uma cultura de colaboração, pela partilha de conhecimentos e experiências e pela constante reflexão pessoal e de grupo. A meu ver, esta é sem dúvida a melhor forma de trabalhar e evoluir como professor. As práticas de colaboração contudo, apresentam dificuldades por questões de tempo dos professores, falta de familiaridade com o papel escolar e falta de crença nos seus resultados, nem sempre trazendo, por isso, fortalecimento dos professores e feedback para o seu trabalho (Hargreaves, 1998).

No entanto, do que vivenciei neste ano letivo, a cultura mais evidenciada no corpo docente foi a de Balcanização. A divisão dos grupos disciplinares em diferentes salas reforça o trabalho separado dos diferentes grupos. Esta cultura devia sentir-se menos, e para tal é necessário o esforço de todos os grupos para fomentar a disciplinaridade, criando mais atividades onde a participação de várias disciplinas seja notória, aproximando o contexto escolar da sociedade.

3.2.1 QUESTÕES DILEMÁTICAS

Os modelos teóricos e as culturas da profissão docente – qual a melhor cultura para a profissão docente?

A cultura da profissão docente tem influência na forma como é dirigido o processo de ensino-aprendizagem. A forma como cada professor vê o seu trabalho, reflete-se na forma como ensina e por consequente na forma como os alunos aprendem. A forma como uma escola funciona (através das suas culturas no corpo docente, os

modelos teóricos visíveis) levou a questionar-me qual seria a melhor forma de trabalhar dos professores, tendo em conta as culturas já enraizadas na escola.

Dos modelos teóricos e das culturas profissionais estudadas, foi possível verificar algumas das suas características ao longo deste ano letivo.

Os modelos teóricos abordados (durante o 1ºano de Mestrado) – formais, políticos, subjetivos e ambíguos – possuem visões divergentes tanto na estrutura organizativa das escolas como na definição dos objetivos, e até aos próprios intervenientes (atores) e suas relações.

Os modelos formais assumem que as organizações são sistemas hierárquicos que enfatizam os elementos oficiais e estruturais da organização e as relações verticais entre os cargos. Facilmente se identificam episódios onde estas características estão evidentes. O diretor da escola é um líder, exercendo poder por autoridade, isto é, a sua autoridade advém do cargo que ocupa, sendo um poder unidirecional e bem delimitada. Nele passam todas as decisões importantes da escola. Todas as tomadas de posição de qualquer grupo disciplinar tem que ter a concordância do diretor. Este aspeto foi diversas vezes repetido, pois sempre que realizávamos qualquer atividade tínhamos primeiro que apresentar o projeto ao diretor para esta ser aprovada, com as devidas restrições.

Por outro lado, nas reuniões de grupo de educação física era possível verificar características do modelo político, onde o conflito de interesses era notório, quer sejam eles de teor profissional ou pessoal. Outra situação onde é evidente o conflito de interesses, é na seleção dos manuais para o grupo disciplinar.

Morgan (1986, citado em Bush, 1995) afirma que a conexão entre os interesses, o conflito e o poder são os elementos centrais do modelo político.

Por outro lado, quando o conflito de interesses envolve atores fora do grupo docente, há uma tendência para a defesa do grupo profissional, tal como é visível nesta citação:

“Cada indivíduo luta por uma variedade de interesses (pessoais, profissionais, políticos) e é a especificidade dos interesses num determinado momento que determina as solidariedades para essa intervenção particular. Considerando que os professores, enquanto grupo profissional, poderão ter interesses comuns a defender, sobretudo quando a sua profissionalidade é questionada por membros externos, é plausível que aqueles esperem do director de turma, enquanto representante da face pública da organização, uma postura que privilegie a

defesa dos pares, mesmo em detrimento de valores considerados pelos próprios mais consistentes com o seu papel.”

(Sá, 1997: 70)

Relacionando a minha experiência de estágio com esta citação, relativamente à defesa dos pares, na primeira reunião onde estavam presentes os encarregados de educação, o diretor de turma após uma intervenção de um encarregado de educação, defendeu o seu par, lembrando que o papel do encarregado de educação não passa por ser professor.

O poder por influência é mais notório em professores mais experientes e com legitimidade dentro da escola, que têm mais influência não pelo cargo que ocupam, mas sim, pelas suas características pessoais e profissionais. Esse poder por influência é requisitado aquando de problemas dentro do seio escolar, processos disciplinares, ou problemas entre alunos e professores. Pelo cargo que ocupa o diretor de turma é o professor responsável para tentar resolver esses problemas, porém, pode ser outro professor da turma a solucionar o problema.

A desigualdade perante a avaliação – disfunções da prática avaliadora. A avaliação normativa e avaliação criterial.

A avaliação está intrinsecamente ligada ao erro, e este ato pode estar presente na recolha de informação, num juízo de valor ou mesmo numa tomada de decisão. Todos estes momentos estão relacionados entre si e influenciam-se mutuamente, pois a avaliação não é um ato único e isolado, mas sim um ato sistemático e contínuo. Posto isto, achei pertinente desenvolver esta questão, e verificar onde tive maior dificuldade em avaliar e porquê.

Noizet e Caverni (1985) definiram alguns efeitos que influenciam a variação das notas. Estes efeitos são: ordem, assimilação, contraste, ancoragem e pigmalião.

Será que somos realmente influenciados por estes efeitos? Ou por outro lado, conseguimos nos abstrair e avaliar sem sofrer qualquer influência tendenciosa?

Relativamente a este assunto, refletindo sobre a avaliação que efetuei ao longo do ano, senti por vezes o efeito de contraste. Quando um aluno realizava um exercício exemplarmente, o nível de exigência para o aluno seguinte era mais alto.

Este tipo de efeito está intrinsecamente ligado ao binómio Avaliação de referência normativa/Avaliação de referência criterial.

Scriven (1991, citado em Ferraz, et al, 1994) fala de critérios como indicadores de sucesso ou de mérito e de norma como o desempenho comparativo dos indivíduos num grupo, na realização de um ponto de vista normativo tem-se como referência o grupo e é em comparação com o seu desempenho médio que se mede o desempenho de cada aluno.

As diferenças entre estes dois tipos de avaliação foram desde o início do Estágio Pedagógico uma das minhas maiores questões. Será que consigo avaliar os alunos através de objetivos individuais ou serei influenciado pela comparação entre a restante turma?

Na avaliação normativa aceita-se o princípio de que os resultados se distribuem simetricamente em relação a um ponto central, pelo que se considera normal que uma parte dos alunos se situe claramente acima ou abaixo da média do grupo. Esta distribuição é representada pela curva normal de Gauss.

Numa perspetiva criterial o desempenho do aluno é analisado por referência a critérios, sendo apreciadas as aprendizagens efetivamente realizadas pelo aluno em relação às finalidades consideradas e aos objetivos orientadores da ação (Ferraz, et al, 1994).

A avaliação normativa e a criterial diferem essencialmente quanto às suas finalidades: a primeira tem como intenção classificar, no sentido de dividir em classes; a segunda considera o aluno como um ser singular e procura observar e analisar os processos individuais de aprendizagem.

A base de uma avaliação justa deve ter um referente criterial, isto é, um conjunto de critérios estabelecidos inicialmente e adaptados aos alunos. Esta avaliação valoriza essencialmente o progresso. Contudo a avaliação normativa (a mais tradicional) permite classificar comparando os valores na turma. A utilização de características de ambas as avaliações, embora com a base de uma avaliação criterial (que permitiu diferenciar objetivos, estratégias e avaliações) foi o reflexo do ano letivo lecionado.

4. APROFUNDAMENTO DO TEMA/PROBLEMA

4.1 INTRODUÇÃO

No âmbito da unidade curricular “Relatório de Estágio”, inserida no 4º Semestre do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, foi proposta a escolha de um tema/problema que se enquadrasse nos domínios da intervenção da Educação Física escolar.

A escolha deste tema deve-se sobretudo pelo meu gosto pela área do *fitness* e da atividade física/exercício físico. O sedentarismo, os maus hábitos alimentares, as más posturas corporais, bem como, a pouca vontade de realizar exercícios por parte dos alunos, tornam este tema ainda mais desafiante.

Considero indissociável o ensino da Educação Física com a melhoria da condição física, estando esta premissa presente, numa das finalidades do Programa Nacional de Educação Física.

Como tal, resolvi desenvolver este tema, avaliando o impacto de exercícios de condição física nas aulas de Educação Física.

Este capítulo do Relatório de Estágio refere-se à apresentação do Tema/Problema e contempla os objetivos do estudo, o enquadramento teórico (revisão da literatura), a justificação do estudo, a amostra, a metodologia desenvolvida, os resultados, as conclusões e uma reflexão crítica.

4.2 TEMA/PROBLEMA

Efeitos de exercícios de condição física nas aulas de Educação Física de uma turma do 10º ano de escolaridade.

4.3 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

4.3.1. DEFINIÇÃO DE CONCEITOS

A definição de alguns conceitos-chave (desde atividade física, aptidão física, exercício físico, saúde, condição física entre outros) é fundamental para tornar homogênea a interpretação de toda a informação presente.

O conceito de atividade física (AF) definido por Bouchard & Shephard (1994) distingue-o como “qualquer movimento produzido pelos músculos esqueléticos que resulte num substancial incremento do dispêndio energético, relativamente ao consumo metabólico basal”.

Mas não devemos entender a AF como um comportamento simples, antes como um comportamento complexo. Podemos dividir a AF em dimensões, tais como: a duração; a frequência, a intensidade e o tipo de como é realizada.

Contudo convém distinguir dois conceitos diferentes: atividade física e exercício físico.

Em termos gerais o exercício físico contempla toda a atividade física que seja programada, com objetivos definidos, associada à melhoria da condição física.

O termo exercício físico para Martins (2006) é entendido como uma expressão da atividade física, associado à repetição/ treino ao longo de um período extenso de tempo, e que tem objetivos claramente traçados, que a atividade física não contempla.

Por outro lado, a aptidão física é o estado fisiológico do corpo, que consegue determinar o vigor e capacidade de ser ativo (Bouchard et al, 1990).

A aptidão física (ApF) segundo Knuttgen (1969) é normalmente um termo abrangente usado para indicar prontidão fisiológica para desempenhar qualquer tipo de atividade física.

Baptista et al (2011) refere que a aptidão física é um conjunto de atributos, adquiridos ou desenvolvidos, que habilitam para a realização da atividade física.

Pate (1988) por seu lado, vê esta definição numa perspetiva de saúde, explicando-o como um estado caracterizado por: a) capacidade de desenvolver as atividades diárias com vigor e b) pela demonstração de características associadas a um baixo risco de desenvolvimento prematuro de condições ou doenças hipocinéticas (doenças relacionadas com a inatividade física).

Definir saúde é um grande desafio, pois existem inúmeras definições. Segundo a *U.S. Department of Health and Human Services*, a definição de saúde pode ser considerada como uma condição humana com dimensões físicas, sociais e psicológicas, em que cada é caracterizada por dois polos, positivo e negativo. A

saúde positiva está associada à capacidade de apreciar a vida e enfrentar desafios e não é apenas a ausência de doença. Saúde negativa está associada à morbidade e, no extremo, à mortalidade prematura.

4.3.2. BENEFÍCIOS DA ATIVIDADE FÍSICA/EXERCÍCIO FÍSICO

Os benefícios da AF e do exercício físico regular para a saúde são indiscutíveis. De seguida segue-se um quadro com os benefícios da AF e do exercício físico, segundo o *American College of Sports Medicine (ACSM)* (2010):

Quadro 3 - Benefícios da AF e do Exercício Físico (ACSM, 2010).

Categoria	Benefícios
Melhorias da função cardiovascular e respiratória:	<ul style="list-style-type: none"> • Aumento do VO₂max devido às adaptações; • Aumento da densidade capilar nos músculos esqueléticos; • Menos custo de oxigénio cardíaco para uma dada intensidade submáxima de esforço; • Aumento do limiar de acumulação de ácido láctico plasmático.
Redução dos fatores de risco de doença coronária	<ul style="list-style-type: none"> • Redução da pressão sistólica e diastólica de repouso; • Redução da gordura corporal total e perivisceral; • Redução da necessidade de insulina.
Diminuição da mortalidade e morbidade	<ul style="list-style-type: none"> • Prevenção primária – intervenção para prevenir eventos cardíacos: maior atividade física está associada a uma menor taxa de mortalidade de doença coronária e menor taxa de incidência de doenças cardiovasculares, cancro do colon e diabetes tipo II; • Prevenção secundária – intervenção após ocorrência de um evento cardíaco: redução da mortalidade após episódios cardíacos derivados do exercício físico.
Outros benefícios	<ul style="list-style-type: none"> • Decréscimo dos níveis de ansiedade e depressão; • Aumento da sensação de bem-estar; • Aumento do desempenho laboral; • Aumento do desempenho nas atividades físicas desportivas e de recreação.

O *Chief Medical Officer* (2004) distingue ainda, os benefícios da AF regular especificamente nas crianças e adolescentes:

- a) Crescimento e desenvolvimento saudáveis;
- b) Ajuda na manutenção do balanço energético;
- c) Bem-estar físico e interação social;
- d) Prevenção fatores de risco de doenças cardiovasculares;
- e) Aumento da densidade mineral óssea (e proteção contra a osteoporose);
- f) Permanência da participação na atividade física (apenas comprovada com relação fraca a moderada).

4.3.3. RECOMENDAÇÕES DE ORGANISMOS MUNDIAIS

A *World Health Organization* (WHO) (2011a) aponta a inatividade física como o 4º fator de maior risco de mortalidade, causando cerca de 3,2 milhões de mortes a nível mundial. Entendendo a importância que a atividade física representa na vida de cada sujeito, em todas as suas vertentes, podemos entender que a prática de exercício físico e desporto é um hábito que deve ser criado desde criança, e representa uma parte essencial da atividade física.

São de domínio público os imensos benefícios que a atividade e o exercício físico regular produzem para a saúde, bem como as recomendações quanto à prática da atividade física. Apesar disto, estudos como o de Ribeiro (2007) constataam que a atividade física praticada por crianças e adolescentes não é suficiente para atingir as recomendações que os diversos organismos mundiais emitem.

A WHO (2011b) faz recomendações específicas para as diversas idades:

- Jovens dos 5 aos 17 anos devem acumular no mínimo 60 minutos de atividade física diária de intensidade moderada a vigorosa. Atividade para além dos 60 minutos traz mais benefícios de saúde;
- Adultos dos 18 aos 64 anos devem fazer no mínimo 150 minutos de AF intensa por semana, ou pelo menos 75 minutos de atividade física vigorosa durante a semana ou o equivalente a isto, combinando atividade física moderada e atividade física vigorosa. As atividades devem ser no mínimo de 10 minutos seguidos;
- Para os idosos com 65 ou mais anos as recomendações são as mesmas que para o grupo anterior. Os idosos com pouca mobilidade devem fazer AF três ou mais dias por semana com vista a melhorar o equilíbrio e evitar as quedas.

Quando não for possível executar estas recomendações devido às condições de saúde, devem ser tão fisicamente ativos quanto o possível.

Mais especificamente em 1994, Sallis e Patrick referem que os adolescentes devem acumular 30 minutos de atividade física de intensidade moderada a vigorosa em pelo menos 3 dias por semana.

4.4 JUSTIFICAÇÃO/PERTINÊNCIA DO TEMA

Aires et al (2011) consideram ser amplamente aceite a ideia que os jovens passam demasiado tempo a ver televisão e no computador e não despendem tempo suficiente na atividade física. Estes autores confirmam ainda que estes comportamentos podem contribuir para uma baixa aptidão cardiorrespiratória, excesso de peso e obesidade, e outros resultados não saudáveis.

Neste sentido, é de extrema importância para além de fomentar a prática de AF e de exercício físico fora do contexto escolar, proporcionar de forma adequada, essa mesma prática nas aulas de Educação Física.

Indo ao encontro do Programa Nacional de Educação Física, as aulas de Educação Física devem dar oportunidade aos alunos de melhorarem a sua condição física, assim como, estimular a prática de exercício físico fora do contexto escolar, como ilustra um dos objetivos comuns a todas as áreas:

“Elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas gerais, particularmente de resistência geral de longa e média durações, da força resistente, da força rápida, da flexibilidade, da velocidade de reação simples e complexa, de execução, de deslocamento e de resistência, e das destrezas geral e específica” (PNEF: 14).

Uma das finalidades da Educação Física é “reforçar o gosto pela prática regular das atividades físicas (...) como fator de saúde ao longo da vida e componente da cultura, quer na dimensão individual, quer social” (PNEF:10).

É com esse intuito que me interessei por este tema: proporcionar aos alunos, múltiplos exercícios para exercitarem os vários grupos musculares e poderem realizá-los fora da escola.

Para haver ganhos significativos na condição física é necessário que a prática de exercícios físicos seja com o FITT (Frequência, Intensidade, Tipo e Tempo) necessário.

Segundo o *American College of Sports Medicine*, as crianças/adolescentes devem praticar 60 minutos de atividade física aeróbia diária, a uma intensidade moderada [(50% a 60% do Volume máximo de oxigênio (VO₂ Máx)], realizando fortalecimento muscular 3 vezes por semana.

Contudo, levantam-se algumas questões da forma como as aulas são lecionadas.

Será que o número de aulas de Educação Física por semana é suficiente para ir ao encontro dos requisitos evidenciados pelos organismos de Saúde?

Será que as aulas de Educação Física estão direcionadas para a melhoria da aptidão física? Ou por outro lado, serão aulas de Educação Desportiva, onde a premissa de ensinar uma habilidade técnica se sobrepõe à melhoria da aptidão física?

Será possível conciliar estas questões, promovendo aptidão física simultaneamente com o ensino de modalidades desportivas?

A resposta a estas perguntas não é unívoca, nem simples, e a percepção que cada professor possui torna-a bastante ambígua. Segundo a minha experiência como aluno, constatei que há um descoramento nas aulas de Educação Física, na melhoria da aptidão física.

Para avaliar a aptidão física, é basilar compreender como esta está relacionada com a saúde e de que forma poderá ser avaliada.

Bouchard e Shepard (1994) elaboraram uma síntese das cinco componentes e fatores que entendem incorporar a ApF relacionada com a saúde: componente morfológica, componente muscular, componente motora, componente cardiorrespiratória e componente metabólica. Cada uma das componentes apresenta fatores que são possíveis de mensurar: Componente Morfológica [IMC (Índice de Massa Corporal); Composição Corporal; Distribuição da Gordura Subcutânea; Gordura Perivisceral; Densidade Óssea e Flexibilidade]; Componente Muscular (Força; Potência e Resistência); Componente Motora -preceptivo-cinética (Agilidade; Equilíbrio; Coordenação Motora e Velocidade de Movimento); Componente Cardiorrespiratória (Capacidade Aeróbia Submáxima; Potência Aeróbia Máxima; Função Cardíaca; Função Pulmonar e Pressão Arterial) e a Componente

Metabólica (Tolerância à Glicose; Substratos Energéticos; Sensibilidade à Insulina; Metabolismo Lipídico e Lipoproteico).

Será mais precisa a avaliação, quantos mais resultados dos diversos fatores e componentes forem apresentados.

Neste estudo, as componentes que iremos avaliar da ApF relacionadas com a saúde são a componente morfológica (Flexibilidade) e a componente muscular (Força e Resistência).

Como tal, achei pertinente estudar se a inclusão sistematizada de exercícios de condição física nas aulas de EF tem efeitos na aptidão física dos alunos ao nível da flexibilidade, da força e da resistência.

4.5 OBJETIVOS

- Verificar se há ganhos/melhorias significativas nos resultados obtidos nos exercícios de condição física, comparando dois grupos (10ºA – grupo em que houve a inclusão de exercícios específicos de condição física nas aulas, e o 10ºB – grupo de controlo, isto é, grupo sem inclusão de exercícios específicos de condição física nas aulas) e as suas respetivas evoluções.
- Estimular/Fomentar a prática de exercícios físicos fora das aulas de Educação Física.
- Dar a conhecer novas formas de exercitar a condição física.
- Perceber qual a melhor estratégia pedagógica para aliar o ensino de modalidades desportivas com a melhoria da aptidão física.

4.6 METODOLOGIA

Na planificação da metodologia da recolha de dados é fundamental explicitar as tarefas mais relevantes para que o processo esteja devidamente controlado e os dados sejam congruentemente fidedignos.

Quadro 4 - Cronograma da Planificação das fases do Estudo.

Fases	Data	Ação	Objetivo
1	Inícios de dezembro de 2012	Comunicação com o professor orientador. - (Aceitação Fundamental).	Verificar a possibilidade de realização do estudo.

2	Dezembro de 2012	Planear	Selecionar os exercícios modelo e exercícios específicos.
3	3 de janeiro e 14 de Março de 2013	Recolha de dados.	Registrar os valores obtidos pelos alunos nos testes selecionados. Analisar os dados através do SPSS 20, utilizando o teste t de student (paramétrico); Teste Wilcoxon e Teste Mann-Whitney U (não paramétrico).
4	15 de abril a 1 de maio de 2013	Análise dos dados	
5	2 de maio a 24 de maio de 2013	Apresentação e interpretação dos resultados. Discussão e Conclusões.	-
6	28 de maio de 2013	Entrega do Tema/Problema	-

4.7 AMOSTRA E PROCEDIMENTOS

Dois grupos de alunos do mesmo ano letivo: um grupo irá realizar em todas as aulas exercícios de condição física (10^oA), enquanto o outro grupo não irá realizar nenhum exercício específico (10^oB).

Durante o 2^o Período (Unidade Didática de Atletismo e Futsal) os alunos irão realizar diversos exercícios com o intuito de melhorarem a sua condição física.

A seleção dos exercícios de condição física visa o ganho de força e contempla os membros superiores, inferiores e *Core* (zona compreendida entre a cintura escapular e ilíaca). Os exercícios serão realizados após o exercício de ativação geral (aquecimento) e terão a duração de 10 minutos aproximadamente.

O tempo destinado aos exercícios de condição física tem algumas restrições, afastando-se ligeiramente das *guidelines* referenciadas: apenas pode ser realizado 2 vezes por semana (2 aulas de educação física por semana de 90 minutos) e para não prejudicar o desenrolar da UD de atletismo e futsal, o tempo destinado em cada aula não deverá ultrapassar os 10 minutos. A cada semana os exercícios serão trocados, mas os objetivos de cada manter-se-ão. A carga foi gradualmente aumentada, com 2 séries de cada exercício de 15 repetições, até às 3 séries de 15 a 20 repetições. O intervalo variava de 30 segundos a um minuto.

Para tornar homogéneo o controlo dos resultados, os exercícios modelo realizados serão iguais para as duas turmas:

Quadro 5 - Exercícios modelo de para a avaliação da condição física.

Tipo de Teste	Objetivo
Força superior (Flexões/Extensões de Membros Superiores)	<ul style="list-style-type: none"> Realizar o máximo de repetições ao ritmo estabelecido.
Força Intermédia (Abdominais)	<ul style="list-style-type: none"> Realizar o máximo de repetições ao ritmo estabelecido.
Força inferior (Salto horizontal)	<ul style="list-style-type: none"> Realizar o salto, com os pés juntos o mais distante possível.
Velocidade [40 metros (m)]	<ul style="list-style-type: none"> Realizar os 40m no menor tempo possível.
Flexibilidade (Senta e Alcança – <i>Seat and Reach</i>)	<ul style="list-style-type: none"> Chegar o mais longe possível com as mãos sobrepostas, com um membro inferior em extensão e outro em flexão.
Resistência aeróbia (Milha)	<ul style="list-style-type: none"> Realizar os 1609m o mais rápido possível.

Estes exercícios modelos são os exercícios que a escola adota para avaliar a aptidão física dos alunos. Os exercícios que foram realizados nas aulas seguem-se em anexo (ver em anexo 13).

A metodologia de trabalho a utilizar é quantitativa, pois os dados tratados são os resultados obtidos pelos alunos nos testes modelos em cima mencionados.

4.8 TRATAMENTO DOS DADOS

Os procedimentos estatísticos foram efetuados através do programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versão 20.0, utilizando o Teste T de *Student*, para o mesmo grupo, mas em momentos diferentes; o teste de *Mann-Whitney* para grupos independentes e momentos diferentes e o teste *Wilcoxon* para um grupo em dois momentos distintos (não paramétrico). O valor de significância aceite para os testes realizados é de $p < 0,05$.

4.9 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados apresentados reportam à realização dos exercícios modelo em dois momentos distintos: no início do segundo período (primeira semana do ano) e no fim do mesmo (décima primeira semana do ano).

Os resultados dividem-se em 3 dimensões: a primeira dimensão estabelece a comparação entre as turmas no primeiro momento. A segunda dimensão constitui a evolução da turma do 10^oA, comparando o 1^o e o 2^o momento e a terceira dimensão é caracterizada pela evolução da turma do 10^oB, nos dois momentos.

Comparação entre turmas no momento inicial, nos seis testes

Comparação entre turmas no 1^o Momento na força superior (Flexões e Extensões de braços)

Tabela 1 - Valor do teste de Mann-Whitney na força superior no 1^o momento.

Força Superior 1^o Momento	
Teste de Mann-Whitney U	345,000
Sig	,172

Neste teste não se verificaram diferenças na força superior medida no 1^o momento (Sig = 0,172), em relação aos dois grupos. O que sugere que na força superior os grupos são homogéneos.

Comparação entre turmas no 1^o Momento na força intermédia (Abdominais)

Tabela 2 – Valor do teste de Mann-Whitney na força intermédia no 1^o momento.

Força Intermédia 1^o Momento	
Teste de Mann-Whitney U	255,000
Sig	,005

Neste teste verificaram-se diferenças na força intermédia medida no 1^o momento (Sig = 0,005). Na força intermédia há um desfasamento entre o nível das duas turmas.

Tabela 3 – Valor do teste de Mann-Whitney na força inferior no 1^o momento.

Comparação entre turmas no 1^o Momento na força inferior (Salto horizontal)

Força Inferior 1^o Momento	
---	--

Teste de Mann-Whitney U	420,500
Sig	,826

Neste teste não se verificaram diferenças nos dois grupos na força inferior medida no 1º momento (Sig = 0,826). O que sugere que na força inferior os grupos são homogêneos.

Comparação entre turmas no 1º Momento na flexibilidade (*Seat and Reach*)

Tabela 4 – Valor do teste de Mann-Whitney na flexibilidade no 1º momento.

	Flexibilidade 1º Momento
Teste de Mann-Whitney U	203,000
Sig	,000

Neste teste verificaram-se diferenças significativas nos dois grupos na flexibilidade medida no 1º momento (Sig = 0,0). O que sugere que os dois grupos apresentam níveis de flexibilidade diferentes

Comparação entre turmas no 1º Momento na velocidade (40m)

Tabela 5 - Valor do teste de Mann-Whitney na velocidade no 1º momento.

	Velocidade 1º Momento
Teste de Mann-Whitney U	403,000
Sig	,628

Neste teste não se verificaram diferenças nos dois grupos na velocidade registada no 1º momento (Sig = 0,628). O que sugere que na velocidade os grupos são homogêneos.

Comparação entre turmas no 1º Momento na resistência aeróbia (Milha)

Tabela 6 – Valor do teste de Mann-Whitney na resistência aeróbia no 1º momento.

	Resistência Aeróbia 1º Momento
Teste de Mann-Whitney U	335,000
Sig	,129

Neste teste não se verificaram diferenças nos dois grupos na resistência aeróbia medida no 1º momento (Sig = 0,129). O que sugere que na resistência aeróbia os grupos são homogêneos.

Interpretando estes 6 quadros, podemos afirmar que há diferenças significativas entre as duas turmas no teste de força intermédia (Sig = 0,005) e no teste de flexibilidade (Sig=0,00).

Estes resultados sugerem que as turmas apresentam heterogeneidade no momento inicial, nos níveis de flexibilidade e na realização dos abdominais. Esta diferença pode ser explicada pelo facto de a turma do 10ºA ter uma aluna que pratica desporto federado fora da escola (ginástica rítmica), criando uma discrepância nos valores de flexibilidade.

Nos restantes testes, esta diferença não é verificável, o que se pode sugerir que as turmas são homogêneas no momento inicial na força superior, inferior, velocidade e resistência aeróbia.

Resultado dos valores obtidos pelo 10ºA, nos seis testes, nos dois momentos.

Força superior

Tabela 7 – Valor mínimo, máximo, médio e desvio padrão do teste da força superior, no 1º e no 2º momento.

	Nº	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Força Superior 1º Momento	29	19,69	9,495	0	50
Força Superior 2º Momento	29	19,93	10,032	1	50

Em termos médios, a turma realizou mais 0,24 repetições no teste da força superior, melhorando o valor médio do 1º para o 2º momento.

Tabela 8 – Valor do teste de Wilcoxon no 1º e no 2º momento da força superior.

Força Superior 2º Momento - Força Superior 1º Momento	
Teste de Wilcoxon	-,372
Sig	,710

Apesar da ligeira evolução no valor médio do teste de força superior (0,24 repetições), não se verificaram diferenças significativas do momento inicial para o final (Sig = 0,710).

Força Intermédia

Tabela 9 – Valor mínimo, máximo, médio, e desvio padrão do teste da força intermédia, no 1º e no 2º momento.

	Nº	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Força Intermédia 1º Momento	29	66,17	19,435	5	80
Força Intermédia 2º Momento	29	66,48	21,165	11	80

Em termos médios, a turma realizou mais 0,31 repetições no teste da força intermédia, melhorando o valor médio do 1º para o 2º momento. O valor mínimo subiu também de 5 para 11 repetições.

Tabela 10 – Valor do teste de Wilcoxon no 1º e no 2º momento da força intermédia.

Força Intermédia 2º Momento - Força Intermédia 1º Momento	
Teste de Wilcoxon	-,400
Sig	,689

Apesar da ligeira evolução no valor médio do teste de força intermédia (0,31 repetições), não se verificaram diferenças significativas do momento inicial para o final (Sig = 0,689).

Força inferior

Tabela 11 – Valor mínimo, máximo, médio e desvio padrão do teste da força inferior, no 1º e no 2º momento.

	Nº	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Força Inferior 1º Momento	29	1,7628	,32014	1,08	2,24
Força Inferior 2º Momento	29	1,7976	,34410	1,10	2,37

Em termos médios, a turma realizou mais 0,0348 m no teste da força inferior, melhorando o valor médio do 1º para o 2º momento. Tanto o valor mínimo como o máximo subiram ligeiramente, 0,02 m e 0,13 m

Tabela 12 – Valor do teste de Wilcoxon no 1º e no 2º momento da força inferior

Força Inferior 2º Momento - Força Inferior 1º Momento	
Teste de Wilcoxon	-1,346
Sig	,178

Neste teste houve uma ligeira evolução no valor médio do teste de força inferior (0,0348 m), embora não se verificaram diferenças significativas do momento inicial para o final (Sig = 0,170).

Flexibilidade

Tabela 13 – Valor mínimo, máximo, médio e desvio padrão do teste da flexibilidade, no 1º e no 2º momento.

	Nº	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Flexibilidade 1º Momento	29	33,9697	9,79549	3,18	41,12
Flexibilidade 2º Momento	29	34,1421	10,64063	6,05	41,19

Em termos médios, a turma realizou mais 0,124 centímetros (cm) no teste da flexibilidade, melhorando o valor médio do 1º para o 2º momento. O valor mínimo subiu também de 3,18 cm para 6,05 cm.

Tabela 14 – Valor do teste de Wilcoxon no 1º e no 2º momento da flexibilidade.

Flexibilidade 2º Momento - Flexibilidade 1º Momento	
Teste de Wilcoxon	-,781
Sig	,435

Apesar da ligeira evolução no valor médio do teste de flexibilidade (0,124 cm), não se verificaram diferenças significativas do momento inicial para o final (Sig = 0,435).

Velocidade

Tabela 15 – Valor mínimo, máximo, médio e desvio padrão do teste da velocidade, no 1º e no 2º momento.

	Nº	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Velocidade 1º Momento	29	6,6886	,60097	5,88	8,44
Velocidade 2º Momento	29	6,7886	1,26442	5,41	12,50

Em termos médios, a turma realizou mais 0,1 segundos no teste da velocidade, piorando o seu desempenho do 1º para o 2º momento. O valor mínimo, que neste caso é o melhor resultado, melhorou em 0,47 segundos.

Tabela 16 – Valor do teste de Wilcoxon no 1º e no 2º momento da velocidade.

Velocidade 2º Momento - Velocidade 1º Momento	
Teste de Wilcoxon	-,700

Sig	,484
------------	------

Apesar da ligeira involução no valor médio do teste da velocidade (0,1 segundos), não se verificaram diferenças significativas do 1º para o 2º momento (Sig = 0,435).

Resistência Aeróbia

Tabela 17 – Valor mínimo, máximo, médio e desvio padrão do teste da resistência aeróbia, no 1º e no 2º momento.

	Nº	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Resistência Aeróbia 1º Momento	29	8,4486	1,64554	6,20	12,50
Resistência Aeróbia 2º Momento	29	8,2803	1,93196	6,06	15,00

Em termos médios, a turma realizou menos 0,435 segundos no teste da velocidade, melhorando o seu desempenho do 1º para o 2º momento. O valor mínimo, que neste caso é o melhor resultado, melhorou em 0,14 segundos.

Tabela 18 – Valor do teste de Wilcoxon no 1º e no 2º momento da resistência aeróbia.

	Resistência Aeróbia 2º Momento - Resistência Aeróbia 1º Momento
Teste de Wilcoxon	-2,004
Sig	,045

Neste teste verificaram diferenças significativas do momento inicial para o final (Sig = 0,435) no teste da milha, a turma melhorou a sua resistência aeróbia.

Resultado dos valores obtidos pelo 10ºB, nos seis testes, nos dois momentos.

Força superior

Tabela 19 – Valor médio e desvio padrão do teste da força superior no 1º e no 2º momento.

	Média	Nº	Desvio Padrão
Força Superior 1º Momento	17,43	30	9,328
Força Superior 2º Momento	20,43	30	9,881

Em termos médios, a turma realizou mais 3 repetições no teste da força superior, melhorando o valor médio do 1º para o 2º momento.

Tabela 20 – Valor do teste T de Student no 1º e no 2º momento da força superior

	t	Sig
Força Superior 1º Momento - Força Superior 2º Momento	-2,209	,035

Neste teste verificaram-se diferenças significativas do momento inicial para o final (Sig = 0,035) no teste da força superior.

Força Intermédia

Tabela 21 – Valor médio e desvio padrão do teste de força intermédia, no 1º e no 2º momento.

	Média	Nº	Desvio Padrão
Força Intermédia 1º Momento	49,93	30	24,092
Força Intermédia 2º Momento	59,13	30	17,399

Em termos médios, a turma realizou mais 9,2 repetições no teste da força intermédia, melhorando o valor médio do 1º para o 2º momento

Tabela 22 – Valor do teste T de Student no 1º e no 2º momento da força intermédia.

	T	Sig
Força Intermédia 1º Momento - Força Intermédia 2º Momento	-3,207	,003

Neste teste verificaram diferenças significativas do momento inicial para o final (Sig = 0,003) no teste da força intermédia.

Força inferior

Tabela 23 – Valor médio e desvio padrão do teste de força inferior no 1º e no 2º momento.

	Média	Nº	Desvio Padrão
Força Inferior 1º Momento	1,6681	31	,52789
Força Inferior 2º Momento	1,8471	31	,27929

Em termos médios, a turma realizou mais 0,179 m no teste da força inferior, melhorando o valor médio do 1º para o 2º momento.

Tabela 24 – Valor do teste T de Student no 1º e no 2º momento da força inferior.

	t	Sig
--	---	-----

Força Inferior 1º Momento - Força Inferior 2º Momento	-2,015	,053
--	--------	------

Neste teste, embora não haja uma diferença relevante, esta, está na marginalidade da significância (Sig = 0,053).

Flexibilidade

Tabela 25 – Valor médio e desvio padrão do teste da flexibilidade no 1º e no 2º momento.

	Média	Nº	Desvio Padrão
Flexibilidade 1º Momento	26,0583	30	8,91983
Flexibilidade 2º Momento	27,3833	30	8,04158

Em termos médios, a turma realizou mais 1,325 cm no teste da flexibilidade, melhorando o valor médio do 1º para o 2º momento.

Tabela 26 – Valor do teste T de Student no 1º e no 2º momento da flexibilidade.

	t	Sig
Flexibilidade 1º Momento - Flexibilidade 2º Momento	-1,012	,320

Apesar da ligeira evolução verificada no valor médio do teste de flexibilidade (1,325 cm), não se verificaram diferenças significativas do momento inicial para o final (Sig = 0,320).

Velocidade

Tabela 27 – Valor médio e desvio padrão do teste da velocidade no 1º e no 2º momento.

	Média	Nº	Desvio Padrão
Velocidade 1º Momento	6,2510	30	1,84699
Velocidade 2º Momento	6,6913	30	,77993

Em termos médios, a turma realizou mais 0,4403 segundos no teste da velocidade, piorando o registo médio do 1º para o 2º momento.

Tabela 28 – Valor do teste T de Student no 1º e no 2º momento da velocidade.

	t	Sig
Velocidade 1º Momento - Velocidade 2º Momento	-1,534	,136

Apesar da ligeira involução registada no valor médio do teste de velocidade (0,4403 segundos), não se verificaram diferenças significativas do momento inicial para o final (Sig = 0,136).

Resistência Aeróbia

Tabela 29 – Valor médio e desvio padrão do teste da resistência aeróbia no 1º e no 2º momento.

	Média	Nº	Desvio Padrão
Resistência Aeróbia 1º Momento	7,5633	30	2,00811
Resistência Aeróbia 2º Momento	8,0833	30	1,56477

Em termos médios, a turma realizou mais 0,52 segundos no teste da resistência aeróbia, piorando o registo médio do 1º para o 2º momento.

Tabela 30 – Valor do teste T de Student no 1º e no 2º momento da resistência aeróbia.

	t	Sig
Resistência Aeróbia 1º Momento - Resistência Aeróbia 2º Momento	-1,515	,141

Apesar da ligeira involução verificada no valor médio do teste da resistência aeróbia (0,52 segundos), não se verificaram diferenças significativas do momento inicial para o final (Sig = 0,141).

4.10 CONCLUSÕES

Os resultados obtidos neste estudo revelam que a opção de incluir exercícios de condição física nas aulas, por si só não implicou na turma do 10ºA (com a turma 10ºB como controlo), uma alteração significativa nos valores obtidos nos testes realizados, e por consequente nos ganhos de força, resistência e flexibilidade.

As aulas de educação física provocaram uma melhoria da aptidão física nos alunos, que inicialmente apresentaram mais baixos níveis de aptidão física (10ºB).

Seria errado generalizar os resultados, afirmando que quanto maior for o nível de aptidão física da turma, menor será a evolução na melhoria da aptidão física, em termos de força, resistência e flexibilidade, pois a amostra é relativamente pequena. Contudo neste caso específico foi o que ocorreu.

O grupo de controlo (10^oB), que não realizou exercícios específicos para a melhoria da força, foi o grupo que obteve diferenças mais significativas nos valores obtidos nos testes modelo.

Nos testes de velocidade, em ambas as turmas houve uma regressão nos valores obtidos. Na resistência aeróbia no 10^oB também houve uma diminuição do rendimento dos alunos, embora não significativa.

Estas alterações na evolução da aptidão física dos alunos pode ser explicada por fatores que não foram controlados neste estudo: a mudança de local do teste, o cansaço físico e psicológico, o desporto praticado fora da escola, entre outros.

A duração dos testes físicos (10 minutos por aula e durante um período letivo - 2^o Período) revelou-se insuficiente para poder determinar se houve ganhos significativos na aptidão física dos alunos.

4.11 FRAGILIDADES/REFLEXÃO CRÍTICA

A realização deste estudo teve algumas fragilidades que provavelmente tiveram interferência nos resultados obtidos.

Começando pelo planeamento, tal como referido na revisão da literatura, a aptidão física incorpora cinco componentes relacionadas com a saúde, e cada componente, conta com diversos fatores que influenciam a aptidão física. Neste estudo apenas foram avaliados três fatores (força, resistência e flexibilidade) dos inúmeros que contemplam a aptidão física. Por isso, o facto de haver melhorias na força, na resistência ou na flexibilidade não melhora integralmente a aptidão física, contudo, pode ter contribuído para tal. Este estudo apenas avaliou esses fatores porque seria necessário a utilização de material de laboratório, ou equipamento mais sofisticado para avaliar mais fatores, não sendo exequível nas aulas de Educação Física. No que consta à composição corporal, nomeadamente o IMC, por si só, não é um fator relevante para a aptidão física, pois não tem em conta a percentagem de gordura. A utilização de um adipómetro resolveria este problema, mas tendo em conta o contexto escolar, seria um método invasivo.

A utilização de apenas 10 minutos de aula, para não interferir no planeamento da lecionação das unidades didáticas, poderá ter sido insuficiente para obter ganhos significativos quer de aptidão física, quer para a investigação.

A forma como os exercícios foram realizados foi ligeiramente alterada. Inicialmente estava previsto a realização em circuito dos exercícios de condição física, mas o índice de exercícios mal executados foi grande, porque divididos por estações foi mais difícil de supervisionar a execução técnica de todos os alunos. A estratégia de colocar todos os alunos a realizar os exercícios em simultâneo, melhorou a supervisão da tarefa, diminuindo a probabilidade dos alunos não realizarem ou executarem incorretamente os exercícios. Contudo, a execução incorreta dos exercícios, constitui uma das fragilidades deste estudo.

No decorrer deste estudo, levantaram-se algumas questões. Uma delas relativamente à seleção dos exercícios modelo. O fato de um aluno realizar o teste do “senta e alcança”, revela que este alunos tem uma flexibilidade “ótima”? O salto horizontal demonstra a força que os alunos têm nos membros inferiores? Os exercícios modelo serão adequados à avaliação da força, da flexibilidade e resistência?

Aliada a estas questões, está a seleção dos exercícios que efetuei durante as aulas. Terão os exercícios de condição física efetuados durante o 2º Período, transferência para os exercícios modelo? O objetivo dos exercícios de condição física foi a melhoria da aptidão física ou a realização de mais repetições nos testes modelo?

Outra fragilidade que verifiquei na elaboração deste estudo foi a resposta a esta questão, pois nem todos os exercícios que realizei durante as aulas tinham transferência para os exercícios modelo.

Apesar do ensino ser bem distinto do treino é importante rever os princípios de treino e verificar se estes foram aplicados ou não, no desenvolvimento deste estudo.

Quadro 6 – Princípios de treino: biológicos, metodológicos e pedagógicos - adaptado de Castelo (2002)

Princípios biológicos	Princípios pedagógicos	Princípios metodológicos
<ul style="list-style-type: none"> • Princípio da sobrecarga ou sobreestimulação; • Princípio da Especificidade; • Princípio da Reversibilidade; • Princípio da Heterocronia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Princípio da Sistematização; • Princípio da Atividade Consciente; • Princípio da Atividade Apreensível; • Princípio da Estabilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Princípio da relação ótima entre o exercício e o repouso; • Princípio da Continuidade; • Princípio da Progressão; • Princípio da Ciclicidade; • Princípio da Individualização; • Princípio da Multilateralidade.

Fazendo uma retrospectiva do desenvolvimento deste estudo, sinto que respeitei o princípio da sobrecarga, pois fui gradualmente aumentando o número de séries e repetições; o princípio da especificidade, pois mantive sempre o objetivo do ganho de força superior, inferior e intermédia nos exercícios; os restantes princípios biológicos não foram respeitados, pois foram sempre realizados com o mesmo tempo de recuperação, independentemente das cargas efetuadas ou do cansaço.

O princípio da individualização, bem como, muitos outros princípios não foram cumpridos pelas restrições que este estudo teve.

A forma como pensei esta investigação teve forte influência do meu gosto pela realização de exercício físico. Como tal, um dos meus objetivos foi fomentar a prática de exercício físico fora das aulas. Como estratégia para incentivar os alunos a praticarem exercícios, forneci vários exercícios com diferentes níveis de dificuldade, explicava qual o objetivo do exercício e tentava ser entusiasta na forma como instruía e demonstrava os exercícios. Contudo, com alguns alunos não deveria ter a mesma postura. Deveria adaptar-me às suas características, arranjando outra forma de os incentivar, possivelmente uma abordagem menos formal e mais lúdica.

A forma como decorreu este estudo poderia ter sido melhorada se englobasse mais turmas, pois tornaria a investigação mais rica. Outro aspeto a melhorar seria a seleção dos exercícios modelo. Inicialmente pensei em selecionar exercícios modelo diferentes dos escolhidos pela escola, mas como a realização dos testes de aptidão física é obrigatória, estando presente nos critérios de avaliação estipulados pelo grupo de EF, achei por bem escolher os exercícios já definidos.

Concluo, com especial destaque, que cada vez mais a EF é o único meio para muitos alunos realizarem exercício físico, e como tal deve ser dada oportunidade aos alunos de ter altos índices de prática efetiva nas aulas e estas devem promover a melhoria da aptidão física nas suas diferentes dimensões. Cabe ao professor planear as suas aulas, tendo sempre presente as características dos seus alunos. Não é por acaso que o PNEF tem características de um programa aberto, pois deve ser adaptado a cada turma. Se uma turma apresenta altos índices de aptidão física seria vantajoso incidir sobre outras finalidades ou objetivos que a EF apresenta. O mesmo acontece numa turma que apresente baixos níveis de aptidão física, seria mais vantajoso investir na melhoria da aptidão física.

5. CONCLUSÃO

Concluídas as reflexões sobre as práticas pedagógicas praticadas, posso afirmar sem margem para dúvidas, que o Estágio Pedagógico foi uma experiência bastante enriquecedora.

As diferentes situações vividas e experienciadas no estágio permitiram-me conhecer o que é ser um professor. A ambição de uma vida de ser professor, finalmente foi concretizada num contexto real.

Este Relatório de Estágio fez-me refletir sobre a minha intervenção no estágio e sobre aquilo que aprendi na minha formação anterior ao estágio. Todos os erros cometidos, todas as críticas construtivas que me fizeram e todo o envolvimento e dinâmicas criadas permitiram-me aprender e evoluir, tanto ao nível pessoal como profissional.

No entanto, permanece a consciência que muito ainda está para vir e aprender, pois a minha formação será permanente ao longo da minha vida. Como tal, considero fundamental o investimento em formação contínua, um processo formativo que jamais estará concluído.

Em cada UD tive a preocupação de me preparar, estudando todos os conteúdos necessários para ensinar de forma eficiente. Nomeadamente, na UD de Dança, senti que precisava de investir na minha formação e tive a oportunidade de ter aulas ao longo do ano letivo, com um professor da escola que se disponibilizou e ensinou-me diferentes dicas e estratégias que foram fundamentais no desenrolar da UD. O ritmo da música mais lento nas primeiras aulas, a colocação dos alunos no espaço, colocando rapazes de frente para as raparigas, a demonstração dos passos, foram alguns exemplos das aprendizagens adquiridas desta experiência.

Refletindo sobre as aprendizagens realizadas e verificando as fragilidades, os objetivos e as estratégias de superação que defini inicialmente, a frequência e qualidade de feedback foi o aspeto onde mais evoluí ao longo do ano letivo. Esta evolução deve-se sobretudo às reflexões após cada aula com o professor orientador e os colegas estagiários, que com as suas críticas construtivas, permitiram-me melhorar de aula para aula. O acompanhamento do exercício, fornecendo feedback de processo e a deteção dos erros comuns à turma, foram estratégias que ajudaram a melhorar a qualidade do feedback.

A diferenciação pedagógica realizada em cada UD, nos objetivos, estratégias, exercícios e na avaliação, constitui umas das principais aprendizagens. A rotina criada no planeamento das UD's na diferenciação pedagógica orientou-me de forma mais eficiente no processo de ensino, sendo mais fácil de formar os grupos de nível e criar diferentes progressões pedagógicas adaptadas aos alunos.

No que consta à avaliação, a criterial teve sempre um peso mais significativo com a elaboração de diferentes objetivos para os alunos. Contudo a normativa estava presente, porque por vezes é importante olhar para a turma como um todo, comparando as diferentes evoluções dos alunos, verificando se os objetivos que tinha estipulado estavam adequados aos alunos. Com a junção dos dois tipos de avaliação fui sempre justo com os alunos, contribuindo para uma igualdade de oportunidades, que equivale a um tratamento diferenciado, garantindo a cada um, os meios de instrução necessários para o seu máximo desenvolvimento, diferente de uma igualdade de oportunidades equivalente a igualdade de tratamento, onde se esquece as diferenças de necessidades, interesses, motivos, estilos de aprendizagem e aptidões (Graça, 1990).

Apesar de ter sido um ano cheio de experiências enriquecedoras para o meu futuro, tenho plena noção da situação da profissão docente e num futuro próximo será muito difícil voltar a lecionar, pelo menos, no ensino Secundário ou mesmo no Básico. Resta-me não desistir e lutar para que um dia volte a ser professor, ou melhor... Superprofessor.

Atualmente já não há professores, mas sim "Superprofessores" (Formosinho, 1992).

6. BIBLIOGRAFIA

Abrantes, P. (2000) *Princípios sobre currículo e avaliação*. In Proposta de reorganização curricular do ensino básico. Departamento de Educação Básica, Lisboa.

Aires L Pratt M, Loble F, Santos RM, Santos MP, Mota J (2011) *Associations of cardiorespiratory fitness in children and adolescents with physical activity, active commuting to school and screen time*. *Journal of Physical Activity and Health* 8 (suppl 2): 198-205

American College of Sports Medicine (2010) *ACSM's Guidelines for Exercise Testing and Prescription – 8th Edition*. Williams & Wilkins, Philadelphia.

Baptista F, Silva AM, Santos DA, Mota J, Santos R, Vale S, Ferreira JP, Raimundo A, Moreira H (2011) *Livro Verde da Atividade Física*. Instituto do Desporto de Portugal, I.P., Lisboa

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

Bloom, B., Hastings, & Madaus. (1971). *Handbook on Formative and Sumative Evaluation of Student Learning*. McGraw-Hill Book Company

Bouchard C, Shepard RJ, Stephens T (1994). *Physical Activity, Fitness and Health – International Proceedings and Consensus Statement*. Human Kinetics Publishers, Champaign

Bouchard C, Shephard RJ, Suttson JR, McPherson BD (1990) *Exercise, fitness and health: the consensus statement*. In: Bouchard C, Shephard RJ, Stephens T, Sutton

JR & McPherson BD (eds) *Exercise, Fitness and Health: A Consensus of Current Knowledge*, ch 1. Human Kinetics Publishers, Champaign, pp 1-28

Bush, T. (1995) *Theories of Educational Management*. Sage Publications Company, Londres.

Carvalho, A. d., Amorim, J. G., Cardoso, L., Silva, R. d., e Silva, S. d. (2011). *El acto de planificar y la importancia de la planificación en la organización del profesional de la Educación Física*. Efdesportes.

Castelo, J. (2002) *O exercício de treino desportivo*. Faculdade de Motricidade Humana. Lisboa, Portugal.

Chief Medical Officer (2004) *At least five a week: evidence on the impact of physical activity and its relationships to health*. Department of Health, USA.

Costa, C. et al (1996). *Formação de Professores em Educação Física, Conceções, Investigação, Prática, Ciências da Educação*. Edições FMH, Lisboa.

Fachada, M. (2012), *Aula nº 1 de Administração Escolar*, MEEFEBS, ano letivo 2011/2012, FCDEF-UC, Coimbra.

Ferraz, M. J. et al (1994). *Avaliação criterial / Avaliação normativa*. In I.I.E. (Ed.). *Pensar Avaliação, Melhorar a Aprendizagem*. Lisboa: I.I.E

Fletcher, T. (2008). *Grouping Students by ability in Physical Education: the good, the bad and the options*. Physical and Health Education;

Formosinho, J. (1992) *O dilema organizacional da escola de massas*. Revista Portuguesa de Educação, 5(3), 23-48.

Graça, A. (1990). *Igualdade, aptidão e sucesso em EF*. In Jorge Bento et al. (eds.), *desporto, Ética, Sociedade – Actas*. Porto: FCDEF-UP

Guba, E. S. e Lincoln, Y. (1989) *Fourth generation evaluation*. Newbury Park: Sage.

Hargreaves, A. (1998) *Os professores em tempos de mudança*. Alfragide: McGraw-Hill.

Knuttgen HG (1969) *Physical working capacity and physical performance*. *Medicine and Science in Sports*, v. 1, no 1, p 1-8, mar 1969. http://journals.lww.com/acsmmsse/Citation/1969/03000/Physical_working_capacity_and_physical_performance.4.aspx.

Martins, R. (2006) *Exercício Físico e Saúde Pública*. Livros Horizonte, Lisboa.

Nobre P. (2012) *Material de apoio à unidade curricular Avaliação Pedagógica em Educação Física*. Mestrado Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, FCDEF-UC, Coimbra.

Noizet, G., e Caverni, J.-P. (1985). *Psicologia da Avaliação Escolar*. Coimbra Editora, Coimbra.

Pais, A. P. (2010) *Fundamentos didatológicos e técnico - didáticos de desenho de unidades didáticas para a língua Portuguesa*. Encontros de didática.

Pate RR (1988) *The evolving definition of fitness*. *Quest* 40: 174-179.

Piéron, M. (1996). *Formação de Professores - Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica*. Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa, Portugal.

Programa Nacional de Educação Física do Secundário (2001) Ministério da Educação Departamento do Ensino Secundário -
<http://www.spef.pt/images/secund%E1rio.pdf>.

Ribeiro (1999). *Tipos de Avaliação*. In *Avaliação da Aprendizagem*. Porto Editora, Lisboa.

Ribeiro (2007) *Avaliação da atividade física habitual em crianças e adolescentes: Influência do estatuto socioeconómico*. Monografia, Universidade do Porto, Porto.

Sá, V. (1997) *Racionalidades e práticas na gestão pedagógica: o caso do director de turma*. Instituto de Inovação Educacional, Lisboa.

Sallis JF, Patrick K (1994) *Physical Activity guidelines for adolescents: consensus statement*. *Pediatric Exercise Science* 6: 302-314

Santomé, T. (1998) *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Artes médicas, pp. 25-43, Porto Alegre.

Silva, E. (2010) *Material de apoio à unidade curricular Prática de Ensino*. Licenciatura em Ciências do Desporto, FCDEF-UC, Coimbra.

Silva, E., Fachada, M., Nobre P. (2012) *Guia das Unidades Curriculares dos 3º e 4º Semestres 2012/2013*, FCDEF-UC, Coimbra.

U.S. Department of Health and Human Services (2008) *Physical Activity Guidelines for Americans* – http://www.health.gov/paguidelines/report/C_keyterms.aspx

World Health Organization (2011a) *Health topics – Physical activity*
http://www.who.int/topics/physical_activity/en/.

World Health Organization (2011b) *Fact File – 10 Facts on Physical Activity*
http://www.who.int/features/factfiles/physical_activity/facts/en/index4.html.

7. ANEXOS

ANEXO 1 – Calendário anual das Unidade Didáticas.

Mês /Dia	SET	OUT	NOV	DEZ	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL
2ª		1						1			1
3ª		2 Gin			1			2 Basq			2
4ª		3			2			3	1		3
5ª		4 Gin	1		3 Atle.			4 Basq	2 Basq		4
6ª		5	2		4	1	1	5	3	1	5
Sáb	1	6	3	1	5	2	2	6	4	1	6
Dom	2	7	4	2	6	3	3	7	5	2	7
2ª	3	8	5	3	7	4	4	8	6	3	8
3ª	4	9 Gin	6 Volei	4 Volei	8 Atle.	5 Atle.	5 Fut	9 Basq	7 Dan	4 Cond. Física	9
4ª	5	10	7	5	9	6	6	10	8	5	10
5ª	6	11 Gin	8 Volei	6 Volei	10 Atle.	7 Atle.	7 Fut	11 Basq	9 Dan	6 Cond. Física	11
6ª	7	12	9	7	11	8	8	12	10	Fim 6º, 9º, 11º, 12º	12
Sáb	8	13	10	8	12	9	9	13	11	8	13
Dom	9	14	11	9	13	F	F	14	12	9	14
2ª	10	15	12	10	14	11	11	15	13	10	15
3ª	11	16 Gin	13 Volei	11 Volei	15 Atle.	12	12 Fut	16 Basq	14 Dan	11 SBV	16
4ª	12	17	14	12	16	13	13	17	15	12	17
5ª	13	18 Gin	15 Volei	13 Volei	17 Atle.	14 Fut	14 Fut	18 Basq	16 Dan	13 V. Desp.	18
6ª	14 Início	19	16	14	18	15	15	19	17	Fim 5º, 7º, 8º, 10º	19
Sáb	15	20	17	15	19	16	16	20	18	19	20
Dom	16	21	18	16	20	17	17	21	19	16	21
2ª	17	22	19	17	21	18	18	22	20	17	22
3ª	18	23 Gin	20 Volei	18	22 Atle.	19 Fut	19	23 Basq	21 Dan	18	23
4ª	19	24	21	19	23	20	20	24	22	19	24
5ª	20	25 Gin	22 Volei	20	24 Atle.	21 Fut	21	25	23 Dan	20	25
6ª	21	26	23	21	25	22	22	26	24	21	26
Sáb	22	27	24	22	26	23	23	27	25	22	27
Dom	23	28	25	23	27	24	24	28	26	23	28
2ª	24	29	26	24	28	25	25	29	27	24	29
3ª	25 Gin	30 Gin	27 Volei	Natal	29 Atle.	26 Fut	26	30 Basq	28 Dan	25	30
4ª	26	31	28	26	30	27	27		29	26	31
5ª	27 Gin		29 Volei	27	31 Atle.	28 Fut	28		30 Dan	27	26
6ª	28		30	28			29		31	28	27
Sáb	29			29			30			29	28
Dom	30			30			31			30	29
2ª				31							30
3ª											31
1º Período	25 aulas no total	11 Ginástica	12 Voleibol	2º Período	20 aulas no total	11 Atletismo	9 Futsal	3º Período	21 aulas no total	9 Basquetebol	8 + 4 Dança

Legenda:

Cor	Designação	Matéria
	Férias/Feriados	-
	1ª Rotação	Ginástica de Solo e Ginástica de Aparelhos
	2ª Rotações	Voleibol
	3ª Rotação	Atletismo
	4ª Rotação	Futsal
	5ª Rotação	Basquetebol
	6ª Rotação	Dança
	7ª Rotação	Avaliação da condição física; Vários Desportos; Suporte Básico de Vida;

ANEXO 2 – Ficha de ensino-recíproco – “Aspetos a melhor” (Voleibol)

Nome do aluno observado	Determinantes técnicas				
	Passe		Manchete		Outra:
	Corpo debaixo da bola	Dedos afastados e em contacto com a bola	Flexão dos MI	Extensão dos MS	

Nota: Coloca um x onde achas que o teu colega pode melhorar. Podes colocar outra dificuldade que não esteja no quadro

Observações:

ANEXO 3 – Hetero-avaliação de Atletismo (Ficha de ensino-recíproco)

Grupo 1	Corrida de barreiras				
	Extensão do MI de ataque	90° do MI de impulsão	Transposição rasante	Velocidade Máxima	Maiores dificuldades
Nº 1					
Nº 2					
Nº 3					
Nº 4					
Nº 5					

Nota: Coloca um x onde achas que o teu colega teve mais dificuldades. Podes colocar outra dificuldade que não esteja no quadro.

Observações:

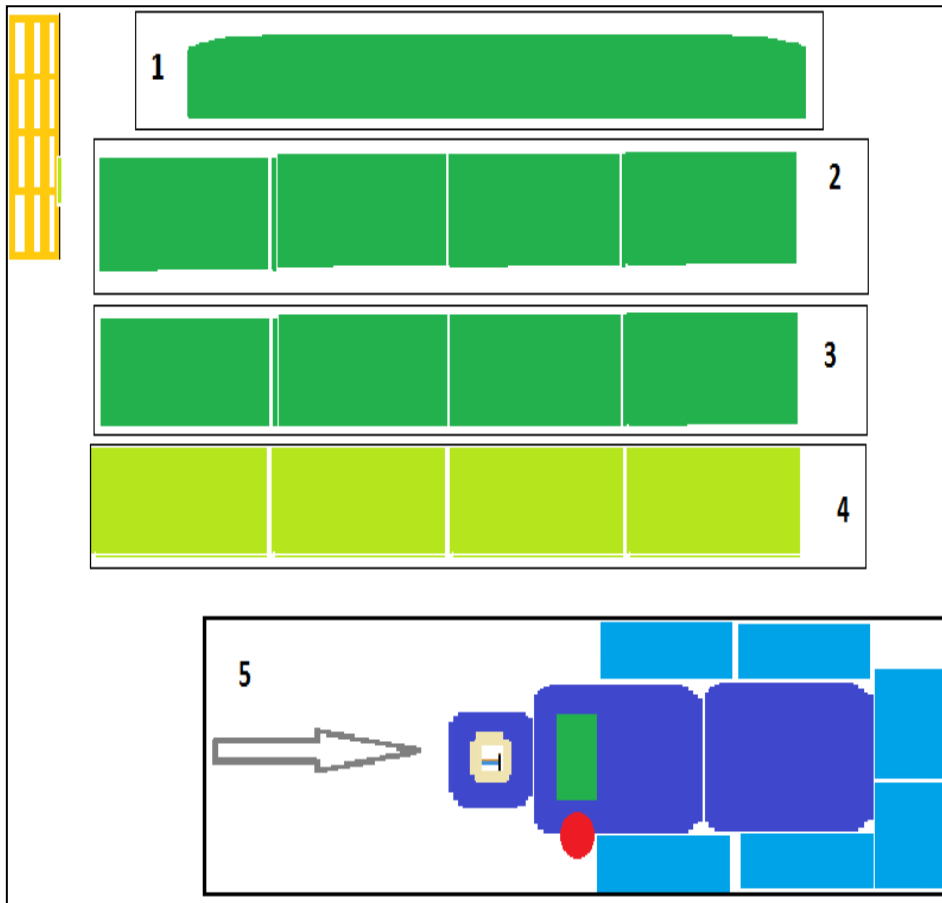
ANEXO 4 – Modelo de plano de aula

Plano de Aula			
Professor:	Período:	Data:	
Aula(s) nº:	Ano/Turma:	Nº de alunos previstos:	
Local/Espaço:	Hora:	Duração da aula:	Tempo útil:
Aula nº dum total de da Unidade Didática		Função didática:	
Competências a desenvolver:			
Recursos materiais:			

Tempo		Tarefas/ Situações de aprendizagem	Condições de realização e organização	Objetivos específicos / Critérios de Êxito	Estratégias e Estilos de Ensino
T	P				
Parte inicial					
Parte fundamental					
Parte final					

Justificação

ANEXO 5 – Gráfico da colocação do material de ginástica



ANEXO 6 – Modelo de folha de registo da assiduidade.

2º Período													Professor: Rui Silva									
Turma: 10 ºA		Unidade Didática de Atletismo											Unidade Didática de Futsal									
Nº	Nome	Nº aulas	51/52	53/54	55/56	57/58	69/70	71/72	73/74	75/76	77/78	79/80	81/82	83/84	85/86	87/88	89/90	91/92	93/94	95/96	97/98	99/100
		Mês	Janeiro										Fevereiro				Março					
		Dia	3	8	10	15	17	22	24	29	31	5	7	14	19	21	26	28	5	7	12	14
1																						
2																						
3																						
4																						
5																						
6																						
7																						
10																						
11																						
12																						
13																						
14																						
15																						
16																						
17																						
18																						
19																						
20																						
21																						
22																						
23																						
24																						
25																						
26																						
27																						
28																						
29																						
30																						
31																						

*- (Presente); F (Faltou); A (Atraso); D (Dispensa); Dd (Dispensa por doença); E (Falta de equipamento);

Observações: _____

ANEXO 7 – Torneio de Basquetebol (fase regular e *play offs*).

Torneio de Basquetebol – Fase Regular

Local	RESULTADOS		
Campo 1	Equipa Verde	___ vs ___	Equipa Amarela
Campo 2	Equipa Vermelha	___ vs ___	Equipa Laranja
	Arbitragem: Equipa Azul		
Campo 1	Equipa Verde	___ vs ___	Equipa Vermelha
Campo 2	Equipa Azul	___ vs ___	Equipa Amarela
	Arbitragem: Equipa Laranja		
Campo 1	Equipa Verde	___ vs ___	Equipa Azul
Campo 2	Equipa Amarela	___ vs ___	Equipa Laranja
	Arbitragem: Equipa Vermelha		
Campo 1	Equipa Verde	___ vs ___	Equipa Laranja
Campo 2	Equipa Vermelha	___ vs ___	Equipa Azul
	Arbitragem: Equipa Amarela		
Campo 1	Equipa Amarela	___ vs ___	Equipa Vermelha
Campo 2	Equipa Laranja	___ vs ___	Equipa Azul
	Arbitragem: Equipa Verde		

Equipas	Vitórias	Derrotas	Pontos marcados	Classificação Final	
Azul				1º	
Verde				2º	
Vermelha				3º	
Amarela				4º	
Laranja				5º	

Fase Regular		Pontos Marcados
1º	Azul	8
2º	Verde	14
3º	Laranja	9
4º	Vermelha	4
5º	Amarela	2

Playoffs

Meia-Final

Local	RESULTADOS		
Campo 1	Equipa Azul	___ vs ___	Equipa Vermelha
Campo 2	Equipa Verde	___ vs ___	Equipa Laranja

3º e 4º Lugar

Local	RESULTADOS		
Campo 2	Derrotado do campo 1 Equipa:	___ vs ___	Derrotado do campo 2 Equipa:

FINAL

Local	RESULTADOS		
Campo 1	Vencedor do campo 1 Equipa:	___ vs ___	Vencedor do campo 2 Equipa:

Equipa Vencedora do Torneio: _____

Pontos Marcados

Nº de aluno	Pontos	Nº aluno	Pontos	Nº aluno	Pontos
1		13		23	
2		14		24	
3		15		25	
4		16		26	
5		17		27	
6		18		28	
7		19		29	
10		20		30	
11		21		31	
12		22			

ANEXO 8 – Exemplo de uma grelha de avaliação diagnóstica.

10ºA		Grelha da avaliação diagnóstica - <u>Basquetebol</u>					
N.º	Nome	Passe	Receção	Drible em progressão	Lançamento	Lançamento na Passada	Situação de jogo
		Olhar dirigido para o local do passe; Agarra a bola pelos lados com os dedos afastados; Extensão dos M.S. paralelamente ao solo num gesto simultâneo; Trajetória tensa e dirigida ao alvo;	Ir ao encontro da bola; Estender os M.S.; Dedos afastados e ligeiramente voltados para cima; Polegares orientados um para o outro.	-Adota a posição de tripla ameaça; -Contacto com a bola realizado com os dedos; - Flexão do pulso; -Olhar dirigido para a frente -O ressaltado da bola deve ser ligeiramente ao lado e à frente do M.S. recuado, ao nível da cintura pélvica.	-Pés à largura dos ombros; -Pega da bola: mão hábil por baixo da bola, a outra mão está ligeiramente ao lado e à frente; Flexão/extensão simultânea dos M.I.; Flexão completa do pulso e dos dedos.	O primeiro apoio é longo, sendo o segundo apoio mais curto; Aquando do 2º apoio deve existir elevação do joelho contrário; O M.S. lançador no final encontra-se em extensão; O lançamento é realizado acima e à frente da cabeça; Flexão do pulso no ato do lançamento.	Esq. Dir.
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							
23							
24							
25							
26							
27							
28							
29							
30							
31							

Legenda: 1- Executa com muitas dificuldades; 2 - Executa com algumas dificuldades; 3 - Executa bem.

ANEXO 9 – Exemplo de uma grelha de avaliação formativa.

Ficha de avaliação formativa - <u>Futsal</u>					
N.º	Nome	Passe e recepção	Progressão/ Drible	Remate	Situação de jogo
		Não olhar para o solo. Pé de apoio ao lado da bola.	Cabeça levantada; mudanças de direção; rapidez; bola controlada junto ao pé	Com o peito do pé preferencialmente; Bola colocada fora do alcance do guarda-redes.	Ocupação racional do espaço; Desmarcação; utiliza os 3 corredores de jogo; Penetra sempre que possível, driblando ou passando a bola aos colegas.
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					
26					
27					
28					
29					
30					
31					

Legenda: 1 = Executa com muitas dificuldades; **0-9 valores**; 2 = Executa com Dificuldades; **10-12 valores**; 3 = Executa; **13-14 valores**; 4= Executa Bem **15-17 valores**; 5= Executa com qualidade **18-20 valores**.8

ANEXO 10 – Exemplo de uma grelha de avaliação sumativa

Avaliação Sumativa de Dança - 10ªA - Regadinho						
Nº	Nome	Parâmetros técnicos			Observações/ Nível Geral	Critérios de avaliação Regadinho:
		Ritmo	Expressividade	Passos		
Grupo 1						- Realiza o passo do passeio, saltado e oito, no ritmo, mantendo a postura correta durante toda a coreografia. - Inicia a dança com o Membro Superior direito até ao passo saltado. - Posteriormente mantém os membros superiores no ar. - Realiza a sequência dos passos, sem quebras significativas no ritmo/fluidez dos movimentos.
Grupo 2						
Grupo 3						

Legenda:

- 1 = Executa com muitas dificuldades; **0-9 valores;**
- 2 = Executa com Dificuldades; **10-12 valores;**
- 3 = Executa; **13-14 valores;**
- 4= Executa Bem **15-17 valores;**
- 5= Executa com qualidade **18-20 valores.**

ANEXO 11 – Autoavaliação de Basquetebol

Nome: _____

Nº: _____

Elementos técnicos	Dificuldades
Lançamento na passada <input type="checkbox"/>	
Lançamento em apoio <input type="checkbox"/>	
Lançamento em suspensão <input type="checkbox"/>	
Passe <input type="checkbox"/>	
Drible <input type="checkbox"/>	
Situação de jogo <input type="checkbox"/>	
Outro:	

Nota: Na coluna do lado esquerdo coloca um x onde achas que podes melhorar. Na coluna do lado direito refere especificamente onde tiveste mais dificuldade.

Observações:

ANEXO 12 – Co-avaliação de Dança

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5

Escala: 0 a 20 valores

Critérios de avaliação: Ritmo, Expressão corporal, Complexidade de movimentos e originalidade

ANEXO 13 – Seleção dos exercícios para a melhoria da condição física.

Tipo de Força	Exercícios
Força superior	<ul style="list-style-type: none"> • Flexões e Extensões de membros superiores, em prancha ou em joelhos, mãos à largura dos ombros; • Tríceps no banco; • <i>Mountain Climber</i>; • <i>Burpees</i>
Força Intermédia	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Crouch</i> com os membros inferiores a 90 graus; • Prancha dorsal; com elevação da bacia; • Prancha ventral; • Prancha lateral • Flexão lateral na posição deitado; • Elevação alternada dos membros superiores com os inferiores; • <i>Mountain Climber</i>; • <i>Burpees</i>
Força inferior	<ul style="list-style-type: none"> • Agachamento; • Salto vertical para o banco; • <i>Lunges</i>; • <i>Mountain Climber</i>; • Agachamento com salto horizontal • <i>Burpees</i>