

**FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA DA
UNIVERSIDADE DE COIMBRA**



CARLOS DANIEL PINTO DE SOUSA

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
BÁSICA Nº2 DA MEALHADA JUNTO DA TURMA DO 8ºB NO ANO LETIVO
2013/2014**

**COIMBRA
2014**

CARLOS DANIEL PINTO DE SOUSA
Nº2012114033

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
BÁSICA Nº2 DA MEALHADA JUNTO DA TURMA DO 8ºB NO ANO LETIVO
2013/2014**

Relatório de estágio apresentado à Faculdade de Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra com vista à obtenção do grau de mestre no Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

**Orientador: Professor Doutor Raúl
Martins**

COIMBRA
2014

Sousa, C.D.P. (2014). *Relatório de Estágio Pedagógico Desenvolvido Na Escola Básica Nº2 Da Mealhada Junto Da Turma Do 8ºB No Ano Letivo De 2013/2014*. Relatório De Estágio, Faculdade De Ciências Do Desporto e Educação Física Da Universidade De Coimbra, Coimbra, Portugal.

DECLARAÇÃO

Eu, Carlos Daniel Pinto de Sousa, aluno N°2012114033 do Mestrado no Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, 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 artigo 30º do Regulamento Pedagógico da FCDEF (versão de 10 de Março de 2009).

Data:

Assinatura:

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar quero agradecer aos meus pais por todos os sacrifícios feitos em prol do bem-estar, da minha educação e por todas as oportunidades de formação académica que me proporcionaram. Quero agradecer-vos também por me terem apoiado incondicionalmente desde o primeiro dia e pela pessoa que sou hoje, com valores, princípios e dotada de ferramentas para conseguir ultrapassar os meus desafios.

À minha irmã, por todo o apoio e carinho demonstrados ao longo do meu percurso, a ela o meu muito obrigado também.

Agradeço à Joana, por ser um pilar durante todo este trajeto, apoiando-me incondicionalmente nos momentos bons e nos menos bons. Por toda a paciência demonstrada, principalmente ao longo deste ano, o meu mais sincero obrigado.

Aos meus amigos de sempre, por todos os momentos que partilhamos, pela felicidade que me transmitem e pelo companheirismo, sem nunca ser preciso perguntar por vós, pois estavam sempre comigo, o meu muito obrigado.

A todos o meu sincero bem-haja!

RESUMO

O presente Relatório Final de Estágio surge no âmbito da unidade curricular Relatório de Estágio, 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. A aplicação prática, das atividades descritas e analisadas no referido relatório, ocorreu na Escola Básica nº2 da Mealhada, com o acompanhamento da turma do 8ºB. É importante destacar como principais objetivos de elaboração, por um lado, a necessidade de existir uma descrição e reflexão das tarefas e aprendizagens conseguidas durante todo o ano de estágio e, por outro, o aprofundamento do tema/problema: “Monotorização do esforço nas aulas de educação física: trabalho das capacidades motoras condicionais”. A construção deste relatório partiu de uma reflexão acerca da minha evolução, tanto no campo pessoal como profissional, resultante da minha experiência ao longo do processo de estágio. Assim, tendo sempre presente que, a evolução e melhoria do trabalho docente e da prática pedagógica, assentam numa capacidade de autocritica e reflexão, faz todo o sentido concretizar os ajustes necessários, com vista a responder e a ir ao encontro das reais necessidades dos alunos. Assim, partindo de uma análise das tarefas realizadas durante o estágio e, sempre que se justificou, foram sendo executadas alterações aos objetivos inicialmente planificados, com vista a atingir as metas propostas. Todo este processo, prático (estágio pedagógico) e reflexivo (relatório de estágio), espelha a necessidade sistemática de análise sobre todas as decisões tomadas, para que se consiga construir um desenvolvimento de competências, quer a nível pessoal, quer a nível profissional, indissociáveis de um bom desempenho da tarefa docente.

Palavras-chave: Prática pedagógica, reflexão, desenvolvimento e estágio pedagógico.

ABSTRACT

This Final Internship Report arises for the internship report subject, of the Masters' in Teaching Physical Education in Elementary and High School education, Faculty of Sport Sciences and Physical Education of the University of Coimbra. The practical application of the activities described and analyzed in this report occurred at the Elementary School No. 2 of Mealhada, with the accompaniment of the 8th class B. Importantly, as the main objectives of development, on the one hand, the need for a description and reflection of the tasks, and achieved learning and diagnosed difficulties throughout the internship year and, secondly, the deepening of the topic / issue: "Monitoring of the effort in physical education classes: the work of conditional motor skills." The writing of this report came from a reflection about my evolution, both in the personal and professional field, resulting from my experience throughout the internship process. Thus, bearing in mind that the evolution and improvement of teaching and pedagogical practice, are based on a capacity of self-criticism and reflection, it makes perfect sense to achieve the necessary adjustments in order to respond and meet the real needs of students. This way, based on an analysis of the tasks performed during the internship and, where warranted, changes were being implemented to the objectives originally planned, in order to achieve the proposed goals. Throughout this process, practical (practicum) and reflective (internship report), there was a reflected need for systematic analysis of all decisions made, so that they could build skill development, either personally or professionally, inseparable good performance of the teaching task.

Keywords: *Pedagogical practice, reflection, evolution, practicum and internship report.*

SUMÁRIO

RESUMO.....	III
ABSTRACT	IV
1. Introdução	4
2. Contextualização da prática desenvolvida	5
2.1 Expectativas iniciais em relação ao estágio.....	5
2.2. Caracterização do contexto	6
3. Descrição e reflexão das atividades desenvolvidas	8
3.1. Planeamento.....	8
3.1.1. Plano anual	8
3.1.2. Unidades didáticas	10
3.1.3. Plano de aula	11
3.2. Realização	13
3.2.1. Dimensão instrução	13
3.2.2. Dimensão Gestão	15
3.2.3. Dimensão Clima/Disciplina.....	16
3.2.4. Decisões de ajustamento	17
3.3. Avaliação.....	17
3.3.1. Avaliação diagnóstica	18
3.3.2. Avaliação formativa	19
3.3.3. Avaliação sumativa	19
4. Componente ético- profissional.....	21
4.1. Capacidade de iniciativa e responsabilidade	22
4.2. Importância do trabalho individual e de grupo	23
5. Justificação das opções tomadas.....	24
6. Compromisso com as aprendizagens dos alunos.....	25
7. Dificuldades e necessidades de formação	26
7.1. Dificuldades sentidas e formas de resolução	26
7.2. Dificuldades a resolver no futuro e formação contínua.....	28
8. Questões dilemáticas	29
9. Conclusões referentes à formação individual	30
9.1. Impacto do estágio na realidade escolar	30

9.2. Prática pedagógica supervisionada.....	31
9.3. Experiência pessoal e profissional.....	31
10. Aprofundamento do tema problema: “Monitorização do esforço nas aulas de Educação Física”	32
11. Conclusão	50
12. Bibliografia	51
13. Anexos	55
Anexo 1: Ficha de Identificação.....	Erro! Marcador não definido.
Anexo 2: Escala CR-10 de Borg.....	Erro! Marcador não definido.
Anexo 3: Exemplo de uma Grelha de Avaliação Diagnóstica....	Erro! Marcador não definido.
Anexo 4: Exemplo de uma Grelha de Avaliação Formativa	Erro! Marcador não definido.
Anexo 5: Exemplo de uma Grelha de Avaliação Sumativa	Erro! Marcador não definido.
Anexo 6: Exemplo de um Plano de Aula	Erro! Marcador não definido.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Escala RPE de Borg	37
Quadro 2 – Escala CR-10 de Borg	38
Quadro 3 – Comparação RPE vs CR-10.....	38
Quadro 4 – Comparação entre FC e a Percepção Subjetiva de Esforço	39
Quadro 5 – Gêneros	43
Quadro 6 – Tabela de Frequência de 10 Agachamentos (Exercício 1)	44
Quadro 7 – Tabela de Frequência de 10 minutos de Corrida Contínua (Exercício 2).....	44
Quadro 8 – Estatística da Amostra: Teste T-Student	45
Quadro 9 – Correlação entre as duas variáveis do Exercício 1	46
Quadro 10 – Correlação entre as duas variáveis do Exercício 2	46
Quadro 11 – Alpha de Cronbach	46

1. Introdução

O documento a seguir exposto está englobado na unidade curricular Relatório de Estágio, do Mestrado de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, e tem como objetivo principal a realização de uma reflexão e análise crítica de todo o trabalho desenvolvido, ao longo deste ano de estágio. Além de nomear e descrever as tarefas realizadas durante todo este processo, pertendo confrontar os objetivos a que me propus no início desta etapa com aqueles que foram efetivamente atingidos, analisando também os pontos positivos e negativos.

A relevância deste trabalho encontra-se no importante facto de se realizar uma retrospectiva de todo o trabalho desenvolvido, de forma a serem retiradas conclusões significativas e catalisadoras do desenvolvimento das minhas capacidades, enquanto docente de Educação Física.

O estágio pedagógico é o concluir de todo um processo, que segundo Piéron (1996), é a reunião e confronto entre todas as aprendizagens adquiridas durante a formação, tal como a realidade com que somos confrontados durante a fase de estágio. Todo o processo de estágio possibilita ao professor estagiário, o contacto com a realidade escolar, em todas as suas dimensões preparando-o e dotando-o das ferramentas necessárias à prática da sua profissão.

Assim, durante todo este processo usufruí da oportunidade de poder aplicar todos os conhecimentos adquiridos, durante a primeira fase da minha formação, dando-me conta que em muitos momentos esta não foi suficiente, existiu a necessidade da pesquisa e da procura. Portanto, devido a esta necessidade, o meu percurso, ainda inacabado, de formação ficou enriquecido quer a nível pessoal, quer a nível profissional. Esta etapa da minha formação foi decisiva no que respeita ao meu processo de formação, permitindo-me desenvolver aptidões técnicas enquanto docente.

Este trabalho será organizado em duas partes, em que a primeira estará direcionada para a descrição, reflexão e análise da prática pedagógica desenvolvida e a segunda servirá para o aprofundamento do tema/problema: “Monitorização do esforço nas aulas de Educação Física: trabalho das capacidades motoras condicionais”.

2. Contextualização da prática desenvolvida

2.1. Expectativas iniciais em relação ao estágio

Após um longo percurso como aluno, durante o qual fui conseguindo alcançar diferentes patamares e cumprir diversas etapas, chegou a altura de encarar o sistema de ensino de outra preceptiva: a de docente.

A minha formação ao longo dos anos foi convergente, tendo como objetivo final a preparação para este momento, oferecendo-me as bases para poder intervir adequadamente neste processo, que é o estágio pedagógico. Apesar de toda a formação, não consegui esbater alguns sentimentos menos positivos, como a ansiedade e algum nervosismo, que estiveram presentes numa fase inicial do estágio. A minha inexperiência, apesar de lecionar aulas de natação num contexto profissional, e o desconhecimento do meio onde me iria inserir fizeram com que tais sentimentos despoletassem durante o meu percurso. No entanto, com o desenrolar do processo todos estes sentimentos foram desaparecendo e deram lugar   confiana, motivao e à vontade para desempenhar as funoes a que me propus.

Capacidades de planeamento, organizao e controlo; aprofundar o conhecimento do programa nacional de educao física; liderar um grupo (turma) constituído por elementos heterog neos e desenvolver a iniciativa e a capacidade de adaptao, são algumas das aptidões que pretendia desenvolver com toda esta experiência.

Até este momento, com base nas diversas experiências que fui vivenciando, notei que todas as etapas por que fui passando me ajudaram a evoluir e a acrescentar conhecimentos que não são passíveis de serem adquiridos e apreendidos em sessões teóricas. Partindo de um processo de análise, reflexão e posterior discussão, com todos os elementos pertencentes ao núcleo de estágio, foi possível melhorar as nossas principais fragilidades, encontrando um leque de soluoes que me ajudaram, assim como aos meus colegas de estágio, a ultrapassa-las. Ao mesmo tempo era possível discutir quais as estratégias mais adequadas para um desenvolvimento coerente do processo de ensino-aprendizagem.

Apesar de todos os aspetos mencionados anteriormente, tinha a certeza que no final do estágio seria uma pessoa com mais conhecimentos e com uma maior

capacidade de enfrentar os desafios que fossem aparecendo no meu percurso profissional enquanto docente.

Assim, de forma a garantir o atingir de todas as metas traçadas, tinha a consciência do percurso difícil e trabalhoso que era necessário percorrer. Este facto veio a confirmar-se, porém, tal situação só me ajudou ao desenvolvimento do espírito de sacrifício e de trabalho, de competências de lecionação e aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo da minha formação.

2.2. Caracterização do contexto

Para que a minha integração no meio onde realizei o estágio pedagógico tivesse corrido pelo melhor, foi necessário fazer um pequeno levantamento acerca da região onde se situava a escola em que iria lecionar e sobre o estabelecimento escolar.

O concelho da Mealhada localiza-se na parte sul do distrito de Aveiro, e faz parte da Região Centro e da sub-região do Baixo Mondego. Em termos de infraestruturas rodoviárias, o município é atravessado pela A1 com acesso pelo nó da Mealhada, pelo IC2 que atravessa o concelho, pela EN234 (entre Mira e Mangualde) e por uma rede viária municipal extensiva a todas as freguesias. É igualmente atravessado pelas linhas ferroviárias do Norte (entre Lisboa e Porto), da Beira Alta (entre Pampilhosa e Vilar Formoso) e Ramal da Figueira da Foz (entre a Figueira da Foz e Pampilhosa), que se cruzam na estação da Pampilhosa, tornando-a num dos nós ferroviários mais importantes de Portugal.

Em relação ao Desporto e à atividade física o concelho dispõe de excelentes pavilhões gimnodesportivos abertos à utilização por parte das associações e grupos locais, mas também ao dispor da vertente turística-desportiva. Destaque-se na alta competição o Centro de Estágios do Luso (Futebol, Atletismo, Rugby). Cabe destacar os pavilhões da sede do concelho, da vila da Pampilhosa, das termas do Luso ou a piscina da Mealhada, lugar de encontros e de competições de nível nacional, ou ainda os modernos campos de ténis e de squash do Luso, aliados a uma piscina descoberta em plena zona do Lago.

Entre os principais clubes presentes no conselho posso evidenciar o Hóquei Clube da Mealhada e o Grupo Desportivo da Mealhada.

Relativamente à caracterização da escola, o atual Agrupamento de Escolas da Mealhada foi criado em Julho de 2010 por despacho do Sr. Secretário de Estado da Educação João Trocado da Mata, na sequência da Resolução do Conselho de Ministros nº 44/2010, de 14 de Junho, agrupando o então Agrupamento de Escolas da Mealhada, o Agrupamento de Escolas da Pampilhosa e a Escola Secundária c/ 3º CEB da Mealhada, na qual ficou instalada a sede do novo Agrupamento. Passou, assim, a constituir-se como única unidade orgânica do Ministério da Educação para oferta pública de ensino no Concelho da Mealhada. Reparte com a Câmara Municipal da Mealhada competências em matéria de pessoal não docente e equipamentos, nos termos do protocolo de transferência de competências do Ministério da Educação para a Autarquia (Contrato nº 173/2009, DR, 2ª série, nº 140, 22 de Julho de 2009), partilha que, para além de institucional no âmbito da afetação de recursos, é também um trabalho de equipa com objetivos comuns.

Assim, o grupo disciplinar de Educação Física é composto por professores de Educação Física das três escolas do Agrupamento de Escolas da Mealhada, nomeadamente, Escola E.B 2,3 da Pampilhosa, Escola E.B nº2 da Mealhada e a Escola Secundária da Mealhada. No total das três escolas, o Grupo Disciplinar de Educação Física é constituído por 11 professores e 4 professores estagiários.

Neste ano letivo, tive a oportunidade de acompanhar a turma B2, do oitavo ano de escolaridade. Esta era constituída por 18 alunos, 10 raparigas e 8 rapazes, no entanto, devido à transferência de um aluno a turma ficou reduzida a 17 elementos.

No que se refere à análise dos questionários aplicados aos alunos, no início do ano letivo, podem ser referidos os seguintes resultados: i) a turma B do 8º ano de escolaridade da Escola Básica nº2 da Mealhada é constituída por 18 alunos (10 raparigas e 8 rapazes), com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos, ii) dos 18 alunos, 12 alunos consideram a disciplina de Educação Física como muito importante, não havendo ninguém a considerar nada importante, iii) a maior parte dos alunos, consideram que esta disciplina é importante pelos benefícios que a mesma trás para a saúde, e por contrariar a inatividade a que são sujeitos no dia-a-dia escolar, iv) as matérias de Educação Física que os alunos preferem abordar são o basquetebol e futebol e ao mesmo tempo, aquela em que consideram apresentar mais dificuldade é no voleibol e no futebol, v) não há nenhum aluno com condicionante médica para a prática de atividade física e vi) 13 alunos referem não praticar atividade desportiva fora da escola.

3. Descrição e reflexão das atividades desenvolvidas

3.1. Planeamento

Segundo Contreras (1998) planificar significa antecipar o futuro, fazendo uma conjugação racional dos meios de que dispomos, tornando previsíveis as variáveis de um tempo próximo. De acordo com Siedentop (1998), as atividades de planificação são definidas como todas as experiências vivenciadas pelos alunos nas aulas de educação física. Para Bento (2003), planificar implica uma reflexão pormenorizada acerca da direção e do controlo do processo de ensino, havendo um estreita relação com a metodologia, didática e os programas da disciplina em causa.

O planeamento pode ser considerado como uma linha orientadora da ação docente, tendo como objetivo principal orientar e direcionar a prática pedagógica em direção à meta definida, devendo responder às questões: O quê ensinar?; Como ensinar?; Com o quê ensinar?; Para quê ensinar? e Para quem ensinar? (Bossle, 2002).

Assim sendo, o planeamento deve estar sempre presente na fase inicial de realização de qualquer projeto, em que se pretenda atingir o sucesso. É uma tarefa de grande importância, pois permite prever algumas das dificuldades que podemos encontrar, minimizar os erros que se possam vir a cometer e tornar o trabalho mais rigoroso. O planeamento está dividido em três momentos distintos, que são: i) o plano anual, ii) as unidades didáticas e iii) os planos de aula. Ainda assim, não deve assumir-se como um guia rígido, devendo adotar um carácter flexível, podendo ser alterado de acordo com as variáveis que podem surgir e interferir de forma decisiva na planificação prevista.

3.1.1. Plano anual

O plano anual de turma é uma planificação de visão global que procura enquadrar e executar o programa no local e nos intervenientes envolvidos. (Bento, 1987)

Desta forma, a construção do plano anual foi uma prioridade desde o início do estágio, uma vez que constitui a base de tudo o que vem a jusante. Do plano anual,

além de muitos outros elementos, consta uma análise da turma e dos recursos disponíveis para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Neste sentido, os objetivos por trás da construção do plano anual, foi a realização de uma análise do meio (escola e turma), que serviria para definir estratégias para melhor orientar a prática educativa.

Primeiramente, realizei uma pequena pesquisa e posterior análise do meio e da escola, mais especificamente aos recursos humanos, temporais e materiais. Posteriormente, caracterizei a turma em relação às particularidades de cada indivíduo, auxiliando-me para isso dos questionários entregues aos alunos e das avaliações diagnósticas. O conhecimento de algumas das preferências dos alunos, assim como dos seus hábitos, ajuda o professor a adequar algumas das suas ações, promovendo uma interação ajustada aos alunos, facilitando o processo de ensino e aprendizagem. Em relação à caracterização dos recursos (temporais, espaciais e matérias), é importante referir que é essencial proceder-se a uma análise, pois é destes que depende a operacionalização de todo o planejamento.

A calendarização das matérias teve por base decisões conceituais e metodológicas tomadas no âmbito do grupo de recrutamento. Estas opções têm como objetivo criar as condições ideais para a prática das diferentes matérias. Devido ao sistema de rotações existente, é dado a cada professor um espaço específico, onde é mais favorável a prática de determinadas matérias, sendo que num determinado espaço seja mais pertinente abordar determinada matéria, i.e, a ginástica é lecionada no interior do ginásio. Ainda em relação à escolha das matérias, houve a preocupação de as distribuir uniformemente, havendo, no mínimo, a abordagem de um desporto coletivo em cada um dos períodos.

A partir da realização das avaliações diagnósticas a cada uma das matérias que se pretendia abordar, foram definidos os objetivos e metas a atingir no final de todo este processo. A realização da avaliação diagnóstica foi uma ferramenta vital no processo de planejamento, permitindo a construção e organização das unidades didáticas, de acordo com as capacidades e níveis dos alunos. No plano anual foram ainda definidas estratégias e meios a aplicar durante o desenrolar do processo ensino-aprendizagem, de forma a alcançar os objetivos propostos.

Em relação à avaliação, esta foi sempre integrada e contextualizada no processo de ensino aprendizagem. Foram definidos os momentos em que se iriam

aplicar, os critérios a utilizar, os procedimentos e os instrumentos a que recorrer em cada um dos tipos de avaliação: diagnóstica, formativa e sumativa.

3.1.2. Unidades didáticas

Após a planificação do plano anual, que se divide em três períodos, segue-se a estruturação das várias unidades didáticas, que se constituem como auxiliares da ação educativa, contribuindo para a realização dos objetivos propostos. Estas, segundo Bento (1987), “constituem unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico e apresentam aos professores e alunos etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem.”. De acordo com Gomes (2004), as tarefas de aprendizagem devem estar adequadas às diferentes características dos alunos, considerando que nem todos se encontram no mesmo nível de desenvolvimento.

Em reuniões do núcleo de estágio foram definidas quais as unidades didáticas a serem abordadas ao longo do ano. Com a definição da sua estrutura e organização, ficou à responsabilidade de cada estagiário, realizar as adaptações que considerava mais adequadas, de acordo com a realidade e necessidades da sua turma. Assim, as unidades didáticas a lecionar ao longo do ano foram as seguintes: voleibol, andebol, ginástica de solo, basquetebol, atletismo, ginástica acrobática e aparelhos, badminton, futebol e patinagem.

Desta forma, as unidades didáticas foram construídas antes da sua aplicação prática, sendo constituídas por uma abordagem à história da modalidade, à sua caracterização e às principais regras. Esta pesquisa permite ao professor alargar os seus conhecimentos teóricos, possibilitando o uso da terminologia adequada durante o decorrer das aulas e a uma transmissão mais rigorosa dos conteúdos. O conhecimento dos recursos disponíveis permitiu uma consciencialização das condicionantes com que me iria deparar ao longo do estágio. Foram ainda descritos os gestos técnicos, em que se fez a referência às componentes críticas e aos principais erros cometidos.

Em seguida, inseri a avaliação diagnóstica, onde se pretende detetar as principais dificuldades dos alunos, para que melhor se organize o planeamento dos conteúdos que se pretendem abordar e os objetivos a atingir.

Dentro da escolha e organização dos conteúdos foi construído um quadro de extensão, onde se fará a distribuição dos mesmos pelas diferentes aulas, sendo que

para cada aula é definida uma ou mais funções didáticas. Em apoio a este quadro, foi também delineado um quadro de extensão de conteúdos por aula, onde se refere, mais pormenorizadamente, o que se vai trabalhar em cada uma das sessões.

Posteriormente são escolhidas um conjunto de tarefas que vão de encontro aos objetivos definidos. A estas tarefas designamos progressões pedagógicas, que serão aplicadas no contexto de aula, depois de selecionadas tendo em atenção os objetivos que se pretendem atingir, o nível dos alunos e a evolução individual de cada um. É importante referir que quanto maior for o número de opções metodológicas, mais facilmente se realizará a adaptação do processo de ensino.

Por fim, após cada avaliação sumativa, foi realizado um balanço do todo o trabalho desenvolvido durante a unidade didática, da evolução dos alunos, dos resultados conseguidos e das opções metodológicas que foram tomadas. A minha evolução na capacidade de reflexão sobre o trabalho realizado foi umas das grandes aprendizagens ao longo deste processo. Esta capacidade de reflexão levou-me a mais facilmente identificar os erros e os problemas com que me fui deparando, e conseqüentemente, pude proceder aos ajustes e correções necessários.

3.1.3. Plano de aula

De acordo com Graça (2009), “...o plano de aula deve ser interpretado como um “livro de apoios” e não como uma “Bíblia”. Esta pequena frase faz transparecer o carácter orientador do plano de aula, ou seja, devemos encará-lo como uma orientação de todo o trabalho a desenvolver na aula, e não como um guião que tem de ser levado de uma forma rígida do início ao fim, de acordo com o que estava inicialmente previsto.

Assim, como em todos os documentos de carácter de planeamento, devemos entender o plano de aula como um documento que pode e deve ser ajustado, quando é pertinente e positivo para a evolução dos alunos. Para haver uma correta tomada de decisão é necessário que o professor recorra às suas capacidades de observação e reflexão, de forma a perceber se é necessário adaptar ou não o que inicialmente estava planeado.

A flexibilidade que o plano de aula deve possuir, não está dissociada da planificação e estruturação adequada das aulas, em coerência com os objetivos definidos, numa visão de desenvolvimento das várias competências.

No início do ano letivo, foi elaborado um modelo de plano de aula, no qual se distinguem quatro partes: definição do tempo da tarefa, referindo a hora real da tarefa e o tempo de duração da mesma; descrição das tarefas; organização da tarefa e indicação das estratégias e estilos de ensino; definição dos objetivos comportamentais e por último, os objetivos do professor. Este modelo inclui ainda um cabeçalho composto pelo nome do professor; o ano letivo; o ano e a turma correspondente; o período letivo; a data em que foi aplicado; o espaço utilizado; a hora de início da aula; a duração da aula; a unidade didática que está a ser abordada; a função didática; o número da aula; o número da aula da unidade didática; os recursos matérias necessários e, finalmente, os objetivos/sumário da aula.

O plano de aula estava também dividido em três fases distintas: i) a parte inicial, onde se inclui o tempo para os alunos se equiparem, a preleção inicial e o aquecimento; ii) a parte fundamental, que dá lugar à introdução, exercitação, consolidação ou avaliação dos conteúdos da aula, e iii) a parte final, que engloba o retorno à calma e o balanço da aula, sendo que é reservado tempo para a higiene pessoal dos alunos.

Cada plano de aula deveria conter a fundamentação das opções tomadas durante a sua elaboração, assim como um relatório referindo-se à aplicação do mesmo. Estes dois elementos, mais uma vez, permitem a reflexão acerca da prática educativa. As decisões pré-impacto, tomadas na fase de planeamento, podem ser justificadas com base em argumentos de ordem científica e/ou contextual procedendo-se, nesta fase, a uma previsão de alguns condicionalismos que podem aparecer ou que já são do conhecimento do professor, de forma a reduzir ao máximo situações imprevistas. Em relação à fase pós impacto, a reflexão vai incidir essencialmente na consecução dos objetivos de determinada aula, tendo já em vista os aspetos a melhorar para a seguinte, realizando-se um conjunto de ajustes necessários à adequação da prática letiva.

A elaboração dos planos de aula assentou numa constante tentativa de melhoria, para que todas as condicionantes da aula fossem controladas. Foi também objetivo melhorar a clareza do plano de aula, permitindo fazer uma interpretação rápida do mesmo, melhorando a minha intervenção durante na aula.

3.2. Realização

A realização refere-se à fase interativa do ato pedagógico e diz respeito à intervenção do docente durante o desenvolvimento da sua intervenção junto da turma. Segundo Siedentop (1998), as quatro dimensões do processo ensino-aprendizagem estão sempre presentes de uma forma simultânea em qualquer episódio de ensino”, ou seja, as 4 dimensões de ensino (dimensão instrução, dimensão gestão, dimensão clima e disciplina), estão sempre presentes em qualquer situação de ensino-aprendizagem.

Em seguida, além das 4 dimensões, irei ainda esmiuçar o tópico referente às decisões de ajustamento, referente à minha intervenção enquanto professor estagiário.

3.2.1. Dimensão instrução

A dimensão instrução engloba um conjunto de comportamentos e técnicas de intervenção pedagógica, que dizem respeito à informação transmitida pelo professor na preleção, demonstração, questionamento e feedback.

Durante as várias aulas que lecionei ao longo deste ano de estágio, as preleções foram realizadas, na esmagadora maioria das vezes, na parte inicial. Estas intervenções visaram a transmissão dos objetivos e conteúdos para a aula, assim como o enquadramento com as anteriores. As preleções foram também importantes, na medida em que, permitem uma primeira explicitação sobre a organização espacial das tarefas, facilitando as transições entre as mesmas. Para uma mais fácil compreensão do que se pretende, por parte dos alunos, é importante utilizar uma linguagem acessível, mas que ao mesmo tempo esteja de acordo com a terminologia específica da disciplina. Neste capítulo penso que existiu uma boa evolução da minha parte, principalmente na lecionação das matérias em que me sentia mais à vontade. Outro aspecto que foi interferindo positivamente na preleção está relacionado com a crescente familiarização que fui sentido em relação ao contacto com a turma. Este ponto permitiu um discurso mais fluído, natural e centrado no que era essencial.

A demonstração é uma técnica utilizada pelo professor para que o aluno visualize o gesto técnico pretendido, de acordo com as componentes críticas alicerçais. Esta estratégia foi utilizada por mim ao longo das aulas, com o objetivo de

diminuir o tempo de instrução e aumentar o tempo de prática. No entanto, a utilização da demonstração deve ter em conta alguns pressupostos, para que o aluno retenha a correta realização do gesto técnico a realizar. Assim, é importante que o professor ou o aluno que realize a demonstração o faça de forma correta, para que os alunos não reproduzam erros na execução do gesto. A demonstração deve ser executada de maneira a que todos a visualizem do mesmo ângulo, para não haver percepções diferentes do gesto e, finalmente acompanhar a demonstração de descrição das componentes mais importantes.

O questionamento foi outra das técnicas utilizadas durante as aulas. A sua utilidade está relacionada com a envolvimento ativo do aluno na aula, estimulando a sua capacidade de reflexão. Esta estratégia foi utilizada por mim em todas as partes da aula (Inicial, fundamental e final), sendo a sua maior aplicação na parte final, para verificar os conhecimentos adquiridos durante a aula, funcionando como um bom indicador da avaliação formativa. Na parte inicial, o seu uso prendia-se com a averiguação dos conhecimentos dos alunos numa matéria a introduzir e, na parte fundamental, era realizado com o intuito de colocar os alunos a refletir sobre as suas execuções e formas de superarem as dificuldades que iam encontrando.

Relativamente ao *feedback*, podemos definir de uma forma simplificada como a reação do professor em relação à execução de um aluno. Segundo Siedentop (1998), um *feedback* é “uma informação relativa a uma resposta que se utilizará para modificar a resposta seguinte”. A sua transmissão foi frequente, orientada e pertinente ao longo de todo processo de ensino-aprendizagem, tendo recorrido às diferentes formas (informativo, afetivo, quinestésico, descritivo, prescritivo ou/e interrogativo) e fornecendo-os à turma, a pequenos grupos ou individualmente. Ao existir o fecho dos ciclos de *feedback*, podemos aferir a compreensão ou necessidade de reajustamento de determinada tarefa. A capacidade de observação é fundamental para mais facilmente se poder identificar os erros das diferentes execuções, e mais rapidamente fornecer uma resposta. Esta capacidade foi desenvolvida recorrendo à observação das aulas dos meus colegas estagiários, do professor orientador e a uma pesquisa sobre as matérias abordadas ao longo do ano. O ponto relativo à pesquisa das matérias abordadas é de vital importância, pois é impossível dar um *feedback*, seja de que tipo for, ou fazer uma correção avaliação, quando não se é conhecedor da matéria que se está a lecionar. A transmissão frequente e coerente de *feedback* foi uma aprendizagem adquirida ao longo de todo o ano de estágio, sendo que o maior

obstáculo encontrado foi a observação dos elementos essenciais à execução, de forma a realizar a respetiva intervenção.

3.2.2. Dimensão Gestão

A gestão da aula caracteriza-se pela criação e manutenção de um ambiente que seja favorável à aprendizagem, envolvendo capacidades de comunicação, organização, regras e atitudes (Claro & Filgueiras, 2009). De acordo com Siedentop (1983), a gestão eficaz de uma aula engloba uma panóplia de comportamentos do professor, que geram elevados níveis de envolvimento dos alunos nas tarefas propostas, utilizando o tempo disponível para a aula de forma eficaz. Ainda segundo Quina (2009), uma boa capacidade de gestão facilita em grande medida as condições de ensino-aprendizagem e é indispensável ao sucesso pedagógico.

Enunciadas estas premissas, houve, desde o início do ano, a preocupação de adoção de estratégias que fossem sendo úteis para otimizar o tempo de aula. Procurei estar sempre presente minutos antes do início da aula, a fim de verificar o material e o espaço disponível. Em algumas matérias, principalmente nas aulas de quarenta e cinco minutos, procedi à montagem do material, evitando perdas de tempo. Ainda em relação aos aspetos relativos à montagem do material, procurei transmitir aos alunos, na preleção inicial, qual a organização a adotar nas diferentes tarefas a desenvolver durante a aula. Esta estratégia revelou-se positiva, pois os alunos rapidamente procediam à transição dos diferentes exercícios. Foram também definidas regras como, a pontualidade, sinais para definir a reunião dos alunos ou a paragem de uma tarefa e normas de segurança para transporte do material. Depois de definidas, foi importante fazê-las cumprir, para que tudo funciona-se como previsto.

A gestão de todas as variáveis presentes na aula é uma capacidade que vai sendo melhorada ao longo de todo o processo de estágio e da carreira profissional, em que existem dificuldades a serem superadas durante todo este percurso. Uma das primeiras com que me deparei está ligada à distribuição do tempo, pelas diferentes tarefas que compunham o plano de aula. Esta dificuldade foi notório, principalmente, nas aulas de avaliação diagnóstica, visto haver um total desconhecimento do nível de execução dos alunos. Um outro obstáculo que tive de ultrapassar relaciona-se com a organização das tarefas, ou seja, era importante que as tarefas estivessem planeadas de forma a não existirem grandes alterações na sua organização, evitando assim

tempos “mortos” ou grandes períodos de tempo para organização. Devido a alguma inexperiência da minha parte, na parte inicial do estágio (primeiro período), verifiquei que havia uma perda exagerada e desnecessária de tempo na transição entre tarefas, lacuna que consegui corrigir ao longo do tempo. Ainda como forma de evitar desperdício de tempo, os alunos colaboraram sempre na arrumação do material no final das aulas.

3.2.3. Dimensão Clima/Disciplina

O clima e a disciplina são duas dimensões do processo de ensino-aprendizagem que se encontram interligadas, no entanto, é importante fazer uma distinção entre as duas. Enquanto a dimensão clima está relacionada com o ambiente em que a aula decorre, a dimensão disciplina refere-se aos comportamentos dos alunos.

Segundo Marques (2004), um bom clima contribui para a satisfação pessoal, para que exista um interesse nas tarefas propostas pelo professor e para o crescimento emocional dos alunos. Foi com esta linha de pensamento que planeei e encarei cada uma das aulas que lecionei ao longo deste ano de estágio, criando um ambiente favorável às aprendizagens dos alunos, enaltecendo as suas superações, motivando-os e ajudando-os quando apresentavam mais dificuldades no atingir dos objetivos definidos e desafiando-os a serem cada vez melhores. Senti que foi criada uma relação muito positiva com os alunos, pautada pela simpatia e empatia o que favoreceu, de sobremaneira, o bom clima de aula.

Em relação à disciplina é importante vincar que se refere aos comportamentos dos alunos, sendo que, de acordo com Tousignant (1982, *cit in* Quina, 2009), o comportamento dos alunos pode enquadrar-se em duas categorias: comportamentos enquadrados na tarefa (envolvimento dos alunos nas tarefas propostas pelo professor) e comportamentos fora da tarefa (estratégias desenvolvidas pelos alunos para não realizarem as tarefas que lhes são apresentadas, ou em casos mais graves, manifestação de comportamentos agressivos, não acatando as indicações fornecidas pelo professor).

No que se refere à minha turma, importa referir que ao longo do ano apresentou uma conduta correta e exemplar, mostrando-se empenhada e interessada nas atividades que foram sendo propostas. Este comportamento refletiu a definição, no

início do ano letivo, de normas de assiduidade, pontualidade e de comportamentos a adotar durante a aula. Em face ao descrito, creio que a disciplina imposta ao longo do ano e o clima criado foram favoráveis às aprendizagens dos alunos.

3.2.4. Decisões de ajustamento

Este ponto vem ao encontro das decisões tomadas durante o decorrer da ação, ou seja, durante o decorrer das unidades didática ou das aulas e referem-se ao ajuste das tarefas de aprendizagem e aos objetivos definidos. É importante o professor saber identificar os casos em que é necessário intervir, realizando a adaptação que mais se adequar à situação.

Desta forma, a capacidade de adaptação do professor, tendo em conta a análise dos contextos que observa, é fundamental na condução de um ensino ajustado e coerente, contribuindo de forma positiva para esta adaptação e profundo conhecimento do professor acerca das matérias a lecionar. Estas decisões serão sempre apoiadas na observação realizada do desempenho dos alunos, podendo ser simplificadoras ou complexificadoras das tarefas inicialmente apresentadas. Podemos incluir nesta dimensão as adaptações que são necessárias realizar devido a fatores externos, como por exemplo as condições atmosféricas.

Assim, ao longo das aulas, apesar de definida a extensão e sequência de conteúdos, houve em alguns momentos a necessidade de efetuar alguns ajustes, quer devido à evolução dos alunos em relação aos exercícios propostos, quer pelas dificuldades apresentadas em algumas tarefas. Durante a lecionação das aulas houve, esporadicamente, necessidade de efetuar ajustamento, devido a imprevistos ou lacunas detetadas, como por exemplo, recursos materiais, espaciais e condições climatéricas.

3.3. Avaliação

De acordo com o Despacho Normativo n.º14/2011 *“A avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens.”* Ao longo deste ano letivo, tive presente a necessidade de dar resposta às funções da avaliação definidas por Cardinet (1986),

de forma a selecionar (avaliação diagnóstica), regular o processo ensino aprendizagem, para motivar e incentivar os alunos (avaliação formativa) e certificar (avaliação sumativa).

3.3.1. Avaliação diagnóstica

Segundo Ribeiro (1999), a avaliação diagnóstica tem como objetivo principal realizar a análise de conhecimentos que o aluno deve possuir num determinado momento e que vão servir de base para se iniciarem novas aprendizagens.

Este tipo de avaliação é um precioso instrumento para a recolha de informação acerca do nível em que os alunos se encontram, sendo o ponto de partida para o processo de planeamento (plano anual, unidades didáticas e planos de aula). Todos os dados recolhidos servirão para adaptar o processo de ensino-aprendizagem às reais necessidades dos alunos. A avaliação diagnóstica, das diferentes matérias, realizou-se nas primeiras três semanas do ano letivo, de forma a se poder organizar o plano anual e respetiva calendarização das matérias a abordar ao longo do ano.

Para a realização da referida avaliação foram elaboradas grelhas de observação, sendo que o seu preenchimento foi efetuado através da observação direta, recorrendo a exercícios critério e situações de jogo, e/ou em diferido, quando não era possível registar tudo no momento da observação. O objetivo seguinte foi realizar uma análise dos dados recolhidos, para se proceder à organização dos alunos de acordo com o seu nível de desempenho (introdutório, elementar ou avançado) e identificar as principais dificuldades e necessidades. Com base nesta análise procedeu-se à elaboração da unidade didática, definição dos objetivos a atingir para cada grupo, elaboração de uma extensão e sequência de conteúdos e escolha das estratégias a implementar.

Como a avaliação diagnóstica foi uma das primeiras tarefas a desempenhar senti algumas dificuldades e dúvidas durante a sua realização. Consequentemente, tais obstáculos foram potenciados pelo desconhecimento da turma e insegurança que senti em algumas das matérias.

3.3.2. Avaliação formativa

Esta face da avaliação tem como objetivo facultar informações acerca do processo de ensino-aprendizagem, com a finalidade do professor o poder ajustar às características dos alunos. Ribeiro (1999), refere que a avaliação formativa pretende verificar a posição do aluno no decorrer de uma unidade de ensino, a fim de identificar as dificuldades e poder encontrar uma solução adequada.

Tendo em conta o carácter contínuo da avaliação formativa, são contemplados três aspetos referentes aos três domínios: sócio afetivo (pontualidade, assiduidade, empenho, postura), cognitivo (conhecimento das características da modalidade, conhecimento das regras de segurança, conhecimento das componentes críticas dos conteúdos) e domínio psicomotor (desempenho motor nas tarefas da aula).

A recolha das informações foi realizada ao longo de todas as aulas, com recurso a uma grelha de registos e tendo em atenção a observação do desempenho dos alunos nas diferentes tarefas, os conhecimentos sobre a matéria que está a ser abordada e a postura apresentada pelo aluno, sendo que os registos eram realizados no final de cada aula.

Neste tipo de avaliação optei por uma recolha frequente de informação acerca dos desempenhos e posturas dos alunos, não realizando avaliação formativa pontual, uma vez que os blocos eram muito curtos e não se justificava a sua aplicação.

3.3.3. Avaliação sumativa

Para Ribeiro (1999), a avaliação sumativa pretende apreciar um processo realizado pelo aluno no final de uma etapa de aprendizagem, determinando o grau de domínio dos objetivos previamente estabelecidos e fazendo um balanço da atividade desenvolvida durante todo o processo de ensino-aprendizagem. Tal avaliação prevê uma classificação quantitativa do resultado alcançado no final do processo de ensino-aprendizagem (Álvarez & Buendia, 2004). Ainda em relação à valoração da avaliação sumativa, Bloom et al (1979) afirma que esta avaliação permite aferir os resultados da aprendizagem, principalmente através da classificação e certificação de um objetivo alcançado.

Arrogando a função de classificação, a atribuição de uma nota definitiva tem como sustentação a performance do aluno, de acordo com os objetivos de

aprendizagem determinados no início de todo o processo. Este género de avaliação tem como grande objetivo a verificação das aprendizagens apreendidas pelos alunos, atribuindo-lhes uma classificação quantitativa.

Na linha do que foi feito em relação às restantes avaliações, foi produzida uma grelha para registar os desempenhos dos alunos, nos vários aspetos. Em relação às aulas em que era aplicada a avaliação sumativa, é importante frisar que a estrutura utilizada era a mesma das restantes aulas, assim como os exercícios utilizados. Esta estratégia foi implementada para que os alunos não passassem por processos de adaptação a exercícios novos e acabassem por ser avaliados em contextos desconhecidos. Para a sua realização ficou destinada a última aula de cada uma das unidades didáticas.

Em seguimento à recolha de dados, efetuou-se a sua análise, onde se verificou se os alunos teriam ou não atingido os objetivos definidos na fase de planeamento, assim como as maiores dificuldades encontradas, fazendo-se uma reflexão para averiguar as causas dos insucessos registados. A importância da avaliação sumativa, relaciona-se também com a verificação da eficácia do processo de ensino-aprendizagem que se está a implementar, já que, um número significativo de insucessos pode revelar uma incompatibilidade do processo de ensino em relação à população em que está a ser aplicado.

No que respeita ao processo de avaliação sumativa, no final de cada período, foram seguidas as indicações e os critérios de avaliação definidos pelo grupo disciplinar de Educação Física para os diferentes domínios, de maneira a se obter uma classificação final do aluno.

A planificação das aulas de avaliação, quer fosse diagnóstica, formativa ou sumativa, teve como desígnio a aprendizagem dos alunos, existindo *feedbacks* constantes acerca das realizações efetuadas. A elaboração dos relatórios de avaliação sumativa, além de me ajudarem a desenvolver a capacidade de reflexão acerca dos resultados, permitiram a confrontação do processo de ensino com as exigências com que me deparava, fazendo-me procurar estratégias para adequar esse mesmo processo, ajustando-o às dificuldades particulares dos alunos. Só tomada consciência da heterogeneidade existente numa turma é que se pode agir, de acordo com o princípio da igualdade de oportunidades de aprendizagem para todos. Ao ter contacto com a aplicação prática da avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa),

percebi a importância de cada um, assim como a responsabilidade da sua aplicação para um processo de ensino-aprendizagem adequado, coerente e justo.

É importante não esquecer a autoavaliação, processo que permite aos alunos fazerem uma reflexão e crítica sobre as suas realizações, superações e atitudes. Como tal, foi pedido aos alunos, no final de cada período, para fazerem uma introspeção sobre a sua evolução e avaliarem o trabalho que desenvolveram.

4. Componente ético- profissional

O profissionalismo e a ética são os alicerces para o desenvolvimento de uma atividade profissional, independentemente da área, sem os quais não será possível alcançar o sucesso. Devemos então analisar o desempenho de um trabalhador segundo diferentes perspetivas, como sendo: i) a responsabilidade; ii) a assiduidade e pontualidade; iii) a capacidade de trabalho individual e coletiva; iv) a capacidade de reflexão e autocrítica; entre outras. De forma mais particular no ensino, Caetano & Silva (2009), referem que *“o modo como os professores definem a docência, assume particular relevo a função de educar, formar os alunos e contribuir para o desenvolvimento pessoal e social das crianças e jovens”*.

Completando a ideia anterior, Cunha (2003) enuncia a importância da capacidade do professor em teorizar as suas práticas para as poder transmitir aos alunos, agregando também a capacidade de intervir na escola, de forma a estimular as interações entre os vários intervenientes. *“Deve portanto, ser um professor “completo” atuando nos mais diversos contextos da ação educativa”*. (Cunha, 2003)

Foi tendo por base todas estas premissas que fui pautando a minha atuação. Existiu ainda a consciência de que as crianças/jovens que contactaram comigo, durante todo este processo, têm o professor como modelo a seguir. Assim, é preciso ter em atenção todas as atitudes tomadas pelo professor, pois serão vistas pelos alunos como modos e formas de agir e de estar. É portanto absolutamente necessário existir uma excelente conduta pessoal e profissional, fazendo transmitir para todos os intervenientes empenho e profissionalismo no trabalho a ser realizado.

Ao longo de todo o processo de estágio, agi sempre tendo por base um conjunto de princípios morais, de forma a conseguir promover uma formação ética dos alunos sob minha responsabilidade. Existiu sempre da minha parte um cumprimento rigoroso em relação aos compromissos assumidos, nomeadamente em relação à assiduidade

e pontualidade, o que me permitiu exigir o mesmo aos meus alunos. Em relação aos restantes atores presentes, provi sempre valores positivos, contribuindo para um saudável ambiente de trabalho.

No que diz respeito aos conteúdos abordados, houve a preocupação de mobilizar de forma contextualizada os conhecimentos adquiridos durante a minha formação académica, complementando-os com pesquisa bibliográfica, com questionamento ao professor orientador ou mesmo aos colegas de estágio mais conhecedores da matéria em causa, de forma a desenvolver o meu processo de formação contínua.

O compromisso em relação ao desenvolvimento dos alunos e a preocupação pelas suas aprendizagens foram constantes durante todo o processo, havendo a promoção da diferenciação pedagógica.

4.1. Capacidade de iniciativa e responsabilidade

Durante todo o ano de estágio pedagógico, pautei as minhas atitudes pelos princípios associados à ética e ao profissionalismo. Apesar da minha condição de trabalhar estudante, facto que me obrigava a uma deslocação de 150 quilómetros até ao local de estágio, cumpri escrupulosamente todas as tarefas obrigatórias presentes no guia de estágio.

De acordo com este propósito, a tomada de iniciativa no desenvolvimento dos trabalhos de grupo e individuais, no que se refere à realização das tarefas, foram, como já referido anteriormente, sempre cumpridos. A tomada de iniciativa foi importantíssima para encontrar soluções face às dificuldades com que me fui deparando, mais concretamente nas matérias a lecionar em que me sentia menos à vontade.

Existiu sempre disponibilidade para colaborar nas tarefas extracurriculares, como sendo as atividades do desporto escolar, assumindo que tais presenças me ajudaram a evoluir e a desenvolver capacidades de organização, pedagógicas e de adaptação/integração.

Em relação ao ponto referente à responsabilidade, penso que tal foi evidente ao longo de todo o ano, considerando que todos os deveres, para com a escola que me acolheu e a Faculdade, foram cumpridos.

Para terminar, foi desde o início assumida uma responsabilidade para com a turma - a de promover as aprendizagens dos alunos que a compunham -, procurando através da reflexão e análise constantes realizar a adaptação de processos e estratégias, levando a um ensino eficaz e bem-sucedido.

4.2. Importância do trabalho individual e de grupo

A capacidade de um indivíduo desenvolver o seu trabalho de forma individual e em grupo é essencial ao seu crescimento profissional, havendo, durante o ano de estágio uma alternância entre o trabalho individual e o de equipa.

A realização dos trabalhos de carácter individual permitiu a minha evolução nos métodos de ensino que foram adotados, tais como a planificação e as reflexões realizadas, tanto aquelas que dizem respeito ao trabalho que desenvolvi individualmente, como as realizadas sobre os trabalhos desenvolvidos a nível coletivo ou as de observação dos restantes elementos do núcleo de estágio. Todo o trabalho realizado individualmente permitiu-me ainda desenvolver a capacidade de pesquisa e resolução autónoma das dificuldades.

Em relação ao trabalho em equipa é um importante engrandecimento do processo de ensino, pois possibilita uma discussão de ideias e de diferentes pontos de vista, que levam ao enriquecimento de todo o processo de ensino, por via de conclusões tomadas, tendo por base reflexões realizadas em conjunto. Existiu alguma dificuldade inicial no trabalho em conjunto, pois não existia grande conhecimento dos diferentes elementos que compunham o núcleo de estágio, no entanto, com o decorrer do tempo, tal dificuldade foi-se dissipando e acabou por ser criado um ambiente de cooperação, entreajuda e companheirismo. Houve momentos em que essa cooperação e entreajuda foram evidentes, como sendo as atividades realizadas pelo núcleo de estágio, em que se abriu espaço à discussão, à argumentação e à reflexão sobre todos os aspetos relevantes para as atividades e, o balanço das mesmas, acabou por ser bastante positivo.

O sentimento que fica em relação ao trabalho realizado, quer individual quer de grupo, é que houve uma grande evolução da minha parte, acompanhada também pelos restantes elementos do núcleo de estágio.

5. Justificação das opções tomadas

Durante um processo de ensino aprendizagem e também durante a sua génese, é importante haver corretas tomadas de decisão, pois serão elas que vão definir quais os caminhos a seguir, assim como todas as adaptações a serem realizadas. A tomada de decisão é portanto uma constante, procurando fundamentalmente proporcionar igualdade de oportunidades no alcance das aprendizagens requeridas.

Apesar da estipulação da divisão do plano de aula em três partes, ficou à responsabilidade de cada estagiário a sua operacionalização. Assim, na parte inicial, além de propor exercícios, com o objetivo de preparar o organismo para a parte fundamental, existiu a preocupação de englobar tarefas específicas das matérias lecionadas. Esta opção permitiu abordar, desde o início da aula, conteúdos essenciais de forma mais simples, sendo que, fazendo uma pequena reflexão, considero que seria pertinente tê-la aplicado em todas as modalidades abordadas.

Na fase fundamental, existiu sempre uma implementação de tarefas em sentido crescente de complexidade, no entanto, quando se verificou que a turma, ou apenas um grupo de alunos, apresentava dificuldades, procedia-se a uma simplificação da mesma para que houvesse uma evolução sustentada do grupo de trabalho. A transmissão de *feedbacks* frequentes e variados, a demonstração de todas as tarefas e a já descrita adaptação das mesmas, foram as estratégias adotadas com vista à inclusão e diferenciação do processo de ensino.

A parte final da aula estava destinada à realização de um balanço sobre todo o trabalho desenvolvido, onde os alunos tinham a oportunidade de fazer uma análise sobre as dificuldades com que se iam deparando, tal como as aprendizagens conseguidas. Ficava ainda destinado a esta parte, a arrumação do material, sempre de forma organizada, criando nos alunos um sentido de responsabilidade, na manutenção e preservação do material utilizado durante a aula.

No que respeita aos exercícios aplicados durante as aulas, estes tiveram como pano de fundo um conjunto de progressões pedagógicas associadas à matéria em causa, procuraram seguir uma sequência lógica de complexidade, permitindo aos alunos uma evolução sustentada e coerente. Em relação ao tipo de tarefa a apresentar, variou entre a situação de jogo e os exercícios critério (nos jogos desportivos coletivos), privilegiando sempre a situação de jogo.

Em relação às estratégias e estilos de ensino aplicados, optei fundamentalmente pelo ensino por comando e por tarefa, na medida em que considerei que eram os mais adequados implementar num primeiro contacto com a turma, assim como na maioria das matérias. Com o avançar das aulas e, tendo em conta as matérias abordadas, fui realizando outras opções como por exemplo a de utilizar a descoberta guiada na lecionação da ginástica acrobática.

Optei também por realizar um diálogo constante com os alunos, procurando aferir as dificuldades sentidas; realizei *feedbacks* constantes e variados, com o intuito de corrigir ou reforçar positivamente as execuções; e criei sempre que possível grupos heterogéneos, que promovessem a entreajuda entre os alunos.

Por último, em relação à seleção das matérias, é de referir que as mesmas foram decididas pelo grupo disciplinar de Educação Física, de acordo com o programa nacional de educação física, para cada ano letivo, ficando a cargo do professor estagiário a sua disposição ao longo do ano. Esta distribuição teve como justificação o sistema de rotações e os espaços disponíveis, as conclusões retiradas da avaliação inicial e, ainda, as características particulares de cada uma das matérias abordadas.

6. Compromisso com as aprendizagens dos alunos

Quando se opta por uma carreira na área do ensino é importante existir uma consciencialização sobre todas as responsabilidades que estão ligadas a esta opção. Ao iniciar-se o estágio pedagógico, estamos também a iniciar o nosso percurso profissional e, como tal, as responsabilidades inerentes a este processo são semelhantes às de um professor em exercício.

Assim, durante o estágio pedagógico, além do objetivo do desenvolvimento de competências que permitam um exercício da profissão docente com eficácia e correção, é importante existir preocupação com o processo de desenvolvimento e evolução dos alunos.

“Os professores com uma paixão pelo ensino esforçam-se por olhar para trás das máscaras que cada aluno apresenta, para conseguir ver as coisas como elas são verdadeiramente. Esta é a base para a construção de uma relação professor-aluno que seja autêntica e para planificar o ensino em formas que possam ir ao encontro dos interesses e da imaginação de cada aluno” (Alves, 2010).

Seguindo esta premissa, procurei em todos os momentos utilizar estratégias que mirassem e potenciasses as suas aprendizagens, fazendo uma planeamento com base nos seus interesses e dificuldades. De acordo com esta linha, é importante promover um ensino diferenciado e adotar uma atitude inclusiva perante todos os alunos, de maneira a que o processo de ensino-aprendizagem seja corretamente executado.

De acordo com o assunto abordado anteriormente, as adaptações realizadas no processo de ensino, englobaram três fases: i) planeamento, através da planificação de objetivos, conteúdos, tarefas e estratégias, em consonância com as necessidades observadas na avaliação diagnóstica, ii) realização, por proporcionar sequências de aprendizagem e tempos diferenciados, de acordo com as dificuldades encontradas por cada aluno, e por último, iii) a avaliação, nomeadamente a avaliação formativa, que permitiu a realização de ajustes constantes ao longo do desenvolvimento de cada unidade didática.

Em suma, é importante referir que as aprendizagens dos alunos foram a principal preocupação de toda a ação desenvolvida ao longo deste ano de estágio, refletindo o compromisso constante de promoção de aprendizagens significativas para todos os alunos.

7. Dificuldades e necessidades de formação

7.1. Dificuldades sentidas e formas de resolução

O estágio pedagógico, caracterizado por ser um processo trabalhoso e com um grau de exigência elevado, revelou-se um percurso árduo em que encontrei alguns obstáculos e dificuldades. Antes de começar o ano letivo, a minha grande preocupação residia no local onde iria realizar o estágio, uma vez que o teria de conciliar com a minha atividade profissional atual. Felizmente consegui colocação numa localidade relativamente próxima, tendo em linha de conta os locais disponíveis. Com muita vontade e motivação foi possível conciliar estas duas atividades.

Além desta dificuldade, tenho de destacar o grande número de tarefas a realizar, mais concretamente os documentos relativos ao planeamento. Em relação ao plano anual, foram sentidas algumas dificuldades, sendo que a sua superação residiu fundamentalmente: i) na recolha de documentação para a sua elaboração; ii)

na realização do inventário do material disponível, e iii) na realização de pesquisa sobre cada uma das matérias a lecionar durante o ano, principalmente as que me eram parcialmente desconhecidas. Uma outra dificuldade sentida em relação ao planeamento, mais concretamente em relação aos planos de aula, foi a colocação da informação nos locais adequados (descrição da tarefa, organização estratégias e estilos de ensino, objetivos comportamentais e objetivos do professor), existindo numa fase inicial alguns erros de conceptualização. No entanto, foi uma aprendizagem adquirida rapidamente com a ajuda do núcleo de estágio e do professor orientador, que foi fundamental na resolução deste aspeto.

Ainda no aspeto relativo ao planeamento senti, em algumas matérias, dificuldades na seleção de tarefas em função dos objetivos pretendidos. Houve, inclusive, a necessidade de realizar adaptações das tarefas planeadas, para que fossem ao encontro dos objetivos inicialmente programados e às reais necessidades dos alunos. A pesquisa em literatura respeitante à matéria em causa, o diálogo e reflexão com os colegas de estágio e com o professor orientador foram fundamentais para a superação deste obstáculo.

No que respeita ao aspeto da realização, constatei alguma dificuldade em controlar os tempos de transição entre as tarefas, assim como o tempo que despendia em cada uma delas. As estratégias utilizadas para corrigir esta falha foram i) o planeamento das tarefas, de forma a promover a organização do material, sem que fosse recorrer a uma constante reorganização do mesmo e ii) respeitar de forma mais rígida os tempos destinados a cada tarefa. Em relação aos *feedbacks*, existiu uma tendência inicial para os realizar individualmente, acabando por repetir a mesma informação a vários alunos. A correção passou por se realizar mais frequentemente à turma, uma vez que a dificuldade de um era, a maioria das vezes, a dificuldade de muitos.

Em relação às decisões de ajustamento, as dificuldades passaram essencialmente pelas adaptações a realizar, quer por necessidade de enquadramento das tarefas ao real nível dos alunos, quer pela interferência de fatores externos, como por exemplo as condições meteorológicas. Sobre o primeiro ponto, houve uma grande evolução da minha parte na elasticidade de que fui dotando o plano de aula, não me prendendo à planificação nos momentos em que não se justificava. No segundo ponto, depois de ser confrontado inesperadamente por situações climatéricas adversas, optei

por fazer um plano de aula alternativo para as situações em que não poderia realizar aula no local pré definido.

Por último, mas não menos importante, é pertinente referir algumas dificuldades que senti no tópico da avaliação. A construção dos diversos instrumentos da avaliação foi, sem dúvida, uma das maiores dificuldades sentidas, uma vez que estes teriam de ser dotados de uma boa fiabilidade, simplicidade, tal como de uma fácil aplicação. Mais uma vez, a pesquisa realizada e a discussão, com os meus colegas estagiários e com professor orientador, foram um veio condutor para a chegar a uma solução adequada. Outra contrariedade foi a observação de todos os parâmetros colocados no instrumento de avaliação durante a aula, conjugando-a com a transmissão de *feedbacks* e correções. Assim, para encarar as aulas de avaliação como momentos da aprendizagem, realizei o preenchimento prévio da grelha de avaliação sumativa, recorrendo aos registos de avaliação formativa, fazendo apenas a confirmação das informações já registadas.

Durante todo processo as dificuldades sentidas levaram a reflexões, análises e aprendizagens, que me ajudaram a encontrar as soluções adequadas à realidade que me era apresentada. Todos os momentos de discussão acerca deste tópico revelaram-se essenciais para o desenvolvimento de estratégias orientadoras da prática educativa.

7.2. Dificuldades a resolver no futuro e formação contínua

Segundo Carreiro da Costa, (1996) a profissão docente não se inicia com o ingresso num curso de formação inicial, nem culmina com o conseguir de uma licenciatura em ensino, uma vez que o professor tem de continuar a sua formação para o resto da sua vida. De acordo com a afirmação, podemos reter que a formação do professor não termina no mesmo em que este finaliza a sua formação académica, terá de existir uma formação contínua durante todo o seu percurso profissional.

É importante ter a consciência que novas dificuldades irão surgir e terão de ser encontradas soluções para as mesmas. Para isso, deve ser promovida a cooperação, a partilha de ideias, a colegialidade de forma a ser criada uma interligação de vários conhecimentos que ajudaram na resolução de dificuldades encontradas.

Ao longo deste ano letivo houve a abordagem a uma pequena parte do grande número de matérias contempladas no programa nacional de educação física, é

portanto fundamental que num futuro próximo seja feito um investimento no conhecimento mais profundo das matérias que não foram abordadas.

Ainda nos aspetos a melhorar no futuro, tenho de referir que pontos como planeamento de tarefas adequadas ao nível dos alunos e capacidade de organização do trabalho são aspetos a serem esmiuçados e desenvolvidos.

8. Questões dilemáticas

Durante o processo de estágio, com a confrontação de diferentes realidades e formas de pensar distintas, surgem vários pontos de vista sobre uma mesma realidade, levantando algumas questões.

A primeira questão prende-se com a conciliação das funções desempenhadas na escola, onde desenvolvi o meu estágio, com a minha ocupação profissional. Foi extremamente difícil aliar as duas realidades, tanto pela distância que tinha de percorrer entre os dois locais, mas também pelo tempo que tinha disponível para cada uma das atividades. Fui constantemente obrigado a definir prioridades e a fazer escolhas, no entanto, sinto-me completamente descansado em relação ao trabalho desenvolvido ao longo deste ano.

Num segundo momento surgiu a questão relativa à distribuição das matérias ao longo do ano letivo. Será importante intercalar desportos individuais com desportos coletivos? As diferentes ginásticas devem ser abordadas em conjunto ou em momentos diferentes do ano letivo? Os desportos predominantemente aeróbios devem ser abordados em momentos diferentes? Foram estas algumas dos dilemas que foram surgindo durante a elaboração do plano anual, mais concretamente durante a calendarização das matérias, e para as quais a resposta acaba por ser aberta. As opiniões acerca destas problemáticas foram, na generalidade, unânimes, no entanto, esta questão acabou por levar a algumas reflexões e análises dentro do núcleo de estágio.

Respondendo a uma das questões, nomeadamente a que está relacionada com o intercalar desportos individuais com os coletivos, é, na minha opinião, positivo para os alunos abordar desportos individuais intercalados, ou mesmo em situações pontuais coincidentes, com os coletivos, pois ajuda o professor a evitar tempos demasiados grandes de espera e impede que os alunos desmotivem e saiam da tarefa. No caso do professor, por exemplo, pode abordar o salto em altura, colocando

uma metade da turma a exercitar a matéria de basquetebol (jogo), enquanto os restantes alunos executam o salto. Esta estratégia permite que os alunos realizem um maior número de saltos, com o menor tempo de espera e que possam na mesma aula trabalhar outra matéria.

9. Conclusões referentes à formação individual

“A formação profissional dos professores não pode ser entendida exclusivamente como a formação conducente à aquisição de habilitação profissional, mas sim como formação permanente cuja primeira fase é a formação prévia ao serviço”
(Correia, 1985).

9.1. Impacto do estágio na realidade escolar

O estágio pedagógico pode ser entendido no meio escolar segundo duas visões: a primeira esta relacionada com o risco da escola deixar os seus alunos e as aprendizagens que serão por eles adquiridas, ao encargo de futuros profissionais com pouco experiência; a segunda diz respeito, por outro lado, à possibilidade de o estágio poder ser encarado de uma forma mais positiva, atendendo à dinâmica, energia e inovação que proporcionam às realidades em que se inserem.

Assim, em concordância com a vertente positiva do estágio no contexto escolar, acredito que a dedicação colocada em todas as tarefas que participei ao longo do ano foram fulcrais para a minha adaptação ao contexto escolar, assim como existiu sempre a intenção, da minha parte, em retribuir todo o apoio fornecido, apresentando desde o primeiro dia, dedicação, responsabilidade, motivação e empenho.

Relativamente ao núcleo de estágio, penso que o contributo do grupo foi importante para a comunidade escolar, principalmente para os alunos. A organização das duas atividades tiveram um *feedback* bastante positivo, sendo que a atividade do golfe foi a que mais se destacou, visto ser uma modalidade com que os alunos nunca tinham contactado.

No final do estágio, faço um balanço bastante positivo da minha presença na escola em que estive inserido, assim como dos restantes elementos do núcleo de

estágio. Considero que consegui contribuir de forma adequada para a evolução dos alunos pertencentes à minha turma, em particular, e à escola, no geral.

9.2. Prática pedagógica supervisionada

Segundo Metzler (1990), a supervisão do professor estagiário deverá proporcionar uma ajuda, para que estes se tornem mais independentes na melhoria das suas capacidades profissionais. Em relação a este ponto, considero que o processo de supervisão é uma mais-valia para os professores estagiários, pois proporciona momentos reflexivos, tanto com o professor orientador da escola, como com o da Faculdade, que ajudam a melhorar as práticas pedagógicas, permitindo-me evoluir no processo de formação pessoal e profissional.

Considero os contributos do professor orientador da escola e da Faculdade essenciais para toda a prática docente desenvolvida por mim, contribuindo para este facto a qualidade e pertinência das observações, as indicações e conselhos fornecidos e a disponibilidade apresentada por ambos.

Posso concluir, confirmando que a prática pedagógica supervisionada ajudou de grosso modo à minha formação profissional, abrangendo competências que ajudarão à minha posterior adaptação nas diferentes realidades escolares.

9.3. Experiência pessoal e profissional

Com o término desta etapa, designada Estágio Pedagógico, sinto que todo este processo foi uma mais-valia para a minha formação, sendo de sobremaneira importante para o crescimento das minhas competências no âmbito da docência. As dificuldades encontradas, as superações conseguidas, por via das aprendizagens, e os conhecimentos adquiridos, são elementos enriquecedores do processo de formação inicial.

A constante estimulação da minha capacidade de reflexão e análise, através da prática e supervisão pedagógica, teve impacto não só nas competências de índole profissional, mas também pessoal. O bom ambiente existente na comunidade escolar e no núcleo de estágio foi também fundamental no desenvolvimento dessas mesmas competências.

Ainda assim, é preciso ter em conta que o processo de formação é contínuo, não terminando com a obtenção de um determinado grau de formação académica. É portanto fundamental, que todas as aprendizagens realizadas ao nível da formação inicial sofram, ao longo dos anos, uma expansão e reciclagem promovendo uma atualização e aquisição de novos conhecimentos, ajustados às necessidades de cada contexto atualizado.

10. Aprofundamento do tema problema: “Monitorização do esforço nas aulas de Educação Física”

I. Introdução

O presente estudo tem como tema a “Monitorização do esforço nas aulas de Educação Física: trabalho das capacidades motoras condicionais”. O objetivo do trabalho é aferir as diferenças entre os géneros do esforço percecionado, com vista a melhorar o trabalho com cada um dos grupos e, assim, verificar um aumento das capacidades motoras condicionais.

Desta forma, é da perceção geral que os rapazes, em relação às raparigas, têm uma maior aptidão e predisposição para a prática da atividade física, o que explica muitas vezes a sua maior motivação para participarem nas aulas de Educação Física. Da mesma forma, devido à morfologia de ambos os géneros, o esforço nas aulas de educação física é percebido de maneira diferente nos rapazes e nas raparigas. É, assim, de vital importância o estudo do esforço e do seu impacto nos diferentes géneros, de forma a compreender, clarificar e melhorar o tipo de cargas a aplicar, o seu volume e a intensidade, para que o esforço não seja demasiado forte (não conseguindo a grande maioria dos alunos realizar os exercícios propostos, devido ao grande esforço exigido) ou demasiado fraco (pode levar a uma grade desmotivação dos alunos, devido à pouca intensidade e volume da carga aplicada).

O principal motivo para a realização deste trabalho é a tentativa de apurar em que medida o género influencia o esforço sentido nas aulas de Educação Física, em relação às capacidades motoras condicionais, mais especificamente, a resistência aeróbia e a força (trem inferior). Um aprofundamento deste estudo pode revelar-se de extrema importância no planeamento e na perceção de algumas razões que levam à

desmotivação dos alunos para a prática de atividade física, nomeadamente em contexto escolar.

Todos os dias somos confrontados com inúmeras brincadeira (e.g. jogar à bola, jogar às escondidas, correr atrás uns dos outros), típicas das idades mais precoces, que refletem claramente a motivação e, principalmente, o esforço despendido pelas crianças, em cada uma das atividades. No entanto, é no contexto escolar, da aula de Educação Física, que se torna importante perceber que intensidade de esforço a aplicar, de modo a que todos alunos possam evoluir e sintam que estão a ser postos à prova, independentemente do género (masculino ou feminino).

Desta forma, serão abordados ao longo deste trabalho a temática do esforço e as suas implicações; a caracterização dos esforços percebido pelos alunos nas aulas de Educação Física e as diferenças na perceção do esforço tendo em conta o género. Descrever-se-ão as metodologias utilizadas na elaboração do projeto, os resultados obtidos, terminando com a discussão dos mesmos.

II. Revisão da literatura

i. Atividade Física

Para que se possa compreender a disciplina de Educação Física e tudo o que nela está implícito é necessário clarificar o conceito de atividade e aptidão física.

A atividade física distingue-se das outras porque provoca alterações fisiológicas e comportamentais, composta por quatro componentes importantes, como a frequência, a intensidade, a duração e o tipo, ao mesmo tempo que envolve e acarreta determinantes biopsicossociais, culturais e comportamentais. Assim, associamos a atividade física a jogos, danças, lutas, desportos ou deslocamentos (entre outras), ou seja, a qualquer movimento corporal que acarrete um gasto de energia, que, por sua vez, são produzidos pelos músculos esqueléticos (Thompson et all, 2009).

Para Ferreira (1999) existe um gasto de energia em atividades do nosso dia-a-dia, na prática desportiva, em atividades físicas de lazer, como caminhar, nas tarefas domésticas ou em atividades inerentes ao nosso trabalho.

O conceito de atividade física está relacionado com a aptidão física dos indivíduos, isto porque a aptidão diz respeito à obtenção e/ou manutenção de todas

as capacidades físicas que são necessárias para realizar atividades diárias ou para enfrentar os desafios físicos que vão surgindo (Maia, 1996).

ii. Capacidades Motoras condicionais e coordenativas

As capacidades motoras são pressupostos necessários para a realização e aprendizagem de diferentes ações motoras, não só a nível desportivo e na aula de educação física, mas também em atividades do quotidiano, sendo que a sua evolução tem início nas mais simples progredindo até às mais complexas (Fox & Mathews, 1986).

Estas capacidades motoras estão divididas em dois grupos: capacidades motoras condicionais e coordenativas. As condicionais estão relacionadas com as componentes energéticas, predominando os processos de obtenção de energia ao nível da estrutura muscular e dos diversos órgãos. É importante acrescentar que as capacidades condicionais são: a força, resistência, velocidade e flexibilidade e estão relacionadas com o aspeto quantitativo (Fox & Mathews, 1986).

Por outro lado, as capacidades motoras coordenativas dependem do processo de condução dos estímulos do sistema nervoso central e são de carácter qualitativo. Estas capacidades são influenciadas pela capacidade de elaboração das informações na formação e realização do movimento (Fox & Mathews, 1986).

iii. Percepção subjetiva do esforço

O esforço é definido como sendo o gasto de energia durante a atividade física ou o desconforto que se sente durante essa mesma atividade, podendo facilmente encontrar-se no nosso quotidiano situações em que os alunos sentem esforço (cansaço).

Gunnar Borg é considerado o pai do conceito de esforço percebido. Este conceito refere-se principalmente ao trabalho muscular intenso, que envolve uma tensão relativamente grande sobre os sistemas, músculo-esquelético, cardiovascular e pulmonar. Assim, foi criada uma definição constitucional para o esforço percebido em que este era "*a sensação de quão pesada e extenuante é uma tarefa física*" (Noble & Robertson, 1996). Esta definição é fundamental, mas apresenta algumas incorreções, na medida em que não oferece qualquer indicador direto do grau

do esforço percebido. Assim, existe necessidade de uma nova definição que englobe a definição constitucional, um método de classificação progressiva e as devidas instruções para o seu uso. Partindo deste pressuposto, Borg criou as escalas CR.10 e RPE como forma de classificar progressivamente o esforço percebido (Borg, 2000).

Segundo o estudo de Cardozo et al (2011) o sexo masculino dá mais importância à sensação de ser fisicamente competente, o que o leva a uma participação mais significativa, ativa e motivada no desporto, em relação ao sexo feminino. Desta forma, de uma maneira geral, o sexo masculino dispensa mais tempo e empenha-se mais nas atividades físicas, refletindo-se num claro aumento da intensidade do esforço dedicado. Os resultados deste estudo demonstram que existem diferenças significativas entre homens e mulheres em relação à percepção corporal do esforço, sendo que as mulheres são mais sensíveis ao esforço empreendido (Cardozo et al, 2011).

Da mesma forma, os trabalhos de investigação de Murcia et al (2007) revelaram que o sexo masculino tem pontuações mais elevadas no que respeita à competência percebida quando realizam as diferentes atividades físicas, em relação ao sexo oposto. Por outro lado, o sexo feminino demonstra maior interesse por atividades físicas que enfatizem a estética e promovam as interações sociais. De uma forma global os homens tendem a praticar atividades desportivas mais vezes por semana e estão mais orientados para a tarefa, justificando uma maior motivação intrínseca e persistência perante a atividade a realizar. Consequentemente, havendo uma prática regular de atividade física mais facilmente têm uma noção real do esforço sentido ou percecionada durante a prática (Murcia et al, 2007).

As investigações de Sallis, Prochaska e Taylor (2000) vêm ao encontro da opinião geral de que os rapazes são mais activos do que as raparigas no que concerne à atividade física, sendo o género um bom preditor na distinção de atividades sociais e na percepção subjetiva do esforço. Para além deste facto, é de salientar que a atividade física diminui drasticamente com a idade, sendo esse decréscimo mais notório nas raparigas (Sallis, Prochaska & Taylor, 2000).

Mota e Sallis (2002), referindo-se a diversos estudos, afirmam que as diferenças de género podem ser explicadas por diferentes influências sociais em ambos os sexos: os rapazes são mais encorajados a praticar atividade física, têm mais e diferentes oportunidades fora da escola e revelam experiências de atividade física mais positivas; em comparação com as raparigas (Mota & Sallis, 2002).

Em suma, o conceito de esforço percebido foi introduzido no final da década de 50 e surgiu a partir de estudos-piloto realizados por Borg e Dahlström. Era então definido como a intensidade subjetiva do esforço, tensão e/ou desconforto que se sentia durante o exercício físico (Noble e Robertso, 1996). A percepção de esforço pode ser considerada como um tipo de Gestalt, onde as percepções, provenientes quer dos músculos e articulações diretamente envolvidos, quer dos sistemas cardiovascular, respiratório, nervoso e outros indícios sensitivos, se relacionam entre si, originando uma configuração de sensações (Borg, 1982).

iv. Escala de percepção do esforço

Foi da responsabilidade do fisiologista Gunnar Borg a primeira escala numérica capaz de avaliar a percepção da intensidade do esforço durante o exercício. Essa escala foi designada "*Escala de Borg*" ou "*Rating of Perceived Exertion Scale*" (RPE) (Noble e Robertson, 1996).

O objetivo de realização desta escala era tentar atribuir as sensações ligadas ao esforço numa descrição graduada, com valores numéricos, e a correspondente quantificação (Nobles & Bruce, 1986, citado por Rama, 1997), utilizando expressões simples e compreensíveis para a maioria das pessoas. A escala RPE foi criada com o intuito de refletir a relação entre o esforço percebido e o ritmo cardíaco. É uma escala de 15 graus, que compreendem valores entre 6 a 20.

Atualmente essa escala é de uso comum nos testes de exercícios, treino e na reabilitação. As classificações dadas crescem linearmente com a intensidade do exercício, frequência cardíaca e $\dot{V}O_2$. Centenas de estudos demonstraram que a Escala RPE tem uma credibilidade bastante boa (Borg, 2000).

Quadro 1
Escala RPE de Borg

6	Sem nenhum esforço
7	Extremamente leve
8	
9	Muito leve
10	
11	Leve
12	
13	Um pouco intenso
14	
15	Intenso (pesado)
16	
17	Muito intenso
18	
19	Extremamente intenso
20	Máximo esforço

Apesar disso, acabou por se verificar que a Escala RPE não era ajustada para estudos que envolvessem a sensação associada a variáveis fisiológicas, cujas alterações na percepção do esforço, não seguiam uma função linear, com as alterações da intensidade do exercício, como por exemplo a acumulação de lactato (Noble & Robertson, 1996).

Mais tarde, Borg introduziu uma nova escala de 10 pontos (Category Ratio Scale - CR 10), que resultou da fusão das melhores propriedades da escala de categoria, com as melhores propriedades da escala de relação, que melhor se adequa às sensações subjetivas de esforço, tais como a alteração da ventilação, dor, força e trabalho anaeróbico (Borg, 2000). Esta escala destaca-se pela grande simplicidade e confiabilidade, possuindo uma gama mais ampla de aplicações (Borg, 2000).

A escala CR10 tem sido muito utilizada e com um sucesso considerável no campo prático, quando apenas se pretende estimar o esforço percebido e o ritmo cardíaco (Noble & Robertson, 1996).

Quadro 2

Escala CR-10 de Borg

0	Absolutamente nada	"Sem D"
0,3		
0,5	Extremamente Fraco	Apenas perceptível
1	Muito fraco	
1,5		
2	Fraco	Leve
2,5		
3	Moderado	
4		
5	Forte	Intenso
6		
7	Muito forte	
8		
9		
10	Extremamente forte	"D Máx."
11		
	Máximo absoluto	O mais intenso possível

Adaptado de CR10 de Borg, 1981,1982, 1998

Borg (1982) refere estudos onde se constatou uma estreita correlação entre a utilização desta nova escala e os valores quer de lactato sanguíneo quer muscular. Também Noble (1983), *cit in* Noble & Robertson (1996), realizou estudos sobre monitorização de exercícios envolvendo a utilização da CR 10 de Borg, que acabaram também por confirmar a sua eficácia.

Quadro 3

Comparação RPE vs CR-10

Escala RPE		Escala CR. 10	
6	Sem nenhum esforço	0	Absolutamente nada
7	Muito, muito leve	0,5	Muito, muito fraco
8	Muito leve	1	Muito fraco
9		2	Fraco (leve)
10		3	Moderado
11	Razoavelmente leve	4	Algo forte
12		5	Forte
13	Algo intenso	6	
14		7	Muito forte
15	Intenso	8	
16		9	
17	Muito intenso	10	Muito, muito forte
18			
19	Muito, muito intenso		Maximal
20			

Assim, levando em conta a linha e objetivo do presente estudo, optou-se por aplicar a escala CR10 de Borg.

Apresentamos seguidamente um quadro (cf quadro 4) onde estão presentes as relações e comparações entre a percentagem da FC e as Escalas de Percepção Subjetiva de Esforço.

Quadro 4

Comparação FC e Escalas de Percepção Subjetiva de Esforço

%FC Máx	%FC Máx Reserva	CR-10 (0-10)	RPE (6-20)	Intensidade
<35	<30	<2	<10	Muito Fraca
35-59	30-49	3	10-11	Fraca
60-79	50-74	4-5	12-13	Moderada
80-89	75-84	5-6	14-16	Forte
≥ 90	≥ 85	≥ 6	≥ 16	Muito Forte

Adaptado de Franco, S. et al. 1999

v. Indicações para o uso das escalas

Para a aplicação das escalas existem 6 pontos fundamentais que devem ser comunicados previamente os voluntários para o estudo (Maresh & Noble, 1984, *cit in* Noble & Robertson, 1996): i) definir percepção de esforço; ii) fazer compreender ao sujeito, a ligação das categorias de sensação e o valor numérico associado; iii) explicar metodologia e o uso da escala; iv) explicar que a percepção pode ser localizada ou global, dependendo do objetivo do estudo; v) pedir para que a resposta seja o mais honesta possível, sem pensar sobre a carga física real, não a superestime, mas também não a subestime; vi) responder a todas as questões formuladas.

III. Apresentação do problema

O problema em resolução neste trabalho é: Será o esforço percebido nas aulas de Educação Física superior nas raparigas do que nos rapazes?

Tendo em conta a pesquisa efetuada e a literatura recolhida, posso afirmar que o esforço despendido é percecionado por todos os alunos nas aulas de Educação Física, no entanto, num mesmo exercício o nível de esforço percecionado entre os alunos do género masculino e feminino poderá não ser o mesmo. Isto porque a percepção pode ser alterada devido à predisposição para a prática, à motivação intrínseca dos alunos ou até mesmo a capacidades fisiológicas inerentes.

Desta forma, com a concretização deste projeto pretendo verificar se há diferenças significativas entre os géneros no nível de esforço manifestado pelos alunos, em dois exercícios específicos, relativos às capacidades motoras condicionais (força e resistência aeróbia).

i. Hipóteses

H_0 - Não existem diferenças estatisticamente significativas entre o género masculino e feminino, em relação ao nível de esforço percebido pelos alunos do 9º ano da Escola básica nº2 da Mealhada.

H_1 - Existem diferenças estatisticamente significativas entre o género masculino e feminino, em relação ao nível de esforço percebido pelos alunos do 9º ano da Escola nº2 da Mealhada.

ii. Período de operacionalização

Este trabalho foi realizado ao longo do ano letivo 2013/14, iniciando-se no 1º período com a escolha e aprovação do tema, seguindo-se da fase da concretização do estudo, durante o 2º e 3º período letivo.

iii. Definição de variáveis

Como variável independente definiu-se o género dos sujeitos (feminino/masculino). Esta é uma variável passiva, uma vez que não pode ser manipulada, e de natureza qualitativa, uma vez que assume valores categoriais. Esta variável vai ser aferida aquando da recolha de dados.

A variável dependente é o nível de esforço, uma vez que é a característica que vai variar consoante a variável independente. A variável dependente é de natureza quantitativa, ou seja, assume valores numéricos e é contínua, pois define um conceito que pode tomar um número (real) infinito de valores, num dado intervalo. O nível de esforço vai ser medido com recurso à escala CR-10 de Borg.

IV. Metodologia do projeto

Neste trabalho pretendi estudar os níveis de esforço apresentados pelos alunos (género masculino e feminino) da Escola Básica nº2 da Mealhada, nas aulas da disciplina de Educação Física, mais especificamente em exercícios relativos às capacidades motoras condicionais (força e resistência aeróbia). Assim, o esforço foi avaliado através de dois exercícios que integravam dez agachamentos (exercício 1) e dez minutos de corrida contínua (exercício 2).

Para uma melhor compreensão do tema é necessário ter em conta o contexto em que os sujeitos estão inseridos, e à fase da vida que atravessam. Convém também ter em atenção as diferenças, em relação as características fisiológicas apresentadas pelo género masculino e feminino. Os sujeitos estão inseridos no 3º ciclo do ensino básico e frequentam o 9º ano de escolaridade, o que nos remete para idades compreendidas entre os 14 e os 15 anos. Nesta faixa etária é provável que existam muitos sujeitos que praticam atividade física fora do contexto escolar, o que para além de significar que conseguem suportar uma maior intensidade durante as aulas de Educação Física, poderá também indicar que serão capazes de melhor se exprimir em relação à perceção do esforço.

A metodologia utilizada tem carácter quantitativo, uma vez que se pretende analisar objetiva e racionalmente os dados recolhidos, recorrendo à análise estatística e, desta forma, obter um maior grau de generalização das conclusões apuradas pela análise.

A utilização da escala CR-10 exigiu que os sujeitos tivessem contacto com ela antes do teste (uma semana), para que fossem devidamente alertados sobre as instruções do seu uso. Para a melhor compreensão da escala realizou-se uma simulação com elementos práticos do quotidiano, como por exemplo: qual o grau de negrura de um pedaço de carvão, qual o grau de barulho de uma conversa normal entre duas pessoas, qual o grau de acidez de um limão, entre outros. A entrega da escala e a recolha dos resultados foi concretizada presencialmente, o que levou a uma preparação prévia no que respeita à apresentação do estudo, dos seus objetivos e vantagens.

Para este estudo optou-se por utilizar a escala de Borg, *Category Ratio* (CR-10), por ser caracterizada pela grande simplicidade e confiabilidade, sendo que foi adaptada da escala *Rating of Perceived Exertion* (RPE), para ser utilizada na nossa

população. A RPE é uma escala de 15 graus, que compreende valores que variam entre 6 a 20, pretendendo assim condizer com a variação da frequência cardíaca de 60 a 200 bpm. Como no nosso estudo possuímos indivíduos com idade inferior a 20 anos, a FC máxima dos mesmos em média seria superior a 200 bpm. Assim, a escala RPE torna-se inviável.

Outro ponto importante é que a escala CR-10, contrariamente a RPE, não é uma escala fechada, permitindo aos sujeitos poder classificar o seu esforço em valores superiores ou inferiores aos descritos na mesma. Os indivíduos podem usar valores com casas decimais, tornando assim a escala mais fidedigna, no entanto, dada a população em estudo optou-se por não utilizar valores decimais para os alunos terem uma melhor leitura da escala. O termo maximal encontra-se fora da escala, com o objetivo de eliminar o “efeito tecto”, (muitos indivíduos não utilizavam o topo da escala)

De um ponto de vista psicofisiológico a linearidade de uma escala com a intensidade do exercício (RPE), implicava um desvio da “verdadeira percepção”. Quando a magnitude percetual cresce de uma forma não linear, é bom usar uma escala que seja um espelho deste tipo de função.

As escalas de relação e a escala CR-10, possivelmente serão as melhores para descrever o aumento da intensidade do exercício no caso de exercícios intensos. Isto quer dizer que para uma intensidade entre lenta e moderada há um normal e linear aumento do esforço, enquanto em altas intensidades, esta linearidade não existe ocorrendo uma aceleração positiva funcional. Nestes casos a escala CR-10 é preferível à RPE.

No decorrer da elaboração deste projeto, houve certas considerações éticas a ter em conta, nomeadamente, solicitar o consentimento dos sujeitos para a aplicação da escala, tendo sempre a consciência de que estes poderão querer desistir da investigação em qualquer momento da mesma. Para isso, foi necessário informar os sujeitos acerca da natureza, objetivos e consequências da investigação, além de se aferir a competência mental e capacidade legal dos sujeitos na tomada de decisão. Os sujeitos participaram de forma voluntária, ou seja, não houve coesão ou constrangimento que implicasse a participação forçada. A privacidade dos sujeitos foi outra questão a ser assegurada em todo o processo da investigação, englobando o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos. Com o objetivo de recolher os dados pessoais de cada estudante, nomeadamente ao que se refere à informação

sobre a variável independente (género) e a variável dependente (nível de esforço), elaborou-se uma Ficha de Identificação, que foi preenchida no dia da aplicação do teste.

A amostra será composta pelas 3 turmas do 9º ano da Escola Básica nº2 da Mealhada, compondo uma população de 70 indivíduos. Os dados vão ser analisados recorrendo à estatística descritiva, nomeadamente medidas de tendência central (média), medidas de dispersão (variância e desvio-padrão) e a associação entre duas variáveis (regressão linear simples). Vão ser utilizados estes métodos estatísticos para que se possa proceder à observação do fenómeno de uma forma resumida, permitindo a comparação entre diferentes distribuições. Para observar as diferenças entre dois grupos, o género feminino e o género masculino, recorrer-se-á ao teste T-Student para grupos independentes, uma vez que se pretende verificar se há diferenças estatisticamente significativas entre eles, em relação ao nível de esforço, sendo estes dois grupos independentes.

Em relação aos aspetos éticos, já foram referidos alguns relativamente aos sujeitos que participarão no estudo, nomeadamente o pedido de consentimento de participação, a transmissão de informação acerca de algum dano que o sujeito poderá sofrer ao participar e a garantia de confidencialidade de anonimato dos dados recolhidos. Relativamente aos aspetos éticos relacionados com a investigação, tem de se ter todo o processo controlado, sobretudo em relação às variáveis independentes e variáveis estranhas. O investigador deve, ainda, ter uma postura íntegra em todo o processo de investigação, em especial na recolha, tratamento e interpretação dos dados, sendo objetivo, imparcial e leal ao que se lhe apresenta.

i. Caracterização da Amostra

Quadro 5
Géneros

	Frequência	Percentagem
Feminino	37	52,9
Masculino	33	47,1
Total	70	100

Quadro 6

Tabela de Frequência de 10 Agachamentos (Exercício 1)

	Frequência	Porcentagem
Fraco	6	8,6
Moderado	8	11,4
Um pouco forte	11	15,7
Forte (5)	6	8,6
Forte (6)	10	14,3
Muito Forte (7)	8	11,4
Muito Forte (8)	11	15,7
Muito Forte (9)	10	14,3
Total	70	100

Quadro 7

Tabela de Frequências de 10 minutos de Corrida Contínua (Exercício 2)

	Frequência	Porcentagem
Fraco	3	4,3
Moderado	10	14,3
Um pouco forte	9	12,9
Forte (5)	15	21,4
Forte (6)	10	14,3
Muito Forte (7)	9	12,9
Muito Forte (8)	9	11,9
Muito Forte (9)	5	7,1
Total	70	100

Para caracterização da amostra recorreu-se às tabelas de frequências, das medidas de tendência central e de dispersão. A amostra incluída no estudo frequenta, na sua totalidade, o 9º ano de escolaridade da Escola Básica nº2 da Mealhada, perfazendo um total de 70 indivíduos. Esta amostra caracteriza-se por ser composta por 47,1% de indivíduos do género masculino, enquanto o género feminino corresponde a 52,9% dos indivíduos (*cf* quadro 5).

Em relação à variável esforço para o exercício 1, os 10 agachamentos, apurou-se que apenas 8,6%, que correspondente a 6 sujeitos, teve uma perceção de esforço “Fracas” na escala CR-10; o esforço moderado foi percecionado por 8 sujeitos, que corresponde a uma percentagem de 11,4%; e os níveis “Um pouco forte” e “Muito forte (8)” foram aqueles que os alunos identificaram como tendo percecionado mais esforço, com uma percentagem de 15,8%. (*cf* quadro 6).

No que diz respeito ao exercício 2, corrida contínua de 10 minutos, verificamos que apenas 3 pessoas consideraram o esforço despendido como sendo fraco,

correspondendo a uma percentagem de 4,3%; contrastando com 21,4% do total, ou seja, 15 alunos, que consideraram o esforço empreendido como sendo “Forte (5)” (cf quadro 7). Assim, no quadro 7 (cf. quadro 7) 4,3% achou um esforço moderado, 14,3% achou um esforço pouco forte, 34,3% acha que foi um esforço forte ente 5 a 6 na escala de Borg, 40,1% assinalou como um esforço muito forte entre 7 a 9 na escala de Borg e 7,1% achou um esforço máximo.

ii. Análise de Resultados

Quadro 8

Estatística da Amostra: Teste T-Student

	Género	N	Média	Desvio-Padrão	Sig.
10 Agachamentos	Feminino	37	7,46	1,282	.000
	Masculino	33	3,88	1,516	.000
10 minutos de Corrida contínua	Feminino	37	7,68	1,492	.000
	Masculino	33	5,24	1,582	.000

O teste T Student tem como objetivo verificar a existência de diferenças significativas na perceção do esforço entre os géneros.

Assim, a partir dos resultados obtidos verifico que, para os 10 agachamentos, a média de esforço para o sexo feminino é de 7,46 e para o sexo masculino é de 3,88. Existe um nível de significância de .000, logo rejeito H_0 e concluo que existem diferenças estatisticamente significativas entre o género masculino e feminino, em relação ao nível de esforço percebido pelos alunos do 9º ano da Escola Básica nº2 da Mealhada (cf quadro 8).

Por sua vez, a partir dos resultados obtidos para o exercício 2, que corresponde a 10 minutos de corrida contínua, verifico que a média para o grupo feminino é de 7,68, contrastando com 5,24 para os rapazes. O nível de significância é igualmente .000, pelo que posso rejeitar H_0 e aceitar H_1 , admitindo que existem diferenças na perceção do esforço entre rapazes e raparigas (cf quadro 8).

Por último, também através da análise da média podemos constatar que as raparigas, tanto nos agachamentos (7,46) como na corrida (7,68) deram o valor de “Muito forte” ao esforço que tiveram. Por outro lado, os rapazes classificaram o esforço

sendo como somente “Forte”, o que nos leva a concluir que a percepção do esforço das raparigas em relação aos rapazes é maior.

Quadro 9

Correlação entre as duas variáveis do Exercício 1

Correlações		Esforço 10 Agachamentos
Género	Correlação de Pearson	-, 792**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	70

** Correlação significativa até 0,01

Quadro 10

Correlação entre as duas variáveis do Exercício 2

Correlações		Esforço 10 minutos Corrida Contínua
Género	Correlação de Pearson	-, 626**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	70

** Correlação significativa até 0,01

A partir dos dados obtidos concluímos que a relação entre o género (masculino ou feminino) e o esforço despendido na primeira atividade é de $r = -.792$, com um $p = .000$. Assim, verifica-se que a relação entre estas duas variáveis é estatisticamente significativa, visto que o nível de significância é inferior a $p = .05$. Perante este facto rejeitamos H_0 , ou seja, inferimos que existem diferenças entre o género e o esforço percecionado nas aulas de educação física (*cf* quadro 9).

Da mesma forma, no esforço percecionado para a corrida contínua verificamos que o $r = -.626$, com um nível de significância de $.000$. Assim, rejeitamos H_0 e aceitamos H_1 , admitindo que existem diferenças entre os sexos na percepção do esforço (*cf* quadro 10).

Quadro 11

Alpha de Cronbach

Cronbach's Alpha		
Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach estandardizado	Número de itens
,657	,662	2

O Alpha (α) de Cronbach é uma das estimativas da confiabilidade de um questionário que se aplica numa pesquisa para comprovar a fidedignidade de um instrumento, tal como a sua consistência interna. Sendo assim, o alfa de cronbach apresentado neste estudo tem uma confiabilidade moderada, apresentando 0.6570 ($60 < \alpha \leq 0,75$ – confiabilidade moderada) (cf quadro 11).

V. Discussão dos Resultados

No presente estudo participaram um total de 70 indivíduos, das quais 37 (52,9%) correspondem ao género feminino e 33 (47,1%) ao masculino. Para o primeiro exercício, os 10 agachamentos, registou-se a mesma percentagem de 15,7% dos alunos que percecionaram o seu esforço como “Um pouco Forte” e “Muito Forte (8)”. Já no segundo exercício, o da corrida contínua durante 10 minutos, 21,4% sentiram que o esforço despendido foi “Forte”, tendo-se registado muitas respostas nos graus mais elevados de esforço na Escala de Borg.

Em relação aos resultados obtidos no primeiro exercício verifica-se que o género feminino obteve uma média de esforço de 7,46; contrastando com a média de esforço de 3,88 do género masculino. No segundo exercício a média para as raparigas foi de 7,68 e a dos rapazes foi de 5,24.

A diferença em ambos os exercícios e entre diferentes médias é de .000, que se revela estatisticamente significativa para apoiar a hipótese alternativa de que “Existem diferenças estatisticamente significativas entre o género masculino e feminino, em relação ao nível de esforço manifestado pelos alunos do 9º ano do Escola Básica nº2 da Mealhada.”

Perante os resultados obtidos para uma amostra de 70 indivíduos verificamos que tendencialmente rejeitamos H_0 , assumindo que de facto existem diferenças entre os géneros masculino e feminino em relação ao nível de esforço percebido. Desta forma, os resultados obtidos corroboram a vasta literatura (Cardozo el al, 2011; Murcia el al, 2007; Mota e Sallis, 2002) que defende que os rapazes, por serem mais ativos e praticarem atividades desportivas com mais regularidade, têm uma maior facilidade em se avaliarem, no que respeita ao esforço percebido durante a prática em relação às raparigas.

Perante estes resultados podemos concluir que existem diferenças estatisticamente significativas entre a variável género e o esforço sentido e percebido

pelos indivíduos, pois é clara a diferença entre a motivação e conseqüente empenho e esforço do sexo masculino em atividades físicas, embora não se negue uma motivação elevada no sexo feminino, havendo também exceções.

De facto os rapazes preocupam-se mais com atividades físicas que desenvolvam os seus atributos musculares, da mesma forma que as raparigas se empenham em atividades físicas ligadas à estética e à promoção de interações sociais e comunicação (Murcia et al, 2007). Porém, as atividades a que os rapazes se dedicam exigem deles um maior esforço, que leva também a um maior empenho e esforço percebido, contrastando com o sexo feminino.

Em suma, a investigação realizada corroborou a hipótese das diferenças entre o género e o esforço percebido, mas não podemos generalizar para a comunidade, visto que a nossa esfera amostral é bastante reduzida, com apenas 70 alunos.

VI. Conclusão

Em conclusão, tendo em conta o estudo aceitaríamos H_1 - Existem diferenças estatisticamente significativas entre o género masculino e feminino, em relação ao nível de esforço percebido pelos alunos do 9º ano da Escola Básica nº2 da Mealhada. No entanto, tendo por base a literatura existente e a discussão dos resultados, não os podemos generalizar para a população. Teríamos que, antes de extrapolar os resultados e tirar conclusões definitivas, proceder à correção de eventuais fatores/limitações que comprometeram a fiabilidade dos resultados: tamanho da amostra, idade, procedimento avaliativo e tipo de exercícios.

Desta forma, a nossa amostra não é suficientemente significativa para podermos extrapolar ou generalizar os dados para a população, era necessário um estudo que envolvesse mais alunos, de mais faixas etárias (10º, 11º e 12º anos) e de mais estabelecimentos de ensino. Quanto ao procedimento, apesar de ter seguido rigorosamente as instruções, existe uma forte probabilidade de os alunos interpretarem de maneira diferente todas as indicações e informações fornecidas. É de extrema importância tentar colmatar este possível fator que pode comprometer a investigação. O tipo de exercícios pode também influenciar as interpretações, porque os alunos que realizaram os exercícios de forma incorreta, poderão ter percecionado o esforço de forma menos intensa, ao passo que os alunos que realizaram os exercícios corretamente terão tido mais dificuldade, logo percecionaram um esforço

maior. Da mesma forma, os alunos que estão mais familiarizados com os exercícios e que os realizem regularmente poderão sentir que a sua concretização seja mais fácil e a percepção do esforço é, assim, menor.

Assim, em futuros estudos a realizar, é necessário ter em conta outras dimensões como a avaliação das capacidades motoras condicionais, como sendo a velocidade e a flexibilidade, pois o desenvolvimento de um delas influencia todas as outras. Outro ponto em atenção são as capacidades motoras coordenativas que estão interligadas com as capacidades motoras condicionais e com as várias modalidades e atividades desenvolvidas nas aulas de educação física, sendo a sua evolução proporcional à performance positiva dos alunos.

No entanto, é necessário salientar que o estudo deste tema é de extrema importância para que, cada vez mais, as aulas de educação Física sejam um espaço de interesse e evolução dos alunos, em todas as suas capacidades motoras e cognitivas. No contexto educacional e escolar, compreender de forma correta o esforço que os alunos dispensam e percebem é muito importante para os docentes, pois abre caminho a possibilidade de as aulas terem uma eficácia muito elevada do ponto de vista funcional e também motivacional. Este facto contribui para o bem-estar de todos, incluindo o do docente, que se sente realizado e competente ao perceber a dinâmica (esforço) correta dos alunos nas suas aulas, havendo uma boa comunicação e diálogo com eles, promovendo o sucesso escolar (e também do docente), bem como as boas interações sociais entre aluno e professor.

Este trabalho traduz-se, assim, num pequeno elemento para a compreensão do esforço, tendo por objetivo ajudar os professores a planearem melhor as suas aulas, tendo em conta fatores como as cargas aplicadas e o volume de exercícios, nas aulas de Educação Física.

11. Conclusão

Com o concluir do estágio pedagógico, é relevante fazer um balanço sobre toda esta etapa. É importante vincar todas as aprendizagens conseguidas ao longo do processo, assim como a evolução positiva, não esquecendo os obstáculos e dificuldades encontradas.

Todo o cansaço, frustração e ansiedade sentidos ao longo deste ano, são agora compensados pelo entusiasmo e satisfação, por estar a chegar ao fim com a consciência de que uns dos principais visados neste processo, os alunos, conseguiram evoluir e expandir os seus conhecimentos. As aprendizagens adquiridas ao longo do tempo por parte dos alunos foram despoletando um sentimento de dever cumprido e o desejo, cada vez maior da minha parte, de desempenhar esta função num futuro próximo.

Todas as dificuldades e obstáculos encontrados revelaram-se testes à minha capacidade de aprendizagem, de adaptação e superação, só sendo possível a sua transposição com a ajuda do professor orientador da escola, do professor orientador da faculdade, dos meus colegas estagiários, dos professores pertencentes ao grupo disciplinar e de outros atores pertencentes ao meio escolar.

Considero que existiu uma evolução positiva das minhas competências pessoais e profissionais, sentindo-me capaz de assumir funções pedagógicas perante as turmas que, no futuro, me vierem a ser designadas.

Em suma, é importante referir que a capacidade de reflexão foi, sem dúvida, uma das capacidades mais recrutadas ao longo do ano. Para tal, contribuíram as diferentes tarefas realizadas, que foram exigindo uma análise crítica e reflexão da minha parte. Considero que existe uma boa margem de progressão para evoluir, no sentido de aperfeiçoar as aprendizagens adquiridas, de forma a melhorar cada vez mais a minha intervenção.

12. Bibliografia

- Álvarez, J. & Buendia, R. (2004). *Evaluación en educación y evaluación del aprendizaje en educación física*. La evaluación en educación física. Investigación y práctica en el âmbito escolar. Barcelona: Editorial Graó.
- Alves, A. (2001). *Actividade Física e Estilos de Vida: Estudo Comparativo da Perceção Subjetiva de Esforço em Indivíduos Activos e Inactivos*. Monografia de licenciatura apresentada no âmbito do Seminário Actividade Física e Estilos de Vida. Coimbra: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Universidade de Coimbra.
- Alves, M. (2010). *Trabalho Docente, Formação e Avaliação*. Edições Pedagogo. Mangualde.
- Bento, J.O. (1987). *Desporto: matéria de ensino*. Lisboa: Caminho
- Bento, J.O., (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bloom, B. (1979). *Os objetivos em educação: será possível defini-los com precisão?* Exemplificação dos modelos de Bloom e de Guilford / L. Vandeveld, P. Vander Elst UC FCDEF Coimbra: Almedina.
- Borg, G. (1982). *The Body Concept*. Journal of Mental Science, 106, 56-75.
- Borg, G. (2000). *Escalas de Borg para a dor e o esforço percebido*. 1ª Edição brasileira. São Paulo: Manole.
- Bossle, F. (2002). Planejamento de ensino na Educação Física – Uma contribuição ao colectivo docente. Movimento, 8 (1).
- Caetano, A. & Silva, M. (2009). *Ética profissional e Formação de Professores*. Revista de Ciências da Educação, 8.
- Cardinet, J. (1986). *Linhas de desenvolvimento dos trabalhos atuais sobre a avaliação formativa*. In: Allal, L.; Cardinet, J.; Perrenoud, P. A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado. Coimbra: Livraria Almedina.
- Carreiro da Costa, F. (1996). *Formação de Professores: Objetivos, conteúdos e estratégias*. In Carreiro da Costa, F. et al., Formação de Professores em Educação Física. Conceções, Investigação, Prática. Lisboa: Ciências da Educação, Edições FMH.

- Claro, S., & Filgueiras, I. (2009). *Dificuldades de Gestão de Aula de Professores de Educação Física em Início de Carreira na Escola*. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte. Brasil: Universidade Presbiteriana Mackenzie.
- Contreras, O. R. (1998). *Didáctica de la E.F. Un enfoque constructivista*. Barcelona.
- Correia, C. (1985). *Perfis dos Comportamentos do Professores de Educação Física em classes com taxas de empenhamento motor elevadas e fracas*. Dissertação apresentada com vista à obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação.
- Cunha, M. O., Rego, A & Cunha, R.C. (2007). *Organizações Positivas*. Publicações Dom Quixote.
- Despacho Normativo n.º 14/2011 de 18 de Novembro, (2011). Ministério da Educação e da Ciência. *Diário da República*, 2.ª Série, n.º 222
- Ferreira, J. (1999). *Aptidão Física, actividade física e saúde da população escolar do centro da área educativa de Viseu*. Estudo em crianças e jovens de ambos os sexos dos 10 aos 18 anos de idade. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Porto.
- Fox, E. & Mathews, D. (1986). *Bases Fisiológicas da Educação Física e dos Desportos*, Rio de Janeiro, Editora Guanabara.
- Franco, S. e Santos, R. (1999). *A essência da Ginástica Aeróbica*. Rio Maior: ESDRM
- Graça, A. (2009). *A docência como profissão*. Porto: Universidade do Porto – Faculdade de Desporto. Aula da disciplina Tópicos da Educação Física e Desporto I.
- Gomes, M. (2004). *Planeamento em educação física – comparação entre professores principiantes e professores experientes*. Madeira: M. Gomes. Monografia de licenciatura em educação física e desporto. Universidade da Madeira.
- Maia, J. (1996). Avaliação da Aptidão Física – uma abordagem metodológica. *Revista Horizonte*, 73 (13), 10-12.
- Malina, R. e Bouchard C. (1991). *Growth, maturation and physical activity*: Champaign, Ill: Human Kinetics.
- Marques, A. (2004). *O ensino das atividades físicas e desportivas – fatores determinantes de eficácia*. *Revista Horizonte*, 111 (19).
- McArdle, W., Katch, F. e Katch, V. (1996). *Fisiologia do Exercício*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan. 4ª Edição.

- Metzler, M. (1990). *Instructional supervision for Physical Education*. Human Kinetics Books. Champaign.
- Moutão, J. (2000). *Imagem Corporal, Percepção Subjectiva de Esforço e Dimensões da Personalidade*. Estudo da relação entre percepção da imagem corporal, percepção de esforço, e dimensões da personalidade em indivíduos do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 16 e os 28 anos, praticantes de ginástica aeróbica em ginásios da zona de Coimbra. Monografia de licenciatura apresentada no âmbito do Seminário Imagem Corporal, Sensação Subjectiva de Esforço e Dimensões da Personalidade. Coimbra: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Universidade de Coimbra.
- Mota, J., & Sallis, J. (2002). A Actividade Física e Saúde. *Actividade Física e Saúde Factores de Influência da Actividade Física nas Crianças e nos Adolescentes* Campo das Letras, 71-90.
- Murcia, J., Blanco, M., Galindo, C., Villodre, N. & , D. (2011). Efeitos do género, a idade e a frequência de prática na motivação e o desfrute do exercício físico. *Fitness*, 6 (3), 140-147. Rio de Janeiro.
- Noble, J., & Robertson, J. (1996). *Perceived Exertion*, Champaign, IL: Human Kinetics.
- Pieron, M. (1996). *Formação de Professores – Aquisição de Técnicas de ensino e supervisão pedagógica*. Lisboa: Edições FMH.
- Pini, M. (1983). *Fisiologia Esportiva*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan.
- Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Bragança: Edição do Instituto Politécnico de Bragança.
- Rama, S. (1997). *Estudo Comparativo das Repercussões Fisiológicas e da Percepção Subjectiva de Esforço, como Resposta a Diferentes Estimulações Tipo em Treino de Natação Desportiva*. Dissertação apresentada com vista à obtenção do grau de Mestre em Treino de Alto Rendimento. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa.
- Ribeiro, L. (1999). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Robertson, R.; Gunnar B.; Pandolf K. (2001). Perceptual exertion. *International Journal of Sport Psychology*, 2 (32).
- Sallis, J., Prochacka, J. e Taylor, W. (2000). A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 32 (5), 963-975.

- Sallis, J.; Zakarian, J.; Howell, M.; Hofbeter (1996). Ethnic, socioeconomic, and sex differences in physical activity among adolescents. *Journal of Clinical Epidemiology*.
- Sallo, M. e Silla, R. (1997). Physical activity with moderate to vigorous intensity in pre-school and first-grad school children. *Pediatric Exercise Science*
- Siedentop, D. (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Mayfield: Palo Alto.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física*. Barcelona: INDE.
- Thompson, W., Gorden, N. & Pescatello, L. (2009). ACSM's Guidelines for exercise testing and prescription. American College of Sports Medicine. Atlanta, Georgia.

13. Anexos