

UNIVERSIDADE DE COIMBRA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E
EDUCAÇÃO FÍSICA



RICARDO MIGUEL DA SILVA CARDOSO

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA
ESCOLA BÁSICA Nº 2 DE S. SILVESTRE, COM UMA TURMA DO
9ºANO NO ANO LETIVO 2013/2014

A IMPORTÂNCIA DA ATIVIDADE FÍSICA NO COMBATE À OBESIDADE
INFANTIL: COMPARAÇÃO ENTRE A ATIVIDADE FISICA E A COMPOSIÇÃO
CORPORAL EM ALUNOS DO 9º ANO

COIMBRA

2014

RICARDO MIGUEL DA SILVA CARDOSO - 2012115814

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA
ESCOLA BÁSICA Nº 2 DE S. SILVESTRE, COM UMATURMA DO 9º
ANO NO ANO LETIVO 2013/2014**

**A IMPORTÂNCIA DA ATIVIDADE FÍSICA NO COMBATE À OBESIDADE
INFANTIL: COMPARAÇÃO ENTRE A ATIVIDADE FÍSICA E A COMPOSIÇÃO
CORPORAL EM ALUNOS DO 9º ANO**

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

Orientador: Professor Doutor Amândio Santos

Coorientador: Prof. e Mestre Jacinto Silva

COIMBRA

2014

ESTA OBRA DEVE SER CITADA COMO:

Cardoso, R. (2014). Relatório Final de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Básica 02 de S. Silvestre com uma turma do 9º ano, no ano letivo 2013/2014. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Aos meus pais, família e amigos pela
motivação, força, incentivo que me
transmitiram ao longo deste percurso.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Professor Coorientador Mestre Jacinto Silva, por no decurso do ano letivo ter sido uma pessoa acessível, disponível, compreensiva, empenhada por transmitir todo o seu conhecimento, sabedoria e experiência, tendo como propósito levar-nos a “bom porto”. Ao Orientador da Faculdade Professor Doutor Amândio Santos por toda a ajuda, orientação no percurso, dedicação, incentivo e disponibilidade demonstrada, aliada ao seu vasto conhecimento científico e com uma vertente de proximidade para com os estagiários, bastante agradável. Aos meus colegas de estágio Fábio Sousa e Carina Miranda por todo o apoio, amizade, entreajuda e companheirismo demonstrado ao longo do ano quer nas aulas quer nas diversas atividades de estágio e na vida pessoal. Aos meus pais pelo esforço, motivação e carinho que me transmitiram e pelo facto de me terem concebido esta possibilidade de prosseguir estudos apoiando-me sempre em todas as minhas decisões, que visavam a minha realização pessoal e profissional. Aos meus colegas e amigos de trabalho, que se demonstraram disponíveis, flexíveis e compreensivos em momentos meus menos bons. Aos amigos mais próximos que compreenderam, apoiaram e estimularam todo o meu percurso. À minha namorada Nádia Marques, pelo apoio incondicional, incentivo e ajuda ao longo desta jornada importantíssima para mim. Aos professores da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra e da Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física da Universidade de Coimbra que estiveram envolvidos na minha aprendizagem e desenvolvimento humano, formando-me e orientando-me para aquilo que sou hoje como pessoa e profissional. A todos os professores e comunidade educativa da Escola nº 2 de S. Silvestre, por todo o carinho, disponibilidade e integração, fazendo-me sentir em casa. Aos alunos com quem trabalhei pela disponibilidade demonstrada e por me terem proporcionado momentos de alegria e sensação de concretização através do atingir de objetivos.

“O ensino em Educação Física tem como objetivo garantir um nível elevado da formação básica – corporal e desportiva – de todos os alunos. Como disciplina escolar a Educação Física constituía a forma fundamental e mais importante da formação corporal das crianças e jovens, na qual o respetivo professor conduz um processo de educação e aprendizagem motora e desportiva”

(Bento, 1987)

RESUMO

O presente documento remete para o Relatório Final de Estágio Pedagógico que visa ser o retrato das aprendizagens conseguidas e das práticas realizadas no decurso da atividade como professor estagiário, na Escola Básica nº 2 de S. Silvestre, durante o presente ano letivo. Durante o relatório, inserido no 2º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, é possível identificar duas secções, tendo a primeira o propósito de uma abordagem a toda a experiência, vivência e aprendizagens adquiridas com a prática pedagógica, remetendo constantemente para uma análise crítica e reflexiva destes pontos em particular, e do estágio em geral. Neste espaço é objetivo explanar todo o conhecimento e aprendizagens adquiridas, contrastando com as práticas realizadas assumindo que esta etapa é fundamental para a formação de um professor.

A segunda secção, refere-se ao trabalho de investigação que visa, entre vários objetivos, a verificação de uma possível relação entre o nível da atividade física dos alunos e a sua composição corporal. Para verificação dos níveis de atividade física foi utilizado o questionário internacional IPAQ – versão curta, e pregas subcutâneas para determinação da composição corporal. Pretendia-se que a amostra estivesse relacionada com a área de intervenção, pelo que para obter um maior número de indivíduos recorreu-se à recolha de dados em duas turmas do 9º ano. Assim a amostra apresenta um total de 29 alunos (N=29), sendo 12 do sexo masculino (12♂) e 17 do sexo feminino (17♀), com idades compreendidas entre os 14 e 17 anos ($14,79 \pm 0,81$ anos). Os resultados demonstraram que não existem diferenças estatisticamente significativas entre indivíduos ativos e não ativos, no entanto revelou outros dados interessantes.

Palavra-chave: Educação Física. Estágio Pedagógico. Composição Corporal. Reflexão. Aprendizagem.

ABSTRACT

This document refers to the final report of Teacher training, which aims to be the portrait, of the achieved learning and practice made during the activity as a trainee teacher in Escola Básica nº 2 de S. Silvestre, during the current school year. During the report, inserted in the 2nd year of the Master in Teaching Physical Education in Basic and Secondary Education by the Faculty of Sport Sciences and Physical Education at the University of Coimbra, is possible to identify two sections, with the first order, to approach the whole experience, experiences and lessons learned with the teaching practice, constantly referring to a critical analysis and reflective these points in particular, and the stage in general. This space is research explains all the knowledge and skills acquired, in contrast to the practices carried out assuming that this step is basic for the formation of a teacher.

The second section refers to the research work which aims, among several objectives, the verification of a possible relationship between, the level of physical activity of students and their body composition. To check the levels of physical activity questionnaire was used international IPAQ-short version, and skinfold for determination of body composition.

It was intended that the sample was related to the area of intervention, so for a larger number of individuals resorted to collecting data in two groups of the 9th grade. Thus, the sample has a total of the 29 students (N=29), 12 male (12♂) and 17 female (17♀), aged between 14 and 17 years (14,79 ± 0,81 years). The results showed no statistically significant differences between active and inactive individuals, however revealed other interesting data.

Keywords: *Physical Education; Teacher training; Body composition; Reflection; Learning.*

INDÍCE

RESUMO.....	VII
ABSTRACT	VIII
INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO I- CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA.....	16
1. Expectativas Iniciais.....	16
2. Enquadramento no Meio Escolar.....	19
2.1. A realidade escolar.....	19
2.2. O Grupo de Educação Física.....	21
2.3. O Núcleo de Estágio.....	22
2.4. Os Orientadores.....	23
2.5. A Turma.....	24
CAPÍTULO II- ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA DESENVOLVIDA	26
1. Atividades Desenvolvidas.....	26
2. Planeamento.....	27
2.1. Plano Anual.....	29
2.2. Unidades Didáticas.....	30
2.3. Planos de Aula	32
3. Realização/ Intervenção Pedagógica	34
3.1. Dimensão Instrução.....	34
3.2. Dimensão Gestão Pedagógica	36
3.3. Dimensão Clima/Disciplina.....	37
3.4. Decisões de Ajustamento	39
4. Avaliação	40
4.1. Avaliação Diagnóstica.....	40
4.2. Avaliação Formativa	42
4.3. Avaliação Sumativa	43
4.4. Critérios de Avaliação	45
5. Componente Ético-Profissional.....	45
6. Dificuldades Sentidas	47

7. Questões Dilemáticas	49
8. Conclusões Relativas à Formação Inicial	52
8.1. Impacto do Estágio na Realidade do Contexto Escolar	52
8.2. Práticas Pedagógicas Supervisionadas	53
8.3. Experiência Pessoal e Profissional no Ano de Estágio.....	54
CAPÍTULO III- APROFUNDAMENTO DE TEMA/PROBLEMA.....	56
1. Introdução	56
2. Estado da Arte	57
3. Pertinência do Estudo	60
4. Objetivo do Estudo	62
5. Metodologia	63
5.1. <i>Amostra</i>	63
5.2. <i>Desenho do Estudo</i>	64
5.3. <i>Tratamento de Dados/Técnicas Estatísticas</i>	67
5.4. <i>Aspetos éticos na investigação</i>	67
6. Apresentação e Discussão de Resultados	68
7. Conclusão	72
8. Limitações do Estudo e Propostas para Estudos Futuros	73
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	75
ANEXOS	82
1) HÁBITOS DE ACTIVIDADE FÍSICA	89

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: CARATERIZAÇÃO DA AMOSTRA	63
TABELA 2: EQUAÇÕES DE IMC E %MG.....	66
TABELA 3: TABELA IMC DA OMS (2007), PARA IDADES ENTRE 14 E 17 ANOS.....	66
TABELA 4: CLASSIFICAÇÃO DA %MG POR NÍVEIS DE ACORDO COM FITNESSGRAM (ADAPTADO LOHMAN, 1987)	67
TABELA 5: TABELA DE FREQUÊNCIA SPSS 20 DA CLASSIFICAÇÃO DA %MG.....	68
TABELA 6: TABELA DE FREQUÊNCIA SPSS 20 DA CLASSIFICAÇÃO DO IMC	68
TABELA 7: TESTE U MANN-WHITNEY SPSS 20- %MG, IMC, CLASSIFICAÇÃO %MG, CLASSIFICAÇÃO DO IMC PARA O GRUPO “ATIVO” E “INATIVO”	69
TABELA 8: TESTE U MANN-WHITNEY SPSS 20- %MG, IMC, CLASSIFICAÇÃO %MG, CLASSIFICAÇÃO DO IMC PARA O GRUPO “MASCULINO” E “FEMININO”	70
TABELA 9: COEFICIENTE DE CORRELAÇÃO DE SPEARMAN SPSS 20.....	70

LISTA DE ABREVIATURAS

%MG- Percentagem de Massa Gorda

EF- Educação Física

FC- Frequência Cardíaca

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

IMC- Índice de Massa Corporal

MEEFEBS- Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

OMS- Organização Mundial de Saúde

PNEF- Programa Nacional de Educação Física

UC- Unidade curricular

UD- Unidade Didática

COMPROMISSO DE ORIGINALIDADE DO DOCUMENTO

Eu, Ricardo Miguel da Silva Cardoso, aluno nº 2012115814 do MEEFEBS da FCDEF-UC, venho por este meio declarar por minha honra que o presente Relatório de Estágio constitui um documento original da minha autoria, não se inscrevendo por isso no disposto no artigo 30.º do Regulamento Pedagógico da FCDEF (versão 10 de março de 2009).

Coimbra, 18 de junho de 2014

(Ricardo Miguel da Silva Cardoso)

INTRODUÇÃO

O presente documento, denominado Relatório de Estágio, surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) Estágio Pedagógico, inserida no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física da Universidade de Coimbra (FCDEF-UC).

O estágio teve lugar na Escola Básica nº 2 de S. Silvestre, durante o ano letivo 2013/2014, com intervenção pedagógica numa turma do 9º ano.

Encarando o Estágio Pedagógico como o início da prática docente, onde é possível aplicar os conhecimentos teóricos à realidade, considero ter sido um ano de grandes aprendizagens a todos os níveis, contribuído para a minha ascensão e concretização profissional e pessoal.

A estrutura que o documento apresenta vai de encontro àquilo que foi a minha experiência ao longo do ano, enquanto docente da disciplina de Educação Física (EF). Assim, apresentarei as atividades e ações desenvolvidas ao longo do mesmo, referenciarei aspetos relativos à minha intervenção pedagógica e processo ensino-aprendizagem, identificando o seu contexto e refletindo o seu resultado através de análises críticas.

Este documento apresenta ainda um capítulo referente ao tema/problema que aborda a problemática da atividade física e a obesidade infantil, onde me propus a investigar a relação entre os níveis de atividade física e a composição corporal de alguns alunos do 9º ano daquela escola.

Em suma, este documento declara aquilo que foi o estágio pedagógico, as dificuldades encontradas e a forma como foram superadas, as vivências, experiências e as aprendizagens conseguidas ao longo de um ano letivo.

CAPÍTULO I- CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

1. Expectativas Iniciais

Terminado o 1º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, estava a um passo de concretizar um dos meus sonhos: ser professor de Educação Física. A tarefa seguinte não foi fácil, pois a escolha do local de estágio relacionava várias variáveis que deveria ter em conta.

Após recolha de informação, formal e informal, optei pela escola em questão, pelo que a seguinte fase se prendia com o número de vagas existentes. De facto, fui feliz neste aspeto, tendo tido a possibilidade de ingressar na escola que havia selecionado em primeiro lugar.

Depois de todas estas dúvidas, indecisões e incertezas, parti para outro patamar, o patamar do profissionalismo. Comecei por isso a prepara-me psicologicamente e fui munindo-me de materiais e informações complementares que me ajudassem a ter êxito nesta tarefa de ensinar.

De facto o meu contacto com o ensino era bastante reduzido, pelo que comecei a traçar uma linha orientadora, com base nos conhecimentos adquiridos, daquilo que iria ser/ fazer quando em contacto com aquelas crianças/jovens.

Bento, J. (1987) afirma que “O ensino é criado duas vezes: primeiro na conceção e depois na realidade”. Atendendo à minha inexperiência e desconhecimento da realidade, assumo que esta “conceção” começa muito antes do planeamento do ensino, começa em todas as informações que possa ter acesso para me enquadrar na realidade e contexto escolar (meio envolvente, contexto socioeconómico da localidade, ofertas desportivas, número de alunos da escola, número de professores, condições da escola, entre outras).

Toda esta preparação visava a diminuição de erros que poderia cometer uma vez que as “expectativas são por vezes claramente ambiciosas, ou até mesmo desajustadas pelo que a interferência das variáveis de formação e do contexto assume um papel de crucial importância no enquadramento do professor estagiário” (Rodrigues e Ferreira,1999). Porém a minha maior preocupação estava relacionada

de com a transmissão de conhecimentos que, segundo Wittrock (1986), ensino não é um processo linear de transmissão de conhecimentos, pois envolve o aprendiz (aluno) num processo ativo de aprendizagem.

Com a aproximação do início do ano letivo, aumentava não só o nervosismo mas a ansiedade de querer ser bem-sucedido nesta missão. Foi notória esta mistura de sentimentos na primeira reunião com o orientador, onde passei por mais dois momentos de decisão: a escolha da turma e do cargo de acessória. De facto das turmas disponíveis e de acordo com as necessidades/gostos de cada um dos elementos estagiários, decidi aceitar o desafio e acolher uma turma do 9º ano, que continha dois alunos da sala de multideficiência. Inicialmente, as informações que tinha acerca destes alunos eram muito escassas, impedindo-me de perspetivar mais em concreto o trabalho a desenvolver com estes alunos. Sabia apenas que possuíam limitações físicas e psíquicas, e que teria de haver um trabalho diferenciado, sempre no sentido de inclusão no meio educativo.

Apesar de desconhecer metodologias, planos e os conteúdos a utilizar com este público, acreditei que seria uma ótima oportunidade para poder desenvolver dois trabalhos diferenciados, o ensino regular e o ensino especial, tornando o estágio mais produtivo e mais rico nesta matéria de conhecimento.

Relativamente ao cargo de gestão intermédia, decidi assessorar o diretor da turma a quem daria aulas, tendo em vista uma maior proximidade com a realidade da turma e conhecimento de assuntos desta em questão. Segundo Alarcão (1996) o professor “tem um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional”, onde pensei que conseguiria este conhecimento/capacidade estando mais próximo da realidade.

Seguindo esta linha de raciocínio, a tarefa de um professor é bem mais que ensinar. Perrenoud, P. (2000) criou as “10 novas competências para ensinar”: organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; trabalhar em equipa; participar na administração da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; e administrar a sua própria formação contínua. Também o Perfil de Desempenho Docente do decreto-lei 240/2001 de 30 de Agosto, define a participação do professor

na escola, pelo que dentro das minhas capacidades, perspetivei desenvolver e ajudar a desenvolver, os demais projetos e ações que visem a minha participação ativa na escola. O mesmo decreto-lei define ainda a dimensão profissional, social e ética; a dimensão de desenvolvimento do ensino e aprendizagem; e a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, o que se tornou mais um guia de ação para a minha função enquanto agente ativo na comunidade educativa.

Para além de todo o receio e insegurança, proveniente da falta de experiência, no que diz respeito às tarefas e funções de professor, mais propriamente, a capacidade de conseguir transmitir informações, controlo da turma, motivação, entre outros, receava o “processo sistemático com o objetivo de determinar em que medida os objetivos educativos são atingidos” (Landshere, 1979, citado por Pinto J. 2004) – a avaliação. De facto este “processo de conceber, obter e fornecer elementos e informações úteis para a tomada de decisões educacionais, com o fim de melhorar a sua eficácia” (Cronbach, 1963 e Stufflebeam, 1977 citado por Januário 1988) é muito mais que uma simples classificação, o que torna ainda mais pesado no sentido desta prática. O facto de não ser imparcial ou justo no que diz respeito à classificação dos alunos fazia com que tivesse receio destas avaliações, pensando nos tipos de erros que podemos cometer como refere (Noizet e Caverni, 1985) quando indicam sete efeitos que podem influenciar a variação das notas: ordem de correção, fenómeno de ancoragem (efeito de contraste); efeito de origem; efeito de *halo*; efeito de assimilação (mecanismo geral de estereotipia). Os mesmos autores defendem que “os procedimentos de avaliação têm a sua quota-parte de responsabilidade no insucesso escolar”, aumentando a minha insegurança e incerteza na ação, pelo facto de ter medo de ser atingido por um destes efeitos que condicionassem as notas dos alunos e pudessem levar a casos mais extremos de insucesso escolar, desmotivação ou abandono.

Como Santos (2004) afirma, “através do estágio pedagógico o professor estagiário explana os conhecimentos científicos adquiridos ao longo da sua formação, ajustando-os ao ritmo de aprendizagem dos seus alunos, promovendo a ligação da teoria à prática”, por isso tentei ao longo deste ano letivo cumprir o que tinha arquitetado nas matéria de tarefas de professor, de planeamento, de ensino/educação/lecionação, de clima de aula e de avaliações.

2. Enquadramento no Meio Escolar

Fundamental para uma melhor integração e compreensão do que me rodeia é uma caracterização mais detalhada e aprofundada do “meio envolvente”, seja ele a escola, os estagiários, a turma, os professores ou orientadores. Com este conhecimento é possível definir e traçar à partida objetivos, com base no ambiente de trabalho.

Todo este conhecimento destas e outras variáveis são úteis, pois “Em toda a aula emerge a necessidade de o professor definir as formas de organização e os processos de exercitação dos alunos, da função didática de cada aula, do estado de desenvolvimento dos alunos, da constelação de fatores e condições concretas (pessoais, temporais, materiais) intervenientes no processo pedagógico” (Bento, J. 1986). Também Shulman (citado por Landsheere, 1994) indica sete tipos de conhecimento para ser um bom professor: conhecimento da matéria lecionada; conhecimento da metodologia ou didática em geral; conhecimento da didática da disciplina ensinada; conhecimento do currículo, em particular dos programas e dos instrumentos curriculares; conhecimento dos alunos e das suas características; conhecimento sobre os contextos educativos e meio social; conhecimento dos objetivos das intenções, dos valores que comandam o ensino e da sua base fisiológica e histórica.

2.1. A realidade escolar

Em concordância com o Programa Nacional de Educação Física (PNEF) é possível ajustar os objetivos e/ou matérias “de acordo com as características da população escolar, o meio onde a escola se insere e os recursos disponíveis na comunidade educativa”, tornando-se imprescindível o conhecimento da realidade escolar.

S. Silvestre é uma freguesia do conselho de Coimbra, com uma área de 12,26 km² e uma densidade de 252,2hab/km². Situa-se próxima da margem direita do Rio Mondego, situa-se entre S. João do Campo e S. Martinho de Arvore fazendo a ligação de Coimbra a Figueira da Foz. Nesta localidade existem alguns recintos,

locais e associações destinadas à prática de atividade física são eles: Centro Cultural e Recreativo de Quimbres, Polidesportivo de Quimbres, Futebol Clube de S. Silvestre, Clube de Caça e Pesca e Polidesportivo de S. Silvestre, onde é possível a prática de dança aeróbica, ténis, ginástica localizada, artes marciais, entre outros.

No que à escola diz respeito, sabemos que no dia 22 de Abril de 1991 foi celebrado um Acordo de Colaboração entre a Câmara Municipal de Coimbra, o Ministério da Educação e a Direção Regional de Educação do Centro, que tinha em vista a construção e apetrechamento da Escola Preparatória e Secundária de S. Silvestre. Após construída, a atual Escola Básica do 2º e 3º Ciclo de S. Silvestre foi criada pela Portaria nº 587/93 de 11 de julho, publicada no Diário da República nº 135 de 11 de Julho/93 I Série B. Neste momento, agregada ao Agrupamento de Escolas Coimbra Centro, assume o nome de Pólo de S. Silvestre - Escola N.º2 de S. Silvestre.

Esta escola alberga 214 alunos do 5º ao 9º ano que se encontram distribuídos por: 2 turmas do 5º ano, 2 turmas do 6º ano, 3 turmas do 7º ano, 2 turmas do 8º ano, 2 turmas do 9º ano e ainda um curso vocacional. De referenciar que a escola tem ainda uma turma/sala multideficiência, que contém alunos portadores de (diversas) deficiência. Em termos de recursos humanos, existem 3 docentes responsáveis pela sala anteriormente mencionada e 21 docentes para o 2º e 3º ciclo. Já no corpo não docente, a escola conta com 3 assistentes técnicos e 8 assistente operacionais.

No que toca às instalações desportivas, é expectável que quanto melhor forem as condições, maiores são as probabilidades de haver êxito nas tarefas. Apesar de ser fundamental e, na minha opinião ter um peso significativo (inexperientemente falando), boas instalações não são tudo para um ensino de qualidade. Bento (1998) afirma que mesmo com falta de estruturas físicas e materiais, o trabalho pedagógico não pode ser descurado, afirmando ser possível a prática de boas aulas de EF com condições relativamente simples, ou seja apesar de não haver boas condições, isso não é fator influenciador de más aulas, no entanto, boas aulas aliadas a boas condições aumentam a probabilidade de sucesso dos alunos.

A escola em questão é preñada neste aspeto, pois conta com um pavilhão multiusos, balneários (M e F) com capacidade para duas turmas, sala de professores e instalações sanitárias, sala de arrumação de material desportivo e ainda outra sala

de arrumação de material de limpeza e higiene. Ainda pertencente às mesmas instalações, existe uma sala de ginástica com diverso material em excelentes condições.

A escola possui ainda campos exteriores (futebol, basquetebol e voleibol), respetivos balneários (não utilizáveis), pista de atletismo de 60m, duas caixas de areia e ainda espaços livres passíveis de utilizar em contexto de aula.

2.2. O Grupo de Educação Física

O Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio, que atribui uma maior autonomia as escolas indica: “A autonomia das escolas e a descentralização constituem aspetos fundamentais de uma nova organização da educação, com o objetivo de concretizar na vida da escola, a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação.” Mais tarde surge o Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos, da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário onde “...criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa”. Mais concretamente no Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho define que “O número de departamentos curriculares é definido no regulamento interno do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, no âmbito e no exercício da respetiva autonomia pedagógica e curricular”.

Desta forma, compete à escola (neste caso, agrupamento) a distribuição dos departamentos curriculares em função das disciplinas e necessidades onde neste caso específico, e como na maioria se verifica, a Educação Física pertence ao Departamento de Expressões, que contém as disciplinas de Educação Visual e Tecnológica (240), Educação Musical (250), Educação Física (260), Educação Tecnológica (230), Artes Visuais (600) e Educação Física (620).

O quantitativo representante do grupo disciplinar de EF (que pertence então ao Departamento de Expressões), é de apenas 3 elementos sendo que um deles leciona também a disciplina de EF em outra escola do agrupamento, e outro apenas leciona ao 2º ciclo.

Roldão (2007) caracteriza o trabalho colaborativo (entre professores) como “um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração” e de facto foi o observado no grupo disciplinar de EF não só durante as tarefas e atividades desenvolvidas, mas ao longo de todo o ano letivo. Os professores e estagiários tiveram uma excelente relação e um ótimo entendimento enquanto trabalho repartido, transmitindo para nós estagiários (exteriores ao meio) uma opinião que Thurler (1994) justifica como “as relações que se estabelecem entre professores dentro dos estabelecimentos de ensino condicionam fortemente a cultura desse mesmo estabelecimento”.

2.3. O Núcleo de Estágio

De acordo com o Regulamento de Estágio Pedagógico e Relatório Final 2013-14, da FCDEF-UC pode ler-se no ponto 3, do capítulo VIII que “Um núcleo de Estágio Pedagógico compreende entre dois a quatro alunos, um professor orientador do estabelecimento de ensino onde a unidade curricular decorre (orientador cooperante) e um professor orientador do ensino superior.”

Este núcleo contou com a colaboração de dois orientadores supramencionados e quatro estagiários, dois deles com turmas do 9º ano e os restantes dois, com turmas do 7º ano. No que a cargos de gestão intermédia diz respeito, foram ocupados dois cargos de assessoria a diretores de turma, um cargo de assessoria ao coordenador de diretores de turma e um cargo de assessoria ao coordenador de desporto escolar.

Composto por três estagiários do sexo masculino e um do sexo feminino, as idades variavam entre os 22 e 25. Também os percursos de formação entre estes diferem, sendo as áreas de maior interesse: futebol, voleibol, natação e artes marciais.

Um estudo de Rosado et. al. (1997) sobre a observação do comportamento dois grupos de professores com especializações diferentes, mostrou que os grupos apresentaram “perfis comportamentais estatisticamente idênticos”, contudo existem alguns resultados que divergem merecendo consideração. O estudo anterior demonstra a existência de diferenças no ensino da matéria quando se é especialista,

no entanto esses resultados não são significativamente suficientes para “alterar” o ensino. É de facto importante, na medida que podemos tirar proveito destas, i.e., os professores especialistas propõem atividades mais diversificadas, controlam melhor a turma e coloca-se mais vezes em posição correta. Por outro lado no campo da informação os professores não-especialistas são superiores, atribuindo mais e melhor instrução e *feedbacks*.

As observações das aulas dos colegas estagiários, do orientador, de colegas estagiários de outra escola e de outros professores, permitiram a absorção de boas práticas e o desenvolvimento da capacidade crítica ao interpretar e identificar situações (consideradas) menos corretas. Da mesma forma que após as aulas lecionadas, as opiniões dos colegas estagiários e dos orientadores foram fundamentais para o meu crescimento enquanto professor e agente de ensino.

2.4. Os Orientadores

“A formação profissional exige a formação entre pares que pressupõe que um professor em exercício (ou serviço) supostamente mais conhecedor, mais experimentado, com mais bom senso, em síntese mais sabedor, após, orienta e avalia o desempenho dum futuro professor menos conhecedor, menos experimentado, com menos bom senso, em síntese menos sabedor, de forma a construir as pontes entre o saber e o saber fazer, entre o geral e o contextual, entre o discurso e ação” (Silva 2005). O mesmo autor cita ainda Alarcão e Tavares (1987) que definem a supervisão pedagógica como um “processo em que um professor, em princípio, mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional.”

Relativamente ao orientador cooperante, Professor e Mestre Jacinto Silva, julgo ter sido uma peça fundamental no meu desenvolvimento pois foi a chave para o sucesso alcançado. Este conseguiu uma grande modificação em mim: a passagem de um formador para um professor, isto é, conseguiu que me tornasse professor em vez de um “ser meramente formatado, debitador” de matéria e conteúdos, mostrando-me que este é “o verdadeiro momento de confrontação entre a formação teórica e o mundo real de ensino” (Piéron, 1996).

Na função de orientador da faculdade, o Professor Doutor Amândio Santos destacou-se pelos seus conhecimentos aplicados na área da investigação. De facto,

foi notório todo o apoio concebido neste âmbito, pelo que devido aos seus saberes na área da fisiologia e do treino, tornou-se mais interessante a elaboração da investigação adiante mencionada. A presença deste na aulas lecionadas, como de esperar, foi mais diminuta que a do orientador da escola, contudo penso ter sido bastante proveitosa, pois uma opinião “exterior” (i.e. fora do contexto habitual e da rotina) faz-nos pensar sobre as ações/conduitas/erros, cometidos sistematicamente, que inconscientemente se estavam a tornar frequentes. Foi clara a transição de conhecimentos dada a sua vivência e de outras realidades, onde através da sua opinião e experiência encontrei soluções interessantes no âmbito do ensino.

2.5. A Turma

O conhecimento da turma e das suas características foi feito através de um questionário de caracterização (anexo 1). Através deste obtive informações sobre: data de nascimento; idade; localidade; interesse pela escola (gosto pela escola, gosto por estudar, retenções, disciplinas preferidas e que menos gosta, acesso a recursos tecnológicos); ocupação de tempos livres; opinião relativa à disciplina de EF (gosto, desportos favoritos, prática de atividade física ou desporto fora da escola, matérias preferidas); saúde e alimentação (alergias, problemas de saúde, tipo de alimentação); e perspetivas do professor e da disciplina.

Para complementar a informação acerca dos alunos recorri informações provenientes da análise das capacidades físicas dos alunos, usando a bateria de testes *Fitnessgram*, avaliando a força e resistência abdominal, senta e alcança para a flexibilidade, teste *Vaivém* para resistência e medição do peso e altura. Um dos objetivos destes testes é facultar ao aluno, professor e pais a informação relativa à aptidão física do aluno com vista a ser utilizada na conceção de programas individualizados da aptidão física (*Fitnessgram*, 2^o edição).

Analisando os resultados, a turma apresentava um quantitativo de 19 alunos, sendo 5 do sexo masculino e 12 do sexo feminino, com uma idade média de idades de 14 anos (máx.:16 e min.: 13). A turma ficou reduzida a 18 elementos por transferência de um aluno, assim como dois destes alunos pertencem à sala de multideficiência (carecendo por isso de um plano de intervenção diferente, possuidor de um currículo adaptado e avaliações próprias).

Destes alunos, 44% são repetentes de 1 ou mais anos, contudo a grande maioria afirmou gostar da escola, ainda que o principal motivo fossem os amigos e não o ensino ou aprendizagem. O gosto pela disciplina é também partilhado pela maioria da turma que indicou o futebol, basquetebol e voleibol como as matérias favoritas. Apenas um aluno referenciou problemas na articulação do joelho, pelo que em função das necessidades de determinados exercícios foi dada especial atenção quando em prática.

Desta comunidade de alunos, apenas 53% afirmam praticar alguma forma de atividade física fora do contexto escolar, não havendo atletas a praticar um desporto de forma formal, isto é, os alunos praticam atividade física de forma informal como jogar futebol com amigos, corrida, natação, andar de bicicleta, não tendo uma rotina definida. É já sabido todos os benefícios que a prática regular de atividade física proporciona, e é missão da Educação Física “promover nos jovens a adoção de um estilo de vida ativo que se mantenha na vida adulta” (Pate e Hohn, 1994).

Apesar de toda esta caracterização, é ao longo do ano do ano letivo, que se tem uma melhor perceção dos alunos e o enquadramento com a sua realidade torna-se mais efetivo. De facto, dos itens que mereceram mais atenção foi o facto de a turma ter um grande número de alunos do sexo feminino e a prática desportiva (ou atividade física) ser bastante reduzida, fazendo prever uma turma mais monótona e sem a predisposição suficiente para trabalhar e aprender. Tal facto veio a constatar-se, mas com o passar do tempo (e aumento da experiência) onde foi verificado um aumento significativo no que ao desempenho da turma diz respeito.

CAPÍTULO II- ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA DESENVOLVIDA

Ao longo do estágio todo o trabalho foi alvo de uma análise constante por parte do orientador da escola, do orientador da faculdade, dos colegas estagiários, de outros professores de Educação Física e de professores de outras áreas disciplinares.

Considero que todas as atividades desenvolvidas (lecionação de aulas, observação de outros agentes de ensino, acompanhamento do diretor de turma, participação na comunidade escolar, organização e operacionalização de eventos, entre outras), supervisionadas e apoiadas pelos orientadores, foram fundamentais no meu crescimento enquanto docente.

Todas estas práticas foram alvo de apreciação e de reflexão com o objetivo de uma análise mais pormenorizada. Zeichner (1993) afirma que o processo de reflexão é uma ação que acarreta uma apreciação ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica. Refere ainda que o processo de reflexão vai muito além da procura de soluções lógicas e racionais para os problemas, afirmando que “não é um conjunto de técnicas que possam ser empacotadas e ensinadas aos professores, não consiste num conjunto de passos ou procedimentos específicos. Ser reflexivo é uma maneira de ser professor” (Zeichner, 1993). Por isso, todas as ações por mim desenvolvidas foram, desde o início do estágio, desempenhadas com afinco e dedicação, procurando ser sempre mais inovador, perspicaz e autónomo à medida que o estágio ia avançando no tempo. Fiz uso destas apreciações em prol do meu crescimento, colmatando sempre com o meu sentido crítico/reflexivo.

1. Atividades Desenvolvidas

Durante o estágio pedagógico, as funções desempenhadas foram as de professor, refiro-me não só à lecionação em si, mas a todas as tarefas que envolvem

a profissão docente (envolvimento na comunidade educativa, participação em cargos de gestão intermédia, organização e participação em eventos, entre outras).

Um professor é mais competente quando estrutura as tarefas “tendo em conta domínios como metodologias, gestão da comunicação, planificação e desenvolvimento curricular, capacidade de motivar os alunos e exercício da avaliação dos mesmos. Os requisitos básicos desta vertente técnica são os de uma sólida formação científica (conhecimento da matéria que ensina) e pedagógica.” (Amado, 1998).

No que diz respeito às restantes tarefas docentes Esteve e Fracchia (1988, citado por Lima, 1996) afirmam “*que para além de manter a disciplina exige-se-lhes que estimulem os alunos mais rápidos, sigam aqueles que trabalham lentamente, velem pela atmosfera da aula, programem as suas atividades, avaliem, aconselhem, recebam os pais e conversem com eles sobre a evolução dos seus filhos, organizem atividades extraescolares, participem nos conselhos de professores e de turma, nas reuniões, se ocupem por vezes de problemas administrativos e, até, vigiarem os recreios, refeitórios ou transportes escolares*”, fazendo do (simples) professor um “superprofessor” como afirma Formosinho (1992): “*todo o professor é, por natureza, um ator, um educador cívico, social e moral, um modelo; todo o professor é, por inerência de formação, um formulador do currículo a nível de aula, um avaliador dos alunos e dos processos de ensino – aprendizagem*” é ainda “*uma pessoa psicologicamente madura, e pedagogicamente formada, capaz de ser o instrutor e facilitador da aprendizagem, o expositor e individualizador do ensino, o dinamizador de grupos e o avaliador de performances, o animador e o controlador, o catalisador empírico de relações humanas e o investigador ...*”.

Nesta experiência, enquanto professor estagiário, revejo-me em todos os aspetos referidos por Esteve e Fracchia (1988), adotando simultaneamente uma postura bastante próxima do “superprofessor” (Formosinho, 1992).

2. Planeamento

As tarefas de planeamento são, e devem ser sempre, bastante complexas. Uma boa recolha de dados e informações úteis para o processo (tais como

condições materiais, espaciais, atores no processo, entre outros fatores), aliados a uma correta intervenção metodológica, é o primeiro passo para o sucesso do ensino-aprendizagem.

Bento (1987) afirma que quanto mais elevada for a qualidade do planeamento e sua preparação, melhor qualidade terá o ensino, assumindo que “o planeamento constitui a esfera de decisão na qual o professor pré-determina quais os efeitos a alcançar no ensino e para quês são dispêndios tempo e energia” (Bento, 1987).

Clark (1983, citado por Piéron, 1999) define o planeamento como “um processo psicológico fundamental em que uma pessoa visualiza o futuro”, fazendo uso das informações para traçarem a sua ação. A partir do conhecimento de uma situação (levantamento e análise) devemos definir objetivos e prever os resultados, onde a seleção das ações é feita tendo em conta determinada realidade. (Pires, 1995).

De um ponto de vista mais didático, Taba (1972, citado por Carvalheira, 1996) aprofunda este tema afirmando que planificar é desenhar de forma estruturada o ato de ensinar, é prever, ordenar e desenhar o ato pedagógico, num processo onde haja uma encontro entre professores e alunos.

Assumo que uma das minhas preocupações iniciais seria um planeamento correto e ajustado às necessidades, pois considero que quanto menor for o grau de erro num primeiro planeamento, menor (em dimensão e episódios) serão os erros futuros.

Bento (1987) divide então a planificação do ensino em três níveis: Plano Anual (nível I); Unidades Didáticas (nível II); e Projeto de Aula (ou plano de aula, nível III). No entanto, o mesmo autor refere que o ensino é um “ciclo contínuo”, perseguindo a etapa para a realização das aulas, análise e avaliação e retorna ao plano, repetindo o processo novamente.

O abordado em cima refere-se em concreto ao planeamento do ensino, contudo é tarefa dos professores o desenvolvimento de atividades e participação na comunidade escolar. Assim considero igualmente fundamental o conhecimento do meio, ou seja, é importante reconhecer as carências de formação dos alunos e forma-los, a realização de atividades a que os alunos não tenham acesso e

proporcionar-lhes esses momentos e também, possibilitar aos alunos atividades do seu agrado, com vista ao aumento do gosto e conseqüentemente motivação.

2.1. Plano Anual

Seguindo as orientações de Bento acerca da divisão do planeamento do ensino, esta será a primeira etapa a realizar no que ao planeamento diz respeito. De facto, poderemos considerar que estas são as decisões, de nível macro, mais gerais e abrangentes, que nos dão conhecimento da realidade como um todo, permitindo uma planificação a longo prazo.

Enganam-se aqueles que acreditam que não é viável a criação de um documento desta natureza. Se assumirem a concepção isolada de aulas não verão o somar dos efeitos, nem conseguiram alcançar um resultado satisfatório global de ensino, sendo que este (ensino) dificilmente será eficaz se não for concebido com um todo harmonioso, se não forem consideradas as condições e articulações concretas no seu decurso durante todo o ano letivo. (Bento, 1978)

A elaboração de um plano anual é uma necessidade para qualquer professor e o momento ideal em que deve decorrer é segundo Neves & Graça (1997), no início do ano letivo, pois constitui assim um momento privilegiado para que os professores iniciem a preparação do respetivo ano. Com isto não quer dizer que seja um documento de consulta regular, no entanto considero interessante a sua construção na medida em que incumbe o professor pela busca de dados elementares que vão ser uteis no futuro (espaços, horários, número de alunos, característica de alunos, etc.).

Aquando a elaboração do plano anual da respetiva turma atribuída, identifiquei e defini objetivos concretos tendo em conta a realidade onde me inseria, são eles:

- Conhecer o contexto escolar e o meio onde está inserida a escola;
- Ter conhecimento acerca dos recursos humanos, materiais e espaciais da escola;
- Conhecer o modo de funcionamento da escola em geral;
- Consultar os documentos de regulamentação da Educação Física na escola;
- Conhecer a Escola, o seu corpo docente e não docente, bem como a comunidade educativa;

- Conhecer de forma mais detalhada os alunos do 9º “x”, não só em relação aos seus contextos sócio económico e familiar, como também em termos dos níveis de prestação inicial nos domínios psicomotor, sócio afetivo e cognitivo;
- Definir linhas orientadoras de ação, em todo o processo educativo dos alunos;
- Orientar o processo ensino-aprendizagem e estabelecer uma sequência lógica de atuação;
- Conhecer pormenorizadamente o Programa Nacional de Educação Física, para o Ensino Básico (PNEF);
- Conhecer as matérias selecionadas pela área disciplinar de Educação Física para os diferentes anos de escolaridade e a sua distribuição, quer no tempo quer no espaço;
- Definir matérias a lecionar e objetivos a atingir;
- Controlar toda a planificação a curto, médio e longo prazo com maior segurança, controlo e fiabilidade;
- Selecionar e definir as competências (objetivos) que ambiciona que os alunos dominem;
- Incluir as atividades inscritas no plano de atividades da escola, promovidas pelo grupo disciplinar, incluindo também as de iniciativa do próprio Núcleo de Estágio.

O anteriormente referido engloba na sua estrutura, referências que permitam um trabalho de planificação ajustado ao contexto real, tentando em simultâneo suprimir eventuais dificuldades ou lacunas em alguma das áreas abordadas.

2.2. Unidades Didáticas

A construção de uma unidade didática (UD) corresponde ao segundo nível do planeamento. São decisões mais concretas e detalhadas que têm a ver com uma determinada modalidade, podendo considerar-se decisões de nível meso. Esse documento torna-nos mais capazes e sabedores de uma área em específico, i.e. aprofundamos (e/ou relembramos) conhecimentos adquiridos na formação inicial.

A UD torna-se então, um documento orientador essencial para o professor ao longo de toda a sua prática pedagógica, considerando-se uma parte fundamental do planeamento da disciplina, pois são unidades integrais do processo pedagógico, apresentando ao professor e aos alunos etapas distintas do processo de ensino. (Bento, 1998)

As diferentes UD, desenvolvidas ao longo do ano foram planeadas tendo em conta as metas de aprendizagem para a faixa etária em questão (9º ano, 3º ciclo), de acordo com a modalidade. Foram também considerados os objetivos gerais a todas as áreas e os específicos da modalidade e a avaliação diagnóstica.

O modelo de UD desenvolvido conta com a presença de: contextualização sobre fisiologia do treino e condição física; cultura desportiva (história da modalidade, caracterização da modalidade, regras, árbitros, pontuações, jogadores, equipamentos, etc.); conteúdos técnicos; conteúdos táticos; identificação dos recursos (humanos, materiais e temporais); extensão e sequência de conteúdos; progressões pedagógicas; objetivos gerais (domínio psicomotor, domínio cognitivo e domínio sócio-afetivo); objetivos específicos (domínio cognitivo, domínio socio-afetivo e domínio psicomotor); estratégias específicas de ensino (estratégias de abordagem da UD e estratégias de abordagem nas aulas); e avaliação (critérios de avaliação, avaliação diagnóstica, formativa e sumativa)

Uma UD torna-se um instrumento de trabalho “pessoal”, de uma dada turma, quando desenvolvemos as progressões pedagógicas e estratégias específicas de ensino recorrendo aos resultados da avaliação diagnóstica, conjugando com os objetivos a atingir propostos pelo Programa Nacional de Educação Física (PNEF). Desta forma, conseguimos ter um ensino mais específico e direcionado para as necessidades da turma em particular, assim como podemos ainda obter informações detalhadas sobre casos pontuais que merecem atenção a este nível. No entanto muitos professores limitam-se a distribuir a matéria pelas diferentes aulas, não tendo em consideração outros aspetos importantes no planeamento, predominando, por isso, nas suas aulas, sempre a mesma função didática (Bento, 1998).

Para Piéron (1988), uma UD corresponde aos períodos durante os quais a atividade se concentra numa modalidade desportiva determinada. Pessoalmente, acredito que a UD é uma ferramenta à qual recorreremos frequentemente para criarmos o nosso trabalho, i.e., utilizamos a UD de determinada modalidade para desenvolver um conjunto de aulas que se interligam entre si, na tentativa de criar harmonia no ensino.

2.3. Planos de Aula

O plano de aula é o produto de um trabalho árduo de planeamento, investigação e seleção de conteúdos e estratégias. É na minha opinião a apresentação de todo o trabalho desenvolvido e aplicação de todos os fatores que influenciam a aula.

Uma aula exige uma boa preparação, deve estimular os alunos no seu desenvolvimento deve ser “horas felizes” para o professor, proporcionando-lhe alegria e satisfação, sendo um ponto de convergência do pensamento e da ação do professor (Bento, 1987). O mesmo autor refere que *“a aula é não somente unidade organizativa essencial, mas sobretudo a unidade pedagógica do processo de ensino. E isto porque tanto o conteúdo e a direção do processo de educação e formação, como também os princípios básicos, métodos e meios deste processo devem encontrar na aula e por meio dela a sua correta concretização”* (Bento, 1987).

A estrutura do plano de aula, adotado durante o ano letivo está representada no anexo 2. No mesmo pode observar-se locais de identificação do número da aula, número de aula da UD (e o total de aulas), data, horário, duração, local de realização, período e turma. Seguidamente apresenta os objetivos principais a atingir durante a aula, identifica os recursos materiais necessários para a sessão e por último, a(s) função(ões) didáticas da aula.

Relativamente à sessão, pode-se observar no plano três partes distintas. Quina (2009) apresenta também assim a divisão de uma aula, sendo que a repartição em três momentos (parte inicial, intermédia e final), deve ser articulada de forma coerente:

- Parte Inicial: a parte inicial é direcionada para as preleções iniciais e aquecimento. Nas preleções iniciais é feita uma revisão dos conteúdos abordados na aula anterior, indicação dos objetivos da presente aula (fazendo uma ponte de conhecimentos) e outras informações pertinentes quando necessário (avisos à turma, conversas motivacionais, chamadas de atenção, conselhos). Após isto dá-se início ao aquecimento, que varia de acordo com a modalidade e tipo de aula em questão, tendo como objetivo a preparação do organismo para o esforço (aumento da temperatura corporal, aumento da frequência cardíaca (FC), preparação das articulações e estruturas envolventes no exercício).

- Parte Fundamental: é o cerne da aula onde existe introdução, exercitação e/ou consolidação de matérias. É nesta fase que todo o trabalho de planeamento tem maior ênfase e é mais perceptível, pois os exercícios selecionados, as estratégias implementadas, a forma de condução da aula e a estruturação dos exercícios ao longo da sessão, devem apresentar um padrão de desenvolvimento com vista a atingir eficazmente os objetivos propostos no início.

- Parte Final: a última parte da aula destina-se não só aos habituais “alongamentos”, mas sim a todo um processo de recuperação ativa de acordo com o tipo de aula planificada, possuindo também a função de abrandamento (mental) e preparação dos alunos para as aulas (teóricas) seguintes. Nesta fase é ainda verificado a retenção de conhecimentos, inquirido os alunos acerca da matéria abordada e fazendo um breve balanço da prestação da turma em geral.

Este plano contém ainda um espaço destinado aos alunos da sala multideficiência, que continha as atividades programadas para eles de acordo com uma planificação específica.

Este modelo conta ainda com um espaço em branco para observações (pois uma ferramenta útil em todas as aulas é a tomada de anotações, tornando-se fundamental para o processo), uma justificação do plano (onde fundamentava a escolha dos exercícios, as estratégias utilizadas, a estrutura da aula e outros aspetos tidos em conta neste planeamento). A posteriori, era elaborado um relatório daquilo que foi a aula no seu geral, prestação da turma, sucesso/insucesso de alunos, decisões de ajustamento, estratégias eficazes e/ou não eficazes, ações que poderia ter tomado face a determinadas situações e sugestões de melhoria para a próxima aula e/ou aulas futuras. De referir que este relatório contava com a opinião de outros agentes observadores da aula (estagiários e orientadores). Aquando a construção deste relatório, era igualmente preenchido a tabela de avaliação formativa que aprofundarei mais adiante.

Esta última parte é fundamental, pois o ensino é criado e recriado, como já referido (“ciclo contínuo”), sendo fundamental o uso destas estratégias para uma análise cuidada da aula.

Esta foi a ferramenta mais utilizada nas aulas, que sofreu alterações na sua estrutura física, “moldando-se ao seu consumidor”, adaptando-se à realidade e as (minhas) necessidades. O que no início era demorado tornou-se célere, o que era

constrangedor mostrou-se eficaz, o que era dispensável mostrou uma verdadeira utilidade, é assim a minha conceção de plano de aula.

3. Realização/ Intervenção Pedagógica

Seguindo uma linha de raciocínio orientada no tempo, após o processo de planeamento vem a ação, i.e. a intervenção pedagógica.

Ser professor é adequar o planeamento à ação, mas o trabalho principal e fundamental reside exatamente na transmissão de conhecimentos, (como?) tendo capacidade de adequar o planeado ao contexto real - a aula. Assim o professor decide e adequa o seu tipo de intervenção sendo capaz de gerir o que ocorre durante toda a aula, tornando o processo ensino-aprendizagem coerente e sistemático (Quina, 2009).

Siedentop (1998) apresenta quatro dimensões: instrução, gestão, clima e disciplina. Interligadas e relacionadas, estas dimensões tornam-se fundamentais para o sucesso de ensino-aprendizagem.

3.1. Dimensão Instrução

Entenda-se por instrução todo o tipo de informação transmitida, seja ela verbal ou não verbal. Esta é a função principal do professor e fundamental no processo ensino-aprendizagem, pois é com a instrução que se transmite a maior parte dos conteúdos. Relativamente a esta dimensão, Siedentop (1983), classifica-a como um reportório de técnicas de ensino para comunicar a informação substantiva, fazendo uso da preleção, explicação, demonstração, *feedback*, e outras comunicações de informação relacionadas com a matéria de ensino.

Um ponto-chave a ter em conta nas aulas de EF é a diminuição do tempo de instrução em benefício do tempo de atividade motora. Siedentop (1998) indica que os professores de EF dedicam 10% a 50% do tempo de aula em tarefas de instrução, e Sarmiento, et. al. (1998) sugere que sejam utilizados documentos/materiais que permitam “clarificar os processos de organização e transmissão de informação deixando assim mais tempo disponíveis para a

atividade”. Documentos sobre objetivos, regras, normas, diagramas para explicar táticas, imagens ou esquemas de gestos técnicos evitam instruções demoradas e com uma grande carga de conteúdos.

De facto, no decorrer das minhas aulas denoto a pouca utilização destes documentos por duas razões: a primeira prende-se com o tipo de aulas planeadas (essencialmente por comando), pois devido às características da turma, não me permitia avançar para um estilo de ensino com maior autonomia para os alunos; a segunda prende-se com a inexperiência, pois no final de algumas aulas constatei que efetivamente teria rentabilizado tempo se tivesse usado meios gráficos auxiliares. Todavia, recorri a esquemas acompanhados de descrição, de elementos gímnicos quando abordei a modalidade de ginástica (onde afixei nas diferentes estações imagens ilustrativas com descrição da tarefa) e recorri a esquemas para demonstrar táticas nos jogos desportivos coletivos. Tentei utilizar uma linguagem simples, e acessível aos alunos, simplificando o complexo e encurtando o extenso.

No entanto, não é suficiente ser célere na transmissão de informação, é necessário transmiti-la bem, pois de nada nos vale uma passagem de informação rápida se esta não for assimilada pelos alunos. Para ajudar nesta tarefa Schmidt (1991), admite que “o professor deve suplementar as instruções verbais com a demonstração (modelo), vídeo, filme ou fotografia da ação a ser aprendida”.

No que diz respeito aos momentos de instrução destaco dois: os momentos de preleção inicial e final; e momentos de introdução de novos conteúdos e/ou exercícios.

No primeiro, os momentos a que me refiro são as indicações iniciais da aula (parte inicial – preleção inicial), onde procurei sempre que possível transmitir as informações em simultâneo com o aquecimento, mais concretamente na fase de mobilização articular. O mesmo acontecia com a verificação de retenção de conhecimentos (parte final - retorno à calma), que era feita em simultâneo com os alongamentos. De facto, quando a informação a transmitir tinha um grande “peso”, que exigia maior concentração dos alunos, esta tarefa não era possível, todavia o que se registou na grande maioria das vezes foi estes processos decorrerem em simultâneo.

O segundo momento a que me refiro diz respeito ao decorrer das aulas e é nesta fase que advêm mais dificuldades. Este carece de um bom controlo da turma,

um bom posicionamento do professor e uma boa preleção, com vista a não só evitar perdas de tempo de aula, evitar um discurso não coerente e/ou confuso e evitar a quebra do ritmo de aula. Para colmatar estas situações, tentei ser célere na transmissão de conhecimentos ou indicação de novas tarefas, recorrendo ao questionamento, à demonstração, ao uso de meios gráficos e à utilização de alunos como agentes de ensino.

Durante o decurso da aula recorri à emissão frequente de *feedbacks*. Variando na sua forma e direção, estes permitem a transmissão de informação, sem parar a aula, e apesar de serem usados para corrigir tecnicamente, são excelentes controladores da prática na aula, pois tornam o professor presente. Piéron (1999) define *feedback* como a informação fornecida ao aluno com vista a atingir os resultados esperados, desenvolvendo comportamentos motores adequados, eliminando comportamentos incorretos.

O questionamento foi utilizado não só na parte inicial e final da aula, mas durante a aula. Este, a meu ver é um excelente indicador da perceção que os alunos estão a ter ao longo da aula face a conteúdos e exercícios, ou seja, questionando o aluno, obriga-o a estar com atenção e concentrado na tarefa, assim como permite verificar se a mensagem está a ser bem transmitida ao longo da aula. Na minha opinião, o *feedback* bem utilizado e um questionamento eficaz ajudam a uma maior concentração dos alunos e conseqüente empenhamento.

3.2. Dimensão Gestão Pedagógica

Sarmiento, et. al. (1998) definem gestão como “o conjunto de comportamentos que regulam o comportamento dos jovens, o tempo, as tarefas a realizar, os espaços e os materiais. Cabe desta forma ao professor, uma correta manipulação destes fatores com vista a criar um ambiente favorável às aprendizagens. Assim e indo ao encontro do que foi dito em cima, (referente a uma instrução célere), os mesmos autores defendem a necessidade de “*reduzir o número e a duração dos episódios de gestão, reduzir os discursos e a quantidade de informação verbal, planejar e treinar rotinas de aula, mantendo no entanto, o dinamismo da sessão de forma a conseguir elevados níveis de envolvimento e participação*”. (Sarmiento, et. al., 1998).

Usando a instrução como no ponto anterior descrito, criar estratégias para uso de materiais (apesar de a maior parte das vezes ser o professor a montar e a arrumar o material, episódios deste género aumentam a responsabilidade dos alunos e faz com que estes tenham um contacto diferente com o material, todavia sempre que tal acontecia eram desenvolvidas determinadas técnicas para que tudo corresse dentro da normalidade), usar métodos económicos de verificar presenças (em nenhuma aula foi usada a chamada nominal, verificando a presença dos alunos através de formação de grupos necessários para a aula, entre outras), formação de grupos previamente definidos (esta formação de grupos estava diretamente relacionada com os objetivos a atingir, i.e., criação de grupos homogéneos ou heterogéneos de acordo com o pretendido, não esquecendo a preocupação para não colocar determinados alunos juntos a fim de não gerar comportamentos desviantes), criação de regras e rotinas (uso do sinal sonoro, sinaléticas e outros foram tarefas que ao longo do ano tentei automatizar nos alunos, que a pouco e pouco se foram revelando bastante eficazes), transições rápidas (no início mostrou-se difícil, mas com a interiorização das regras e rotinas, foi possível verificar uma melhoria a este nível, não esquecendo que se deve à consequente melhoria do professor no que diz respeito à sua qualidade de intervenção, explicando melhor os exercícios) e ignorar comportamentos desviantes sempre que possível (pois se estivesse constantemente a parar a aula por situações pontuais ou que não colocassem em risco a integridade física ou a tarefa ensino aprendizagem, quebrava bastante o ritmo da aula, no entanto no final da aula ou durante o exercício fazia acompanhar o *feedback* de um aviso face ao sucedido), foram algumas das estratégias por mim adotadas ao longo do ano letivo. É evidente que estas não foram cumpridas em todas as aulas, ou até mesmo que estivessem estado presentes em simultâneo, no entanto à medida que a experiência ia aumentando, foi possível coloca-las mais facilmente em prática e em maior número de vezes.

3.3. Dimensão Clima/Disciplina

Todas as dimensões anteriormente referidas estão relacionadas entre si, no entanto, considero o clima e a disciplina duas dimensões bastante dependentes, onde segundo Marques (2004), a existência de um bom clima, contribui fortemente

para a satisfação pessoal, para o empenho nas atividades propostas pelo professor e para a maturação emocional dos alunos.

Os autores Sarmiento, et. al. (1998) defendem a mesma ideia afirmando que “o controlo classe (...) passa, obvia e necessariamente, por uma eficaz ordenação das relações interpessoais, ou seja por um conjunto de condições que intensifiquem a manutenção dos comportamentos apropriados”. Numa outra perspetiva, os mesmos autores referem a importância da disciplina na maturação individual do aluno e também no seu controlo emocional em situações que exigem autoconfiança, persistência e tolerância à frustração.

Tirando uma ou outra situação pontual, na turma onde lecionei não se registaram comportamentos de indisciplina grave (faltas de respeito com os colegas ou professores, comportamentos que colocassem em risco a integridade física dos outros ou do próprio, linguagem inapropriada, entre outros), tendo verificado a maior parte das vezes a existência de conversas paralelas quer durante a instrução quer durante o próprio exercício, colmatando tal facto com a distribuição dos alunos pelos grupos à medida que ia conhecendo a turma (evitando assim este cenário).

Para Piéron (1988, citado por Rosado, 1994) existem quatro elementos que desempenham um papel essencial para a consecução da maioria dos objetivos de ensino nas atividades físicas e desportivas: o tempo de atividade motora, a organização da atividade, a informação frequente do estado do praticante e o clima positivo. Analisado cada um destes elementos verifico que aquando das minhas aulas, tive o cuidado em manter um elevado tempo de empenhamento motor, aliado a um também elevado tempo de aprendizagem; procurei um planeamento cuidadoso através da elaboração de planos de aula contendo estratégias e simulando ações para uma aula organizada; interação frequente com os alunos durante a prática através de questionamento e *feedbacks*; para o clima positivo tentei manter uma postura dinâmica e transmitir alegria e entusiasmo na aula, variando o tom de voz, deslocando-me de forma imprevisível e usando muita demonstração e *feedback* quinestésico, pois segundo Rosado (1994) ao nível da relação professor aluno é necessário a criação da ambiência afetiva para a criação de um ambiente propício. Leitão (1986, citado por Rosado, 1994) define entusiasmo como “um conjunto de características que merecem um envolvimento e uma participação mais ou menos ativa e estimulante na aula, como sejam as inflexões de voz, uma exuberância maior

ou menor nos gestos técnicos e nos movimentos, a forma como se desloca na sala de aula, em suma, todo um conjunto de traços que marcam aquilo que normalmente se chama um professor “triste” e “apagado” ou um professor que com a sua maneira de ser “contagia”, “estimula”, “agarra” toda a classe.” Leitão (1986)

3.4. Decisões de Ajustamento

Considero que as decisões de ajustamento também são uma dimensão importante a juntar às (dimensões) anteriormente apresentadas. Estas ocorrem, na maioria das vezes, quando nos deparamos que algo está errado, e isso acontece durante a prática seja ela no imediato (durante a aula) ou posteriormente (adaptação dos exercícios, progressões pedagógicas, estratégias, inicialmente propostas).

A meu ver, muitas decisões de ajustamento não são sinónimo de má planificação, mas sim de uma atenta análise da situação por parte do professor. Sabemos que são inúmeros os fatores que condicionam o ensino, por isso muito facilmente algum(ns) desse(s) pode(m) despertar a necessidade de ajustar o que quer que seja. Fatores esses, que podem ter a ver com conteúdos (nomeadamente progressões pedagógicas mais adequadas, complexificação ou simplificação de exercícios), de estratégias a adotar na aula (como o exemplo de criação de grupos), a mudança de estilos de ensino (para um que permita mais autonomia do aluno ou o inverso), entre outros.

Em termos espaciais estes ajustamentos podem ocorrer a longo prazo (plano anual), mas são mais frequentes a medio e curto prazo (unidade didática e plano de aula), verificando-se uma maior frequência neste último, por ser o local onde “tudo acontece” – a aula.

A peça fundamental no ensino, são os alunos. É sobre eles que devemos ajustar o ensino e é também através das informações provenientes destes que definimos diferentes rotas. Graça (1997) afirma que o professor pode ir controlando a resposta dos alunos, pode verificar se os alunos dão sinais de estar a acompanhar e a compreender e se verificar que os alunos não acompanham, deve fazer pequenos ajustamentos, sem se afastar demasiado do planificado.

4. Avaliação

Segundo Noizet e Caverni (1985), o termo avaliação designa o ato pelo qual, é emitido um juízo de valor reportando-nos para um ou para vários critérios, face a um acontecimento, a um indivíduo ou a um objeto.

O Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho, define avaliação como “um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno”. O mesmo define ainda como objetivos “*a melhoria do ensino através de verificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas nos alunos e da aferição do grau de cumprimento das metas...*”; e “*conhecer o estado do ensino, retificar procedimentos e reajustar o ensino das diversas disciplinas aos objetivos curriculares fixados.*”

Também Ribeiro (1999), vai ao encontro do DL onde a avaliação pretende acompanhar o progresso do aluno ao longo do seu percurso de aprendizagem, identificando o que já foi conseguido e o que está a levantar dificuldades, procurando encontrar as melhores soluções.

O mesmo DL define três modalidades de avaliação: Avaliação diagnóstica, Avaliação Formativa e Avaliação Sumativa, definindo igualmente cada uma destas.

4.1. Avaliação Diagnóstica

A avaliação diagnóstica é a primeira abordagem avaliativa que proporciona ao professor informações sobre capacidades dos alunos antes de iniciar um processo de ensino-aprendizagem. É também através desta avaliação que se procura a existência ou ausência de habilidades e pré-requisitos, bem como a identificação das causas de repetidas dificuldades na aprendizagem (Bloom, Hastings e Madaus, 1975).

Segundo Ribeiro (1999) é importante avaliar as competências do aluno antes de introduzir novas aprendizagens pois “se não as possui, pesa já sobre ela uma probabilidade elevada de insucesso”, concluindo assim que, o “*processo de avaliação inicial tem, por objetivos fundamentais diagnosticar as dificuldades e*

limitações dos alunos face às aprendizagens previstas e prognosticar o seu desenvolvimento, isto é, perceber quais as aprendizagens que poderão vir a realizar com a ajuda do professor e dos colegas, na aula de Educação Física” (Carvalho, 1994).

Esta avaliação permite saber o nível em que os alunos se encontram relativamente aos conteúdos selecionados, e prognosticar o nível que os mesmos poderão vir a atingir; por outro lado permite diferenciar os alunos dentro da mesma turma, e adequar os objetivos em função das suas capacidades.

A avaliação diagnóstica depende de UD para UD, e durante o estágio foi adotada a estratégia de avaliação dos conteúdos a abordar durante esse mesmo ano letivo. Ribeiro (1999) defende que não existe um momento específico para aplicar este tipo de avaliação, “pode ter lugar em qualquer momento de um período, ou até próximo do final do ano letivo, se em tais ocasiões tiverem início novas unidades do programa”, no entanto não foi o verificável visto que no início do ano letivo foram feitas todas as avaliações diagnósticas das modalidades a abordar.

Foi elaborada de uma grelha de preenchimento simples (anexo 3) e para cada situação/conteúdo a analisar, foi definido se o aluno executa bem, executa, ou não executa através da atribuição de 2, 1 ou 0, respetivamente. A grelha possui ainda a descrição das componentes a atingir (critérios de êxito) e um local para observações. Durante o jogo formal ou exercício, os alunos devem encontrar situações que vão de encontro ao que se espera avaliar, mas quando isto não se verificou, os alunos foram “encaminhados” para essa matéria.

Aquando da avaliação diagnóstica, nunca poderá ser esquecido que além de uma aula de avaliação é uma aula de EF, onde requer todo o envolvimento do professor nas aprendizagens dos alunos.

Com os resultados da avaliação diagnóstica foi possível enquadrar os alunos num nível adequado de conhecimentos e em função destes resultados, foi elaborado todo o percurso formativo dos alunos, adequando as situações de aprendizagem e os conteúdos programáticos à turma/alunos.

4.2. Avaliação Formativa

A avaliação formativa permite constatar se os alunos estão, de facto, a atingir os objetivos pretendidos, verificando a relação entre esses objetivos e os resultados alcançados durante o desenvolvimento das atividades propostas, ou seja, esta avaliação visa informar o professor e o aluno sobre o estado da aprendizagem no decorrer das atividades e a identificação das falhas a colmatar (Bloom, Hastings e Madaus, 1975).

Ribeiro (1999) afirma que a função da avaliação formativa é semelhante à avaliação diagnóstica, com a diferença do momento de execução, que fornece “informações que permitem uma adaptação do ensino às diferenças individuais apresentadas na aprendizagem”. (Alan, 1989)

A avaliação dos elementos técnicos e dos conhecimentos adquiridos no decurso das aulas foi então realizada durante as mesmas, no sentido de verificar se os alunos estavam a atingir os objetivos pretendidos. Este tipo de avaliação permite reajustar a planificação das aulas da UD, em função da evolução das capacidades e aptidões dos alunos relativamente aos objetivos que haviam sido estabelecidos. Nos casos onde os resultados confirmaram as expectativas formuladas, foram introduzidos novos elementos de nível superior de complexidade (apenas em alguns casos). Por outro lado, a mesma teve influência num reformular de estratégias de ensino para que todos os alunos pudessem atingir com sucesso os objetivos finais do processo de ensino-aprendizagem, i. e., os alunos não estavam a corresponder as expectativas iniciais e houve necessidade de reajustar estratégias.

Ao contrário do que se verifica na Avaliação Diagnóstica (exclusivamente centrada no Domínio Motor), na avaliação formativa foram contemplados aspetos relativos aos domínios Sócio-Afetivo, que se refletem no comportamento do aluno em termos da pontualidade, assiduidade e participação nas aulas, foram avaliados parâmetros do Domínio Cognitivo (conhecimento das regras de segurança, do equipamento e material e das componentes críticas dos vários elementos), por meio do questionamento no decurso das aulas e ainda avaliação dos Domínios Motor e Sócio-Afetivo que foi feita por observação direta dos comportamentos dos alunos durante as aulas. Esta avaliação decorreu durante todas as aulas da UD, à exceção das aulas destinadas à avaliação diagnóstica e avaliação sumativa e foi registada em grelha própria (anexo 4).

Esta grelha sofreu melhoramentos ao longo do ano, por necessidades sentidas, ou seja, a grelha para além de contemplar um espaço de registo geral da prestação do aluno e suas dificuldades/destrezas, como forma de aumentar a qualidade de registo, continha critérios de avaliação para os 4 domínios avaliados de 0 a 5 (comportamento, participação, questionamento e empenho).

Ribeiro (1999) faz referência aos testes formativos, contudo penso não ter sido necessário pois ia de encontro ao que alguns autores (Sarmiento, Bento, entre outros) defendem o maior tempo possível de prática, conseguindo colmatar esta vertente através do registo do questionamento aplicado aos alunos durante o decorrer das aulas.

4.3. Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa tem como objetivo verificar o nível de domínio do aluno nas diversas competências abordadas, permitindo atribuir uma qualificação que pode ser utilizada como um sinal de credibilidade da aprendizagem realizada (Miras e Solé, 1996), ou seja, tem o propósito de classificar os alunos no final de cada período de aprendizagem, de acordo com os níveis de aproveitamento. Podemos considerar esta avaliação como um balanço final de todo o trabalho, ainda que este esteja fora do alcance de juízos de valor.

Esta avaliação e a avaliação formativa, têm um sentido duplo: o de caracterizar e avaliar o aluno e em simultâneo o professor, pois o sucesso do aluno depende da capacidade de ensino do professor.

Relativamente à legislação, a avaliação sumativa traduz-se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação, e inclui:

a) A avaliação sumativa interna, da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão e administração dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas;

b) A avaliação sumativa externa, da responsabilidade dos serviços ou entidades do Ministério da Educação e Ciência designados para o efeito.

São ainda destacadas por Ribeiro (1999), três vantagens que a avaliação sumativa oferece ao processo de ensino: fornece indicadores que revelam ao professor se os objetivos foram atingidos, revela eventuais erros no processo que

possam ser corrigidos nas próximas unidades de ensino ou anos e, tratando-se de um instrumento pertinente, serve para classificar os resultados obtidos pelos alunos, pois exprime resultados através de números de uma escala, complementados por uma informação descritiva.

A avaliação sumativa é uma confirmação das restantes avaliações. Haydt (2002) refere que *“A Avaliação Sumativa é a soma de todas as avaliações realizadas no fim de cada unidade didática, com o objetivo de obter um quadro geral da evolução do aluno. Permite ao professor classificar os alunos de acordo com os níveis de aproveitamento. É realizada ao final da unidade didática, ou período letivo, de acordo com os critérios previamente impostos ou negociados.”*

A grelha de avaliação sumativa (anexo 5) é idêntica à grelha de avaliação diagnóstica, apenas muda o sistema classificação (de 1 a 5) que corresponde a “não executa”, “executa com dificuldade”, “executa”, “executa bem” e “executa muito bem”, respetivamente. Uma outra diferença será o peso de cada conteúdo que ficou à deliberação do núcleo de estágio. Esta percentagem, teve por base o grau de dificuldade dos conteúdos, tendo sido atribuído um valor mais alto aos conteúdos considerados mais complexo e um peso mais baixo aos conteúdos considerados mais acessíveis. De salientar o pré-preenchimento desta grelha, pois para uma avaliação continua, e sendo este um processo de confirmação, este método economiza também algum tempo na recolha deste tipo de informação situando o professor mais rapidamente no domínio das técnicas de um aluno em determinado conteúdo.

Ainda nesta matéria de avaliação sumativa, no final de cada período foi realizado um teste escrito tendo como objetivo a avaliação cognitiva. Os testes elaborados tinham a duração de 20 minutos e eram essencialmente de respostas fechadas, verdadeiro ou falso e escolha múltipla, tornando célere e simples o seu preenchimento. Estes resultados em conjunto com os resultados objetivos no questionamento, revelaram-se semelhantes pois aquando a construção destes documentos recorri a questões e matérias abordadas nas aulas.

O domínio socio-afetivo foi avaliado tendo em conta a pontualidade e assiduidade, faltas de material e comportamento, passível de se verificar na folha de presenças e na ficha de avaliação formativa.

4.4. Critérios de Avaliação

De acordo com o Despacho normativo n.º 24-A/2012 “*Até ao início do ano letivo, o conselho pedagógico da escola, de acordo com as orientações do currículo e outras orientações gerais do Ministério da Educação e Ciência, define os critérios de avaliação para cada ciclo e ano de escolaridade, sob proposta dos departamentos curriculares*”.

Os critérios de avaliação foram então definidos pelo Agrupamento de Escolas Coimbra Centro (AECC), à qual a escola pertence. Deste modo é possível uma uniformização do processo de avaliação para todos os alunos, bem como a valorizado de determinados fatores avaliados.

Critérios de avaliação e parâmetro de avaliação.

Avaliação a 3 domínios:

- **Domínio Cognitivo 15%**
- **Domínio Psicomotor 65%**
 - Aptidão Física 5%
 - Atividades Físicas 60%
- **Domínio Sócio-afectivo 20%**
 - Comportamento 5%
 - Responsabilidade 5%
 - Empenho 5%
 - Autonomia 5%

5. Componente Ético-Profissional

Englobado na intervenção pedagógica, está ainda a ética profissional. Como profissional da educação, procurei o sucesso na tarefa baseando-me na investigação, na experiência (própria, dos orientadores, de outros professores e de colegas estagiários), na literatura existente, nos programas nacionais de Educação

Física, nos documentos orientadores e na reflexão de todas estas informações com vista a selecionar e adaptar as situações ao contexto real.

Na transmissão de conhecimentos, tentei ser sempre o mais coeso e científico possível, assim como fui capaz de adotar estratégias para melhorar o nível de ensino e garantir condições, que conseguiram desenvolver as capacidades e autonomia dos alunos. Respeitei e valorizei as diferenças entre alunos, mas também entre professores e toda a comunidade educativa em prol de uma escola inclusiva.

Encarei o estágio com elevada seriedade e profissionalismo, pelo que a minha disponibilidade e dedicação foi de 100%.

Dinamismo, capacidade de inovação, relacionamento e clima positivo de trabalho com os alunos e comunidade escolar em geral, assiduidade e pontualidade, participação ativa nas tarefas e atividades escolares, respeito por colegas, professores, alunos e outros elementos da comunidade educativa e acima de tudo o cumprir as orientações do guia de estágio (fundamental para um trabalho rigoroso e de qualidade), foram princípios que fundamentaram a minha atitude.

No que à formação diz respeito, destaco a participação na 3ª edição da “Oficina de Ideias em Educação Física” organizado pelo Núcleo de Estágio Pedagógico em E.F. da Escola Secundária Avelar Brotero onde eu e uma colega de estágio representámos o núcleo de estágio apresentando um tema relacionado com a modalidade de voleibol. De facto foi bastante proveitoso pois desta apresentação recebemos alguns elogios e críticas construtivas o que nos leva a uma melhoria significativa.

Relativamente às outras apresentações, destaco o mesmo. Os alunos que apresentavam possuíam elevados conhecimentos dessa matéria, contudo aquando aberta a discussão surgiam pensamentos interessantes que permitiam entrar num campo crítico e reflexivo do tema apresentando. Em suma, a forma como a atividade foi pensada e desenhada permitiu ter uma grande qualidade nas intervenções, ou seja, os alunos/núcleos de estágio que apresentaram têm à partida um conhecimento mais aprofundado de determinada matéria, jogo ou exercício, tornando assim a oficina de ideias numa troca de experiências com elevado rigor e conteúdo.

Relativamente ao 3º FICEF, devido ao rápido preenchimento de vagas, não foi possível a minha presença neste fórum. Tenho a certeza que a qualidade deste

evento foi igual ou superior à da edição anterior, a qual considere bastante interessante oportuna e riquíssima em termos conteúdo, o que poderá ter estado na origem do preenchimento das vagas da terceira edição.

O trabalho em grupo desenvolvido por este núcleo foi visível através de ações como o debate sobre as aulas observadas, o desenvolvimento de grelhas de avaliação, construção de documentos inerentes à lecionação, criação e operacionalização de atividades, entre outras, tendo em vista *“um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração”* (Roldão, 2007).

6. Dificuldades Sentidas

Segundo Santos (2004) é “através do estágio pedagógico o professor estagiário explana os conhecimentos científicos adquiridos ao longo da sua formação, ajustando-os ao ritmo de aprendizagem dos seus alunos, promovendo a ligação da teoria à prática”. Aquando o início desta, deparei-me com um conjunto de tarefas e documentos a desenvolver (plano anual, plano de aula, unidades didáticas), que apesar de ter conhecimentos, demonstrou-se um trabalho demorado e cansativo. Contudo e com o passar do tempo, consegui adequar melhor os meus conhecimentos à realidade e assim foi com tudo no estágio.

O mesmo sucedeu com a minha prestação enquanto professor, ou melhor, como formador. Inicialmente, por inexperiência e por ter a primeira vez contacto com o ensino desta forma, talvez me tenha mostrado mais apreensivo desenvolvendo uma posição muito pouco flexível, sendo um mero planeador e transmissor de conteúdos.

Para colmatar a minha passividade durante as aulas comecei a aumentar a atribuição de *feedbacks* descritivos e à medida que ia avançando no tempo, notava uma evolução significativa a este nível quando variava na direção e dimensão.

Aliado a isto, comecei a utilizar bastante o questionamento, pois com estas estratégias tornei-me um professor mais presente, motivando os alunos para a prática, aproximando-me do que afirma Costa (1988): os professores mais eficazes tendem a proporcionar maior número de *feedbacks* apropriados do que a média geral.

Costa e Piéron (1990) consideram que os professores experientes têm maior capacidade de síntese no que diz respeito às suas preleções em comparação a professores menos experientes. De facto verifiquei um melhoramento neste nível, pois numa primeira fase, demorava muito tempo nas instruções (pois queria os alunos todos juntos, e esperava muito para cria um ambiente propicio à minha preleção), mas com o tempo e com criação de estratégias fui melhorando a minha intervenção no conteúdo e no tempo (momentos certos de intervenção, evitando quebras de ritmo de aula).

Quando aceitei a turma a que o relatório se refere, sabia à partida que iria ter dois alunos da sala de multideficiência, o que não sabia era as verdadeiras limitações destes. Foi de facto difícil conseguir trabalhar com estes dois alunos e com a turma em simultâneo, tendo sido a presença do orientador e/ou colegas estagiários fundamental para os acompanhar nas tarefas que tinha planeado. De facto, estes alunos são completamente dependentes de alguém para os orientar, pois, apesar de limitações motoras, possuem bastantes limitações cognitivas. Acredito e defendo a integração, mas foi difícil conseguir controlar a turma e estes dois alunos, transformando-se numa tarefa completamente desgastante. Apesar de tudo consegui atingir os dois objetivos: a aceitação dos alunos pela turma (pois criava exercícios onde estes participavam) e melhorar a autonomia destes dois alunos (concentração e destrezas físicas).

É extremamente difícil o controlo e orientação destes alunos em simultâneo, por isso proponho duas soluções com vista a todos os integrantes virem a beneficiar com a integração destes alunos: a primeira seria tempos letivos dedicados a estes alunos, pois apresentam dificuldades a nível cognitivas e motoras que deveriam ser trabalhadas concretamente com um plano de atividade mais específico, com vista a melhorar o seu nível de vida (falo de aumentar igualmente a independência e a condição física); uma segunda sugestão, e para colmatar a integração, seria preparar determinadas aulas e atividades que envolvessem não só a turma em

questão, mas também as restantes. Assim cada professor deveria preparar uma aula, ou uma parte da aula que tivesse como objetivo a integração destes alunos no meio. Referente ao primeiro aspeto, não podemos deixar de referir que os alunos estão inseridos em atividades (e protocolos) com associações como a APPACDM, onde desenvolvem todo um conjunto de atividades específicas, contudo penso que no seio da comunidade educativa, seria benéfico a integração destes alunos desta forma.

Possivelmente relacionado com o primeiro problema exposto, encontra-se a motivação dos alunos. De facto a minha postura inicial não foi a mais correta, reconhecendo uma grande frieza nas aulas, no entanto, de referir que a turma tinha poucas ligações à prática desportiva (como se pode ver na caracterização da turma), deixando a desejar o seu empenho nas aulas de EF. Rosado (1994) refere a importância pedagógica do entusiasmo nos professores, nos alunos e na influência recíproca tendo ganhos cognitivos acrescidos a nível do domínio sócio-afetivo, relacional, desenvolvimento de atitudes positivas face à escola e às matérias e outros. O mesmo autor refere ainda que *“o entusiasmo determina uma condição subjetiva da implicação qualitativa nas atividades com diversos tipos de reflexos e de manifestações comportamentais: um aumento da motivação, do interesse, da atenção da capacidade de trabalho, da qualidade das relações humanas que se estabelecem, etc.”* (Rosado, 1994), e foi através de uma maior participação na aula e mudança de postura que consegui mudar a atitude dos alunos. Consecutivamente consegui obter alguns resultados que levaram a decisões de ajustamento em algumas planificações, i.e. senti necessidade de complexificar exercícios, uma vez que estavam a tornar-se demasiado fáceis.

7. Questões Dilemáticas

O início do estágio foi caracterizado pelas dúvidas e incertezas. Além de todas as indecisões acerca da planificação e seleção de conteúdos, a questão central começou nas avaliações (mais especificamente na avaliação diagnóstica).

De facto questões como: o que avaliar, como avaliar e quando avaliar surgiram, ao qual uma dúvida permaneceu – o que avaliar na avaliação diagnóstica? Anteriormente foi retratado a avaliação diagnóstica, contudo aprofundarei esta temática.

A tarefa de avaliar é de grande responsabilidade e tem um elevado grau de risco de erro associado. Para mim, traduzir tudo o que o aluno é, foi e demonstrou ser, num “número” é uma tarefa que me deixa muito hesitante, à qual dispenso muito tempo e empenho.

Segundo Ribeiro (1999) “a avaliação diagnóstica pretende averiguar a posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base àquelas”. O mesmo autor indica dois itens a avaliar: os conteúdos novos e os antigos que sejam base dos novos. A questão fundamental será a dúvida numa realidade dos casos, onde o mais correto para mim (e o adotado durante o estágio) foi a avaliação dos elementos a abordar no presente ano letivo, justificando com 3 pontos: o primeiro prende-se com a possibilidade de o professor ser capaz de planear com maior pormenor as situações de progressões pedagógicas de acordo com os elementos que vai abordar; a segunda é relativa ao balanço final das unidades didáticas, onde é possível ao professor comparar a evolução dos alunos, se os conteúdos avaliados são os mesmos; por último acredito que faça sentido os alunos serem avaliados no que vão abordar, pois se estivermos perante uma turma que no ano anterior “avançou na matéria” (abordado outros conteúdos pelo facto de estarem bastantes desenvolvidos), torna-se fundamental conhecer as capacidades reais e atuais do aluno, perante os conteúdos a abordar do próprio ano letivo. Um exemplo prático daquela escola, na modalidade de ginástica de aparelhos cerca de 1/3 da turma sabia realizar o mortal, pois o núcleo de estágio do ano anterior preparou um sarau gímnico e os alunos que participaram realizaram este elemento.

Por outro lado partilho a opinião do autor, na mediada em que refere a avaliação das competências anteriores que sirvam para as novas aprendizagens, assumindo que se não houverem aprendizagens anteriores úteis para esta nova unidade “significa que a unidade não requer aprendizagens anteriores” ou se houver deve ser feita uma “lista de pré-requisitos que o aluno deveria ter anteriormente atingido” (Ribeiro, 1999). O que o autor refere, pode ser feito com base ao recurso

das avaliações dos anos anteriores nessa matéria, visto que este tempo de avaliação é deficiente não só no que toca a empenhamento motor, mas também ao tempo de aprendizagem, havendo por isso uma necessidade de se acelerar o processo, efetuando o registo da maneira mais célere possível. Por isso acredito na fiabilidade desta forma de avaliar, contudo penso que poderiam ser agilizados (evitando avaliar novamente o aluno numa matéria que já abordou) processos, se houvesse uma disponibilização dos resultados dos alunos por parte dos professores.

Por outro lado Carvalho (1994) diz que o Programa Nacional aponta para objetivos considerados ideais mas dificilmente concretizáveis por diversas razões (falta de formação, carência de recursos materiais, nível de desempenho da turma, etc.). O mesmo autor afirma que é necessário “escolher objetivos “ambiciosos mas possíveis” que, respeitando as possibilidades dos alunos, se constituam com um desafio”. Desta opinião, concordo em metade, visto que para um ensino com continuidade deveremos recorrer ao PNEF como guia, ou seja, deveremos sempre tentar atingir os objetivos por este documento proposto, (ainda que também considere o elevado grau de exigência e desadequação de algumas face ao contexto), cabendo ao professor moldar depois o processo de ensino, com vista à aproximação destas metas, pois só assim é que o ensino da educação física ficará uniforme.

Ainda de acordo com este tipo de avaliação surge outra dúvida: o momento da avaliação.

É evidente que a avaliação diagnóstica (ou avaliação inicial) deverá preceder a construção das unidades didáticas, no entanto um planeamento a nível macro (como o plano anual), exige um conhecimento das realidades, ou seja, é necessário encontrar as principais dificuldades e dedicar mais ou menos tempo a determinada matéria com vista à aprendizagem dos alunos. O que se verificou no estágio vai ao encontro ao que Carvalho (1994) quando afirma não fazer sentido “quando já foram decididas as matérias/atividades a lecionam a ordem segundo a qual se vão trabalhar, os objetivos a alcançar, o número de aulas a destinar a cada matéria/conteúdo, as progressões pedagógicas a utilizar, etc.”. De facto as matérias haviam sido selecionadas no início do período e por uma questão de recursos materiais, especiais e temporais, as matérias foram inicialmente divididas pelos diferentes períodos, contudo as estratégias de ensino, as atividades, o número de

aulas, ficou a cargo de cada professor estagiário, de acordo com os resultados da avaliação diagnóstica. Discordo por isso da opinião de Ribeiro (1999) quando afirma que, a avaliação diagnóstica “pode ter lugar em qualquer momento do período ou até mesmo próximo do final do ano letivo”, não contribuindo para a planificação as matérias do ano letivo.

Assumo que a forma como o núcleo de estágio decidiu avaliar foi a mais correta, contudo existe ainda um pormenor a identificar. Os alunos realizavam um momento de avaliação, sem terem tido uma preparação prévia, ou seja, no meu caso a turma possui poucos hábitos desportivos, podendo ter sido a avaliação diagnóstica prejudicada pela falta de capacidades motoras (falta de treino), assim como verifiquei na ginástica (de solo e aparelhos), que pela falta de rotinas e regras (segurança e ajudas efetuadas pelos alunos) poderiam levar a fatores de acidente associados.

8. Conclusões Relativas à Formação Inicial

Joyce & Showers (1992, citado em Albuquerque, A. 2003) afirmam que o sucesso da formação de professores é avaliado em última análise pelo critério da qualidade do ensino que os alunos recebem. Assim assume-se que a formação inicial é uma parte integrante e de uma importância elevada, na medida que pode condicionar o processo ensino-aprendizagem.

8.1. Impacto do Estágio na Realidade do Contexto Escolar

Considero o ano de estágio uma troca de conhecimentos e experiências entre duas entidades: o estagiário (e respetivo núcleo de estágio) e a escola (orientador, professores, comunidade educativa em geral). Ainda que o segundo ator tenha proporcionado mais momentos de transmissão de conhecimento, a escola e envolventes tiveram a oportunidade receber novas experiências, novos saberes e culturas, provenientes da formação adquirida e das valências de cada um.

A escola proporciona-me a possibilidade de trabalhar diretamente com alunos, professores, participar ativamente na educação dos alunos, perceber a dinâmica de funcionamento e enquadramento na comunidade educativa, relacionar

todos os processos inerentes ao ensino dos alunos. Proporciona-nos também a possibilidade de colocar em prática o apreendido (metodologia, processos de ensino, estilos de ensino, didática, planeamentos), limando as arestas através da ação do orientador e eventualmente de outros professores.

Permite operacionalização de projetos do âmbito educativo (Dia da EF, Dia do Agrupamento, Atividades de Receção aos Alunos), a participação em atividades desportivas (corta mato fase escolas, corta mato distrital, mega sprint) e nas tarefas inerentes à docência (reuniões intercalares, reuniões de departamento, reuniões de conselho de turma, etc.). A escola, através do orientador, ensina-nos a gerir emoções, saber lidar com ações particulares, e acima de tudo a aplicar o apreendido.

Jesus (2000, citado por Silva, 2005) afirma que *“o período de estágio pedagógico é fundamental na carreira de qualquer professor por diversas razões: é a fase inicial de prática profissional, sendo nesta etapa as experiências profissionais mais marcantes; é a fase em que os professores sentem maior necessidade de aprendizagem profissional, estando mais sensibilizados e recetivos às sugestões dos colegas...”*. Foram efetivamente mais os conhecimentos e vivências absorvidas que a própria transmissão de conhecimentos à escola, contudo, penso que um trabalho bem desenvolvido, planeado e ajustado transmite à própria escola e supervisores os nossos conhecimentos e dedicação, assim como penso ter deixado a minha marca de profissionalismo, imparcialidade, cordialidade, responsabilidade e inovação.

8.2. Práticas Pedagógicas Supervisionadas

Vieira (1993) entende que a “supervisão no contexto da formação de professores é uma atuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação” sendo o objetivo principal o desenvolvimento de uma atitude crítica e de investigação face à tarefa. Por sua vez Piéron (1996) identifica a supervisão como “um processo que permite o aperfeiçoamento dos futuros professores no quadro da sua formação inicial (...)”, i.e. surge como um processo de aprendizagem e aperfeiçoamento das técnicas, das estratégias e das habilidades de ensino.

A pessoa a fazer esta supervisão pedagógica deverá ser o orientador (da escola e/ou da faculdade), que como supramencionado, são professores mais

experientes, com mais conhecimento e mais maduros na tarefa de ensino, que nos orientam e fazem com que percorramos determinado caminho, em busca do sucesso. Este caminho somos nós, professores inexperientes, que traçamos de acordo com as indicações e orientações destes. Poderemos considerar as “pistas” quando numa reflexão e análise da aula, o orientador nos encaminha para determinado pensamento (aquele exercício atingiu o objetivo que pretendias?; deverias ter organizado a turma da seguinte maneira; os alunos conseguiram aprender determinados conteúdos com aquele objetivo?; o exercício não estava a resultar, deverias ter feito uma decisão de ajustamento...).

Sabemos já que esta é a fase onde o professor estagiário tem mais necessidade de formação, e por isso está recetivo a toda esta formação, sendo fundamentais todas as indicações de como proceder em função de determinadas situações. Assim, considero fundamental a elevada carga de informação que me foi passada, pois como me encontrava bastante recetivo a todas as indicações e sugestões, levou a que, não só adquirisse capacidades mais sólidas, mas também uma panóplia de estratégias para usar de aqui em diante.

Reconheço também que esta parte inicial foi difícil, foi muita informação, muitas situações para controlar, e mesmo dando o meu melhor nunca estava perfeito aos olhos dos orientadores, levando a um misto de emoções entre a frustração e a tentativa de superar todas estas dificuldades. Agradeço esta forma de intervenção do orientador, pois acredito que apesar de no início ter sido difícil, foi isto que fez com que crescesse e procurasse ser melhor a cada aula, contribuindo com uma grande parcela no tipo de professor que hoje sou.

Não só as opiniões dos orientadores foram fundamentais para a minha evolução, os debates críticos acerca das aulas lecionadas e aulas observadas permitiram uma coleta de informações que usei de acordo com a minha realidade. A não esquecer que a reflexão individual (através do relatório da aula lecionada, ou da aula observada) serviu para afinar e adaptar determinadas situações observadas e/ou discutidas ao meu contexto.

8.3. Experiência Pessoal e Profissional no Ano de Estágio

O estágio é a última etapa da formação inicial de um professor, é o momento em que se liga a teoria à prática, é a altura onde o aluno deixa de ser aluno para se tornar professor (Santos, 2004; Piéron, 1996).

Considero que o estágio pedagógico foi o momento chave de todo o percurso acadêmico até aqui desenvolvido, sentindo um verdadeiro preenchimento a nível pessoal e profissional.

Foi no estágio que adquiri competências para vir a ser verdadeiramente um professor, a entender os alunos, a saber estar e agir, a manter uma postura diferente daquilo que idealizava. Aprendi a controlar a turma sem necessidade de recorrer a um estilo tipo militar, soube cativar sem que para isso tivesse que me desviar dos conteúdos programáticos, soube levar a bom porto alunos desmotivados através da minha motivação, soube identificar que os alunos são aquilo que somos.

Assumo inteiramente que desenvolvi a minha forma de estar e de ensinar ao longo deste ano, usando para isso os conhecimentos adquiridos ao longo da formação académica, e as vivências e opiniões absorvidas de todas as “direções” do estágio (orientadores, núcleo de estágio, professores, momentos de reflexão conjunta e individual, entre outros).

Olhando para trás, a ideia de que tinha de professor não passava de uma mera imagem pouco concreta, que no final deste ano se torna mais clara, no entanto penso que tenho ainda muito a aprender e que existiram novas aprendizagens a adquirir aquando trabalhar isoladamente, ou seja, sem um orientador experiente para me nortear.

Deste estágio levo uma boa bagagem científica, mas acima de tudo profissionalismo. O saber estar, enfrentar decisões, optar por caminhos, desenvolver competências de um professor, aprimorar o sentido crítico e reflexivo, criar a minha própria identidade enquanto professor, saber avaliar, saber planificar, saber operacionalizar e tantas outras aprendizagens conseguidas, fazem-me chegar ao fim com o sentimento de dever cumprido e de objetivos alcançados, fazendo de mim um “professor” realizado mas com esperança de saber mais e fazer melhor num futuro (espero que) próximo.

CAPÍTULO III- APROFUNDAMENTO DE TEMA/PROBLEMA

1. Introdução

O presente capítulo trata do desenvolvimento do tema/problema desenvolvido ao longo letivo 2013/2014. Este surge no âmbito da UC Relatório de Estágio inserida no quarto semestre do MEEFEBS da FCDEF-UC, mais precisamente na tarefa “Relatório Final de Estágio Pedagógico”, onde foi proposta a escolha de um tema para aprofundamento do mesmo no enquadramento dos domínios de intervenção da EF em contexto escolar.

O estudo envolve um processo de pesquisa e recolha de informações com o objetivo de comparar a atividade física e a composição corporal em alunos no 9º ano. Tal tema insere-se num tema global, abordado pelo do núcleo de estágio, sobre a importância da atividade física e a obesidade infantil.

Nesta caso específico a amostra referiu-se à minha zona de intervenção (9º ano), tendo feito a recolha de perímetros e medições corporais e análise dos níveis de atividade física, destes.

2. Estado da Arte

O exercício físico é algo essencial e imprescindível pois detém “uma componente essencial da terapêutica e reabilitação de muitas doenças que dele beneficiam, é ainda muito mais importante na prevenção dessas mesmas doenças” (Barata, 1997). As vantagens da prática regular de atividade física são inúmeras, “desde os benefícios cardiovasculares até aos psicológicos, sociais e afetivos que também integram o conceito de saúde holística” (Moutão, 2005). Um exemplo prático é o estudo de Pereira (1999), que indica que em Portugal, no ano de 1996, foram gastos 46,2 milhões de contos, sendo que metade foram em custos com medicamentos.

Com uma crise económica instalada no país, é no sector público que ocorrem as mais significativas mudanças, nomeadamente no sector da Educação. Face a estas modificações, tem-se especulado sobre a diminuição do número de horas da disciplina de Educação Física, ou até mesmo a sua extinção no primeiro ciclo do ensino básico, torna-se por isso contraditório.

De acordo com o U.S. Department of Health and Human Services (2008), a “atividade física regular nas crianças e nos adolescentes promove a saúde e a condição física” bem como, previne certas doenças e proporciona um melhor estilo de vida. Segundo as guidelines do ASCM, o ideal seria as crianças e os adolescentes, entre os 6 e os 17 anos de idade, praticarem 60 ou mais minutos de atividade física diária (ASCM, 2000). Também a OMS aconselha a que os jovens em idade escolar, devam praticar 60 minutos de atividade física (intensidade moderada a vigorosa) divertida e adequada ao desenvolvimento da criança. Estes 60 minutos podem ser provenientes de sessões de pelo menos 10 minutos, em que as atividades prevejam o desenvolvimento motor de cada faixa etária a fim de desenvolver objetivos específicos como: resistência aeróbica, força, suporte de pesos, equilíbrio, flexibilidade, desenvolvimento motor. Sabendo que, a maioria não atinge estas diretrizes, seria catastrófico acabar com aquele que é o único local onde, pelo menos duas vezes por semana, o indivíduo tem acesso a praticar exercício físico, gratuito e orientado por um profissional. A Educação Física contempla não só atividade física em si e os seus benefícios associados à saúde, mas também proporciona a “apropriação de habilidades técnicas e conhecimentos,

na elevação das capacidades do aluno e na formação de aptidões, atitudes e valores” (PNEF, 2001). Também numa perspetiva de “garantir um nível elevado da formação básica – corporal e desportiva, de todos os alunos, (...) a educação física constitui a forma fundamental e mais importante da formação corporal das crianças e jovens” (Bento, 1987), tornando-se uma disciplina extremamente importante no desenvolvimento das crianças e jovens. De ressaltar que a Educação Física é um instrumento que possibilita ao aluno, ter contacto com o maior número de desportos quanto possível e por sua vez, possibilita a sua motivação para a prática desportiva/exercício físico (DL nº70/04 de 21 de Junho). Esta disciplina é então um contributo fundamental, não só pelo seu carácter socializador que assume nos jovens, mas também pelo facto de que, em idades escolares, o ganho de hábitos relacionados com a prática regular de atividade física está associada a uma maior probabilidade de prática em idades mais avançadas. (Sardinha et al. 1999)

Para uma correta adequação de exercício e uma mensagem sobre hábitos saudáveis, o professor deve ser detentor de conhecimentos relativos a este tema (níveis de atividade física, composição corporal, hábitos alimentares e desportivos, entre outros).

Pretendemos então saber (no contexto de investigação), o nível de atividade física e não apenas o tipo de exercício físico, entendendo que, atividade física é “qualquer movimento associado à contração muscular que faz aumentar o dispêndio de energia acima dos níveis de repouso” (IDP, 2009), onde o exercício físico difere por ser uma das maneiras em que a atividade física se pode manifestar, previamente planeada, estruturada e repetitiva com o objetivo específico da melhoria da aptidão física ou reabilitação orgânico-funcional (Caspersen, et al., 1985).

É fundamental no nosso meio perceber, o que é um aluno sedentário e ativo, com o intuito de criar uma diferenciação no ensino, tendo em conta os objetivos propostos. Assim, um jovem considerado sedentário é aquele que tenha um estilo de vida com um mínimo de atividade física (Nahas, 2003), mas esta classificação varia de questionário para questionário, de acordo com estilo de vida e com a faixa etária de cada um. Um dos melhores questionários sobre as atividades físicas é o da OMS (WHO HBSC - World Health Organisation health behavior in schoolchildren) que refere como “inadequadamente ativos” os adolescentes que praticam menos de duas vezes por semana e ativos os que praticam 2 - 3 vezes, ou mais, por semana,

com uma duração de 1h/semana (Booth, 2001). Por sua vez, outros questionários referem como indivíduo ativo, aquele que pratica 3 vezes ou mais por semana, exercício físico (Aaron, 1993).

Para suprimir as necessidades do estudo foi utilizado um Questionário Internacional de Atividade Física – versão curta (IPAQ – International Physical Activity Questionnaire), desenvolvido pela Organização Mundial da Saúde (OMS), em 1998. A criação deste instrumento tinha como objetivo, o levantamento a nível mundial da prática de atividade física tornando-se então, um dos questionários mais utilizados para avaliar indivíduos e populações. Em 2001, através de Matsudo e colaboradores surgiu uma versão curta do IPAQ, em português (Viebig, 2008), aquela que iremos utilizar. Este questionário classifica os indivíduos em, ativos ou inativos, de acordo com o tempo gasto com as atividades físicas descritas no documento. Assim são sujeitos ativos aqueles que apresentarem pelo menos 150 minutos por semana de atividades físicas de intensidade moderada, subdivididas no mínimo em 3 vezes por semana, ou por atividades físicas vigorosas de pelo menos 3 sessões de 20 minutos/semana (Amorim et. al., 2006).

A “Composição corporal é um componente-chave do perfil de saúde e de aptidão física do indivíduo” (Heyward, 2004), tornando-se uma variável essencial a analisar perante o estudo. Dos vários métodos para estimar a composição corporal destacam-se a pesagem hidrostática, estimacão de água corporal, antropometria, impedância bioelétrica e o IMC (índice de massa corporal). Para Guedes (1992) o método de estudo da composição corporal mais usado para é a medição das pregas de adiposidade subcutânea pois os materiais utilizados são de fácil acesso bem como a sua aplicação.

A falta de gordura é um indicador de risco para a saúde, pois “o corpo necessita de uma certa quantidade para as funções fisiológicas normais” Heyward (2004). A autora prossegue dizendo que “muito pouca gordura corporal, como a encontrada em indivíduos com transtornos alimentares (anorexia nervosa), em fanáticos por exercício ou portadores de certas doenças como fibrose cística, pode levar a sérias disfunções fisiológicas”.

Lohman (1987) considera que todos os testes têm erros de medida na ordem de 2 a 3% (à exceção do IMC, em que o erro é maior). Desta forma a antropometria

será um método mais fiável e exequível, pelo qual serão utilizadas pregas adiposas e perímetros de segmentos corporais.

As pregas adiposas ou dobras cutâneas, medem indiretamente, a espessura do tecido adiposo subcutâneo, a partir das quais é possível estimar a densidade corporal total e por sua vez a gordura corporal relativa, pois como existe uma relação entre a gordura subcutânea e a gordura corporal, o somatório de várias pregas pode estimar a gordura corporal total (Heyward, 2004). A mesma autora defende ainda que “podem ser utilizadas várias combinações de dobras cutâneas, circunferências e diâmetros esqueléticos para avaliar a composição corporal...” (Heyward, 2004).

3. Pertinência do Estudo

Com a realização deste estudo, pretende-se acima de tudo averiguar a possível relação entre a composição corporal dos alunos e os índices de atividade física por estes demonstrados.

De facto, um professor de Educação Física, tem vários fatores que interferem nas suas aulas e provocam a uma diferenciação acentuada entre os alunos de uma mesma turma: género, peso, características sociais e afetivas, fatores genéticos, praticantes regulares de atividade física, sedentários, entre outros. É nesta perspetiva, que surge a relevância deste estudo, onde numa primeira perspetiva temos referência aos níveis de atividade física, numa segunda à composição corporal dos nossos alunos. Todas estas informações permitem ao professor uma abordagem aos alunos acerca da importância da atividade física e hábitos saudáveis, bem como permite um planeamento mais ajustado, tendo em conta o contexto da turma, pois segundo Sardinha (1999) a adequação da intensidade de exercício evita a desistência.

Andrade (1995), afirma que o professor, pela sua formação pedagógica e experiência de ensino, é o ator privilegiado para criar, preparar e realizações que promovam os hábitos saudáveis na vida das crianças, tendo no meu entender, o professor de Educação Física, um papel preponderante nesta tarefa. Também Mota (1990, citado por Nóbrega, 2005), afirma que são atribuídas à disciplina de EF, entre outras, as funções do fomento e desenvolvimento da capacidade de rendimento

corporal e de saúde, de restituição e compensação das possibilidades de crescimento, limitadas pela estrutura escolar (Mota, 1990).

Relativamente às aprendizagens dos alunos, o PNEF sugere que estes deverão desenvolver as seguintes capacidades "Relaciona Aptidão Física e Saúde e identifica os fatores associados a um estilo de vida saudável, nomeadamente o desenvolvimento das capacidades motoras, a composição corporal, a alimentação, o repouso, a higiene, afetividade e a qualidade do meio ambiente"

Um outro objetivo, paralelo a todos estes, será a informação da comunidade educativa (pais, professores e outros agentes intervenientes) alertando-os para a elevada importância deste assunto.

Este estudo é então relevante na medida em que, permite ao professor fazer uma diferenciação dos alunos, planeando e ajustando as aulas ao contexto da turma. Permite por outro lado, transmitir aos próprios alunos, pais e outros agentes da comunidade educativa, informações relativas ao aluno orientando-o numa perspetiva de promover hábitos de vida saudável (alimentação, prática regular de exercício físico, entre outros).

Estudos desta dimensão permitem aos professores uma analogia e uma retrospeção acerca do trabalho que estão a desenvolver, assim como podem apresentar soluções que beneficiem a saúde dos alunos e da comunidade em geral.

4. Objetivo do Estudo

O problema a que se pretende responder com a realização desta investigação, é saber se efetivamente, existe uma relação entre a composição corporal e os níveis de atividade física em alunos do 9º ano.

Desta forma, o objetivo é procurar saber se a composição corporal dos alunos está diretamente relacionada com os níveis de atividade física, ou seja, se os alunos que praticam mais atividade física, tendem a ter valores da sua composição corporal mais baixos, que os alunos que apresentam défice de atividade física.

Serão ainda comparados dois grupos: sedentários/ativos e masculinos/femininos, com a finalidade de perceber, se existe (ou não), relação entre os valores da composição corporal e da atividade física em cada um destes (grupos).

5. Metodologia

A metodologia utilizada neste trabalho, foi uma metodologia essencialmente quantitativa. Esta escolha está relacionada com o fato da investigação estudar a composição corporal e os índices de atividade física, permitindo um trabalho no campo da estatística, uma vez que foram usadas medições e questionários que estimam quantitativamente a atividade física.

Não é objetivo deste estudo, saber a(s) razão(ões) que levam os alunos a praticarem ou não atividade física, ou até mesmo se a prática está relacionada com questões sociais ou outras. Também não questionamos hábitos alimentares e outros estilos de vida, por isso, não foi eleita a metodologia qualitativa neste trabalho.

5.1. Amostra

Tabela 1: Caracterização da amostra

Variáveis		Frequência	Percentagem (%)	Média e Desvio Padrão (SD)	Moda
Idade	14	12	44,1	14,79 ± 0,81 anos	
	15	12	44,1		
	16	4	13,8		
	17	1	3,4		
Género	Masculino	12	44,1		Feminino
	Feminino	17	58,6		
Ativo / Inativo	Inativo	13	44,8		Ativo
	Ativo	16	55,2		

A amostra do presente estudo, é constituída por um total de 29 alunos (N=29), sendo 17 (58,6%) do sexo feminino e 12 (44,1%) do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos (14.79 ± 0,81 anos). Desta amostra através do questionário sobre atividade física, concluímos que 16 alunos são classificados como ativos e 13 alunos como inativos.

Esta população pertence as turmas do 9º ano da Escola Básica nº2 de S. Silvestre, sendo a escolha destas, devido ao âmbito do estudo, inserido no estágio pedagógico.

5.2. Desenho do Estudo

A escola escolhida prende-se ao facto de o investigador estará a desenvolver o estágio pedagógico na mesma, lecionando a disciplina de Educação Física a uma turma do 9º ano. Com vista a obter uma amostra maior e consequentemente uma maior fiabilidade dos dados em termos estatísticos, o estudo engloba as duas únicas turmas de 9º ano da presente escola.

- Procedimentos

Anteriormente à aplicação do questionário e das medições, foi feita uma apresentação do estudo e dadas indicações aos alunos de como proceder tanto no preenchimento do questionário, como indicação sobre as medições corporais e instrumentos a utilizar. Foi ainda chamado à atenção dos alunos, acerca da importância de serem verdadeiros e autênticos nas respostas com vista a não prejudicar a veracidade dos resultados e por em causa a viabilidade do estudo.

A presença do investigador aquando o preenchimento dos inquéritos foi efetiva para reduzir os erros e esclarecer as dúvidas. Relativamente às medições, estas foram realizadas por uma equipa de alunos do 1º ano do MEEFEBS, que decorreu em simultâneo com a aula de educação física.

- Questionário de Avaliação de Atividade Física

Para responder às necessidades deste estudo, as turmas foram alvo de uma caracterização prévia no que diz respeito à sua prática de exercício físico. Esta classificação foi conseguida através de um questionário, que prevê a colocação dos alunos em dois grupos: “ativos” ou “inativos”. Assim foi passado um questionário, que que satisfizesse as necessidades apresentadas no estudo, no que diz respeito ao exercício físico mas também à caracterização da amostra.

O questionário selecionado foi o “IPAQ versão curta” que é um Questionário Internacional de Atividade Física desenvolvido pela Organização Mundial da Saúde

(OMS) em 1998. O preenchimento destes, decorreu durante a aula de EF com vista a diminuir a percentagem de erros e esclarecimento de dúvidas no imediato.

O documento apresenta campos para os alunos preencherem com o número total de horas e minutos (por semana, sessão e número de sessões), divididos em três grupos: atividade física vigorosa, atividade física moderada, marcha diária e inatividade física. (Anexo 6)

- Medidas Antropométricas

Para obter dados que permitam a estimar a composição corporal, recorreremos à medição de pregas adiposas (prega tricipital, prega gemial), peso e altura.

Para a coleta destes dados, foram usados instrumentos de medida de alta fiabilidade sendo eles: Adipómetros de plástico SLIMGUIDE (para medições das dobras cutâneas), para verificar a estatura foi usado o Estadiómetro SECA BODYMETER 208 (com unidade de medida em milímetros) e para medir a massa foi utilizada uma balança digital portátil Seca modelo 770 (com medição até as décimas de quilograma).

A recolha destes dados decorreu durante uma aula de EF, onde os alunos, dois a dois, deslocavam-se à sala de professores do ginásio, para se sujeitarem a estas medições.

A metodologia utilizada para a recolha das pregas adiposas, foi segundo os protocolos indicados no FitnessGram (2ª edição), onde as pregas tricipitais, foram medidas na parte posterior do braço direito (no ponto intermédio entre o cotovelo e o acrómio). Esta prega é vertical e foi firmemente agarrada com o polegar e indicador, afastando esta camada do restante tecido corporal. A compressão foi realizada 1,5 cm, acima do local ideal de medição. Relativamente aos métodos de medição da prega gemial, onde o instrumento utilizado foi o mesmo, o local da medição deu-se na parte interna da perna direita (na zona de maior perímetro), e o pé direito esteve apoiado numa superfície elevada, para que o joelho ficasse fletido a 90°. A prega foi medida na vertical e marcada logo acima da zona de maior volume da mesma, com vista a que a medição ocorresse 1,5 cm abaixo desse ponto.

A medição da estatura, realizou-se com os sujeitos descalços e virados de costas para a régua do estadiómetro, com os braços estendidos para baixo e olhar

dirigido para a frente, tocando com a parte occipital na régua. Os valores foram registados em centímetros, com aproximação a uma casa decimal.

Para a medição da massa corporal, os sujeitos, descalços, com o mínimo de roupa possível, colocavam-se em cima da balança com os braços estendidos ao longo do corpo, completamente imóveis, apoiando totalmente as pontas dos pés e com o olhar dirigido para a frente. Foi registando o valor em quilogramas com aproximação a uma casa decimal.

Relativamente a equações, para a investigação decorrente foram utilizadas duas, que permitiram a segmentação dos dados:

Tabela 2: Equações de IMC e %MG

	Equação	Autor
Índice de Massa Corporal	$IMC = \text{Massa Corporal (kg)} / \text{Altura}^2 \text{ (m)}$	Quételet, L
Percentagem de Massa Gorda	Rapazes: %MG = 0,783 (tricipital (mm) + geminal(mm)) + 1,0	Slaughter et al., 1988 (citado em Heyward, 2004)
	Raparigas: %MG = 0,610 (tricipital (mm) + geminal(mm)) + 5,1	

Para a classificação dos alunos em estágios dentro do IMC, foi utilizada a tabela da OMS (2007).

Tabela 3: Tabela IMC da OMS (2007), para idades entre 14 e 17 anos

	Idade	Obesidade	Sobrepeso	Normal	Desnut. Aguda lig.	Desnut. Aguda mode.	Desnut. Aguda grave
Rapazes 5 - 18 anos	14	≥ 25.9	21.8–25.8	17.0–21.7	15.5–16.9	14.3–15.4	< 14.3
	15	≥ 27.4	23.1–27.3	18.0–23.0	16.3–17.9	14.9–16.2	< 14.9
	16	≥ 27.9	23.5–27.8	18.2–23.4	16.5–18.1	15.1–16.4	< 15.1
	17	≥ 28.6	24.3–28.5	18.8–24.2	16.9–18.7	15.4–16.8	< 15.4
Raparigas 5 - 18 anos	14	≥ 27.3	22.7–27.2	17.2–22.6	15.4–17.1	14.0–15.3	< 14.0
	15	≥ 28.2	23.5–28.1	17.8–23.4	15.9–17.7	14.4–15.8	< 14.4
	16	≥ 28.9	24.1–28.8	18.2–24.0	16.2–18.1	14.6–16.1	< 14.6
	17	≥ 29.3	24.5–29.2	18.4–24.4	16.4–18.3	14.7–16.3	< 14.7

A percentagem de massa gorda (%MG), teve um tratamento semelhante ao IMC, na medida em que foi classificado tendo em conta o género do sujeito e os valores que apresentava. Assim recorreremos aos resultados apresentados na 2ª edição do Fitnessgram (adaptados de Lohman, 1987).

Tabela 4: Classificação da %MG por níveis de acordo com Fitnessgram (adaptado Lohman, 1987)

%	Muito elevado	Elevado	Mod. elevado	Níveis ótimos	Baixo	Muito Baixo
Rapazes	>31	31-25	25-20	20-10	10-7	<7
Raparigas	>36	36-30	30-25	25-17	17-13	<13

5.3. Tratamento de Dados/Técnicas Estatísticas

Para análise dos dados, foi utilizado o programa SPSS Statistics 20, onde se introduziram os dados para uma posterior conclusão/reflecção, na expectativa de apresentar hipóteses que justifiquem tais resultados.

Foram utilizadas neste mesmo programa, tabelas de frequência, medidas de tendência central e medidas de dispersão para caracterizar a amostra e os dados provenientes dos questionários e das medidas antropométricas da amostra.

Para o estudo dos grupos independentes (“Inativos” e “Ativos”, e “Masculinos” e “Femininos”), foi utilizada a função da análise dos testes não paramétricos de amostras independentes (Teste U de Mann-Whitney), para comparar a distribuição entre grupos. Foi ainda feita uma correlação entre as variáveis analisadas, com vista a dar uma maior dimensão ao estudo, reaproveitando os dados recolhidos.

5.4. Aspectos éticos na investigação

Os aspetos éticos e procedimentos a ter, inerentes à recolha de dados, são fundamentais na investigação, pois garantem, a segurança e confidencialidade dos participantes, como conferem a proteção ao investigador.

A explicação aos alunos do conteúdo da investigação, tendo sempre em consideração o respeito pela integridade dos alunos, bem como pelos seus dados, são fatores que não podem, de modo algum, ser descorados no campo da investigação.

Aquando a participação do sujeito no estudo, foi garantido o anonimato da informação pessoal (verificável através da identificação dos sujeitos da amostra por via de um número com 5 dígitos à escolha do aluno), bem como dos seus dados

obtidos através da investigação, encontrando-se sempre no direito de a qualquer momento desistir do estudo (que não se verificou).

No que diz respeito aos dados provenientes da investigação, as variáveis foram apenas observadas e registadas sem nunca proceder à manipulação destas, bem como os dados recolhidos que foram apresentados como são.

6. Apresentação e Discussão de Resultados

Neste ponto, serão apresentados os dados recolhidos e discutidos os mais significantes).

Verificou-se que, ao nível da composição corporal e do índice de massa gorda, predominantemente, os alunos encontram-se na zona saudável. Face à percentagem de massa gorda, 48,3% (14 alunos) situam-se no “nível ótimo” e 20,7% (6 alunos) no nível “moderadamente elevado”. (Tabela 5)

Para a classificação do IMC, a predominância foi também para uma classificação de “normal” apresentando uma percentagem de 62,1% (18 alunos) seguido do “sobrepeso” com 31% (9 alunos). (Tabela 6)

Tabela 5: Tabela de Frequência da Classificação da %MG

Nível	Frequência	Percentagem (%)
Baixo	1	3,4
Nível Ótimo	14	48,3
Moderadamente elevado	6	20,7
Elevado	5	17,2
Muito Elevado	3	10,3
Total	29	100

Tabela 6: Tabela de Frequência da Classificação do IMC

Nível	Frequência	Percentagem (%)
Normal	18	62,1
Sobrepeso	9	31,0
Obesidade	2	6,9
Total	29	100,0

Relativamente ao problema da investigação, acerca da relação entre a composição corporal e a atividade física os resultados não apresentam uma diferença estatisticamente significativa. (Tabela 7)

Tabela 7: Teste U Mann-Whitney - %MG, IMC, Classificação %MG, Classificação do IMC para o grupo “ativo” e “inativo”

Teste	Percentagem de Massa Gorda	Índice de massa corporal	Classificação de % Massa Gorda	Classificação do IMC
Mann-Whitney U	91,500	71,000	67,000	78,500
Sig. (b. Not corrected for ties.	,589 ^b	,156 ^b	,110 ^b	,268 ^b

Para reduzir a massa gorda, o método de treino mais eficaz, é diminuir a intensidade e aumentar a duração, desta forma seria importante calcular o VO2 max. de cada sujeito e a partir daí, verificar se os níveis de atividade física por ele praticado era suficiente para haver redução de massa gorda. No entanto, o estudo pretendeu colocar a amostra em pé de igualdade e verificou que, havia uma aproximação de diferenças estatisticamente significativas (sig. <0,05) na classificação da % de massa gorda (que apresentou sig. = 0,083). Embora, não hajam diferenças estatisticamente significativas, pode-se observar uma tendência para diferenças, na classificação da massa gorda entre indivíduos inativos e ativos.

Comparando as mesmas variáveis, mas diferenciando o grupo, podemos verificar que, são encontradas diferenças estatisticamente significativas para a percentagem de massa gorda, IMC e Classificação da %MG, apresentando valores de sig. <0,05. A classificação do IMC, apesar de apresentar valores próximos, revela que, não existem diferenças estatisticamente significativas entre géneros. (Tabela 8)

Baptista e Meyer (2008) revelam que os dados relativos à %MG, mostram que existem diferenças significativas, entre o sexo feminino e o sexo masculino, com as raparigas a apresentarem valores médios superiores, de percentagem de massa gorda, do que os rapazes. Os mesmos autores defendem ainda que, estas diferenças se devem a fatores biológicos, pois as modificações da composição corporal nas raparigas são originadas na fase da adolescência pelas hormonas sexuais, que acarretam um aumento significativo da acumulação de gordura.

Tabela 8: Teste U Mann-Whitney- %MG, IMC, Classificação %MG, Classificação do IMC para o grupo “Masculino” e “Feminino”

Teste	Percentagem de Massa Gorda	Índice de massa corporal	Classificação de % Massa Gorda	Classificação do IMC
Mann-Whitney U	41,000	54,000	59,500	68,500
Sig. (b. Not corrected for ties.	,006 ^b	,034 ^b	,059 ^b	,140 ^b

Com objetivo de verificar a existência de correlação entre as várias variáveis foi utilizada o coeficiente de correlação de Spearman, onde foram selecionadas aquelas que apresentem um sig. <0,05. Posteriormente foram categorizadas como correlações fortes ou fracas que Cardoso: até 0,2 é correlação muito baixa (CMB);]0,2 a 0,5] correlação baixa (CB);]0,5 a 0,7] valores significativos (VS);]0,7 a 0,9] alta correlação (AC); e]0,9 a 1,0] muito alta correlação (MAC).

Tabela 9: Coeficiente de Correlação de Spearman SPSS 20

Correlação de Spearman		%MG	IMC	Altura	Soma das pregas	Class. %MG	Class. IMC
Género	Coef. Corr.	0,51 VS	0,40 CB	-0,48 CB	0,45 CB	0,38 CB	
	Sig.	0,00	0,03	0,00	0,01	0,04	
Idade	Coef. Corr.						0,45 CB
	Sig.						0,01
IMC	Coef. Corr.	0,64 VS			0,60 VS	0,54 VS	0,85 AC
	Sig.	0,00			0,0	0,00	0,00
Peso	Coef. Corr.	0,48 CB	0,64 VS	0,48 CB	0,42 CB	0,45 CB	0,43 CB
	Sig.	0,00	0,00	0,00	0,02	0,01	0,01
%MG	Coef. Corr.				0,93 MAC	0,90 MAC	0,41 CB
	Sig.				0,00	0,00	0,02
Class. IMC	Coef. Corr.			-0,38 CB	0,39 CB		
	Sig.			0,04	0,03		
Class %MG	Coef. Corr.				0,85 AC		
	Sig.				0,00		

Desta forma e de acordo com a tabela 9, acima representada, verificamos que:

- Muito Alta Correlação (MAC): a %MG com a soma das pregas; e %MG com Classificação da %MG.

Era já esperada uma correlação efetiva ente a %MG e a sua classificação, significando que existe uma coerência na classificação dos indivíduos de acordo com as classificações, segundo os autores Slaughter et al. (1988). Relativamente à segunda corelação, estes valores eram expectáveis, pois a equação baseava-se nas pregas adiposas que apresentam na variável oposta apresenta a sua soma.

- Alta Correlação (AC): o IMC com a Classificação do IMC; e Classificação da %MG com a soma das pregas.

Estas variáveis apresentam uma correlação mais baixa que a anterior. Começando pela segunda corelação apresentada, verifica-se um valor mais baixo entre Classificação da %MG e a Soma das Pregas que entre a %MG com a soma das pregas (MAC) pois nesta última, os valores são mais “brutos”, ou seja, não foram sujeitos a uma classificação que pode variar de autor para autor. O IMC e a classificação do mesmo, apesar de apresentarem uma alta corelação, estando nas mesmas condições ficam atrás da %MG com Classificação da %MG que apresentou um MAC.

- Valores Significativos (VS): Género com %MG; IMC com %MG; IMC com Soma de Pregas; e IMC com Classificação de %MG.

Perante as corelações apresentadas podemos aferir que o Género está relacionado com a %MG, e o IMC relaciona-se com Soma de Pregas, Classificação da %MG e %MG, por serem duas grandezas que estudam essencialmente a mesma área (composição corporal).

- Corelação Baixa (CB): Género e IMC, Altura, Soma das Pregas e Classificação da %MG; Idade e Classificação IMC; Peso e %MG, Altura, Soma de Pregas, Classificação de %MG, Classificação IMC; Classificação IMC e Soma de pregas e Altura.

Apesar de apresentarem uma correlação baixa, as variáveis em análise demonstram um valor estatisticamente significativo, merecendo por isso a devida apreciação. Relativamente ao género, mostrou haver relações no IMC, na soma das pregas e na altura, pois como justificado anteriormente, estes dados podem dever-se ao facto de as raparigas terem valores de %MG superiores aos rapazes influenciando a análise.

A idade como de esperar mostrou uma relação com o peso, pois nestas idades é expectável que quanto mais velho, mais massa o indivíduo possui, justificando igualmente a correlação com a soma das pregas. Ainda para a mesma variável as formulas usadas e as classificações atribuídas foram com base na idade dos alunos, fazendo prever que existe uma adequação correta destas, à realidade.

Outra relação é o peso com a %MG e Altura, fazendo prever que o peso é tanto maior quanto mais % de MG e/ou a altura o sujeito apresentar. Na mesma variável o peso está correlacionado ainda com a classificação do IMC e classificação da %MG. Por último a classificação do IMC está correlacionado com a soma das pregas e altura. Não esquecer que as correlações peso e altura estão na base do cálculo do IMC perfazendo assim sentido da sua correlação.

7. Conclusão

Neste estudo não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre a composição corporal e o nível de atividade física dos alunos.

Para justificar estes dados, especula-se que em grande parte tenha a ver logo à partida com os questionários de atividade física. De facto os alunos poderiam cometer erros ao preenche-lo, sobrevalorizando a sua prática ou o inverso, assim como num segundo momento poderá ter-se incorrido num erro na avaliação e consequente distribuição dos grupos “ativo” e “inativo”.

Devido à inexperiência dos investigadores, na recolha de pregas adiposas, os valores podem não demonstrar o verdadeiro significado, prejudicando a relação das variáveis e os resultados. Contudo, existem vários estudos semelhantes, que referem não ter encontrado diferenças entre na composição corporal e atividade

física nos grupos ativo e inativo, mostrando sim valores evidentes entre sexo (o mesmo que este estudo evidenciou).

Com uma amostra desta dimensão e conhecendo a realidade das turmas (pois um dos objetivos desta investigação é dar ao professor informação sobre os alunos), foram identificados alunos com IMC e %MG acima do valor normal e que que apresentavam elevados índices de atividade física. Assim, e com um N da amostra tão diminuto, é natural que casos destes influenciem diretamente o resultado do estudo.

Em suma e apesar de não obtermos diferenças significativas naquilo que era o objetivo principal, todo este processo dá ao professor informações importantes que podem ser usadas num melhor planeamento das aulas, e das matérias, em função da especificidade e características dos alunos (público-alvo).

8. Limitações do Estudo e Propostas para Estudos Futuros

- Para a avaliação do nível da atividade física, seria mais fiável o uso de acelerómetros, substituindo os questionários;
- Para a composição corporal, escolher os alunos da mesma idade, pois evita o uso de equações, fazendo sentido a soma das pregas ou perímetros;
- Medição de mais pregas e perímetros, com vista a ter uma maior panóplia de dados podendo confrontar equações. Permitia também ter uma maior perceção da composição corporal;
- O facto de os investigadores terem pouca experiência na medição de pregas adiposas, apesar de cumprido o protocolo, os resultados podem conter erros;
- Apesar do erro ser bastante elevado, se usada uma balança de bioimpedância teríamos outras variáveis a avaliar que poderiam demonstrar outros resultados;

- Aumentar o N da amostra.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I. (1996). Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora.

Albuquerque, A. (2003). Caracterização das Concepções dos Orientadores de Estágio Pedagógico e a sua Influência na Formação Inicial em Educação Física. Tese de Doutoramento. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto: Porto, 2003.

Allal, L. (1989). Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. Coimbra: Almedina.

Amorim, P. et al. (2006). IPAQ - Análise do questionário internacional de atividade física em adolescentes. Fitness & Performance Journal, v5, n5.

Baptista, F. & Meyer, N. (2008). Nutrição, exercício e saúde na rapariga e na mulher. Teixeira, P.; Sardinha, L. & Barata, J. (2008). Nutrição, Exercício e Saúde (315-378). Lidel – Edições Técnicas, Lda.

Bento, J. (1986). Formas e processos de exercitação em educação física. Horizonte – Revista de Educação Física e Desporto, Vol. II, nº 11. Lisboa: Livros Horizonte.

Bento, J. (1987). Planeamento e Avaliação em Educação Física. Livros Horizonte.

Bloom, B., Hastings, J. & Madaus, G. (1975). *Evaluación del aprendizaje*. Buenos Aires: Troquel.

Carvalho, G. (1996). Uma reflexão sobre elementos de Planificação do processo ensino-aprendizagem. *O Professor*, nº 50, III série.

Carvalho, L. (1994). *Avaliação das aprendizagens em Educação Física*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Educação Física.

Costa, F., Carvalho, L., Onofre, M., Diniz, J. & Pestana, C. (1996). *Formação de Professores em Educação Física: Concepções, Investigação, Prática*. Cruz Quebrada: FMH edições.

Decreto Lei 240/2001 de 30 de Agosto. Perfil de Desempenho Docente.

Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho.

Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio.

Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril

Despacho normativo n.º 24-A/2012.

FANTA – Food and Nutrition Technical Assistance (2012). Tabela de IMC para crianças e adolescentes 15–18 anos de idade, tabelas de IMC-para idade, e tabela de IMC para adultos não grávidas e não lactantes \geq 19 anos de idade.

FMH (1997). Pedagogia do desporto estudos 1-2-3 (edição especial conjunta). Cruz Quebrada: Edições FMH.

Formosinho, J. (1992). O Dilema Organizacional da Escola de Massas. Revista Portuguesa de Educação.

Francisco, C. (2006). Estágio Pedagógico na Formação Inicial de Professores: Um Problema para a Saúde. Universidade de Aveiro - Departamento de Ciências Da Educação.

Gomes, M. (2004). Planeamento em educação física – comparação entre professores principiantes e professores experientes. Universidade da Madeira

Graça, A. (1997). O Conhecimento Pedagógico do Conteúdo no Ensino de Basquetebol. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto.

Haydt, R. (2002). Avaliação do processo ensino-aprendizagem. São Paulo: Ática.

Heyward V. (2004). Avaliação Física e Prescrição de Exercício: Técnicas Avançadas. Artmed Editora.

Januário, C. (1988). O currículo e a Reforma do Ensino. Um modelo sistemático de elaboração dos programas escolares. Lisboa: Livros Horizonte.

Landsheere, V. (1994). Educação e Formação. Porto: Edições Asa.

Lima, J. (1996) Indisciplina e a Formação do Professor Competente – João Amado. Educação, Sociedade e Culturas, nº6.

Lohman, G. (1987). The use of skinfold to estimate body fatness in children and youth. Journal of physical education, recreation and dance 58.

Marques, A. (2004). O ensino das Actividades Físicas e Desportivas – Factores Determinantes de Eficácia”. Revista Horizonte, Vol. XIX – n.º 111.

Ministério da Educação (2001). Programa Nacional de Educação Física 3º Ciclo - Reajustamento. Lisboa.

Miras, M. & Solé, I. (1996). A evolução da aprendizagem e a evolução no processo de ensino e aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas.

Neves, E. & Graça, M. (1987). Princípios Básicos da prática Pedagógico-didáctica. Coleções Estruturas de Trabalho. Porto: Porto Editora.

Noizet, G. & Caverni, J. (1985). Psicologia da Avaliação Escolar. Coimbra: Coimbra Editora.

Noizet, G. & Caverni, J. (1985). *Psicologia da Avaliação Escolar*. Coimbra: Coimbra Editora.

Pate R., & Hohn, C. (1994). A contemporary mission for physical education. In *Health and fitness through physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre (Brasil): Artmed Editora.

Piéron, M. (1988a). *Didáctica de las Actividades Físicas y deportivas*. Madrid, Editorial Gymnos.

Piéron, M. (1996). *Formação de Professores – Aquisições de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica*. Edições FMH.

Piéron, M. (1999). *Para una Enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. INDE.

Pinto, J. (2004). *A avaliação em Educação: da linearidade dos usos à complexidade das práticas*. Escola Superior de Educação de Setúbal.

Pires, G. (1995). *Desporto – Planeamento e Gestão de Projectos*. Lisboa, Edições FMH.

Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em educação física*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.

Ribeiro, L. (1999). Avaliação da Aprendizagem. Lisboa: Texto Editora.

Roldão, C. (1995). O Director de Turma e a Gestão Curricular. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Roldão, C. (2007). Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. Noesis (71). Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.

Carvalho, L., (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. Boletim SPEF nº11. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Educação Física.

Rosado, A. (1994). O entusiasmo em EF e desporto. Ludens vol 14, nº4, out-dez.

Rosado, A. et al. (1997) Observação do comportamento do professor. Comparação de dois grupos de professores com especializações profissionais diferenciadas no ensino do atletismo. Sarmiento P, editor.

Santos, E. (2004). Estágio pedagógico: Contributos para a sua concretização. Revista Horizonte, XX(116), 19-22.

Sarmiento, P. et al. (1998). Pedagogia do Desporto: Instrumentos de Avaliação Sistemática da Educação Física e Desporto. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.

Siedentop, D. (1983). Development teaching skills in Physical Education, 2nd edition. Palo Alto: Mayfield Publishing Company.

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

Silva, E. (2005). A Avaliação na Supervisão Pedagógica. Horizonte – Revista de Educação Física e Desporto, Vol. XX, nº 120. Lisboa: Livros Horizonte.

Thurler, M. (2000). Innover au couer de l'établissement scolaire. ESF éditeur.

Viebig, R. (2008). Atividade física de adultos de São Paulo: divergências entre resultados do questionário IPAQ-8 e os testes de esforço. Revista Digital - Buenos Aires - Año 13 - N° 121 - Junio de 2008.

Vieira, F. (1993). Supervisão, Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores. Edições Asa.

Zeichner, K. (1993). A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas. Lisboa: Educa.

ANEXOS

Anexo 1



Pólo de S. Silvestre
Escola Nº2 de São Silvestre

Este questionário é confidencial. Por favor, preenche-o com letra legível e o mais sinceramente possível.

1. A tua Identificação			
Nome:			Ano:
Data de Nascimento:	__/__/____	Idade:	Turma:
E-mail:			Numero:
Localidade:			

2. Na Escola	
2.1 Gostas da tua escola?	Sim () Não () Porquê? _____
2.2 Gostas de Estudar?	Sim () Não () Às Vezes () Porquê? _____
2.3 Ficaste retido em algum ano?	Sim () Não () Qual(ais)? _____
2.4 Quais são as tuas disciplinas preferidas?	_____
2.5 Quais são as disciplinas de que menos gostas?	_____
2.6 Tens Computador?	Sim () Não ()
2.7 Tens Internet?	Sim () Não ()

3. Diariamente	
3.1 Como ocupas o tempo livre fora da escola?	
Leio () Vejo TV () Pratico Desporto () Com o Computador () Vou ao Cinema () Ouço Música () De outra forma (Qual)? _____	

4. A Educação Física	
4.1 Gostas de Educação Física?	Sim () Não () Porquê? _____
4.2 Quais os teus desportos favoritos? Enumera 3 deles:	1. _____ 2. _____ 3. _____
4.3 Costumas praticar alguma atividade física fora da escola?	Sim () Não ()
4.3.1. Qual(ais)?	_____
4.3.2. Número de horas por sessão:	=60 () =60 () =60 ()
4.3.3 Qual(ais) os dias que praticas exercício físico fora da escola?	Seg() Ter() Qua() Qui() Sex() Sáb() Dom()
4.5 És federado em algum desporto?	Sim () Não () Qual? _____
4.5.1 A que dia(s) tens treino(s)?	Seg() Ter() Qua() Qui() Sex() Sáb() Dom()

4.5.2 Número de minutos por treino.	-60() =60 () >60 ()
4.6 Em Educação Física, qual a matéria em que sentes mais dificuldades? Porquê?	
4.7 Qual a matéria em que te sentes mais preparado(a)?	
4.8 Que tipo de desportos gostarias de realizar em EF?	
4.9 Que atividades gostarias de ver realizadas na escola? (ex.: torneios, peddy paper, etc.)	

5. A tua Saúde / Alimentação	
5.1 És alérgico(a) a algum medicamento?	Sim () Não () Qual? _____
5.2 Tens alguma doença crónica?	Sim () Não () Qual? _____
5.3 Onde tomas habitualmente o pequeno-almoço em tempo de aulas?	
5.3.1 O que costumavas comer ao pequeno-almoço?	
5.4 Costumas comer a meio da manhã? E da tarde?	Sim () Não () Sim () Não ()
5.5 Onde almoças habitualmente em tempo de aulas?	
5.6 Que bebidas consumes à refeição/ e fora das refeições?	
5.7 A que horas te costumavas deitar? _____	5.8 A que horas te costumavas levantar? _____
5.9 Tens alguma das seguintes dificuldades? Auditivas () Visuais () Motoras () De Comunicação () Outras _____	
5.10 Tens alguma lesão ou limitação física?	Sim () Não () Qual? _____
5.11 Necessitas de cuidados especiais de saúde?	Sim () Não () Qual? _____
5.12 Algum desses problemas te impossibilita ou impede de praticar Educação Física?	Sim () Não ()

6. Perspetivas	
O que esperas da disciplina de Educação Física?	
O que esperas do teu professor de Educação Física?	

Obrigado pela tua colaboração!

Anexo 2



*Pólo de São Silvestre
Escola Nº 2 de São Silvestre*

- Plano de Aula -

Aula nº:	Ano/Turma:	Período:	Data:
Local/Espaço:	Hora:	Duração:	Nº de alunos previstos:
Aula nº ___ de um total de ___ da unidade didática de			

Objetivos da Aula:
•
Recursos materiais:
Função didática da aula:

Tempo		Objetivos específicos/Conteúdos	Condições da realização e organização	Objetivos operacionais/Critérios de êxito/componentes crítica
T	P			
Parte Inicial				
Parte Fundamental				
ANEE				
Parte Final				
Observações:				

Justificação do plano:
Relatório:

Anexo 3

UD: <u>Basquetebol</u>		Avaliação Diagnóstica							Ano/Turma:					
Alunos	Conteúdos	Jogo 5 x 5												
		Ataque							Defesa		Gestos/ Acções Técnicas	Nível (L, E, A)	Obs.	
		Sem bola			Com bola				Atitude Defensiva	Ressalto defensivo				
Desmarca- ção	Ataque organizado - 5 aberto	Ressalto ofensivo	Passa e desmarca	Drible	3x2 ou 2x1	Tripla Ameaça								
		0/12	0/12	0/12	0/12	0/12	0/12	0/12	0/12	0/12	0/12			
1														
2														
3														
4														
5														
6														
13														
14														
15														
16														
17														
18														
19														
Somatório														
0 - Não executa- O aluno é incapaz de executar a componente crítica. 1 - Executa - O aluno executa a componente, apresentando algumas lacunas.											*I- Introdutorio- 0 a 6; E- Elementar- 7 a 13; A- Avançado- 14 a 20.			
2 - Executa bem - Executa correctamente a componente crítica.														
Critérios de Êxito														
ATAQUE - Sem Bola				ATAQUE - Com Bola				DEFESA						
<u>*Desmarcação:</u> - abre linhas de passe ofensivas - ocupação racional do espaço de jogo <u>*Ataque organizado - 5 aberto</u> - ocupa os espaços de forma a construir um ataque organizado; - desmarca-se nos espaços aclarados pelas movimentações dos colegas; - desmarca-se em corte, para a bola ou para o cesto; - desmarca-se, aclarando em movimento rápido; <u>*Ressalto Ofensivo</u> - participa activamente no ressalto ofensivo - lança ou procura uma linha de passe se recuperar a bola				<u>*Passe</u> - Utiliza a linha de passe mais ofensiva; - após passe desmarca-se garantindo a progressão da equipa. <u>*Drible</u> - Dribla com progressão pelo corredor central; - Se não finalizar procura linha de passe mais perto do cesto; <u>*3x20 ou 2x1:</u> - Cria situações de desequilíbrio e conjuga as acções com a dos companheiros - Realiza uma finalização rápida com drible ou passe, e técnica de lançamento adequando à situação. <u>* Tripla Ameaça</u> - desenquadra o seu adversário directo (1x1) - se a acção Individual for interrompida, e não tiver condições de lançamento, passa rápido e oportunamente para um colega; - Realiza passe e corta, partindo para o cesto.				<u>*Atitude Defensiva</u> - assim que perde a posse de bola toma uma atitude defensiva; - pressiona o seu adversário directo; - enquadramento, colocando-se entre a bola e o cesto; - procura recuperar a posse de bola; - dificulta as acções ofensivas, intercepta as linhas de passe; - ajuda o companheiro que foi ultrapassado (entrajuda). <u>*Ressalto defensivo</u> - coloca-se entre o adversário e o cesto; - Antecipa-se ao adversário Gestos/Acções Técnicas: - Drible; - Passe-recepção; - lançamento; - ressalto;					- notas; - posição básica defensiva; - deslizeamento; - sobremarcação.	

Anexo 4

- Avaliação Formativa - Badminton 9ºA				2013/1014			
Nº	Nome	Data		Que st	Em pen	Part	Co mp
1							
2							
5							
9							
19							

Critérios de Avaliação	
Questionamento	1- O aluno não responde.
	2- O aluno tenta responder, mas erradamente.
	3- O aluno responde satisfatoriamente.
	4- O aluno responde atingindo a maioria dos aspetos essenciais.
	5- O aluno responde atingindo todos os aspetos essenciais.
Empenho	1- O aluno não se empenhou na aula.
	2- O empenhamento do aluno não foi suficiente para os objetivos.
	3- O aluno cumpriu o mínimo.
	4- Aluno empenhado.
	5- Aluno demonstrou bastante vontade de trabalhar.
Participação	1- Ausência de participação.
	2- O aluno não intervém de forma oportuna na aula.
	3- O aluno participa poucas vezes de forma espontânea.
	4- O aluno responde de forma espontânea.
	5- O aluno é auto recreativo e coloca questões/ações oportunas.
Comportamento	1- Comportamento inapropriado (falta disciplinar e/ou participação por escrito).
	2- O aluno é constantemente repreendido.
	3- O aluno encontra-se algumas vezes em conversas paralelas, mas sem comportamentos desviantes.
	4- O aluno cumpre as regras estipuladas.
	5- Aluno com comportamento exemplar, cumprindo e fazendo cumprir as regras.

Anexo 5

		UD: <u>Basquetebol</u>		Avaliação Sumativa				Ano/Turma: 9º A				
Conteúdos		Jogo 5 x 5										
		Ataque					Defesa		Gestos/ Acções Técnicas	Técnica	5x5	TOTAL
		Sem bola		Com bola			Atitude Defensiva	Ressalto defensivo				
Ataque organizado – 5 aberto	Ressalto ofensivo	Passa e desmarca (Passa e corta)	3x2 ou 2x1	Tripla Ameaça								
		10%	10%	10%	10%	10%	10%	30%	30%	70%	100%	
1												
2												
3												
4												
5												
6												
7												
8												
9												
10												
11												
12												
13												
14												
15												
16												
17												
18												
19												
1 - Não Executa... 2 - Executa com dificuldade 3 – Executa 4 – Executa bem 5 – Executa muito bem												
Critérios de Exito												
ATAQUE - Sem Bola			ATAQUE - Com Bola					DEFESA				
<p>*Ataque organizado – 5 aberto</p> <ul style="list-style-type: none"> - ocupa os espaços de forma a construir um ataque organizado; - desmarca-se nos espaços aclarados pelas movimentações dos colegas; - desmarca-se desmarca-se em corte, para a bola ou para o cesto; - desmarca-se desmarca-se, aclarando em movimento rápido; <p>* Ressalto Ofensivo</p> <ul style="list-style-type: none"> - participa activamente no ressalto ofensivo - lança ou procura uma linha de passe se recuperar a bola 			<p>*Drible</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dribla com progressão pelo corredor central; - Se não finalizar procura linha de passe mais perto do cesto; <p>*3x2 ou 2x1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cria situações de desequilíbrio e conjuga as acções com a dos companheiros - Realiza uma finalização rápida com drible ou passe, e técnica de lançamento adequando à situação. <p>* Tripla Ameaça</p> <ul style="list-style-type: none"> - desenquadra o seu adversário direto (1x1) - se a acção individual for interrompida, e não tiver condições de lançamento, passa rápido e oportunamente para um colega; - Realiza passe e corta, partindo para o cesto. 					<p>*Atitude Defensiva</p> <ul style="list-style-type: none"> - assim que perde a posse de bola toma uma atitude defensiva; - pressiona pressiona o seu adversário directo; - enquadramento, colocando-se entre a bola e o cesto; - procura recuperar a posse de bola; - dificulta as acções ofensivas, intercepta as linhas de passe; - ajuda o companheiro que foi ultrapassado (entregajuda). <p>*Ressalto defensivo</p> <ul style="list-style-type: none"> - coloca-se entre o adversário e o cesto; - Antecipa-se ao adversário <p style="text-align: center;">Gestos/Accões Técnicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Drible; - Passe-recepção; - Lançamento na Passada; - Ressalto; 				
								<ul style="list-style-type: none"> - Fintas; - Posição básica defensiva; - Deslizamentos; - Aclaramentos. 				

Anexo 6

IPAQ

Estamos interessados em conhecer os diferentes tipos de atividade física, que as pessoas fazem no seu quotidiano. Este questionário faz parte de um estudo alargado realizado em vários países. As tuas respostas vão-nos ajudar a conhecer o nosso nível de atividade física, quando comparado com o de pessoas de outros países.

As questões lhe vou colocar, referem-se à semana imediatamente anterior, considerando o tempo em que estiveste fisicamente ativo/a. Por favor, responde a todas as questões, mesmo que não te consideres uma pessoa fisicamente ativa. Vou colocar-te questões sobre as atividades desenvolvidas na tua atividade escolar e nas tuas deslocações, sobre as atividades referentes aos trabalhos domésticos e às atividades que realizas-te no teu tempo livre para recreação ou prática de exercício físico / desporto.

Obrigado pela tua participação

Ao responderes às seguintes questões considera o seguinte:

Atividades físicas vigorosas referem-se a atividades que requerem um esforço físico intenso que fazem ficar com a respiração ofegante.

Atividades físicas moderadas referem-se a atividades que requerem esforço físico moderado e tornam a respiração um pouco mais forte que o normal.

Ao responderes às questões considera apenas as atividades físicas que realizas-te durante pelo menos **10 minutos seguidos**.

1) HÁBITOS DE ACTIVIDADE FÍSICA

A) ACTIVIDADE FÍSICA VIGOROSA

Em primeiro lugar pensa nas atividades físicas vigorosas que fizeste na semana que passou. As atividades vigorosas são as que implicam um esforço físico intenso e que provocam uma respiração ofegante. Nelas estão incluídas o levantamento de objetos pesados, cavar, ginástica aeróbica e step, andar de bicicleta a uma velocidade acelerada, correr, nadar, jogar futebol, basquetebol, etc. Deves pensar apenas nas atividades físicas que fizeste no mínimo durante 10 minutos seguidos.

P.1) Durante a última semana, em quantos dias fizeste atividades físicas vigorosas? Por favor responde de “nenhum” a “7”

‘ _____ ’ dias (10)

se nenhum regista 8

→ **B) ACTIVIDADE FÍSICA MODERADA**

se não sabes ou não respondes regista 9

P.2a) Quanto tempo, no total, despendes-te num desses dias a realizar atividade física vigorosa?

‘ _____ ’ horas ‘ _____ ’ minutos por dia
(11)(12) (13)(14)

se não sabes ou não respondes regista 99 / 99

**SE NÃO SABES / NÃO RESPONDES, PROSEGUE COM P.2b)
CASO CONTRÁRIO PASSA PARA B) ACTIVIDADE FÍSICA MODERADA**

P.2b) Quanto tempo, no total, despendes-te nessa semana a fazer atividade física vigorosa?

‘ _____ ’ horas ‘ _____ ’ minutos por semana
(15)(16) (17)(18)

se não sabes ou não respondes regista 99 / 99

B) ACTIVIDADE FÍSICA MODERADA

Pensa agora nas atividades que fizeste na semana que passou e que exigiram esforço físico moderado. A atividade física moderada faz com que a tua respiração fique um pouco mais forte que o normal, podendo incluir o transporte de objetos leves, andar de bicicleta a uma velocidade normal, atividades domésticas (ex: esfregar, aspirar), cuidar do jardim, fazer trabalhos de carpintaria, caçar, jogar ténis de mesa, etc. Não incluas neste grupo o simples andar/caminhar. Deves pensar apenas nas atividades físicas que fizeste no mínimo durante 10 minutos seguidos.

P.3) Durante a última semana, quantos dias fizeste atividade física moderada? Por favor responde de “nenhum” a “7”

‘ ___ ’ dias (19)

se nenhum regista 8 → **C) MARCHA DIÁRIA**

se não sabes ou não respondes regista 9

P.4a) Quanto tempo, no total, despendes-te num desses dias, a realizar atividade física moderada?

‘ ___ ’ horas ‘ ___ ’ minutos por dia
(20)(21) (22)(23)

se não sabes ou não respondes regista 99 / 99

**SE NÃO SABES / NÃO RESPONDES, PROSSEGUE COM P.4b)
CASO CONTRÁRIO PASSA PARA C) MARCHA DIÁRIA**

P.4b) Quanto tempo, no total, despendes-te nessa semana a fazer atividade física moderada?

‘ ___ ’ horas ‘ ___ ’ minutos por semana
(24)(25) (26)(27)

se não sabes ou não respondes regista 99 / 99

C) MARCHA DIÁRIA

Pensa agora no tempo que despendes-te, durante a semana que passou, a andar/caminhar. Inclui as deslocações na escola e em casa, as caminhadas para te deslocares de um lado para o outro e qualquer outra caminhada que tenhas feito somente para recreação, desporto ou lazer. Deves pensar apenas nas caminhadas que fizeste no mínimo durante 10 minutos seguidos.

P.5) Durante a última semana, quantos dias andaste pelo menos dez minutos seguidos? Por favor responde de “nenhum” a “7”

‘ ___ ’ dias (28)

se não sabes ou não respondes regista 9

P.6a) Quanto tempo no total, despendes-te num desses dias, a andar/caminhar?

‘ ___ ’ horas ‘ ___ ’ minutos por dia
(29)(30) (31)(32)

se não sabes ou não respondes regista 99 / 99

**SE NÃO SABE / NÃO RESPONDE, PROSSIGA COM P.6b)
CASO CONTRÁRIO PASSE D) INATIVIDADE FÍSICA**

P.6b) Quanto tempo, no total, despendes-te nessa semana a andar/caminhar?

‘ ’ ’ horas ‘ ’ ’ minutos por semana
(33)(34) (35)(36)

se não sabes ou não respondes regista 99 / 99

D) INACTIVIDADE FÍSICA

Estas questões estão relacionadas com o tempo que passaste **sentado/a** na escola, em casa, numa sala de aula ou durante os tempos livres. Deves incluir o tempo que passaste sentado/a à secretária, em visitas de amigos, a ler, ou a ver televisão (sentado/a ou deitado/a).

P.7) Durante a última semana (segunda a sexta-feira), quanto tempo no total, estiveste sentado(a) durante um dia?

‘ ’ ’ horas ‘ ’ ’ minutos por dia
(37)(38) (39)(40)

se não sabes ou não respondes regista 99 / 99

**SE NÃO SABE / NÃO RESPONDE, PROSSIGA COM P.8)
CASO CONTRÁRIO PASSE PARA P.9)**

P.8) Quanto tempo, no total, estiveste sentado(a) durante a última quarta-feira?

‘ ’ ’ horas ‘ ’ ’ minutos
(41)(42) (43)(44)

se não sabes ou não respondes regista 99 / 99

P.9) Durante o último fim-de-semana (Sábado e Domingo), quanto tempo, no total, estiveste sentado(a) durante um dia?

‘ ’ ’ horas ‘ ’ ’ minutos por dia
(45)(46) (47)(48)

se não sabes ou não respondes regista 99 / 99