

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



**TIAGO MANUEL DE CARVALHO MARQUES**

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA BÁSICA E  
SECUNDÁRIA DA QUINTA DAS FLORES JUNTO DA TURMA DO 8ºB NO ANO LETIVO DE  
2013/2014**

ANÁLISE DO NÍVEL DE ATIVIDADE FÍSICA E COMPORTAMENTO SEDENTÁRIO DOS  
ALUNOS DO 8º ANO DE ESCOLARIDADE. INFLUÊNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA  
PROMOÇÃO DE ESTILOS DE VIDA ATIVOS E SAUDÁVEIS.

**COIMBRA**

**2014**

**TIAGO MANUEL DE CARVALHO MARQUES [2009119727]**

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA BÁSICA E  
SECUNDÁRIA DA QUINTA DAS FLORES JUNTO DA TURMA DO 8ºB NO ANO LETIVO DE  
2013/2014**

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

**Orientador FCDEF-UC: Mestre Pedro  
Fonseca**

**COIMBRA**

**2014**

Esta obra deve ser citada como:

Marques, T. (2014). Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Básica e Secundária Quinta das Flores junto da turma 8º B no ano letivo de 2013/2014. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

## AGRADECIMENTOS

Chegado o final desta etapa é tempo de agradecer a todos os que contribuíram para que este percurso fosse possível e bem-sucedido, demonstrando para com eles toda a minha gratidão.

Um agradecimento muito sincero e especial à minha família, em particular aos meus pais, pela fantástica educação que me transmitiram, por todo o amor e carinho transmitido ao longo desta vida, e por todo o apoio e palavras encorajadoras nos momentos mais difíceis.

Aos meus irmãos, Luís e Mário, por serem quem são e por todo o apoio, amizade, força, entajuda e partilha desde sempre.

Aos meus colegas de estágio Hugo, João, Luís e Sara por todos os momentos vividos e partilhas de ideias, que fizeram deste um melhor ano e que ficarão sempre bem guardados.

Ao Professor Orientador Paulo Furtado, um agradecimento muito especial por todo o acompanhamento e todos os conhecimentos transmitidos ao longo do ano, tão importantes na aquisição de competências profissionais, que me tornaram melhor professor.

Ao professor Pedro Fonseca pelo acompanhamento realizado, por nos estimular a pensar criticamente acerca do que fazemos e dizemos, e pela disponibilidade demonstrada.

A todos os amigos que fiz e reforcei durante este percurso académico em Coimbra, que me fizeram crescer como pessoa e com os quais partilhei grandes momentos que levarei comigo para a vida.

Um sincero obrigado a todos aqueles com quem tenho partilhado a minha vida e que têm contribuído para que eu seja aquilo que sou hoje.

## RESUMO

O Estágio Pedagógico é o culminar de uma importante etapa de formação curricular, na qual o professor estagiário, devidamente orientado, tem a oportunidade de testar na prática todos os conhecimentos obtidos anteriormente.

Realizei o Estágio Pedagógico na Escola Básica e Secundária da Quinta das Flores, em Coimbra, junto da turma B do 8º ano de escolaridade. Esta experiência foi muito gratificante e enriquecedora, permitindo-me desenvolver um conjunto de competências científicas, pedagógicas e didático-metodológicas essenciais ao desempenho da profissão docente. Destaco também o contributo desta experiência no meu crescimento pessoal, proporcionando o desenvolvimento de um conjunto importante de *soft skills*, nomeadamente a capacidade para trabalhar em equipa, a cooperação e ajuda, a assertividade na comunicação, e as capacidades de liderança, adaptação, criatividade e resiliência.

O presente documento retrata a experiência do Estágio Pedagógico, iniciando-se com a contextualização da prática desenvolvida. Segue-se depois a análise reflexiva acerca da prática pedagógica, ao nível do planeamento, realização e avaliação.

No presente documento é ainda aprofundado o tema relativo ao nível de atividade física e comportamento sedentário dos alunos do 8º ano de escolaridade, bem como a influência da disciplina de Educação Física na promoção de estilos de vida mais ativos e saudáveis. Neste tema de estudo, destaca-se pela negativa o elevado número de horas despendidas pelos alunos em atividades sedentárias, com uma média de 8,67 horas por dia sentados. Os resultados do estudo, embora não conclusivos, sugerem uma tendência para um ligeiro aumento dos níveis de atividade física e diminuição dos comportamentos sedentários, particularmente nos grupos de intervenção. Estes resultados sugerem a importância da Educação Física para promover nos alunos um estilo de vida mais ativo e saudável.

**Palavras-chave:** Educação Física. Estágio Pedagógico. Planeamento. Realização Avaliação. Disciplina. Diferenciação. Atividade Física. Comportamentos Sedentários.

## **ABSTRACT**

*The Pedagogic Internship represents the end of an important stage of a curricular training, where the trainee teacher, with properly supervision, has the opportunity to test in real practice all of his learning obtained before.*

*My Pedagogic Internship was done in Basic and Secondary School of Quinta das Flores, in Coimbra, with class B of 8<sup>th</sup> year. This experience was too rewarding and enriching. I developed a set of fundamental skills for teaching practice: scientific, pedagogic and didactical-methodological skills. Besides, I developed a set of important soft skills, namely, a capacity of team work, cooperation and mutual aid, assertive communication and capacities of leadership, adaptation, creativity and resilience.*

*The present work describes the experience of the Pedagogic Internship, starting with a contextualization of developed practice. After is presented a reflexive analysis of the pedagogical practices mainly, about planning, execution and evaluation.*

*Along the present work, is presented a study related to physical activity and sedentary behavior in the students from 8<sup>th</sup> year, as well about the influence of Physical Education subject on the promotion of more active and healthy lifestyles. On this study, stands out as negative, the excessive time spent on sedentary activities, with a daily medium value of 8,67 hours spent sitting. The results of the present study are not conclusive. However, they suggest a trend for a slight increase on physical activity levels and a decrease of sedentary behaviors, particularly on the interventions groups. These results suggests the importance of Physical Education to promote among the students a more healthy and active lifestyle.*

**Key-words:** *Physical Education. Pedagogic Internship. Planning. Execution. Evaluation. Discipline. Differentiation. Physical Activity. Sedentary Behavior.*

## ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE TABELAS .....	ix
LISTA DE ABREVIATURAS.....	x
CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO II – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA.....	13
1. EXPETATIVAS INICIAIS .....	13
2. PLANO DE FORMAÇÃO INDIVIDUAL .....	15
3. OPÇÕES INICIAIS .....	17
4. CARACTERIZAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE REALIZAÇÃO .....	17
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA .....	17
4.2 CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	18
4.3 CARACTERIZAÇÃO DA TURMA .....	19
CAPÍTULO III – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA ....	21
1. PLANEAMENTO .....	21
1.1 PLANO ANUAL.....	22
1.2 UNIDADES DIDÁTICAS .....	26
1.3 PLANO DE AULA .....	33
2. REALIZAÇÃO.....	36
2.1 DIMENSÃO INSTRUÇÃO.....	36
2.2 DIMENSÃO GESTÃO .....	39
2.3 DIMENSÃO CLIMA .....	41
2.4 DIMENSÃO DISCIPLINA .....	42
2.5 DECISÕES DE AJUSTAMENTO .....	44
3. AVALIAÇÃO.....	45
3.1 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA.....	46
3.2 AVALIAÇÃO FORMATIVA .....	47

3.3 AVALIAÇÃO SUMATIVA .....	48
4. ATITUDE ÉTICO-PROFISSIONAL.....	50
CAPÍTULO IV – APROFUNDAMENTO DO TEMA PROBLEMA.....	53
1. INTRODUÇÃO .....	53
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	54
2.1 IMPORTÂNCIA DA ATIVIDADE FÍSICA NA SAÚDE .....	54
2.2 IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA PROMOÇÃO DE ESTILOS DE VIDA MAIS ATIVOS E SAUDÁVEIS .....	55
2.3 NÍVEL DE ATIVIDADE FÍSICA.....	56
2.3 COMPORTAMENTO SEDENTÁRIO .....	58
3. PERTINÊNCIA DO ESTUDO .....	60
4. OBJETIVOS DO ESTUDO.....	61
5. METODOLOGIA .....	61
5.1 DESENHO DO ESTUDO E AMOSTRA.....	61
5.3 ANÁLISE ESTATÍSTICA .....	62
6. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS .....	63
7. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	67
8. CONCLUSÕES DA TEMÁTICA .....	70
9. LIMITAÇÕES E SUGESTÕES DO ESTUDO.....	71
CAPÍTULO V – REFLEXÕES FINAIS .....	72
BIBLIOGRAFIA .....	74
ANEXOS .....	81
ANEXO 1 – Questionário Internacional de Atividade Física – versão curta (IPAQ)	81
ANEXO 2 – Questionário de Avaliação do Comportamento Sedentário.....	82



## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1.</b> Fragilidades, objetivos, e estratégias de superação definidas no Plano Individual de Formação. .....	16
<b>Tabela 2.</b> Recursos Espaciais.....	19
<b>Tabela 3.</b> Periodização das Unidades Didáticas lecionadas.....	25
<b>Tabela 4.</b> Valor da média e desvio padrão para cada variável, e significância entre o momento 1 e momento 2 (N=74).....	64
<b>Tabela 5.</b> Valor da média e desvio padrão para cada variável, e significância entre o momento 1 e momento 2 no grupo A. (N=24).....	64
<b>Tabela 6.</b> Valor da média e desvio padrão para cada variável, e significância entre o momento 1 e momento 2 no grupo B. (N=25).....	65
<b>Tabela 7.</b> Valor da média e desvio padrão para cada variável, e significância entre o momento 1 e momento 2 no grupo C. (N=25).....	66
<b>Tabela 8.</b> Valor médio dos dias de prática de AF e tempo sentado em cada grupo no momento 1 e 2.....	67

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

**AF** – Atividade Física

**EBSQF** – Escola Básica e Secundária da Quinta das Flores

**JDC** – Jogos Desportivos Coletivos

**IPAQ** – International Physical Activity Questionnaire

**NEEBSQF** – Núcleo de Estágio de Educação Física da Escola Básica e Secundária da Quinta das Flores

**OMS** – Organização Mundial de Saúde

**PNEF** – Programa Nacional de Educação Física

**PFI** – Plano de Formação Individual

**WHO** – World Health Organization

**UD** – Unidade Didática

*Tiago Manuel de Carvalho Marques, aluno nº 2009119727 do MEEFEBS da FCDEF-UC, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no art. 30.º do Regulamento Pedagógico da FCDEF (versão de 10 de Março de 2009).*

*11 de Junho de 2014*

*Tiago Manuel de Carvalho Marques*

## CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

Este documento surge no âmbito da Unidade Curricular Relatório de Estágio Pedagógico, inserida no 2º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS). O Relatório de Estágio procura descrever e analisar criticamente todo o trabalho desenvolvido ao longo do Estágio Pedagógico, que realizei na Escola Básica e Secundária da Quinta das Flores no presente ano letivo.

O Estágio Pedagógico é o culminar de uma importante etapa de formação profissional. É neste que se testam no “terreno” todos os conhecimentos obtidos, quer ao longo do primeiro ciclo de estudos, na licenciatura em Ciências do Desporto, quer no primeiro ano do MEEFEBS. Segundo Franco e Machado (1993), citados por Ruas (2001), “É no Estágio Pedagógico que o aluno vai testar tudo aquilo que aprendeu e experimentar como é que a sua nova atividade o atinge profundamente naquilo que é como profissional e como pessoa”.

As experiências vivenciadas ao longo do Estágio Pedagógico foram de facto muito enriquecedoras e gratificantes. Adquiri um conjunto de conhecimentos e competências científicas, pedagógicas e didático-metodológicas essenciais ao desempenho da profissão docente. Para além disso, esta experiência permitiu-me crescer pessoalmente, desenvolvendo um conjunto importante de *soft skills*, nomeadamente a capacidade para trabalhar em equipa, a cooperação e entreaajuda, a assertividade na comunicação, a capacidade de liderança, adaptação, criatividade e resiliência.

Embora este constitua oficialmente o final de uma etapa formativa, esta nunca termina realmente, pois todos os dias estamos em constante aprendizagem e reflexão. A aprendizagem é uma constante da vida, que é adquirida através de todas as experiências que vamos tendo ao longo da mesma, aliada à capacidade crítico-reflexivo em cada uma dessas experiências.

O presente documento retrata então a experiência do Estágio Pedagógico, iniciando com a contextualização da prática desenvolvida e seguindo-se com uma análise reflexiva da prática pedagógica, nas suas diversas dimensões – instrução, gestão, clima, disciplina e decisões de ajustamento. Por último, no capítulo IV surge o aprofundamento do tema-problema acerca do nível de atividade física e comportamento sedentário dos alunos do 8º ano de escolaridade, bem como a influência da disciplina de Educação Física na promoção de estilos de vida ativos e saudáveis.

## CAPÍTULO II – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

### 1. EXPETATIVAS INICIAIS

O início do Estágio Pedagógico constituiu o primeiro contacto com uma nova realidade à qual me adaptei rapidamente. Foi a transição entre a teoria e a prática, numa inversão do papel de aluno para o de professor. Pierón (1996), referindo-se ao Estágio Pedagógico afirmou: “Este momento assume particular interesse na formação dos professores por ser uma etapa de convergência, de confrontação entre os saberes "teóricos" da formação inicial e os saberes "práticos" da experiência profissional e da realidade social do ensino”. Toda a experiência anterior tinha sido no papel de aluno como mero aprendiz, enquanto nesta nova realidade a função seria de professor, que ensina e ajuda os alunos a aprender, e que procura cumprir o seu compromisso para com as suas aprendizagens. Esta foi, desde logo, uma das minhas principais preocupações enquanto professor, de garantir a transmissão aos alunos de um conjunto de aprendizagens pré-definidas.

Posto isto, começaram então a surgir dúvidas atrás de dúvidas – Como seria o contexto escolar? Como seria a turma a que iria lecionar? Que matérias lecionar? Quais seriam as melhores estratégias e métodos a implementar que facilitassem as aprendizagens dos alunos? Como avaliar os alunos de modo justo e coerente? Tantas e mais dúvidas continuaram a surgir, como seria de esperar, pois sem dúvida não há conhecimento. Esta capacidade para refletir criticamente, interrogando-me acerca das opções tomadas foi uma constante ao longo de todo o ano letivo.

O Estágio Pedagógico foi, desde logo, encarado como uma fantástica oportunidade para adquirir conhecimento e melhorar as minhas competências científicas e pessoais, tendo assumido à partida que iria ser proactivo na sua procura. Esta constante procura por conhecimento vai ao encontro do conceito de professor-investigador, proposto por Stenhouse, nos anos 60. Baseando-me neste, pretendia desde o início investigar constantemente a minha ação, na procura dos melhores métodos e estratégias possíveis ao contexto. Stenhouse (1975), citado por Alarcão (2000), afirma que “os professores levantam hipóteses que eles mesmos testam ao investigarem as situações em que trabalham. Acrescenta ainda, que “a melhoria do ensino é um processo de desenvolvimento”, no qual “o aperfeiçoamento da competência de ensinar se atinge, normalmente, pela eliminação gradual dos aspetos negativos através do estudo sistemático da própria atividade docente”. Considerei sempre esta ideia como um

pressuposto fundamental à melhoria da condução do processo de ensino e aprendizagem, capaz de contribuir o melhor possível para a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Tal como me propus inicialmente, apliquei ao longo do ano letivo todos os conhecimentos teóricos obtidos anteriormente, sempre consciente de todas as responsabilidades inerentes à profissão docente, nomeadamente a dimensão profissional e ética, a participação na comunidade escolar, o desenvolvimento e formação profissional e o desenvolvimento do ensino e aprendizagem.

Quanto à primeira, foi sempre um aspeto a ter em consideração, pois tinha desde o início a consciência da dimensão ética e cívica inerente à profissão docente. Deste modo, tal como tinha descrito no Plano Individual de Formação (PFI), esforcei-me continuamente por fazer o meu melhor todos os dias, de modo a ultrapassar com sucesso o desafio da profissão docente, fazendo os possíveis para proporcionar aos alunos condições facilitadoras das suas aprendizagens. Embora a principal função do professor seja lecionar aulas, esta não se esgota aqui, sendo também fundamental a participação na comunidade escolar. Tal como expresso no Decreto-Lei 240/2001, um docente não se deverá limitar ao desempenho da função de lecionação de aulas, mas sim ser um agente ativo e envolvido na comunidade escolar, participando nesta de forma ativa e dinâmica, e respeitando todos os seus intervenientes.

Relativamente ao desenvolvimento e formação profissional, este é um processo contínuo e permanentemente inacabado. Formosinho (1992) refere que o professor é definido como um profissional que promove a instrução, a socialização e o desenvolvimento de outrem, tendo uma formação inicial de nível superior, e que procura (auto) formar-se continuamente de modo permanente. Esta necessidade definida inicialmente foi uma preocupação constante ao longo do estágio, quer através da pesquisa e reflexão (individual e em grupo) constante, quer através da frequência de ações de formação, das quais destaco a atividade “Oficina de Ideias em Educação Física” promovida pelo Núcleo de Estágio de Educação Física da Escola Avelar Brotero, que proporcionou um fantástico momento de partilha/discussão de ideias e experiências, e ainda o Fórum Internacional de Ciências de Educação Física, no qual participei com uma apresentação oral, elaborada em grupo pelos elementos do NEEFEBSQF. Por último, no que concerne ao desenvolvimento do ensino e aprendizagem, fui ao encontro das expectativas iniciais definidas no PFI, no qual coloquei como a primeira preocupação o compromisso para com os alunos, potenciando ao máximo as aprendizagens de todos sem exceção, através do meu empenho e procura constante pela melhoria da qualidade no ensino. Deste modo, colocar o aluno no centro do processo ensino-aprendizagem era fundamental, para conseguir adequar o ensino às suas características

individuais, através da utilização de estratégias pedagógicas diferenciadas. Ainda nesta dimensão, tinha também como expectativas iniciais a utilização da avaliação ao serviço das aprendizagens dos alunos, servindo-me desta para avaliar a evolução dos alunos, constatando o seu progresso e detetando as suas dificuldades, com o intuito de ajustar as atividades de ensino e aprendizagem às necessidades reais dos alunos. Para além disso, idealizei sempre as aulas de avaliação, como aulas normais, ricas em oportunidades de aprendizagem.

Finalizando este tópico, importa ainda destacar uma das expectativas iniciais, que se prendia com o desenvolvimento de competências pessoais, e melhoria da capacidade de trabalho colaborativo, que tão fundamental se revelou ao longo do Estágio Pedagógico, assim como o será no futuro.

## **2. PLANO DE FORMAÇÃO INDIVIDUAL**

O Plano de Formação Individual (PFI) foi definido no primeiro período letivo. Este perspetiva-se como um documento de extrema importância, pois trata-se de um guia orientador da ação e processo formativo ao longo de todo o Estágio Pedagógico. Costa (1996) afirma que o planeamento da formação consta da tomada de um conjunto de decisões que define a natureza dos diferentes momentos de atividade para a satisfação das necessidades de formação, permitindo estabelecer a sequência de desenvolvimento da sua implementação.

Assim, no PFI refleti quanto ao percurso a realizar ao longo do ano letivo, analisando os pontos fortes e pontos fracos. Através destes, elaborei para cada uma das áreas do estágio (planeamento, realização e avaliação) objetivos de aperfeiçoamento e fragilidades de desempenho detetadas, bem como estratégias para as superar. Deste modo, consegui ter uma maior consciência das necessidades de formação, para colmatar ao longo do ano letivo as dificuldades detetadas inicialmente. Considerando que ser professor pressupõe uma atitude constantemente reflexiva, o PFI assentou assim numa reflexão detalhada sobre a etapa seguinte de formação, permitindo-me comparar as dificuldades iniciais e objetivos definidos com estado atual em cada momento.

De seguida, na tabela 1, são apresentadas as fragilidades, objetivos e estratégias de superação, que tinham sido definidas inicialmente no PFI.

**Tabela 1.** Fragilidades, objetivos, e estratégias de superação definidas no Plano Individual de Formação.

	<b>Fragilidades de desempenho</b>	<b>Objetivos de aperfeiçoamento</b>	<b>Estratégias de Superação</b>
<b>Planeamento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisar o Programa Nacional de Educação Física definindo objetivos e adequando-os às características dos alunos.</li> <li>- Definir os objetivos de acordo com o programa e os vários grupos de nível de desempenho identificados.</li> <li>- Elaborar a extensão e sequência de conteúdos, prevendo a evolução dos alunos.</li> <li>- Selecionar os exercícios ajustados a cada grupo de nível de desempenho.</li> <li>- Definir tempo adequado para cada exercício durante a aula</li> <li>- Utilizar diversas estratégias e estilos de ensino que facilitem a aprendizagem dos alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudar e analisar o programa aprofundadamente, adequando os conteúdos, objetivos definidos e progressões pedagógicas ao nível de desempenho dos alunos.</li> <li>- Promover diferenciação pedagógica, utilizando estratégias de ensino que facilitem a aquisição de aprendizagens por parte dos alunos.</li> <li>- Promover um ambiente de aula positivo e agradável que seja potenciador do desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, utilizando estratégias para os motivar a empenharem-se mais.</li> <li>- Planear a utilização de estratégias e estilos de ensino diversificados, procurando um melhor desenvolvimento dos alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexão com o núcleo de estágio e professores orientadores.</li> <li>- Reflexão com outros professores de Educação Física.</li> <li>- Pesquisa bibliográfica/Revisão da literatura.</li> <li>- Frequência de formação contínua/complementar.</li> </ul>
<b>Realização</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Demasiado tempo de instrução em aulas de introdução de matéria.</li> <li>- Não referir por vezes informação fundamental, com o intuito de tentar diminuir o tempo de instrução.</li> <li>- Pouca diversificação dos feedbacks ministrados.</li> <li>- Concluir a aula no tempo previsto.</li> <li>- Gestão e controlo do tempo definido para cada exercício.</li> <li>- Manter o controlo do comportamento da turma.</li> <li>- Supervisionar ativamente a turma em aulas de avaliação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distribuir feedback equitativamente pelos grupos e fechar os ciclos de feedback.</li> <li>- Ministras diversos tipos de feedbacks e recorrer mais ao questionamento aos alunos.</li> <li>- Ser mais direto.</li> <li>- Definir tempo adequado para a arrumação e colocação do material.</li> <li>- Melhorar a capacidade de controlar o tempo dos exercícios, ajustando-o face a um imprevisto.</li> <li>- Adotar estratégias mais eficazes para controlar o comportamento dos alunos.</li> <li>- Recorrer a estratégias preventivas.</li> <li>- Aperfeiçoar o controlo da turma, clarificando aos alunos as regras de bom funcionamento das aulas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação de aulas dos colegas do núcleo de estágio e outros professores.</li> <li>- Reflexão com o núcleo de estágio, professores orientadores e outros professores de Educação Física.</li> <li>- Pesquisa bibliográfica/Revisão da literatura.</li> <li>- Frequência de formação contínua/complementar.</li> </ul>
<b>Avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ministras feedbacks simultaneamente com o registo da avaliação na respetiva grelha.</li> <li>- Tornar-me “escravo” da avaliação focando exclusivamente no preenchimento das grelhas de avaliação, e pouco na aula propriamente dita.</li> <li>- Construir instrumentos de avaliação económicos e de fácil aplicação.</li> <li>- Decidir rapidamente a nota para o desempenho na avaliação sumativa (em valores de 1 a 5).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aperfeiçoar as estratégias de observação.</li> <li>- Simplificar as grelhas de avaliação.</li> <li>- Lecionar aulas de avaliação com as características de uma aula normal, ministrando feedbacks frequentemente em simultâneo com o registo da avaliação.</li> <li>- Garantir na avaliação sumativa que não há discrepâncias na nota entre alunos com desempenhos semelhantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexão com o núcleo de estágio e professores orientadores.</li> <li>- Reflexão com outros professores de Educação Física.</li> <li>- Utilizar as informações dos orientadores nas próximas aulas de avaliação.</li> <li>- Frequência de formação contínua/complementar.</li> </ul>



### **3. OPÇÕES INICIAIS**

Quando terminei o primeiro ano do MEEFEBS, comecei a idealizar a etapa seguinte, o Estágio Pedagógico, para o qual tive, desde o início expectativas bastante elevadas, pois iria enfrentar uma nova realidade e um grande desafio, com uma excelente oportunidade para crescer pessoalmente e profissionalmente. Assim seguiu-se o momento de fazer as primeiras escolhas: a Escola, o Núcleo de Estágio e turma.

Durante a minha formação académica, aprendi a reconhecer cada vez mais importância ao trabalho colaborativo, e aos contributos que este traz ao nível do desenvolvimento pessoal e profissional. Partindo desta minha convicção, umas das minhas principais preocupações, mais do que lecionar numa boa escola, eram os colegas a integrar o mesmo núcleo de estágio, pois pretendia que fossem pessoas de confiança e com quem tenho vindo a trabalhar e relacionar-me mais. Certamente que os colegas com quem participei no Fórum Internacional das Ciências de Educação Física no ano letivo anterior seriam as pessoas indicadas. Posto isto, após algum diálogo, optámos pela Escola Básica e Secundária Quinta das Flores, por termos muitas referências positivas da mesma, quer ao nível das suas condições e localização, quer ao nível do orientador da escola, que é um dos mais experientes.

Por último ficava a faltar a escolha da turma, que acabou por ser feita por sorteio, tendo-me sido atribuído o 8º B. A partir daí seguiram-se todas as tarefas de planeamento, fundamentais para o sucesso dos alunos e professor.

### **4. CARACTERIZAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE REALIZAÇÃO**

#### **4.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA**

A Escola Básica e Secundária da Quinta das Flores (EBSQF) situa-se no interior do tecido urbano de Coimbra, na freguesia de Santo António dos Olivais. A sua localização geográfica é privilegiada, encontrando-se numa das zonas de maior desenvolvimento e crescimento demográfico da cidade de Coimbra. Entrou este ano letivo para o seu trigésimo ano de funcionamento. É o seu quarto ano de funcionamento desde que se tornou uma nova estrutura, com a integração do Conservatório de Música de Coimbra no mesmo espaço físico, no ano letivo 2010/2011, o que permite a articulação da componente específica artística com a componente de formação geral.

Como consequência da diminuição da população escolarizável, o número total de jovens matriculados nos estabelecimentos de ensino tem vindo a diminuir. No município de Coimbra, entre os anos letivos de 2001/2002 e 2006/2007, essa diminuição foi cerca de 10% em termos globais e de 19% no ensino secundário, prevendo-se um decréscimo de 12,8% no 3º ciclo e de 25,8% no ensino secundário não profissional (dados retirados da Carta Educativa do Município de Coimbra, 2008/2015). A EBSQF tem vindo a contrariar esta tendência, aumentando significativamente o seu número de alunos ao longo dos anos. No presente ano letivo conta com 1190 alunos.

A EBSQF é bastante moderna, dispondo de excelentes recursos espaciais e materiais. Tem um bloco principal, no qual se situa um grande auditório com capacidade para trezentas e oitenta pessoas, a biblioteca, os serviços administrativos, o serviço de psicologia e orientação escolar, o apoio educativo (ensino especial), a cantina, o bar, a papelaria, a reprografia, os laboratórios de Física, Química, Biologia, Microscopia e Geologia, a sala de dança, a sala de orquestra, salas de música e ainda a sala da Associação de Pais e Encarregados de Educação e da Associação de Estudantes. Nos restantes blocos (B, C e D) onde são lecionadas a maior parte das aulas, há também salas específicas de informática, Educação Visual, Expressão Plástica e Teatro.

#### **4.2 CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

O grupo de Educação Física está incluído no departamento de Expressões, sendo constituído por treze professores e cinco professores estagiários. Todos os membros se regem pelo regulamento interno da escola, bem como pelo regulamento interno de grupo. O grupo de Educação Física trabalha em regime de rotação de espaços, pois considera-se, que deste modo é mantida a equidade de oportunidades para todos as turmas, no que concerne ao período de tempo em cada espaço. A periodicidade das rotações é cerca de seis semanas, mantendo-se a mesma durante todo o ano letivo, permitindo assim, que cada turma esteja pelo menos uma vez em cada um dos espaços disponíveis na escola, com a exceção do espaço 6, que se destina à utilização livre dos alunos. No entanto, sempre que necessário, poderá ser utilizado para a leção de aulas de Educação Física. Quando as condições climatéricas são adversas, se possível, o espaço 5 e espaço 1 serão divididos. Caso contrário, não se leciona aula prática.

O grupo de Educação Física possui uma grande variedade de materiais para lecionar diversas matérias, bem como bastante material de apoio à prática. No entanto, é difícil gerir a qualidade e quantidade de todo o material, pois há sempre várias turmas a ter aula em

simultâneo, provocando um constante desgaste do material desportivo. São apresentados na tabela seguinte (2) os recursos espaciais disponíveis e possíveis matérias a lecionar.

**Tabela 2.** Recursos Espaciais.

<b>Espaço</b>	<b>Localização</b>	<b>Matérias de ensino possíveis</b>
1	1/3 do pavilhão do lado nascente e sala de ginástica	Ginástica, Patinagem, Salto em Altura, Golfe, Luta, Judo e Dança.
2	2/3 de pavilhão do lado poente	Voleibol, Basquetebol, Ténis, Badminton, Patinagem e Futsal.
3	Pista de atletismo e caixa de saltos	Atletismo
4	Zona central do polidesportivo descoberto	Futsal, Andebol, Rugby e Ténis
5	Espaço polidesportivo coberto	Futsal, Basquetebol, Andebol e Rugby.
6	Espaço descoberto	Atividades alternativas

### **4.3 CARACTERIZAÇÃO DA TURMA**

Uma das tarefas iniciais no ano letivo foi a realização da caracterização da turma, pois é imprescindível conhecer as suas características, para realizar um planeamento adequado do ensino. Para tal, em conjunto com os elementos do núcleo de estágio foi elaborado um questionário de caracterização de turma, que foi aplicado ao 8º B na primeira aula de Educação Física. Através deste, foi possível conhecer as características sociodemográficas dos alunos da turma e sua família, residência, hábitos diários, hábitos de estudo e hábitos desportivos e alimentares. A caracterização de turma culminou com a sua apresentação em reunião de conselho de turma. Destaco de seguida os aspetos que considero mais pertinentes.

A turma era inicialmente constituída por 27 alunos, dos quais 12 do sexo masculino e 15 do sexo feminino, com uma média de idades de 13 anos.

A turma é maioritariamente de continuação, pois à exceção de seis alunos, todos os outros frequentaram a EBSQF no ano letivo anterior, sendo dois alunos repententes. A maior parte dos alunos vive em Coimbra (19), encontrando-se os restantes distribuídos por localidades a menos de 10 quilómetros de Coimbra (2), entre 10 a 20 quilómetros (4) e a mais de 20 quilómetros (2).

Quinze alunos indicam a disciplina de Educação Física como uma das suas favoritas. Destaca-se também uma aluna que refere a disciplina como uma das disciplinas que menos gosta, pelo que terei de ter especial atenção às estratégias de motivação a adotar. Quanto às

modalidades desportivas, as favoritas são o Futebol (11 alunos) e o Basquetebol (8 alunos). Saliento ainda a modalidade de Ginástica que é indicada por 11 alunos como uma das que menos gostam.

No que concerne ao nível de aproveitamento da turma, este é bastante heterogéneo, existindo grupos distintos alunos. Na disciplina de Educação Física os alunos obtiveram as classificações de 3 (4 alunos), 4 (15 alunos) e 5 (8 alunos). Relativamente ao comportamento da turma, foi um dos problemas apontados. Este foi-se agravando ao longo do ano letivo anterior, sendo considerado no final daquele como insatisfatório e irregular. Destaca-se um grupo de seis alunos com maior tendência para evidenciar comportamentos inadequados e perturbadores do bom funcionamento das aulas.

No que diz respeito a problemas de saúde com interferência na prática desportiva, há a referir duas alunas que sofrem de asma.

Durante o primeiro período letivo a turma foi sofrendo algumas alterações. Foi integrada uma nova aluna (repetente) sensivelmente a meio do período, que foi novamente transferida para outra escola no final deste. No final do primeiro período foram também transferidos mais dois alunos, ficando a turma, definitivamente, com 25 alunos, 10 rapazes e 15 raparigas.

## CAPÍTULO III – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

### 1. PLANEAMENTO

*“ Planear é estudar, organizar e coordenar ações a serem tomadas para a realização de uma atividade, com o objetivo de solucionar um problema ou alcançar um objetivo. O planeamento auxilia na orientação, organização e concretização daquilo que se deseja alcançar.” (Carvalho et al., 2011)*

O planeamento constitui uma etapa fundamental no processo de Ensino-Aprendizagem, assumindo particular importância na sua qualidade, pois é uma antecipação e organização das atividades, em função dos objetivos que se pretendem alcançar. Através da experiência adquirida ao longo do ano letivo foi possível confirmar o quão importante é a realização de um bom planeamento para o sucesso das aulas e aprendizagens dos alunos em cada UD. Clark e Yinger (1987) realçam também a importância de criar um planeamento, pelo facto de este resultar de um processo mental, íntimo e pessoal do professor, constituindo uma ligação entre o currículo e o ensino. Reforçando a importância do planeamento, Bento (2003), afirma que “uma melhor qualidade do ensino pressupõe um nível mais elevado do seu planeamento e preparação”, acrescentando ainda que constitui uma esfera de decisão onde o professor pré-determina os efeitos a alcançar no ensino. É nesta fase que o professor deriva as metas curriculares definidas para o contexto real em que está inserido (escola e turma), pois é de facto este que molda as decisões a tomar nos diferentes níveis de planeamento. Efetua-se a seleção das matérias abordar, seguindo-se a definição de todos os conteúdos a lecionar e objetivos a alcançar. O planeamento constitui portanto um guia orientador de todas as atividades de ensino e aprendizagem. Sim, apenas um guia orientador, pois o ensino e aprendizagem são um processo dinâmico e contínuo, que deve ter um carácter aberto e flexível. Sempre que surgirem imprevistos o planeamento deve ser reajustado, pois a planificação pode ser contra produtora quando os professores a tornarem rígida e não adaptarem a sua aula às necessidades dos alunos (Damião, 1996).

No Estágio Pedagógico o planeamento dividiu-se em três fases distintas – planeamento a longo prazo (plano anual), a médio prazo (unidades didáticas) e a curto prazo (planos de aula) – que serão referidos ao longo deste tópico. Em todas estas fases foi necessário realizar alguns ajustamentos face aos imprevistos que iam surgindo.

## 1.1 PLANO ANUAL

*“A elaboração do plano anual constitui o primeiro passo do planeamento e preparação do ensino e traduz, sobretudo, uma compreensão e domínio aprofundado dos objetivos de desenvolvimento da personalidade, bem como reflexões e noções acerca da organização correspondente do ensino no decurso de um ano letivo.” (Bento, 2003)*

O Estágio Pedagógico iniciou-se com a projeção das atividades para todo o ano letivo. Devido à inexperiência pedagógica, foram imprescindíveis todas as pesquisas bibliográficas realizadas, bem como os sábios conselhos do professor orientador para proceder a toda a planificação, que culminou na elaboração do plano anual. Segundo Bento (2003) “A planificação é um elo de ligação entre as pretensões imanentes ao sistema de ensino e aos programas das respetivas disciplinas, e a sua realização prática.” Assim, a elaboração do plano anual exigia trabalhos preparatórios de leitura, análise e reflexão dos documentos de referência – ao nível macro, o Programa Nacional de Educação Física para o 3º ciclo do Ensino Básico; ao nível meso os documentos orientadores da escola, como o Regulamento Interno da Escola e do grupo de Educação Física, e ainda o Projeto Educativo de Escola; ao nível micro a análise e caracterização da turma, quer através dos dados referentes ao ano letivo anterior que considere pertinentes consultar ainda antes de ter contactado com a turma, quer através dos questionários elaborados, que os alunos preencheram na primeira aula do ano letivo. As tarefas que antecedem a elaboração do plano anual são fundamentais, pois só assim é possível a criação de um projeto para o ano letivo próximo das necessidades dos alunos, através de uma definição de conteúdos e objetivos a alcançar mais adequadas, bem como de estratégias de intervenção a implementar, para a consecução dos objetivos pré-definidos.

Para a elaboração do plano anual tive por base as indicações de Bento (2003), que refere uma sequência e resumo de tarefas: 1 - Trabalhos preparatórios (estudo do Programa Nacional de Educação Física, análise da turma, recursos materiais, decisões do grupo de Educação Física); 2 - Determinação e concretização dos objetivos anuais (formulação de objetivos para todo o ano e para as unidades didáticas a lecionar); 3 – Distribuição e ordenamento das horas e matérias (cálculo das horas reais a atribuir a cada UD); 4 – Coordenação das tarefas de formação e educação, visando o aparecimento de condições favoráveis para a realização de cada objetivo; 5 – Indicação de controlos – para a avaliação do nível de formação e educação alcançado; 6 – Marcação de pontos altos no ano letivo; 7 – Trabalhos finais com decisão sobre os objetivos anuais, reflexão e discussão com os colegas.

O plano anual constitui portanto uma orientação para o professor nas diversas matérias a lecionar ao longo do ano, as quais devem ser ordenadas em função das características dos alunos e prioridades aferidas nos momentos de avaliação inicial em cada matéria. No entanto, não foi possível agir deste modo, uma vez que na EBSQF a seleção das matérias está dependente da rotação de espaços definida. Considerando a especificidade do plano anual, foi fundamental a elaboração da caracterização da turma, permitindo assim um conhecimento mais profundo acerca das suas necessidades, que se traduziu num planeamento mais rigoroso.

De qualquer modo, o plano anual não poder ser visto como algo rígido e fechado a ser aplicado escrupulosamente na prática, mas sim como um documento aberto no qual os conteúdos e objetivos pré-definidos são linhas orientadoras, que podem e devem ser reajustadas sempre que se justifique, tendo em vista a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Bento (1987) afirma que o plano anual é um plano de conduta no decorrer do ano letivo. Sendo um plano de conduta, torna-se fundamental que seja acompanhado de contínuos momentos de análise e reflexão acerca dos objetivos definidos inicialmente, avaliando assim o cumprimento ou não dos mesmos. Deste modo, se aquilo que foi definido *a priori* não estiver a ser alcançado, o planeamento deverá ser ajustado, adequando-se os objetivos definidos às necessidades dos alunos. Caso superem as expectativas do professor face aos objetivos a alcançar, o planeamento deverá também ser ajustado, definindo novas metas e mais desafiantes, dando-as a conhecer aos alunos e responsabilizando-os com as mesmas.

Quando me reporto aos objetivos definidos, estes dizem respeito não só aos objetivos específicos das matérias a lecionar, mas também aos objetivos gerais, que são definidos em consonância com o Projeto Educativo de Escola. Considero este aspeto fundamental, pois o professor, para além de ter como missão facilitar e fomentar as aprendizagens, deverá ser um verdadeiro educador, que ajuda e ensina os alunos a serem melhores pessoas. No 8º B, esta foi uma preocupação constante, definida no plano anual, indo ao encontro de um dos princípios orientadores da escola “Promover o sucesso educativo na sua plenitude (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a estar, aprender a ser)”, que se baseiam no lema da escola “Todos diferentes com iguais oportunidades de sucesso educativo”.

Tratando-se o 8º B de uma turma referenciada com alguns problemas de comportamento, que foi considerado insatisfatório no ano letivo anterior, era desde logo fundamental a implementação de estratégias para conseguir uma melhoria do mesmo, ensinando os alunos a aprender a ser e aprender a estar, com o objetivo de criar um clima facilitador da obtenção de aprendizagens ao nível cognitivo e psicomotor, potenciando assim o desenvolvimento integral dos alunos. Bento (2003) reforça esta importância da abrangência

de um plano, afirmando que tem um lugar determinante na condução do processo, regular os processos de formação e educação a vários níveis: orientação do processo de aprendizagem; apropriação de conhecimentos e habilidades, formação e desenvolvimento de capacidades; ativação do comportamento de aprendizagem; formação consciente e racional dos traços característicos da personalidade. O autor sustenta uma visão holística da educação e formação dos alunos, sendo portanto fundamental a clarificação dos objetivos a atingir nos três domínios da aprendizagem – psicomotor, cognitivo e sócio afetivo. Projetei o ano letivo, considerando sempre a educação e formação dos alunos deste ponto de vista de desenvolvimento global indo ao encontro do Decreto – Lei 75/2008, de 22 de Abril: “As escolas são estabelecimentos aos quais está confiada uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se ativamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País.”

### **1.1.1 Planeamento das Matérias**

A seleção das matérias a abordar ao longo do ano letivo foi uma das primeiras tarefas realizadas, sendo depois finalizado o planeamento anual, com os objetivos por matéria. Esta seleção realizou-se em reunião com os elementos do núcleo de estágio e respetivo professor orientador, sendo fundamental o espírito colaborativo existente no núcleo, assente em constante partilha e discussão coletiva. Na seleção das matérias procurámos respeitar as orientações pedagógicas prescritas no Programa Nacional de Educação Física (PNEF) para o 8º ano de escolaridade, considerando o contexto escolar e turma. O PNEF traça linhas gerais que auxiliam a criação de um plano de intervenção pedagógica no decorrer do ano letivo. No entanto, este admite flexibilidade, pois para proporcionar um ensino diferenciado é imprescindível ter em consideração as infraestruturas escolares, o contexto socioeconómico, valores estimulados pela comunidade educativa, necessidades e interesses dos alunos. Modelando as variáveis influenciadoras do contexto, as possibilidades de sucesso do planeamento são superiores. Contudo, as nossas opções foram bastante limitadas, ao contrário do que pensávamos inicialmente, tendo que nos limitar às imposições estabelecidas pela rotação de espaços definida pelo grupo de Educação Física.

Existem dois modelos de periodização - modelo de periodização por etapas e modelo de periodização por blocos. Segundo o PNEF o modelo de periodização por etapas é considerado desejável, pois resulta da interpretação do professor das características dos



alunos, detetadas na avaliação inicial, permitindo assim ao professor ajustar e diferenciar o número de aulas a lecionar de cada UD em função das necessidades dos alunos. Já o modelo de periodização por blocos ou ciclos de atividades, segundo o PNEF assenta “numa suposta igualdade de oportunidades, concretizada pela distribuição equitativa da presença das turmas nos espaços de maior qualidade”. Este traduz-se numa sucessão de blocos de matérias em função do espaço que a turma ocupa durante um determinado número de aulas, estando ainda dependente dos recursos materiais disponíveis. Este limita as opções do professor, levando a um padrão de ensino massivo, ao invés de um padrão de ensino que visa a diferenciação, no qual os alunos têm a oportunidade de colmatar as suas principais dificuldades.

O sistema de rotação de espaços selecionado pelo grupo de Educação Física da EBSQF através de um modelo de planificação por blocos, em que cada turma permanece cerca 6 semanas em cada espaço limitou as nossas opções. Assim sendo, as três primeiras matérias a lecionar (Ginástica, Voleibol e Atletismo), foram de certo modo impostas, devido aos espaços terem condições privilegiadas para a sua lecionação, e por ser habitual a sua lecionação, respetivamente, nos espaços 1, 2 e 3. As nossas seguintes opções foram então o andebol, pelo facto de ser uma modalidade que sabíamos antemão que as nossas turmas nunca tinham contactado, e o basquetebol, pois a escola dispõe de excelentes condições espaciais para a sua prática. Como o terceiro período letivo era muito reduzido, apenas foi possível selecionar uma matéria para este, pois a única rotação prevista neste era na última semana de aulas.

Embora o modelo adotado pela EBSQF não seja o desejável, reconheço-lhe algumas vantagens. Ao permitir uma maior concentração de aulas de uma mesma matéria há maior continuidade. Outro aspeto importante prende-se com a criação de rotinas em cada matéria, permitindo que o tempo de prática motora dos alunos seja superior, por já conhecerem várias vezes os exercícios propostos, diminuindo o tempo despendido em instrução e gestão da aula.

**Tabela 3.** Periodização das Unidades Didáticas a lecionadas

<b>Período</b>	<b>Início</b>	<b>Fim</b>	<b>Espaço</b>	<b>UD</b>
1º	26/09/2013	24/10/2013	1	Ginástica
	29/10/2013	17/12/2013	2	Voleibol
2º	07/01/2014	13/02/2014	3	Atletismo
	18/02/2014	03/04/2014	4	Andebol
3º	22/04/2014	12/06/2014	5	Basquetebol

## 1.2 UNIDADES DIDÁTICAS

Segundo Bento (2003), a fase de elaboração das unidades didáticas (UD) é fase onde ocorre a maior parte do planeamento do professor. A construção das unidades didáticas é então uma etapa prévia à lecionação das aulas, assumindo uma importância fundamental para o sucesso das aprendizagens dos alunos, pois é nesta que são selecionados os conteúdos a abordar e objetivos terminais a alcançar. Estes são fundamentais, pois para iniciar o planeamento do ensino e selecionar métodos e estratégias a utilizar, é importante que seja definido claramente o fim a atingir. Relativamente a este, Bento (2003) afirma que “os objetivos da unidade temática só podem ser alcançados gradualmente, requerendo portanto uma planificação bem inter-relacionada de todo o seu processo.

Com o *continuum* de experiência adquirido ao longo do Estágio Pedagógico fui-me apercebendo melhor deste facto: quanto melhor for a preparação da UD, maior é a facilidade em lecioná-la, pois basta seguir o todo o planeamento efetuado, embora com alterações sempre que surgiam imprevistos. Esta ideia está bem expressa na afirmação de Bento (2003) - “As unidades didáticas são partes fundamentais e integrais no programa de uma disciplina, na medida que apresentam quer aos professores quer aos alunos, etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem”. A UD constitui assim um modo de antecipar os acontecimentos, auxiliando bastante na construção dos planos de aula. Neste processo pedagógico nunca nos podemos esquecer das especificidades da turma, selecionando em função destas as estratégias e estilos de ensino a implementar para alcançar os objetivos estabelecidos. Com efeito, qualquer UD foi apenas concretizada após a realização da avaliação diagnóstica, de modo a proceder ao planeamento da mesma e sequenciação dos conteúdos por aula, de acordo com o nível detetado. Procedi deste modo, pois considero que só conhecendo bem o estado inicial dos alunos se garante uma planificação mais adequada às suas necessidades reais, potenciando assim um melhor desenvolvimento das suas capacidades.

Desde o início que uma das minhas preocupações era a de garantir um conjunto de aprendizagens significativas aos alunos, assumindo deste logo este compromisso ético enquanto professor, com base numa postura crítico-reflexiva acerca da prática pedagógica. Assim, as reflexões constantes aula após aula, e UD após UD, levaram-me a questionar constantemente se cada matéria estaria ser lecionada da melhor forma possível, averiguando o que poderia fazer de melhor e de diferente, sempre com o propósito em mente de incrementar a motivação dos alunos e de fomentar e facilitar a aquisição de aprendizagens.

Sendo este um dos meus propósitos enquanto professor de Educação Física, as reflexões realizadas levaram-me a realizar vários ajustamentos ao longo das unidades didáticas lecionadas, baseados nos dados recolhidos pela avaliação formativa. Destaco a título de exemplo a UD de voleibol, na qual tinha como objetivo terminal a realização de jogo 4x4, em que os alunos deveriam utilizar com correção técnica e oportunidade os gestos técnicos abordados. Nesta UD, o nível dos alunos era bastante baixo e a sua evolução não decorreu ao ritmo que tinha previsto. Assim, o objetivo terminal foi ajustado e diferenciado para os diferentes grupos de nível detetados – os alunos do nível avançado foram avaliados em situação de jogo 3x3, enquanto os alunos do nível introdutório e elementar foram avaliados em situação de jogo 2x2, nas quais se exercitaram mais vezes ao longo das aulas da modalidade. Também na UD de andebol se sucederam reajustamentos semelhantes. Previa-se uma avaliação final dos alunos em situação de jogo 5x5, no entanto esta realizou-se de modo diferenciado, em situação de jogo 3x3 para os alunos do nível introdutório e em situação de jogo 5x5 para os restantes.

Embora a construção das unidades didáticas apenas fosse concretizada após a avaliação inicial, esta era iniciada com maior antecedência. Nestas destaco a importância do trabalho colaborativo entre os elementos do núcleo de estágio. Assim, antes do início de cada UD esta era elaborada logo com todos os seus conteúdos: história, caracterização da modalidade, regras, conteúdos a lecionar, caracterização dos recursos disponíveis, caracterização da turma onde incluía posteriormente os dados recolhidos na avaliação diagnóstica, objetivos gerais, específicos e para a condição física, extensão e sequência de conteúdos e respetiva justificação, estratégias de ensino (gerais e específicas), progressões pedagógicas e avaliação. Os conteúdos a lecionar, objetivos terminais a atingir no final da UD e a extensão e sequência de conteúdos, poderiam ser mantidos ou reajustados em função dos dados recolhidos na avaliação inicial.

Nesta fase de planeamento uma das primeiras dificuldades sentidas foi a seleção dos objetivos do programa com base no PNEF, pois considerámos sempre que estes eram demasiados ambiciosos, quer para o nível dos alunos, quer tendo em conta o reduzido tempo disponível para a leção de cada matéria. No decorrer do ano letivo, a experiência que ia sendo adquirida foi reduzindo estas dificuldades, sendo assim o planeamento mais adequado e menor a necessidade de proceder a ajustamentos.

### 1.2.1 Estratégias de Ensino

A definição de estratégias gerais e específicas de ensino, em primeira e segunda instância, respetivamente, assumem-se como fundamentais na consecução dos objetivos definidos na UD. Na minha opinião este estabelecimento prévio de estratégias permite ao professor um ensino mais contextualizado com a turma, que procura sempre a criação de um clima de aula mais favorável e propício às aprendizagens dos alunos. Para além disso, há um conjunto de estratégias gerais fundamentais na organização e sequência do processo de ensino e aprendizagem que foram definidas nas unidades didáticas do 8º B. Assim destaco algumas estratégias de ensino, comuns a todas as matérias lecionadas:

- A avaliação diagnóstica foi realizada na primeira aula de cada UD, sendo formulados com base nesta os grupos de nível de proficiência, bem como os grupos de trabalho a utilizar na aula (homogéneos ou heterogéneos);
- Seleção de exercícios que proporcionassem aulas mais dinâmicas, otimizando o tempo de empenhamento motor dos alunos, de modo a diminuir a ocorrência de comportamentos inadequados e fora da tarefa;
- Seleção de exercícios e organizações de aula simplificadas, diminuindo assim o tempo de aula despendido em gestão, igualmente com o propósito de rentabilizar o tempo de prática motora;
- A seleção dos exercícios foi realizada com base na dificuldade dos mesmos, garantindo sempre um aumento progressivo de dificuldade, de tarefas mais simples para as mais complexas, criando assim condições para que os alunos fossem bem-sucedidos através de um processo de melhoria contínua;
- Garantir uma intensidade de esforço dos alunos na aula que promova a melhoria da sua aptidão física, integrando sempre que possível exercícios de condição física na aula;
- Todos os conteúdos a lecionar seguiram uma lógica de pré-definida relativamente às funções didáticas referidas por Bento (2003): introdução, exercitação, consolidação e avaliação;
- As aulas de 45 minutos tinham um tempo útil muito reduzido (28 minutos), pelo que estas eram maioritariamente destinadas à exercitação e consolidação de conteúdos, sendo a introdução de novos realizada sempre em aulas de 90 minutos;
- Agir de forma rígida com os alunos, no que diz respeito às atitudes na aula, definindo regras claras a adotar na aula e as consequências para quem não as cumprir, no sentido de melhorar o comportamento da turma, que dificultava a minha ação inicialmente.

- Manter os alunos sentados durante os momentos de instrução, pois revelou-se a estratégia mais eficaz para controlar os alunos e mantê-los concentrados.
- Recorrer ao questionamento como forma de verificar a retenção de conhecimentos por parte dos alunos. Inicialmente era um aspeto que por vezes descurava, mas que aos poucos fui melhorando e integrando nas aulas mais regularmente, repercutindo-se positivamente no comportamento dos alunos;
- A instrução, sempre que necessário, era acompanhada da demonstração, para que os alunos ficassem com uma imagem do movimento, recorrendo, habitualmente, a alunos mais proficientes, pois é fundamental que a imagem da sua execução seja tecnicamente correta;
- Individualização do feedback em função das dificuldades manifestadas pelos alunos, ministrando-os, no entanto, também para o grupo (turma) sempre que se verificassem erros comuns;
- Relativamente a estratégias mais específicas das unidades didáticas, importa destacar que em ginástica foi privilegiado o trabalho por estações, em atletismo o trabalho por vagas e estações; e nos JDC (voleibol, andebol e basquetebol) através de um ensino para a compreensão do jogo, assente em alguns dos pressupostos básicos do modelo de ensino *Teaching Games for Understanding* (TGfU), proposto por Bunker e Thorpe (1982) [in Tavares (2013)].

As estratégias referidas partiram das minhas convicções enquanto professor, aliadas obviamente ao contexto escola, especificidade da turma, conhecimentos transmitidos pelo professor orientador e partilha de ideias com os elementos do núcleo. Assim visava garantir sempre um tempo de empenhamento motor e aprendizagem máximos, fomentando e facilitando as aprendizagens dos alunos, através de um clima de aula agradável e propício a estas, mantendo sempre em mente os objetivos terminais definidos.

A adoção das estratégias definidas baseou-se sempre na premissa de Carreiro da Costa (1983) – “não existe uma estratégia de ensino ideal, mas a utilização de uma ou de outra será mais ou menos adequada conforme os objetivos a alcançar”.

### **1.2.2 Estilos de Ensino Mobilizados**

Aquando do início do estágio tinha a expectativa de utilizar uma grande diversidade do espectro de estilos de ensino propostos por Mosston e Ashworth (2008), mas tal não se tornou possível devido ao contexto e especificidades da turma. O facto de esta ser algo problemática, com alguns alunos a evidenciar frequentemente comportamentos fora da tarefa condicionou a

adoção de estilos de ensino diferenciados. Numa fase inicial do Estágio Pedagógico, derivado do mau comportamento dos alunos, tive dificuldades no controlo da turma, mesmo utilizando estilos de ensino mais reprodutivos. Estas dificuldades foram sendo ultrapassadas gradualmente ao longo do ano letivo.

De qualquer modo, conceder maior autonomia aos alunos poderia agravar o seu comportamento. Assim optei desde logo por atribuir maior preponderância a estilos de ensino com menor autonomia dos alunos, nomeadamente o estilo de ensino por comando e por tarefas ao quais recorri mais frequentemente por serem aqueles que mais se adequavam às características da turma. Esta ideia é defendida por Siedentop (1998) que afirma que “um estilo de ensino torna-se melhor que outro, porque se adequa melhor ao contexto particular e porque satisfaz, de uma maneira eficaz as necessidades desse mesmo contexto.” Foi com base nesta premissa e no trabalho desenvolvido por Mosston e Ashworth (2008) que foram seleccionados os estilos de ensino mais adequados ao contexto, a serem mobilizadas em cada uma das unidades didáticas lecionadas.

O estilo de ensino por comando, que teve um maior peso nas minhas aulas, foi fulcral para garantir o controlo da turma, conseguindo assim um melhor comportamento dos alunos, o que se repercutiu muito positivamente no clima de aula, que se foi tornando progressivamente mais agradável e propício à aquisição de aprendizagens. Este estilo de ensino retira autonomia ao aluno com estes a executarem à ordem do professor, mas permite, mais facilmente, que os alunos realizem aquilo que se pretende, aspeto fundamental no início de cada UD.

O estilo de ensino por tarefas permite orientar o aluno para a prática das habilidades pretendidas, concedendo-lhe tempo para trabalhar individualmente (prática independente), e possibilitando elevados índices de resposta motora (repetição). Este estilo de ensino concede mais independência aos alunos, possibilitando ao professor o fornecimento de feedback mais individualizado ou em pequenos grupos.

Embora, com menos expressão, utilizei também os estilos de ensino recíproco e inclusivo. O primeiro é caracterizado pelo trabalho com um ou mais parceiros, no qual os alunos devem comparar o desempenho do colega com os critérios definidos pelo professor, fornecendo-lhes feedbacks, o que exige da parte do aluno uma participação mais ativa. Este tem a vantagem de promover a interação entre os alunos, estimulando a ajuda e cooperação. Para tal, é fundamental que os alunos conheçam as componentes críticas dos gestos técnicos, de modo a fornecerem um feedback correto. Assim o professor controla os alunos observadores, respondendo às suas dúvidas e ministrando-lhes feedbacks. O facto de

não exigir a presença permanente do professor, deixa-o mais liberto para acompanhar os alunos que manifestam mais dificuldades. Já o estilo de ensino inclusivo atribui maior poder de decisão ao aluno, que deve selecionar o nível da tarefa que é capaz de desempenhar.

Na UD de ginástica utilizei bastante o ensino por tarefas, permitindo assim o treino de diversas habilidades em simultâneo. Para além disso recorri também ao ensino inclusivo, através da criação de níveis (progressões pedagógicas) nos exercícios mais difíceis, podendo assim o aluno optar pelo que considerasse mais adequado. Ainda que poucas vezes, fiz também uso do estilo de ensino recíproco em que os alunos trabalharam aos pares ajudando-se uns aos outros e ministrando feedbacks.

Na UD de atletismo teve maior predominância o estilo de ensino por comando, através de uma organização por vagas. Tinha previsto também a utilização do estilo de ensino por tarefas, mas as limitações espaciais impostas pelas condições climatéricas impossibilitaram as minhas pretensões. O estilo de ensino por comando revelou-se nesta UD fundamental, pois nesta o controlo da turma melhorou bastante começando a ser mais regular desde então.

Nas unidades didáticas de voleibol, andebol e basquetebol foram privilegiados os estilos de ensino por comando e também por tarefas, permitindo uma individualização do ensino, através da criação de situações pedagógicas diferenciadas.

### **1.2.3 A Diferenciação Pedagógica. Grupos Homogéneos X Grupos Heterógenos**

Todas as pessoas têm as suas especificidades e características que as definem. Não existem duas pessoas iguais. Portanto a ideia de ensinar para todos como se fossem um só está ultrapassada. Há-que atender às características e necessidades dos alunos, diferenciando pedagogicamente o ensino em função destas. Nesta ordem de ideias, considero que o desempenho dos alunos deve ser comparado com eles mesmos, assente numa avaliação de referência criterial e não na comparação com os outros.

O facto de atualmente as turmas serem muito numerosas, impede a individualização do ensino como seria desejável. Deste modo, a divisão dos alunos em grupos é uma excelente forma de individualizar o ensino, tendo agido deste modo ao longo das aulas, predefinindo os grupos em função do nível dos alunos e objetivos definidos. Tal como patente no PNEF, considera-se desejável a diferenciação dos objetivos e atividades formativas para os alunos e/ou grupos, mas respeitando o principio metodológico de que a atividade formativa proporcionada deve ser tão coletiva quanto possível e tão individualizada quanto necessário.

O PNEF assume também que a formação dos grupos é um elemento chave na estratégia de diferenciação do ensino, devendo estes ser utilizados por períodos limitados de tempo, pois a variedade de interações entre os jovens é fundamental para o seu desenvolvimento.

Baseando-me nestes aspetos expressos no PNEF procurei variar os grupos frequentemente, alternando entre grupos homogéneos e heterogéneos. Mesmo nos momentos em que mantive por um determinado período de tempo o mesmo tipo de grupos, troquei sempre os alunos em cada um deles. A adoção de grupos homogéneos ou heterogéneos tem as suas vantagens e desvantagens. No planeamento efetuado refleti sempre acerca destas, de modo a selecionar a estratégia mais adequada.

A adoção de grupos homogéneos tem a vantagem de permitir mais facilmente a diferenciação pedagógica, criando diferentes tarefas, ou condicionantes no caso dos JDC. No entanto, tem como uma das desvantagens a possibilidade de gerar desmotivação nos alunos menos aptos por se sentirem como os elementos mais fracos, que têm de trabalhar à parte e fazer exercícios diferentes. Embora explicasse aos alunos a importância de realizarem tarefas diferenciadas, por vezes era notória a desmotivação. Tal sucedeu por exemplo na UD de ginástica e de voleibol, em que os alunos menos proficientes tinham tarefas simplificadas e diferenciadas do restante grupo. A principal estratégia encontrada para solucionar este problema passou pela seleção de exercícios que se adequavam aos diversos níveis de proficiência dos alunos, garantido que a tarefa de aprendizagem não era nem demasiado simples para os alunos mais aptos, nem excessivamente desafiante para os alunos menos proficientes. Desde modo garantia a realização de uma atividade tão coletiva quanto possível, conforme as recomendações do PNEF.

Relativamente aos grupos heterogéneos, estes permitiram incentivar à cooperação, em que os alunos mais proficientes ajudavam os seus colegas com mais dificuldades. No caso dos JDC a utilização de grupos heterogéneos permitiu a realização de competições entre todos, com a promoção de diversos jogos e competições equilibradas, incrementando a motivação dos alunos. Acontecia, no entanto, que os alunos menos proficientes poderiam contactar menos vezes com a bola, limitando as suas possibilidades de evolução. Para além disso, outra das desvantagens é a dificuldade de individualizar o ensino, o que poderá, por vezes, comprometer a aprendizagem dos alunos. Caso tal se verificasse, esta estratégia não deverá ser adotada.

Na minha opinião a solução para esta questão dilemática exige um ponto de equilíbrio. Fazer sempre do mesmo modo não é a melhor opção. No que diz respeito aos grupos, considerando as vantagens e desvantagens da utilização de um ou de outro que fui detetando,



penso que é fundamental variar, sendo isso benéfico para os alunos. Claro que esta deve ser sempre sustentada de acordo com o seu contributo para o desenvolvimento dos alunos. Por exemplo, na UD de andebol, recorri inicialmente a grupos heterogéneos, com o propósito de incrementar a motivação dos alunos, e de promover a realização de competição entre todas as equipas. No entanto, detetei que não estava a ser a melhor estratégia, pois estava a comprometer a aprendizagem dos alunos, pelo que optei então por recorrer aos grupos homogéneos, promovendo a diferenciação pedagógica, agindo deste modo até ao final da UD.

Na UD de basquetebol, por exemplo, iniciei com a utilização de grupos homogéneos com o propósito de individualizar o ensino e potenciar o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Numa fase posterior, de maior evolução dos alunos, recorri a grupos heterogéneos, criando equipas equilibradas para a realização de diversos jogos na turma, motivando assim mais os alunos através da competição.

### **1.3 PLANO DE AULA**

O plano de aula surge na sequência do plano anual e da UD, devendo estar em consonância com estes para garantir um planeamento real das aulas, pois segundo Bento (2003), “ (...) sem se elaborar e ter em atenção o plano anual e o plano da unidade temática, sem se analisar e avaliar o ensino anterior, não se pode falar propriamente em preparação das aulas”. O mesmo autor afirma que o plano de aula é o elo final da cadeia de planeamento de ensino, devendo partir do planeamento da UD, pelo que a aula deverá estar integrada no processo global da UD. No início do ano letivo, em colaboração com os elementos do NEEBSQF, foi elaborado o modelo de plano de aula. Este baseou-se numa estrutura de aula tripartida, de acordo com Bento (2003). Assim dividimos a aula em parte inicial, parte fundamental e parte final.

A parte inicial, para além de visar a ativação geral do organismo, preparando o mesmo para o esforço subsequente, tinha também o propósito de criar um clima de aula agradável desde o início da mesma, como ponto de partida para a realização da parte fundamental. Foi também nesta fase inicial que procedi sempre à exposição dos objetivos da aula e tarefas a realizar, bem como relacionamento da matéria a lecionar com as aulas anteriores. Este espeto é fundamental, tal como afirma Bento (2003): “Uma das tarefas mais importantes do professor no início da aula, é a comunicação dos objetivos e atividades que nela se vão desenvolver. Para isso é necessário definir as tarefas principais, estabelecer a sua ligação com

a aula anterior, fundamentar a sua importância, despertar nos alunos uma disponibilidade elevada de aprendizagem”.

Na minha opinião, um dos princípios fundamentais nas aulas de Educação Física é a variabilidade, tendo-me apercebido ao longo do estágio da importância de diversificar o aquecimento, para aumentar a disponibilidade dos alunos para a aprendizagem. Inicialmente, na UD de ginástica recorri essencialmente ao aquecimento geral através de corrida contínua e exercícios de mobilização articular, também muito derivado das limitações espaciais, por ter sempre todo o material necessário montado previamente ao início da aula. Na UD de voleibol, para além deste modo, recorri várias vezes à utilização de jogos lúdicos, por ser uma forma mais agradável e divertida para os alunos. Na UD de atletismo, andebol e basquetebol, com o intuito de rentabilizar o tempo de aula disponível para as aprendizagens dos alunos, recorri frequentemente a um aquecimento específico da modalidade: no atletismo através de exercícios de técnica de corrida, e introdução de desafios com exercícios de desenvolvimento das capacidades coordenativas; no andebol com a realização de jogos pré-desportivos como por exemplo o jogo dos passes, de modo a desenvolver este gesto técnico onde tinham muitas dificuldades; no basquetebol através de exercícios de manipulação e controlo de bola, para resolver os problemas de relação com a bola detetados, e jogos de apanhada para o desenvolvimento do drible. Evoluí neste sentido, graças à experiência pedagógica e pesquisas realizadas, indo ao encontro da ideia de Ferreira (1994), de que a parte inicial da aula deve conter exercícios específicos, relacionados com o objetivo da aula.

Relativamente à parte fundamental da aula, Bento (2003) refere que é nesta que o professor tem a tarefa de realizar os objetivos e transmitir os conteúdos propriamente ditos da disciplina, pelo que são particularmente colocadas à prova as capacidades metodológicas do professor. Assim, no planeamento desta fase da aula tive também em consideração as recomendações do autor, de criar uma estrutura de aula relativamente simples, sempre que os conteúdos o permitissem. Assim, sempre que possível pensei cada exercício da aula, considerando as transições entre estes e os respetivos grupos, para que o tempo despendido em gestão fosse o mínimo possível. Ao agir deste modo, consegui rentabilizar sempre o tempo disponível para a prática, proporcionando aos alunos um elevado tempo de empenhamento motor, aspeto que considero primordial nas aulas de Educação Física e assumo como um dos seus princípios fundamentais.

Tratando-se o 8ºB de uma turma com um comportamento irregular e insatisfatório, a melhoria deste aspeto permitiu melhorar o comportamento dos alunos, contribuindo para um melhor controlo da turma. Importa, contudo, referir que não basta que o tempo de

empenhamento motor dos alunos seja elevado se este não se converter em tempo de aprendizagem. Assim, as tarefas atribuídas aos alunos devem respeitar o seguinte princípio: não serem demasiado complexas e (irrealistas), mas serem suficientemente desafiantes, pois o empenho do alunos é claramente superior quando lhes é colocado um desafio. De salientar também que procurei sempre planear as aulas respeitando uma ordem lógica de tarefas, com uma progressão gradual de nível de dificuldade, partindo do mais simples para o mais complexo, para não “saltar” etapas de aprendizagem.

Por fim, a parte fundamental da aula visa o retorno à calma dos alunos, tal como defendido por Ferreira (1994) que afirma que esta deve permitir que o organismo volte a um estado o mais próximo possível do inicial, ajudando ao processo de recuperação. Nesta utilizei essencialmente exercícios de alongamentos estáticos e relaxamento muscular, que numa fase inicial eram dirigidos pelo professor, e posteriormente pelos alunos, responsabilizando-os pela seleção dos exercícios mais adequados ao esforço realizado. Contudo torna-se redutor olhar para esta parte tão importante da aula somente a nível fisiológico. É também fundamental fazer o balanço da sessão, criando um clima de afetividade, e motivando os alunos para a aula seguinte. No final das minhas aulas procurei agir conforme preconiza Bento (2003), procedendo ao balanço da aula, avaliando a disciplina, os resultados e dificuldades dos alunos, destacando os aspetos relevantes e fazendo a ligação com a próxima aula. Como a disciplina/comportamento foram um problema inicialmente, adotei a estratégia de comunicar aos alunos o seu desempenho a este nível, fazendo questão de destacar o bom comportamento da turma ou alunos, estimulando e reforçando sentimentos e emoções. Sempre que possível, procurei finalizar as aulas com aspetos positivos, pois, tal como afirma Bento (2003), no final da aula procura-se atingir uma sensação elevada de prazer e bem-estar, fazendo esquecer eventuais aspetos menos agradáveis, deixando nos alunos o desejo de retomar o trabalho na aula seguinte.

Nesta terceira etapa de planeamento, a curto prazo, foi onde despendi mais tempo e preocupações ao longo de todo o ano letivo, pois um bom planeamento é fundamental para aulas bem-sucedidas, que levam os alunos a aproximarem-se dos objetivos pré-definidos para cada UD. Assim sendo, o planeamento de cada aula foi sempre bastante demorado, sendo esta pensada ao mais pequeno detalhe. Numa fase inicial, dada a inexperiência pedagógica, as dúvidas e preocupações eram muitas e constantes. Por vezes, já com o plano de aula terminado, que tinha sido cuidadosamente preparado, surgiam muitas dúvidas, levando-me constantemente a questionar se tinha selecionado os exercícios ou estratégias mais adequadas, refletindo acerca das suas vantagens e desvantagens. Esta reflexão conduziu assim muitas

vezes a ajustamentos, quer através da elaboração de um novo plano de aula com outras soluções, quer através de decisões de ajustamento na própria aula. A adoção permanente desta postura crítico-reflexiva foi fundamental no decorrer do Estágio Pedagógico, pois ao agir deste modo refletia e ia continuamente à procura das melhores opções, para solucionar os problemas e dificuldades que ia encontrando. Esta postura foi fulcral para colmatar a inexperiência pedagógica inicial, levando-me assim a melhorar continuamente no decorrer do ano letivo.

Finalizando as considerações relativas ao plano de aula, importa ainda deixar claro que o plano de aula deve ser flexível, sendo passível de ser ajustado sempre que surjam imprevistos, mas mantendo os seus objetivos, sempre que os recursos o permitirem. Por exemplo, na UD de atletismo, as condições climatéricas levaram várias vezes a que a aula fosse lecionada num espaço diferente do previsto, criando a necessidade de ajustar o plano.

Os planos de aula foram sempre acompanhados da respetiva fundamentação, na qual eram justificadas as opções tomadas, quer relativamente à seleção dos exercícios e objetivos dos mesmos, quer relativamente às suas funções didáticas. As justificações de algumas estratégias de organização eram também aqui descritas, como por exemplo o modo de transição entre os exercícios e o porquê dessa opção.

## **2. REALIZAÇÃO**

No domínio da realização destacam-se as dimensões da intervenção pedagógica: instrução, gestão, clima, disciplina e decisões de ajustamento. Assim, conforme definido no início do ano letivo, estes eram aspetos fundamentais a ser desenvolvidas ao longo do Estágio Pedagógico. A otimização do tempo potencial de aprendizagem nos domínios psicomotor, cognitivo e sócio afetivo, da qualidade da instrução, do clima/disciplina, da gestão ativa da aula, feedback pedagógico e avaliação foram aspetos desenvolvidos ao longo do ano letivo, aos quais procedo à respetiva análise. No decorrer do Estágio Pedagógico, tinha algumas lacunas nas áreas referidas, mas estas foram sendo colmatadas progressivamente.

### **2.1 DIMENSÃO INSTRUÇÃO**

.O processo de ensino-aprendizagem assenta na interação professor-aluno, regulando-se este pela comunicação entre os sujeitos, pelo que a dimensão instrução assume particular relevância no sucesso da intervenção pedagógica. Siedentop (1998) afirma que os professores

de Educação Física dedicam 10% a 50% do tempo de aula em instrução. Embora esta seja muito importante, é indispensável que o tempo gasto em instrução seja minimizado, de modo a conceder aos alunos um elevado índice de prática motora, capaz de lhes proporcionar o desenvolvimento de um conjunto de aprendizagens pretendidas. Nesta ótica, Pierron (1999) sugere diversas estratégias com o propósito de reduzir o tempo de instrução: minimização do tempo em apresentação dos exercícios, aumento da frequência de feedbacks, reforço das interações positivas e redução das interações negativas.

Neste processo relacional e comunicativo em que o professor transmite informações aos alunos há quatro aspetos fundamentais a considerar: preleções, questionamento, feedback e demonstração.

Considerando as especificidades da turma já referidas, o tempo dedicado às preleções e o modo de as realizar tinha de ser especialmente cuidado. Assim, tornava-se imprescindível que estas fossem claras, curtas e concisas. Segundo Carreiro da Costa (1995), na apresentação dos exercícios é fundamental gerir o tempo gasto na mesma, que deve ser curto, destacando-se ainda a clareza e objetividade com que o professor a realiza, pois o grau de consciência dos alunos sobre o desafio das aprendizagens está dependente destas. Foi com esta premissa em mente que preparei os momentos de transmissão de informação.

Deste modo, na parte inicial da aula procurei realizar uma breve exposição dos objetivos, focando-me apenas no essencial, como preconiza Bento (2003) – “O essencial da aula – torne-o também essencial aos olhos dos alunos”. Só atuando deste modo os alunos assimilam a mensagem. Inicialmente cometia o erro de querer fornecer demasiada informação, demorando bastante tempo a transmitir a mensagem, derivado também do comportamento dos alunos. Assim que comecei a ser mais objetivo, focando-me apenas no essencial consegui reter mais a atenção dos alunos, diminuindo o tempo despendido em instrução.

O progresso foi também mais significativo a partir do momento em comecei a recorrer mais vezes ao questionamento. Foi uma lacuna que ia detetando nas minhas reflexões pós-aula. Fui bastante irregular na sua utilização, mas a partir da lecionação da UD de andebol, utilizei-o com mais frequência, tornando-se a sua utilização mais sistemática ao longo da UD de basquetebol. Tal contribuiu para que conseguisse manter os alunos mais atentos às explicações, com menos conversas paralelas e perturbadoras. Numa fase inicial recorria essencialmente a questões meramente recordatórias, para verificar a retenção de conhecimentos face aos objetivos cognitivos estabelecidos. Contudo, numa fase já mais final, na UD de basquetebol, utilizei também e com mais frequência questões divergentes,

considerando aspetos exploratórios não conhecidos. Nesta UD, aquando da introdução de alguns conteúdos questionei os alunos acerca das componentes críticas, construindo assim com estes as respostas. Esta estratégia, ao tornar os alunos sujeitos mais ativos na construção da aprendizagem, revelou-se eficaz na sua aquisição de conhecimentos.

Outra das estratégias implementadas durante a instrução de conteúdos foi a de colocar os alunos sentados à minha frente, para um melhor controlo da turma, permitindo-me assim detetar mais facilmente os mais conversadores e desatentos.

Transmitir informação aos alunos pode tornar-se uma tarefa em vão, se a instrução não for acompanhada da demonstração. Verifiquei, que por vezes é mais eficaz utilizar a imagem do movimento ou demonstração dos exercícios a realizar em tempo real, do que se nos limitarmos meramente a “debitá-los”. Nas minhas intervenções pedagógicas tive sempre este cuidado, demonstrando os comportamentos que queria ver nos alunos, indo assim ao encontro de Schmidt (1991) que afirma precisamente que “o professor deve suplementar as suas instruções verbais com a demonstração (modelo), vídeo, filme ou fotografia da ação a ser aprendida. Na maioria das aulas lecionadas privilegiei a demonstração, habitualmente com recurso a um bom executante como modelo. Para além disso, na UD de ginástica utilizei imagens (fotografias) dos movimentos, acompanhados das suas componentes críticas essenciais.

Por fim, importa refletir acerca da utilização do feedback pedagógico. Segundo Aranha (2007), o feedback é toda a reação verbal e não-verbal do docente perante a ação motora do aluno, relacionada com os objetivos da aprendizagem. Foi neste um dos aspetos em que mais progredi ao longo do Estágio Pedagógico, utilizando-o cada vez com maior frequência e oportunidade. Outra das aprendizagens conseguida neste âmbito foi o facto de fornecer também maior quantidade de feedbacks positivos, reforçando as boas ações dos alunos, o que incrementava a sua motivação e entusiasmo pela tarefa. Destaco ainda o impacto positivo que esta estratégia teve na motivação dos alunos menos proficientes.

O facto de recorrer mais frequentemente ao feedback por questionamento constituiu também um aspeto de melhoria nas intervenções pedagógicas, tendo contribuído para uma maior consciencialização dos alunos das suas ações e para a obtenção de aprendizagens mais significativas. Quando procedi deste modo, coloquei os alunos a pensar nas suas execuções, guiando-os à descoberta, quer dos erros cometidos, quer da forma de os solucionar. A consciencialização desta importância e a sua maior utilização nas aulas vai ao encontro da afirmação de Aranha (2007) relativamente ao feedback pedagógico, onde refere que este tem por objetivo interrogar os alunos relativamente ao que realizaram e como o efetuaram.

Ministrar feedbacks pode ser em vão se o professor não o acompanhar a prática subsequente ao mesmo. Assim, procurei sempre fechar o ciclo de feedbacks, esperando por observar e corrigir a execução subsequente do aluno, através de um novo feedback, aprovativo ou corretivo.

## **2.2 DIMENSÃO GESTÃO**

A dimensão gestão assume um papel relevante no sucesso das aulas de Educação Física, tal como experienciei, indo ao encontro de Pierón (1996) ao referir que a gestão do tempo de aula é um elemento chave na eficácia das atividades físicas e desportivas. A este respeito, Siedentop (1983) afirma que a gestão eficaz de uma aula consiste num conjunto de comportamentos do professor, que produzam elevados índices de envolvimento dos alunos nas atividades da aula, um número reduzido de comportamentos dos alunos que interfiram no trabalho do professor ou de outros alunos, e uma utilização eficaz do tempo de aula. Esta ideia é partilhada também por Claro & Filgueiras (2009), pois referem que a capacidade do professor para manter um meio que beneficie os alunos na aquisição de aprendizagens, é algo que caracteriza a qualidade de gestão da aula. Para tal, é exigido ao professor um vasto leque de competências relativas à comunicação, organização, regras e atitudes capazes de manter um bom clima de aula (Claro & Filgueiras, 2009).

No decorrer do Estágio Pedagógico foi possível confirmar empiricamente que conseguir uma gestão eficaz da aula é fulcral para diminuir a ocorrência de comportamentos fora da tarefa, contribuindo para uma rentabilização do tempo útil de aula. Inicialmente tinha algumas dificuldades a este nível e sentia despender demasiado tempo para a organização das tarefas de aula, bem como a transição entre estas. Esta dificuldade inicial era motivada também pelas especificidades da turma, nomeadamente o comportamento. Contudo, neste processo de evolução gradual em que o controlo da turma foi aperfeiçoando, as dificuldades a este nível foram melhorando progressivamente. Para este processo contribuiu certamente o planeamento cuidado e pormenorizado das aulas.

Outra dificuldade sentida e também descrita no PFI prendia-se com definição adequada dos tempos atribuídos a cada tarefa, que por vezes não eram bem calculados, levando-me a eliminar alguns exercícios previstos. Naturalmente, com a experiência adquirida, esta definição passou a ser mais fácil e acertada, contribuindo também neste sentido para um maior domínio da aula relativamente à sua organização e transições.

Como já referi no presente documento, garantir aos alunos um tempo de prática motora o mais elevado possível é para mim de extrema importância. A garantia deste princípio concede aos alunos elevadas oportunidades de desenvolverem as suas aprendizagens. Posto isto, tive sempre esta preocupação no planeamento das aulas, em que expressava na fundamentação da mesma o porquê da organização dos grupos de determinada forma, bem como o modo de transição entre tarefas a realizar.

Neste sentido selecionei um conjunto de detalhes que achei importantes considerar: organizar a aula segundo uma sequência lógica de acontecimentos, partindo do mais simples para o mais complexo; sempre que possível utilizar exercícios com organizações simplificadas que sirvam os propósitos da aula (selecionar exercícios demasiado complexos leva a um aumento do tempo despendido em gestão, o que apenas considero justificável se estes forem melhores para o alcance dos objetivos da aula); pensar o modo de organização dos grupos e a transição entre exercícios tendo em consideração o número de grupos e elementos em cada um deles, mantendo sempre que possível o mesmo número (por exemplo, nas aulas de UD de basquetebol em que finalizava com jogos 3x3, os exercícios da parte fundamental eram realizados em grupos de seis alunos por tabela, permitindo assim uma transição rápida, com poucos tempos “mortos”).

Para além destes aspetos foi também importante criar rotinas e utilizar adequadamente sinais, quer para reunir os alunos, quer para as transições entre tarefas, de modo a rentabilizar ao máximo o tempo útil de aula. Por exemplo, sempre que apitava durante as aulas os alunos deveriam parar a tarefa que realizavam e escutar ativamente; no caso de fazer contagem decrescente, os alunos deveriam reunir-se à minha frente rapidamente antes do término desta. As rotinas no início e final das aulas assumiram também muita importância, pois a manutenção e conhecimento por parte dos alunos destas permitia rentabilizar o tempo de aula. Por exemplo, na parte inicial e final da aula, eram, habitualmente os alunos a dirigir, respetivamente, os exercícios de mobilização articular e de relaxamento muscular, selecionados pelo professor aleatoriamente.

O reforço da utilização de todas as rotinas de aula contribuiu decisivamente para a diminuição do tempo despendido em gestão de aula.

Um outro aspeto fundamental prende-se com a montagem do material necessário à aula. Esta foi sempre realizada previamente ao início da aula, para que se iniciasse rapidamente. Esta estratégia assumiu particular preponderância na UD de ginástica, por serem necessários muitos e diversos materiais. Se não adotasse esta estratégia, as aulas de 45 minutos seriam muito reduzidas.



O meu princípio de alcançar um tempo de empenhamento motor dos alunos máximo, através de um menor dispêndio de tempo em gestão de aula, teve por vezes aspetos negativos, nomeadamente o facto de as instruções serem de menor qualidade, deixando alguns detalhes por referir. No entanto, sempre que tal sucedia, corrigia na aula seguinte, transmitindo todas as informações essenciais. Ao longo do ano letivo estas falhas foram diminuindo, sem prejuízo no tempo de empenhamento motor dos alunos, pois procurei sempre focar-me na informação essencial.

Por último, importa salientar que as estratégias implementadas para otimizar o tempo útil de aula, através de uma gestão mais eficaz desta estão dependentes da matéria a lecionar e do espaço da mesma, pelo devem ser ajustadas sempre que necessário. Não existem receitas universais de aplicação, mas sim receitas que se podem adequar ou não ao contexto e objetivos que pretendemos alcançar.

### **2.3 DIMENSÃO CLIMA**

A manutenção de um clima de aula agradável e propício às aprendizagens é um aspeto chave no processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, em todas as minhas intervenções pedagógicas procurei estabelecer uma relação adequada com os alunos, mantendo um clima de credibilidade na comunicação que transmitisse também entusiasmo, e participando com os alunos quando necessário para incrementar a sua motivação e disposição para as tarefas.

Siedentop (1983) refere que “mais do que intervir sobre o comportamento inapropriado, é preciso desenvolver os tipos de comportamentos adequados e prevenir os distúrbios”. Neste sentido, considero que reforçar as boas ações e comportamentos dos alunos é fundamental, motivando-os assim a manterem-se empenhados nas tarefas propostas. Este aspeto torna-se preponderante, na medida em que o clima de aula está muito dependente das interações pessoais e ambiente da mesma.

No início do Estágio Pedagógico, tornava-se por vezes difícil a manutenção deste clima, pois era frequentemente necessário chamar à atenção e repreender alguns alunos derivado dos seus comportamentos inapropriados. Contudo, à medida que o comportamento da turma foi melhorando, a quantidade de interações positivas superiorizava-se às negativas, o que se repercutiu muito positivamente no clima de aula.

Para a manutenção de um bom clima de aula, baseada numa boa relação com os alunos, considero fundamental o modo de iniciar e finalizar a aula. Na parte inicial da aula torna-se importante despertar nos alunos o interesse para as tarefas subsequentes,

transmitindo-lhes entusiasmo. Na parte final, onde deve ser feito o balanço da sessão, o professor deve ser sincero quanto ao empenho e comportamento dos alunos na mesma. No entanto, mais do que os reprimir, é fulcral reforçar o que foi melhor, terminando com uma mensagem positiva, capaz de motivar os alunos para as aulas seguintes. Nas minhas intervenções pedagógicas, senti que ao ter este cuidado a pré-disposição dos alunos para a prática era superior na aula seguinte, pois sentiam-se mais motivados, aspeto chave ao sucesso das atividades segundo Gouveia (2007): "sem a presença da motivação, os alunos em aulas de Educação Física não exercerão as atividades ou então, farão mal o que for proposto".

A dimensão clima não se pode obviamente dissociar da dimensão disciplina e gestão. Quanto à disciplina porque a um maior empenho dos alunos nas tarefas a probabilidade de ocorrência de comportamentos fora da tarefa é inferior. Quanto à gestão, pelo facto de os alunos estarem mais predispostos e recetivos, o que permite que a organização e transição entre tarefas se processe de forma mais expedita.

## **2.4 DIMENSÃO DISCIPLINA**

A dimensão disciplina está obviamente relacionada e dependente da instrução, gestão e clima. Quando se despende muito tempo em gestão da aula, aliado a uma baixa qualidade ao nível da dimensão instrução, o clima de aula é prejudicado, aumentando portanto a probabilidade de ocorrência de comportamentos fora da tarefa ou indisciplina. Neste contexto, Siedentop (1983) afirma que um sistema de organização eficaz e boas estratégias disciplinares criam uma atmosfera na qual é mais fácil aprender. O mesmo autor reforça também a importância da dimensão disciplina na condução do processo de ensino-aprendizagem.

No início do Estágio Pedagógico foi nesta dimensão que tive mais dificuldades. O comportamento dos alunos tinha sido considerado insatisfatório e irregular no ano letivo anterior, sendo portanto fundamental ser rígido com os alunos no cumprimento das regras estipuladas. Mas, dada a inexperiência pedagógica, o comportamento dos alunos acabou por condicionar o controlo da turma. Este constituiu então, desde logo, um problema nas intervenções pedagógicas. Contudo encarei-o de modo muito positivo, como sendo um verdadeiro desafio à minha qualidade pedagógica. Foi com este pensamento que agi no decorrer do ano letivo, procurando continuamente superar as dificuldades que ia encontrando aula após aula.

Na primeira UD (ginástica) foi difícil superar estas dificuldades, apesar da constante reflexão e tentativa de implementar novas estratégias. Na UD seguinte (voleibol), o controlo

da turma melhorou significativamente, ainda que de modo irregular. Nesta tive o cuidado de reforçar as regras e boas condutas a adotar durante as aulas, tendo também definido consequências para o incumprimento das mesmas. Tal estratégia revelou-se adequada, considerando as melhorias evidenciadas. A partir da UD de atletismo, no início do segundo período, as dificuldades começaram a ser cada vez menores, melhorando assim o controlo da turma de modo mais regular. Para tal, contribuiu certamente todo o esforço e atenção dispensada no planeamento das aulas, nas quais tinha sempre em consideração a distribuição dos alunos com maior tendência para comportamentos fora da tarefa pelos vários grupos. Assim, sempre que necessário, separei os alunos que não era conveniente estarem juntos, sob prejuízo de poderem perturbar a aula.

Para garantir a disciplina na aula, é fundamental que o professor defina regras e seja rígido relativamente ao seu cumprimento. A partir daí terá de manter a coerência, para que os alunos lhe confirmem credibilidade. Além disso, estabelecer uma relação adequada com os alunos, gerando um bom clima de aula, assente essencialmente em interações positivas é um fator preponderante para ganhar a confiança dos alunos. E ganhar a confiança dos alunos é garantir que estes respeitam o professor, o que se repercute positivamente na dimensão disciplina.

Por último, importa destacar a importância de manter uma boa gestão de aula para a melhoria da disciplina. Garantir aos alunos um elevado tempo de prática motora é fundamental para que estes se comportem adequadamente. Aliado ao tempo de empenhamento motor elevado é fulcral que sejam conhecedores do que o professor pretende, sendo claramente definidos os objetivos a alcançar em cada tarefa. Só deste modo os alunos estarão motivados para estarem empenhados na tarefa, devendo esta respeitar sempre o princípio de nem ser demasiado fácil nem excessivamente desafiante.

Na fase inicial referida, de maiores dificuldades recorria muitas vezes a intervenções disciplinares de carácter punitivo, o que se repercutia negativamente no clima de aula. O melhor planeamento das aulas e adequação de estratégias, que contribuíram para uma melhoria ao nível da dimensão gestão e clima, constituíram um aspeto chave na melhoria da disciplina, diminuindo assim muito significativamente a necessidade de agir punitivamente. O reforço de estratégias preventivas assumiu também muita relevância neste âmbito.

Nesta dimensão assisti a uma evolução significativa no decorrer das intervenções pedagógicas, face ao estado inicial. No progresso alcançado destaco a importância da adoção de uma postura permanentemente crítico-reflexivo da prática pedagógica.

## 2.5 DECISÕES DE AJUSTAMENTO

Embora o planeamento do processo de ensino-aprendizagem seja imprescindível para garantir o desenvolvimento integral dos alunos ao nível psicomotor, cognitivo e sócio-afetivo, não o podemos encarar como algo absolutamente rígido a ser implementado tal e qual como planeado. Conduzir a aprendizagem dos alunos é um processo, e como tal, qualquer processo é passível de sofrer alterações, sempre que seja necessário, em função da evolução dos alunos e dos objetivos definidos.

Deste modo considero que um planeamento eficaz é aquele que é flexível, onde o professor demonstra capacidade de adaptação ao contexto. Esta capacidade, que nos pode (e deve) conduzir a reajustamentos no planeamento efetuado sempre que se justifique, apenas existirá realmente se o professor acompanhar a sua prática pedagógica de uma postura permanentemente crítico-reflexiva.

No decorrer do Estágio Pedagógico tive de proceder a vários ajustamentos, quer nas unidades didáticas, quer no próprio plano de aula. Nas unidades didáticas foi necessário reajustar alguns objetivos, bem como realizar algumas mudanças na extensão e sequência de conteúdos prevista, devido à evolução dos alunos ser inferior ou superior à esperada, simplificando ou complexificando os conteúdos, respetivamente. No caso do plano de aula, onde foram mais frequentes as decisões de ajustamento, estas deveram-se essencialmente ao número de alunos, sempre que alguém faltava ou não realizava aula prática, e às condições climáticas. A título de exemplo, destaco a UD de atletismo, pois durante a sua lecionação as condições climáticas foram bastante adversas e instáveis, pelo que foi nesta que foi necessário proceder a mais decisões de ajustamento. Relativamente aos conteúdos, por não ter sido possível abordar o salto em comprimento tal como planeado, e nos planos de aula, sempre que a chuva deixava o espaço atribuído impraticável para a aula. Por vezes, o facto de ter de partilhar o espaço de aula com outro docente, obrigou também a decisões de ajustamento no plano de aula.

Sempre que existia a possibilidade de as condições climáticas impedirem a lecionação da aula no espaço previsto tornava-se importante ter um plano alternativo, agindo deste modo mais preventivamente, o que se revelou obviamente mais rico no que concerne à qualidade da intervenção pedagógica.

Uma decisão de ajustamento pode ser mais ou menos adequada conforme cumpra os objetivos iniciais definidos para a aula. Foi com base neste princípio que procedi a

ajustamentos ao plano de aula, garantindo sempre que possível, que as alterações efetuadas servissem os objetivos da aula.

Um bom professor deve ser capaz de lecionar uma aula com qualidade, mesmo que surjam imprevistos de “última hora”.

Na minha opinião, as decisões de ajustamento efetuadas às unidades didáticas e planos de aula durante o ano letivo foram bem adequadas à realidade, revelando capacidade de adaptação da minha parte.

### **3. AVALIAÇÃO**

*“A avaliação pedagógica pode ser considerada como o ato de examinar o grau de adequação entre um conjunto de informações e um conjunto de critérios, adequados a um objetivo previamente fixado, com vista a uma tomada de decisão (De Ketele, 1981).”*

A avaliação é um elemento chave na melhoria do processo de ensino-aprendizagem, permitindo verificar constantemente a congruência entre os objetivos definidos e o estado dos alunos, visando reajustamentos em função destes.

Esta ideia está expressa no Decreto-Lei 139/2012 de 5 de julho, no qual se afirma que a avaliação constitui um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno, tendo como objetivo a melhoria do ensino através da verificação de conhecimentos adquiridos, das capacidades desenvolvidas nos alunos e da aferição do grau de cumprimento das metas curriculares. No mesmo Decreto-Lei, salienta-se assim a importância da avaliação da aprendizagem, tendo esta por objetivo conhecer o estado de ensino, retificar procedimentos e reajustar o ensino das diversas disciplinas aos objetivos curriculares fixados.

Deste modo, a avaliação constitui um elemento fundamental na regulação do processo de ensino e aprendizagem, sendo portanto a partir desta que se procedem a todos os ajustamentos necessários. Na minha opinião, projetar a avaliação deste modo, pressupõe que todas as avaliações sejam sempre entendidas numa perspetiva formativa, tal como afirmado por Lucea (2005). Esta dimensão formativa da avaliação é também valorizada por Perrenoud (1999), pois defende que a função central da avaliação consiste em ajudar o aluno a aprender e o professor a ensinar. Partindo destes pressupostos, ao longo do ano letivo, procurei sempre utilizar a avaliação com o propósito de ensinar melhor, melhorando a qualidade da intervenção pedagógica e garantindo a qualidade das aprendizagens dos alunos. Neste sentido

procurei individualizar sempre o ensino e avaliação em função das dificuldades dos alunos, selecionando tarefas de aprendizagem de acordo com o princípio preconizado no PNEF, de implementar tarefas tão globais quanto possível e tão analíticas quanto necessário.

Deste modo, encarei sempre a avaliação como tendo uma importante função pedagógica, de ajuda, de reflexão e de tomada de decisão, sendo entendida por Dias & Rosado (2003) como “uma componente fundamental na consecução de uma pedagogia para a mestria ou para a individualização do ensino”.

### **3.1 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA**

Segundo Damião (1996) a avaliação diagnóstica tem por objetivo proporcionar o conhecimento dos pré-requisitos dos alunos, a consequente orientação na aprendizagem e a comparação com os seus progressos. É com base nesta que se estrutura todo o planeamento, adequando os objetivos e conteúdos propostos às capacidades dos alunos, selecionando objetivos ambiciosos, mas sempre possíveis, pois torná-los excessivamente desafiantes tornar-se-ia desmotivante. Para tal, é fundamental avaliar o nível dos alunos, averiguando quanto ao seu estado inicial, detetando as suas capacidades e dificuldades.

A avaliação diagnóstica deteta a posição inicial do aluno em relação aos objetivos que se pretendem alcançar, baseando-se nesta o caminho a seguir em todo o processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, a avaliação diagnóstica em todas as unidades didáticas lecionadas efetivou-se no início das mesmas, com o objetivo de verificar se os alunos dominavam aprendizagens anteriores, consideradas como pré-requisitos base à UD a iniciar. Esta ideia, adotada ao longo do ano letivo tem por base Ribeiro (1999) que afirma que a avaliação diagnóstica pretende averiguar a posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que lhes servem de base. Partindo desta premissa, para cada UD foram selecionados os pré-requisitos considerados como fundamentais. Esta seleção foi sempre realizada num trabalho colaborativo com os elementos do núcleo a lecionar aulas ao 8º ano de escolaridade, garantindo assim alguma homogeneidade e coerência. Para além disso, a discussão e partilha de ideias realizada neste sentido, permitiu que a seleção fosse a mais adequada possível. A par desta discutiram-se também as possíveis condições de observação.

Por exemplo, nas unidades didáticas de JDC (Voleibol, Andebol e Basquetebol) a observação do desempenho dos alunos realizou-se em situações de exercício-critério, de modo a facilitar a observação do pretendido, e em situação de jogo reduzido de modo a

avaliar o desempenho dos alunos em situação de jogo. Optámos sempre por realizar a avaliação diagnóstica de jogo em situação de jogo reduzido, pois é um modo de proporcionar aos alunos mais contacto com a bola, facilitando quer a observação quer as suas aprendizagens.

Posteriormente à seleção dos pré-requisitos fundamentais a observar, procedeu-se à elaboração do instrumento de avaliação diagnóstica, a ser preenchido na primeira aula de cada UD. Através da análise dos dados recolhidos foi possível dividir os alunos de acordo com o seu desempenho, em grupos de nível de proficiência. Esta classificação permitiu orientar o processo de ensino-aprendizagem em função destes níveis, adequando a cada um deles as tarefas de aprendizagem propostas.

### **3.2 AVALIAÇÃO FORMATIVA**

Desde o início do Estágio Pedagógico que encarei a avaliação formativa à semelhança de Bloom e seus colaboradores (citados por Allal, 1986), que utilizaram este conceito para designar os processos aplicados pelos docentes para adequarem as suas práticas pedagógicas às dificuldades de aprendizagem detetadas nos alunos, entendendo-a assim como reguladora do processo de ensino e aprendizagem.

Opinião semelhante tem Hadji (1994) que afirma que a avaliação formativa “ tem por objetivo contribuir para melhorar a aprendizagem em curso, informando o professor sobre as condições em que está a decorrer essa aprendizagem, e instruindo o aprendente sobre o seu próprio percurso, os seus êxitos e suas dificuldades”. Também Gonçalves et al. (2010) realça neste tipo de avaliação a importância dos seus dados servirem para ajudar o aluno a aprender, referindo-se a esta como tendo o objetivo de tornar o aluno ator da sua própria aprendizagem, ajudando o aluno a aprender e o professor a desenvolver a sua capacidade de adequar objetivos e estratégias de ensino.

Embora não haja um consenso em torno das definições de avaliação formativa, todos os autores apresentam em comum a ideia da sua função reguladora da aprendizagem, sendo esta entendida como “um instrumento para detetar as dificuldades e os êxitos dos alunos no decorrer do processo de ensino-aprendizagem e, também como um meio para adaptar o ensino às diferenças individuais observadas na aprendizagem” (Rosado & Colaço, 2002).

Nesta perspetiva, a avaliação formativa fornece assim um duplo feedback, ao aluno e ao professor, permitindo ministrar feedbacks aos alunos acerca do seu desempenho e

permitindo ao professor averiguar quanto ao progresso do aluno, levando-o a realizar ajustes sempre que se revele necessário, para aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem.

Considerando o caráter contínuo e sistemático da avaliação, bem como a literatura mobilizada, a avaliação formativa foi realizada ao longo de todas as aulas, através do registo das dificuldades comuns dos alunos e de registos mais individualizados de alunos com maiores dificuldades. Neste sentido foi elaborado também um instrumento de avaliação formativa sob a forma de *checklist* de modo a fazer “zoom” aos detalhes, analisando tão rigorosamente quanto possível as dificuldades dos alunos. Esta avaliação formativa permitiu individualizar os feedbacks, intervindo diretamente para colmatar as dificuldades detetadas.

Na primeira UD lecionada (ginástica) a grelha de avaliação formativa adotada era semelhante à da avaliação diagnóstica, classificando cada elemento gímico numa escala de um a três. Esta diferenciava-se apenas pelo facto de ser um pouco mais detalhada e de existirem mais critérios para cada um deles. Embora pudesse ter a vantagem de comparar o desempenho e progressão dos alunos, devido à utilização da mesma escala, não reviu utilidade na utilização desta, pois achei que os números atribuídos poucas informações forneciam para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Na UD seguinte (voleibol), fiz a experiência de utilizar duas grelhas de avaliação formativa, uma com a escala de um a três e outra sob a forma de *checklist*, na qual registava se os alunos executavam ou não cada um dos critérios considerados essenciais em cada conteúdo. Esta experiência permitiu-me concluir que a utilização da *checklist* se revelou mais proveitosa, por fornecer dados mais concretos acerca das dificuldades dos alunos em cada conteúdo, contribuindo assim para uma melhoria do processo de ensino-aprendizagem, através de uma melhor adequação das aulas às dificuldades reais dos alunos. A utilização desta grelha, ao permitir detetar rigorosamente os erros dos alunos em cada conteúdo, possibilitou uma maior individualização do feedback. Deste modo, nas unidades didáticas seguintes foi adotado este tipo de instrumento de avaliação formativa por se revelar claramente mais útil e facilitar a individualização do ensino.

### **3.3 AVALIAÇÃO SUMATIVA**

Segundo Scriven (1967), a avaliação sumativa tem por objetivo comprovar a eficácia de um programa no final do seu desenvolvimento. Deste modo, o aluno é classificado de acordo com os objetivos pré-definidos na UD, realizando-se um balanço final do seu desempenho. Esta, segundo Ribeiro & Ribeiro (1990) “(...)procede a um balanço de



resultados no final de um segmento de ensino-aprendizagem, acrescentando novos dados aos recolhidos pela avaliação formativa e contribuindo para uma apreciação mais equilibrada do trabalho realizado.” Neste sentido, os relatórios da avaliação sumativa, a par das reflexões das unidades didáticas, foram documentos importantes pelo facto de permitirem refletir quanto à concretização dos objetivos propostos, idealizando novas estratégias para ultrapassar as dificuldades sentidas na etapa de aprendizagem seguinte, indo ao encontro de Ribeiro (1999). O autor refere que “a avaliação sumativa pretende ajuizar o progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já recolhidos por avaliações do tipo formativo e obter indicadores que permitam aperfeiçoar o processo de ensino”. Opinião similar tem Rosado (1997), pois defende que a avaliação sumativa se traduz num juízo globalizante sobre o desenvolvimento do conhecimento e competências, capacidades e atitudes dos alunos, tendo lugar no final de cada período letivo, no final de cada ano e de cada ciclo de ensino.

A avaliação sumativa de cada UD permitiu aferir quanto aos resultados já recolhidos na avaliação formativa, fornecendo feedback ao aluno sobre o seu desempenho, e ao professor de modo a introduzir modificações na etapa seguinte do processo de ensino e aprendizagem.

Neste processo avaliativo, a diferenciação pedagógica assume também um papel preponderante. Assim procurei sempre que esta considerasse as especificidades dos alunos. A diferenciação pedagógica na avaliação final de ginástica não foi muito bem concretizada, sendo uma das falhas cometidas inicialmente devido à inexperiência pedagógica. Como tal, nas unidades didáticas seguintes este aspeto foi pensado desde logo na sua construção.

Relativamente aos JDC a diferenciação pedagógica foi efetivada através da manipulação das condições do jogo, nomeadamente o número de jogadores. Assim na UD de voleibol os alunos do nível introdutório e elementar foram avaliados em situação de jogo 2x2 e os alunos do nível avançado em situação de jogo 3x3; na UD de andebol e basquetebol os alunos mais proficientes foram avaliados em situação de 5x5 e os restantes em situação de 3x3. Nestes, como foi concedida uma maior importância ao jogo, este teve um maior peso na avaliação dos alunos.

No que concerne à UD de atletismo, destacando o exemplo da corrida de barreiras, a diferenciação pedagógica foi concretizada, essencialmente, através da manipulação da altura das barreiras. Existiam três alturas de barreiras, de acordo com o nível de desempenho e altura dos alunos. Os alunos poderiam optar pela altura que achavam mais conveniente para o seu nível, segundo um estilo de ensino inclusivo.

Uma das principais preocupações nas aulas destinadas à avaliação sumativa, era a de fazer destas aulas normais e ricas em oportunidades de aprendizagem, nas quais os alunos deveriam exercitar-se nas tarefas propostas e o professor fornecer feedbacks frequentemente. A outra preocupação prendia-se com as situações de aprendizagem e avaliação, que deveriam ser sempre já conhecidas pelos alunos e ter sido exercitadas ao longo da UD, garantindo assim maior coerência, e evitando criar ansiedade aos alunos.

A realização da avaliação formativa de modo sistemático facilitou a observação dos alunos na avaliação sumativa, pois já tinha a percepção global do que os alunos eram capazes de realizar. Ainda assim nas aulas de avaliação sumativa observei várias repetições dos mesmos alunos, para me certificar que a avaliação era justa e coerente. A observação foi registada numa grelha de avaliação de constituída para o efeito, na qual enquadrava os alunos numa escala de um a cinco em cada um dos conteúdos definidos.

#### **4. ATITUDE ÉTICO-PROFISSIONAL**

A profissão docente exige daqueles que a desempenham uma ética profissional exemplar, quer devido às constantes interações e relações humanas com todos os intervenientes na comunidade escolar (elementos da direção, professores, encarregados de educação, alunos e funcionários), quer devido ao compromisso do professor para com as aprendizagens dos alunos.

A ética profissional constitui assim uma dimensão paralela às dimensões da intervenção pedagógica, assumindo uma importância fundamental no desenvolvimento do agir profissional do futuro professor. Deste modo a ética e profissionalismo docente revelam-se no desempenho diário da profissão, através das suas atitudes e valores, manifestados no exercício das suas funções e na relação com todos os agentes da comunidade educativa.

Segundo Patrício (1993), através das ações do professor, os alunos adquirem hábitos, reproduzem comportamentos, assumem e formam valores, contribuindo assim para a integração do aluno na sociedade e na formação do seu próprio carácter. Com efeito, no exercício das suas funções o professor deve ser um exemplo e um modelo a seguir, de modo a que os alunos o vejam como alguém responsável, competente e coerente. Para um professor poder exigir determinados comportamentos e atitudes dos alunos, deve agir em conformidade com as suas palavras, sendo-lhe assim atribuída maior credibilidade.

A este respeito considero que o meu desempenho ao longo do aluno letivo foi excelente a todos os níveis. Para além do compromisso ético para com as aprendizagens dos

alunos que foi sempre uma preocupação em todas as tarefas realizadas, destaco também as atitudes demonstradas ao longo do ano letivo, procurando sempre contribuir para o desenvolvimento da integral dos alunos.

No decorrer do Estágio Pedagógico fui sempre o primeiro à chegar ao espaço de aula, montando sempre que possível o material disponível para aula previamente ao seu início, de modo a conceder aos alunos o máximo tempo de prática possível. Esta simples atitude teve repercussões positivas na pontualidade dos alunos, pois uma grande parte destes começou a chegar ao espaço de aula mais vezes antes do horário previsto.

Tal como idealizei no PFI, apliquei ao longo do Estágio Pedagógico todos os conhecimentos obtidos na formação de base, quer durante a licenciatura em ciências do desporto quer no primeiro ano do mestrado, com o propósito de contribuir para uma melhoria das aprendizagens dos alunos em todas as intervenções pedagógicas. Neste sentido, considero que adotar uma postura constantemente crítico-reflexiva acerca da prática pedagógica, é um aspeto chave nesta dimensão ético-profissional, pois só refletindo e analisando criticamente as estratégias implementadas é possível melhorar a qualidade das intervenções pedagógicas para um patamar superior, tal como aconteceu.

No início do Estágio Pedagógico, as dificuldades no controlo da turma e manutenção da disciplina, repercutiam-se negativamente na gestão da aula. Contudo, a postura que sempre adotei de procurar ser melhor todos os dias através da reflexão, investigação e partilha de conhecimentos constantes conduziram-me para um patamar superior, superando essas dificuldades iniciais.

Nesta dimensão considero pertinente salientar o espírito existente no NEEBSQF, com muito trabalho colaborativo, partilha de ideias e experiências ao longo do Estágio Pedagógico, que tão importante se revelou, quer ao nível do desenvolvimento pessoal e profissional, quer nas aprendizagens dos alunos. Neste âmbito, Lima (2002) destaca a importância do trabalho colaborativo na melhoria do processo de ensino-aprendizagem, afirmando que a colaboração não se justifica só por si, mas que é um meio à disposição para um alcançar um fim mais nobre – uma aprendizagem mais rica e significativa. Confesso que por vezes, as rotinas de trabalho colaborativo se tornaram cansativas, por se despendem muito tempo para solucionar aspetos que sozinhos seriam mais rapidamente tratados. Contudo, este foi fundamental para a minha evolução, pois conhecimento que não é discutido e partilhado pode ser em vão, e só através da partilha e reflexão conjunta é possível decidirmos cada vez melhor. É um trabalho mais duro, mas os resultados destes são certamente superiores, pois se caminhando sozinhos podemos ir mais rápido, caminhando juntos vamos mais longe. Deste modo, a riqueza da experiência em

termos do trabalho colaborativo existente no NEEFEBSQF, contribuiu também para o meu sucesso, pelo que no futuro vou certamente procurar a partilha e discussão de conhecimentos, assente numa base de trabalho colaborativo.

O desenvolvimento e formação profissional é um processo contínuo e permanentemente inacabado, devendo o professor incorporar a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional (Decreto-Lei 240/2001 de 30 de Agosto). O Estágio Pedagógico foi então constituinte da fase inicial do processo de desenvolvimento e formação profissional, que nunca acaba, sendo portanto importante privilegiar a formação contínua ao longo de toda a carreira de docente.

Segundo Formosinho (1992), o professor é definido como um profissional que promove a instrução, a socialização e o desenvolvimento de outrem, tendo uma formação inicial de nível superior, e que procura (auto)formar-se continuamente de modo permanente. Procurando sempre mais conhecimentos através de uma formação contínua, frequentei ações de formação complementares ao longo do Estágio Pedagógico. Destas destaco a participação conjunta do NEEBSQF com apresentação oral no Fórum Internacional das Ciências da Educação Física, bem como na Oficina de ideias promovida pelo Núcleo de Estágio da Escola Secundária Avelar Brotero, por terem sido excelentes momentos de partilha de informação e conhecimentos, que devem ser reforçados neste importante processo de formação contínua do docente.

Importa ainda referir-me quanto à participação na escola, pois tal como expresso no Decreto-Lei 240/2001 de 30 de Agosto, o docente não se deve limitar ao desempenho da função de lecionar aulas, mas sim ser um agente ativo e envolvido na comunidade escolar, participando nela de forma ativa e dinâmica. Com efeito, destaco a minha participação com os elementos do NEEFEBSQF numa visita de estudo (caminhada) à Serra da Lousã, à qual nos disponibilizámos prontamente a ir, e ainda a atividade de intercâmbio com estudantes holandeses, que o clube europeu da escola solicitou que organizássemos, ideia à qual acedemos de imediato.

## CAPÍTULO IV – APROFUNDAMENTO DO TEMA PROBLEMA

*“The human body is made to move but most of the inventions of present age tend to prevent the person to move. To combat the decreasing levels of physical activity in many young people, health professionals in are calling upon school Physical Education to equip students with the skills and knowledge necessary to become physically active for a lifetime” (Krouscas, 1999; citado por Sarwar et al., 2010)*

### 1. INTRODUÇÃO

A Organização Mundial de Saúde (OMS) define saúde como um estado completo de bem-estar físico, psicológico e social. Deste modo, a atividade física (AF) torna-se uma ferramenta imprescindível a qualquer pessoa, no sentido de proporcionar melhor qualidade de vida e bem-estar, sendo também eficaz na prevenção e/ou tratamento diversos tipos de doenças, como por exemplo, obesidade, diabetes, doenças cardiovasculares ou depressão.

Seabra (2007), citando Bouchard et al., (2006) afirma que nas últimas décadas, as sociedades modernas e marcadamente industrializadas, repletas de novas tecnologias, têm promovido novos estilos de vida, em que a maioria das ocupações, transportes e tarefas domésticas requerem menor esforço, induzindo inatividade física, sedentarismo e obesidade.

A modernização das sociedades tem contribuído então para que sejamos cada vez menos ativos e mais sedentários, o que a longo prazo pode desencadear uma série de problemas de saúde. Embora os benefícios da prática regular de AF sejam amplamente conhecidos e comprovados cientificamente, a população tem-se tornado cada vez menos ativa fisicamente, prevalecendo cada vez mais um estilo de vida sedentário, verificado em crianças, jovens e adultos (Verloigne et al., 2012; Owen, Bauman & Brown, 2009).

Neste sentido, a Educação Física assume um papel fundamental na promoção de um estilo de vida ativo e saudável, através da promoção do gosto por práticas regulares de AF, como descrito no PNEF. Outras das finalidades da Educação Física são a “promoção da aprendizagem de conhecimentos relativos aos processos de elevação e manutenção das capacidades físicas” e “assegurar a compreensão da sua importância como fator de saúde e componente da cultura, da dimensão individual e social das capacidades físicas”.

Para alcançar estes objetivos, é fundamental conceder aos alunos conhecimentos/ferramentas que lhes permitam realizar exercício físico fora da escola,

potenciando assim um aumento dos níveis de AF e diminuição dos comportamentos sedentários. No aprofundamento desta temática serão avaliados os níveis de AF e comportamentos sedentários dos alunos do 8º ano de escolaridade. Será também analisado o impacto das intervenções realizadas na disciplina de Educação Física, averiguando em que medida a disciplina pode contribuir para a promoção de um estilo de vida mais ativo e saudável.

## **2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

### **2.1 IMPORTÂNCIA DA ATIVIDADE FÍSICA NA SAÚDE**

Os benefícios da AF são reconhecidos para todas as pessoas e idades (WHO, 2010). A prática de AF, e a conseqüente adoção de um estilo de vida mais ativo têm um conjunto inquestionável de benefícios para a saúde, já bem demonstrados por vários autores (Bouchard et al., 2006 citado por Seabra, 2007; WHO, 2010; Jansen & LeBlanc, 2010; Nam, 2011). Praticar AF regularmente reduz o risco de doença cardíaca e acidente vascular cerebral, diabetes, hipertensão, cancro do cólon, cancro da mama, depressão e constitui um fator determinante do gasto energético, fundamental para o balanço energético e controlo de peso (WHO, 2010).

Os benefícios da AF têm uma grande abrangência, reportando-se os estudos, habitualmente aos benefícios a nível físico, psicológico e social. A AF contribui para uma melhoria do estado geral de saúde e qualidade de vida na infância e adolescência. Seabra (2007) destaca resultados baseados em evidência científica que salientam os fortes benefícios que a AF tem no sistema muscular e esquelético, em diversos componentes do sistema cardiovascular, na adiposidade de jovens com sobrepeso e na pressão sanguínea dos jovens hipertensos.

Segundo Barata (2004), há um conjunto de inúmeros benefícios físicos que podem ser repartidos em diversas áreas: peso e composição corporal; prevenção e tratamento de diabetes; prevenção de doenças cardiovasculares; circulação venosa; composição do sangue e risco de trombozes, imunidade, aparelho locomotor; crescimento e desenvolvimento. Ao nível da composição corporal destaca-se o seu importante papel na diminuição da gordura corporal, na prevenção e tratamento da obesidade e preservação da massa muscular. A AF previne e melhora a hipertensão arterial, otimiza a ação da insulina, baixa a glicémia, melhora o funcionamento cardíaco, aumenta a massa óssea, aumenta o tónus muscular, melhorando a

postura, melhora a saúde articular e promove um desenvolvimento físico, psíquico e social mais harmonioso (Barata, 2004).

No que concerne ao nível psicológico assumem particular importância a sua ação antidepressiva, a redução da ansiedade, a melhoria da função cognitiva, auto estima e autoconfiança (Barata, 2004).

A prática de AF, por potenciar as relações humanas e sociabilidade, inculcando o espírito de cooperação e solidariedade proporciona muitos benefícios ao nível social.

Nos jovens em idade escolar, entre os cinco e os dezassete anos, os benefícios da prática regular de AF incluem a melhoria da aptidão física, redução da gordura corporal, favorecimento do perfil de risco de doenças cardiovasculares e metabólicas, melhoria da saúde óssea, dos sintomas de depressão e dos resultados académicos (Janssen & Leblanc, 2010; PAGAC, 2008; Janssen, 2007; Strong et al., 2005).

## **2.2 IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA PROMOÇÃO DE ESTILOS DE VIDA MAIS ATIVOS E SAUDÁVEIS**

*“Physical Education by its very nature is the ideal medium for promoting physical activity, and Physical Education teachers have reacted positively to the recent emergence of health related fitness in the curriculum” (Armstrong, 1990).*

A Educação Física é o único local de prática de AF de muitas das crianças e jovens em idade escolar. Posto isto, torna-se um local privilegiado para inculcar nos alunos a ideia da importância de manter um estilo de vida mais ativo e saudável. Deste modo, torna-se fundamental dotar os alunos de um conjunto de conhecimentos sobre a AF enquanto fator de saúde, bem como os seus benefícios aos mais diversos níveis. Aliado a estes aspetos torna-se também fulcral despertar nos alunos o interesse pela prática regular de AF, fornecendo-lhes algumas dicas simples e práticas de como podem tornar-se mais ativos, obtendo benefícios positivos para a saúde.

Segundo Armstrong (1990), embora os professores de Educação Física percecionem a importância de promover estilos de vida ativos, não gerem o currículo em função desse objetivo. Assim, incentivar os professores de Educação Física a transmitir esta mensagem aos alunos, encarando-a como um verdadeiro objetivo a alcançar parece-me também uma prioridade.

McKenzie et al. (2000), citados por Fairclough e Stratton (2005), defendem que os professores de Educação Física são fundamentais para ajudar os alunos a atingirem metas de AF, referindo que o seu papel é privilegiado para encorajar a prática de AF fora da escola. Na perspetiva destes autores, a Educação Física assume-se como uma disciplina muito importante para inculcar nos alunos um estilo de vida mais ativo e saudável, que possa perdurar na idade adulta, pois este é um aspeto chave para uma vida com mais qualidade.

Tammelin (2005) afirma que a prática regular de AF na infância e adolescência aumenta a probabilidade de manter um estilo de vida ativo na idade adulta, contribuindo assim com um efeito benéfico na saúde. Deste modo, a prática de AF regular em idades mais precoces pode ter um forte impacto na saúde em adulto, pelo que importa influenciar desde cedo as crianças e adolescentes a adotarem um estilo de vida mais ativo e menos sedentário.

Riddoch (1998) e Rowland (2006), citados por Seabra (2007), referem que a finalidade da promoção da AF na infância e adolescência não é a produção de consequências imediatas na saúde, mas o estabelecimento de hábitos de atividade regular que persistam durante a vida.

Considerando que o período escolar decorre habitualmente entre os 6 e os 18 anos e que esta é uma fase sensível para a adoção de novos comportamentos, a Educação Física assume um papel crucial. Se através desta disciplina se inculcar nos alunos o gosto pela prática regular de AF, consciencializando-os dos benefícios da mesma e dos riscos de um estilo de vida marcadamente sedentário, a probabilidade de seguirem um estilo de vida ativo será certamente superior do que se nada for feito nesse sentido.

### **2.3 NÍVEL DE ATIVIDADE FÍSICA**

A AF é toda a atividade muscular ou motora que um ser assume, ou seja, tudo aquilo que implique movimento. (Barata, 2004). A AF pode ser moderada ou vigorosa. É moderada quando a atividade requer um esforço físico moderado que faz respirar um pouco mais forte do que o normal; é vigorosa quando a atividade requer um esforço físico intenso, que faz respirar muito mais forte do que o normal.

Janssen e LeBlanc (2010) recomendam que as crianças em idade escolar realizem pelo menos 60 minutos de AF diária moderada, defendendo que também se deve incorporar atividade vigorosa quando possível. A WHO (2010) defende a prática de AF moderada a vigorosa de pelo menos 60 minutos diários, para jovens entre os 5 e os 17 anos, destacando ainda que a prática superior aos 60 minutos proporciona benefícios adicionais.



Na EBSQF as turmas do ensino básico dispõem de duas aulas semanais, num total de 135 minutos (uma aula de 90 minutos e outra de 45 minutos), o que não permite obviamente cumprir com os mínimos de AF recomendados. Ainda assim é fundamental, pois ajuda os alunos a aproximarem-se dos valores recomendados de AF.

De acordo com dados do eurobarómetro publicados em Março 2014, Portugal é o terceiro país da união europeia em que os níveis de participação em atividades físicas e desportivas são mais baixos, com grande parte dos respondentes (64%) a afirmar que nunca praticam AF. Segundo os mesmos dados, 42% dos respondentes da união europeia afirmam nunca praticar AF, enquanto 17% o faz muito raramente (3 vezes por semana ou menos). Comparando com os dados anteriores (de 2009), verificou-se um aumento de 39% para 42% de não praticantes, e uma diminuição de 21% para 17% de pessoas que praticam muito raramente. Estes dados indiciam então uma tendência negativa no que diz respeito à prática de AF regular, com valores que já eram preocupantes em 2009. O nível de prática regular de AF tem vindo a diminuir na união europeia. Em Portugal, como facilmente detetável pelos dados, a tendência é a mesma, de diminuição, verificando-se que apenas 8% afirma praticar AF de forma regular. Estes valores urgem a necessidade de novas políticas educativas desde a infância e adolescência, que influenciem os jovens a ser mais ativos e menos sedentários, contrariando a atual e preocupante tendência. Considerando que os níveis de AF decrescem de forma abrupta com a idade, principalmente durante a adolescência (Kimm, et al., 2002), a necessidade de intervenções junto dos jovens é ainda mais importante.

A diminuição da prática de AF e aumento do tempo em comportamentos sedentários tem vindo a ser estudada por vários autores (Verloigne et al., 2012; Owen, Bauman & Brown, 2009). Segundo Rowland (2006), citado por Seabra (2007) as crianças e jovens mostram níveis de AF na infância e adolescência cada vez mais baixos, como consequência da generalização dos meios de transporte e forte atração de atividades sedentárias nos tempos livres (televisão e computador por exemplo).

A diminuição do nível de prática de AF aliada a um estilo de vida cada vez mais sedentário tem obviamente repercussões negativas em termos de saúde. Esta diminuição crescente é preocupante, pois os hábitos de AF na infância e adolescência, para além de se assumirem como fundamentais ao seu desenvolvimento, têm tendência a manter-se na idade adulta (Tammelin, 2005). Deste modo, urge a necessidade de se tomarem medidas interventivas que contrariem estas tendências, pois trata-se não só da saúde e do bem-estar individual, mas também dos custos económicos resultantes das doenças provocadas pelo sedentarismo.

## 2.3 COMPORTAMENTO SEDENTÁRIO

A evolução da sociedade tem levado a que esta se torne altamente tecnológica, o que tem contribuído para que as pessoas sejam cada vez mais sedentárias, quer devido ao emprego, quer devido aos tempos de lazer. Relativamente ao emprego, Church et al. (2011), afirma que nos últimos 50 anos tem diminuído a percentagem de pessoas com empregos fisicamente exigentes e aumentado o número de trabalhadores em serviços onde se passa a maior parte do tempo sentado. Os mesmos autores associam esta mudança a um dispêndio energético de menos 100 calorias diárias, relacionando com esta o aumento de peso em homens e mulheres nos Estados Unidos da América. Segundo Cenarruzabeitia (2003), acrescentando às profissões cada vez menos ativas, a maior acessibilidade dos meios de transporte e o tipo de atividades de lazer realizadas tem exigido uma atitude cada vez mais passiva. Também, Levine (2007) e Bell et al. (2002) referem como causas do aumento do tempo em comportamentos sedentários, as mudanças contemporâneas ao nível dos transportes, ocupações, tarefas domésticas e atividades de lazer, que têm provocado uma diminuição no dispêndio energético diário.

Strong et al. (2005) mostraram que a inatividade física em crianças e jovens é um fator de risco preponderante para o desenvolvimento de muitas doenças crónico-degenerativas.

O sedentarismo é agora identificado como o quarto fator de risco global de mortalidade. Os níveis de inatividade física têm crescido em vários países, trazendo implicações ao nível da prevalência de doenças crónicas e na saúde geral da população mundial (WHO, 2010).

Dadas as alterações decorrentes do estilo de vida contemporâneo, o comportamento sedentário tem vindo a ser cada vez mais estudado por vários autores (Owen, Bauman & Brown, 2009; Verloigne et al., 2012; Tremblay et al., 2011). Assim, para além da relevância que tem a prática de AF e a análise dos seus níveis, torna-se fundamental avaliar o comportamento sedentário, que constitui um novo e importante preditor de doença crónica (Owen, Bauman & Brown, 2009). Se, por um lado, a prática regular de AF é extremamente benéfica, por outro, segundo alguns autores, um estilo de vida pouco ativo, dominado por comportamentos sedentários, como ver televisão e estar no computador tempo excessivo, tem consequências negativas para a saúde, independentemente da prática de AF (Tremblay et al., 2011; Owen, Bauman & Brown, 2009). Importa ressaltar este aspeto, pois uma pessoa pode cumprir os mínimos de AF recomendados pela OMS, e despende na mesma muito tempo em atividades sedentárias (Pate et al, 2011), o que tem efeitos negativos na saúde.

Utiliza-se o termo comportamento sedentário para caracterizar comportamentos com baixo dispêndio energético, incluindo o elevado tempo sentado no trânsito, no trabalho, em casa e no tempo de lazer (Owen, Bauman & Brown, 2009). Pate et al (2011) afirmam que os comportamentos sedentários mais frequentes são ver TV, utilizar o computador, trabalho de secretária e tempo sentado a socializar; salientando ainda que a sua principal característica é o facto de serem sentados. Um elevado dispêndio de tempo em atividades sedentárias associa-se a um maior risco de mortalidade, particularmente de doenças cardiovasculares, sendo um dos comportamentos sedentários mais comumente avaliados, o tempo de TV (Veermen, 2012).

O tempo despendido em atividades de ecrã (por exemplo TV e computador) tem vindo a aumentar cada vez mais. Gebremariam et al., (2012) referem que o tempo de ecrã tende a aumentar com a idade.

Um estudo de Meizi et al. (2010) verificou que as crianças (média de idades de 10,7) despendem uma média de 3,3 e 3,6 horas diárias durante a semana e fim-de-semana, respetivamente, em tempo de ecrã. No relatório “Kids & media at the new millennium” (Roberts et al., 1999), verificou-se que os jovens entre os 11 e 13 anos visualizam em média 3 horas e 37 minutos de televisão por dia, e 2 horas e 43 minutos entre os 14 e os 18 anos.

Mais recentemente, segundo Gorely et al. (2009), estima-se que quase um terço da população jovem nos países desenvolvidos vê mais do que 4 horas de TV por dia. Várias entidades profissionais ligadas à saúde, como a Sociedade Pediátrica Canadiana e a Academia Americana de Pediatras, recomendam que as crianças não passem mais do que 2 horas em atividades sedentárias, tais como o tempo em frente ao ecrã, por exemplo (American Academy of Pediatrics, 2001; Tremblay et al., 2011).

As evidências sugerem que ver TV em excesso, mais do que duas horas por dia, está associado à redução da saúde física e psicossocial (Tremblay et al., 2011). Os mesmos autores referem que um menor tempo em atividades sedentárias se associa a índices de massa corporal (IMC) mais saudáveis, salientando que qualquer diminuição no sedentarismo está associada a um menor risco para a saúde em idades entre os 5 e os 17 anos. Outros autores reforçam também esta ideia, sugerindo a redução do tempo de ecrã como essencial para prevenir e tratar a obesidade (Dietz, 2011; Epstein et al, 2000).

Um estudo recente de Veermen et al. (2012), que associou o tempo de visionamento de TV com a esperança de vida, concluiu que o tempo de TV se associa a uma diminuição da vida, que é comparável a outros fatores de risco de doenças crónicas tais como o sedentarismo e obesidade. Neste estudo, ao comparar pessoas que não vêm TV, com pessoas que o fazem cerca de 6 horas por dias, estas últimas pode esperar viver menos 4,8 anos. Neste estudo

conclui-se que por cada hora adicional a ver TV, a esperança de vida é reduzida em cerca de 21,8 minutos.

Os dados mais recentes do eurobarómetro, publicados em março de 2014, sugerem também esta tendência para elevados níveis de inatividade física. Segundo este, cerca de dois terços (69%) dos cidadãos europeus respondentes, despendem entre 2,5 a 8,5 horas sentados, situando-se 11% num extremo superior (mais do que 8,5 horas), e 17% num extremo inferior (menos do que 2,5 horas).

O sedentarismo é considerado já um problema de saúde pública (Bauer et al., 2008). Um estudo de Kattzmarzyk et al. (2009) que relacionou a mortalidade com o tempo sentado conclui que existe uma associação diretamente proporcional entre as duas variáveis: correspondendo a mais tempo sentado, maiores taxas de mortalidade, independentemente do tempo de prática de AF de lazer.

Sendo a inatividade física uma ameaça à saúde, é imprescindível identificar os comportamentos sedentários mais frequentes, de modo a atuar no sentido de contrariar a tendência atual e intervindo o mais cedo possível. Assim, a escola, através da disciplina de Educação Física tem um papel fundamental, explicando os alunos os benefícios da AF e os riscos associados ao sedentarismo. “A inatividade física e o sedentarismo são atualmente considerados dos maiores problemas de saúde pública, sendo talvez os principais fatores de risco do aparecimento de muitas doenças crónico-degenerativas. A problemática da inatividade física reveste-se, ainda, de uma maior importância pelo motivo de afetar indiscriminadamente, crianças, jovens ou adultos” (Seabra, 2007).

### **3. PERTINÊNCIA DO ESTUDO**

Considerando que a população mundial tem vindo a tornar-se cada vez menos ativa fisicamente, urge a necessidade de atuar para contrariar esta tendência. É um problema que afeta todas as faixas etárias, pelo que a intervenção deve ocorrer junto das crianças e jovens para que se mantenham ativas desde a infância e consigam manter a prática ao longo das suas vidas. Neste sentido, a escola, através da disciplina de Educação Física, assume-se como um meio privilegiado para a promoção de um estilo de vida ativo e saudável.

Assim, torna-se pertinente analisar o impacto que a disciplina de Educação Física pode proporcionar aos alunos, verificando, se através de uma intervenção adequada e diferenciada dos professores de Educação Física, é possível influenciá-los a seguirem um estilo de vida mais ativo e menos sedentário. De acordo com McKenzie et al. (2000), citados por

Fairclough, S. e Stratton, G. (2005), os professores de Educação Física são elementos chave para ajudarem os jovens a atingir metas de AF. Os mesmos autores, citando McKenzie et al. (2000), referem que o papel do professor de Educação Física no ensino é privilegiado para encorajar a prática de AF fora da escola, ajudando os alunos a tornarem-se praticantes independentes, e informados sobre as iniciativas da comunidade. Esta opinião reforça a pertinência de realizar este estudo.

#### **4. OBJETIVOS DO ESTUDO**

O estudo visa, essencialmente, avaliar e analisar os hábitos de AF e de comportamentos sedentários dos alunos do 8º de escolaridade, assim como a influência da disciplina de Educação Física e de diferentes estratégias utilizadas durante as aulas, na modificação destes hábitos. De seguida apresento os objetivos do estudo:

- Caracterizar e analisar os níveis de AF e comportamentos sedentários dos alunos do 8º ano de escolaridade;
- Comparar os níveis de AF e comportamentos sedentários com as recomendações da WHO e alguns autores;
- Comparar os níveis de AF e comportamento sedentário em toda a amostra, nos momentos 1 e 2.
- Analisar e descrever o impacto da Educação Física ao nível dos hábitos de AF e comportamentos sedentários dos alunos;
- Comparar a evolução dos níveis de AF e comportamentos sedentários entre os dois grupos de intervenção, e entre estes e o grupo de controlo, nos momentos 1 e 2.

#### **5. METODOLOGIA**

##### **5.1 DESENHO DO ESTUDO E AMOSTRA**

A amostra do estudo foi constituída por um total de 74 alunos, das três turmas do 8º de escolaridade da EBSQF, com idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos.

A recolha de dados consistiu na aplicação de dois questionários, o Questionário Internacional de AF – versão curta (IPAQ); e um questionário de avaliação do comportamento sedentário elaborado para o efeito (ver anexos 1 e 2). O questionário IPAQ já se encontra devidamente validado para a população Portuguesa, permitindo avaliar o nível de AF dos

alunos. O questionário de avaliação do comportamento sedentário permite averiguar o tempo (em horas) que os alunos despendem em consumo de ecrã (ver TV e estar no computador). Ambos os questionários foram aplicados em dois momentos distintos, antes e depois do período de intervenção, respetivamente, no início e fim do 2º período escolar. Através do preenchimento dos respetivos questionários, foi possível obter dados relativos à perceção dos alunos do nível de prática de AF e tempo despendido em comportamentos sedentários.

Foram constituídos três grupos para o estudo (A – 24 alunos; B- 25 alunos; C – 25 alunos), sendo dois grupos de intervenção e um de controlo.

No grupo A não existiu qualquer intervenção, sendo portanto o grupo de controlo. Os grupos B e C foram os grupos de intervenção.

No grupo B foram implementados exercícios para o desenvolvimento da aptidão física em várias das aulas de Educação Física, não sendo, no entanto, a sua aplicação de forma estruturada e organizada. Neste grupo, em algumas aulas, foi explicado aos alunos os benefícios da AF para a sua saúde, explicando os objetivos dos exercícios realizados e incentivando os alunos a exercitarem-se fora das aulas, consciencializando-os para a sua importância. No grupo C foi implementado um programa de desenvolvimento de aptidão física de forma estruturada, sendo aplicadas em todas as aulas de Educação Física, exercícios calisténicos (peso do próprio corpo) para o desenvolvimento da aptidão física.

### **5.3 ANÁLISE ESTATÍSTICA**

Os dados recolhidos foram analisados através do programa SPSS - *Statistical Package for the Social Science*, versão 19.0.

A metodologia adotada nesta investigação é quantitativa, visando a comparação de médias entre os sujeitos de um mesmo grupo, em dois momentos diferentes. Para a análise estatística foram mobilizados os dados recolhidos através dos questionários preenchidos pelos alunos.

Cada grupo constitui uma amostra com N inferior a 50, pelo que foi utilizado o teste de Shapiro-Wilk para verificar o pressuposto para a realização do teste paramétrico T-student, ou seja, se as variáveis respeitavam uma distribuição normal. Realizou-se este teste para todas as variáveis em todos os grupos. Para a análise de toda a amostra em simultâneo (N=74), foi utilizado o teste de Kolmogorov-Smirnov, pelo facto de se tratar de uma amostra maior. Na comparação de variáveis homogéneas (distribuição normal) foi utilizado o teste de *T-Student* para duas amostras emparelhadas. Na comparação de variáveis não homogéneas (distribuição

não normal) utilizou-se a alternativa ao teste paramétrico, o teste de Wilcoxon para duas amostras emparelhadas.

## **6. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS**

Antes de proceder à apresentação dos dados, importa salientar alguns detalhes relativos às unidades das variáveis para mais fácil compreensão. No que concerne aos dados referentes ao tempo de prática de AF, são apresentados em minutos, pois é em minutos que a OMS e vários autores estabelecem as suas recomendações. Relativamente aos comportamentos sedentários como o tempo sentado, tempo de televisão e tempo de computador, os dados são apresentados em horas, pois é deste modo que são tratados os dados de estudos relativos a estas variáveis.

Na tabela seguinte (4), são apresentados dados referentes à estatística descritiva de toda a amostra, nomeadamente a média e o desvio padrão para cada variável, nos dois momentos distintos de avaliação. É também apresentado o valor de significância para cada variável, comparando os momentos 1 e 2. De modo a caracterizar o nível de AF e comportamento sedentário dos alunos, recorro aos dados referentes ao momento 1.

Observando a tabela facilmente se verificam esses dados. Relativamente ao nível de AF, os alunos do 8º ano praticam, em média, 2,18 dias de AF vigorosa e 2,32 dias de AF moderada por semana, perfazendo um valor média total de 4,5 dias semanais de AF. Nos dias de prática de AF, os alunos afirmam praticar, em média, 77,99 minutos de AF vigorosa e 47,84 minutos de AF moderada.

No que concerne ao comportamento sedentário, verifica-se que os alunos da amostra despendem demasiado tempo em atividades sedentárias, destacando-se o elevado valor médio de 8,67 horas que os alunos dizem passar sentados. O tempo de consumo de ecrã dos alunos é também elevado, com uma média de 1,51 horas de TV e 1,78 horas de computador num dia de semana, e de 3,78 horas de TV e 4,38 horas de computador num dia fim-de-semana.

Observando os dados verifica-se um ligeiro aumento dos índices de prática de AF no momento 2, com mais dias (total de 4,86) e mais tempo de prática (84,59 de AF vigorosa e 58,31 de AF moderada), e uma diminuição ao nível dos comportamentos sedentários (tempo sentado, horas de TV e computador), verificando-se diferenças estatisticamente significativas em algumas variáveis (nível de significância menor que 0,05), nomeadamente no tempo de prática de AF moderada, no tempo de caminhada, no tempo sentado e no tempo de TV ao fim-de-semana.

**Tabela 4.** Valor da média e desvio padrão para cada variável, e significância entre o momento 1 e momento 2 (N=74).

Variáveis	Momento 1	Momento 2	S
	M ± Dp	M ± Dp	
<b>Idade</b>	13,38±0,68	13,47±0,70	
<b>Dias AF Vigorosa</b>	2,32±1,59	2,54±1,50	0,140
<b>Tempo AF Vigorosa</b>	77,99±49,53	84,59±44,71	0,108
<b>Dias AF Moderada</b>	2,18±2,02	2,38±1,72	0,145
<b>Tempo AF Moderada</b>	47,84±38,30	58,31±42,00	<b>0,040</b>
<b>Dias Caminhada</b>	3,88±2,28	4,18±2,26	0,106
<b>Tempo Caminhada</b>	35,35±30,93	43,24±32,68	<b>0,033</b>
<b>Tempo Sentado</b>	8,67±2,81	7,81±2,81	<b>0,004</b>
<b>Tempo TV Semana</b>	1,51±1,29	1,55±1,56	0,393
<b>Tempo TV FDS</b>	3,78±2,3	3,21±2,64	<b>0,006</b>
<b>Tempo PC Semana</b>	1,78±1,77	1,74±1,52	0,484
<b>Tempo PC FDS</b>	4,38±3,23	3,97±3,22	0,264

A tabela 5 apresenta os dados referentes ao grupo de controlo (A), relativos às médias de cada variável nos dois momentos de avaliação, bem como o valor de significância.

Caracterizando este grupo, com base nos dados do momento 1, verifica-se que os alunos praticam semanalmente, em média, 2,13 dias de AF vigorosa e 2,96 de AF moderada, perfazendo um total de 5,09 dias. Relativamente às atividades sedentárias, destacam-se pela negativa, com uma média de: 9,08 horas sentados, 1,55 horas de TV e 1,67 horas de computador num dia de semana, 3,13 horas de TV e 3,86 horas de computador num dia de fim-de-semana. Neste grupo, no momento 2, verificou-se a tendência de toda a amostra, de um aumento ligeiro no índice de prática de AF, e diminuição do tempo em comportamentos sedentários. Verificaram-se diferenças significativas no tempo de caminhada realizado pelos alunos, no qual se verificou uma elevação superior ao dobro, de 20,67 para 48,33 minutos.

**Tabela 5.** Valor da média e desvio padrão para cada variável, e significância entre o momento 1 e momento 2 no grupo A. (N=24).

Variáveis/Grupo	M ± Dp		S
	A1	A2	
<b>Dias AF Vigorosa</b>	2,13±1,75	2,25±1,45	0,365
<b>Tempo AF Vigorosa</b>	81,25±64,10	86,04±51,56	0,218



<b>Dias AF Moderada</b>	2,96±2,44	2,58±1,72	0,241
<b>Tempo AF Moderada</b>	49,17±43,65	51,46±32,42	0,411
<b>Dias Caminhada</b>	3,13±2,38	4,08±2,45	0,055
<b>Tempo Caminhada</b>	20,67±21,31	48,33±35,09	<b>0,001</b>
<b>Tempo Sentado</b>	9,08±2,87	8,4±2,80	0,107
<b>Tempo TV Semana</b>	1,55±1,17	1,51±1,37	0,436
<b>Tempo TV FDS</b>	3,13±1,44	2,93±2,49	0,137
<b>Tempo PC Semana</b>	1,67±1,81	1,53±1,34	0,467
<b>Tempo PC FDS</b>	3,86±2,97	3,00±2,64	0,108

A tabela 6 apresenta os dados referentes a um dos grupos de intervenção (B), relativos à média de cada variável nos dois momentos de avaliação, bem como o valor de significância.

Caracterizando este grupo, com base nos dados do momento 1, verifica-se que os alunos praticam semanalmente, em média, 2,92 dias de AF vigorosa e 1,52 de AF moderada, perfazendo um total de 4,44 dias. Assim, relativamente ao grupo A, os alunos afirmam praticar, em média, menos AF moderada (apenas 1,52 dias e 37 minutos num desses dias). No entanto, realizem mais dias de caminhada (4,68) e mais tempo nesses dias (44,60 minutos). Embora os alunos passem muito tempo sentados, com base nos dados recolhidos, este grupo apresenta o valor mais baixo, com os alunos a despender, em média, 7,66 horas do dia sentados. No entanto, é neste grupo que os alunos mais tempo de TV vêm num dia de fim-de-semana (4,48 horas). Verificaram-se diferenças significativas no número de dias e tempo de AF moderada entre o momento 1 e 2.

**Tabela 6.** Valor da média e desvio padrão para cada variável, e significância entre o momento 1 e momento 2 no grupo B. (N=25).

Variáveis/Grupo	M ± Dp		S
	B1	B2	
<b>Dias AF Vigorosa</b>	2,92±1,71	2,92±1,49	0,500
<b>TempoAF Vigorosa</b>	82,24±44,31	92,60±41,61	0,112
<b>Dias AF Moderada</b>	1,52±1,73	2,48±1,93	<b>0,012</b>
<b>Tempo AF Moderada</b>	37,00±35,85	66,20±51,54	<b>0,006</b>
<b>Dias Caminhada</b>	4,68±2,19	3,96±1,94	0,075
<b>Tempo Caminhada</b>	44,60±32,72	45,20±32,90	0,390
<b>Tempo Sentado</b>	7,66±2,64	7,62±2,60	0,360
<b>Tempo TV Semana</b>	1,52±1,64	1,35±1,35	0,299

<b>Tempo TV FDS</b>	4,48±2,99	3,28±2,92	<b>0,022</b>
<b>Tempo PC Semana</b>	1,41±1,43	1,50±1,50	0,272
<b>Tempo PC FDS</b>	3,86±3,17	3,62±2,39	0,252

A tabela 7 apresenta os dados referentes a um dos grupos de intervenção (C), relativos à média de cada variável nos dois momentos de avaliação, bem como o valor de significância.

Neste grupo foram identificados valores ligeiramente mais negativos, indiciando um estilo de vida mais sedentário dos alunos deste grupo. Neste destaca-se o elevado dispêndio de tempo em atividades sedentárias, nomeadamente o excessivo número de horas que os alunos afirmam despende no computador num dia de fim-de-semana, com uma média de 5,4 horas. Este grupo teve também o valor mais alto para o número de horas sentados, com uma média de 9,29 horas.

Relativamente ao nível de AF, os alunos afirmam praticar semanalmente, em média, 1,92 dias de AF vigorosa e 2,08 dias de AF moderada, perfazendo um total de 4 dias, o valor mais baixo dos três grupos. Este grupo apresenta também o valor média mais baixo relativamente ao tempo de prática de AF vigorosa (70,08 minutos). Verificaram-se diferenças significativas nas variáveis dias de AF vigorosa, dias de caminhada e tempo sentado entre os momentos 1 e 2.

**Tabela 7.** Valor da média e desvio padrão para cada variável, e significância entre o momento 1 e momento 2 no grupo C. (N=25).

Variáveis/Grupo	M ± Dp		S
	C1	C2	
<b>Dias AF Vigorosa</b>	1,92±1,15	2,44±1,53	<b>0,045</b>
<b>TempoAF Vigorosa</b>	70,60±38,41	75,20±40,50	0,300
<b>Dias AF Moderada</b>	2,08±1,63	2,08±1,49	0,453
<b>Tempo AF Moderada</b>	57,40±35,32	57,00±39,87	0,481
<b>Dias Caminhada</b>	3,80±2,08	4,48±2,41	<b>0,027</b>
<b>Tempo Caminhada</b>	40,20±32,80	36,40±30,01	0,343
<b>Tempo Sentado</b>	9,29±2,74	7,44±3,05	<b>0,002</b>
<b>Tempo TV Semana</b>	1,45±1,00	1,78±1,92	0,367
<b>Tempo TV FDS</b>	3,80±2,12	3,40±2,57	0,125
<b>Tempo PC Semana</b>	2,26±1,98	2,18±1,64	0,373
<b>Tempo PC FDS</b>	5,4±3,39	5,25±4,06	0,454

Na tabela 8 é apresentado o valor médio dos dias de prática de AF moderada e vigorosa, destacando-se o valor total de dias semanais em cada momento, para cada grupo, resumindo assim os dados mais importantes do estudo. É também apresentado para cada grupo, em ambos os momentos, o número médio de horas que os alunos passam sentados.

Analisando a tabela 8, confirma-se a tendência geral da amostra para um ligeiro aumento do nível de prática de AF, observável pelo número total de dias de prática, com a exceção do grupo de controlo (A), no qual se verificou uma ligeira diminuição (de 5,09 para 4,83 dias). Relativamente à AF, destaca-se o aumento da média dos dias de prática de AF moderada, de 1,52 para 2,48 dias no grupo B, sendo esta diferença estatisticamente significativa (como perceptível na tabela 6). Relativamente ao tempo que os alunos passam sentados, a tendência de diminuição é transversal aos três grupos, sendo a diminuição estatisticamente significativa no grupo C, como visível na tabela 7 pelo nível de significância.

**Tabela 8.** Valor médio dos dias de prática de AF e tempo sentado em cada grupo no momento 1 e 2.

Variáveis/Grupo	M					
	A1 (N=24)	A2 (N=24)	B1 (N=25)	B2 (N=25)	C1 (N=25)	C2 (N=25)
<b>Dias AF Vigorosa</b>	2,13	2,25	2,92	2,92	1,92	2,44
<b>Dias AF Moderada</b>	2,96	2,58	1,52	2,48	2,08	2,08
<b>Dias de AF (total)</b>	5,09	4,83	4,44	<b>5,4</b>	4,00	<b>4,52</b>
<b>Tempo Sentado</b>	9,08	<b>8,4</b>	7,66	<b>7,62</b>	9,29	<b>7,44</b>

## 7. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A amostra deste estudo foi constituída pelos 74 alunos do 8º ano de escolaridade da EBSQF, com idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos, perfazendo uma média de idades de 13,38±0,68 anos.

Os alunos da amostra afirmam praticar em média 2,18 dias de AF vigorosa e 2,32 dias de AF moderada por semana, o que dá um valor médio total de 4,5 dias semanais de AF. Nos dias de prática, os alunos afirmam praticar, em média, 77,99 minutos de AF vigorosa e 47,84 minutos de AF moderada. O valor de AF moderada fica um pouco aquém do recomendado por Janssen e Leblanc (2010), de 60 minutos diários. No entanto, este valor é superado pelos 77,99 minutos de AF vigorosa. Para a faixa etária em questão recomenda-se a prática de, pelo menos, 60 minutos diários de AF moderada a vigorosa (WHO, 2010). Embora o nível de

prática de AF possa não ser muito baixo, os dados recolhidos evidenciam que os alunos não atingem os mínimos recomendados, pois apenas praticam AF, em média, em 4,5 dias da semana.

Dos resultados da investigação, destaca-se claramente o elevado tempo despendido pelos alunos em atividades sedentárias, avaliáveis pelo tempo que passam sentados e em consumo de atividades de ecrã (computador e televisão), que é superior à média europeia, de acordo com os dados mais recentes do eurobarómetro (2014), que revelaram que os cidadãos europeus despendem, em média, entre 2,5 a 8,5 horas sentados.

Os valores relativos ao tempo de ecrã também são bastante elevados no estudo, especialmente ao fim-de-semana, com um dispêndio médio de 3,78 horas de TV e 4,38 horas de computador. São vários os estudos a examinar o tempo de TV e as consequências para a saúde do seu excesso. Os valores de TV aproximam-se dos encontrados por Gorely et al. (2009), de mais do que 4 horas. Estes dados ultrapassam as recomendações das duas horas, a partir das quais se assiste a uma diminuição da saúde (Tremblay et al., 2011). Associando-se o excessivo tempo de TV a uma diminuição na esperança média de vida, torna-se fundamental consciencializar as crianças e jovens deste aspeto, influenciando-os a adotarem comportamentos mais saudáveis e potenciadores de uma melhor qualidade de vida.

Considerando toda a amostra (N=74), nos momentos 1 e 2, verificou-se uma tendência para um ligeiro aumento dos índices de prática de AF, com mais tempo e mais dias de prática, bem como uma diminuição dos comportamentos sedentários, com menos horas de tempo de ecrã (computador e televisão) e tempo sentado. Relativamente à AF, verificaram-se diferenças significativas no aumento do tempo de prática de AF moderada, de 47,84 para 58,31 minutos, muito próximo dos 60 minutos recomendados pela WHO (2010). Destaca-se também o aumento do tempo de caminhada de 35,35 para 43,24 minutos, que foi também significativo. No que concerne às atividades sedentárias, salienta-se o tempo de TV ao fim-de-semana, no qual a diminuição foi estatisticamente significativa (3,78 para 3,21 horas). Embora na maioria das variáveis as melhorias sejam muito ligeiras, os resultados sugerem, em certa medida, o contributo da disciplina de Educação Física na adoção de estilos de vida mais ativos e saudáveis.

O tempo sentado no grupo A é de 9,08 horas, valor muito elevado de acordo com as recomendações já referidas. Este valor é superior à média da amostra. No grupo de controlo (A) entre os momentos 1 e 2, verifica-se uma ligeira diminuição do número de dias de prática de AF moderada, existindo uma pequena diminuição nas restantes variáveis relativas à AF. Neste destaca-se o tempo de caminhada que subiu bastante (20, 67 para 48,33 minutos), sendo

um aumento estatisticamente significativo. Considerando as melhorias existentes, mesmo no grupo de controlo (à exceção dos dias de AF moderada), a disciplina de Educação Física, só por si, sem o desenho de uma intervenção específica, parece ter os seus benefícios. De qualquer modo, sendo as melhorias menos significativas neste grupo, o estudo sugere que os resultados poderão ser mais eficazes se for planeada uma intervenção específica e estruturada.

No grupo de intervenção (B), identificou-se o valor mais baixo de prática de AF moderada, de 1,92 dias, mas o valor mais elevado relativamente à AF vigorosa, de 2,92 dias, perfazendo um total de 4,44 dias de AF semanal, perto do valor médio da amostra (4,5 dias). Identificou-se também o valor mais baixo relativo ao tempo sentado. Neste grupo, destaca-se pela positiva, o aumento do tempo de prática de AF moderada no momento de 2, quer relativo ao tempo, de 37,00 para 66,20 minutos, quer relativamente aos dias de prática, de 1,52 para 2,48, verificando-se assim um aumento significativo nestas duas variáveis. Outra variável onde se verificaram diferenças estatisticamente significativas foi no tempo de televisão ao fim-de-semana. Os resultados neste grupo de intervenção sugerem o contributo positivo que a disciplina de Educação Física pode conceder aos alunos, através de simples dicas que consciencializem os alunos da importância de se tornarem mais ativos e menos sedentários.

No segundo grupo de intervenção (C), detetaram-se inicialmente indicadores, sugestivos de um estilo de vida menos ativo e mais sedentário dos alunos, pois é neste que os alunos praticam menos dias de AF (4,00) e onde passam mais horas sentados (9,29 horas). Observando as diferenças antes e após o período de intervenção, o tempo sentado é a variável que mais se destaca, com um decréscimo de 9,29 para 7,44 horas, sendo esta diferença estatisticamente significativa. Neste grupo, destaca-se ainda um aumento dos dias de caminhada de 3,80 para 4,48, por se tratar de um aumento estatisticamente significativo.

Os dados parecem sugerir que uma intervenção estruturada, em que seja implementado um programa orientado para o desenvolvimento da aptidão física, parece ser mais eficaz na diminuição do comportamento sedentário, nomeadamente do tempo sentado, como visível no grupo C. O facto de os alunos replicarem sistematicamente vários exercícios de condição física, concede-lhes ferramentas para que eles próprios decidam ser mais ativos fora da escola.

Nos grupos de intervenção verificou-se a tendência global da amostra, de um aumento dos níveis de prática de AF e diminuição dos comportamentos sedentários entre os momentos 1 e 2. No grupo de controlo, à exceção do número de dias de prática de AF moderada, verificou-se a mesma tendência do que nos restantes grupos.

Vários autores consideram a Educação Física, um local de excelência para a promoção de estilos de vida mais ativos e saudáveis (Armstrong, 1990; MCKenzie et al., 2000, citados

por Fairclough e Stratton, 2005). Considerando que os comportamentos adotados na infância tendem a persistir na idade adulta (Tammelin, 2005), a importância da promoção de um estilo de vida mais ativo e saudável (e menos sedentário), através da disciplina de EF assume-se como fulcral, para contrariar as atuais tendências. Esta necessidade é urgente, pois os efeitos para a saúde de um estilo de vida marcadamente sedentário e com elevadas horas de exposição em tempo de ecrã têm consequências negativas na saúde, diminuindo a esperança média de vida.

Os resultados deste estudo parecem sugerir o seu contributo neste sentido, pois nos grupos da amostra, há uma tendência geral para uma diminuição do tempo em comportamentos sedentários, e um aumento dos dias (com a exceção do grupo de controlo) e tempo de prática de AF. Embora este aumento não seja significativo na maioria das variáveis, a tendência geral dos resultados sugere, em certa medida, que através da disciplina de EF é possível consciencializar os alunos para a importância da prática de AF, levando-os a adotarem estilos de vida mais ativos e saudáveis.

## **8. CONCLUSÕES DA TEMÁTICA**

A manutenção de um estilo de vida ativo e saudável, com a prática regular de AF dentro nos níveis recomendados pela OMS, e adoção de comportamentos mais ativos em detrimento dos sedentários, como um baixo dispêndio de tempo sentado e em consumo de atividades de ecrã, é fundamental para uma vida mais duradoura e com mais qualidade. Apesar de esta ser uma verdade inquestionável, já comprovada por vários autores, a sociedade contemporânea, marcada pelas novas tecnologias, atividades mais sedentárias nos tempos de lazer e facilidades de acesso aos transportes, têm vindo a diminuir drasticamente os níveis de AF em crianças e jovens, prevalecendo um estilo de vida cada vez mais sedentário. Este aspeto foi claramente confirmado neste estudo, sendo preocupante o número médio de horas que os alunos da amostra passam sentados (8,67 horas), ultrapassando bastante as recomendações de alguns autores e entidades (American Academy of Pediatrics, 2001; Tremblay et al., 2011).

No que concerne à influência da disciplina de Educação Física na adoção de um estilo de vida mais ativo e saudável, bem como das intervenções a realizar, os resultados não foram conclusivos. No entanto a tendência geral para um ligeiro aumento dos dias (com exceção do grupo de controlo na variável dias de AF moderada) e tempo de prática de AF, bem como de

uma diminuição dos comportamentos sedentários, sugerem que a Educação Física pode ser um contributo muito positivo neste sentido.

De modo a confirmar esta tendência do contributo positivo da disciplina, urge a necessidade de se realizarem novos estudos, superando as limitações do presente, pois é de extrema importância estudar os estilos de vida dos jovens bem como métodos e estratégias capazes de os influenciar positivamente, para que adotem um estilo de vida mais ativo e saudável, que possa perdurar na idade adulta.

## **9. LIMITAÇÕES E SUGESTÕES DO ESTUDO**

Uma das principais limitações deste estudo prende-se com o período de intervenção que foi demasiado curto, de apenas três meses. De qualquer modo, tratando-se de uma temática de extrema importância para a qualidade de vida futura, e considerando que os comportamentos adotados na infância e adolescência tendem a persistir na idade adulta, urge a necessidade de avaliar o contributo da disciplina de EF neste sentido, averiguando diversas estratégias de intervenção, e avaliando, a curto, médio e longo prazo, quais se revelam mais eficazes. Outra limitação do estudo prende-se com a amostra, que em futuras investigações deverá ser maior e abranger alunos dos vários anos da escola (5º ao 12º ano), averiguando acerca dos tipos de intervenção mais eficazes em cada faixa etária, bem como a idade ou idades em que se revela mais eficaz intervir.

Destaca-se ainda o facto de o estudo ser realizado com base nas respostas dos alunos aos questionários. Embora o IPAQ esteja bem validado, complementar os seus resultados, com a recolha de dados através acelerómetros, enriquecerá certamente estudos desta natureza, permitindo também verificar a sua correlação com as respostas dos questionários.

## CAPÍTULO V – REFLEXÕES FINAIS

O presente ano letivo foi muito intenso, desgastante, mas marcante a vários níveis, nomeadamente ao nível de todas as competências científicas que foram adquiridas, às intensas aprendizagens decorrentes da prática letiva em contexto real, e ainda às competências pessoais adquiridas e desenvolvidas. Destaca-se também pela positiva o espírito de partilha e trabalho colaborativo existente entre os elementos do NEEBSQF, que facilitou certamente todo este processo.

O Estágio Pedagógico fez-me crescer bastante enquanto pessoa, adquirindo e desenvolvendo um conjunto de *softskills* que tão importantes são nos dias de hoje. Desenvolvi a capacidade de trabalho em equipa, cooperação e entreatajuda, tornei-me mais assertivo na comunicação e desenvolvi as minhas capacidades de liderança, adaptação e criatividade. Destaco também o desenvolvimento da capacidade de resiliência, que tão importante se assume na vida, nos momentos mais difíceis e trabalhosos, em que temos de persistir, e dar o melhor de nós, independentemente das dificuldades.

Tal como seria de esperar no início do ano letivo, devido ao contacto com uma realidade totalmente nova, existiam muitas dificuldades, também derivadas da inexperiência pedagógica. Aliado a este aspeto, a turma que me foi atribuída era identificada como tendo um comportamento insatisfatório e irregular, o que inicialmente me causou dificuldades acrescidas. Apesar de algum desânimo nessa fase inicial, pelas dificuldades no controlo da turma, nunca desisti e esforcei-me continuamente de modo a colmatar as dificuldades que iam surgindo, quer através das muitas pesquisas e reflexões individuais realizadas, quer através da constante partilha de experiências, conhecimentos e ideias com os elementos do núcleo de estágio. Salienta-se ainda o precioso acompanhamento do professor orientador Paulo Furtado, por todas as dicas e sugestões realizadas ao longo do ano, que tão importantes se revelaram na melhoria das intervenções pedagógicas.

O facto de ter encarado as dificuldades sentidas inicialmente como um desafio, que fui procurando solucionar através da adoção de uma postura constantemente crítico-reflexiva, foi fundamental para melhorar, e fez-me crescer quer pessoalmente quer profissionalmente.

Ser professor é estar em constante formação, ora aplicando os conhecimentos obtidos, ora renovando os mesmos. Segundo Formosinho (1992), o professor é um profissional que procura formar-se continuamente de modo permanente. Neste sentido, continuarei à procura de mais e melhores conhecimentos que me permitam desenvolver pessoalmente e



profissionalmente, ultrapassando as lacunas que for identificando, para que todos os dias me possa tornar um pouco melhor.

Concluindo, os meus valores dizem-me que podemos ser melhores todos os dias, se nos esforçarmos nesse sentido. Como tal, embora este seja o final de um ciclo de aprendizagem, vou continuar à procura de mais e melhores conhecimentos, que possam contribuir para que me torne todos os dias um melhor profissional, ao serviço do desenvolvimento integral dos alunos. A aprendizagem é uma constante da vida, que se vai adquirindo ao longo da mesma em todas as experiências que vamos vivenciando, e às informações que delas extraímos nas nossas reflexões. Ter espírito crítico em relação às coisas, é então um aspeto chave para que se continue a aprender e para que não se aceite tudo o que se lê e se ouve dizer como um dogma. É necessário refletir criticamente e constantemente sobre o que fazemos. Esta foi uma das grandes aprendizagens obtidas ao longo do Estágio Pedagógico.

## BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. (2000). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?* Universidade de Aveiro.
- Armstrong, N. (1990). *New directions in Physical Education*. Champaign, Il: Human Kinetics.
- Allal, L. (1986). *Estratégias de avaliação formativa: conceções psicopedagógicas e modalidades de aplicação*. In Allal, L., Cardinet, J. e Perrenoud, Ph. A avaliação formativa num ensino diferenciado. Coimbra: Almedina.
- American Academy of Pediatrics. (2001). *Children, Adolescents and Television*. Commite on public education.
- Aranha, A. (2007). *Observação de aulas de Educação Física: Sistematização da observação - sistemas de observação e fichas de registo*. Vila Real: UTAD.
- Barata, T. (2004). *Mexa-se... pela sua saúde. Guia prático de AF e emagrecimento para todos*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Bauer, K. W., Nelson, M. C., Boutelle, K. N., & Neumark-sztainer, D. (2008). *Parental influences on adolescents' physical activity and sedentary behavior: longitudinal findings from Project EAT-II*, 7, 1-7.
- Bell, C., Ge, K., & Popkin, B. M. (2002). *The road to obesity or the path to prevention: motorized transportation and obesity in China*. *Obesity Research*, 10(4), 277-83
- Bento, J. O. (1987). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Coleção Horizonte de Cultura Física.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Livros Horizonte, Lisboa, Portugal.

- Carta Educativa do Município de Coimbra 2008/2015, acedida a 27/04/2014 em [http://www.cmcoimbra.pt/dmdocuments/Carta\\_Educativa\\_do\\_Municipio\\_de\\_Coimbra-2008-2015.pdf](http://www.cmcoimbra.pt/dmdocuments/Carta_Educativa_do_Municipio_de_Coimbra-2008-2015.pdf)
- Carvalho, A. d., Amorim, J. G., Cardoso, L., Silva, R. d., e Silva, S. d. (2011). *El acto de planificar y la importancia de la planificación en la organización del profesional de la Educación Física*. Efdesportes.
- Carreiro da Costa, F. (1983). *A seleção de Estratégias de Ensino em Educação Física*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa/ Instituto Superior de Educação Física.
- Carreiro da Costa, F. (1995). *O Sucesso Pedagógico em Educação Física*. Estudo das Condições e Factores de Ensino-Aprendizagem Associados ao Êxito numa Unidade de Ensino. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa.
- Cenarruzabeitia, J. V., & Mart, A. (2003). *Beneficios de la actividad física y riesgos del sedentarismo*, 121 (17), 665 – 672.
- Church, T. S., Thomas, D. M., Tudor-Locke, C., Katzmarzyk, P. T., Earnest, C. P., Rodarte, R. Q., Martin, C. K., et al. (2011). Trends over 5 decades in U.S. occupation-related physical activity and their associations with obesity. *PloS one*, 6(5), e 19657.
- Clark, C. M. & Yinger, R. J. (1987). *Teacher planning. Talks to teachers*. New York: Lake Akers, pp. 84–103.
- Claro, R. D., & Filgueiras, I. P. (2009). *Dificuldades de gestão de aula de professores de Educação Física em início de carreira na escola*. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, 8, pp.9–24.
- Costa, F. (1996). *Formação de Professores em Educação Física – conceção, investigação, prática*. Edições F.M.H. Lisboa.

- Damião, M. (1996). *Pré, inter e pós acção. Planificação e avaliação em pedagogia*. Coimbra: Minerva.
- De Ketele, J.M. (1981). *Observer pour éduquer*. Collection Exploration Recherches en Sciences de l'Éducation. Berne: Peter Lang
- Dias, L. & Rosado, A. (2003). *A avaliação formativa em Educação Física*. In Sarmiento, P. (Ed). *Pedagogia do desporto. Estudo 7*. Lisboa: Edições FMH.
- Dietz WH. (2011). The Obesity epidemic in young children. Reduce television viewing and promote playing. *BMJ*, 2011; 322: 313-314.
- Epstein, L. H., Paluch, R. A, Gordy, C. C., Dorn, J. (2000). *Decreasing sedentary behaviors in treating pediatric obesity*. Archives of pediatrics & Adolescent Medicine, 154(3), 220–6.
- Eurobarometer. (2014). *Sport and Physical Activity Report: Special Eurobarometer 412*.
- Fairclough, S., & G. Stratton (2005). *Physical Education makes you fit and healthy: Physical education's contribution to young people's physical activity levels*. Health Education Research, 20 (1).
- Ferreira, V. (1994). *Contributos para a caracterização e organização das sessões de Educação Física e Desporto*. Revista Ludensl, Vol 14, nº 4.
- Formosinho, J. (1992). *O dilema organizacional da escola de massas*. Revista Portuguesa de Educação, 5 (23-48).
- Gebremariam, M. K., Totland, T. H., Andersen, L. F., Bergh, I. H., Bjelland, M., Grydeland, M., et al. (2012). *Stability and change in screen-based sedentary behaviours and associated factors among Norwegian children in the transition between childhood and adolescence*. BMC public health, 12, 104.
- Gonçalves, F., Albuquerque, A. & Aranha, A. (2010). *Avaliação – Um Caminho para o Sucesso no Processo de Ensino e de Aprendizagem*. Maia: Edições ISMAI.

- Gorely, T., Atkin, A. J., Biddle, S. J., & Marshall, S. J. (2009). *Family circumstance, sedentary behaviour and physical activity in adolescents living in England: Project STIL*. *The International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 6, 33.
- Gouveia, F. (2007). *Motivação e Prática da Educação Física*. Campinas: Papirus.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, Regras do Jogo*. Porto: Porto Editora.
- Janssen, I. (2007). Physical activity guidelines for children and youth. This article is part of a supplement entitled advancing physical activity measurement and guidelines in Canada: a scientific review and evidence-based foundation for the future of Canadian physical activity. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 32(S2E), S109–121.
- Janssen, I., & Leblanc, A. G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *The International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7, 40.
- Katzmarzyk PT, Church TS, Craig CL, et al.(2009). *Sitting time and mortality from all causes, cardiovascular disease, and cancer*. *Med Sci Sports Exerc* 2009 ; 41 : 998 – 1005 .
- Kimm S.Y., Glynn N.W., Kriska A., Barton B. A, Kronsberg S. S., Daniels S. R., et al (2002). *Decline in physical activity in black girls and white girls during adolescence*. *N Engl J Med*, 347(10):709-715.
- Levine, J. (2007). *Nonexercise activity thermogenesis-liberating the life-force*. *Journal of internal medicine*, 262 (3), 273-87.
- Lima, J. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas – estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora
- Lucea, J. (2005). *La Evaluación Formativa como Instrumento de Aprendizaje en Educación Física*. Zaragoza: Inde Publicaciones.

- Meizi, H., Leonard, P., Charlene, B., Stewart, H. (2010). *Screen-related Sedentary Behaviors: Children's and Parents' Attitudes, Motivations, and Practices*. Journal of Nutrition Education and Behavior, Vol. 42, 17-25.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education* (1th online edition).
- Owen, N., Bauman, A., and Brown, W. (2009). *Too much sitting: a novel and important predictor of chronic disease risk*. The British Journal of Sports Medicine, vol. 43, no. 2, pp. 81–83
- Nam, G. B. (2011). *Exercise, heart and health*. Korean circulation journal, 41(3), 113 –21.
- Pate, R. R., Mitchell, J. a, Byun, W., & Dowda, M. (2011). *Sedentary behaviour in youth*. British journal of sports medicine, 45(11), 906–13.
- Patrício, M. (1993). *Lições de axiologia educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.
- Physical Activity Guidelines Advisory Committee. *Physical Activity Guidelines Advisory Committee Report*. (2008). Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services.
- Piéron, M. (1996). *Formação de Professores - Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica*. Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa, Portugal.
- Piéron, M. (1999). *Para una Enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. INDE
- Ribeiro, A. C. & Ribeiro, L. C. (1990). *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, L. (1999). *Tipos de Avaliação. Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.

- Ruas, P. (2001). Um olhar reflexivo sobre a prática pedagógica/estágio. Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Roberts, D. F., Foehr, U. G., Rideout, V. J., Brodie. (1999). *Kids & media at the new millennium*. A Kaiser family report foundation.
- Rosado, A. & Colaço, C. (2002). *Avaliação das aprendizagens: fundamentos e aplicações no domínio das atividades físicas*. Lisboa: Omniserviços, Representações e Serviços, Lda.
- Rosado, A. (1997). *Observação e Reação à Prestação Motora*. Cruz Quebrada, Lisboa: Edições FMH.
- Sarwar, M., Hussain, S., Mehmood, T. (2010). *Physical Education at secondary school level e gujranwala Pakistan*.
- Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation. Perspectives of Curriculum Evaluation*. Monograph Series in Curriculum Evaluation. No. 1. Chicago: Rand e McNally.
- Seabra, A. (2007). *Níveis de actividade física e prática desportiva. Um estudo epidemiológico em crianças, jovens e famílias nucleares*. Dissertação de Doutoramento. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a ensinar la educación física*. INDE.
- Siedentop, D. (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Second Edition. Mayfield Publishing Company.
- Schmidt, R. (1991). *Motor learning & performance: from principles to practice*. Champaign, Human Kinetics.
- Strong, W. B., Malina, R. M., Blimkie, C. J. R., Daniels, S. R., Dishman, R. K., Gutin, B., et al. (2005). *Evidence based physical activity for school-age youth*. The Journal of pediatrics, 146(6), 732–7.

- Tammelin, T. (2005). *A review of longitudinal studies on youth predictor of adulthood physical activity*. International Journal of Adolescent Medicine and Health. 17, 3-12
- Tavares, F. (2013). *Jogos Desportivos Coletivos: Ensinar a Jogar*. FADEUP.
- Tremblay, M. S., LeBlanc, A. G., Kho, M. E., Saunders, T. J., Larouche, R., Colley, R. C. et al. (2011). *Systematic review of sedentary behaviour and health indicators in school-aged children and youth*. The international journal of behavioral nutrition and physical activity, 8(1), 98.
- Veerman, J. L., Healy, G. N., Linda, J. C., Theo, V., Elisabeth, A. H. W., Neville, O. et al.(2012). *Television viewing time and reduced life expectancy: a life table analysis*. British Journal of Sports Medicine. 46, 927-930.
- Verloigne, M., Van Lippevelde, W., Maes, L., Yildirim, M., Chinapaw, M., Manios, Y., al. (2012). *Levels of physical activity and sedentary time among 10- to 12-year-old boys and girls across 5 European countries using accelerometers: an observational study within the ENERGY-project*. The international journal of behavioral nutrition and physical activity, 9, 34.
- WHO. (2010). World Health Organization. *Global recommendations on physical activity for health*. Switzerland.

### **Legislação consultada**

Ministério da Educação e da Ciência, Decreto-Lei 240/2001 de 30 de Agosto.

Ministério da Educação e da Ciência, Decreto – Lei 75/2008, de 22 de Abril

Ministério da Educação e da Ciência, Decreto-Lei 139/2012 de 5 de Julho.



## ANEXOS

### ANEXO 1 – Questionário Internacional de Atividade Física – versão curta (IPAQ)

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Idade : \_\_\_\_ Sexo: F ( ) M ( )

ID (Número): \_\_\_\_\_

As seguintes questões referem-se à semana anterior (últimos 7 dias). Pensa no tempo em que estiveste ativo fisicamente na última semana. Mesmo que não te consideres fisicamente ativo, responde a todas as questões. Estas são sobre as atividades desenvolvidas no vosso dia-a-dia, escola, deslocações, trabalhos domésticos e atividades que fazem nos tempos livres para lazer ou prática de exercício física/desporto.

Ao responder às questões considerem o seguinte:

- ✓ Atividades físicas **VIGOROSAS** são atividades que requerem um esforço físico intenso e fazem respirar **MUITO** mais forte que o normal.
- ✓ Atividades físicas **MODERADAS** são atividades que requerem um esforço físico moderado e fazem respirar **UM POUCO** mais forte que o normal.

**1. a)** Nos últimos 7 dias, em quantos realizaste **atividades físicas vigorosas**, como por exemplo, levantar objetos pesados, cavar, ginástica aeróbica, nadar, jogar futebol, andar de bicicleta a um ritmo rápido?

\_\_\_\_ Dias por **SEMANA** ( ) Nenhum

**1. b)** Nos dias em que praticas **atividades físicas vigorosas**, quanto tempo em média dedicas normalmente a essas atividades?

Horas \_\_\_\_ Minutos: \_\_\_\_

**2.a)** Nos últimos 7 dias, em quantos realizaste **atividades físicas moderadas**, como por exemplo carregar objetos leves, caçar, trabalhos de carpintaria, andar de bicicleta a uma ritmo normal ou ténis de pares? **Por favor, não incluas caminhada.**

\_\_\_\_ Dias por **SEMANA** ( ) Nenhum

**2.b)** Nos dias em que praticas **atividades físicas moderadas**, quanto tempo em média dedicas normalmente a essas atividades?

Horas: \_\_\_\_ Minutos: \_\_\_\_

**3.a)** Nos últimos 7 dias, em quantos dias caminhaste **por pelo menos 10 minutos seguidos**?

\_\_\_\_ Dias por **SEMANA** ( ) Nenhum

**3.b)** Quanto tempo no total caminhaste num desses dias?

Horas: \_\_\_\_ Minutos: \_\_\_\_

**4.** Num dia de semana, **quanto tempo no total passas sentado**? Horas: \_\_\_\_ Minutos: \_\_\_\_

## ANEXO 2 – Questionário de Avaliação do Comportamento Sedentário

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Idade : \_\_\_\_ Sexo: F ( ) M ( )

ID (Número): \_\_\_\_\_

As seguintes questões referem-se ao tempo que habitualmente gastas em atividades sedentárias (sentado), como ver televisão, vídeo, DVD, ou utilizar o computador.

**A)** Quanto tempo gastas, em média, a ver televisão/vídeo/DVD?

Num dia de **fim de semana**: Horas: \_\_\_\_ Minutos: \_\_\_\_; Num dia de **semana**: Horas: \_\_\_\_ Minutos: \_\_\_\_

**B)** Quanto tempo gastas, em média, no computador? (Jogar videojogos, navegar na internet, realização de trabalhos escolares, etc...)

Num dia de **fim de semana**: Horas: \_\_\_\_ Minutos: \_\_\_\_; Num dia de **semana**: Horas: \_\_\_\_ Minutos: \_\_\_\_

**C)** Quanto tempo, gastas em média, a estudar/realizar trabalhos de casa, **sem usar o computador**?

Num dia de **fim de semana**: Horas: \_\_\_\_ Minutos: \_\_\_\_; Num dia de **semana**: Horas: \_\_\_\_ Minutos: \_\_\_\_