



Ana Teresa Estrela dos Santos Trindade

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DESENVOLVIDO NA ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ FALCÃO JUNTO DA TURMA DO 11^º NO ANO LETIVO DE 2014/2015

**Definição de valores normativos para a classificação da Aptidão Física
dos alunos no teste de resistência aeróbia “Prova do Quilómetro”**

Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário,
orientado pelo professor Doutor Raul Martins e apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e
Educação Física

Junho 2015



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

ANA TERESA ESTRELA DOS SANTOS TRINDADE

2010143526

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO DESENVOLVIDO
NA ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ FALCÃO, JUNTO DA TURMA DO 11º3
NO ANO LETIVO DE 2014/2015**

**Definição de valores normativos para a classificação da Aptidão Física dos
alunos no teste de resistência aeróbia “Prova do Quilómetro”**

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 Básicos e Secundário.

**Orientador FCDEF-UC:
Prof. Doutor Raúl Martins**

COIMBRA

2015

Esta obra deve ser citada como:

Trindade, A. (2015). Relatório de Estágio desenvolvido na Escola Secundária José Falcão de Coimbra junto da turma do 11º3, no ano letivo de 2014/2015. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. Coimbra, Portugal.

Ana Teresa Estrela dos Santos Trindade, aluna nº 2010143526 do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, 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 artigo 30º, do Regulamento Pedagógico da FCDEF (versão de 10 de março de 2009).

Coimbra, 16 de junho de 2015

AGRADECIMENTOS

A realização da deste mestrado não teria sido possível sem a ajuda e a colaboração de diversas pessoas, a quem desejo aqui manifestar os meus sinceros agradecimentos.

Em primeiro lugar, aos meus pais que sempre me acompanharam e incentivaram a chegar a esta etapa da minha vida, assim como por todo o investimento na minha formação pessoal e académica.

Em segundo lugar, à minha irmã e à minha família por todo o apoio e carinho que demonstraram, e por estarem sempre presentes quando eu precisava.

De seguida, a todos os meus amigos que sempre me acompanharam ao longo da vida, pela compreensão e preocupação demonstrada pelo meu bem-estar.

Aos colegas da faculdade que estiveram presentes nestes últimos cinco anos, pela partilha e ensinamentos, por todos os momentos únicos que me proporcionaram.

À Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física e a todos os professores e funcionários, pelas aprendizagens e experiências que me proporcionaram, por contribuírem para o meu desenvolvimento académico, profissional e pessoal.

Aos professores orientadores Raúl Martins e Paulo Francisco, por toda a disponibilidade demonstrada, pelo acompanhamento, apoio e compreensão, pelas sugestões e críticas construtivas, pelos valores e toda a experiência transmitida.

À Escola Secundária José Falcão e a todos os professores, alunos e funcionários, pela forma agradável como nos acolheram, em especial aos professores do Grupo Disciplinar de Educação Física por toda a partilha de saberes e ajuda demonstrada ao longo do ano

Por último, mas não menos importante, a todos os alunos do 11º3, pelo empenho e participação nas aulas, pelas aprendizagens partilhadas, por contribuírem para o desenvolvimento da minha formação enquanto professora.

A todos um muito obrigada.

RESUMO

O Relatório de Estágio surge numa fase conclusiva do Estágio Pedagógico realizado no âmbito do Mestrado de Ensino em Educação Física dos Eninos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. O Estágio Pedagógico assume uma fase fundamental na formação do estagiário, pois vai possibilitar colocar em prática todos os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo dos anos. É o momento que proporciona ao futuro docente desenvolver uma prática profissional autónoma, mas sempre supervisionada e orientada pelos professores da escola e faculdade.

O Estágio Pedagógico foi operacionalizado na Escola Secundária José Falcão de Coimbra, junto da turma três do 11º ano de escolaridade, do curso Científico- Humanístico de Ciências e Tecnologias. Para o seu desenvolvimento foi importante a reflexão constante sobre a prática pedagógica, assim como manter uma postura de investigação sobre saberes pertinentes.

Ao longo deste relatório, é apresentado a descrição e reflexão do trabalho realizado no decorrer do ano letivo, dividindo-se em três grandes partes. Primeiramente, a contextualização do meio envolvente, seguindo-se a análise reflexiva da prática pedagógica e por fim o estudo do tema problema, intitulado: Definição de valores normativos para a classificação da Aptidão Física dos alunos no teste de resistência aeróbia, “Prova do Quilómetro” na Escola Secundária José Falcão. O objetivo do estudo centra-se em perceber se as tabelas normativas utilizadas pelo grupo disciplinar de Educação Física, para a classificação da aptidão física dos alunos nesse teste estão adequadas à população escolar da Escola Secundária José Falcão. Relativamente à amostra, foi composta por 1298 alunos (590 do sexo masculino e 708 do sexo feminino) com idades compreendidas entre os 11 e os 20 anos, todos matriculados na disciplina de Educação Física do 7º ao 12º anos de escolaridade, nos anos letivos de 2013/2014 e 2014/2015. Assim, foram recolhidos os resultados obtidos na realização da “Prova do Quilómetro” em três momentos no ano letivo 2013/2014 e em dois momentos no ano letivo 2014/2015, e ainda os dados relativos à composição corporal dos alunos.

Palavras-chave: Estágio Pedagógico. Educação Física. Aptidão Física. Aptidão Aeróbia.

ABSTRACT

Probation Report comes at a conclusive stage of the Teacher Training carried out under the Master of Teaching in Physical Education of Basic and Secondary Education of the Faculty of Sport Sciences and Physical Education, University of Coimbra. Teacher Training assumes a very important part in forming the trainee, therefore it will allow to put into practice all the theoretical knowledge acquired over the years. It's the moment that provides the future teacher develop an autonomous professional practice, but always under observation and guided by school and faculty's teachers.

Teacher Training was performed at José Falcão Secondary School in Coimbra, along with class three of 11^o grade, from the Humanistic-Scientific course of Sciences and Technologies. To its development was essential the constant reflection on teaching practice, as well as maintaining an investigative purpose about relevant knowledge.

Throughout this report, it's displayed the description and reflection of the work accomplished during the school year, which is divided into three parts. First of all, contextualization of surroundings, followed by the reflexive analysis of teaching practice, and finally the study of theme problem, entitled «Definition of normative values for the classification of physical fitness of students in the endurance test, “Kilometer Test” in José Falcão Secondary School». The aim of the study focuses on trying to understand if normative tables used by disciplinary group of Physical Education for classification of students' physical fitness in the “Kilometer Test” are suitable to school student population of José Falcão Secondary School. Regarding the sample, it was composed by 1298 students (590 males and 708 females) aged between 11 and 20 years, all enrolled in Physical Education course from 7^o to 12^o grades, in the academic years of 2013/2014 and 2014/2015. For that, not only results obtained in the implementation of the “Kilometer Test” were collected in three different moments in the academic year 2013/2014 and in two different moments in the academic year 2014/2015 but also data on students' body composition.

Keywords:Teacher Training. Physical Education. Physical Fitness. Aerobic Fitness.

Índice

Índice de Figuras	xv
Índice de Tabelas.....	xvii
Lista de Anexos.....	xix
Lista de Abreviaturas	xxi
CAPÍTULO I- Introdução	1
CAPÍTULO II- Contextualização da Prática Desenvolvida	3
2.1- Expetativas Iniciais	3
2.2- Plano de Formação Individual	3
2.3- Opções Iniciais.....	5
2.4- Caraterização das Condições de Realização	6
2.4.1- Caraterização da Escola	6
2.4.2- Caraterização do Grupo de Educação Física	7
2.4.3- Caraterização da Turma	8
CAPÍTULO III- Análise Reflexiva da Prática Pedagógica.....	11
3.1- Planeamento.....	11
3.1.1- Plano Anual.....	12
3.1.2- Unidades Didáticas	14
3.1.3- Planos de Aula	15
3.2- Realização	18
3.2.1- Dimensão Instrução	18
3.2.2- Dimensão Gestão	21
3.2.3- Dimensão Clima.....	22
3.2.4- Dimensão Disciplina.....	23
3.2.5- Decisões de Ajustamento	24
3.3- Avaliação	25
3.3.1- Avaliação Diagnóstica	26
3.3.2- Avaliação Formativa.....	27
3.3.3- Avaliação Sumativa	28
3.4- Atitude Ética Profissional	30

CAPÍTULO IV- Tema Problema	31
4.1- Introdução	31
4.2- Pertinência do Estudo	31
4.3- Revisão da Literatura	33
4.3.1- O conceito de Aptidão Física	33
4.3.2- O conceito de Aptidão Aeróbia.....	34
4.3.3- A Escola e a Aptidão Física	35
4.3.4- Bateria de Testes para a Avaliação da Aptidão Física	36
4.4- Objetivo do Estudo	37
4.4.1- Objetivo Geral.....	37
4.4.2- Objetivos Específicos.....	37
4.5- Metodologia	38
4.5.1- Desenho do Estudo	38
4.5.2- Caracterização da Amostra	38
4.5.3- Instrumentos e Procedimentos de Aplicação	39
4.5.4- Análise e Tratamento dos Dados	40
4.6- Apresentação e Discussão dos Resultados.....	41
4.7- Conclusões do Estudo	56
4.8- Limitações do Estudo.....	57
CAPÍTULO V- Considerações Finais	59
CAPÍTULO VI- Bibliografia	61
CAPÍTULO VII-Anexos	67

Índice de Figuras

Figura 1- Valores de Corte para os percentis dos dados observados no teste da Prova do Quilómetro, para as alunas do Sexo Masculino.	45
Figura 2- Valores de Corte para os percentis dos dados observados no teste da Prova do Quilómetro, para as alunas do Sexo Feminino.....	46

Índice de Tabelas

Tabela 1- Cronograma de Recolha de Dados	38
Tabela 2- Distribuição da amostra e média de idades por sexo e ano de escolaridade	39
Tabela 3- Distribuição da amostra e média de idades por sexo e ano de escolaridade	41
Tabela 4- Propostas de classificação a atribuir a cada valor percentílico.	43
Tabela 5- Valores percentílicos da Prova do Quilometro para os alunos do Sexo Masculino	44
Tabela 6- Valores percentílicos da Prova do Quilometro para as alunas do Sexo Feminino ..	46
Tabela 7- Comparação das Tabelas Normativas existentes com as propostas para os alunos do Sexo Masculino (3º Ciclo)	48
Tabela 8- Comparação das Tabelas Normativas existentes com as propostas para as alunas do Sexo Feminino 3º Ciclo)	49
Tabela 9- Comparação das Tabelas Normativas existentes com as propostas para os alunos do Sexo Masculino (Ensino Secundário)	50
Tabela 10- Comparação das Tabelas Normativas existentes com as propostas para os alunos do Sexo Feminino do (Ensino Secundário).....	51
Tabela 11- Correlação entre os Valores de IMC e os resultados obtidos no teste da Prova do Quilómetro dos alunos do Sexo Masculino.....	52
Tabela 12- Correlação entre os Valores de IMC e os resultados obtidos no teste da Prova do Quilómetro dos alunos do Sexo Feminino	53
Tabela 13- Comparação do desempenho médio da Prova do Quilómetro com os alunos que praticam e não praticam atividade física do Sexo Masculino	54
Tabela 14- Comparação através do Teste de T-Student do desempenho médio da Prova do Quilómetro com os alunos que praticam e não praticam atividade física do Sexo Feminino..	55

Lista de Anexos

Anexo 1- Planeamento Anual

Anexo 2- Plano de Aula

Anexo 3- Protocolo de Execução da Prova do Quilómetro

Anexo 4- Proposta de tabelas de Classificação para a Prova do Quilómetro

Anexo 5- Certificado de Participação na Oficina de Ideias

Anexo 6- Certificado de Participação na I Jornadas Científico- Pedagógicas

Anexo 7- Certificado de Participação no IV FICEF

Anexo 8- Certificado de Apresentação de um poster no IV FICEF

Lista de Abreviaturas

EF- Educação Física

ESJF- Escola Secundária José Falcão

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

IMC- Índice de Massa Corporal

PNEF- Programa Nacional de Educação Física

CAPÍTULO I- Introdução

Este documento, surge no âmbito da unidade curricular de Estágio Pedagógico inserida no 2º ano do Mestrado de Ensino em Educação Física dos Eninos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

O documento intitulado de Relatório Final de Estágio foi efetuado na Escola Secundária José Falcão, com a turma três do 11º ano de escolaridade, do curso científico-humanístico de Ciências e Tecnologias. A sua orientação foi realizada pelo Professor Doutor Raul Martins da FCDEF-UC e pelo Mestre Paulo Francisco da ESJF.

O Relatório Final de Estágio descreve todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo, refletindo em torno da ação da prática pedagógica, aprendizagens adquiridas e dificuldades superadas. O documento encontra-se organizado em cinco grandes capítulos, no primeiro, está presente uma breve introdução, no segundo, é apresentado a contextualização da prática desenvolvida, no terceiro, a análise reflexiva da prática pedagógica, no quarto, o estudo do tema problema intitulado por Definição de valores normativos para a classificação da Aptidão Física dos alunos no teste de resistência aeróbia “Prova do Quilómetro” na Escola Secundária José Falcão e por fim, no quinto as considerações finais.

No primeiro capítulo, é realizado uma breve apresentação do trabalho desenvolvido, e descrita a forma como se encontra organizado o documento.

No segundo capítulo, é referido toda a contextualização da prática desenvolvida, desde as expetativas iniciais, plano individual de formação e opções iniciais tomadas, à caraterização do meio envolvente, escola, grupo disciplinar e turma.

No terceiro capítulo, realiza-se uma análise reflexiva de todo o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido, nas dimensões de planeamento, realização e avaliação.

No quarto capítulo, é analisado o estudo do tema problema desenvolvido na escola relativamente às classificações obtidas no teste de resistência aeróbia, “Prova do Quilómetro.”

Por fim, no quinto capítulo, apresenta-se as considerações finais do trabalho desenvolvido, sendo reconhecido o Estágio Pedagógico como relevante para a profissionalização, pois é uma fase em que o estagiário adquire e melhora significativamente as suas competências.

CAPÍTULO II- Contextualização da Prática Desenvolvida

2.1- Expetativas Iniciais

Desde sempre que o gosto pelo desporto me acompanha ao longo da vida. Desde criança lá levava a bola debaixo do braço para brincar com os colegas. Nunca fui uma menina de estar em casa, sempre fui bastante ativa, tendo a possibilidade de vivenciar a prática de diversas modalidades como a ginástica, a natação, o voleibol e, já no ensino secundário, o futsal onde descobri a minha verdadeira paixão. Desde essa altura, o gosto pela Educação Física, pelo desporto, pela prática regular de Futsal tornou-se a minha verdadeira ambição. Já não existia dúvidas de qual o caminho a tomar. Assim, foi fácil de escolher o curso a frequentar, Ciências do Desporto, tendo tido o privilégio de ingressar na faculdade da Universidade de Coimbra.

Nos três anos de licenciatura foi notório o crescimento do gosto pelo desporto, uma vontade enorme em continuar os estudos com o intuito de concretizar o sonho que desde sempre me acompanhou, ser professora de Educação Física. Nesse seguimento, ingressei no Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, na Universidade de Coimbra.

No âmbito do mestrado, foi-me possível experimentar a lecionação em contexto escolar através da realização do Estágio Pedagógico, possibilitando aplicar na realidade os conhecimentos adquiridos.

A primeira insegurança relativamente ao Estágio Pedagógico passou pelo momento da escolha da escola. Uma vez que não sou de Coimbra e não conhecia nenhuma das escolas era indiferente onde iria ficar. Preocupava-me apenas saber qual o orientador me iria acompanhar no desenvolvimento da aprendizagem da docência, no desenvolvimento pessoal e académico. Assim, com base em alguns testemunhos positivos dos estagiários do ano letivo anterior e as respetivas vagas disponíveis da rede de escolas, optei por tomar a decisão de estagiar na Escola Secundária José Falcão de Coimbra.

2.2- Plano de Formação Individual

O plano de formação individual foi um documento produzido no início do estágio pedagógico, a fim de o estagiário definir as suas expetativas iniciais, tarefas a desempenhar ao

longo do estágio e ainda para identificar as principais dificuldades e objetivos a atingir no final do estágio.

As expectativas iniciais estavam relacionadas com o perfil de desempenho do docente, nas várias dimensões, de acordo com o Decreto-Lei 240/2001 de 30 de Agosto.

Na dimensão profissional social e ética, sendo aluna estagiária, terei como principal função saber ensinar, saber investigar e refletir sobre a minha prática educativa. Deverei possuir também características pessoais, sociais e éticas que promovam uma educação inclusiva para todos, garantindo assim o bem-estar dos alunos. É por isso necessário que apresente um bom sentido ético e uma boa dimensão cívica a fim de valorizar os diferentes saberes e culturas, fomentando um relacionamento próximo com os alunos.

Na participação na escola, procurarei ser um agente participativo na comunidade escolar, colaborando com todos os intervenientes no processo educativo, desde os alunos, docentes, encarregados de educação, pessoal não docente, familiares e outras instituições da comunidade, de forma a valorizar a escola enquanto pólo do desenvolvimento social e cultural dos alunos. Assim, procuro ser uma profissional ativa na comunidade escolar, não desempenhando apenas a função de ensinar.

No desenvolvimento e formação profissional é fundamental que reflita sobre as práticas a desenvolver, avaliando os efeitos das decisões tomadas. Enquanto professora estagiária devo procurar manter uma postura de aprendiz, solicitando se necessário sugestões de agentes com experiência, como grupo disciplinar de educação física e orientadores com vista a melhorar as minhas prestações. O trabalho colaborativo é também importante nesta dimensão, nomeadamente com os colegas de estágio e de mestrado partilhando e refletindo conjuntamente sobre as suas ideias de forma a atenuar possíveis dificuldades que possam surgir.

No desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, o professor tem como principal função ensinar, promovendo o desenvolvimento da aprendizagem dos seus alunos. Para isso, deve-se primeiramente planejar tudo o que vai abordar, prevendo sempre, possíveis situações que possam vir a surgir. No planeamento, os métodos a utilizar e os conteúdos e objetivos a alcançar devem estar relacionados de forma a garantir a integração dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, todo o planeamento são apenas meras hipóteses, sendo no momento ajustado às imprevisibilidades e necessidades dos alunos, desenvolvendo se necessário diferenciação de estratégias pedagógicas, com o intuito de promover sempre o sucesso dos alunos.

Como principais dificuldades foi referido a falta de inexperiência em lecionar, uma vez que ao longo da licenciatura, nunca nos foi possível vivenciar com essa realidade. A falta de algum domínio em estratégias/ situações de aprendizagem a adotar no decorrer das aulas, também era uma das fragilidades mencionadas. No geral, eram muitos os conteúdos teóricos aprendidos ao longo dos últimos quatro anos que teriam de ser colocados em prática no estágio pedagógico.

Relativamente aos objetivos, estes encontravam-se relacionados com as diferentes dimensões da prática pedagógica, como a instrução, a gestão, o clima, a disciplina, as decisões de ajustamento e a avaliação. Um dos objetivos referidos consistia em realizar instruções sucintas, claras e objetivas, através do recurso a palavras-chaves, para que os alunos rapidamente entendessem o que lhes estava a ser solicitado. A gestão do tempo era outro dos objetivos, a quantidade das tarefas a realizar por aula, a duração ideal para cada uma, assim como, as estratégias para proceder a transições rápidas, pois um dos principais objetivos passa por promover um bom empenhamento motor no decorrer das aulas. Na dimensão clima, era importante promover aulas dinâmicas que motivassem os alunos para a prática das aulas, e se possível manter uma relação próxima aluno-professor de forma a garantir a integração de todos. A disciplina era um aspeto também desafiante, como arranjar estratégias para promover a pontualidade, a cordialidade e cooperação entre todos, e ainda perceber como proceder a determinados comportamentos desviantes que pudessem vir a surgir. Relativamente às decisões de ajustamento é fundamental que o professor faça do seu planeamento meras hipóteses, que consiga perceber se deve ou não proceder ao reajustamento do seu plano, sendo este outro grande objetivo. No que respeita à avaliação destaca-se o objetivo de garantir uma avaliação coerente para todos.

Posto isto, o plano de formação individual servirá como um documento de autoanálise no final do estágio pedagógico a fim de se observar e analisar em torno das expectativas iniciais mencionadas, dificuldades esperadas e objetivos a atingir.

2.3- Opções Iniciais

Foi no dia 1 de Setembro de 2014 que demos início ao Estágio Pedagógico, através de uma breve reunião na ESJF tendo-nos sido realizado uma visita guiada ao estabelecimento de ensino pelo professor orientador. Posteriormente, no dia 8 de setembro apresentámo-nos

novamente na escola pelas 9 horas para comparecermos na Reunião Geral de Professores (RGP)., tendo-nos sido proporcionado uma apresentação para toda a comunidade escolar, desde docentes a pessoal não docente. Nesse mesmo dia, foi-nos solicitado a construção de diversos documentos que eram fundamentais para preparar o estágio pedagógico, nomeadamente o planeamento anual e aulas de avaliação diagnóstica das diversas modalidades a abordar, uma vez que nesta escola, as primeiras semanas são destinadas à realização de todas as avaliações diagnósticas.

Posto isto, esperava-se um ano que requeria muitas responsabilidades, muito empenhamento e muito trabalho e, certamente que seria um ano de grandes aprendizagens, desenvolvimento académico e pessoal. Para isso, procurava-se participar no máximo de atividades e experiências possíveis, desde aulas de colegas do núcleo de estágio, de colegas de mestrado e orientador, reuniões do cargo a acompanhar, reuniões de departamento e grupo disciplinar e ainda restantes atividades da comunidade escolar.

Desde o início do estágio que pontualmente nos reuníamos com o orientador para verificarmos o desenvolvimento dos documentos solicitados. Entretanto iniciou-se o ano letivo escolar e estava no momento de se saber, quais as turmas que iríamos acompanhar. O professor orientador disponibilizou apenas três turmas, duas do 11º ano e outra do 12º ano, colocando-nos à vontade para procedermos à seleção da turma a acompanhar. Nenhuma das estagiárias conhecia as turmas, apenas tínhamos conhecimento do horário e número de alunos por turma, por isso, qualquer uma delas seria um desafio para todas nós. Assim, devido à disponibilização horária de cada uma de nós procedemos à sua seleção, e uma vez que eu não tinha qualquer constrangimento a minha turma foi completamente aleatória, sendo-me atribuída a turma 3 do 11º ano.

2.4- Caraterização das Condições de Realização

2.4.1- Caraterização da Escola

A Escola Secundária José Falcão é das instituições mais antigas de Portugal. Foi um dos três primeiros liceus de Portugal, o Liceu de Coimbra, segundo o decreto de Passos Manuel publicado no Diário do Governo de 19 de Novembro de 1836. No entanto, a sua origem foi em 1548, quando D. João III criou o Colégio das Artes.

Contudo a sua designação nem sempre foi a mesma, inicialmente, em 1836 Liceu de Coimbra, em 1839, Liceu Nacional de Coimbra, em 1880, Liceu Nacional Central, em 1895 Liceu Central de Coimbra, em 1914 Liceu Central de José Falcão e em 1978 Escola Secundária José Falcão.

A escola situa-se na zona norte da cidade de Coimbra, (Cruz de Celas), na Avenida D. Afonso Henriques da freguesia de Santo António dos Olivais. É uma escola que se caracteriza por apresentar boas instalações e diversidade de espaços para a lecionação das aulas. Os espaços fechados (bloco central da escola) são compostos por três pisos, onde estão instalados os serviços de direção, os serviços administrativos, biblioteca, laboratórios, salas de estudo e salas de aula. Existe ainda outros espaços fechados da escola, outrora “Casa do Reitor”, onde se situam as salas de trabalho da maior parte dos grupos disciplinares. No pátio anexo à designada “Casa do Reitor”, existem as instalações destinadas ao bar e à papelaria dos alunos. Acresce-se um outro bloco que engloba dois ginásios, um pavilhão, três salas de aula, um auditório, a cozinha e o refeitório. Relativamente aos espaços exteriores, existe um espaço aberto ajardinado no interior do bloco central e no exterior um pátio de convívio para alunos e dois campos de jogos.

A escola proporciona o ensino obrigatório do 3º ciclo e cursos científico-humanísticos e profissional. Os cursos científico-humanísticos como: Ciências e Tecnologias, Línguas Humanidades, Artes Visuais e Ciências Sócio Económicas. E os cursos profissionais como: Técnico de Multimédia, Técnico de Áudio Visuais e Técnico de Turismo Ambiental e Rural.

No presente ano letivo, a escola possuiu 954 alunos, dos quais 216 pertencem ao 3º ciclo, 683 pertencem aos cursos científico-humanísticos e 55 aos cursos profissionais. Relativamente aos recursos humanos, possui 33 auxiliares e 97 docentes.

Por fim, salientar o bom funcionamento da escola em todas as áreas, na medida que oferece as condições necessárias para o desenvolvimento pessoal, social e académico dos seus alunos.

2.4.2- Caracterização do Grupo de Educação Física

O grupo disciplinar de EF pertence ao departamento de expressões da escola e é composto por seis professores (duas do sexo feminino e quatro do sexo masculino) e ainda três professoras estagiárias do sexo feminino da FCDEF-UC. É um grupo disciplinar estável,

a maioria dos professores encontram-se efetivos na escola, à exceção de apenas dois professores contratados que ingressaram na escola este ano.

Ao longo do ano letivo sempre foi um grupo que nos ajudou em tudo o que estava ao seu alcance, desde a colaboração e participação em todas as atividades do núcleo de estágio, assim como em todos os diálogos, partilhas e reflexões dos seus saberes e práticas a desenvolver, o que contribuiu para uma mais-valia no desenvolvimento da nossa formação.

2.4.3- Caraterização da Turma

Para se proceder à realização da caraterização da turma recorreu-se à entrega de uns questionários que foram preenchidos pelos alunos no início do ano letivo.

A turma é composta por 29 alunos, 18 do sexo feminino e 11 sexo masculino. No entanto, nem todos os alunos estão inscritos às mesmas disciplinas: em Matemática e Física e Química 26 alunos, a Português 24 alunos, a Biologia e Geologia 23 alunos, a Inglês 22 alunos e a Filosofia e Educação Física 21 alunos.

A generalidade dos alunos vive com o agregado familiar, dois casos referiram que vivem com a mãe e o irmão, um caso vive com os avós maternos, outro que vive apenas com a mãe e um último caso que vive no Lar Teresiano. A maioria dos alunos tem irmãos (69%), apenas seis alunos referiram não ter irmãos e outros três não responderam. Em 45% dos casos, os irmãos são mais velhos.

Relativamente ao agregado familiar, cerca de 47% dos pais apresentam habilitações médias altas, com grau superior ou igual ao de licenciado. Quando desdobradas por sexo verifica-se que tendencialmente são as mães que possuem maior grau. Ao analisar os dados relativos ao agregado familiar a situação é boa. Em efetividade de funções estão 48% dos pais, 28% estão como contratados e 7% estão desempregados. Em nenhum dos casos se verifica o desemprego de ambos os progenitores.

Quanto ao encarregado de educação é a mãe em 66% dos casos, o pai em 21%, registando-se um encarregado de educação que é a irmã mais velha e um encarregado de educação que é o avô. A situação laboral dos encarregados de educação é considerada boa, sendo em 48% dos agregados, referidas as situações de efetivos, e apenas 26% de contratados. Apenas em dois agregados é mencionada a situação de desempregado para o encarregado de educação.

Relativamente ao percurso escolar dos alunos, 79% dos alunos já frequentavam a escola. No que toca às retenções nos anos anteriores, 24% dos alunos já ficaram retidos, apresentando apenas um aluno retido em dois anos e os restantes um ano. Quando inquiridos sobre os seus hábitos de estudo, 65,5% dos alunos refere ter hábitos de estudo diários, afirmando que estudam habitualmente em casa (91%). No que diz respeito às faltas disciplinares, a turma apresenta dois alunos com uma falta disciplinar.

A totalidade dos alunos da turma refere gostar da escola mas nem todos referem gostar de estudar. Só 62% dos alunos refere gostar de estudar, sete deles (24%) afirmam não gostar, e 14% referem “gostar às vezes” indicando como motivos principais o seu próprio interesse e o interesse na matéria que está a ser lecionada. Também há quase unanimidade em relação à prossecução dos estudos até ao ensino superior. A exceção vai para um único aluno que pretende apenas realizar o 12ºano.

As disciplinas de preferência da turma são, a Físico-química, a Biologia e Geologia e a Matemática com, respetivamente, 25%, 23% e 16% das preferências. Das disciplinas menos preferidas os realces vão para a Filosofia, citada por 19% dos alunos, e para a Matemática com 17% dos alunos. Educação Física e Português são as disciplinas que se seguem, ambas citadas por 11% dos alunos. No saldo de preferências, o destaque pela positiva vai para a disciplina de Biologia e Geologia, e pela negativa a Filosofia.

Na disciplina de Educação Física, a turma no geral apresenta um bom aproveitamento sendo bastante participativos e empenhados. Quanto aos hábitos desportivos, a turma apresenta bons índices de motivação, no entanto, muitos alunos não possuem grandes habilidades motoras para a prática das diversas modalidades. Contudo, a turma possuiu dois alunos federados na modalidade de Basquetebol e um aluno federado em Futebol.

CAPÍTULO III- Análise Reflexiva da Prática Pedagógica

O Estágio Pedagógico revela-se de enorme importância no início da carreira docente. Aqui é-nos possibilitado colocar em prática os conhecimentos até então adquiridos. Com vista a aperfeiçoar as nossas práticas pedagógicas surge a necessidade de refletir e proceder a análises críticas das nossas intervenções, quer a nível individual quer a nível coletivo. As reflexões realizadas frequentemente ao longo do estágio permitiu-nos expor assim as nossas dificuldades, objetivos, justificar as ações e estratégias tomadas, o que contribuiu para a existência de uma evolução das nossas práticas pedagógicas, tanto com as qualidades observadas e refletidas como com os defeitos e erros cometidos.

Neste capítulo, vamos apresentar uma análise reflexiva sobre a prática pedagógica desenvolvida ao decorrer do estágio nas suas três grandes dimensões: Planeamento, Realização e Avaliação.

3.1- Planeamento

“Planificar a educação e a formação- o que é que isto significa? Significa planear as componentes do processo ensino e aprendizagem nos diferentes níveis da sua realização; significa aprender, o mais concretamente possível, as estruturas e linhas básicas e essenciais das tarefas e processos pedagógicos.” (Bento, 2003).

O planeamento torna-se assim fundamental para estruturar e organizar todo o Estágio pedagógico, pois descreve tudo o que vai ser efetuado e constitui a base de todo o processo de ensino- aprendizagem. Para isso, é primordial a consideração de diversas variáveis, como o estabelecimento de ensino, recursos espaciais, materiais e humanos e a turma a lecionar. Nesse seguimento, para proceder às planificações foi necessário primeiramente realizar a caracterização da escola, tomando conhecimento dos recursos espaciais e materiais disponíveis e ainda à caracterização da turma com vista a planificar o ensino o mais direcionado possível.

Para a construção do planeamento, procuramos sempre proceder a uma sequência lógica, do geral para o mais específico, iniciando pela elaboração do plano anual (realizado a longo prazo), seguindo-se as unidades didática (médio prazo) e por fim os planos de aula (curto prazo). Em todas as fases do planeamento procuramos sempre adequar o processo de ensino aprendizagem ao contexto real e à busca de melhores resultados. Para isso é

fundamental que façamos do planeamento um guia que pré-determina o que realizar com vista a confirmá-lo ou a alterá-lo consoante as necessidades percecionadas, ou seja, todo o planeamento deverá ter um caráter aberto e flexível de forma a reajustá-lo à situação real. Siedentop (1983) reforça esta ideia afirmando que o programa de Educação Física deve dar resposta às questões relacionadas com necessidades dos alunos, tendo em conta a diferenciação existente entre estes

3.1.1- Plano Anual

Para Bento (2003), o plano anual: *“É um plano de perspetiva global que procura situar e concretizar o programa de ensino no local e nas pessoas envolvidas.”*

Como já anteriormente referimos, o plano anual foi o primeiro documento do planeamento a ser realizado, logo no início do ano letivo. Para tal, conforme afirmado por (Cortesão & Torres, 1983) foi necessário recorrer ao estudo de todos os documentos que influenciam a sua construção, tais como o Programa Nacional de Educação Física, o Regulamento Interno da Escola, o Projeto Educativo da Escola e documentos orientadores do grupo disciplinar de Educação Física.

Assim, como base no estudo realizado, procedemos primeiramente à caracterização do meio envolvente, da escola, dos recursos materiais, espaciais e humanos, assim como à caracterização da turma a lecionar. Segundo Hadji (1994), para a construção de um projeto de ação implica uma avaliação estimativa das consequências previsíveis da execução do projeto. Entende-se desta forma, que para um bom planeamento torna-se fundamental o conhecimento e o domínio de todo o meio envolvente, com vista a adequar e a direcionar o ensino e os objetivos programáticos à especificidade local.

Seguidamente, procedemos à seleção e calendarização das matérias a abordar, através do calendário letivo escolar, do mapa de rotações implementado pelo grupo disciplinar e do Programa Nacional de Educação Física. (Anexo- 1) Com base no PNEF, o grupo disciplinar de EF definiu uma planificação a longo prazo para todos os anos de escolaridade presentes na escola, com o objetivo de os alunos contatarem com o maior número de modalidades no seu percurso escolar, perspetivando assim a continuidade e uma sequência lógica no desenvolvimento da sua formação.

Assim, as unidades didáticas selecionadas pelo grupo disciplinar para o 11º ano, são: o Futebol, o Basquetebol, o Atletismo (corrida de resistência, lançamentos, salto em altura e

triplo salto), o Badminton, a Ginástica de Aparelhos (minitrampolim, plinto barra fixa e trave olímpica) e o Rugby.

Relativamente à delimitação temporal de cada unidade didática, foi com base no mapa do espaço de rotações, em que é apresentado o local a lecionar, ao longo da semana, subdividido por cinco rotações no decorrer no ano letivo. Assim, para cada unidade didática há um espaço na escola que melhor se adequa à sua lecionação, que oferece melhores condições para a sua exercitação. Tendo em conta todas estas situações, foi um pouco complicado distribuir as matérias a abordar pelos espaços atribuídos de forma a promover um ensino coerente e contínuo aos alunos. Acrescendo-se ainda o fator da meteorologia, estando sempre bem presente a preocupação de adequar as aulas conforme o tempo e época do ano em questão, ou seja, no inverno preferir a lecionação das aulas nos espaços internos e no verão, sempre que possível, evitar aulas no campo exterior nas horas de maiores temperaturas.

Para António Rosado (2002), no que diz respeito ao modelo de periodização, temos o modelo por blocos e o modelo por etapas. O modelo por blocos define-se muito resumidamente, à lecionação de um conjunto de aulas sobre a mesma matéria desportiva, apresentando um conjunto de objetivos a alcançar no final de cada bloco. Quanto ao modelo por etapas caracteriza-se pela avaliação inicial de todas as matérias, sendo definido posteriormente os objetivos anuais para as etapas, recorrendo frequentemente a aulas de multimatéria.

Relativamente ao modelo de periodização aplicado na escola, é desta forma entendido como um modelo misto pois o seu planeamento é ajustado ao mapa de rotação implementado, tendo em conta o espaço mais adequado para a lecionação das respetivas matérias. No entanto, segundo o mesmo autor, este modelo perspetiva uma maior distribuição de aprendizagens ao longo do ano letivo, possibilitando a lecionação de aulas multimatéria e o contato mais frequente com diversas modalidades.

Apresentámos também no plano anual, a definição dos conteúdos a abordar, os objetivos gerais e específicos de cada matéria, as estratégias de ensino aprendizagem, e ainda todo o processo avaliativo e seus critérios de avaliação, tendo sempre em conta o contexto e a especificidade a que se destina o planeamento.

Por fim, refletindo na construção deste documento, salienta-se a importância da análise de diversos documentos que contribuiu para a organização e estruturação de um plano exequível ao longo do ano. Este documento constituiu-se fundamental, pois contém todas as informações necessárias, a longo, médio e a curto prazo relativamente ao processo e desenvolvimento de ensino e aprendizagem

3.1.2- Unidades Didáticas

As unidades didáticas são fundamentais para a lecionação da disciplina, entende-se como um propósito, um projeto que visa intenções a aplicar no processo de ensino aprendizagem. Segundo (Bento, 2003; p75), *“As unidades temáticas ou didáticas, ou ainda de matéria, são partes essenciais do programa de uma disciplina. Constituem unidades fundamentais e integrais de processo pedagógico e apresentam aos professores e alunos etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem.”* É um documento que é considerado essencial na docência de um professor pois este serve de base para a preparação das diversas aulas. Para Nobre (2010) a unidade didática deve dar resposta às questões “o que ensinar”, “quando ensinar”, “como ensinar” e “como e quando avaliar”.

Nesse sentido, de forma a responder todas essas questões, para a construção das diversas unidades didáticas, primeiramente tivemos em conta à análise de todo o planejamento anual, de forma a poder articulá-los nas diferentes áreas, recursos temporais, espaciais, contexto, meio envolvente, entre outros.

Para definir “o que ensinar” foi analisado o PNEF e a caracterização da turma, de forma a definir objetivos claros, sucintos e exequíveis para o contexto em questão. Segundo Siedentop (1998), a seleção dos objetivos de cada unidade didática é importante pois representa a base a partir da qual se constrói o plano da unidade. O autor reforça esta ideia, mencionando que esses objetivos devem ser definidos tendo em conta o nível de habilidade inicial dos alunos, assim como a valoração de até onde estes conseguem chegar. Desta forma, foi fundamental a realização da avaliação diagnóstica no início de cada unidade didática, com o intuito de identificar os níveis de proficiência dos alunos e assim poder definir as competências e conteúdos essenciais a privilegiar.

Para responder à questão de “quando ensinar”, procedemos à realização da sequência e organização das aulas, com base no mapa de rotações definido pelo grupo disciplinar, adequando cada unidade didática ao espaço que melhor oferecia condições para a sua prática. No entanto, não nos limitamos a distribuir as matérias, tivemos sempre em conta a sua valência pedagógica, preocupando-nos com a coerência e lógica interna das disciplinas. Neste seguimento, sempre que nos foi possível, estruturamos as unidades didáticas, garantindo a sua continuidade e progressão, tentando ao máximo agrupar as modalidades sequencialmente.

Relativamente à questão de “como ensinar”, definimos sempre a principal função didática das aulas, procurando ser objetivos e coerentes com os conteúdos a lecionar, não apresentando muitos objetivos e conteúdos a abordar, mas sim, a quantidade suficiente para

os alcançar. De forma a enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, foi necessário definir um conjunto de estratégias de ensino para mais facilmente alcançarmos de uma forma mais eficaz os objetivos. Segundo M. Piéron, *“As estratégias de ensino traduzem-se nos procedimentos e atividades que os discentes utilizam para alcançar os objetivos do programa de formação”*. Assim, para procedermos a boas estratégias pedagógicas tivemos sempre em conta o contexto da escola e da turma, assim como a especificidade de cada aluno. Carreira da Costa (1983), reforça esta ideia, afirmando que *“Uma estratégia de ensino é uma forma de organizar as condições de aprendizagem com o objetivo de facilitar a movimentação do aluno de um estado potencial de capacidade para um estado real”*. A diferenciação pedagógica esteve também presente na construção das unidades didáticas, adequando sempre o ensino às necessidades de cada aluno. Os estilos de ensino a utilizar e os *feedbacks* fornecidos também constaram no documento, sendo uma ferramenta bastante útil para o desenvolvimento das aulas.

Por fim, quanto à questão de “como e quando avaliar”, foi algo que foi realizado em todas as aulas das unidades didáticas, uma vez que a avaliação é um elemento integrante e regulador no processo ensino aprendizagem. Segundo Nobre (2010) *“A avaliação tem como finalidade a verificação da adequação do processo de ensino-aprendizagem às diversas características e necessidades dos alunos, assim como introduzir melhorias pertinentes na ação docente.”* Assim, em todas as unidades didáticas, destinámos as primeiras aulas para a avaliação diagnóstica e as últimas, para a avaliação sumativa. No entanto, em todas as aulas era efetuado uma avaliação formativa com o intuito de regular o ensino e de identificar as dificuldades dos alunos, para posteriormente os ajudar a ultrapassar.

As unidades didáticas lecionadas foram: o Futebol, o Basquetebol, Badmínton, a Ginástica de Aparelhos, o Atletismo e o Rugby, Para a sua leção, e de forma a melhorar constantemente o percurso de docência, nomeadamente na promoção da qualidade de cada aula, foi fundamental a investigação e pesquisa frequentemente sobre as matérias assim como a reflexão das mesmas.

3.1.3- Planos de Aula

O plano de aula é um documento que visa o enquadramento com a unidade didática, que promove a preparação da estruturação e organização da aula. Deve ser um instrumento objetivo, claro e de fácil consulta, para que, sempre que seja necessário ofereça as respostas que o professor procura.

Tendo em conta todas estas características, no início do estágio pedagógico, o núcleo de estágio da ESFJ, com a colaboração do professor orientador definiu o modelo de plano de aula a utilizar, tendo em conta alguns aspetos que consideravam relevantes. O cabeçalho do mesmo, foi logo algo em que se deu muita importância, destacando o número de aula na unidade didática, modalidade a abordar, número de plano de aula, local e respetiva hora, número de alunos previsto, duração da aula e tempo útil, função didática predominante, conteúdos a lecionar e material necessário para a mesma, pois todas estas informações são necessárias antes de iniciar a aula de forma a estruturar e a organizar a aula com a melhor qualidade e eficácia possível.

Segundo Bento (2003, p.152) *“A aula de Educação Física... e como outra sessão de ensino racionalmente organizada, estrutura-se normalmente em três partes: parte preparatória, parte principal e a parte final.”* Assim, para a sua estruturação, dividimos o plano de aula em três partes: a parte inicial, a parte fundamental e a parte final.

A parte inicial refere-se à receção aos alunos, à verificação e contabilização das presenças e respetivo material adequado para a prática da modalidade, à transmissão dos objetivos e conteúdos a abordar e ainda à preparação das estruturas musculares e articulares para o esforço físico que irá ser solicitado na aula, ou seja, à ativação cardiorrespiratória (aquecimento). Na seleção dos exercícios a executar para o aquecimento, eram logo mobilizadas tarefas direcionadas à modalidade a lecionar, por exemplo, nos jogos desportivos coletivos e de raquetes, solicitava-se logo no início, o contato com o objeto de jogo, na ginástica era promovido a execução de alguns saltos e elementos gímnicos e no atletismo a promoção do desenvolvimento da resistência aeróbia.

Quanto à parte fundamental da aula, refere-se às tarefas mobilizadas com vista a alcançar os objetivos pretendidos. Tal como a sua designação, diz respeito à parte principal da aula, constitui o “cerne” da aula em que se realiza tarefas específicas da modalidade, tendo o cuidado de as estruturar de uma forma lógica, do simples para o complexo. É o momento da aula, em que é mobilizada uma intensificação da carga, é o chamado “ponto alto” da aula sendo que, simultaneamente o professor transmite os conteúdos, visando o conhecimento e a aprendizagem dos seus alunos. No entanto, em todo o tempo da aula deverá ser promovido a formação dos alunos. Relativamente aos exercícios desenvolvidos, inicialmente eram realizados exercícios critério, sendo posteriormente aproximados à situação formal da modalidade.

Já na parte final da aula, é quando se retomam aos índices fisiológicos normais, promovendo tarefas de carga reduzida, assim como à realização de exercícios de relaxamento

e alongamento muscular. Refere-se também ao balanço final da aula, não só aos conteúdos desenvolvidos e objetivos alcançados e esperados mas também à transmissão de local e modalidade da próxima aula, dado que, tendo em conta o mapa de rotações existente na escola, nem sempre é possível abordar a mesma matéria em toda a semana.

Segundo (Drews, Fuhrmann, 1980 e Baeskau, 1984) citado por Bento (2003 p.107) *“Na realização do ensino em Educação Física a aula constitui o elo decisivo de educação e formação. Tal como nas outras disciplinas a aula representa, em Educação Física, a unidade pedagógica e organizativa básica e essencial do processo de ensino. Constitui o verdadeiro ponto de rotação do pensamento e da ação do professor.”* Assim, com o intuito de facilitar a consulta do plano de aula, recorreremos à esquematização dos exercícios a desenvolver e à descrição sucinta e objetiva dos mesmos. Procedemos à elaboração dos grupos de trabalho e à descrição da rotação dos mesmos com o intuito de fomentar uma melhor organização na aula e transições rápidas no seu decorrer, de forma a promover o máximo de empenhamento motor aos alunos. De forma a facilitar também a ação e instrução do professor, definimos possíveis palavras-chaves na instrução, organização e realização das tarefas, nomeadamente, relativamente às componentes críticas a abordar. No (Anexo 2), é apresentado um exemplo de um plano de aula

Contudo, foram visíveis algumas dificuldades na construção dos planos de aula numa fase inicial. Num primeiro momento, a falta de algum domínio em determinadas matérias, e a seleção coerente e lógica dos exercícios a desenvolver, assim como respetiva quantidade e duração dos mesmos. Posteriormente, estávamos perante uma turma heterogénea o que levou à realização da diferenciação pedagógica nas aulas, consoante o nível de proficiência dos alunos, ou seja, na mesma aula pré definir situações de aprendizagem distintas, consoante as necessidades de cada aluno. Outro obstáculo, foi a estruturação e organização da aula, de forma a estabelecer uma relação entre os objetivos a atingir e as relações socio efetivas na turma, ou seja, promover a diferenciação pedagógica aos alunos, consoante as suas necessidades articulando-as com as afinidades que estabeleciam com os colegas. Para superar todas estas dificuldades, foi fundamental a observação sistemática das aulas das colegas do núcleo de estágio e orientador, da reflexão partilhada das mesmas antes e depois de cada aula, de toda a experiência e vivência do professor orientador e respetivos colegas do grupo disciplinar, que contribuíram para a transmissão de inúmeras estratégias e conhecimentos nas diversas áreas disciplinares.

Por fim, é de salientar que todos os planos de aula, assim como qualquer documento do planeamento, são de carácter aberto e flexível, estando sempre sujeitos à imprevisibilidade

de diversas situações a decorrer nas aulas. Um dos fatores que muitas vezes nos obrigou a reajustar o plano de aula foi as condições atmosféricas, nomeadamente quando estava a chover ou quando estava muito calor, dado que o horário que a turma apresenta para as aulas de Educação Física são às 11h30m, 12h30m e 16h20m. Nos dias em que começava a chover, tínhamos de reajustar o plano ao espaço interior disponível, sendo muitas das vezes necessário alterar a modalidade a abordar. Nos dias, de maiores temperaturas, tínhamos a preocupação de disponibilizar algum tempo aos alunos para recuperarem e para se hidratarem, tentando aproveitar o melhor possível as sombras existentes com as tarefas a desempenhar.

Para terminar, segundo Bento (2003), *”Uma aula é um trabalho duro para o professor. Significa cinquenta minutos de atenção concentrada e de esforço intenso. Requer emprego das forças volitivas para lavar por diante o conceito planeado, mas também mobilidade, flexibilidade de reação, adaptação rápida a novas situações.”* Em suma, todos os planos de aulas realizados são apenas meras hipóteses a confirmar na prática.

3.2- Realização

Após terminar a fase de planeamento, surge o momento da condução pedagógica do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, a fase interativa do ensino, na relação professor, aluno, sala de aula e conteúdos a ensinar. É momento que visa potenciar a aprendizagem e o sucesso dos alunos nos diferentes domínios (psicomotor, socio afetivo e o cognitivo), tornando-se por isso fundamental a análise e o estudo das competências a desenvolver nas dimensões de intervenção pedagógica (instrução, gestão, clima e disciplina), assim como nas decisões de ajustamento a aplicar.

3.2.1- Dimensão Instrução

Para (Quina, 2009; p.90) *“A instrução é um comportamento de ensino através do qual o professor motiva e transmite ao aluno informações sobre as atividades objeto de aprendizagem, nomeadamente sobre o quê, o como e o porquê fazer.”* Por outras palavras, a dimensão instrução engloba todos os comportamentos de intervenção do professor como a instrução, demonstração, feedback e questionamento.

Ao longo de todo o processo de ensino, com base nas aprendizagens durante a formação acadêmica, procurámos recorrer à utilização das técnicas de intervenção pedagógica, de forma a diminuir os tempos de espera de aula, a fornecer feedback apropriado e em quantidade suficiente, a utilizar os alunos e o questionamento como meios de ensino, a garantir a qualidade e a pertinência das informações, com o intuito de promover o sucesso no desenvolvimento de ensino- aprendizagem. Silva (2013)

Assim, no início das aulas, reuníamos os alunos e realizava-se uma pequena preleção, de forma a fazer uma apresentação da aula, explicitando os seus objetivos e conteúdos a abordar. Pretendia-se que essa preleção fosse clara e objetiva de forma a transmitir aos alunos uma ideia geral da aula e ainda, a conseguir motivá-los para a sua prática, tentando prosseguir para a prática da aula o mais rapidamente possível. No entanto, quando se tratava de aulas, em que a função didática predominante era a introdução, havia a necessidade da preleção inicial ser um pouco mais prolongada, tratando-se mesmo de uma aula, que eventualmente se pudesse verificar pouco tempo de componente prática. No entanto, esse tempo certamente iria ser recuperado nas restantes aulas, uma vez que os conhecimentos teóricos já estavam adquiridos. Quer isto dizer, que nas primeiras aulas é fundamental a transmissão dos conteúdos mais importantes a abordar, nomeadamente regras, regulamento de jogo, questões de segurança a tomar e componentes críticas principais para executar os gestos técnico táticos. Nesse sentido, como intuito de apelar mais facilmente à atenção de todos, recorria-se frequentemente nas aulas de introdução, ao recurso às novas tecnologias, nomeadamente ao visionamento de vídeos, possibilitando assim aos alunos percecionarem melhor os conteúdos a aprender. No entanto, a utilização dos alunos como meios de ensino foi também frequentemente utilizado, tanto na transmissão dos conteúdos a abordar como na organização e condições de realização das situações de aprendizagem, uma vez que, através do recurso da demonstração, nos era possibilitado aumentar a quantidade de feedbacks ministrados no seu desenvolvimento. Recorreu-se também à utilização de meios gráficos, principalmente na modalidade de Ginástica de Aparelhos, onde os alunos poderiam visualizar os elementos, saltos gímnicos a abordar e respetivas progressões pedagógicas e ajudas a realizar, o que muito contruiu para o bom desenrolar das aulas. Não só no início das aulas, como no seu decorrer, sempre que era necessário realizar algum tipo de instrução este era frequentemente acompanhado também com a demonstração, de forma a certificar que as informações transmitidas eram adquiridas. Relativamente ao final da aula, era habitual reunir novamente os alunos promovendo a realização de alguns exercícios de alongamentos e relaxamento muscular, sendo simultaneamente realizado uma preleção sucinta do balanço final da aula,

identificando as principais dificuldades observadas e respectivas indicações para as superarem, terminando com a ligação da próxima aula.

A demonstração torna-se também fundamental na dimensão instrução pois oferece uma imagem global da atividade a realizar, ou ainda, a possibilidade de visualizar diferentes partes da atividade, a uma velocidade mais lenta ou à sua velocidade normal. Permite também ao aluno uma comparação da própria execução com a do modelo, pois o estímulo visual facilita a sua compreensão. Para tal, é essencial que a demonstração seja adequada, tomando determinados cuidados, nomeadamente na escolha do modelo. Muitas das vezes era o professor que procedia à realização da demonstração, mas caso não realizasse, o modelo devia apresentar características idênticas aos dos executantes, e realizar as tarefas solicitadas corretamente. No entanto, era igualmente importante captar a atenção de todos os alunos, e dirigir feedback durante a sua realização, recorrendo à utilização das palavras-chaves para identificar os aspetos mais relevantes. Também se revelou importante a seleção do local e respetiva disposição para a demonstração, de forma a garantir que todos os alunos conseguissem observar o demonstrador. Segundo (Quina, 2009; p.95) “*Ser visto, ver e ouvir são aspetos cruciais da apresentação dos exercícios (e de todos os episódios de instrução)*”. Contudo, a demonstração pode ser feita em vários momentos, antes, durante e após a tarefa. Porém, como já referido anteriormente, esta técnica de intervenção pedagógica foi frequentemente utilizada no decorrer das aulas, nomeadamente, antes e durante a tarefa. No entanto, relativamente ao final da tarefa não tínhamos por hábito proceder à sua realização, sendo que, esta poderia trazer uma mais-valia no sentido de rever e reforçar as aprendizagens. Assim, pretendíamos que após a realização de uma boa instrução e demonstração, os alunos estivessem em condições para saber o que fazer (ideia global do exercício a realizar), como fazer (critério de êxito, regras de segurança, organização) e porquê ou para que fazer (objetivos do exercício). (Quina, 2009)

Por conseguinte, para um bom desenvolvimento de ensino-aprendizagem, é fundamental a utilização da técnica de intervenção do feedback pedagógico. Segundo Carreiro da Costa, o feedback pedagógico toda a reação verbal ou não verbal do professor à prestação motora ou cognitiva do aluno com o objetivo de o interrogar sobre o que fez e como o fez e de avaliar, descrever e/ou corrigir a sua prestação. Com isto, ao longo do ano, preocupamo-nos em estabelecer um processo de ensino-aprendizagem interativo, ministrando feedbacks frequentemente, mas em quantidade suficiente, no momento oportuno e direcionando-o para o foco de aprendizagem. De forma a melhorar a pertinência dos feedbacks ministrados, recorreu-se ao estudo aprofundado das modalidades a abordar, com vista a melhorar o

domínio nas das mesmas. Além disso, na realização dos planos de aula, procedeu-se ao apontamento de possíveis palavras-chaves a ministrar, para mais facilmente verificar se o mesmo foi compreendido, fornecendo novamente feedback se necessário. No que toca às dimensões do feedback, verificava-se a existência maioritariamente de feedbacks avaliativos, nomeadamente na identificação dos erros a serem realizados. No entanto, essa postura, foi aos poucos modificada, aumentando a diversidade de feedbacks ministrado, nomeadamente à utilização do feedback positivo, com o intuito de promover a motivação e o empenhamento motor dos alunos.

Ao utilizar o questionamento como técnica de intervenção pedagógica, pretendia-mos envolver os alunos ativamente na aula, a estimular o desenvolvimento da capacidade de reflexão e ainda a certificar se os conhecimentos transmitidos foram assimilados. Porém, primeiramente o professor deveria apresentar um domínio dos conteúdos, para posteriormente poder formular questões claras, objetivas, procurando utilizar o vocabulário específico (técnico) mas ao nível dos alunos, de forma a promover respostas simples. Para tal, é fundamental que o professor estabeleça um ambiente que promova o incentivo aos alunos para questionarem, assim como para estarem à vontade para responderem às mesmas. Este tipo de intervenção foi maioritariamente utilizado no início e final das atividades, de forma a poder perceber os conhecimentos adquiridos pelos alunos.

Por finalizar, verifica-se que nesta dimensão há um conjunto de inúmeras variáveis a ter em conta no processo ensino aprendizagem, sendo todas elas fundamentais para potencializar o seu desenvolvimento. Contudo, de salientar que um bom domínio da matéria e conhecimento das situações de aprendizagem, são a base para a realização de preleções mais objetivas, focadas e significativas.

3.2.2- Dimensão Gestão

A dimensão gestão engloba todas as medidas que visa melhorar a gestão do tempo, dos espaços dos materiais e da formação e movimentação dos grupos de trabalho durante as aulas. (Quina, 2009: p.105) Um bom planeamento organizacional facilita as condições de ensino aprendizagem, e é indispensável ao sucesso pedagógico, pois a essência das aulas é a atividade dos alunos.

Nesse sentido, de forma a proporcionar índices elevados de envolvimento dos alunos, procedeu-se a um planeamento cuidado de toda a gestão e organização das aulas. Inicialmente, essa tarefa tornou-se um pouco complexa, nomeadamente na seleção da

quantidade das atividades a realizar. O facto de a turma possuir aulas de 50 minutos, com um tempo útil apenas de 35 minutos, três vezes por semana, tornava exigente o critério dessa seleção, pois o tempo destinado para a prática era muito reduzido, e quando se dava conta, a aula já estava a terminar, tornando-se indispensável o iniciar das aulas a horas. Porém, de forma a combater as dificuldades sentidas nesta dimensão, houve determinados aspetos, que foram fundamentais, como a preparação do material necessário previamente à aula iniciar e a sua colocação em determinados pontos estratégicos (local adequado e acessível) de forma a reduzir os tempos mortos da aula, estabelecer rotinas e regras de funcionamento da aula para rentabilizar melhor o tempo disponível para a prática e ainda a formação prévia de grupos de trabalhos, procurando mante-los no decorrer de toda a aula e sempre que possível ao longo de toda a unidade didática.

Contudo, o planeamento organizacional das atividades e respetivas transições surtiram efeitos positivos para uma boa gestão do fluxo de aula. O cuidado com a quantidade de atividades propostas foi também igualmente importante, concluindo-se que era preferível, realizar menos exercícios e possibilitar mais tempo de pratica, do que propor a realização de muitos exercícios e se verificar muito tempo de transições e pouco tempo de prática.

Todavia, apesar de tão ter sido tarefa fácil, conseguiu-se alcançar uma boa gestão das aulas, mantendo um bom empenhamento e entusiasmo pelas aulas.

3.2.3- Dimensão Clima

Silva (2013), diz-nos que a dimensão clima engloba aspetos de intervenção pedagógica relacionados com interações pessoais, relações humanas e ambiente.

Logo no início do ano, procurou-se criar um clima positivo com os alunos, pois a existência de um ambiente agradável nas aulas de EF é meio caminho para promover o sucesso dos alunos no processo ensino-aprendizagem. Uma das estratégias utilizadas foi através da realização de conversas informais antes e no final das aulas, assim como em alguns momentos fora das aulas, o que possibilitou uma maior aproximação. No entanto, esses diálogos nunca colocaram em causa a relação professor-aluno, apenas contribuiu para estabelecer agradáveis interações sociais com os alunos, e promover um ambiente estimulante e positivo nas aulas de EF.

No decorrer das aulas, também foi igualmente importante, a postura de um professor consistente nas suas interações, ou seja, de aprovar, negar, reprimir situações de igual forma para toda a turma, não fazendo distinções com nenhum aluno, mantendo sempre uma postura

firme das suas ações. A expressividade do professor face às ações praticadas pelos alunos também foi um fator relevante, como, exteriorizar entusiasmo perante um bom desempenho, a elogiar e ou encorajar o esforço dos alunos através de *feedbacks* positivos e de elogio, ou mesmo de forma não-verbal, como por exemplo levantar o polegar. Por outro lado, o fato de o professor se dirigir aos alunos identificando o seu nome próprio ou o nome como preferiam ser tratados, contribui para essa ambiente saudável entre todos. O cuidado manifestado pelo professor em formar os grupos de trabalho conforme as relações socio-afetivas da turma também muito contribuiu para a motivação e um bom empenhamento dos alunos nas aulas. Em situações esporádicas, quando o professor participou em determinadas tarefas com os alunos, também foi evidente o empenhamento e a motivação dos alunos.

Contudo, é de salientar que, apesar de a turma ser um pouco heterogénea nos níveis proficiência de EF, apresenta boas características de cooperação e entajuda, revelando-se uma turma unida, onde o estilo de ensino recíproco funciona muito bem. Nesse sentido, pode-se afirmar que estas características da turma em muito contribuíram para criar o clima agradável na relação professor-aluno.

3.2.4- Dimensão Disciplina

Silva (2013), afirma que esta dimensão está intimamente ligada ao clima sendo fortemente afetada pela gestão e qualidade da instrução. Assim, todas as estratégias desenvolvidas nas outras dimensões visam a contribuição para a promoção de uma boa disciplina.

Neste contexto, podemos definir disciplina como um conjunto de regras que regem o comportamento dos alunos. Segundo Piéron (1992), os comportamentos dos alunos nas aulas podem integrar-se em duas categorias: comportamentos apropriados e comportamentos inapropriados. Os comportamentos apropriados vão ao encontro com as tarefas solicitadas pelo professor. Os comportamentos inapropriados, são os que violam a regra, e podem ser designados como fora da tarefa ou de desvio. Os comportamentos fora da tarefa devem ser ignorados sempre que possível, e os comportamentos de desvio são considerados mais graves, são comportamentos de indisciplina e, por isso, devem implicar uma intervenção do professor, que pode ser repreensiva (verbal) ou punitiva (castigo).

No entanto, como já referido anteriormente, a turma apresenta bons resultados na dimensão disciplina. No geral, o comportamento dos alunos foi bastante positivo ao longo de todo o ano, não se verificando nenhum comportamento de desvio. Relativamente aos

comportamentos fora da tarefa, praticamente não existiam, e quando esses se verificavam tentava-se ignorar sempre que possível, sendo muito esporadicamente, recorrido à punição verbal. Contudo, podia-se verificar mais frequentemente, algumas interrupções dos alunos durante as preleções do professor, sendo estas facilmente resolvidas, através de uma pequena pausa, até ser retomado o silêncio e captada a atenção dos alunos.

Apesar de a turma apresentar bons índices de disciplina, foi importante manter algumas estratégias já adotadas nas outras dimensões, como a postura firme face aos comportamentos dos alunos, proceder a comunicações claras promovendo facilmente a sua compreensão, mas ao mesmo tempo transmitir aos alunos o domínio das matérias e conteúdos a abordar, através da utilização de terminologia específica e adequada e ignorando sempre que possível os comportamentos fora da tarefa.

3.2.5- Decisões de Ajustamento

Como já referido, todo o planeamento desenvolvido (anual, unidades didáticas e planos de aula) devem ser apenas um guião para orientar o processo de ensino-aprendizagem, dada a diversidade de imprevisibilidades a surgir no seu decorrer. Segundo Bento (2003) “O ensino é criado duas vezes: primeiro na conceção, depois na realidade.”

É evidente, que foi necessário proceder a determinados ajustamentos ao longo de todo o planeamento. O número de aulas previsto no início do ano, não se confirmou, dada a participação da turma em determinadas atividades no âmbito escolar, nomeadamente, olimpíadas da matemática, da oratória e visitas de estudo, levando a uma reestruturação da extensão e sequência de conteúdos de algumas modalidades. Dada a heterogeneidade da turma, e aos níveis de proficiência apresentados, alguns dos objetivos a alcançar nas unidades didáticas tiveram de se reajustar, assim como a seleção dos exercícios a desenvolver consoante as necessidades dos alunos, de forma a possibilitar a evolução do processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, os planos de aula foram os documentos que mais sofreram reajustamentos, devido a variadíssimas situações que eventualmente aconteciam. Uma das variáveis mais frequentes foi as condições atmosféricas, sendo necessário o professor adequar a aula consoante o espaço disponível, e se necessário a alterar mesmo a modalidade a abordar. O número previstos de alunos para a realização da aula e o número real nem sempre se

confirmava, o que levava muitas vezes a proceder-se a um reajustamento na estruturação e organização da aula, na seleção dos exercícios e grupos de trabalho.

Tendo em conta as situações acima referidas, de forma a facilitar as tomadas de decisões relativamente aos reajustamentos a realizar, uma das estratégias que se tomou foi a elaboração de planos alternativos em função dos espaços disponíveis, de forma a antever possíveis imprevistos.

Constata-se desta forma, que para além de um bom planeamento é fundamental o professor apresentar características que lhe permitam inovar, improvisar, adaptar-se face as adversidades que vão surgindo, sendo essencial uma boa criatividade para tomar decisões de ajustamento eficazes. Paralelamente a isso, um bom domínio dos conteúdos a abordar, das situações pedagógicas e de possíveis estratégias a utilizar são também aspetos preponderantes nesta ação.

3.3- Avaliação

O termo de avaliação entende-se como sendo um conceito polissémico, que engloba várias aceções, caracterizando-se como um vocábulo complexo uma vez que integra uma variedade de significados.

Para Nobre (2014), avaliar é examinar o grau de adequação entre um conjunto de informações e um conjunto de critérios adequados a um determinado objetivo, tendo em vista a tomada de uma decisão.

A avaliação é então uma análise cuidada das aprendizagens conseguidas face aos conteúdos que foram planeados previamente, traduzindo-se numa descrição que tem o intuito de informar a sociedade, os professores, alunos e encarregados de educação sobre a qualidade do desempenho dos educandos relativamente aos objetivos definidos, permitindo verificar, os que foram atingidos e aqueles que levantaram maior dificuldade na sua concretização.

Para um melhor processo avaliativo dos alunos, Hadgi (1994), categorizou a avaliação segundo três funções pedagógicas, avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa, diferenciando-se nos seus momentos de aplicação (inicial, processual e final) e ainda segundo os seus principais objetivos, orientar, certificar e regular.

Assim, devido à relevância que a avaliação apresenta no processo ensino-aprendizagem, procedeu-se à realização sistemática do processo avaliativo, ao longo de todo o ano letivo.

3.3.1- Avaliação Diagnóstica

“A avaliação diagnóstica, procura informar sobre os conhecimentos prévios de que os alunos são portadores, acerca de um determinado assunto ou conceito, de modo a permitir uma planificação do trabalho a desenvolver que tenha em conta os conhecimentos que os alunos já possuem e, caso se revele necessário, se desafiem concepções alternativas de que sejam portadores.” (Venville & Dawson, 2005)

Como já referido na dimensão do planeamento, a avaliação diagnóstica foi realizada nas primeiras semanas do ano letivo para todas as modalidades que se iria abordar. No entanto, a realização deste procedimento apresenta-nos algumas vantagens e desvantagens. Permite-nos tomar conhecimento das capacidades dos alunos de uma forma global, verificando qual o seu grau de aprendizagem face às aprendizagens anteriores. Possibilita-nos também realizar adaptações face aos programas apresentados, definindo os objetivos a alcançar para cada nível de proficiência, ajustando-os às capacidades dos alunos, assim como, proporciona ao professor uma reflexão das estratégias a utilizar com cada aluno, de forma a promover uma adequada diferenciação pedagógica.

Todavia, o facto de esta avaliação ser realizada logo no início do ano, concede-nos algumas dificuldades na sua concretização, uma vez que ainda não conhecemos bem os alunos, assim como o nosso tempo de experiência em ensino/ avaliação é praticamente nulo. Por isso, torna-se difícil, nesta fase inicial de proceder à identificação dos alunos e consequentemente à respetiva avaliação das diversas modalidades.

Porém, para a sua concretização, adotamos como base para a avaliação, o modelo de referência criterial, com o intuito de comparar o desempenho dos alunos com os seus próprios rendimentos. Como refere Scriven (1991) os critérios são indicadores de sucesso ou de mérito dos alunos na realização de uma tarefa.

Assim, para procedermos à sua realização construímos uma grelha de avaliação muito simples, onde eram apresentados os conteúdos a avaliar, atribuindo apenas três níveis de classificação. Após recolha dos dados, conforme o PNEF colocámos os alunos em diferentes níveis de desempenho introdutório, elementar e avançado no decorrer das respetivas unidades didáticas.

Por fim, de referir, que segundo Ribeiro (1999), esta avaliação tem como principal objetivo orientar, de averiguar a posição do aluno face as novas e anteriores aprendizagens, nomeadamente às aprendizagens que lhe servem de base pré-requisitos, podendo esta ser

realizada em qualquer momento do processo de ensino, no entanto, como já referido, foi maioritariamente realizada no início do ano letivo.

Desta forma, após o conhecimento de todas estas informações relativamente 3 do 11ºano, foi-nos possível trabalhar de uma forma mais ajustada face as características da turma, possibilitando a promoção de um ensino diferenciado perante as necessidades de cada aluno.

3.3.2- Avaliação Formativa

Segundo Decreto-Lei 139/12 de 5 de julho, Artigo 24º, "*A avaliação formativa assume carácter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da aprendizagem e às circunstâncias em que ocorrem, permitindo ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas a obter informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias.*"

Assim, através da avaliação formativa o professor consegue detetar as dificuldades e os sucessos dos seus alunos, e indicar qual o seu nível de desempenho face ao processo de ensino- aprendizagem, possibilitando também adaptar o ensino face às características observáveis dos alunos.

Para (G. Scallon. 1982:31) "*A avaliação formativa é um sistema de avaliação, que consiste em recolher, em ocasiões diferentes no decorrer de um programa de estudos ou de um curso, informações úteis para verificar, periodicamente, a qualidade da aprendizagem (...)*" Como tal, a periodicidade desta função da avaliação esteve sempre presente ao longo do ano letivo, procedendo-se à sua realização em todas as aulas, de forma informal, ou seja, após cada aula, através dos registos dos resultados e dificuldades dos alunos nas tarefas a realizar. Esses registos foram com base na reflexão e perceção do desempenho dos alunos ao longo das aulas, o que por vezes pode não ser tão rigoroso comparativamente com os registos no momento da observação. No entanto, a avaliação formativa formal também se realizou no decorrer das unidades didáticas, sendo essencialmente a meio ou no final de cada rotação, através da realização de tarefas em que os alunos já estavam familiarizados, de forma a promover um maior tempo de empenhamento motor para os alunos e para o professor proceder à realização da avaliação. Ao realizarmos a avaliação no momento permite-nos um maior rigor avaliativo, uma vez que o professor pode focar-se mais na observação e análise dos parâmetros dos conteúdos a avaliar.

Contudo, para se proceder à recolha desses registos, o núcleo de estágio da ESJF construiu um documento com todos os conteúdos a avaliar para cada unidade didática. Ao construí-la procuramos que esta fosse o mais simples possível, de forma a conseguirmos avaliar todos os parâmetros de avaliação de forma rigorosa.

Para Pacheco (1994) o processo de aquisição das aprendizagens é regulado por esta mesma avaliação, ajudando o aluno a aprender e o professor a ensinar, ou seja, permite, por um lado, ajudar o aluno a ultrapassar as dificuldades de aprendizagem, e, por outro, auxiliar o professor a diferenciar o ensino e a fazer alterações de modo a caminhar no sentido de uma pedagogia diferenciada. Assim, com base nos dados recolhidos, foi-nos possível adquirir uma melhor perceção fase ao desenvolvimento das aprendizagens da turma, assim como foi fundamental na ajuda do planeamento para as próximas aulas. Ao detetar os êxitos e as dificuldades dos alunos, contribuiu também para promover uma melhor diferenciação pedagógica, uma vez que facilita o professor relativamente à seleção dos exercícios, estruturação e organização da aula.

Ao proceder-se à realização da avaliação formativa, houve algumas estratégias que fomos adotando ao longo do ano, nomeadamente o recurso às novas tecnologias, em que os alunos eram filmados e posteriormente visionados, pois nem sempre as palavras são suficiente para se explicar o que se pretende. Desta forma, podíamos realizar uma autoavaliação, em que o aluno tomava consciência real do seu desempenho e a uma avaliação formativa mais rigorosa, possibilitando-nos uma avaliação mais cuidada e pormenorizada.

Para finalizar, esta função de avaliação assume como principal objetivo regular o processo de aprendizagem. A sua realização sistemática e contínua vai permitir obter dados rigorosos do processo de ensino- aprendizagem, com o intuito de melhorar e aperfeiçoar o processo que o avalia, através da seleção dos meios didáticos mais adequados e necessários para os alunos.

Em suma, a avaliação formativa permite deste modo, uma ação reguladora entre o processo de ensino- aprendizagem e o processo avaliativo, com a adaptação do sistema ao indivíduo.

3.3.3- Avaliação Sumativa

“A avaliação sumativa 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.” Ribeiro (1990)

A avaliação sumativa é a apreciação daquilo que ocorreu ao longo do ano letivo, com o que se obteve no final do processo de aprendizagem, ou seja, é a reflexão de todo o trabalho realizado de forma a expressar aquilo que os alunos sabem e são capazes de fazer.

Deste modo, para avaliar o progresso de desenvolvimento dos alunos, procedeu-se à realização da avaliação sumativa no final de cada unidade didática, através da execução de tarefas habitualmente realizadas nas aulas, de forma a garantir equidade entre a aprendizagem e o processo avaliativo.

Para a recolha dos dados, como aconteceu com as outras avaliações, o núcleo de estágio definiu um documento com os conteúdos a avaliar, no entanto, tratando-se de uma avaliação sumativa para uma turma do ensino secundário, a escala a utilizar era de 1 a 20.

No entanto, na realização das primeiras avaliações sumativas, apresentamos algumas dificuldades, porque não estávamos habituadas a utilizar escalas de avaliação tão grandes. Contudo, com o decorrer do estágio pedagógico e com a prática e experiência que se foi adquirindo ao longo do ano, essas dificuldades inicialmente sentidas, foram superadas.

Através dos resultados obtidos na avaliação sumativa, classifica-se os alunos de acordo com os objetivos pré- definidos, de forma a hierarquiza-los. Esses resultados, posteriormente eram mobilizados para a classificação final do período, com base nos critérios de avaliação definidos pelo grupo disciplinar.

Contudo, quando se trata de avaliação sumativa, o principal objetivo é certificar, de forma a determinar o valor do produto final, quantitativamente, decidindo se o resultado é positivo ou negativo. Segundo Pacheco (1998) *“A avaliação sumativa é o andaime que suporta todo edifício escolar, sobretudo no campo da comprovação e hierarquização da aprendizagem, e a nota é um valor intrínseco às práticas escolares, medindo unicamente a prestação dos alunos numa perspetiva de sucesso ou insucesso”*.

Em suma, a avaliação sumativa completa as restantes funções de avaliação, aplica-se no final de uma etapa de uma unidade de ensino e não tem como objetivo melhorar, mas sim quantificar definitivamente.

3.4- Atitude Ética Profissional

A ética profissional assume um papel fundamental na profissionalização do estagiário enquanto futuro professor. De acordo com (Caetano & Silva, 2009), as dimensões éticas são consideradas importantes no nosso sistema educativo e estão presentes em diversos documentos legislativos quer no que respeita à formação dos alunos, quer no que respeita à formação dos professores. Neste sentido, foi uma constante preocupação a melhoria e a aquisição de determinadas competências que eram essenciais proceder em situações diárias.

Ao longo do estágio pedagógico, mantive um compromisso com as aprendizagens dos alunos, promovendo sempre que necessário diferenciação pedagógica e uma atitude inclusiva para todos os alunos, conforme as dificuldades que apresentavam, de forma a promover o sucesso dos seus resultados. Paralelamente, assumi também um compromisso com as próprias aprendizagens, de auto formação, mantendo uma postura de professor investigador autónoma potencializadora de aprendizagens, procurando saber sempre mais, para melhorar os pontos fortes e colmatar possíveis fragilidades.

Em todo o estágio pedagógico procurei manter uma atitude crítica e reflexiva das ações praticadas e observadas, de forma contínua e construtiva, tentando propor soluções fiáveis para os problemas que surgiam. O trabalho em equipa, também em muito contribuiu para aquisição de novas aprendizagens,/ competências, nomeadamente na interação das relações estabelecidas, na promoção do respeito mútuo e na partilha de toda a experiência e saberes de cada um.

De referir, que apresentei sempre total disponibilidade para os alunos, escola e orientadores, foi um ano a que me dediquei a cem por cento ao Estágio Pedagógico, assumindo sempre uma interação e intervenção positiva e construtivista.

Por fim, de salientar a minha conduta pessoal exemplar para toda a comunidade escolar, em que procurei manter uma postura humilde, justificando as minhas ações sempre que solicitado. Fui sempre assídua e pontual, revelando responsabilidade com todos os compromissos assumidos e cumprindo as exigências inerentes ao estágio. Com isto, procurei ser sempre um exemplo para os alunos de forma a promover e a incutir-lhes estes valores.

CAPÍTULO IV- Tema Problema

4.1- Introdução

A realização desta investigação surge no âmbito da unidade curricular Estágio Pedagógico, inserida no segundo ano de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Após muitas dúvidas e reflexões sobre qual seria o tema para a realização deste estudo, optamos por designar “Definição de valores normativos para a classificação da Aptidão Física dos alunos no teste de resistência aeróbia “Prova do Quilómetro” na Escola Secundária José Falcão de Coimbra.

A seleção deste tema deve-se à importância que esta temática assume na qualidade de vida, saúde e bem-estar dos alunos, uma vez que, ao longo dos últimos anos se tem assistido à crescente implementação de medidas que promovam o desenvolvimento da aptidão física dos alunos na disciplina de Educação Física.

Desta forma, partindo do tema escolhido, partimos para o terreno, para colocar em prática todos os pareceres e objetivos que tínhamos em mente, de forma a perceber se as tabelas normativas utilizadas pelo grupo disciplinar de Educação Física, para a classificação da aptidão física dos alunos no teste da Prova do Quilómetro, estão adequadas à população escolar da Escola Secundária José Falcão de Coimbra.

4.2- Pertinência do Estudo

Ao longo dos anos, tem-se assistido à crescente implementação de medidas que fomentem o desenvolvimento da aptidão física dos alunos. Os Programas Nacionais de Educação Física referem como uma das finalidades desta disciplina a melhoria da aptidão física dos alunos, na perspetiva da sua qualidade de vida, saúde e bem-estar, propondo a utilização da Bateria de testes *Fitnessgram*, tendo como referência os valores inscritos na “Zona Saudável de Aptidão Física” para cada capacidade motora (Ministério da Educação, 2001).

No entanto, e apesar destas orientações, a responsabilidade de escolher e aplicar os programas é dada às escolas e aos professores, que deverão encontrar as soluções pedagógicas mais adequadas às características da população escolar. Assim, cada escola define a utilização de uma determinada bateria de testes ou mesmo a combinação de testes de diversas baterias, de modo a avaliar a aptidão física dos alunos e fazer refletir essa avaliação numa percentagem na sua classificação final, responsabilizando-se deste modo pela formação e desenvolvimento multilateral do aluno, através do desenvolvimento do seu reportório físico e motor e das suas capacidade de rendimento corporal, sem esquecer a formação de habilidades motoras e desportivas fundamentais (Rodrigues, 2000).

Dada esta responsabilização da escola e a conseqüente implementação de uma ou outra bateria de testes rigorosamente medidas e avaliadas segundo valores estabelecidos, através das quais se acredita reduzir a probabilidade de ocorrência de problemas associados ao défice de desenvolvimento de um nível mínimo de aptidão (Coelho e Silva, 2002), torna-se necessário perceber se estes critérios e valores estão de acordo com a população que está sujeita a estes mesmos testes.

Segundo Lima, (Chaves e Maia, 2013), apesar da utilização de testes motores na avaliação da aptidão física, são raras as escolas portuguesas que possuem valores de referência do desempenho motor dos seus alunos e na maior parte dos casos tais resultados não são adequadamente tratados e interpretados.

Este ano letivo, na concretização da nossa prática letiva ao longo do Estágio Pedagógico, nomeadamente na aplicação dos testes de aptidão física e respetiva avaliação, verificámos que apenas se realizam avaliações de três testes: a Prova do Quilómetro, a Prova dos “Sit-Ups” e o Salto de Impulsão Horizontal, sendo avaliadas apenas a aptidão aeróbia, a força abdominal e a força dos membros inferiores. Na análise efetuada aos valores definidos pelo Grupo Disciplinar de Educação Física, deparámo-nos com alguma discrepância entre os valores já definidos e as classificações atribuídas, sendo para o primeiro caso bastante exigente, com atribuição de notas muito baixas e desmotivantes, e para os restantes casos menos exigentes, com valores mais elevados, facilmente atingíveis.

Assim, e tendo em consideração que um dos objetivos da avaliação da aptidão física se refere à estimulação da atividade (Coelho e Silva, 2002), os valores de referência devem, por um lado ser alcançáveis com esforço e dedicação, para que os alunos possam experienciar sentimentos de sucesso e invistam na melhoria do seu nível de aptidão física, mas por outro, se os valores de referência forem facilmente atingíveis, os alunos mais aptos poder-se-ão sentir menos motivados para as atividades (Safrit, 1995).

Tendo em consideração os factos referidos, este trabalho de investigação pretende perceber se as tabelas normativas utilizadas pelo grupo disciplinar de educação física para a classificação dos alunos nos testes de Aptidão Física estão adequadas à população escolar da Escola Secundária José Falcão de Coimbra e, caso se mostre pertinente, propor novas tabelas de valores normativos para os testes de aptidão física de acordo com a amostra.

4.3- Revisão da Literatura

4.3.1- O conceito de Aptidão Física

Estando o tema problema relacionado com a aptidão física, considerou-se pertinente iniciar a revisão da literatura clarificando esse conceito. Nesse seguimento, deparámo-nos então, com uma grande diversidade de definições, verificando a existência de algumas diferenças ou não de autor para autor, diferindo essencialmente consoante o seu alcance, objetivo e caracterização em contextos socioculturais.

Assim, segundo American Academy of Physical Education (1979), a aptidão física é definida como a capacidade de realizar tarefas diárias sem acumulação excessiva de fadiga e com um considerável dispêndio energético em atividades de lazer e stress físico.

Para Malina (1991) refere que o conceito de aptidão física poderá ser simultaneamente estático e dinâmico, ou seja, poderá por uma lado caracterizar-se como estático porque o nível individual de aptidão pode ser mantido durante muito tempo, através de um programa de atividade física regular, ou por outro lado, poderá definir-se como dinâmico porque ocorrem várias alterações no indivíduo, como o crescimento, a maturação e avanço da idade.

No entanto, outros autores relacionam a aptidão física segundo duas vertentes. (Maia & Lopes, 2002), apresenta a aptidão física relacionada com a saúde e outra com o rendimento desportivo (a performance dos indivíduos). Já para (Gallahue e Donnelly, 2003) a aptidão física é a capacidade de realizar atividade física, associada à composição genética, bem como a uma adequada nutrição.

Por outro lado, outros autores, relacionam a aptidão física ainda com outras vertentes, para ACSM (2006) considera que o conceito de aptidão física apresenta várias dimensões e deve ser definido consoante os atributos que os indivíduos possuem ou adquirem, que estão relacionados por três componentes: a Fisiológica; a da Saúde e a da Performance.

Em síntese, verificamos que o conceito de aptidão física é muito vasto e que tem vindo a sofrer alterações ao longo do tempo. Porém, numa perspetiva pedagógica, podemos evidenciar duas perspetivas, uma referente à saúde e outra relativamente à performance. Quanto à aptidão física associada à saúde, é caracterizada essencialmente por realizar atividades físicas com vigor, para uma melhoria da aptidão cardiorrespiratória, da flexibilidade, da força e da composição corporal. Relativamente à aptidão física associada à performance esta é conhecida como uma aptidão atlética com o objetivo de alcançar resultados desportivos, estando relacionada com o desempenho desportivo, nomeadamente, nas capacidades da condição física como a agilidade, a velocidade, o equilíbrio e a coordenação motora. (Maia & Lopes, 2002)

4.3.2- O conceito de Aptidão Aeróbia

O conceito de aptidão aeróbia, como referido anteriormente, está relacionado com a componente da saúde e pode ser entendido com diferentes terminologias, como a aptidão cardiorrespiratória, aptidão cardiovascular, capacidade aeróbia sub máxima e ainda resistência aeróbia. Segundo a ACSM (2000), a aptidão aeróbia foi relacionada com a saúde porque as pessoas que evitaram os exercícios aeróbios apresentaram uma correlação significativa de morte prematura devido a doenças cardíacas que sofriam.

Para Nieman (1999), a aptidão aeróbia é a capacidade de continuar ou persistir a realização de tarefas fatigantes, por períodos de tempo prolongados, que envolvam grandes grupos musculares. Caracteriza-se também pela capacidade dos sistemas circulatórios e respiratórios de se ajustar e de se recuperar dos efeitos de atividades de intensidade moderada ou vigorosa.

Nesse seguimento, segundo o mesmo autor, para melhorar a aptidão aeróbia, deverá procurar-se a realização de atividades contínuas e rítmicas por pelo menos três a cinco sessões de exercícios por semana, com a duração de 20-60 minutos por sessão, numa intensidade de 50-85 por cento do VO₂max. Relativamente às atividades a realizar, para Cooper (1968), os melhores exercícios aeróbios são a corrida, a natação, o ciclismo, o basquetebol e o squash.

Tendo em conta o que foi referido anteriormente, a aptidão cardiorrespiratória caracteriza-se pela prática regular de atividade física prolongada que mobilize grandes grupos musculares, ou seja, pela capacidade de resistir ao esforço físico solicitado. Este conceito, encontra-se também associado à saúde, porque um indivíduo ao possuir uma boa aptidão

aeróbia vai contribuir para melhorar a sua saúde, de forma a promover um estilo de vida mais saudável e um melhor bem-estar físico no seu dia-a-dia.

4.3.3- A Escola e a Aptidão Física

Como se tem observado, a aptidão física tem-se revelado essencial na vida quotidiana dos indivíduos. Nesse sentido, o papel da EF torna-se importante na promoção da aptidão física, saúde e bem-estar dos alunos. *“A garantia de atividade física corretamente motivada, qualitativamente adequada e em quantidade suficiente, indicada pelo tempo de prática nas situações de aprendizagem, isto é, no treino e descoberta das possibilidades de aperfeiçoamento pessoal e dos companheiros, e numa perspetiva de educação para a saúde”* (Ministério da Educação, 2001), assume-se como uma das finalidades da EF.

Neste seguimento, a EF e o desporto podem ajudar a melhorar esses níveis de aptidão física e qualidade de vida ao fomentar hábitos de vida ativa, contribuindo também para a prevenção de possíveis problemas de saúde. Existem inúmeros estudos que comprovam que a inatividade física em muitos casos é determinante para aumentar os fatores de risco de determinadas doenças (cardiovasculares, obesidade, osteoporose, entre outras). (Malina, 1992)

Considera-se assim fundamental, manter determinado nível de atividade física no dia-a-dia dos indivíduos. Nesse seguimento, a escola apresenta-se como o local ideal não só para a melhoria da aptidão física como também para inculcar às crianças e jovens hábitos de prática desportiva, de forma a promover um estilo de vida ativo e saudável. Segundo PNEF, duas das suas finalidades passa por visar a aptidão física, na perspetiva da melhoria da qualidade de vida, saúde e bem-estar e ainda promover o gosto pela prática regular das atividades físicas e aprofundar a compreensão da sua importância como fator de saúde ao longo da vida e componente da cultura, quer na dimensão individual, quer social.

É cada vez mais frequente se verificar que é somente em contexto escolar que as crianças e jovens praticam algum tipo de atividade física. No entanto, tendo esta disciplina, uma reduzida carga horária, cabe ao professor organizar as suas aulas de forma muito eficiente para alcançar todos os objetivos, ou seja, o professor de Educação Física assume um papel de relevância na sua ação para com os alunos, contribuindo para que se tornem pessoas autónomas e responsáveis no seu dia-a-dia. Destaca-se desta forma, a relação entre a escola e Educação Física com a aptidão física e saúde, como um fator determinante para promoção destes valores.

4.3.4- Bateria de Testes para a Avaliação da Aptidão Física

Existem inúmeras baterias de teste na literatura para avaliar a aptidão física dos indivíduos. Essas baterias de teste não só têm a função de avaliar o nível de aptidão como contribuem para o seu desenvolvimento e para a motivação da prática de atividade física regular.

Ao longo dos últimos anos foram desenvolvidas diferentes baterias de teste, diferindo essencialmente à população alvo a que se destina. Assim tendo em conta o contexto, apresentamos algumas baterias de teste que se destacam relativamente às crianças e jovens.

FITNESSGRAM- é uma bateria destinada para a comunidade escolar, que permite avaliar três componentes, a aptidão aeróbia, a composição corporal e a aptidão muscular (força, resistência muscular e flexibilidade). Relativamente aos testes utilizados, na aptidão aeróbia (Teste de Vaivém, Corrida da Milha e Marcha), na composição corporal (Medição das Pregas Adiposas Tricipital e Geminal e o cálculo do IMC), na aptidão muscular, para a força abdominal (Teste de abdominais), força superior (Teste de Extensões de Braços) e para fim, para a flexibilidade (Teste de Senta e Alcança ou de Flexibilidade de Ombros).

AAHPERD Physical Best Program- Carateriza-se por avaliar a capacidade aeróbia (Teste da Milha), flexibilidade (Teste Sit and Reach), força e resistência muscular superior e inferior (Teste dos Sit-Ups e o Teste de Pull-Ups) e ainda a composição corporal (Medição das Pregas Adiposas Tricipital e Geminal, ou Tricipital e Subescapular ou o IMC).

President's Challenge (Presidential, National or Participant Physical Fitness Award)- Carateriza-se por avaliar a aptidão aeróbia (Teste da Milha), a resistência abdominal (Teste de curl-ups), a força e a resistência superior (Teste de Push-Ups), a flexibilidade (Teste v-sit e Sit and Reach) e por fim a força e resistência dos membros inferiores (Teste de curl-ups).

YMCA Youth Fitness Test- Carateriza-se por avaliar a aptidão aeróbia (Teste da Milha), composição corporal (Medição das Pregas Adiposas Tricipital e Geminal), a flexibilidade (Teste Sit and Reach), força e resistência dos membros inferiores (Teste de curl-ups), força e resistência dos membros superiores (Teste de Pull-Ups).

EUROFIT- Esta bateria de testes carateriza-se pela avaliação do equilíbrio geral (Teste de equilíbrio flamengo), da velocidade dos membros (Bater em Discos), da agilidade (Teste de flexão do tronco à frente numa posição sentada), da força explosiva (Salto em Comprimento em Corrida), da força estática (Dinamometria Manual), a força muscular abdominal (Flexão do tronco à frente a partir da posição de deitado), da resistência muscular

de braços e de ombros (Teste de suspensão de braços fletidos), da velocidade e coordenação (Teste de corrida de ida e volta 10x5 metros), da resistência cardiorrespiratória (Corrida de ida e volta ou teste de bicicleta ergométrica) e ainda a recolha de medidas antropométricas (altura, massa corporal e pregas bicipital, tricipital, subescapular, suprailíaca e geminal).

Como referido inicialmente, existem diversas baterias de teste, no entanto apenas apresentamos aquelas que mais se destacam para as crianças e jovens. Em Portugal, a bateria mais utilizada é o FITNESSGRAM, que contém muitos documentos com informações pertinentes para aplicar os testes e esclarecer eventuais dúvidas que possam surgir, acrescentando ainda que é a bateria de teste sugerida no PNEF.

Contudo, quando as analisámos verifica-se que todas as baterias de teste contêm uma prova destinada à avaliação da aptidão aeróbia, o teste poderá diferir mas o intuito de avaliar a aptidão aeróbia permanece sempre. No entanto, pode-se observar que relativamente às restantes avaliações da aptidão física, nem sempre permanecem em todas as baterias de teste, como é o caso da composição corporal e da força e resistência muscular, que manifestam mais alterações nas diversas baterias de teste.

4.4- Objetivo do Estudo

Com base na pertinência do estudo apresentada anteriormente, definimos os seguintes objetivos.

4.4.1- Objetivo Geral

Verificar se as tabelas normativas utilizadas pelo grupo disciplinar de Educação Física, para a classificação da aptidão física dos estudantes de ambos os sexos, dos 7º ao 12º anos de escolaridade, no teste da Prova do Quilómetro, estão adequadas à população escolar da Escola Secundária José Falcão de Coimbra.

4.4.2- Objetivos Específicos

- a) Determinar os valores de corte obtidos na realização do teste da Prova do Quilómetro para os estudantes de ambos os sexos, do 7º ao 12º ano de escolaridade;
- b) Elaborar novas tabelas normativas para o teste da Prova do Quilómetro;
- c) Comparar as tabelas normativas em vigor com os resultados obtidos no estudo;
- d) Definir um protocolo escrito para o teste da Prova do Quilómetro;

- e) Relacionar o Índice de Massa Corporal dos alunos com os resultados obtidos no teste da Prova do Quilómetro;
- f) Analisar o desempenho no teste da Prova do Quilómetro entre os alunos que praticam atividade física com os que não praticam.

4.5- Metodologia

4.5.1- Desenho do Estudo

Neste estudo pretende-se analisar os resultados obtidos no teste da Prova do Quilómetro, nas turmas do 3º ciclo e do ensino secundário da Escola Secundária José Falcão de Coimbra.

Para isso, serão recolhidos os dados da amostra relativos às variáveis ano de escolaridade, sexo, idade e composição corporal (estatura e massa corporal) assim como os resultados obtidos no teste da “Prova do Quilómetro” num total de cinco momentos distribuídos por dois anos letivos (três momentos no ano letivo de 2013/2014 e dois momentos no ano letivo de 2014/2015). Após a recolha dos dados, os mesmos serão tratados apresentados, discutidos e comparados com os tabelas de referência utilizadas pelo grupo disciplinar.

Tabela 1- Cronograma de Recolha de Dados

Ano letivo 2013/ 2014	<ul style="list-style-type: none"> • Recolha de dado relativos ao teste em três momentos.
Setembro	<ul style="list-style-type: none"> • Recolha e transcrição dos dados do teste- 1º momento
Novembro	<ul style="list-style-type: none"> • Transcrição dos dados recolhidos no ano letivo anterior
Dezembro	<ul style="list-style-type: none"> • Recolha e transcrição dos dados do teste- 2º momento
Janeiro	<ul style="list-style-type: none"> • Recolha e transcrição dos dados relativos à composição corporal

4.5.2- Caracterização da Amostra

Para a realização deste estudo participaram 1298 alunos (708 do sexo feminino e 590 do sexo masculino) com idades compreendidas entre 11 e os 20 anos, todos matriculados na

disciplina de Educação Física na ESJF, do 7º ao 12º anos de escolaridade dos anos letivos 2013/2014 e 2014/2015.

Na tabela 2 é apresentada a distribuição da amostra e média de idades por sexo e ano de escolaridade.

Tabela 2- Distribuição da amostra e média de idades por sexo e ano de escolaridade

		Sexo Masculino		Sexo Feminino		Total
		N	Média ± DP	N	Média ± DP	
Ano de Escolaridade	7º	47	12,30 ± 0,88	41	12,20 ± 0,68	88
	8º	67	13,42 ± 0,91	81	13,21 ± 0,60	148
	9º	51	14,47 ± 0,65	52	14,46 ± 0,75	103
	10º	125	15,23 ± 0,58	147	15,17 ± 0,44	272
	11º	142	16,34 ± 0,71	187	16,23 ± 0,53	329
	12º	158	17,47 ± 0,89	200	17,26 ± 0,56	358
	Total	590		708		1298

4.5.3- Instrumentos e Procedimentos de Aplicação

4.5.3.1- Descrição do Teste de Aptidão Física- Prova do Quilómetro

A avaliação da resistência aeróbia é realizada através do teste de aptidão física “Prova do Quilómetro”. Antes de iniciar a prova, todos os alunos recebem instruções relativas ao decorrer da sua realização, tendo a possibilidade de esclarecer possíveis dúvidas relativamente ao seu procedimento. A “Prova do Quilómetro” consiste na realização de um percurso de 1000 metros, no menor tempo possível. Para a sua realização, os alunos colocam-se junto à linha de partida, de pé, sem a pisar. Após serem transmitidas as vozes de comando, “aos seus lugares”, “prontos”, “partida (sinal sonoro)”, o cronómetro é colocado a contabilizar o tempo e os alunos iniciam a prova. Caso os alunos, não consigam percorrer a totalidade da distância a correr, poderão fazer a andar. Ao terminar a prova, assim que o aluno ultrapasse a linha final, o cronómetro é desligado e o tempo é registado em minutos e segundos.

4.5.3.2- Medidas Antropométricas

Estatura- foi registada através de um estadiómetro portátil Bodymeter 206. Os valores foram expressos em centímetros com aproximação às décimas. Para a sua medição os sujeitos foram observados na posição de pé, imóveis e descalços com roupa leve, encostados ao estadiómetro, mantendo os membros superiores ao lado do tronco. A medição foi realizada imediatamente após inspiração profunda (Gordon et al,1988), sendo a cabeça ajustada pelo observador de forma a orientar corretamente o *Plano Horizontal de Frankfort*.

Massa corporal- foi medida com a balança digital portátil seca Bella com um grau de precisão de 100 gramas. Os valores foram expressos em quilogramas (Kg). Para a sua medição os sujeitos subiram para a balança e mantiveram-se em posição estática com os membros superiores ao lado do tronco e olhar dirigido para a frente, descalços, com roupa leve.

Índice de Massa Corporal- os valores do índice de massa corporal (IMC) são obtidos dividindo a massa corporal (em quilogramas) pela estatura (em metros) elevada ao quadrado, segundo a equação:

$$\text{IMC} = \text{Massa corporal} / \text{Estatura}^2$$

Esta variável é expressa em Kg/m^2 , sendo muito utilizada no rastreio de sujeitos em risco de obesidade, especialmente em populações adultas.

4.5.4- Análise e Tratamento dos Dados

Para a análise e tratamento dos dados, recorreu-se ao programa “Statistical Pack for Social Sciences”- SPSS, versão 19.0 para o Windows. Inicialmente, procedeu-se a uma análise exploratória dos dados a fim de identificar os valores não aceitáveis (outliers), bem como a verificação da sua normalidade e homocedasticidade.

Após essa análise testamos a existência de diferenças entre os sexos na Prova do Quilómetro, através da análise de variância univariada (ANOVA).

Seguidamente, foi analisado as médias de desempenho por sexo, e verificadas as diferenças para cada ano de escolaridade, recorrendo novamente à ANOVA. Dado que se tratava de comparações múltiplas (*post hoc*) realizou-se através do teste de Fisher LSD (*least-significance difference*).

Posteriormente, para cada sexo e ano de escolaridade, foram elaboradas tabelas de frequências com valores de corte para os percentis dos resultados observados na Prova do

Quilómetro, e ainda os respetivos gráficos. De seguida, através da extrapolação pelo método dos quadrados mínimos, realizou-se uma análise exploratória da tendência dos valores de corte dos percentis.

Por fim, realizou-se a análise da relação entre os resultados obtidos no teste da Prova do Quilómetro e os valores de IMC através da Correlação de Pearson, e ainda, a comparação do desempenho dos alunos que praticam e os que não praticam atividade física, através do teste T- Student.

De referenciar, que em todas as análises efetuadas foi considerado um grau de confiança de 5%.

4.6- Apresentação e Discussão dos Resultados

4.6.1- Estatística Descritiva do desempenho do Teste da Prova do Quilómetro

A tabela 3 apresenta o desempenho médio dos alunos observado no Teste da Prova do Quilómetro, por ano de escolaridade e por sexo.

Tabela 3- Distribuição da amostra e média de idades por sexo e ano de escolaridade

	Sexo Masculino		Sexo Feminino		P
	N	Média ± DP	N	Média ± DP	
Tempo 7º ano	47	314 ± 76	41	365 ± 64	0,001*
Tempo 8º ano	67	272 ± 39	81	363 ± 67	0,000*
Tempo 9º ano	51	284 ± 81	52	372 ± 60	0,000*
Tempo 10º ano	125	250 ± 36	147	344 ± 57	0,000*
Tempo 11º ano	142	296 ± 110	187	366 ± 88	0,000*
Tempo 12º ano	158	253 ± 39	200	248 ± 69	0,000*

*Diferenças Significativas entre sexos para $P < 0,05$.

Primeiramente, de salientar, que nesta prova a um maior tempo corresponde um pior desempenho. Relativamente aos resultados apresentados, estes encontram-se na unidade de media em segundos.

Posto isto, ao analisarmos a tabela 3, verifica-se a existência de uma evolução de desempenho na Prova do Quilómetro em ambos os sexos, à exceção do 9º e 11º ano, que se verifica um pequeno retrocesso. É possível também observar, a existência de diferenças

estatisticamente significativas entre os sexos, em todos os anos de escolaridade. Constatase assim, que os alunos do sexo masculino no teste de resistência aeróbia obtêm melhores resultados comparativamente com o sexo feminino. Vieira & Fragoso (2006) afirmam que os valores superiores apresentados no sexo masculino em todas as idades, é explicado pelas quantidades superiores de testosterona que induzem o aumento da hemoglobina no sangue, e conseqüentemente a maior capacidade de transporte de oxigênio.

Recorrendo ao Teste da ANOVA, testou-se as diferenças entre os anos de escolaridade, separadamente por sexo. Com base nos resultados, para o sexo masculino verifica-se diferenças estatisticamente significativas do 10º ano para o 9º e 8º ano e do 11º com o 10º ano. Relativamente ao sexo feminino, verifica-se diferenças estatisticamente significativas do 9º com o 10º e 11º ano e o 11º ano com o 10º e 12º ano. Ou seja, em ambos os casos, as diferenças vão essencialmente para o 9º e 11º ano de escolaridade, não se verificando diferenças estatisticamente significativas relativamente nos restantes anos de escolaridade. Nesse sentido, tendo em conta o presente contexto, após auscultado os orientadores, colegas do grupo disciplinar e núcleo de estágio concluímos que a melhor opção, seria a realização de apenas uma tabela de classificação para o 3º ciclo e outra para o ensino secundário, respetivamente para cada sexo. Atualmente, as tabelas aplicadas na escola, são duas para o 3º ciclo (7º ano e 8º/9º ano) e duas para o ensino secundário (10º ano e 11º/12º ano), para cada sexo. O facto de não propormos a mesma quantidade de tabelas de classificação justifica-se por não se verificar diferenças estatisticamente significativas entre todos os anos de escolaridade.

Por outro lado, levanta-se outra questão que é o facto de se construir as tabelas por ano de escolaridade e não por idade. Essa questão foi ponderada, porém, uma vez que nos encontramos inseridos em contexto escolar, torna-se mais acessível e operacional para os professores avaliar segundo o ano de escolaridade do que em relação à idade. Com base na caracterização da amostra do presente estudo, podemos verificar que poderá haver algumas diferenças de idade por ano de escolaridade, mas que no entanto a média se encontrará muito próxima. Por outro lado, ao realizarmos tabelas por idade, estamos a ter em conta o crescimento maturacional dos alunos, que como sabemos não ocorre ao mesmo tempo para todos os indivíduos, ou seja, alunos com a mesma idade podem apresentar índices de maturação mais precoce ou tardia, como refere Malina, Bouchard e Bar-O (2004) “*duas crianças podem ter a mesma idade cronológica mas no entanto não têm de estar no mesmo nível de maturidade biológica.*” Por fim, como referido inicialmente, o principal objetivo do

estudo era comparar as tabelas existentes com as tabelas propostas, para isso era necessário procedermos à sua elaboração por ano de escolaridade.

4.6.2- Proposta de Níveis a Atribuir na Classificação do Teste da Prova do Quilómetro

Depois de se analisar os valores obtidos, e de se ter auscultado os colegas do Grupo Disciplinar de Educação Física e Núcleo de Estágio da ESJF e respetivos orientadores, construímos a tabela 4 de forma a propor novos critérios de referência para a avaliação do desempenho dos alunos.

Tabela 4- Propostas de classificação a atribuir a cada valor percentílico.

Percentil	Classificação 3º Ciclo	Classificação Secundário
95	-	20
90	-	18
85	5	-
50	4	14
20	3	10
10	-	5
5	2	1

Os valores acima apresentados foram sujeitos a algumas reflexões até chegarmos a um consenso, no entanto, através dos resultados do desempenho dos alunos no teste da Prova do Quilómetro, decidiu-se atribuir determinados valores percentílicos, para algumas classificações que consideramos de referência.

Com base nos valores observados, assumiu-se que para o percentil 20 iríamos atribuir a classificação de 3 ou 10, e para o percentil 50 a classificação de 4 ou 14, para o 3º ciclo e ensino secundário, respetivamente. Com esta proposta, de acordo com a amostra do estudo, apenas 20% dos alunos apresentavam classificações negativas (iguais ou inferiores a 2 ou 10) e 50% dos alunos apresentavam classificações positivas (4 ou 14 valores).

No entanto, procurou-se que os valores de referência fossem alcançáveis com esforço e empenho. Tal como referiu Safrit (1995), se os valores de referência forem facilmente atingíveis, os jovens mais aptos, sentem-se menos atraídos para as atividades.

Neste seguimento, a presente tabela surge com o intuito de uniformizar e estandardizar a avaliação para todos, uma vez que é com base nela que se vai construir as tabelas normativas para a classificação da Prova do Quilómetro. Em primeiro lugar, recorre-se à

utilização dos valores de referência apresentados, e posteriormente distribui-se de forma equitativa os restantes valores.

4.6.3- Valores Percentílicos do Desempenho do Teste da Prova do Quilómetro

Seguidamente apresenta-se as tabelas e respetivos gráficos com os valores percentílicos observados por sexo e ano de escolaridade. Ao longo do estudo, podem-se observar os valores percentílicos em duas unidades de medida, em minutos e segundos (utilizado na aplicação da prova) e somente em segundos (necessário para a análise e tratamento dos resultados).

Encontram-se alguns valores percentílicos destacados (P5; P20; P50 e P85) e (P5; P10; P20; P50; P90 e P95), que são os valores de referência para a construção das tabelas normativas para classificação na Prova do Quilómetro no e 3º ciclo e ensino secundário, respetivamente.

Como referido anteriormente, os dados foram tratados por sexo separadamente. A tabela 5 e a figura 1 apresentam os valores percentílicos observados dos alunos do Sexo Masculino na Prova do Quilómetro.

Tabela 5- Valores percentílicos da Prova do Quilometro para os alunos do Sexo Masculino

Percentis	7º		8º		9º		10º		11º		12º	
95	229,20	3:49	222,20	3:42	212,40	3:32	204,77	3:25	204,08	3:24	198,98	3:19
90	241,90	4:02	226,00	3:46	218,10	3:28	210,00	3:30	212,10	3:32	209,45	3:29
85	247,70	4:08	227,40	3:47	222,60	3:43	215,45	3:35	217,45	3:37	213,95	3:34
80	254,30	4:14	234,40	3:55	231,10	3:51	221,27	3:41	222,87	3:43	219,27	3:39
75	271,00	4:31	240,00	4:00	235,00	3:55	224,75	3:45	233,21	3:53	223,75	3:44
70	283,40	4:43	249,90	4:10	236,40	3:56	228,33	3:49	238,15	3:58	229,50	3:50
60	298,40	4:58	258,80	4:19	246,87	4:06	235,40	3:55	249,20	4:09	239,80	3:59
50	309,00	5:09	269,00	4:29	256,33	4:16	243,33	4:04	256,00	4:16	248,75	4:09
40	323,60	5:23	276,60	4:37	274,20	4:34	253,00	4:13	273,27	4:33	255,80	4:16
30	330,00	5:30	290,07	4:50	301,90	5:02	259,13	4:19	301,05	5:01	270,15	4:30
25	340,50	5:41	295,33	4:55	310,00	5:10	261,17	4:21	309,79	5:10	275,88	4:36
20	347,40	5:47	298,60	4:59	314,00	5:14	273,80	4:34	330,00	5:30	283,57	4:44
15	348,00	5:48	309,13	5:09	318,60	5:19	282,70	4:43	386,43	6:26	289,80	4:50
10	353,50	5:53	323,50	5:23	407,50	6:47	304,70	5:05	434,05	7:14	301,10	5:01
5	490,40	8:10	353,00	5:53	457,00	7:37	334,70	5:35	515,82	8:36	332,33	5:32

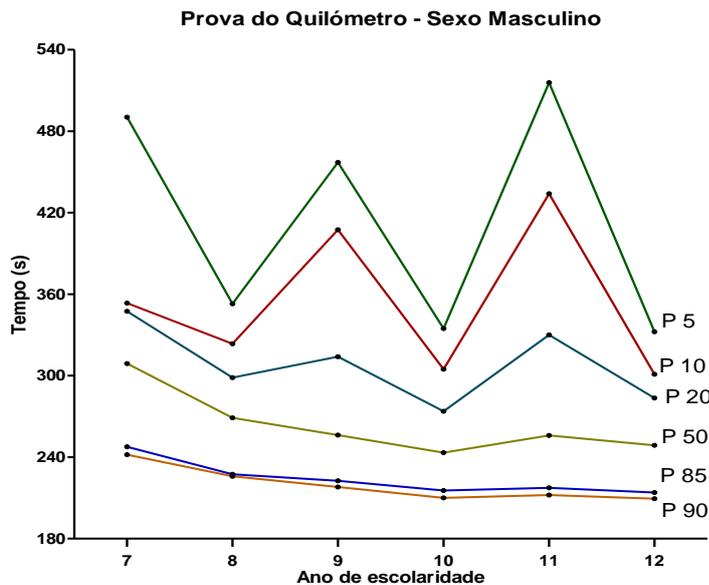


Figura 1- Valores de Corte para os percentis dos dados observados no teste da Prova do Quilómetro, para as alunas do Sexo Masculino.

Ao analisar a tabela 3 e a figura 1 podemos verificar que os alunos do sexo masculino da ESJF apresentam uma evolução no desempenho do teste da Prova do Quilómetro ao longo dos anos de escolaridade, à exceção do 9º e 11º ano de escolaridade em que apresentam um retrocesso nos resultados. Num estudo realizado pelo ONAFD (2011) constatou-se que, os rapazes com 13 – 15 anos tiveram uma menor percentagem de sucesso relativamente à aptidão cardiorrespiratória (aprox. 63%) comparativamente com a faixa etária referente a 10 – 12 anos.

No entanto, no presente estudo esses valores observados não são muito relevantes pois correspondem aos percentis 5, 10 e 20 que nesta prova correspondem aos piores desempenhos e respetivamente às classificações mais inferiores.

Assim, tendo em conta os valores observados, pode-se confirmar o que anteriormente foi mencionado, a existência de uma evolução do desempenho dos alunos mas não muito significativa ao longo dos anos e um retrocesso relativamente ao 9º e 11º ano de escolaridade. Esta descida no desempenho poderá justificar-se com os índices motivacionais dos alunos, devido à existência de tabelas de classificação tão exigentes, o que contribuem para promover o desinteresse dos alunos na Prova em questão. Haywood, (1991), afirma que é frequentemente estabelecido que nos anos corresponde ao Ensino Secundário são o estágio

crucial de decréscimo dos hábitos de atividade física e desinteresse face à disciplina de Educação Física.

Do mesmo modo, a tabela 6 e a figura 2 apresentam os valores percentílicos observados das alunas do Sexo Feminino na Prova do Quilómetro

Tabela 6- Valores percentílicos da Prova do Quilometro para as alunas do Sexo Feminino

Percentis	7º		8º		9º		10º		11º		12º	
95	259,65	4:20	279,80	4:40	290,65	4:50	267,80	4:28	254,60	4:14	272,03	4:32
90	274,10	4:34	294,13	4:54	297,70	4:58	280,07	4:40	275,00	4:35	279,62	4:40
85	291,50	4:52	298,07	4:58	311,22	5:11	288,10	4:48	291,20	4:51	286,08	4:46
80	311,50	5:11	302,00	5:02	314,30	5:14	294,60	4:55	299,00	4:59	298,00	4:58
75	325,00	5:25	309,50	5:10	318,50	5:19	302,00	5:02	308,00	5:08	305,00	5:05
70	329,10	5:29	321,40	5:22	329,25	5:29	305,80	5:06	315,27	5:15	309,30	5:10
60	342,20	5:42	337,53	5:38	343,60	5:44	319,20	5:19	329,10	5:29	329,00	5:29
50	355,50	5:56	349,33	5:49	366,50	6:07	334,67	5:35	348,00	5:48	338,00	5:38
40	373,40	6:12	369,20	6:09	384,50	6:25	351,00	5:51	367,40	6:07	352,80	5:53
30	400,40	6:40	389,60	6:29	397,57	6:38	373,20	6:13	399,30	6:36	364,70	6:05
25	412,00	6:52	399,17	6:39	411,13	6:51	379,00	6:19	408,50	6:49	375,38	6:16
20	444,20	7:24	409,87	6:50	420,80	7:01	389,40	6:29	425,40	7:05	387,60	6:28
15	450,70	7:31	427,70	7:08	448,10	7:28	406,13	6:46	439,47	7:19	397,43	6:37
10	460,90	7:41	448,80	7:29	458,20	7:38	421,60	7:02	496,10	8:16	403,80	6:44
5	477,10	7:57	491,55	8:11	489,20	8:09	445,80	7:26	545,00	9:05	479,17	7:59

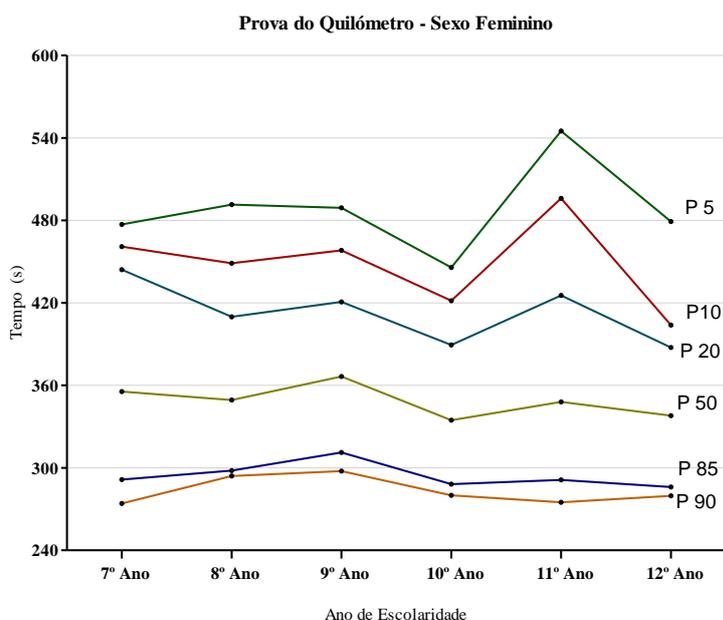


Figura 2- Valores de Corte para os percentis dos dados observados no teste da Prova do Quilómetro, para as alunas do Sexo Feminino.

Ao analisar a tabela 6 e a figura 2 verificamos que não é possível observar um padrão de evolução no desempenho do teste da Prova do Quilómetro para as alunas do sexo feminino da ESJF. No entanto, destaca-se o 11º ano, em que se verifica a existência de uma diminuição significativa do desempenho das alunas na prova, essencialmente para o percentil 5 e 10. Segundo o ONAFD (2011), as raparigas com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos, apresentam uma aptidão aeróbia com tendência sempre a reduzir.

Com base nos valores observados, pode-se verificar que ao longo dos anos de escolaridade, os resultados do desempenho das alunas do sexo feminino são muito idênticos, oscilando um pouco no decorrer dos anos de escolaridade. Esta oscilação nos resultados do desempenho da prova poderá justificar-se mais uma vez, com os índices motivacionais dos alunos, devido à existência de tabelas de classificação demasiado exigentes, o que contribui para promover o desinteresse dos alunos na realização da prova em questão. Segundo Fox e Biddle (1988), o fator de insucesso pode conduzir os jovens menos aptos a sentimentos de apatia e desmotivação para a atividade, dado que mesmo depois de um esforço físico considerável não conseguem superar as normas estabelecidas conforme os indivíduos mais talentosos. Assim, os jovens entendem que o esforço e o empenhamento prévio para atingirem os resultados considerado de inútil.

Contudo, após algumas reflexões, consideramos que não fazia sentido propor apenas uma tabela de classificação para todos os anos de escolaridade, optando pela construção idêntica aos alunos do sexo masculino, uma tabela para o 3º ciclo e outra para o ensino secundário.

4.6.4- Propostas de níveis a atribuir e comparação com as tabelas normativas existentes

Conforme tínhamos definido nos objetivos específicos deste estudo, seguidamente vamos apresentar e comparar as tabelas normativas em vigor com os resultados obtidos no estudo.

Tabelas de avaliação dos alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico

Na tabela 7 apresentamos os valores normativos existentes e os propostos para a classificação dos alunos do Sexo Masculino no teste da Prova do Quilómetro, do 7º ao 9º ano de escolaridade (3º Ciclo) da ESJF de Coimbra.

Tabela 7- Comparação das Tabelas Normativas existentes com as propostas para os alunos do Sexo Masculino (3º Ciclo)

Nível	7º/8º Anos	9º Ano	3º Ciclo	
	Existente	Existente	Proposta	
5	< 4:00	< 3:40	215,33	< 3:35
4	4:00 - 5:00	3:40 - 4:40	278,00	3:35 - 4:38
3	5:01 - 6:10	4:41 - 5:40	294,67	4:39 - 4:58
2	6:11 - 7:00	5:41 - 6:40	393,33	4:59 - 5:34
1	>7:00	>6:40	>393,33	>5:34

Ao analisar a tabela 7 verificamos que as classificações do 3º ciclo, para os alunos do sexo masculino apresentam valores normativos propostos mais exigentes que os valores existentes. Com a tabela proposta, destacamos os valores que utilizamos como referência para os níveis de classificação 5 (percentil 85), 4 (percentil 50), 3 (percentil 20) e 2 (percentil 5), ou seja, para a amostra do presente estudo, 20% dos alunos iriam obter classificação igual ou inferior a 3 valores e 15% igual ou superior a 5 valores.

No entanto, de referir, que estes valores foram definidos com base na tabela das propostas de classificação definidas e nos resultados observados do desempenho no teste da amostra.

Relativamente à tabela 8 apresentamos os valores normativos existentes e os propostos para a classificação das alunas do Sexo Feminino no teste da Prova do Quilómetro, do 7º ao 9º ano de escolaridade (3º Ciclo) da ESJF de Coimbra.

Tabela 8- Comparação das Tabelas Normativas existentes com as propostas para as alunas do Sexo Feminino 3º Ciclo)

Nível	7º/8º Anos	9º Ano	3º Ciclo	
	Existente	Existente	Proposta	
5	< 4:40	< 4:20	232,00	< 3:52
4	4:40-5:40	4:20 - 5:20	278,00	3:52 - 4:38
3	5:41-6:40	5:21 - 6:20	318,33	4:37 - 5:19
2	6:41-7:40	6:21 - 7:20	433,00	5: 20 - 7:13
1	>7:40	>7:20	>433,00	>7:13

Ao analisar a tabela 8 verificamos mais uma vez que as classificações do 3º ciclo para as alunas do sexo feminino, apresentam valores normativos propostos mais exigentes que os valores existentes. Com a tabela proposta, destacamos os valores que utilizamos como referência para os níveis de classificação 5 (percentil 85), 4 (percentil 50), 3 (percentil 20) e 2 (percentil 5), ou seja, para a amostra do presente estudo, 20% dos alunos iriam obter classificação igual ou inferior a 3 valores e 15% igual ou superior a 5 valores.

No entanto, de referir, que estes valores foram definidos com base na tabela das propostas de classificação definidos e nos resultados observados do desempenho no teste da amostra.

Tabelas de avaliação dos alunos do Ensino Secundário

Na tabela 9 apresentamos os valores normativos existentes e os propostos para a classificação dos alunos do sexo masculino do 10º ao 12º ano de escolaridade (Ensino Secundário) no teste da Prova do Quilómetro na ESJF de Coimbra.

Tabela 9- Comparação das Tabelas Normativas existentes com as propostas para os alunos do Sexo Masculino (Ensino Secundário)

Nível	10º Ano Existente	11º/12º Anos Existente		Secundário Proposta
20	< 3:40	< 3:20	209,67	< 3:29
19	3:40 - 3:45	3:20 - 3:24		3:29 - 3:34
18	3:46 - 3:50	3:25 - 3:27	215,33	3:35 – 4:42
17	3:51 - 3:55	3:28 - 3:34		4:43 - 4:51
16	3:56 - 4:00	3:35 - 3:41		4:52 - 4:00
15	4:01 - 4:05	3:42 - 3:48		4:01 - 4:09
14	4:06 - 4:10	3:49 - 3:55	249,33	4:10 – 4:21
13	4:11 - 4:20	3:56 - 4:02		4:22 - 4:32
12	4:21 - 4:30	4:03 - 4:09		4:33 - 4:43
11	4:31 - 4:40	4:10 - 4:16		4:44 - 4:54
10	4:41 - 4:50	4:17 - 4:21	294,67	4:55 – 5:00
9	4:51 - 5:00	4:22 - 4:34		5:01 - 5:06
8	5:01 - 5:10	4:35 - 4:45		5:07 - 5:12
7	5:11 - 5:20	4:46 - 4:56		5:13 - 5:17
6	5:21 - 5:30	4:57 - 5:07		5:18 - 5:21
5	5:31 - 5:40	5:08 - 5:18	321,67	5:22 – 5:40
4	5:41 - 6:00	5:19 - 5:29		5:41 - 6:00
3	6:01 - 6:20	5:30 - 5:45		6:01 - 6:19
2	6:21 - 6:39	5:46 - 6:20		6:20 - 6:34
1	> 6:40	> 6:20	393,33	> 6:34

Ao analisar a tabela 9 verificamos que as classificações para os alunos do sexo masculino do ensino secundário, apresentam valores normativos propostos menos exigentes comparativamente com os valores existentes. Com a tabela proposta, destacamos os valores que utilizamos como referência para os níveis de classificação 20 (percentil 95), 18 (percentil 90), 14 (percentil 50), 10 (percentil 20), 5 (percentil 10) e 1 (percentil 5), ou seja, para a amostra do presente estudo, 20% dos alunos iriam obter classificação igual ou inferior a 10 valores e 10% igual ou superior a 18 valores.

No entanto, de referir, que estes valores foram definidos com base na tabela das propostas de classificação definidas e nos resultados observados do desempenho no teste da amostra.

Relativamente à tabela 10 apresentamos os valores normativos existentes e os propostos para a classificação dos alunos do sexo feminino do 10º ao 12º ano de escolaridade (Ensino Secundário) no teste da Prova do Quilómetro na ESJF de Coimbra.

Tabela 10- Comparação das Tabelas Normativas existentes com as propostas para os alunos do Sexo Feminino do (Ensino Secundário)

Nível	10º Ano Existente	11º/12º Anos Existente	Secundário Proposta
20	< 4:20	< 4:00	279,33 < 4:40
19	4:20 - 4:25	4:01 - 4:10	4:40 - 4:49
18	4:26 - 4:30	4:11 - 4:20	289,67 4:50 - 5:00
17	4:31 - 4:35	4:21 - 4:30	5:01 - 5:13
16	4:36 - 4:40	4:31 - 4:40	5:14 - 5:26
15	4:41 - 4:45	4:41 - 4:50	5:27 - 5:40
14	4:46 - 4:50	4:51 - 5:00	341,00 5:41 - 5:55
13	4:51 - 5:00	5:01 - 5:19	5:56 - 6:10
12	5:01 - 5:10	5:20 - 5:39	6:11 - 6:25
11	5:11 - 5:20	5:40 - 5:49	6:26 - 6:40
10	5:21 - 5:30	5:50 - 6:00	401,00 6:41 - 6:48
9	5:31 - 5:40	6:01 - 6:11	6:49 - 6:56
8	5:41 - 5:50	6:12 - 6:17	6:57 - 7:04
7	5:51 - 6:00	6:18 - 6:23	7:05 - 7:12
6	6:01 - 6:10	6:24 - 6:29	7:13 - 7:19
5	6:11 - 6:20	6:30-6:35	440,67 7:20 - 7:32
4	6:21 - 6:40	6:36 - 6:43	7:33 - 7:45
3	6:41 - 7:00	6:44 - 6:49	7:46 - 7:58
2	7:01 - 7:19	6:50 - 6:59	7:59 - 8:10
1	>7:20	>7:00	489,67 >8:10

Ao analisar a tabela 10 verificamos que as classificações para as alunas do sexo feminino do ensino secundário, apresentam valores normativos propostos são menos exigentes comparativamente com os valores existentes. Com a tabela proposta, destacamos os valores que utilizamos como referência para os níveis de classificação 20 (percentil 95), 18 (percentil 90), 14 (percentil 50), 10 (percentil 20), 5 (percentil 10) e 1 (percentil 5), ou seja,

para a amostra do presente estudo, 20% dos alunos iriam obter classificação igual ou inferior a 10 valores e 10% igual ou superior a 18 valores.

No entanto, de referir, que estes valores foram definidos com base na tabela das propostas de classificação definidas e nos resultados observados do desempenho no teste da amostra.

4.6.5- Análise da relação entre os resultados obtidos no teste da Prova do Quilómetro e os valores de IMC

A tabela 11 apresenta a associação entre os resultados obtidos no teste da Prova do Quilómetro e os valores de IMC para os alunos do Sexo Masculino. Para se proceder a esta associação, recorreu-se á utilização da correlação de Pearson.

Tabela 11- Correlação entre os Valores de IMC e os resultados obtidos no teste da Prova do Quilómetro dos alunos do Sexo Masculino

	N	Prova Km Média ± DP	Média IMC± DP	P	ρ
7º Ano	17	315,29 ± 79,34	18,00 ± 2,37	0,405	-
8º Ano	27	279,10 ± 44,79	20,94 ± 44,79	0,942	-
9º Ano	43	270,64 ± 80,93	21,55 ± 3,37	0,928	-
10º Ano	58	254,48 ± 39,97	21,40 ± 3,34	0,431	-
11º Ano	62	325,94 ± 165,01	21,82 ± 2,72	0,914	-
12º Ano	64	258,69 ± 40,30	22,33 ± 3,36	0,014	0,305*

*Correlação Significativa para $P < 0,05$.

**Correlação Significativa para $P < 0,01$.

Ao analisarmos a tabela 11, verificamos que na maioria dos anos de escolaridade não apresenta nenhuma correlação significativa entre o desempenho dos alunos e os valores do IMC. No entanto, para o 12º ano de escolaridade, podemos observar a existência de uma correlação significativa positiva, ou seja, que os alunos ao possuírem um maior índice de IMC, vão necessitar de mais tempo para realizar a prova, obtendo piores resultados no desempenho do teste de resistência.

Através da mesma tabela, também é possível observar que os alunos do sexo masculino apresentam um índice de IMC com os valores compreendidos entre os 18,00 kg/m²

e os 22,33 kg/m², que segundo os valores do FITNESSGRAM, encontram-se a zona saudável. Por fim, contata-se que, ao longo dos anos de escolaridade os alunos apresentam melhorias no seu desempenho médio na prova apesar de se verificar que os alunos tendem a aumentar o seu IMC. Segundo Gallahue & Ozmun (2001), o aumento do peso nos rapazes, deve-se particularmente ao aumento da altura e da massa muscular.

Relativamente à tabela 12, apresenta a associação entre os resultados obtidos no teste da Prova do Quilómetro e os valores de IMC para os alunos do Sexo Feminino. Para se proceder a esta associação, recorreu-se novamente á utilização da correlação de Pearson.

Tabela 12- Correlação entre os Valores de IMC e os resultados obtidos no teste da Prova do Quilómetro dos alunos do Sexo Feminino

	N	Prova Km Média ± DP	Média IMC± DP	P	ρ
7º Ano	5	368,71 ± 84,74	20,59 ± 2,64	0,791	-
8º Ano	35	357,78 ± 74,50	20,44 ± 2,95	0,007	0,446**
9º Ano	44	358,34 ± 58,87	21,38 ± 3,28	0,003	0,438**
10º Ano	67	343,53 ± 57,58	26,66 ± 3,05	0,012	0,304**
11º Ano	69	367,45 ± 97,46	22,31 ± 2,74	0,919	-
12º Ano	77	355,00 ± 75,64	21,33 ± 2,39	0,810	-

*Correlação Significativa para $P < 0,05$.

**Correlação Significativa para $P < 0,01$.

Ao analisarmos a tabela 12, verificamos a existência de uma correlação positiva significativa no 8º, 9º e 10º ano de escolaridade, ou seja, os alunos ao possuírem um maior IMC, vão necessitar de mais tempo para a realização do teste, o que corresponde a piores valores no desempenho médio na prova.

Observamos também que as alunas do Sexo Feminino apresentam valores de IMC compreendidos entre 20,44 kg/m² e 26,66 kg/m², que segundo os valores do FITNESSGRAM, se encontram na zona saudável. Destaca-se no entanto, que ao contrário do que aconteceu no sexo masculino, não é possível verificar um padrão de evolução do IMC relativamente aos anos de escolaridade, aliás, verificando-se um incremento até ao 10º ano e posteriormente uma diminuição do IMC. Segundo Gallahue & Ozmun (2001), o aumento de IMC nas raparigas deve-se muito ao aumento da massa adiposa (aumento da percentagem de

massa gorda) e da altura em menor grau ao aumento da massa muscular. Também para Malina (1990) e Moreira (2005), as diferenças ao nível da percentagem de massa gorda entre sexos pré-púberes são praticamente inexistentes, no entanto com a ocorrência da adolescência, a percentagem de massa gorda aumenta no sexo feminino.

4.6.6- Comparação do desempenho no teste da Prova do Quilómetro entre os alunos que praticam e os que não praticam atividade física

A tabela 13 apresenta os valores da comparação através do teste T- Student do desempenho médio dos alunos do Sexo Masculino que praticam e não praticam atividade física, por ano de escolaridade.

Tabela 13- Comparação do desempenho médio da Prova do Quilómetro com os alunos que praticam e não praticam atividade física do Sexo Masculino

	Praticantes Atividade Física		Não Praticante Atividade Física		P
	N	Média ± DP	N	Média ± DP	
7º Ano	13	300,08 ± 47,24	4	364,75 ± 142,77	0,015*
8º Ano	21	261,86 ± 29,54	6	323,17 ± 53,12	0,009*
9º Ano	36	269,58 ± 88,84	7	283,57 ± 39,43	0,364
10º Ano	28	254,46 ± 38,45	15	258,47 ± 36,10	0,900
11º Ano	38	331,32 ± 172,50	24	307,13 ± 127,34	0,100
12º Ano	38	248,37 ± 36,25	28	271,88 ± 44,03	0,255

*Diferenças Significativas entre grupos para $P < 0,05$.

Ao analisarmos a tabela 13, observamos que no 7º e 8º ano se verificam diferenças estatisticamente significativas no Sexo Masculino entre os alunos que praticam e não praticam atividade física. No entanto, em todos os anos de escolaridade é possível observar que os alunos que praticam atividade física regular tendem tendencialmente a obter melhores resultados na Prova do Quilómetro, realizando-a num menor tempo.

Observa-se também que no geral, a maioria dos alunos do Sexo Masculino praticam alguma atividade física, denotando-se uma evolução até ao 9º/ 10º ano e depois alguma estabilização. Segundo Maia e Vasconcelos (2001) afirma que os rapazes aumentam a prática de atividade física até aos 13 anos com um período de estabilização entre os 13 e 18 anos.

Como refere Carlson (1965), outro fator que poderá influenciar o aumento da atividade física, é o facto de os rapazes se esforçarem mais para serem melhores.

A tabela 14 apresenta os valores da comparação através do teste T- Student do desempenho médio dos alunos do Sexo Feminino que praticam e não praticam atividade física, por ano de escolaridade.

Tabela 14- Comparação através do Teste de T-Student do desempenho médio da Prova do Quilómetro com os alunos que praticam e não praticam atividade física do Sexo Feminino

	Praticantes Atividade Física		Não Praticante Atividade Física		<i>P</i>
	N	Média ± DP	N	Média ± DP	
7º Ano	5	354,20 ± 90,38	-	-	-
8º Ano	22	332,86 ± 49,99	14	382,29 ± 82,86	0,243
9º Ano	22	342,26 ± 54,61	22	375,82 ± 61,93	0,485
10º Ano	32	318,06 ± 36,58	31	356,00 ± 46,83	0,074
11º Ano	30	362,17 ± 106,53	38	367,45 ± 97,70	0,049
12º Ano	26	339,27 ± 85,34	50	357,22 ± 57,58	0,196

*Diferenças Significativas entre grupos para $P < 0,05$.

Ao analisarmos a tabela 14, observamos que apenas no 11ºano se verificam diferenças estatisticamente significativas entre os alunos que praticam e não praticam atividade física do Sexo Feminino. Observamos também que ao longo dos anos de escolaridade as alunas tendem cada vez mais a não praticar atividade física, por exemplo, no 7º ano todas as alunas praticam atividade física e do 8º ao 10º ano, o número de alunas que pratica atividade física é superior aos que não praticam, no entanto a partir do 11º ano verifica-se o inverso, há um maior número de alunos que não praticam atividade física. Conforme mencionado por Sallis et al (2000) a atividade física diminui substancialmente com a idade, especialmente nos sujeitos do sexo feminino. No entanto, segundo Carlson (1965), as raparigas não são tão ambiciosas e apenas pretendem atingir os níveis médios de desempenho, o que pode justificar essa redução do número de alunos que não praticam atividade física.

Por fim, de salientar, que apesar de se verificar em apenas num ano de escolaridade diferenças significativas no desempenho dos alunos que praticam e não praticam atividade física, constata-se que em todos os casos, os alunos que praticam atividade física obtêm

melhores resultados. Conforme um estudo realizado por Malina (2001) em que verificou que os sujeitos mais ativos e saudáveis de ambos os sexos têm desempenhos significativamente superiores ao menos ativos.

4.7- Conclusões do Estudo

Ao terminar a apresentação, análise e discussão dos resultados foi-nos possível chegar a diversas conclusões.

Os resultados mostram que os alunos do sexo masculino têm melhores níveis de desempenho na Prova do Quilómetro comparativamente com as alunas do sexo feminino.

Através da análise dos resultados dos alunos obtidos no teste da resistência aeróbia, verificamos que as tabelas de classificação existentes na escola se encontram desajustadas face à presente amostra da ESJF, concluindo que para os alunos do 3º ciclo as tabelas se encontram pouco exigentes, e para os alunos do ensino secundário se encontram muito exigentes. Nesse seguimento, conforme definido como objetivos específicos do estudo, propusemos novas tabelas normativas de classificação ajustadas face à presente população da ESJF. Paralelamente, conforme o objetivo proposto, definimos um protocolo escrito da Prova do Quilómetro.

Posteriormente, ao relacionar o IMC com os resultados obtidos no teste da Prova do Quilómetro, no sexo masculino verificámos que só existem diferenças estatisticamente significativas no 12º ano. No entanto, verificamos que ao longo de todos os anos de escolaridade, os valores de IMC vão aumentando e o desempenho médio dos alunos tem tendência a melhorar. No sexo feminino, verificamos que no 8º, 9º e 10º ano existem diferenças estatisticamente significativas entre os resultados obtidos no teste e os valores de IMC. Contata-se também, que os desempenho médio das alunas se mantem muito próximo ao longo dos anos de escolaridade. Por outro lado, nota-se que até ao 10º ano os valores de IMC tendem a aumentar e a partir do 11º ano tendem a diminuir.

Ao comparar o desempenho dos alunos no teste da Prova do Quilometro com os alunos que praticam e não praticam atividade física, verificamos que no sexo masculino, existem diferenças no 7º e 8º ano, no entanto, todos os alunos que praticam atividade física obtêm melhores resultados na prova, comparativamente com os alunos que não praticam. Constata-se também que o número de alunos que praticam atividade física é sempre superior aos alunos que não praticam, tendo tendencialmente a aumentar ao longo dos anos de

escolaridade. Para as alunas do sexo feminino, verifica-se a existência de diferenças apenas no 11º ano. No entanto, o número de alunos que praticam atividade física é superior só até ao 10º ano. Posteriormente, a partir do 11º e 12º ano constata-se o inverso, o aumento do número de alunos não praticantes. Em suma, conclui-se que os alunos que praticam atividade física obtêm melhores resultados na prova.

4.8- Limitações do Estudo

O estudo desenvolvido apresenta um conjunto de aspetos que intervêm na qualidade da investigação desenvolvida.

Primeiramente, encontra-se relacionado com a constituição da amostra e este estudo só tem validade para os alunos da ESJF.

Posteriormente, o facto de não ser sempre os mesmos professores a aplicarem os testes de aptidão física, neste caso a “Prova do Quilómetro”, nada nos garante a fiabilidade da aplicação do teste, segundo o protocolo definido.

A possibilidade dos alunos participarem em todos os momentos da avaliação é outra das fragilidades, uma vez que se verificou que nem sempre os alunos tiveram a possibilidade de participar em todos os momentos de avaliação.

O tratamento dos dados por ano de escolaridade e não por idade cronológica, tendo em conta o estado maturacional contribui também com mais uma limitação do estudo.

Por fim, um outro aspeto foi o fato de não ter considerado outras variáveis como a alimentação, o estado de fadiga e o estado motivacional.

CAPÍTULO V- Considerações Finais

Quem ensina precisa de continuar a aprender com e sobre a sua prática de ensino. Quem aprende precisa de continuar constantemente a aprender para assegurar um nível de competência que simultaneamente potencie e consolide a sua progressão. A única garantia que o professor tem é a insegurança em que se movimenta. Se algo deve distinguir a profissão docente é o estado de abertura permanente à aprendizagem contínua. A docência não é um estado a que se chega mas um caminho que se percorre. Alvaréz Mendéz (p.95:2002)

Ao terminar mais uma etapa da formação, tornou-se sem dúvida relevante o desenvolvimento deste estágio pedagógico no decorrer do ano letivo. O contato direto com a realidade escolar, o tempo de prática que nos foi proporcionado de forma a adquirirmos mais experiência, contribui para evoluirmos enquanto futuros docentes. Foi um ano repleto de oportunidades para a aquisição de saberes e aperfeiçoamento das aprendizagens adquiridas.

No entanto, o estágio pedagógico não foi um processo fácil, foi muito exigente e trabalhoso, com os seus pontos altos e baixos, onde surgiram algumas situações que nos condicionaram mas que com muito empenho foram conseguidas superar, umas vezes com mais facilidades outras vezes com mais dificuldades, mas é assim que se aprende.

Para terminar, foi um ano muito rico, que nos marcou bastante, pois esta foi a nossa primeira experiência enquanto docentes, estes foram os nossos primeiros alunos, a nossa primeira turma. Foi um ano que deixou uma marca muito forte, onde tivemos a possibilidade de realizar aquilo que mais gostamos, de lecionar, de ensinar Educação Física.

Desta forma, ao chegarmos ao final deste ano letivo é com um grande sorriso que recordamos cada momento, cada partilha e cada aprendizagem, tendo a consciência que nos esforçamos sempre para dar o nosso melhor e contribuir para o desenvolvimento dos alunos.

CAPÍTULO VI- Bibliografia

American Academy of Physical Education (1979) Definition of physical fitness. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*. Vol 30(8):28.

American College of Sports Medicine.(2000) ACSM's Guidelines for Exercise Testing and Prescription, 6th ed, Philadelphia: Williams & Wilkins.

American College of Sports Medicine (2006) ACSM's Guidelines for Exercise Testing and Prescription, 7th Ed., Baltimore: Lippincott Williams & Wilkins

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

Caetano, A. P., & Silva, M. D. (2009). *Ética profissional e Formação de Professores*.

Carlson, R. (1965). Stability and change in the adolescent's self-image. *Child Development* . 36: 659-666.

Carreiro da Costa, F. (1983). *A seleção de Estratégias de Ensino em Educação Física*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa/ Instituto Superior de Educação Física.

Coelho e Silva (2005). *Morfologia e estilo de vida na adolescência: um estudo em adolescentes escolares do distrito de Coimbra*. Dissertação de Doutoramento. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade de Coimbra.

Cooper, K.H. (1968), *Aerobics*. New York: Bantam Books.

Cortesão, L. & Torres, M. A. (1983). *Avaliação Pedagógica II. Perspetivas de sucesso*. Porto, Porto Editora.

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de Junho de 2001. *Diário da República* nº 129 - I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n. 240/2001 de 30 de Agosto - Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Fox, K; Biddie, S (1988) The use of fitness test – educational and psychological considerations. *JOPERD*. Vol 59(2):47-53

Gallahue, D. L., & OZMUN, J. C. 2001. *Compreendendo o Desenvolvimento Motor – bebês, crianças, adolescentes e adultos*. São Paulo, Brasil, Editora Phorte

Gallahue, D.L.; Donnelly C.F. (2003) – *Development Physical Education for All Children*. Fourth Edition. Human Kinetics.

Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo*. Porto: Porto Editora.

Haywood, KM (1991) The role of physical education in the development of active lifestyles. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, Vol 62(2): 151-156.

Lima C, Chaves R, Maia J (2013). Cartas percentílicas do desempenho motor. Um estudo de caso na Escola Básica de Leça da Palmeira, Portugal. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*. Vol. 13 (1): 38-56.

Maia, J., Lopes, V. & Morais, P. 2001. *Actividade Física e Aptidão Física Associada à Saúde: um estudo de epidemiologia genética em gémeos e suas famílias realizado no arquipélago dos Açores*. FCDEF – U

Maia, J. & Lopes, V. 2002. *Estudo do Crescimento Somático, Aptidão Física, Actividade Física e Capacidade de Coordenação Corporal de Crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico da Região Autónoma dos Açores*. Porto, Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto, Direcção Regional de Educação Física e Desporto da Região Autónoma dos Açores

Maia, José & Lopes, (2002). Estudo do crescimento somático, aptidão física, atividade física e capacidade de coordenação corporal de crianças do 1º ciclo do Ensino Básico da Região autónoma dos Açores. Direção Regional da Ciência e Tecnologia. Faculdade Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto.

Malina, R. 1990. Growth, Exercise, Fitness and Later Outcomes. IN: Bouchard, C., Shephard, R. J., Stephens, T., Sutton, J., R., McPherson, B. D. Exercise, Fitness and Health: A Consensus of Current knowledge. Illinois, Champaign, Human Kinetics Books

Malina, R. M. (1991). Darwinian fitness, physical fitness and physical activity in C. G. Mascie- Taylor and G. K. Lasker (Eds) Applications of Biological Anthropology to Human Affairs. Cambridge: Cambridge University Press, 143-184

Malina, R. M. (1992). Physical Activity and behavioural development during childhood and youth. In NG Morgan (editor). Physical activity and health. Cambridge. Cambridge University Press Pp: 101-120

Malina, R. 2001. Physical activity and fitness Pathways from childhood to adulthood. American Journal of Human Biology, 13, 162-172

Malina, Bouchard e BAR-O. 2004. Growth, Maturation and Physical Education. Human Kinetics, 2nd edition, pg. 101-119.

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

Méndez, A. (2002). Avaliar para conhecer, examinar para excluir. Porto: Edições ASA.

Ministério da Educação (2001). *Programa de Educação Física: 10º, 11º e 12º anos – Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Moreira, R., Bergmann, G. G., Lorenzi T., Garlipp, D., Marques, A., Silva, G., Silva, M., Lemos, A., Machado, D., Torres, L., Gaya, A. 2005. A Análise da composição corporal de escolares entre 10 e 16 anos de idade da cidade de General Câmara, RS. Perfil. Ano IV, n. 7, p. 42 – 4

Nieman D (1999) O Idoso – Exercício e Saúde. Edições Manole, São Paulo

Nobre, P. (2010). *Documentos de Desenvolvimento Curricular em Educação Física*. FCDEF-UC

Nobre, P. (2014). *Documentos de Apoio à Disciplina de Avaliação Pedagógica em Educação Física*. FCDEF-UC.

ONAFD. 2011. Livro Verde da Aptidão Física. Instituto do Desporto de Portugal, Lisboa

Pacheco, J. (1994). A avaliação dos alunos na perspetiva da reforma. Porto. Porto Editora. Coleção Educação. pp.116–117

Pacheco, J. (1998). Avaliação da aprendizagem. In L. Almeida e J. Tavares (org.). *Conhecer, aprender e avaliar*. (pp. 111-132). Porto: Porto Editora.

Piéron, M. (1992). *Pedagogie des activités physiques et du sport*. Coleção Activites physiques et sports cherche et formation, Paris, Éditions Revue eps

Piéron, M. (1996). Formação de Professores. Aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica. Lisboa: Edições FMH.

Quina, J. (2009). A organização do processo de ensino em Educação Física. Bragança: Ed. Instituto Politécnico de Bragança.

Ribeiro, A. C., & Ribeiro, L. C. (1990). *Planificação e Avaliação do ensinoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Ribeiro, L. (1999). Tipos de avaliação. pp.75–92

Rodrigues, M. (2000). *O Treino da Força nas condições da aula de Educação Física: Estudo em alunos de ambos os sexos do 8.º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.

Rosado, A. (2002) disponível em: <http://slideplayer.com.br/slide/2711795/>

Safrit, M (1995). Complete guide to young fitness testing. Champaign, Illinois. Human Kinetics.

Sallis J.F, Prochaska J.J, Taylor W.C. (200) A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Med. Sci. Sports Exerc.* Vol. 32, n. 5, pag. 963 - 975,

Sallis, J.F, Prochaska, J.J; Taylor, W.C.(2010), A Review of Correlates of Physical Activity of Children and adolescents, *Med Sci. Sports Exerc.*, 32(5), 963-975.

Scallon, G. (1982:31) in Abrecht (1994:31) disponível em: <http://curriculoecultura.blogspot.pt/2005/10/avaliacao-e-fronteira-entre-cultura.html>

Silva, E. (2013) *Documentos de Apoio à Disciplina de Didática da Educação Física e Desporto Escolar* FCDEF-UC

Siedentop, D. (1998). *Aprender a Enseñar la Educación Física*. Barcelona: INDE Publicaciones.

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

Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus*. London: Sage.

Venville, G., & Dawson, V. (2005). *The art of teaching science*. Crows Nest, Austrália: Allen & Unwin Pty

Vieira, F. & Fragoso, I. (2006). *Morfologia e Crescimento*. 2ª Edição. Cruz Quebrada: FMH – UTL

CAPÍTULO VII-Anexos

Anexo 1- Planejamento Anual

Planeamento Anual 11º3 6 Rapazes| Raparigas15

1º Período	1ª Rotação	2ª Feira (12:30)	4ª Feira (11:30)	5ª Feira (16:20)
	6-10-2014	CAMPO 2	PAVILHÃO	PAVILHÃO
	A	Futebol	Basquetebol	Badminton
	7-11-2014	5	5	5
	2ª Rotação	2ª Feira (12:30)	4ª Feira (11:30)	5ª Feira (16:20)
	10-11-2014	CAMPO	PISTA	PAVILHÃO
A	Futebol	Atletismo	Badminton	
16-12-2014	4+1AA	5	5	
2º Período	3ª Rotação	2ª Feira (12:30)	4ª Feira (11:30)	5ª Feira (16:20)
	05-01-2015	GINÁSIO 2	PISTA	PAVILHÃO
	A	Ginásio de Aparelhos	Atletismo	Basquetebol
	06-02-2015	5	5	5
	4ª Rotação	2ª Feira (12:30)	4ª Feira (11:30)	5ª Feira (16:20)
	09-02-2015	GINÁSIO 2	PAVILHÃO	PAVILHÃO
A	Ginásio de Aparelhos	Badminton	Basquetebol	
20-03-2015	5	5	5+1AA	
3º Período	5ª Rotação	2ª Feira (12:30)	4ª Feira (11:30)	5ª Feira (16:20)
	07-04-2015	CAMPO 2	PISTA	CAMPO
	A	Futebol	Atletismo	Rãguebi
	08-05-2015	4	5	5
	6ª Rotação	2ª Feira (12:30)	4ª Feira (11:30)	5ª Feira (16:20)
	11-05-2015	GINÁSIO 2	CAMPO	CAMPO
A	Ginásio de Aparelhos	Rãguebi	Rãguebi	
05-06-2015	4	4	3+1AA	

Períodos	1º			2º		3º		Total/ Matéria
	-	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	
Matérias/ Rotações	-	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	
Aula de apresentação	1							1
Avaliações Diagnósticas *								
GINÁSTICA DE APARELHOS	1*			5	5		4	15
BASQUETEBOL	2*	5		5	5			17
RÃGUEBI						5	7	12
ATLETISMO			5	5		5		15
BADMÍNTON	1*	5	5		5			16
FUTEBOL	3*	5	4			4		16
Avaliação sumativa								
Autoavaliações			1		1		1	3
Aulas Previstas	8	15	15	15	16	14	12	95

Anexo 2- Plano de Aula

Plano de Aula

Aula Nº: 82

3º Período

11º3

Unidade Didática: Rêguebi

Data: 07/05/15

Nº de Alunos: 21

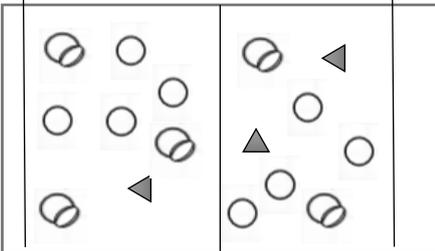
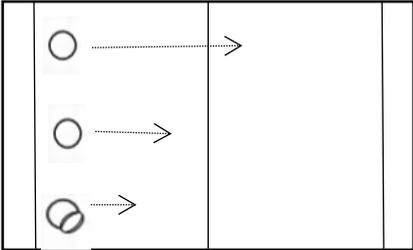
Nº na UD: 5/ 12

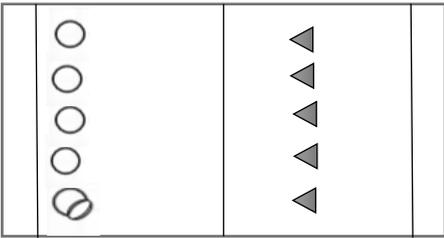
Hora: 16H20

Fem: 15

Masc: 6

Espaço: Pavilhão	Duração da Aula: 50'	Tempo Útil: 35'
Função Didática: Exercitação		
Conteúdos a Desenvolver: Passe, recepção, formação ordenada, alinhamento, situações de superioridade numérica e jogo reduzido.		
Recursos Materiais: 10 bolas, coletes e bases		

Tempo		Situações de Aprendizagem	Organização	Objetivos	Estilos de Ensino
T	P				
Parte Inicial					
16.25	1'	Preleção inicial Contabilização das presenças e transmissão aos alunos do desenrolar da aula.	Os alunos dispõem-se em meia-lua de frente para o professor. 	-Transmitir os conteúdos a lecionar na aula e seus objetivos.	Comando
16.26	4'	Ativação cardiorrespiratória:	Os alunos colocam-se aleatoriamente pelo espaço disponível. Neste exercício, inicialmente 5 alunos têm bola e 3 alunos têm coletes. No decorrer do exercício, os alunos com colete (defesas) têm de fazer bitoque, os alunos com bola (estão salvos) mas têm de passar a bola entre si e os restantes têm de fugir.  Seguidamente, mobilização articular específica: - Cabeça, ombros, pulsos, tornozelos	- Preparar as estruturas musculares e articulares para o esforço físico que irá ser solicitado. -Exercitar a visão periférica <u>Palavras-chave:</u> -Receber e passar em corrida; -Correr pelo espaço disponível; -Precisão no passe; -Olhar dirigido para quem vai passar a bola e de quem vai receber; -O bitoque tem de ser com as duas mãos.	Tarefa
Parte Fundamental					
16.30	10'	Situação 3x0: Exercício de cooperação	Os alunos formam grupos de três elementos e realizam passe entre si até ao lado oposto do campo.  Posteriormente, o aluno portador da bola, depois de passar ao colega tem que tocar nas costas do companheiro a quem passou; Quem recebe só pode passar a bola depois do companheiro lhe tocar nas	-Sensibilizar os alunos para o primeiro princípio de jogo (avancar) e segundo princípio de jogo (apoiar) -Exercitar o passe e recepção em progressão <u>Palavras-chave:</u> -Passar a bola para trás ou para o lado; -Passar e receber em corrida; -Receber, olhar, passar	Tarefa

			costas;		
16.40	15'	Jogo Reduzido	Os alunos formam grupos de 5 elementos e realizam situação de jogo reduzido 5x5 aplicando as regras de jogo. 	-Promover o conhecimento e cumprimento das regras de jogo. Palavras-chave: -Com posse de bola, avançar; -Sem bola dar apoio ao colega; -Passar a bola sempre para trás ou para o lado;	Produção Divergente
Parte Final					
16.55	3'	Retorno á calma: exercícios de alongamentos e relaxamento	 Os alunos encontram-se afastados de frente para o professor e executam exercícios.	-Retomar os índices fisiológicos normais e relaxamento muscular.	Comando
16.58	2'	Balço Final da aula e informações sobre a aula seguinte			
Equipas					
-Aluno 1 -Aluno 2 -Aluno 3 -Aluno 4 -Aluno 5		-Aluno 6 -Aluno 7 -Aluno 8 -Aluno 9 -Aluno 10		Aluno 11 -Aluno 12 -Aluno 13 -Aluno 14 -Aluno 15	Aluno 16 -Aluno 17 -Aluno 18 -Aluno 19 -Aluno 20
-Aluno 21					

Anexo 3- Protocolo de Execução da Prova do Quilómetro

Protocolo de Execução das Provas de Aptidão Física

PROVA DO QUILOMETRO

Teste de Resistência Aeróbia

(adaptado ao Teste da Milha FITNESSGRAM)



Material

- ✓ Cronómetro;
- ✓ Apito;
- ✓ Folha de registo.

Objetivo

- ✓ A “Prova do Quilómetro” consiste na realização de um percurso de 1000 metros, no menor tempo possível.

Descrição do Teste

- ✓ Para a sua realização, os alunos colocam-se junto à linha de partida, de pé, sem a pisar.
- ✓ Após serem transmitidas as vozes de comando, “aos seus lugares”, “prontos”, “partida (sinal sonoro)”, o cronómetro é colocado a contabilizar o tempo e os alunos iniciam a prova.
- ✓ Caso os alunos, não consigam percorrer a totalidade da distância a correr, poderão fazer a andar.
- ✓ Ao terminar a prova, assim que o aluno ultrapasse a linha final, o cronómetro é desligado e o tempo é registado em minutos e segundos.

Instruções para o indivíduo testado

- ✓ Para a sua realização, os alunos percorrem uma distância de 1000 metros no menor tempo possível a um ritmo regular, controlando a intensidade da corrida.

Diretrizes para o Examinador

- ✓ Controla o número de voltas realizado pelos alunos, informando-os do número de voltas que faltam para terminar.

Resultado

- ✓ Os alunos realizam a prova uma vez, registando-se o tempo em minutos e segundos.

Anexo 4- Proposta de tabelas de Classificação para a Prova do Quilómetro

Tabelas de Classificação das Provas de Aptidão Física

PROVA DO QUILOMETRO

Tabelas de Classificação do 7º ao 9º ano de escolaridade (3º Ciclo)

Nível	Sexo	
	Feminino	Masculino
5	< 3:52	< 3:35
4	3:52 - 4:38	3:35 - 4:38
3	4:37 - 5:19	3:39 - 4:58
2	5: 20 - 7:13	4:59 - 5:34
1	>7:13	>5:34

Tabelas de Classificação do 10º ao 12º ano de escolaridade (Secundário)

Nível	Sexo	
	Feminino	Masculino
20	< 4:40	< 3:29
19	4:40 - 4:49	3:29 - 3:34
18	4:50 - 5:00	3:35 - 4:42
17	5:01 - 5:13	4:43 - 4:51
16	5:14 - 5:26	4:52 - 4:00
15	5:27 - 5:40	4:01 - 4:09
14	5:41 - 5:55	4:10 - 4:21
13	5:56 - 6:10	4:22 - 4:32
12	6:11 - 6:25	4:33 - 4:43
11	6:26 - 6:40	4:44 - 4:54
10	6:41 - 6:48	4:55 - 5:00
9	6:49 - 6:56	5:01 - 5:06
8	6:57 - 7:04	5:07 - 5:12
7	7:05 - 7:12	5:13 - 5:17
6	7:13 - 7:19	5:18 - 5:21
5	7:20 - 7:32	5:22 - 5:40
4	7:33 - 7:45	5:41 - 6:00
3	7:46 - 7:58	6:01 - 6:19
2	7:59 - 8:10	6:20 - 6:34
1	>8:10	>6:34

Anexo 5- Certificado de Participação na Oficina de Ideias

ESCOLA SECUNDÁRIA DE AVELAR BROTERO
OFICINA DE IDEIAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA IV
CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO

Certifica-se que a Ana Teresa Estrela dos Santos Trindade

participou na *Oficina de Ideias em Educação Física IV* realizado no dia 06 de Março de 2015, na Escola Secundária de Avelar Brotero. A escola congratula-se pela sua presença e reconhece a seu espírito de cooperação e partilha. A sua participação e empenho elevariam a qualidade do evento.



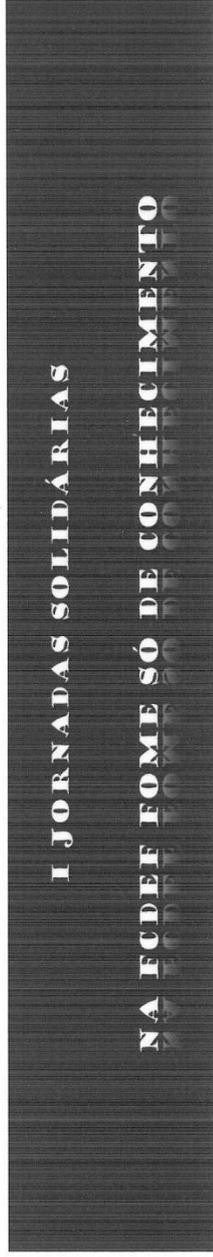
Coimbra, 06 de Março de 2015

Anexo 6- Certificado de Participação na I Jornadas Científico- Pedagógicas



I JORNADAS CIENTÍFICO-PEDAGÓGICAS DE ENCERRAMENTO DO ESTÁGIO PROFISSIONAL

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário



Uma ação pró-respeito

Certifica-se que Ana Teresa Esteves dos Santos Trindade
participou nas I Jornadas (Solidárias) Científico-Pedagógicas de encerramento do
Estágio Profissional em Educação Física.

Coimbra, 10 abril de 2015

A Coordenação do MEEFEBS

(Profª Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

O Diretor da FCDEF-UC

(Prof. Doutor António Figueiredo)



U
C
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Anexo 7- Certificado de Participação no IV FICEF

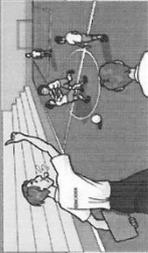


Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física
MESTRADO EM ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

24 Abril 2015

IV FÓRUM INTERNACIONAL DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física no Contexto Europeu: programas, estratégias e formação profissional



Certifica-se que Ana Teresa Estrela dos Santos Trindade participou no

IV Fórum Internacional das Ciências da Educação Física.

Os Coordenadores do MEEFEBS



(Prof. Doutor Rui Gomes)



(Prof. Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

Colimbra, 24 de Abril de 2015



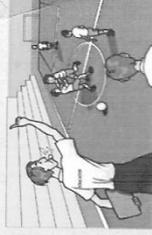
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

O Diretor da FCDEF-UC



(Prof. Doutor António Figueiredo)

Anexo 8- Certificado de Apresentação de um poster no IV FICEF



MESTRADO EM ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

24 Abril 2015

A Educação Física no Contexto Europeu: programas, estratégias e formação profissional

Certifica-se que **Ana Teresa Estrela dos Santos Trindade** apresentou o poster intitulado “**DEFINIÇÃO DE VALORES NORMATIVOS PARA A CLASSIFICAÇÃO DOS TESTES DE APTIDÃO FÍSICA NA ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ FALCÃO - COIMBRA**”, no IV Fórum Internacional das Ciências da Educação Física.

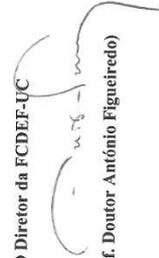
Os Coordenadores do MEEFEBBS,


(Prof. Doutora Ruti Gomes)

(Prof. Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

Coimbra, 24 de Abril de 2015

O Diretor da FCDEF-UC


(Prof. Doutor António Figueiredo)