



Sónia Cristina Marques Rodrigues

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DESENVOLVIDO NA ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ FALCÃO JUNTO DA TURMA DO 11º 7 NO ANO LETIVO DE 2014/2015

Definição de valores normativos para a classificação da aptidão física dos alunos no teste dos
“Sit-Ups” na Escola Secundária José Falcão — Coimbra

Relatório de Estágio do Mestrado de Ensino em Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário, orientada por
Raúl Martins e apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra

Junho 2015



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

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



SÓNIA CRISTINA MARQUES RODRIGUES

2010135007

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO DESENVOLVIDO NA ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ
FALCÃO COM A TURMA DO 11º7 NO ANO LETIVO 2014/2015**

Definição de valores normativos para a classificação da aptidão física dos alunos no teste dos
“Sit-Ups” na Escola Secundária José Falcão – Coimbra

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

Orientador: Professor Doutor Raul Martins

COIMBRA

2015

Esta obra deve ser citada como:

Rodrigues, S. (2015) *Relatório de Estágio desenvolvido na Escola Secundária José Falcão junto da turma do 11º 7 no ano letivo de 2014/2015*. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Sónia Cristina Marques Rodrigues, aluno nº 2010135007 do Mestrado de Ensino em Educação Física dos 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 de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no art. 30º do Regulamento Pedagógico da FCDEF (versão de 10 de Março 2009).

16 de Junho de 2015

Sónia Cristina Marques Rodrigues

“A educação de alunos
criativos pressupõe um
professor criativo”

Bento (2003)

Agradecimentos

À minha família por todo o carinho, mas em especial à minha mãe, por me ter ensinado o que é a luta e a perseverança e por me ter acompanhado nesta longa jornada, sem por um segundo duvidar do alcance das minhas vitórias.

Ao Ivo por enfrentar comigo as lutas da vida, por me ter transformado numa pessoa melhor e por me ter mostrado que o nosso valor se mostra na sua atitude.

Aos amigos e colegas que me acompanharam durante estes cinco anos, pelos bons momentos que me proporcionaram, em especial à Tânia, à Inês e à Sara por fazerem parte da minha vida.

Às colegas do Núcleo de Estágio pela partilha, concordâncias e discordâncias que nos acompanharam ao longo deste ano, mas principalmente por se terem tornado tão grande suporte para a concretização desta etapa.

Aos Professores Orientadores pelo acompanhamento, apoio, sugestões de melhoria e críticas neste Estágio Pedagógico, ao diretor de turma do 11º7 pela dedicação, paciência e conhecimentos transmitidos no âmbito da realização do cargo de assessor, e a todos os docentes da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra que contribuíram para a minha formação académica, profissional e pessoal.

Aos professores e funcionários da Escola Secundária José Falcão, por tão bem me terem recebido e acolhido, particularmente aos colegas do grupo disciplinar de Educação Física pela integração, desabafos e conselhos que tão preciosos foram durante este estágio.

De forma especial, aos alunos da turma 11º7 por me fazerem crescer enquanto professora e por me proporcionarem experiências e momentos que não vou esquecer.

Um grande e sincero OBRIGADA!

Resumo

O Estágio Pedagógico representa o confronto entre a formação teórica e a sua aplicação na realidade prática, sendo neste âmbito que se deve conduzir o processo, no sentido de desenvolver competências profissionais, académicas e pessoais que permitam desenvolver uma identidade docente na área da Educação Física e obter um ensino de qualidade.

O decorrer deste percurso assume como fundamental a adoção de uma postura crítico-reflexiva sobre a prática pedagógica, aliada à investigação e mobilização de saberes pertinentes. O papel do professor não se esgota nos limites do ensino, estendendo-se à investigação e à reflexão das suas práticas, fazendo dele um investigador na sua própria sala de aula.

O presente Relatório é o resultado da intervenção pedagógica na Escola Secundária José Falcão, em Coimbra, junto da turma 7 do 11º ano de escolaridade. Este compõe-se em quatro partes fundamentais: enquadramento biográfico; contextualização da prática desenvolvida; análise reflexiva sobre a prática pedagógica e tema-problema.

A problemática relacionada com a avaliação da aptidão física na escola levou ao estudo do desempenho dos alunos no teste dos “Sit-Ups”, com o objetivo de perceber se as tabelas normativas utilizadas pelo grupo disciplinar de Educação Física para a classificação da aptidão física dos alunos do 7º ao 12º anos de ambos os sexos, estão adequadas aos alunos desta escola. Após a recolha e análise dos dados foi possível retirar algumas conclusões pertinentes para a clarificação da avaliação da aptidão física dos alunos desta escola.

Palavras-chave: Estágio Pedagógico, Didática, Educação Física, Atividade Física, Aptidão Física.

Abstract

The Pedagogic Internship represents the confrontation between theory training and its application in real practice. This is the context that one should conduct the process in order to develop professional, academic and personal skills in order to develop a teaching identity in the field of Physical Education and also get a quality education.

The outcome of this route is fundamental to adopt a critical and reflective position about pedagogic teaching and practice. This will also combine the research and mobilisation of relevant knowledge. The role of the teacher is not confined to school and teaching boundaries and it will extend to the research and reflection of all practices making the teacher a professional investigator in their own classroom.

This report is the result of pedagogical intervention with the class 7 of the 11th grade in a school called Escola Secundária José Falcão located in Coimbra. The intervention was based in four main parts: biographical framework, contextualization of practice developed, reflective analysis of the pedagogical practice and theme-issue.

The issue related to the assessment of physical fitness in school led to the performance of students in the study testing the "Sit-Ups" in order to understand if the normative tables used by the disciplinary group of Physical Education for the classification of physical fitness of the students are appropriate to the students of this school. Both gender considered on students from the 7th to 12th grade. The data collected was analysed and it was possible to hold some relevant conclusions for the clarification of the physical fitness assessment of the students of this school.

Keywords: Pedagogic Internship, Didactic, Physical Education, Physical Activity, Physical Fitness

Índice

| | |
|---|-----------|
| Índice de Figuras | xvii |
| Índice de Tabelas | xix |
| Lista de Abreviaturas..... | xxi |
| | |
| Capítulo I - INTRODUÇÃO | 1 |
| | |
| Capítulo II - ENQUADRAMENTO BIOGRÁFICO | 3 |
| 2.1 Expectativas Iniciais..... | 3 |
| 2.2 Plano de Formação Individual..... | 5 |
| | |
| Capítulo III - CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA | 9 |
| 3.1 Caracterização da Escola..... | 9 |
| 3.2 Caracterização do Grupo Disciplinar..... | 10 |
| 3.3 Caracterização da Turma..... | 10 |
| | |
| Capítulo IV - ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA | 13 |
| | |
| 4.1 Atividades de Ensino-Aprendizagem..... | 13 |
| | |
| 4.1.1 Planeamento do Ensino..... | 13 |
| 4.1.1.1 Plano Anual..... | 13 |
| 4.1.1.2 Unidades Didáticas | 16 |
| 4.1.1.3 Planos de Aula | 19 |
| 4.1.2 Realização | 21 |
| 4.1.2.1 Instrução..... | 21 |
| 4.1.2.2 Gestão | 24 |
| 4.1.2.3 Clima e Disciplina..... | 26 |
| 4.1.2.4 Decisões de Ajustamento..... | 27 |
| 4.1.3 Avaliação..... | 28 |
| 4.1.3.1 Avaliação Diagnóstica | 29 |
| 4.1.3.2 Avaliação Formativa | 30 |
| 4.1.3.3 Avaliação Sumativa..... | 32 |
| 4.1.3.4 Autoavaliação..... | 33 |
| 4.1.4 Análise e Avaliação do Processo de Ensino..... | 34 |

| | | |
|---|--|-----------|
| 4.2 | Atitude Ético-Profissional | 36 |
| Capítulo V - TEMA PROBLEMA | | 39 |
| 5.1 | Pertinência do Tema..... | 39 |
| 5.2 | Revisão da Literatura..... | 40 |
| 5.2.1 | Conceito de Atividade Física | 40 |
| 5.2.2 | Conceito de Aptidão Física e Condição Física | 40 |
| 5.2.3 | Relação entre a Atividade Física e a Aptidão Física..... | 41 |
| 5.2.4 | Métodos de Avaliação da Aptidão Física – Bateria de Testes..... | 42 |
| 5.2.5 | Descrição e Caracterização dos “Sit-Ups” | 43 |
| 5.2.6 | O Papel da Educação Física na Aptidão Física dos Alunos | 44 |
| 5.3 | Objetivos do Estudo..... | 45 |
| 5.3.1 | Objetivo Geral..... | 45 |
| 5.3.2 | Objetivos Específicos..... | 45 |
| 5.4 | Metodologia..... | 45 |
| 5.4.1 | Desenho do Estudo..... | 45 |
| 5.4.2 | Caracterização da Amostra | 46 |
| 5.4.3 | Instrumentos e Procedimentos de Aplicação | 47 |
| 5.4.3.1 | Descrição do Teste de Aptidão Física – “Sit-Ups” | 47 |
| 5.4.3.2 | Medidas Antropométricas..... | 47 |
| 5.4.4 | Tratamento dos Dados Estatísticos | 48 |
| 5.5 | Apresentação e Discussão dos Resultados | 48 |
| 5.5.1 | Desempenho dos alunos no teste dos “Sit-Ups” | 48 |
| 5.5.2 | Valores de corte para os percentis | 50 |
| 5.5.3 | Tendência dos valores dos percentis no teste dos “Sit-Ups”..... | 53 |
| 5.5.4 | Correspondência dos percentis com os níveis de classificação | 54 |
| 5.5.5 | Proposta de níveis a atribuir e comparação com as tabelas normativas existentes..... | 55 |
| 5.5.6 | Efeitos do IMC no desempenho dos alunos no teste dos “Sit-Ups”..... | 57 |
| 5.5.7 | Efeitos da atividade física regular no desempenho dos alunos no teste dos “Sit- Ups”..... | 60 |
| 5.6 | Conclusões | 62 |

| | | |
|------------|---|-----------|
| 5.7 | Limitações e Recomendações | 63 |
| | Capítulo VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS | 65 |
| | Capítulo VII- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 67 |
| | Capítulo VIII- ANEXOS..... | 71 |

Índice de Figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1- Percentis de referência para o sexo Masculino..... | 51 |
| Figura 2- Percentis de referência para o sexo Feminino | 53 |
| Figura 3-Linhas de tendência para os percentis- Sexo Feminino..... | 54 |
| Figura 4- Linhas de tendência para os percentis- Sexo Masculino | 54 |
| Figura 5 - Distribuição dos valores observados em função do IMC por sexo e ano de escolaridade | 59 |
| Figura 6- Desempenho dos alunos de ambos os sexos em função da prática de AF, por ano de escolaridade | 61 |

Índice de Tabelas

| | |
|--|----|
| Tabela 1-Cronograma de Recolha dos Dados | 46 |
| Tabela 2-Distribuição da amostra e média de idades por sexo e ano de escolaridade na realização do teste dos “Sit-Ups” | 46 |
| Tabela 3- Comparação entre sexos a partir do teste de ANOVA, por anos de escolaridade, do número de repetições dos “Sit-Ups” em um minuto | 49 |
| Tabela 4-Percentis por ano de escolaridade para o sexo masculino..... | 51 |
| Tabela 5- Percentis por ano de escolaridade para o sexo feminino..... | 52 |
| Tabela 6- Propostas de classificação a atribuir aos valores percentílicos de referência..... | 55 |
| Tabela 7- Tabela de comparação de níveis a atribuir para classificação do 3º Ciclo do Ensino Básico | 55 |
| Tabela 8- Tabela de comparação de níveis a atribuir para classificação do Ensino Secundário | 56 |
| Tabela 9- Análise da associação entre os valores do IMC e os resultados obtidos no teste dos “Sit-Ups” no Sexo Masculino | 57 |
| Tabela 10- Análise da associação entre os valores do IMC e os resultados obtidos no teste dos “Sit-Ups” no sexo Feminino..... | 58 |
| Tabela 11- Análise da comparação dos valores médios de desempenho de praticantes e não praticantes de AF regular, no teste dos “Sit-Ups”, para o sexo Masculino..... | 60 |
| Tabela 12- Análise da comparação dos valores médios de desempenho de praticantes e não praticantes de AF regular, no teste dos “Sit-Ups”, para o sexo Feminino. | 61 |

Lista de Abreviaturas

| Abreviatura | Descrição |
|--------------------|------------------|
|--------------------|------------------|

| | |
|------|--------------------------------------|
| AF | Atividade(s) Física(s) |
| AptF | Aptidão Física |
| EF | Educação Física |
| EP | Estágio Pedagógico |
| ESJF | Escola Secundária José Falcão |
| FB | Feedback |
| IMC | Índice de Massa Corporal |
| JDC | Jogos Desportivos Coletivos |
| PNEF | Programa Nacional de Educação Física |
| UD | Unidade(s) Didática(s) |

Capítulo I - INTRODUÇÃO

Segundo Piéron (1996), uma formação profissional de qualidade pressupõe que o professor “...contribua ajudando os alunos nas suas aprendizagens e esteja empenhado num processo de aperfeiçoamento pessoal, na base de uma reflexão contínua sobre a sua própria ação pedagógica”. Assim, o papel do professor não se esgota nos limites do ensino, estendendo-se à investigação e à reflexão das suas práticas, fazendo dele um investigador na sua própria sala de aula, ideia reforçada por Stenhouse (1975) quando refere que “a melhoria do ensino é um processo de desenvolvimento que se consegue pelo aperfeiçoamento, bem refletido, da competência de ensinar”.

Nesta perspetiva, o relatório que ora se apresenta pretende caracterizar o processo de Estágio Pedagógico (EP), realizado no ano letivo 2014/2015, na Escola Secundária José Falcão (ESJF), em Coimbra. É ainda nosso propósito refletir acerca das práticas pedagógicas utilizadas ao longo do ano letivo, aprendizagens realizadas e capacidades adquiridas no âmbito da intervenção pedagógica realizada na disciplina de Educação Física (EF), à turma 11º7.

O EP foi sem dúvida uma mais-valia para a nossa formação, no sentido em que possibilitou a mobilização de práticas e experiências típicas da lecionação da disciplina, assim como de outras competências pessoais, tais como a reflexão crítica, a melhoria nas relações sociais, o recurso à criatividade e desenvolvimento de estratégias para superação das dificuldades, ferramentas essenciais para a construção de uma identidade profissional mais sólida e com mais qualidade.

Este documento está organizado em quatro pontos essenciais: o enquadramento bibliográfico; a contextualização da prática desenvolvida; a análise reflexiva da prática pedagógica e o aprofundamento do tema-problema.

O primeiro ponto procura descrever as expectativas iniciais e apresentar o programa de formação individual a que nos propusemos no início do estágio pedagógico. O segundo ponto refere-se ao contexto vivido, revelando as condições locais e a relação educativa, através da caracterização da escola e do meio, do grupo disciplinar de EF e da turma. Já no terceiro ponto é realizada uma análise sobre a prática desenvolvida no âmbito do estágio, desenvolvendo uma reflexão acerca das dimensões de planeamento, realização e avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Por fim, no último ponto será realizada uma abordagem do tema-problema, que se prende com a definição de valores normativos para a classificação da aptidão física (AptF) dos alunos no teste dos “Sit-Ups”, na escola onde foi realizado o EP.

Capítulo II - ENQUADRAMENTO BIOGRÁFICO

2.1 Expectativas Iniciais

A ansiedade e o sofrimento por antecipação, temendo o que está por vir, é um dos sentimentos mais comuns entre professores estagiários. No início do EP, todo o clima de novidade e o sentimento de entrar pela primeira vez numa escola, com um novo papel, é algo que acarreta uma sensação de enorme expectativa e vontade de aproveitar cada minuto do que é a concretização de um percurso académico extenso, desejando-se ter oportunidade de aplicar todos os conhecimentos adquiridos no Ensino Superior, em contexto real.

O EP é, pois, o momento de confronto entre a formação teórica e a sua aplicação na realidade que são as escolas do nosso país e será neste âmbito que devemos conduzir o nosso trabalho no sentido de desenvolver competências quer pessoais quer profissionais que nos permitam desenvolver a nossa identidade enquanto professores e que permitam aos nossos alunos obter um ensino de qualidade.

Com o propósito de fazer do EP um processo de formação bastante enriquecedor, propusemo-nos contactar com as várias dimensões relacionadas com a docência, tentando retirar das mesmas todas as aprendizagens possíveis, oferecendo-lhes, sempre que possível, contributos.

Deste modo, no que respeita à dimensão profissional e ao seu desempenho, pretendemos aplicar os conhecimentos que adquirimos na formação de base, valorizando-a sempre com investigação e atualização dos conhecimentos de forma contínua, não descurando exercícios de reflexão após cada aula, pois acreditamos que só deste modo o processo de ensino poderá ter uma evolução positiva, conseguindo assim acabar o estágio muito mais enriquecidos enquanto docentes.

Quanto à ética, faremos com que os valores cívicos prevaleçam entre todos os presentes no decorrer da aula, executando e promovendo condições favoráveis a que tal ocorra. Assim, tentaremos adotar uma comunicação correta, simples, mas cuidada, ser o mais justos e imparciais possível, com todos os alunos, de forma a não criar preconceitos ou juízos de valor dependentes da personalidade individual de cada um. Tentaremos ainda restringir-nos apenas ao que os alunos são e fazem nas aulas de EF. Ao longo das aulas, procuraremos adotar uma postura inclusiva, distribuindo a atenção e feedback (FB) por todos os alunos, assim como implementar estratégias que levem toda a turma a aprender as matérias e a usufruir das vantagens e prazer da prática da EF. Ao longo do ano do EP, estaremos inteiramente disponíveis

para melhorar constantemente as intervenções e trabalhar afincadamente nas mesmas. Relativamente ao nosso papel de participação na escola, procuraremos ser proactivos em todas as oportunidades com que nos depararmos.

Por considerarmos que o professor é, sem dúvida, um agente ativo na comunidade escolar, parece-nos bastante importante não nos cingirmos apenas à lecionação, mas envolvermo-nos também no maior número de projetos possível, de modo a compreender a dinâmica de trabalho e o modo como se trata determinado projeto, não só para benefício da comunidade escolar em que nos encontramos inseridos, mas também para nos enriquecermos profissionalmente, retirando desse envolvimento aprendizagens para aplicação futura.

Igualmente importante será estar sempre disponível para comunicar com os colegas e docentes de forma a melhorar as metodologias de trabalho e, conseqüentemente, a relação com os alunos e as suas aprendizagens. Para além disto, procuraremos ainda levar os alunos a envolverem-se no contexto escolar, disponibilizando-nos e levando como parte das nossas obrigações a comunicação, colaboração e aconselhamento, não só dos alunos mais próximos, como também de todos os alunos da escola, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal e social.

Na dimensão do desenvolvimento e formação profissional, ao longo de todo o estágio, de modo a suprir as carências de formação, pretendemos apoiar-nos no trabalho colaborativo com os colegas de estágio, assim como com os restantes docentes da área disciplinar e até de outras áreas, pois consideramos que a troca de ideias e o escutar das experiências dos professores com mais anos de carreira são os modos mais benéficos para poder melhorar a ação pedagógica. Tentaremos ainda comunicar com os colegas a lecionar em outras escolas, pois estes poderão transmitir experiências diferentes, sublinhando, portanto, como o trabalho colaborativo é um pressuposto inalienável para o desenvolvimento profissional, pessoal e ético.

Para além disto, tencionamos ainda procurar, sempre que necessário, os orientadores de escola e de faculdade, pois acreditamos que serão as pessoas mais indicadas para nos ajudar quando não conseguirmos ultrapassar as dificuldades por outros meios, ou até para pedir sugestões de melhoria, conselhos e FB das nossas ações.

Na sala de aula, estarão sempre presentes as reflexões acerca de todas as intervenções e decisões como forma de aperfeiçoar constantemente o nosso desempenho enquanto professores e, assim, contribuir para o sucesso dos alunos.

Considerando o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem como a dimensão mais relevante no decorrer do EP, será neste que iremos focar mais a nossa atenção. Deste modo, e para tentar desenvolver a nossa ação, neste âmbito, da melhor forma possível, recorreremos aos

conhecimentos que possuímos e a pesquisas constantes para alargar esses mesmos conhecimentos.

Já para o estabelecimento de uma boa relação pedagógica com os alunos, tentaremos realizar primeiramente uma leitura do contexto social da turma, da forma como esta funciona, da personalidade de cada aluno, e a forma como cada um se motiva para a prática da EF. Seguidamente, propomo-nos a analisar, da forma mais aprofundada possível, as maiores dificuldades reveladas pela generalidade da turma e identificar o nível dos alunos para posteriormente proceder ao trabalho específico e selecionar estratégias de diferenciação pedagógica, garantindo assim o sucesso na realização e na aprendizagem para todos os discentes.

Com base na literatura disponível e nos conhecimentos adquiridos ao longo da formação de base, tentaremos ainda aplicar as estratégias pedagógicas, estilos e modelos de ensino mais adequados à turma, em cada momento da unidade didática e do ano letivo. Mais tencionamos utilizar as diferentes modalidades e funções pedagógicas da avaliação, sempre com uma perspectiva formadora e com ênfase na reflexão, promovendo assim a qualidade do ensino e garantindo as aprendizagens dos alunos.

De forma a concretizar estas expectativas, pretendemos aplicar todas as aprendizagens adquiridas ao longo da formação, planeando as aulas com base na reflexão das anteriores e com cuidados no que respeita à organização, dinamismo e facilitação da aprendizagem dos alunos, conjugando as dimensões psicomotora, cognitiva e socio-afetiva.

Deste modo, esperamos que este EP nos proporcione evolução académica e profissional na área da EF, não descartando o trabalho sistemático a que nos propomos, tendo como objetivo sairmos profissionais mais preparados para enfrentar os desafios que certamente se colocarão no mercado de trabalho.

2.2 Plano de Formação Individual

No início do EP, houve a necessidade de fazer uma análise introspectiva no sentido de prever as fragilidades de desempenho possíveis de encontrar no decorrer do mesmo e refletir acerca das estratégias de aperfeiçoamento para as colmatar. Foi ainda necessário refletir acerca dos modos formação/supervisão para que a evolução enquanto docente fosse continua e sistemática. O Plano de formação Individual (PFI) pretendeu, portanto, ser um ponto de partida para apontar ou antever algumas dificuldades que já surgiram ou podem vir a surgir e assim prevenir alguns erros e fazer uma constante reflexão do trabalho desenvolvido e consequente

melhoria das atuações futuras, quer no planeamento, quer na realização ou avaliação das atividades letivas.

Realizando uma análise reflexiva acerca das dificuldades de desempenho, são identificados o desconhecimento das dinâmicas da escola e dos grupos de professores, os constrangimentos próprios da lecionação e da utilização de estratégias adaptáveis às várias situações que podem surgir nos domínios do planeamento, da realização ou da avaliação, pressupostos que representam, por si só, um ponto de partida essencial para a realização do EP.

Sendo o planeamento a primeira fase de contacto com a realidade docente, este afigura-se como a mais importante, mas talvez a mais difícil de executar. Assim, a falta de experiência e, até, de alguns conhecimentos, fez com que detetássemos algumas fragilidades, nomeadamente no que diz respeito ao planeamento anual, às unidades didáticas (UD) e aos planos de aula.

Quanto ao planeamento anual, a primeira dificuldade com que nos deparamos foi a forma como o grupo de EF da escola trabalha relativamente à rotação dos espaços, pois, para além da adaptação a esta forma de ensino, foi necessário ainda adaptar os conteúdos a abordar aos espaços definidos. A adequação dos critérios expostos no Plano Nacional de Educação Física (PNEF) para o Secundário às capacidades dos alunos da turma, dada a complexidade dos objetivos presentes no mesmo, foi outra das dificuldades que se apresentaram com consequência na escolha dos conteúdos a abordar em cada UD. No que respeita aos planos de aula, a questão do reduzido tempo útil de que se dispõe é um fator de bastante constrangimento, sendo difícil conceber exercícios para a prática de alguns conteúdos que respondam às necessidades de cada grupo de nível e que não quebrem a dinâmica da aula, conseguindo que esta seja fluída e sem paragens.

No que concerne a este domínio, tivemos como objetivos de aperfeiçoamento, a melhoria na realização das tarefas de planeamento e a facilitação de tomada de decisões para elaboração das mesmas. A longo prazo, adequar o planeamento à turma e às suas capacidades, reformulando-o consoante os dados recolhidos ao longo do ano letivo. A médio prazo, encontrar novas e melhores estratégias de ensino e diminuir as fragilidades, recorrendo às aprendizagens práticas adquiridas. No que concerne ao planeamento da aula, superar as dificuldades e adequar o plano de aula o máximo possível às características da turma.

Com vista à melhoria contínua do planeamento, definimos como estratégias de formação a aplicação dos conhecimentos obtidos através da bibliografia estudada ao longo da Licenciatura e 1º ano do Mestrado, assim como de outra que nos possa guiar para a tomada de decisões mais ajustadas possível, tais como os manuais de EF e de treino de cada modalidade,

entre outros. A reflexão foi outra das estratégias propostas, seja esta de cariz individual ou em conjunto com os colegas ou orientador, nos vários momentos de autoavaliação do planeamento, nomeadamente no final de cada rotação, UD ou período letivo.

No que respeita à realização das ações pedagógicas, erros possíveis de surgir foram apontados, nos domínios da instrução, gestão ou clima e disciplina. Relativamente à instrução, são várias as fragilidades, como a projeção e força da voz para que esta seja clara e audível por todos os alunos, a sintetização da informação para que esta seja direta e compreendida, e a correção da técnica nas demonstrações. É ainda de apontar a falta de tempo e discernimento para a aplicação do questionamento existente nas aulas, a distribuição de FB equitativamente e as dificuldades na transmissão de informações no início e no final da aula, pelo facto de ser uma turma bastante enérgica e, por isso, com dificuldades de permanecerem atentos.

Relativamente à gestão, as maiores dificuldades relacionam-se com o iniciar a aula no horário previsto e realizar transições entre os exercícios, instruções e demonstrações de forma rápida e eficiente, tornando-se difícil fazer uma boa gestão do tempo dos exercícios e da aula.

Relativamente ao clima, esta é uma dimensão em que pensamos sentir menos fragilidades, contudo contamos em melhorar o relacionamento com os alunos mais introvertidos e ainda estimular alguns alunos para a prática das tarefas, principalmente quando são abordadas as matérias que estes menos gostam. No que toca à disciplina, prevemos sentir dificuldades na obediência de algumas regras estipuladas para as aulas, por parte de alguns alunos.

Face às dificuldades apontadas para esta dimensão, colocamos como elementos a aperfeiçoar ao longo do ano letivo, as formas de intervenção e a relação com os alunos, para que estes se sintam mais motivados para a prática, a saber: intervenções no que diz respeito à instrução, ao ensino individual e coletivo, à demonstração e aos FB, à clareza e concisão, de modo a fazer com que os alunos estejam menos tempo parados. Procuraremos ainda melhorar o uso da linguagem gestual, para que seja mais fácil aos alunos entenderem o pretendido em determinada tarefa, relativamente à sua organização.

Tendo em vista a constante superação das dificuldades na lecionação das aulas, indicamos como estratégias de formação a elaboração de reflexões individuais acerca do decorrer de cada aula, a observação das aulas dos colegas, fazendo delas um exemplo, e a leitura atenta das reflexões dos colegas do núcleo quando observam as nossas aulas. Em termos de desempenho psicomotor, propusemos a prática de alguns gestos técnicos, em colaboração com os colegas do núcleo de estágio, de forma que as demonstrações sejam mais proficientes, e a

simulação, sempre que necessário, dos exercícios propostos para as aulas, de modo a perceber se estes são válidos.

A pesquisa bibliográfica foi ainda outro item proposto nas estratégias de formação, pois esta é sempre uma excelente forma de melhorar os conhecimentos acerca das diversas matérias, bem como melhorar as intervenções nas aulas, quer no FB, quer na instrução.

No que respeita à avaliação, as dificuldades dividem-se em três focos principais: a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa. Para as aulas de avaliação diagnóstica foram detetadas várias dificuldades possíveis, tais como, ser difícil fazer apontamentos não conhecendo ainda bem os alunos e não sabendo o nome de todos, identificar em rigor a performance dos alunos e ter incertezas quando à distribuição dos alunos por níveis quando há um desempenho muito fronteiriço. Na avaliação formativa, o registo das avaliações foi um fator de dificuldade apontado, no que respeita à conciliação do registo com a administração dos FB, instrução e gestão da turma. Já na avaliação sumativa, as dificuldades colocavam-se na realização de um plano de aula que permitisse a visualização dos conteúdos a avaliar e o registo da avaliação de todos os alunos em todos os critérios, ao mesmo tempo que se dirige a aula. Outra fragilidade apontada diz respeito à decisão ao avaliar/classificar as habilidades técnica, técnico-tática ou tática.

Como objetivos de aperfeiçoamento desta dimensão, referenciamos a evolução das avaliações no sentido de criar gradualmente melhores condições para a aprendizagem dos alunos e a melhoria da performance enquanto avaliadores, tendo um registo de avaliações o mais completo possível e instrumentos de avaliação adaptados de forma que as informações recolhidas sejam claras, perceptíveis e aprofundadas.

De forma a superar as dificuldades encontradas no âmbito da avaliação, referimos como estratégias de formação a consulta de bibliografia relativamente à avaliação pedagógica, a procura de ajuda do orientador da escola ou da faculdade e o trabalho colaborativo. Para além disto propusemos que sejam elaboradas reflexões conjuntas acerca do decorrer das aulas de avaliação e sua aplicação.

Após esta reflexão, e com a identificação das dificuldades iniciais, objetivos de aperfeiçoamento e estratégias de formação, sentimo-nos mais preparados para o processo de ensino e mais capazes de mobilizar os saberes de base, sem esquecer a importância da articulação entre a reflexão e aplicação, melhorando gradualmente as práticas pedagógicas.

Capítulo III - CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

3.1 Caracterização da Escola

A Escola Secundária José Falcão, já designada como Liceu de Coimbra (1836), Liceu Nacional de Coimbra (1839), Liceu Nacional Central (1880), Liceu Central de Coimbra (1895), Liceu Central de José Falcão (1914), foi um dos primeiros três liceus Portugueses mandados construir por decreto de Passos Manuel em 1836. Já no século XX, em 1978, com a unificação de Liceus e Escolas Industriais e Comerciais em Escolas Secundárias, este estabelecimento de ensino passa a denominar-se Escola Secundária José Falcão.

Esta escola situa-se no centro da cidade de Coimbra, na zona da Cruz de Celas, ou mais especificamente na Avenida D. Afonso Henriques pertencente à freguesia de Santo António dos Olivais. O edifício da escola é constituído por três pisos em três blocos interligados numa configuração em “U” nos quais nos podemos deparar com salas preparadas para as várias disciplinas, pavilhão gimnodesportivo, ginásios, campos exteriores, zonas de convívio e ainda um jardim interior e vários espaços destinados aos serviços administrativos e não administrativos.

Ao contrário das restantes escolas do centro da cidade de Coimbra, esta não foi intervencionada no âmbito do Programa de Modernização da Parque Escolar, que tem como objetivo recuperar e modernizar os edifícios escolares, devido aos custos elevados que apresenta dada a sua dimensão.

Em termos de ensino a escola oferece educação no âmbito do 3º ciclo e secundário com cursos científico-humanísticos e profissional. Os cursos científico-humanísticos oferecidos são as Ciências e Tecnologias, Línguas Humanidades, Artes Visuais e Ciências Sócio Económicas, e os cursos profissionais são os de Técnico de Multimédia, Técnico de Áudio Visuais e Técnico de Turismo Ambiental e Rural.

Relativamente à sua população, esta escola no ano letivo 2014/2015 possuiu 954 alunos, dos quais 216 pertencem ao 3º ciclo, 683 aos cursos científico-humanísticos e 55 aos cursos profissionais. Relativamente ao pessoal docente e não docente, contabilizam-se 33 auxiliares de ação educativa e 97 docentes.

Por fim é de salientar o papel de relevo desempenhado pela escola no ensino e na educação em Portugal, oferecendo as condições necessárias para o desenvolvimento pessoal,

social e académico dos seus alunos, através das quais se formaram nomes ilustres de alunos e professores ao longo da sua existência.

3.2 Caracterização do Grupo Disciplinar

O grupo de EF da ESJF é constituído por um total de seis professores e três estagiários. Este grupo disciplinar costuma acolher apenas um professor não efetivo na escola, sendo este ano uma exceção por haver um professor de baixa prolongada. Assim, este ano letivo contou-se com dois docentes que nunca tinham lecionado nesta escola.

Com o contacto realizado ao longo do ano com o grupo disciplinar, verificou-se um bom ambiente entre os seus membros, apesar da existência de métodos de trabalho e princípios profissionais bastante distintos. Pelo facto de este ser um grupo pequeno, com presença frequente no gabinete de EF, as relações tornam-se estreitas entre os colegas de grupo. Quanto ao trabalho colaborativo, este é bastante reduzido nos momentos formais de colaboração, ou seja os momentos de articulação curricular são, por vezes, meramente artificiais. No entanto, é visível a partilha de experiências entre os colegas de modo informal.

No decorrer do EP, criou-se uma ligação bastante positiva entre o grupo disciplinar e o núcleo de estágio, advindo daí várias partilhas de experiências, sugestões de melhoria e estratégias de ação perante as dificuldades que nos foram surgindo, apoiando-nos com compreensão na exigente tarefa que é a realização do EP. Nesta sequência, conseguiu-se igualmente um grande apoio do grupo nas atividades do núcleo de estágio realizadas ao longo do ano letivo, quer na sua realização, quer na aplicação das mesmas.

3.3 Caracterização da Turma

A caracterização da turma foi realizada através de um inquérito por questionário já existente na escola, preenchido pelos alunos no início do ano letivo. A turma com a qual trabalhamos ao longo do EP é a turma 7 do 11º ano de escolaridade, pertencente ao Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades. Esta turma é constituída por 33 alunos (9 do sexo masculino e 24 do sexo feminino), em que dois são repetentes, estando apenas a realizar uma ou duas disciplinas, e uma das alunas é de nacionalidade italiana a estudar em Portugal ao abrigo de um programa de mobilidade. A média de idades é de 16 anos e a maior parte dos alunos vive na cidade de Coimbra, sendo que os restantes vivem nos concelhos limítrofes. A grande maioria dos alunos da turma desloca-se a pé ou de transportes públicos, havendo 6 alunos que demoram mais de 30 minutos a chegar à escola. Relativamente ao agregado familiar,

cinco alunos vivem numa família monoparental e dois alunos vivem com os tios, sendo que todos os outros vivem com ambos os pais. Doze alunos não têm irmãos, dezasseis têm um irmão e os restantes têm dois ou mais irmãos.

No que diz respeito às dificuldades manifestadas, doze alunos referem ter dificuldades visuais, dois déficit de atenção e quatro alergias. A turma tem ainda sinalizados dois casos de NEE de carácter permanente, com diagnóstico de Perturbação de Hiperatividade e Déficit de Atenção (PHDA) e dislexia/disortografia, respetivamente, conforme os critérios da DSM-IV-R. Esta é uma turma bastante heterogénea ao nível das aprendizagens em todas as disciplinas. Doze dos alunos tiveram negativas a uma ou mais disciplinas, no ano anterior, sendo que três têm apoio pedagógico a Matemática e um a Inglês, dois têm explicações e quatro são ajudados nos estudos por parte de familiares. Quanto às expectativas futuras, apenas um dos alunos não pretende prosseguir estudos.

Na disciplina de Educação Física, a turma é igualmente heterogénea dividindo-se claramente num grupo com um nível de proficiência bastante bom, um grupo que têm um bom desempenho motor, mas que necessita de ser trabalhado, e um grupo que tem bastantes dificuldades devido à inexistência de padrões motores. Relativamente à prática desportiva, apenas três alunos praticam desporto federado e um refere praticar atividade física regular. Os desportos praticados por estes alunos são o Basquetebol e o Rugby.

Em termos de comportamento, esta é uma turma com um historial a considerar, uma vez que no ano transato os alunos da turma acumularam seis faltas disciplinares e lhes são conhecidos alguns problemas com professores integrantes do conselho de turma anterior.

Capítulo IV - ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

4.1 Atividades de Ensino-Aprendizagem

4.1.1 Planeamento do Ensino

O papel do professor é determinante para a eficácia dos meios de ensino programado, pois é ele que decide acerca da sua aplicação e que dirige o processo de ensino. Assim, os meios programadores do ensino, não substituem o trabalho criativo do professor mas alargam o campo de ação da sua atividade de direção (Bento, 2003).

A organização planificada das atividades pedagógicas é uma etapa imprescindível para o desenvolvimento racional do processo ensino-aprendizagem. Nesta planificação são determinados os objetivos, apresentadas as linhas orientadoras e prescritas as estratégias para a execução do processo pedagógico. No entanto, dado o carácter processual do ensino aponta-se a necessidade de haver vários momentos de planeamento e preparação do mesmo. Assim, segundo Bento (2003) devem ser realizados ao longo do ano letivo, o plano anual, uma unidade didática para cada bloco de matéria e os planos de aula.

Tendo em conta este e outros autores, ao longo do EP, foram realizadas estas etapas do planeamento, sobre as quais passarei a realizar uma análise reflexiva.

4.1.1.1 Plano Anual

O plano anual é a primeira etapa de planeamento com a qual nos deparamos, assim que se inicia o EP. Este é, sem dúvida, um momento crucial, pois é o ponto de partida para a racionalização de todas as tarefas de ensino inerentes à nossa atividade enquanto professores.

Este “é um plano de perspetiva global que procura situar e concretizar o programa de ensino no lugar e nas pessoas envolvidas” (Bento, 2003). Portanto este é um plano sem pormenores de atuação, mas que requer um trabalho de análise antes da sua construção e um trabalho de reflexão à medida que é aplicado.

A elaboração do plano respeitou as etapas propostas por Bento (2003), sendo realizada, no princípio, uma análise do contexto em que nos inseríamos e das suas condições espaciais, humanas e materiais. Foi ainda realizado um estudo do PNEF e reuniões com o grupo disciplinar. Após este trabalho inicial, em articulação com o professor orientador e com o núcleo de estágio, determinaram-se e formularam-se os objetivos anuais, realizou-se a distribuição e ordenamento das UD e matérias a lecionar, estabeleceram-se as tarefas de ação educativa e de

transmissão de conhecimentos, definiram-se os momentos de recolha de informação para a avaliação, ajustou-se o processo pedagógico e integraram-se os momentos decorrentes das atividades letivas do grupo de EF. Por fim, foi realizado um trabalho de reflexão de modo a conferir as indicações do plano anual e confirmar os objetivos propostos. Para completar este trabalho foi realizada uma reflexão/ discussão conjunta, entre os membros do grupo disciplinar, para verificar as rotações dos espaços, o plano anual de atividades, as atividades do desporto escolar, entre outras.

O PNEF possui linhas orientadoras que ajudam a delinear o projeto de ação e intervenção educativa do professor por um determinado período de tempo. No entanto, este possui a flexibilidade necessária para promover um ensino diferenciado, ou seja, o professor pode modelar essas orientações aos sujeitos, às infraestruturas, ao contexto socioeconómico e aos valores enraizados na comunidade à qual é apresentado o plano anual. Neste sentido, o grupo disciplinar de EF da ESJF definiu planos a longo prazo para cada ano letivo, ajustando o PNEF a todos os influenciadores descritos. Siedentop (1983) apoia esta ideia, afirmando que o programa de EF deve dar resposta às necessidades dos alunos, tendo em conta a diferenciação existente entre estes.

A análise do PNEF reiterou o início da planificação anual. Seguindo as orientações metodológicas do mesmo, procedeu-se à distribuição das unidades de ensino pelo ano letivo, tendo em consideração a distribuição das matérias elaborada pelo grupo, o mapa de rotações dos espaços e os constrangimentos inerentes à polivalência dos mesmos.

Uma vez que as matérias a lecionar estavam já balizadas, fazendo parte de um documento construído pelo grupo disciplinar, decidimos adotar uma lógica de coerência, sequência e uniformização da ação de todos os professores, optando por seguir este mesmo documento e respeitando as unidades de ensino propostas para o 11º ano, uma vez considerado que este se ia ao encontro do PNEF. Neste sentido, as UD selecionadas foram Basquetebol, Futebol, Rugby, Badminton, Ginástica de Aparelhos e Atletismo (corrida de resistência, saltos e lançamentos).

Para cada UD a abordar, o mapa de rotações também se apresentou muito específico, já que os espaços desportivos da escola não são tão polivalentes quanto desejado. Assim, houve necessidade de adaptar unidades de ensino ao espaço já definido. Apesar disto, dentro do possível, atendemos a outros fatores sobre os quais já se havia refletido, tais como a planificação de matérias *indoor* para os meses em que o clima é menos propício, deixando as unidades temáticas possíveis de lecionar no espaço exterior para os meses primaveris. Procurámos ainda que as matérias preferidas dos alunos fossem abordadas principalmente no final do ano letivo,

tentando, desta forma, contornar falta de motivação que os alunos apresentam nessa altura. Quanto aos períodos de duração das unidades temáticas, estes já estavam pré-estabelecidos, segundo o mapa de rotações dos espaços, feita numa periodicidade de cinco semanas, ficando os ajustes necessários para o momento de aplicação de cada uma das matérias.

Todas estas situações originaram um modelo de periodização do ensino, caracterizado por António Rosado como modelo misto. Assim, utilizamos um modelo assente essencialmente em etapas, que se ajustou à utilização rotativa dos espaços que, como referido anteriormente, são monovalentes ou pouco polivalentes. Quanto às etapas do processo de ensino-aprendizagem, estas estavam bem definidas devido à imposição das rotações e distribuíam-se em pequenos blocos de um só desporto, fazendo assim com que as UD se dividissem em pequenos blocos de matéria. Nesta sequência, os mesmos conteúdos estavam distribuídos pelas etapas, o que permitiu a repartição das aprendizagens e a realização de ciclos de revisão, consolidação e aplicação das mesmas.

Com a análise do mapa de rotações dos espaços e do modelo de ensino a aplicar, definiu-se que seriam lecionadas duas ou três unidades didáticas por rotação, de acordo com o planeamento, ajustando cada uma delas a um bloco de aula. Abordou-se assim uma matéria em cada aula da semana, de acordo com o espaço definido no mapa de rotações dos espaços: Basquetebol no pavilhão; Badminton no P-Bad; Ginástica de Aparelhos no ginásio 2; Atletismo na pista, Futebol e Rugby no campo exterior 1.

Foi então elaborado um plano anual destinado à turma do 11º7, tendo em vista o seu contexto, características e necessidades. Este documento sempre possuiu um carácter aberto, sendo suscetível a alterações ou reajustamentos sempre que se verificasse necessário. Nesta sequência, não se pode deixar de referir que ao longo de todo o ano letivo foi levada em consideração a evolução das aprendizagens dos alunos, havendo um especial empenho no trabalho para a superação das suas dificuldades, advindo daqui a necessidade de interpretar este plano apenas como guia norteador da ação do professor e não como algo rígido e inflexível, a ser cumprido escrupulosamente.

A elaboração do plano anual revelou-se, assim, extremamente útil para o processo pedagógico, conseguindo-se um “plano global, integral e realista da intervenção educativa para um período lato de tempo” (Bento 2003), que ajudou a construir um caminho com vista ao fomento das aprendizagens dos alunos, sequenciando os conteúdos de forma lógica e acessível.

4.1.1.2 Unidades Didáticas

Após a finalização do plano anual, passámos à elaboração do segundo nível de planeamento. Assim, como subdivisões do plano anual, procedemos à construção das UD, ou seja o planeamento do ensino de cada modalidade.

As UD constituem-se como unidades fundamentais do processo pedagógico, apresentando aos seus intervenientes etapas claras e bem distintas do processo de ensino aprendizagem. Esta é uma fase predominante do planeamento do professor, pois é neste momento que é explorada a criatividade do docente com vista à promoção das aprendizagens dos alunos de forma motivada e da descoberta de estratégias de ensino que ajudem os alunos a alcançar estas mesmas aprendizagens, ultrapassando as suas dificuldades. Assim, a unidade temática não se limita à distribuição das matérias de ensino pelas aulas, visando sim o aumento da qualidade e da eficácia de cada uma delas (Bento 2003).

O planeamento da UD troca as indicações gerais e globais do plano anual pelas indicações detalhadas das diversas aulas. No entanto, segundo Bento (2003), é necessário seguir alguns pressupostos na sua construção: determinar os objetivos a alcançar tendo em conta o PNEF; analisar o contexto e as condições de realização dos objetivos – conhecer as características da turma e do meio; distribuir os objetivos pelas aulas disponíveis para a abordagem da UD; determinar como e quando avaliar a concretização dos objetivos propostos; dividir e ordenar os conteúdos de acordo com os objetivos; planificar a organização e metodologia do processo de ensino.

Respeitando estas indicações, procedemos à elaboração das UD, agrupando os pressupostos descritos por Bento (2003) nos vários elementos do currículo apresentados por Nobre (2013). Assim, a construção destes documentos respeitaram uma lógica de resposta às perguntas “para quê”, “o quê”, “como”, “quando”, “onde” e “com quê” ensinar ou avaliar.

Antes do início do período de lecionação, foram dedicadas três semanas de aulas para a realização das avaliações iniciais das várias matérias a serem lecionadas ao longo do ano letivo. Assim, aliando as informações retiradas das avaliações diagnósticas à análise dos recursos espaciais e materiais, foi possível ter um desenho das características da turma e do meio, que serviram de base para a construção da UD, respondendo às questões “onde” e “com quê”. Reservando estas informações para responder à questão “para quê”, foram analisados e adaptados os objetivos definidos pelo PNEF para cada uma das UD, de modo que estes estivessem de acordo com as capacidades e contexto da turma. Perante os resultados das avaliações diagnósticas, foram selecionadas as competências fundamentais e reajustados os objetivos de aprendizagem, definindo metas alcançáveis pelos alunos. Siedentop (1998) refere

que a seleção dos objetivos finais de uma UD é indispensável, pois representa a base a partir da qual se constrói a sua planificação, referindo ainda que os objetivos de uma UD devem ser definidos tendo em conta o nível de habilidade inicial dos alunos, assim como a valoração realista sobre o que estes podem cumprir num determinado tempo, apoiando assim a forma como foi construída esta fase da UD.

No que respeita à distribuição dos objetivos e à divisão e organização dos conteúdos pelas aulas, foi seguida uma sequência lógica de complexidade crescente, com vista à consolidação gradual de etapas de aprendizagem. Esta divisão foi realizada pelo total de aulas de cada UD, previamente definido no plano anual e pelo mapa de rotações dos espaços, o que, infelizmente, não permitiu que esta dependesse do ritmo de aprendizagem dos alunos. Para que a prática pedagógica fosse o mais adequada possível, foi planeada uma introdução aos conteúdos que respeitasse a individualidade e o ritmo de aprendizagem dos alunos, agrupando-os por grupo de nível. Deste modo, apontou-se para que cada UD se iniciasse pelo ensino dos elementos técnicos que constituem os pré-requisitos da modalidade e, a partir daqui, por conteúdos gradualmente mais complexos. A definição, sequência e organização dos conteúdos permitiu então a resposta a “o quê” e “quando” ensinar, conseguindo-se uma organização do processo de ensino, o que o tornou mais acessível e claro, fator que se tornou especialmente importante para nós, dada a distribuição repartida das UD pelas rotações e períodos letivos.

Relativamente ao “como” ensinar, foi necessário analisar as características da turma quanto ao seu comportamento e quanto ao seu nível de aptidão, quer psicomotor, quer cognitivo, de modo a adequar as estratégias de ensino que levassem a uma construção significativa das aprendizagens. Foi ainda necessário refletir acerca dos critérios de organização espaço-temporais, fundamentais para uma boa gestão do ensino. Para isto, foi recordada a análise realizada para as respostas “onde” e “com quê” e articulados os recursos disponíveis com as estratégias a utilizar na aplicação de cada UD. Quanto aos recursos espaciais, estes estavam previamente definidos, no entanto não se constituem como uma preocupação, uma vez que já houve um emparelhamento dos espaços com as matérias a abordar no plano anual. Pelo contrário, as estratégias de ensino revelaram-se, de facto, uma preocupação na construção das UD, tendo estas de se apresentar como as mais adequadas aos níveis de desempenho motor individual, aos ritmos de aprendizagens de cada aluno e ainda às particularidades do meio, tal como defende Siedentop (1998), quando afirma que o que difere nas estratégias de ensino é a sua adequação a um contexto particular, satisfazendo as necessidades desse contexto.

Para que este ponto fosse o mais real possível, foram formuladas estratégias gerais e específicas de ensino, baseadas nos resultados obtidos das avaliações diagnósticas de cada

modalidade. Nas estratégias gerais, visámos pontos como a formulação de grupos, o empenhamento motor, as intervenções pedagógicas e a avaliação das aprendizagens. Já na formulação das estratégias específicas, foram tidos em conta fatores relacionados com a instrução, organização e gestão, clima e disciplina. Inerentes à elaboração das estratégias, estão ainda os estilos de ensino, também escolhidos de acordo com as características da modalidade e o nível de desempenho da turma na prática da mesma.

Por fim, procedemos à planificação das avaliações, respondendo assim às questões de “como” e “quando” avaliar. A avaliação dentro de uma UD tem como principal finalidade a verificação dos objetivos alcançados e o estado dos objetivos por alcançar, mas também a adequação do processo ensino aprendizagem às características e necessidades dos alunos em determinada matéria ou conteúdo. Assim, o professor tem a possibilidade de realizar ajustes à sua ação enquanto docente e, se necessário, modificar as suas estratégias, ajudando os alunos a maximizar as aprendizagens. Deste modo, podemos afirmar que a qualidade das aulas de EF depende do grau em que contribuem para o aperfeiçoamento dos aspetos psicomotor, cognitivo e social do repertório das ações dos alunos (Bento, 2003), assim como a sua participação nas tomadas de decisão, contemplação dos seus problemas, questões e ideias, fomentação das relações sociais e consideração das diferenças e condições de aprendizagem de cada um dos deles (Borsum,1982).

Nesta sequência planificou-se a avaliação dos objetivos da UD em três momentos, através da própria avaliação dos alunos, quanto à sua apropriação dos conteúdos lecionados. Num primeiro momento, realizou-se a avaliação diagnóstica da turma, de modo a comparar as suas capacidades de desempenho com os objetivos apontados no PNEF para o mesmo ciclo. Já num segundo momento de avaliação, foi proposta a avaliação formativa, com o sentido de perceber ao longo de cada aula da UD a evolução dos alunos e o estado de alcance dos objetivos finais propostos, podendo ajustar-se a intervenção pedagógica docente para que os objetivos ainda não atingidos fossem alcançados com qualidade. Com esta avaliação, pretendeu-se ainda a reflexão da prática enquanto docente, após o término de cada aula, percebendo os fatores que resultam e não resultaram em cada aula e porquê, realizando-se através desta reflexão os ajustes necessários ao processo de ensino-aprendizagem e/ou aos objetivos e estratégias de ensino. Para um último momento, foi proposta a avaliação sumativa, com o propósito de verificar em que medida foram alcançados os objetivos estabelecidos para a UD e em que ponto de desempenho ficou a turma, podendo-se verificar também a sua evolução.

Após a construção e aplicação das UD, o planeamento das mesmas verificou-se realmente importante, dada a função norteadora do ensino. No caso específico do 11º7, tornou-

se fundamental esta reflexão, uma vez que é uma turma que tem de ser bem trabalhada e para a qual as estratégias têm de ser bem escolhidas e adaptadas, dado o número elevado de alunos e as suas características, principalmente no que respeita à atitude dos alunos perante a aula. O facto de as estratégias propostas terem sido muitas vezes reajustadas nesta turma prova o carácter aberto do planeamento da UD, evidenciando-se assim um documento orientador da ação docente e do processo pedagógico para o fomento das aprendizagens dos alunos.

4.1.1.3 Planos de Aula

Uma aula é um trabalho duro para o professor. Depois de uma boa aula pode estar-se esgotado, mas também satisfeito e feliz. No entanto, uma aula com um sabor de fracasso preocupa e incomoda o professor por vários dias ou semanas (Bento, 2003). Uma aula não é apenas um conjunto de conteúdos organizados isoladamente a transmitir aos alunos, mas sim uma unidade pedagógica de todo o processo de ensino realizado ao longo do ano letivo. Assim, os conteúdos, os princípios básicos, os métodos, os meios e a direção do processo de formação devem encontrar na aula e através dela a sua correta concretização.

Atualmente, há a necessidade de garantir a qualidade e eficácia das aulas, aumentando o carácter científico de todas as opções tomadas, para que sejam reduzidos os erros de atuação e o professor seja visto como um conhecedor profundo da sua área de intervenção. Neste sentido, o planeamento da aula torna-se imprescindível para que o professor entre na aula seguro das suas opções.

Segundo Sarmiento *et al* (1998), no planeamento de uma sessão, são vários os problemas que o docente tem de resolver. Para isto ele tem de tomar decisões sobre algumas questões, tais como as propostas por Piéron (1984): que atividades propor; como apresentar as atividades e que modelos utilizar (demonstração, vídeos, imagens etc); que fazer para que as atividades correspondam ao nível de execução dos alunos; que estilo de ensino adotar; como definir os aspetos críticos das atividades; como controlar a eficácia do ensino; que organizações e formações adotar para a prática. A isto, Sarmiento (1998) acrescenta ainda que as opções tomadas necessitam de ter alguns cuidados relativamente aos ganhos de tempo útil, à utilização eficiente do material, à segurança e controlo da turma e ainda às estratégias de intervenção pedagógica.

De forma a construir um plano que respondesse com qualidade a todas estas preocupações, repartimo-las pela totalidade da aula, planificando a sessão a partir de um modelo caracterizado por Bento (2003) como modelo tripartido (Anexo 1). Assim, as aulas foram

divididas em três partes (parte inicial, parte fundamental e parte final), cuidadosamente articuladas.

Após reflexão conjunta com o orientador acerca da estrutura do plano de aula, concluiu-se que esta deveria ser o mais simples e objetiva possível, com frases curtas e claras e, sempre que possível, com a utilização de esquemas fáceis de visualizar. Inicialmente foi apresentado um plano que posteriormente foi reduzido para a informação essencial, pois mesmo antes da sua aplicação percebeu-se a necessidade do plano ser um instrumento de fácil utilização e de apoio à prática pedagógica do professor, tendo por isso de ser curto e estritamente destinado ao “ordenamento das reflexões do professor, contendo os objetivos, conteúdos, métodos e organização” (Bento 2003). Nesta sequência elaboramos um plano de aula, cujas informações se restringissem à indicação do tempo total e parcial de cada tarefa, às situações de aprendizagem, à organização, aos objetivos e aos estilos de ensino.

Quanto ao modelo tripartido, ao elaborar cada plano de aula, procuramos sempre respeitar a percentagem do tempo útil da aula recomendada por Quina (2007) para cada parte, usando cerca de 10% a 20% do tempo para abordagem da parte inicial, 50% a 70% para a parte fundamental e 10% a 15% para a parte final da aula. Para a parte inicial da aula, planeamos sempre fazer a revisão dos conteúdos da última aula da UD, informar os alunos acerca dos conteúdos e objetivos da aula e realizar a adaptação fisiológica ao esforço como preparação para a parte fundamental da mesma. Por nem sempre ser possível realizar uma primeira fase verbal, só depois seguida dos exercícios de aquecimento, dadas as características comportamentais da turma, adotou-se a estratégia de inverter estas duas fases. Ou seja, para que fossem atingidos os dois objetivos desta parte da aula (criar um clima pedagógico favorável e a preparação funcional do organismo), as aulas iniciaram-se a maior parte das vezes pela aplicação do exercício de aquecimento, seguindo-se a parte verbal ao mesmo tempo que se realizava a mobilização articular.

No planeamento da parte fundamental da aula, tendo em conta os objetivos centrais da aula, a função didática predominante, o número de alunos da turma e os recursos existentes, tentamos sempre procurar os exercícios e tarefas pedagógicas mais adequadas ao nível da turma e ao desempenho dos alunos para cada UD, promovendo desta forma o desenvolvimento de novas aprendizagens e a exercitação, consolidação e aperfeiçoamento dos conteúdos já conhecidos, assim como as capacidades condicionais e coordenativas. Em resumo, pretendeu-se trabalhar, na parte fundamental de cada aula, todas as competências psicomotoras, cognitivas e socio-afetivas da turma, em geral, e de cada um dos alunos, em particular. A parte final visou, em cada plano de aula, o retorno do organismo às condições iniciais, através da realização de

exercícios de relaxamento, da reflexão e análise da sessão, enunciação de FB sobre o desempenho dos alunos e um balanço do comportamento e das aprendizagens realizadas pelos mesmos, assim como a realização da extensão de conteúdos para a aula seguinte.

Importa ainda referir que o planeamento de cada sessão procurou ter em conta as condições climatéricas e o horário em que se iria realizar a aula, uma vez que a predisposição dos alunos e o seu comportamento perante a aula de Educação Física era notoriamente diferente ao primeiro tempo da manhã em comparação com os últimos tempos da tarde. Na organização da sessão foi ainda tido em conta o elevado número de alunos, procurando que as transições entre exercícios fossem rápidas sem perder o controlo da turma, o que muitas vezes se apresentou como uma dificuldade.

Tentou-se, então, que os vários planos de aula “convertessem os objetivos da UD em objetivos concretos, palpáveis e balizadores das tarefas da aula e que contivessem indicações que permitissem uma maior concretização da aprendizagem motora” (Bento 2003). No entanto, é de salientar que estes, à semelhança dos restantes documentos de planeamento das aprendizagens, se apresentam apenas como uma orientação, não sendo, portanto, fechados nem definitivos, mas sim passíveis de alterações.

4.1.2 Realização

Concluídas as tarefas de planeamento, fomos confrontados com as tarefas de implementação das situações de ensino. Segundo Bento (1987 *apud* Quina, 2007) é dos acontecimentos que ocorrerem nas aulas e daquilo que nelas fizerem o professor e os alunos, que dependem os resultados obtidos por estes últimos. Assim, esta fase apresenta-se como um ponto fulcral no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com as investigações que têm sido realizadas no âmbito da análise do ensino, as aprendizagens dos alunos parecem depender fundamentalmente de três áreas de intervenção do professor: a instrução, a organização ou gestão e o clima/ disciplina.

4.1.2.1 Instrução

Segundo Quina (2007), a instrução é um comportamento de ensino através do qual o professor motiva e transmite ao aluno informações sobre as atividades, nomeadamente sobre “o quê, como e porquê” fazer. Assim, o professor pretende, com a instrução, que os alunos saibam a tarefa que têm de realizar e como a realizar, justificar o motivo pelo qual está a aplicar aquela tarefa ou exercício e ainda motivar os alunos para a prática.

Durante a aula, o professor pode instruir os seus alunos em vários momentos e contextos: na introdução da aula, na apresentação de um exercício, na administração de FB, no balanço final da aula, entre outras. Assim, este deve utilizar as formas de instrução que tem disponíveis (a preleção, a demonstração, o FB, e o questionamento), adequando-as à situação em que as utiliza.

Na realização da prática, ao implementar a instrução nas aulas, tentou-se, sempre que possível, respeitar as estratégias de instrução referidas por Silva (2013), a saber: diminuir o tempo passado em explicações na aula; acompanhar a prática subsequente ao FB; aperfeiçoar o FB pedagógico; aumentar a diversidade do FB pedagógico positivo; apoiar/controlar ativamente a prática dos alunos; utilizar os alunos como agentes de ensino; garantir a qualidade e a pertinência da informação; utilizar o questionamento como método de ensino. A utilização destas estratégias foi, sem dúvida, um bom ponto de partida para assegurar a qualidade das intervenções, conseguindo-se assim favorecer o processo de ensino-aprendizagem.

Refletindo acerca da aplicação de cada forma de instrução nas aulas, no que respeita à preleção, tentou-se sempre fornecer informações de forma clara, breve e objetiva, quer na apresentação da aula, quer na apresentação dos exercícios ou no encerramento da aula. No entanto, é de reconhecer as dificuldades na preleção, pois o facto de a turma ter elementos bastante difíceis de controlar, ser muito conversadora e pouco atenta dificultou em muito o meu trabalho nas preleções, nomeadamente na apresentação dos exercícios. Para colmatar estas dificuldades, após reflexão com o orientador, aplicaram-se algumas estratégias, como a realização da apresentação da aula durante a mobilização articular, a divisão da turma em pequenos grupos, fazendo a apresentação da tarefa ou exercício grupo a grupo, enquanto os restantes estavam em prática, e, no final da aula, aproveitar os exercícios de relaxamento e alongamento para fazer o balanço da sessão e dar as informações necessárias para as próximas aulas. A par disto, na apresentação dos exercícios, sempre que se achou necessário reforçou-se a preleção com a demonstração, utilizando quase sempre os alunos como agentes de ensino, pois, como referido por Quina (2007), a demonstração oferece rapidamente uma imagem global da atividade a realizar, permite visualizar as diferentes partes da atividade, chamar a atenção para os detalhes mais importantes, ter ganhos de tempo significativos, assumindo eficácia para o processo de ensino-aprendizagem e motivação para os alunos. O facto de se ter escolhido alunos para fazerem as demonstrações, permitiu ainda não perder o controlo da turma, fazer as correções necessárias e chamar atenção dos aspetos fulcrais da atividade. Houve ainda um conjunto de outros meios, combinados ou não com os primeiros, aos quais se recorreu nas diferentes UD para apresentar as tarefas motoras. Entre eles, foi utilizado o vídeo nas UD de

Badminton e Rugby e as figuras na Ginástica de Aparelhos, não descartando a utilização dos esquemas nos restantes jogos desportivos coletivos (JDC). Desta forma conseguimos fornecer informação de forma sintética e objetiva, que nos ajudou a criar uma base de trabalho com a turma.

No que respeita ao FB, tentamos sempre conduzir a aula no sentido de administrar o maior número e com a maior qualidade de FB pedagógicos, “com o objetivo de ajudar os alunos a repetir os comportamentos motores corretos e eliminar os incorretos” (Piéron, 1996). No entanto, a inexperiência fez com que não fossem dados tantos FB quanto necessário, sendo dada inicialmente muita importância à organização e gestão da aula, fator que foi sendo corrigido ao longo do ano letivo. Procuramos ainda completar sempre o ciclo de FB para que este servisse o seu propósito ou, se necessário fosse, reajustá-lo às necessidades do aluno ou grupo de alunos para o qual tinha sido dirigido. Nesta dimensão da instrução, considera-se ainda que poderia ter utilizado mais os FB dirigidos ao reforço/motivação visto que este aumenta a possibilidade da resposta correta voltar a ser repetida futuramente.

Carreiro da Costa (1988), entende por FB 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. Neste sentido torna-se pertinente a utilização do FB interrogativo, com a pretensão de levar o(s) aluno(s) a descobrir as causas dos erros de execução, bem como a procurar meios de superação das dificuldades. Baseados nesta premissa, tentamos algumas vezes implementar este tipo de FB, verificando no entanto que apesar das suas vantagens relativas ao desenvolvimento do sentido crítico dos alunos, este requer algum tempo para que os alunos façam a reflexão da prática que estavam a desenvolver. Assim, optamos por aplicar este FB apenas em algumas situações, nomeadamente nas situações de jogo, dirigindo a questão para o grupo.

Ao nível da compreensão da instrução, o professor pode ainda utilizar o questionamento, de modo a certificar-se que os alunos compreenderam a mensagem transmitida. Nas nossas aulas, utilizamos bastante esta estratégia, já que se constatou, com frequência, a desatenção dos alunos face às informações, principalmente quando dada a instrução para os exercícios, mas também no início e no final da aula, quando eram dadas informações relevantes ou realizado um resumo dos conteúdos abordados. O questionamento foi ainda utilizado para verificar o nível de conhecimento dos alunos em relação às regras e regulamentos das várias modalidades, tanto em situação de avaliação como durante a exercitação e a consolidação das aprendizagens.

Em suma, ao longo do ano letivo, a intervenção, no que respeita a esta dimensão, melhorou gradualmente, através das constantes reflexões realizadas após cada aula, definindo

os pontos que necessitavam de ser melhorados. Em termos gerais, tivemos sempre em conta os aspetos referidos por Piéron (1992) relativos à reunião dos alunos em local adequado e de forma adequada, ao controlo dos alunos durante a apresentação, à captação da atenção dos alunos antes de iniciar a apresentação e ao seu prendimento ao longo da sua duração, à certificação do nível de compreensão da mensagem por parte dos alunos, à localização das novas aprendizagens, no seguimento das aprendizagens anteriores, e à linguagem utilizada, de forma a garantir a sua correção técnica. Apesar da persistente tentativa de superação das dificuldades, em alguns aspetos, com significativas melhorias constatadas, considera-se, no entanto, pertinente continuar a trabalhar nesse sentido.

4.1.2.2 Gestão

Uma boa organização facilita largamente as condições do processo de ensino-aprendizagem, sendo uma condição indispensável do sucesso pedagógico. Contudo, não é possível esquecer que a essência das aulas é a atividade dos alunos, havendo por isso necessidade e até obrigatoriedade de se ter de fazer uma boa organização das aulas sem se consumir muito tempo das mesmas (Quina, 2007). Assim, segundo Silva (2010), a gestão eficaz de uma aula consiste num comportamento do professor que produza levados índices de envolvimento dos alunos nas atividades das aulas, um número reduzido de comportamentos inapropriados e o uso eficaz do tempo de aula.

Verificando-se que nesta dimensão se devem incluir medidas que melhorem a qualidade de gestão do tempo, dos espaços, dos materiais e da formação e movimentação dos grupos de trabalho durante as aulas, Piéron (1992) destaca um conjunto de procedimentos que possibilitam a persecução destes objetivos, sobre os quais assentou a nossa prática e, conseqüentemente, a nossa reflexão. Nesta linha de pensamento os aspetos sobre os quais nos debruçamos para melhorar a gestão da aula foram: a automatização das rotinas dos alunos; a formação eficaz dos grupos de trabalho; a distribuição precisa, rápida e eficiente do material; a programação do tempo para cada atividade; a redução do tempo gasto em tarefas de organização e a adoção de um posicionamento adequado durante os episódios de organização.

Sendo a prioridade das aulas proporcionar o maior tempo de empenho motor possível aos alunos, adotámos algumas estratégias que o foram proporcionando, ao longo da lecionação das aulas das várias UD. Desta forma, desde cedo foram implementadas algumas regras e rotinas a cumprir em todas as aulas, entre elas a chegada a horas ao local da aula devidamente preparado e equipado, a responsabilização dos alunos pelo transporte e recolha do material, a obrigatoriedade de parar todas as bolas ao sinal de reunião, bem como a divisão da turma em

grupos de trabalho que se repetiam ao longo das sessões, sendo estes direcionados sempre para o mesmo espaço de aula. A par desta última estratégia surge a formação dos grupos, quase sempre pré-definidos pelos alunos nas tarefas de aquecimento. No que respeita a estes dois pontos, é importante refletir acerca da pouca utilização da linguagem gestual, o que seria certamente útil para estabelecer sinais de atenção e transição e à “desmontagem” dos grupos de trabalho, por vezes necessária devido ao número inconstante de alunos a fazer aula.

Relativamente ao material, houve sempre a preocupação de montá-lo ou organizá-lo previamente, de modo a não haver perdas de tempo nesta organização. Nos casos que não era possível fazê-lo antes do início da aula ou havia necessidade de recolher material entre os exercícios, esta tarefa foi solicitada aos alunos que não estavam a realizar prática, por falta de material ou atestado médico. No final da aula, foi criada a rotina de cada grupo de trabalho recolher o material disposto no seu campo ou zona de trabalho e nomear alunos para o transportar.

Pelo facto das aulas de EF na ESJF estarem distribuídas por blocos de cinquenta minutos, com um tempo útil de aula de apenas trinta e cinco minutos, um dos indicadores imprescindíveis na gestão da mesma foi o controlo do tempo. Assim, para além do cumprimento do horário de início da aula, foi necessário seguir os tempos determinados, no plano de aula, para cada tarefa, apresentando-as de forma concisa e breve, minimizando o tempo gasto nas transições entre exercícios e mantendo o mesmo material para mais que um exercício, assim como os grupos de trabalho, sempre que possível, do início ao final da aula. No que respeita às transições, o facto de termos optado por dar instrução para novas tarefas em pequenos grupos individualmente, fez com que não houvesse demasiado tempo de interrupção, criando-se assim aulas fluidas, dinâmicas e com um elevado tempo de empenho motor. A adoção de um posicionamento adequado durante os episódios de organização revelou-se também um fundamento essencial para a boa gestão no que concerne à prevenção de comportamentos desviantes.

Tendo em conta estes pressupostos, é de considerar que apesar de, no início do ano letivo, haver uma exagerada preocupação com a organização da aula, notou-se uma aceitável evolução neste campo, através da correção gradual dos erros que iam sendo cometidos e da tentativa de superação das dificuldades sentidas. Deste modo, a organização/ gestão da aula foi uma condição indispensável ao sucesso pedagógico ao longo de todo o estágio.

4.1.2.3 Clima e Disciplina

As características de participação dos alunos nas atividades têm vindo a ser alvo de uma investigação crescente, pois o seu conhecimento facilita a tomada de decisões do professor, revelando-se bastante útil tanto a nível da organização, como a nível do controlo da turma. Todavia, a sustentação do bom clima de aula e do adequado comportamento dos alunos não assenta apenas no trabalho do professor, uma vez que “a organização pedagógica da escola é a base essencial para prevenir problemas de indisciplina e de absentismo. Assim, se a escola não é capaz de refletir sobre a forma como funciona, não pode gerar um clima propício a um bom trabalho escolar” (Sampaio,1997).

As dimensões clima e disciplina estão profundamente interligadas, porém, enquanto a promoção de um bom clima de aula insta aspetos de intervenção pedagógica relacionados com interações pessoais, relações humanas e ambiente, a disciplina é fortemente afetada pela gestão e pela qualidade da instrução. Segundo Piéron (1992), os comportamentos dos alunos nas aulas podem integrar-se nas categorias de comportamentos apropriados e comportamentos inapropriados. Dentro deste último, ainda se podem identificar os comportamentos “fora da tarefa” e de “desvio”, sendo os primeiros considerados menos graves que os segundos. Assim os comportamentos fora da tarefa são todos aqueles que estão relacionados com a falta de participação nas atividades propostas pelo professor e os comportamentos de desvio são todos os de natureza anti-social e/ou interrupção da atividade que crie problemas de ordem disciplinar.

Muitas das condições presentes na aula dependem do professor, da sua personalidade, das suas atitudes e da imagem que transmite de si aos alunos. Outras relacionam-se com determinadas formas de atuação que facilitam a criação de um ambiente disciplinado e favorável à aprendizagem, favorecendo o ritmo e a harmonia da aula e reduzindo os fatores perturbadores (Quina, 2007).

A turma lecionada ao longo do EP refletia uma grande heterogeneidade nos seus comportamentos, entre condutas apropriadas e inapropriadas fora da tarefa ou de desvio, pelo que foi necessário “mostrar gosto e interesse pela função docente... atitude de entrega e empenhamento...” (Rosado, 1994). O comportamento era um dos temas mais debatidos pelos docentes nas reuniões de Conselho de Turma, em relação sobretudo a comportamentos fora da tarefa. Na EF, apesar da postura dos alunos melhorar relativamente às restantes disciplinas, o controlo da disciplina foi uma tarefa igualmente difícil de realizar. Assim, foram utilizadas algumas medidas preventivas, e quando necessário, corretivas.

Desde a preparação do plano até à atuação em aula, foi sempre tida em conta a maximização do tempo de atividade dos alunos, perdendo pouco tempo na organização e na

instrução, supervisionando, de uma forma geral, a prática dos alunos. Teve-se ainda em conta a determinação de regras de comportamento e conduta, desde o início do ano, tendo estas sido recordadas frequentemente, e sempre que achámos conveniente, substituíram-se as punições por meios construtivos, tais como a negociação de contrapartidas com os alunos ou o elogio às suas boas práticas e empenho. Porém, nem sempre estas medidas preventivas foram eficazes, sendo por isso necessário incorrer em medidas corretivas. Optou-se por ignorar os comportamentos fora da tarefa, sempre que estes não ultrapassassem os limites do aceitável ou não perturbassem a atividade da turma, tal como sugere Piéron (1992). Já no que respeita aos comportamentos de desvio, foi sempre realizada uma intervenção rápida e dissuasora, seguida da medida corretiva que pareceu mais adequada no momento. Ao longo do ano letivo, contabiliza-se uma situação em que houve necessidade de pedir a dois alunos que saíssem do espaço da aula, marcando-lhes falta, e várias outras situações em que foi necessário fazer chamadas de atenção verbais, individuais e em coletivo, utilizar repreensões dissuasivas e utilizar várias outras estratégias de castigo, tais como privar o aluno da prática durante determinado tempo e a realização de tarefas como a arrumação e o transporte do material.

Perante isto, podemos confirmar que não foi fácil manter um clima tranquilo ao longo das aulas. No entanto, com a utilização das estratégias de prevenção e com a melhoria do clima racional da aula, a turma foi-se habituando às regras estabelecidas, conseguindo-se gradualmente construir um melhor clima de trabalho, propício à concretização de boas aulas.

4.1.2.4 Decisões de Ajustamento

Outro aspeto da vida quotidiana de um professor prende-se com a tomada de decisões. Especialmente na EF, a incerteza é um fator predominante, garantido em todas as aulas pelos vários constrangimentos difíceis de prever na planificação: condições climatéricas, limitações circunstanciais dos espaços ou materiais, número de alunos que não realizam a aula, motivação dos alunos, reação dos alunos aos conteúdos ou às tarefas propostas, entre outros.

Perante todos estes constrangimentos, apesar de, em aula, os professores estarem “envolvidos na implementação das atividades planificadas, assegurando a sua conclusão bem sucedida, o professor pode ter que fazer várias decisões imediatas que dependem de um repertório de rotinas de ensino, a fim de lidar com as demandas da sala de aula” (Calderhead 1984; Charlier & Donnay 1985 *apud* Januário, 1992).

O planeamento de estratégias de intervenção e organização da aula são, indubitavelmente, uma mais-valia para a condução do ensino. No entanto, as capacidades criativa, de persuasão e de regulação do ensino são essenciais para que o professor possa, numa

fase interativa, adequar as tarefas e estratégias da aula às condições imprevistas que possam surgir, de modo a alcançar os objetivos estabelecidos para a mesma. Reforçando esta ideia, Bento (2003) dedica uma das etapas do processo de reflexão ao decurso da aula, permitindo que não sejam subvalorizadas as observações e correções realizadas, imediatamente após o professor obter o FB das suas propostas, aumentando assim a qualidade da estruturação do ensino e o nível das atividades desencadeadas.

Ao longo da lecionação das diferentes UD, foram vários os momentos em que houve necessidade de tomar decisões de ajustamento, quer ao nível da organização dos grupos de trabalho, exercícios ou tarefas, quer ao nível da intervenção pedagógica, sempre com o objetivo de maximizar o tempo de empenho motor dos alunos e adequar as decisões às suas necessidades, promovendo assim as aprendizagens efetivas e duradouras. Desta forma, fizemos dos planos de aula apenas documentos orientadores da prática pedagógica, realizando ajustes sempre que considerámos necessário, o que, em reflexão, se revelou bastante útil na condução das aulas, tendo em conta a instabilidade comportamental e motivacional da turma acompanhada, assim como no número de alunos presentes nas aulas.

Em suma, apesar de, fruto da nossa inexperiência, nem sempre se terem realizado os reajustamentos mais acertados, consideramos que a aplicação dos mesmos foi realizada sempre que necessário, revelando assim "...competências técnicas, capazes de alcançar os objetivos da EF, enfrentando e superando os problemas da prática quotidiana" (Costa, 1996, *apud* Silva, 2012).

4.1.3 Avaliação

Depois de planeado e realizado o processo de ensino em um ou mais blocos de matéria, é tempo de determinar o alcance dos objetivos propostos. Para tal, avaliar os níveis de aprendizagem atingidos pelos alunos é um imperativo institucional. Todavia, a avaliação não se esgota na determinação dos resultados, pois estes dependem em muito das circunstâncias em que ocorre o processo de ensino-aprendizagem, pelo que também o referido processo deve ser analisado e avaliado. Assim, em todas as matérias lecionadas ao longo do ano letivo, foram objeto de avaliação o processo e o produto do ensino, não esquecendo porém a determinação do ponto de partida dos alunos, ou seja, as suas capacidades anteriores ao início do processo de aprendizagem.

Nesta perspetiva, serão aqui analisadas todas as etapas de avaliação dos alunos, através da reflexão em torno das avaliações diagnóstica, formativa e sumativa aplicadas ao longo do EP.

4.1.3.1 Avaliação Diagnóstica

A avaliação diagnóstica é realizada quando se inicia um ciclo de aprendizagem com a intenção de determinar as aptidões e dificuldades dos alunos em geral nas diferentes matérias a abordar. No caso da ESJF o diagnóstico é efetuado nas primeiras três semanas do ano letivo, sendo percorridas todas as matérias a abordar nesse ano, com o objetivo de determinar o nível geral de aptidão motora dos alunos, sendo a sua função essencial verificar se o aluno possui certas aprendizagens anteriores (pré-requisitos) que servem de base à unidade que se vai iniciar, considerando-se que estes são indispensáveis à aquisição de novas aprendizagens (Ribeiro, 1999).

Segundo o PNEF a avaliação inicial é um processo decisivo, pois permite a cada professor orientar e organizar o seu trabalho na turma, adequando o nível de objetivos e/ou procedendo a correções ou alterações na composição curricular. Assim, com a avaliação diagnóstica, não se pretendeu fazer uma avaliação pormenorizada do nível de desempenho dos alunos, mas sim recolher informações gerais que permitissem tomar decisões acerca das valências e prioridades a atribuir às diferentes matérias, modo de organização das aulas e da turma.

A recolha de informação relativa às matérias a lecionar foi, então, realizada nas primeiras semanas de aulas do ano letivo. Através deste processo, identificaram-se as aptidões e dificuldades dos alunos e, a partir daí, os alunos foram posicionados nos níveis de desempenho introdutório, elementar e avançado, conforme estabelecido pelo PNEF (2001).

A modalidade de avaliação adotada é bastante eficaz no sentido de dar ao professor um panorama geral do nível de desempenho e motivação dos alunos para as diferentes UD, ajudando-o assim na sua planificação. No entanto, enquanto professores estagiários, esta modalidade de avaliação não foi uma tarefa fácil de cumprir. Fatores como ainda não ter uma turma definida, não conhecer os alunos, não sabendo os seus nomes e avaliar diagnosticamente seis modalidades em dois anos de escolaridade diferentes (11º e 12º), contribuíram para que nos sentíssemos um pouco perdidos nas avaliações diagnósticas. Ainda assim, com a elaboração de tabelas de registo muito simples de preencher, apenas com três níveis de classificação, adoção de uma avaliação criterial e com interajuda entre os elementos do núcleo de estágio, foi possível realizar uma avaliação de base para a planificação de cada uma das turmas, posteriormente distribuídas pelos elementos do núcleo de estágio.

Quanto à turma do 11º7, foi possível uma tomada de decisão em relação aos objetivos, aos conteúdos e às estratégias a adotar, sendo no entanto necessário realizar uma observação

sistemática mais aprofundada da turma no início de cada UD, nomeadamente nas UD iniciadas mais tardiamente, dadas as evoluções obtidas pelos alunos ao longo do ano letivo, quer no que diz respeito às capacidades volitivas, quer no que concerne às capacidades condicionais, coordenativas e aquisição de padrões motores, adaptando assim as opções tomadas inicialmente. Esta avaliação inicial permitiu ainda identificar e homogeneizar grupos dentro da turma, permitindo a diferenciação pedagógica do processo de ensino-aprendizagem.

Perante estes pressupostos, através dos resultados obtidos, foi possível trabalhar com a turma segundo grupos de nível, desenvolvendo um ensino diferenciado, através da adequação de objetivos, tarefas e estratégias com vista ao sucesso do aluno nos diferentes domínios da EF.

4.1.3.2 Avaliação Formativa

Em EF, a modalidade de avaliação mais utilizada é a avaliação contínua, considerando desta forma o processo de ensino-aprendizagem como um processo constante de aperfeiçoamento das capacidades do aluno (Quina, 2007). Para isto, depois de realizada a avaliação diagnóstica e tomadas as opções iniciais, é necessário continuar a fazer uma observação sistemática dos comportamentos, capacidades e dificuldades dos alunos, registando os aspetos mais significativos. Assim é elaborada uma avaliação formativa.

Segundo Ribeiro (1999) “a avaliação formativa pretende determinar a posição do aluno ao longo de uma unidade de ensino, no sentido de identificar dificuldades e de lhes dar solução”. Deste modo, a avaliação formativa constitui-se uma fase fundamental do processo de avaliação, através da junção de um conjunto de informações que permitem ao professor determinar em que medida os objetivos propostos estão a ser alcançados e os alunos estão a beneficiar do processo de ensino.

A avaliação formativa, no decorrer de cada aula, é, no entanto, complementada pela avaliação formadora, ou seja, um tipo de avaliação que assenta no desenvolvimento de competências no âmbito da autoavaliação, não deixando, contudo, de se situar numa perspetiva de avaliação formativa (Dias & Rosado, 2003). Assim a avaliação formativa e formadora complementam-se, havendo, na primeira, uma regulação do processo de ensino pelo professor e, na segunda, pelo aluno, com o apoio do professor na construção do seu processo de aprendizagem, dando-se ênfase ao papel do aluno.

Seguindo esta linha, foi possível identificar os sucessos e as dificuldades dos alunos, percebendo até onde cada um poderia ir e o que era necessário trabalhar para lá chegar. Assim, através de uma observação informal, ao longo de cada UD, foi analisado o desempenho dos alunos nos princípios e habilidades objeto de aprendizagem, sendo posteriormente dados FB

com vista à correção, à avaliação ou à motivação dos alunos. Foi também observado se as tarefas propostas estavam ou não de acordo com as capacidades dos alunos, aumentando ou diminuindo a complexidade das mesmas em função do sucesso destes. A par disto, foi ainda observada a motivação e empenho dos alunos, assim como a organização dos grupos, sendo, desta forma, possível fazer os reajustes necessários, através da elaboração de novas estratégias ou decisões, quando se constatou que os alunos estavam desmotivados ou desintegrados do grupo de trabalho.

Numa perspetiva de avaliação formadora, tentou-se sempre adotar uma posição mediadora entre o aluno e a aprendizagem, fazendo com que o aluno tirasse partido das instruções e FB que lhe eram transmitidos. Assim, uma das nossas principais preocupações foi dar a conhecer aos alunos as metas de aprendizagem, os critérios de avaliação, realização e sucesso, desenvolvendo a sua autonomia em relação à perceção do erro, fazendo dele uma fonte de aprendizagem. Para chegar a este fim, adotaram-se estratégias relacionadas com o questionamento dos alunos relativos à sua prática, visualização de filmes reprodutores das suas habilidades e administração de FB, ajudando o aluno a desenvolver a sua capacidade de autoavaliação, como referido mais pormenorizadamente no ponto 4.1.3.4.

Pelo facto de as UD serem repartidas em subunidades ao longo do ano letivo, houve uma necessidade acrescida de realizar um ou dois momentos de avaliação formativa formal, na qual foram aplicados exercícios critério, avaliados através de uma grelha elaborada pelo núcleo de estágio, de acordo com as características e conteúdos da matéria lecionada. Após a recolha destes registos, contrapondo-os com os registos informais retirados ao longo das aulas, foi realizada uma análise reflexiva profunda, no sentido de averiguar o nível de alcance dos objetivos propostos e se as estratégias adotadas estavam adequadas ao contexto real da turma. Foram ainda analisadas as evoluções dos alunos, posicionando-os quanto às aprendizagens conseguidas e ainda não alcançadas, reajustando assim a divisão dos grupos de nível e elaborando meios de ensino que ajudassem os alunos a ultrapassar as suas dificuldades.

Da totalidade das UD lecionadas, foi na ginástica de aparelhos e no badminton que se verificou um resultado positivo mais significativo dos reajustes realizados, fruto da análise da avaliação formativa, talvez pelo facto de ser nestas modalidades que se verificaram maiores mudanças. Pode-se então afirmar que “é nestas constantes observações e apreciações que se fundamentam as decisões do professor, quer nas pequenas decisões relativas a correções, elogios, incentivos etc., quer nas grandes decisões relativas a alterações da programação ou das estratégias.” (Quina, 2007).

A avaliação formativa permitiu então uma boa intervenção no processo ensino-aprendizagem, nos momentos de ocorrência e através de atividades de remediação, o que nos permitiu uma melhoria do processo pedagógico e, conseqüentemente, proporcionou aos alunos uma facilitação na aquisição das aprendizagens.

4.1.3.3 Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa é, segundo vários autores, a avaliação realizada no final de um ciclo de aprendizagens, seja este o final do ano, do período ou da UD. Esta forma de avaliação pretende realizar um balanço final, no sentido de formar um juízo de valor globalizante sobre a aquisição dos conhecimentos, das competências, das capacidades e atitudes dos alunos ao longo da unidade de aprendizagem, sintetizando assim os resultados da avaliação formativa.

Em causa estava, nesta fase da avaliação, saber em que medida os alunos tinham atingido os objetivos estabelecidos. Com este propósito, foram utilizadas as duas ultimas aulas do final de cada UD, nas quais se aplicaram situações semelhantes às propostas nas aulas, para que os alunos pudessem mostrar, do leque das habilidades abordadas, quais as que efetivamente adquiriram. Esta avaliação incidiu numa estrutura de malha larga, ou seja no conjunto generalizado da matéria abordada ao longo da UD, sendo para isso utilizada uma grelha com uma escala de classificação de um a dez. No sentido de haver redução, o mais possível, da subjetividade na avaliação, foram definidos critérios na avaliação de cada UD e utilizados os parâmetros de avaliação definidos pelo grupo disciplinar de EF, na avaliação de cada período letivo (Anexo 2).

A avaliação psicomotora foi então realizada com base em exercícios critério para todas as modalidades abordadas e em situação de jogo reduzido ou formal nos JDC e nas raquetes, garantindo assim uma consistência na construção das avaliações e entre as condições de aprendizagem e de avaliação. Importa salientar que nas avaliações foi privilegiado o contexto específico de cada modalidade, atribuindo maior importância à aplicação dos conteúdos aprendidos no produto final, como acontece nas situações de jogo dos JDC e raquetes, nas sequências da ginástica de aparelhos e nas provas do atletismo. O domínio cognitivo foi avaliado igualmente nas situações terminais, através de questionamento acerca das regras e regulamentos do jogo ou do conhecimento da modalidade, assim como através da observação sistemática dos alunos, recolhendo informações acerca das suas decisões e ações na prática perante o contexto que se propunha. O domínio socio-afetivo foi avaliado de uma forma sistemática, através dos registos diários dos comportamentos e atitudes dos alunos, ao longo de cada período letivo. Por último, foi ainda avaliada a aptidão física dos alunos, através da

aplicação de testes de condição física (prova do Quilómetro, testes dos “Sit-Ups”, e prova de Impulsão Horizontal), sendo estes avaliados a partir de uma tabela normativa pré-definida pelo grupo disciplinar.

Ao longo deste processo de avaliação, os alunos foram sempre informados antecipadamente dos momentos da aplicação da avaliação sumativa, esclarecendo-os dos objetivos a alcançar e das condições de avaliação. Nestas aulas, apesar de ser utilizada a mesma estrutura das aulas de consolidação, procurou-se criar um momento formal de avaliação, conseguindo assim que os alunos prestassem maior atenção às preleções e adotassem um comportamento e atitude mais concentrados nas tarefas propostas. Perante isto, as aulas de avaliação, em geral, correram como planeado, mas nem sempre no período temporal previsto, pois optamos por não realizar as avaliações quando se verificava a falta de muitos alunos, ou quando as condições não eram propícias, uma vez que o nosso planeamento o permitia.

No processo de avaliação sumativa, as maiores dificuldades sentidas prenderam-se com a definição dos critérios de avaliação e com a verificação dos mesmos, utilizando uma escala de avaliação de dez pontos. Apesar de o núcleo de estágio, em colaboração com o orientador, ter concluído que esta era a melhor forma de avaliar, acabámos por sentir bastantes dificuldades em fazê-lo. A construção das grelhas de avaliação e a definição dos itens a avaliar foram outras das dificuldades com que nos deparámos, pois inicialmente foram definidos demasiados itens, o que se verificou impossível de aplicar numa turma com trinta e um alunos. Quanto à construção da grelha de registo, esta teve de ser melhorada numa segunda aplicação, no sentido de se apresentar com um formato que facilitasse o registo das observações realizadas. No entanto, no decorrer das várias avaliações sumativas, foi sendo mais fácil realizar a avaliação, superando gradualmente as dificuldades iniciais e melhorando os métodos de trabalho.

De acordo com Lucea (2005), a regulação do processo de ensino-aprendizagem pressupõe que a avaliação inicial e a sumativa ou final sejam também entendidas numa perspetiva formativa. Assim, tentámos transpor, sempre que possível, os dados obtidos nas matérias já terminadas para as matérias ainda a lecionar, utilizando a avaliação sumativa também como elemento regulador da aprendizagem, uma vez que “este tipo de avaliação complementa os restantes ... resolvendo problemas de ensino e servindo finalidades não acessíveis através das avaliações diagnósticas ou formativas.” (Ribeiro, 1999).

4.1.3.4 Autoavaliação

Nenhuma intervenção externa tem impacto se não for percebida, interpretada e assimilada pelo próprio. Não perdendo de vista este princípio, é de assinalar que a regulação

das aprendizagens poderá advir de uma multiplicidade de processos, um dos quais a autoavaliação.

A autoavaliação “é a atividade de autocontrolo refletido das ações e comportamentos do sujeito que aprende” (Hadji, 1997), ou seja, um processo mental interno através do qual o próprio toma consciência de si próprio, dos seus comportamentos e das suas capacidades. Deste modo, na EF o papel do professor torna-se fundamental, no sentido de proporcionar ao aluno meios que facilitem o desenvolvimento da sua autoavaliação e conseqüentemente da sua autonomia. Para que tal seja possível, Santos (2002) refere a abordagem positiva do erro, o questionamento, a explicitação dos critérios de avaliação e o recurso a instrumentos alternativos de avaliação, como algumas intervenções que devem ser tomadas pelo professor com vista ao desenvolvimento da autoavaliação por parte dos alunos.

Durante a leção das várias matérias, houve um constante trabalho no sentido de promover a percepção do aluno sobre si próprio, o seu corpo, e os movimentos por si realizados, uma vez que se verificou um generalizado défice respeitante a este conhecimento e reconhecimento. Assim, aplicaram-se questões e FB, com o intuito de o aluno reconhecer o erro, auxiliados com gravações em vídeo posteriormente mostradas ao aluno em questão, possibilitando assim que este criasse uma autoimagem da sua execução em determinada tarefa. Todas estas estratégias se revelaram bastante importantes, atingindo gradualmente o seu objetivo e, conseqüentemente, melhorando o processo de aprendizagem dos alunos, através do reconhecimento e correção do erro.

No final dos períodos letivos, foi ainda aplicada uma grelha de autoavaliação (Anexo 3) com o intuito de conhecer a percepção do aluno face ao seu desempenho nas UD abordadas. De uma forma geral, os alunos tinham uma percepção coerente com o nível de desempenho em que se encontravam, podendo este fator ser considerado como resultado do trabalho realizado com os alunos no sentido de desenvolverem as representações das suas próprias habilidades e capacidades.

4.1.4 Análise e Avaliação do Processo de Ensino

A par da planificação e da realização, em quase todas as obras de didática é realçada a importância da análise e avaliação do ensino, sendo estas apresentadas como tarefas centrais de cada professor. Com efeito, a análise e avaliação do processo de ensino permite ao professor colher uma imagem e fazer um juízo objetivo das características e qualidades do ensino ministrado, pois sem este controlo nenhum professor consegue garantir a eficácia e a melhoria da sua prática pessoal (Bento, 1987).

Ainda segundo o mesmo autor, a análise e avaliação do ensino devem ser feitas no decurso da aula, onde o professor verifica a eficácia das suas opções e na parte final da aula, quando o professor, em conjunto com os alunos, faz uma breve retrospectiva. Após a aula o professor deve refletir aprofundadamente sobre ela e registar as conclusões mais significativas. Porém, esta análise não se pode realizar no abstrato. Assim, apesar de não haver critérios únicos, há os relativamente consensuais, tais como os descritos por Carreira da Costa & Onofre (1994), quando referem que “ensino eficaz é aquele que encontra processos de manter os alunos empenhados na realização de atividades relevantes para os objetivos de aprendizagem que se perseguem, durante uma elevada percentagem de tempo, sem ter que recorrer a técnicas negativas, coercivas ou punitivas, isto é, mantendo níveis elevados de motivação e prazer nos alunos”.

Orientada nesta via, segundo Bento (2003), a EF deverá transmitir experiências e produzir resultados de aprendizagem em relação aos domínios técnico-motor, interpessoal e cognitivo-reflexivo, sendo estes proporcionados por boas instruções, boa organização e bom clima de trabalho na aula. Neste contexto, a avaliação da qualidade das aulas pode desenrolar-se através da reflexão acerca da forma como o professor emprega as técnicas de intervenção pedagógica.

Retrospectivamente, admitimos que no que respeita à instrução, houve sempre um trabalho sistemático no sentido de conseguir uma comunicação com os alunos que fosse cada vez mais rápida e ao mesmo tempo eficaz, fazendo com que as informações chegassem aos alunos, sem lhes dar tempo para incorrer em distrações ou comportamentos desviantes. Este foi um grande desafio no decorrer deste EP, uma vez que a turma é muito numerosa e difícil de controlar. Assim, aula após aula, foi realizada uma reflexão, de modo a perceber as estratégias que resultavam e modificando as que não resultavam, numa tentativa de aperfeiçoar esta dimensão, podendo desta forma também melhorar o processo de ensino.

Relativamente à organização, esta foi sempre bastante refletida no processo de planeamento, tendo sempre em conta a redução dos tempos de espera e organização da aula e dos alunos, de modo que esta fosse fluída e dinâmica. Durante as aulas, trabalhámos ainda as capacidades de organização dos alunos, responsabilizando-os e incentivando os seus comportamentos no sentido da melhoria. Quanto aos espaços e material, a planificação da aula permitiu, na maior parte das vezes, o sucesso quanto à sua organização. Já no que respeita à gestão do tempo, este foi o fator em que menos conseguimos alcançar o sucesso. No entanto, houve sempre uma tentativa de melhoria.

Por fim, relativamente à dimensão clima/disciplina é de constatar que, em termos de intervenção na aula, esta foi a dimensão mais difícil de controlar, pois, para além de a turma ser grande, tem vários elementos desestabilizadores. No entanto, estabeleceram-se objetivos primordiais para esta dimensão, que foram atingidos, nomeadamente o elevado tempo que os alunos passavam em atividade motora, o controlo e estimulação do nível de participação dos alunos, a interação com eles de forma coletiva e individual e a dissuasão dos comportamentos de indisciplina, transmitindo-lhes o que estava errado.

Em adição à reflexão das dimensões de intervenção pedagógica, ao longo do ano letivo, foram ainda realizadas análises no que respeita aos objetivos, das quais surgiram alguns reajustes e adaptações às capacidades e características dos alunos, quer na formulação dos exercícios, quer nas medidas avaliativas, de modo que estes obtivessem sucesso.

Todo o processo de análise e reflexão ao longo do EP foi, então, um ponto decisivo para o aumento da eficácia do ensino, tendo em conta o esclarecimento consequente do carácter dialético do processo, o que segundo Bento (2003) é indispensável para que se possa desempenhar as tarefas com a qualidade requerida.

4.2 Atitude Ético-Profissional

Segundo Caetano & Silva (2009), fala-se de ética no desempenho da profissão docente porque o professor deve agir na observância de um conjunto de princípios de natureza moral e porque se espera que este recorra a uma estratégia, desenvolva um método e disponha de recursos para promover a formação ética dos alunos. Assim, “ser professor ... obriga a um modo particular de ser e de estar” (Silva, 1994), tal como especificado no Perfil de Desempenho Docente definido no anexo do Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto, quando refere que o professor “assume a dimensão cívica e formativa das suas funções, com as inerentes exigências éticas e deontológicas que lhe estão associadas”.

Com efeito, enquanto futuros docentes, considerámos primordial estar a par dos princípios deontológicos que regem a atividade, de forma a termos uma atitude sempre coerente com o requerido na dimensão profissional, social e ética, em três dimensões: o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a participação na escola e a relação com a comunidade; o desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Tendo em conta todos estes fatores, pensamos ter tido sucesso no cumprimento das várias dimensões descritas, favorecendo a prática pedagógica, promovendo as aprendizagens

dos alunos, valorizando e credibilizando a disciplina de EF, e ainda, inculcando o respeito pelo professor e pelos demais atores envolvidos no processo educativo.

Durante o EP, procuramos sempre ter uma conduta baseada nos valores sociais e morais, exercendo a atividade enquanto professores com responsabilidade e respeito por todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, procurando inculcar nos alunos os mesmos valores. No ensino, estabelecemos um compromisso com a promoção das aprendizagens dos alunos, trabalhando todos os dias com vista à valorização da igualdade de oportunidades de todos, no que diz respeito à aquisição de capacidades psicomotoras e de atributos cognitivos e sociais.

Ao nível do nosso próprio desenvolvimento e aprendizagem, procuramos sempre reforçar as nossas competências pedagógicas, através da pesquisa contínua, partilha de ideias com os colegas estagiários e colegas docentes, e participar em ações e formação e fóruns que achamos que iriam enriquecer a nossa formação académica, pessoal e profissional (Anexos 4,5,6 e 7). Isto porque, como refere Formosinho *et al.* (2009), “a função docente é uma atividade complexa que exige uma formação contínua.”

Deste modo, pode-se considerar que a atitude ético-profissional foi cumprida, através de uma entrega total às várias dimensões que compõem o EP e à escola, conseguindo uma integração também total na promoção dos valores da mesma e trabalho em colaboração com os demais docentes e não docentes, no sentido de levar a cabo as metas estabelecidas nos vários itens do projeto educativo.

Capítulo V - TEMA PROBLEMA

“Definição de valores normativos para a classificação da aptidão física dos alunos no teste dos “Sit-Ups” na Escola Secundária José Falcão – Coimbra”

5.1 Pertinência do Tema

O presente estudo surge no âmbito da unidade curricular de EP, enquadrando-se num dos domínios de intervenção da EF escolar, a AptF.

O PNEF (2001) refere como uma das finalidades desta disciplina a melhoria da AptF dos alunos, na perspetiva da sua qualidade de vida, saúde e bem-estar, propondo a utilização da bateria de testes Fitnessgram, de modo a avaliar se o desempenho dos alunos está dentro dos valores propostos na “Zona Saudável de Aptidão Física” para cada capacidade motora. Porém, apesar destas orientações, a responsabilidade de escolher e aplicar os programas é dada às escolas e aos professores, encontrando, para isso, as soluções pedagógicas mais adequadas às características dos seus alunos e modos de trabalho. 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 AptF dos alunos, para posteriormente fazerem refletir essa avaliação 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 autonomia e conseqüente responsabilização da escola quanto à medição e implementação de hábitos de vida saudáveis dos alunos, torna-se necessário perceber se os critérios e valores adotados por cada escola estão de acordo com a sua população. Segundo Lima, Chaves e Maia (2013), apesar de a utilização de testes motores na avaliação da AptF, 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, sendo, por isso, possível que os testes e valores adotados não sejam os mais adequados.

Com sensibilidade a esta questão, ao longo do EP, e nomeadamente na aplicação dos testes de AptF e respetiva avaliação, verificou-se que nos valores definidos pelo grupo disciplinar de EF para o teste dos “Sit-Ups” existia alguma discrepância entre os valores obtidos pelos alunos e as classificações atribuídas, havendo para este caso valores bastante acessíveis e por isso facilmente atingíveis.

Com efeito, tendo em consideração Safrit (1995), quando refere que os valores de referência devem, por um lado, ser alcançáveis com esforço e dedicação, mas que por outro, não podem ser facilmente atingíveis, para que os alunos mais aptos não se sintam menos motivados para as atividades, considerou-se pertinente aprofundar esta temática.

Perante os factos referidos, este trabalho de investigação pretende perceber se as tabelas normativas utilizadas pelo grupo disciplinar de EF, para a classificação dos alunos no teste dos “Sit-Ups”, estão adequadas à população escolar da ESJF, através da formulação de novas tabelas baseadas nos valores observados e comparação das mesmas com as tabelas em vigor.

Para melhor compreensão, a abordagem deste estudo inicia-se com uma revisão da literatura, seguida da descrição da metodologia utilizada para recolha e análise dos dados e apresentação e discussão dos resultados, sendo por fim apresentadas as conclusões do estudo.

5.2 Revisão da Literatura

5.2.1 Conceito de Atividade Física

A atividade física (AF) implica qualquer movimento do corpo, produzido pela musculatura esquelética, que resulte num aumento do dispêndio energético (Caspersen *et al.*,1985; Bouchard & Shephard, 1993). Assim, quanto maior massa muscular envolvida na tarefa motora, maior o dispêndio energético que se pode esperar dessa atividade (Martins, 2006). Apesar do desconhecimento de muitos a AF é algo comum nas tarefas quotidianas das pessoas, pois na perspetiva dos benefícios para a saúde, é considerada a AF de lazer, o desporto, mas também outras AF provenientes das tarefas profissionais ou domésticas.

Este conceito, devido à sua complexidade, provoca, no entanto, vários problemas quanto à sua mensuração. A AF é geralmente responsável por 15% a 40% do total de dispêndio energético do organismo, podendo ser contabilizadas cerca de 50 formas diferentes de a medir (Bouchard e col.,1994 *apud* Martins, 2006).

5.2.2 Conceito de Aptidão Física e Condição Física

O conceito de AptF é caracterizado pela ausência de um consenso a seu respeito, pois tem sofrido alterações ao longo dos anos, devido essencialmente a uma compreensão gradualmente mais ampla da sua estrutura e das suas implicações, quer no contexto da performance, quer no contexto da saúde (Cardoso, 2000).

Tradicionalmente, a definição operacional da AptF é o resultado obtido em provas de força muscular, agilidade, velocidade, potência e resistência orgânica, porém, segundo

Plowman & Falls (1978) este conceito foi criticado pelo excessivo favorecimento dos sujeitos com maior performance. Já segundo Malina (1995), o conceito de AptF evoluiu numa perspectiva centrada no rendimento, para as preocupações ligadas à saúde, embora numa ótica marcada pelos adultos. Perante isto, o ACSM (1988) recomendou que a atenção da AptF se centrasse nas competências associadas à saúde, ao contrário das competências associadas ao rendimento.

Pode-se então considerar que o conceito de AptF, apesar de possuir várias definições válidas, tem sido abordado essencialmente com base em duas faces aparentemente divergentes (Maia & Lopes, 2002): uma associada à saúde, sendo normalmente apresentada como o estado que “habilita as pessoas para o desempenho de atividade diárias, sem colocar em risco o seu estado de saúde, estabelecendo ainda fundamentos que habilitam o indivíduo para a participação em AF” (Ratliffe & Ratliffe 1994); e uma outra face relacionada com o rendimento desportivo, entendida como a capacidade funcional múltipla de um indivíduo, para realizar atividades que exijam empenho muscular, ou também, a aptidão individual demonstrada em competições desportivas (Albuquerque, Santiago & Fumes, 2008).

O conceito de Condição Física, à semelhança da AptF também tem sofrido algumas alterações, sendo no entanto um conceito menos controverso. A condição física é, então, um conceito muito semelhante à AptF, distinguindo-se, no entanto, no aspeto que a relaciona inteiramente com a saúde. Assim, segundo a OMS (1968) ela é a “capacidade de realizar trabalho muscular satisfatoriamente”, sendo entendida como um conjunto de atributos inatos ou adquiridos relacionados com a capacidade de efetuar trabalho físico.

De acordo com esta interpretação conceptual, a condição física pode projetar-se em diferentes componentes relacionadas com a saúde: componente morfológica, componente cardiovascular, componente metabólica, componente motora ou percetivo-cinética e componente muscular. (Bouchard & Shephard, 1994 *apud* Martins, 2006).

Perante estes conceitos, o presente estudo está voltado para a AptF na sua vertente de medição da performance, não esquecendo, porém, as componentes ligadas à saúde consideradas pelo *Committee on Sports Medicine* e o *Committee on School Health* (1987): força e endurance muscular, flexibilidade, composição corporal e endurance cardiorrespiratório.

5.2.3 Relação entre a Atividade Física e a Aptidão Física

A AF e a AptF são dois fatores fáceis de conjugar, porém, não tem sido possível esclarecer se a AF é um fator determinante na AptF ou se a razão de causalidade é contrária.

Segundo Lopes e Maia (2000), coerente será pensar que a elevados níveis de AF correspondem melhores níveis de AptF. Contudo, a dúvida mantém-se quando os resultados das pesquisas sugerem que quanto mais ativos são os indivíduos mais aptos são e vice-versa. (Haskell *et al.*, 1985; Malina, 1991; Morrow, 1992 *apud* Freitas, 1994).

Malina (1993) refere que a AF é um processo, enquanto a AptF é um estado. Ou seja, a AF é um processo dinâmico enquanto a AptF pode ser um conceito tanto estático como dinâmico. Neste sentido, o autor esclarece que o conceito de AptF é estático porque um nível de aptidão pode ser mantido durante bastante tempo, através de um programa de AF regular, e dinâmico, devido à possibilidade de ocorrerem várias alterações, devido aos efeitos do crescimento, maturação e envelhecimento.

Um estado individual de AptF representa, então, uma resposta adaptativa ao envolvimento, incluindo a AF, a dieta e comportamentos saudáveis. No entanto, durante a infância e a adolescência, as respostas adaptativas associadas à AF regular, podem resultar também de alterações morfológicas, funcionais e metabólicas, próprias da idade.

Nesta perspetiva, a AF tem potencial para aumentar ou melhorar as características morfológicas, funcionais e metabólicas das crianças e dos jovens, para além do aumento ou das melhorias associadas ao crescimento e à maturação (Malina, 1993), revelando-se assim o denominador comum da saúde e da AptF.

5.2.4 Métodos de Avaliação da Aptidão Física – Bateria de Testes

Tal como o conceito de AptF, também os seus métodos de avaliação têm vindo a ser aplicados de diversas formas, com objetivos e testes diferentes.

Das várias baterias de testes existentes, algumas com novas versões decorrentes de novas preocupações com a saúde, podem-se destacar: *Youth Fitness Test* AAHPER (1957-1976); *Fitness Performance Test* CAHPER (1966); *Health Related Physical Fitness Test* AAHPERD (1980); *FITNESSGRAM* do *Cooper Institute* (1982-1992-1999-2002-2008); *Physical Best* AAHPERD (1988); *EUROFIT* do Conselho da Europa (1988). Já em Portugal, podem-se destacar os projetos de maior envergadura como, a *Caracterização do Adolescente Escolar Português* do Instituto Nacional dos Desportos (1981); o estudo do Estado do Crescimento e AptF da População Escolar dos Açores (1986-1989) e o *FACDEX* da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física do Porto (1992).

Em Portugal, a bateria de testes fortemente utilizada é o *FITNESSGRAM*, pois é caracterizado por esclarecer todos os protocolos de aplicação de testes que compõem a bateria e abrangente para todos os jovens dos 5 aos 17 anos de idade. No entanto, Coelho e Silva *et al*

(2003) referem que existem especificidades em cada uma das baterias de testes de acordo com as capacidades a avaliar.

A capacidade aeróbia pode ser avaliada por inúmeros testes, sendo a corrida de 12 minutos a mais comum na Europa. Quanto à força dos membros inferiores, a impulsão horizontal foi adotada pelo EUROFIT, UNIFITTEST, estudo de Leuven, FACDEX e Açores. Relativamente à medição da força dos membro(s) superior(es), em Portugal são bastante utilizadas os testes com recurso ao dinamómetro manual (FACDEX, Açores), assim como aos lançamentos de projeteis, com variação do protocolo em função do objeto e à posição de lançamento. A flexibilidade inclui-se em quase todas as baterias de testes anteriormente citadas, sendo o teste “sit-and-reach” o mais utilizado. A velocidade e agilidade são normalmente avaliadas em Portugal com o FACDEX, que incluiu a corrida de 50 metros, embora as investigações dos Açores e Madeira tenham optado por uma versão mais curta (25 metros). (Coelho e Silva, 2001).

No que concerne aos “Sit-Ups”, teste sob o qual assenta o presente estudo, Coelho e Silva, (2001) refere que a versão mais comum da prova de elevações do tronco é a de 60 segundos, sendo no entanto adotada uma versão de 30 segundos pelo EUROFIT, com algumas variações no protocolo. Quanto à massa corporal, representada pela medição do índice de massa corporal (IMC), também avaliado neste estudo, encontram-se várias razões para a sua inclusão nas baterias de testes de AptF, tais como: o facto deste índice ser de grande importância prática e mostrar uma boa correlação com a mortalidade e morbilidade gerais e com a mortalidade e morbilidade relacionadas com diversas patologias (Pollock & Willmore, 1991 e Shephard, 1991 *apud* Silva, 2009) e ser uma das formas mais simples e expeditas de resolver a questão de classificação dos valores de peso, através da atribuição de significado dos resultados de cada sujeito (Maia & Lopes, 2007).

5.2.5 Descrição e Caracterização dos “Sit-Ups”

O teste dos “Sit-Ups” pretende avaliar a força resistente da musculatura abdominal, sendo fortemente determinado pela eficiência da musculatura pélvico-femoral (Gutin & Liptz, 1971 *apud* Coelho e Silva, 2001). Assim, sendo a resistência muscular abdominal o indicador de capacidade física, o teste é baseado na repetição máxima de elevações do tronco durante 60 segundos. Neste protocolo, deve-se levar em consideração o posicionamento dos membros e a realização do movimento, congelando os outros grupos musculares, de forma que seja trabalhada apenas a região abdominal.

Segundo Rodrigues (2006), para testar a força abdominal, consideram-se vários protocolos, porém quase todos citam o tempo de um minuto cronometrado para sua realização. Entre eles estão o protocolo do Comitê Europeu de Aptidão Física (EUROFIT, 1988); o protocolo da Associação Americana para Saúde, Educação Física, Recreação e Dança (AAHPERD, 1980); e o protocolo de PAULA (MARINS; GIANNICHI 2003). De entre todos estes protocolos, o teste apresentado pela AAHPERD define o teste utilizado neste estudo, pois pode ser aplicado em indivíduos com idades compreendidas entre 10 anos e a idade universitária, sendo satisfatório para ambos os sexos. Na execução deste teste, o executante deverá assumir a posição em decúbito dorsal, com os joelhos fletidos formando um ângulo de 90 graus. As plantas dos pés devem estar em pleno contato com o solo e os pés devem estar afastados a uma distância inferior a 30 centímetros. O executante deverá cruzar os braços à frente do tronco, de forma que a mão direita toque o ombro esquerdo e a mão esquerda toque o ombro direito. A cabeça também deverá estar em contato com o solo. Deverá ser ainda utilizada uma pessoa para segurar os tornozelos do executante, mantendo um ângulo de 90 graus com o solo, e assegurando que os pés fiquem em contato com o mesmo durante a movimentação. O executante deverá elevar o tronco até que este toque os joelhos e volte a posição inicial. Cada toque do tronco nos joelhos constitui uma flexão. A pontuação é determinada pelo número de “Sit-Ups” realizados corretamente ao longo de um minuto (Rodrigues, 2006).

Importante é ainda referir que apesar de este ser um teste de AptF, tem uma componente psicológica muito grande, relacionada com a motivação, o que pode alterar o resultado, uma vez necessário um total envolvimento do executante durante a realização dos testes de força (Marins & Giannichi, 2003).

5.2.6 O Papel da Educação Física na Aptidão Física dos Alunos

Numa sociedade em que a condição física assume um papel importante para a harmonia de uma vida saudável, o diagnóstico da AptF dos escolares constitui-se como um importante trabalho. A prática de AF na idade escolar é conveniente para estimular a adoção de hábitos de vida ativa até a idade adulta, diminuindo o risco de doenças e demais fatores negativos associados a um estilo de vida sedentário. (Souza *et al*, 2009).

A escola deve-se construir como um local importante para o desenvolvimento de estratégias de educação também para a saúde. Neste contexto a EF deve assumir inevitavelmente um papel importante na promoção da AptF e criação de hábitos de vida fisicamente ativos (Nahas 2003; Corbin 1992; Guedes 1997; Mota 1992; Sallis 2002 *apud* Coelho e Silva, 2001).

Um dos propósitos da avaliação da AptF é a estimulação da atividade. Assim, os valores de referência devem ser alcançáveis para que os jovens experimentem um sentimento de sucesso e invistam na diminuição dos seus níveis de sedentarismo. No entanto, estes valores não podem ser facilmente atingíveis em consequência dos jovens se sentirem menos atraídos para as atividades (Safrit, 1995).

Para motivar os grupos mais aptos, o *President's Council on Physical Fitness and Sports* associados à AAHPERD, lançaram em 1966 o *Presidential Physical Fitness Award* para os sujeitos que iam além do percentil 85% em todas as provas. Porém, como referido por Deci & Ryan, (1985) e Fox & Biddle, (1988 *apud* Coelho e Silva, 2001) é necessário um cuidado para que os prémios não condicionem a participação ao nível do estímulo desencadeador de tal comportamento.

5.3 Objetivos do Estudo

5.3.1 Objetivo Geral

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

5.3.2 Objetivos Específicos

- a) Determinar os valores de corte obtidos na realização do teste dos “Sit-Ups” para os alunos de ambos os sexos, do ensino básico e secundário;
- b) Elaborar novas tabelas normativas para o teste dos “Sit-Ups”;
- c) Comparar as tabelas normativas em vigor com os resultados obtidos no estudo;
- d) Definir um protocolo escrito para o teste dos “Sit-Ups”;
- e) Relacionar o IMC dos alunos, com os resultados obtidos no teste;
- f) Comparar os grupos de alunos que praticam e não praticam AF regular, relativamente ao seu desempenho no teste dos “Sit-Ups”.

5.4 Metodologia

5.4.1 Desenho do Estudo

De modo a comparar os dados recolhidos com as tabelas de referência utilizadas no grupo disciplinar, e tendo em conta as variáveis idade, sexo e ano de escolaridade, foram

recolhidos dados da amostra relativos aos resultados obtidos no teste de AptF estudado, num total de 5 momentos distribuídos por dois anos letivos (3 momentos no ano letivo de 2013/2014 e 2 momentos no ano letivo de 2014/2015). Foram ainda recolhidos dados relativos á massa corporal, estatura, idade, sexo e frequência da prática de AF.

Tabela 1-Cronograma de Recolha dos Dados

| Cronograma da Recolha dos dados | |
|---------------------------------|--|
| Ano Letivo 2013/2014 | Recolhas de dados relativos ao teste em 3 momentos |
| Setembro 2014 | Recolha e transcrição dos dados do teste – 1º momento |
| Novembro 2014 | Transcrição dos dados recolhidos no ano letivo anterior |
| Dezembro 2014 | Recolha e transcrição dos dados do teste – 2º momento |
| Janeiro 2015 | Recolha e transcrição dos dados relativos à massa corporal, estatura, idade, sexo e frequência de AF |

5.4.2 Caracterização da Amostra

Na realização deste estudo participaram 1345 alunos (600 do sexo masculino e 745 do sexo feminino) com idades compreendidas entre os 11 e os 20 anos, matriculados na disciplina de Educação Física na ESJF do 7º ao 12º anos de escolaridade, nos anos letivos de 2013/2014 e 2014/2015.

Na tabela 2 são descritos os valores da 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 na realização do teste dos “Sit-Ups”

| Ano de Escolaridade | Sexo Masculino | | Sexo Feminino | | Total |
|---------------------|----------------|------------|---------------|------------|-------|
| | N | Média ± DP | N | Média ± DP | |
| 7º | 46 | 12,30±0,88 | 41 | 12,20±0,68 | 87 |
| 8º | 71 | 13,42±0,91 | 81 | 13,21±0,60 | 152 |
| 9º | 53 | 14,47±0,65 | 56 | 14,46±0,75 | 109 |
| 10º | 125 | 15,23±0,58 | 157 | 15,17±0,44 | 282 |
| 11º | 142 | 16,34±0,71 | 198 | 16,23±0,53 | 340 |
| 12º | 163 | 17,47±0,89 | 212 | 17,26±0,56 | 375 |
| Total | 600 | | 745 | | 1345 |

Relativamente às medidas antropométricas e à prática de AF, apenas foram recolhidos dados dos alunos que participaram no estudo no ano letivo de 2014/2015. Assim, há a referir que 66,8% dos alunos no sexo masculino e 45,9% do sexo feminino praticam AF regular, dos quais 30% pratica atividade física uma ou duas vezes por semana, 51% pratica três a cinco vezes por semana e 9% pratica 6 a 9 vezes por semana.

5.4.3 Instrumentos e Procedimentos de Aplicação

5.4.3.1 Descrição do Teste de Aptidão Física – “Sit-Ups”

Para a realização do teste de AptF, foram utilizados como instrumentos um cronómetro, um colchão para cada aluno, o protocolo de realização do teste dos “Sit-Ups”, já utilizado pelo grupo disciplinar, e as tabelas de registo dos resultados dos alunos, nos vários momentos de recolha dos dados.

O teste realiza-se com o executante em decúbito dorsal sobre um tapete e com os membros inferiores fletidos (em angulo reto). A prova consiste na capacidade máxima de repetição de elevações do tronco, durante 60 segundos, tendo as mãos cruzadas sobre os ombros. Um ajudante fixa os pés, de modo a que estes não percam o contacto com o solo. O ajudante é responsável pela contagem do número de vezes que os cotovelos tocam os joelhos durante a realização da prova.

5.4.3.2 Medidas Antropométricas

Estatura

A 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 Frankfurt*.

Massa corporal

A 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.

5.4.4 Tratamento dos Dados Estatísticos

Após a recolha dos dados, os mesmos foram tratados no programa “*Statistical Package for Social Sciences 20 – SPSS*”, apresentados e discutidos.

Inicialmente foi efetuada uma análise exploratória, para verificar a assunção de normalidade de distribuição dos dados, a fim de identificar casos extremos.

Seguidamente foi analisada a variação por sexo no teste dos “Sit-Ups”, separadamente para cada ano de escolaridade através de análise de variância univariada (ANOVA).

Separadamente por sexo, foram também comparadas as médias do desempenho no teste dos “Sit-Ups” e verificadas as diferenças por ano de escolaridade, recorrendo à ANOVA, sendo as comparações múltiplas (*post hoc*) efetuadas através do teste de Fisher LSD (*least-significance difference*).

Em todas as análises efetuadas foi considerado um grau de confiança de 5%.

Foram elaboradas tabelas de frequências com valores de corte para os percentis dos resultados observados no teste dos “Sit-Ups”, por sexo e por ano de escolaridade, bem como as respetivas figuras.

Foi efetuada uma análise exploratória da tendência dos valores dos percentis, por ano de escolaridade, através de extrapolação pelo método dos quadrados mínimos.

Separadamente por sexo e ano de escolaridade, foram correlacionados os valores de IMC e os resultados obtidos no teste dos “Sit-Ups”.

Por fim, através do teste *T- Student*, foram comparadas as médias dos valores obtidos no teste dos “Sit-Ups”, dos praticantes e não praticantes de atividade física regular.

5.5 Apresentação e Discussão dos Resultados

5.5.1 Desempenho dos alunos no teste dos “Sit-Ups”

Na tabela 3 são apresentados os valores médios de desempenho por sexo e ano de escolaridade, assim como a variação do desempenho entre rapazes e raparigas, no teste dos “Sit-Ups” realizado pelos alunos do ensino básico e secundário da ESJF.

Tabela 3- Comparação entre sexos a partir do teste de ANOVA, por anos de escolaridade, do número de repetições dos “Sit-Ups” em um minuto

| Ano de Escolaridade | Sexo Masculino | | Sexo Feminino | | P |
|---------------------|----------------|------------|---------------|------------|-------|
| | N | Média ± DP | N | Média ± DP | |
| 7º Ano | 46 | 52±10 | 41 | 46±12 | 0,02 |
| 8º Ano | 71 | 53±10 | 81 | 44±10 | <0,01 |
| 9º Ano | 53 | 61±11 | 56 | 43±11 | <0,01 |
| 10º Ano | 125 | 56±10 | 157 | 42±10 | <0,01 |
| 11º Ano | 142 | 54±11 | 198 | 44±9 | <0,01 |
| 12º Ano | 163 | 54±10 | 212 | 42±10 | <0,01 |

Diferenças significativas entre sexos (p <0,05)

Através da observação dos resultados da tabela 3, é visível que há diferenças significativas (p) entre os sexos em todos os anos de escolaridade, sendo a média de desempenho dos rapazes superior à das raparigas. Em ambos os casos, não se verifica uma evolução total, verificando-se, no entanto, no caso dos rapazes, um aumento do desempenho até ao 10º ano, com um pico no 9º ano e posterior estabilização dos resultados. No caso das raparigas, observou-se uma estabilização do desempenho do ensino básico para o ensino secundário, sendo o melhor desempenho alcançado no 7º ano.

Por haver diferenças estatisticamente significativas entre os sexos, todas as restantes análises foram realizadas separadamente, tal como as tabelas normativas para a classificação dos alunos neste teste. Este resultado concorda com outros estudos, como o realizado por Okano *et al* (2001) em que o fator sexo foi discriminante para o desempenho motor no teste dos “Sit-Ups”, o que ficou evidenciado pelos maiores *scores* alcançados pelos grupos masculinos. Já Thomas (1999) reitera estes resultados afirmando que este comportamento de superioridade dos meninos em relação às meninas são esperados em testes motores que envolvam força e potência muscular, como é o caso do teste de força abdominal aplicado no nosso estudo.

Separadamente por sexo, foram também comparadas as médias do desempenho no teste dos “Sit-Ups” e verificadas as diferenças por ano de escolaridade, recorrendo à ANOVA. Nesta situação, verificou-se que existem, no sexo masculino, diferenças estatisticamente significativas do desempenho dos alunos do 9º ano relativamente aos restantes anos de escolaridade. No 10º ano há um acontecimento semelhante, à exceção da comparação com o 12º ano. Já no que respeita ao sexo feminino, verificou-se que em todos os anos o desempenho é semelhante, não havendo diferenças significativas entre nenhum dos anos de escolaridade.

Há semelhança dos resultados apresentados neste ponto, também num estudo realizado na Leça da Palmeira (2013), os rapazes apresentam uma melhoria da força, seguida de uma aceleração do seu desenvolvimento por volta dos 13/14 anos (9º ano de escolaridade), enquanto as meninas apresentam uma tendência para a estabilização logo por volta dos 13 anos (8º/9º ano de escolaridade). Também outros estudos internacionais relativos à força e resistência abdominal em crianças e adolescentes (Davis *et al.*, 1994; Ross e Gilbert, 1985; Ross e Pate, 1987) apresentaram curvas de desenvolvimento similares. Em adolescentes do sexo masculino, o padrão de crescimento é constante até aos 14-15 anos (9º/10º ano de escolaridade). Já no sexo feminino, o desenvolvimento é semelhante ao apresentado pelos rapazes até por volta dos 11-12 anos (7º ano de escolaridade), estabilizando até aos 15-16 anos (10º ano de escolaridade) e declinando após esta. Comparando as diferenças entre sexos, é possível verificar que os rapazes apresentam níveis superiores aos das meninas em todas as idades, havendo a partir dos 11-12 um aumento da magnitude destas diferenças (Bergmann *et al.*, 2005; Malina, 1990; Malina e Bouchard, 2002).

5.5.2 Valores de corte para os percentis

A fim de demarcar valores de referência para o desempenho dos alunos do ensino básico e secundário no teste dos “Sit-Ups” foram determinados valores de corte para os percentis, em ambos os sexos. Deste modo, os valores dos percentis (P5, P10, P20, P50 e P85 para os anos pertencentes ao ensino básico e P5, P10, P20, P50, P90 e P95 para os pertencentes ao ensino secundário) serviram de valores através dos quais se puderam atingir os objetivos definidos para este estudo, nomeadamente na construção das tabelas normativas para a classificação da aptidão física dos alunos no teste dos “Sit-Ups” na ESJF.

A definição de percentis diferentes para o ensino básico e secundário, prende-se com as escalas de avaliação, também diferentes nestes ciclos de ensino.

Sexo Masculino

Na tabela 4 e figura 1, podem-se observar os valores de corte recolhidos na análise do desempenho do sexo masculino do 7º ao 12º ano de escolaridade.

Tabela 4-Percentis por ano de escolaridade para o sexo masculino

| Percentis | Ano de Escolaridade | | | | | |
|-----------|---------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| | 7º | 8º | 9º | 10 | 11º | 12º |
| 95 | 69 | 69 | 79 | 75 | 73 | 71 |
| 90 | 65 | 69 | 74 | 70 | 67 | 67 |
| 85 | 62 | 64 | 73 | 66 | 65 | 64 |
| 80 | 60 | 62 | 68 | 64 | 64 | 64 |
| 70 | 57 | 57 | 68 | 61 | 60 | 61 |
| 60 | 54 | 56 | 65 | 59 | 58 | 57 |
| 50 | 53 | 53 | 63 | 56 | 54 | 54 |
| 40 | 51 | 51 | 60 | 55 | 51 | 52 |
| 30 | 49 | 46 | 58 | 52 | 48 | 47 |
| 20 | 42 | 43 | 52 | 48 | 45 | 45 |
| 10 | 36 | 40 | 45 | 44 | 38 | 41 |
| 5 | 30 | 37 | 41 | 39 | 35 | 37 |

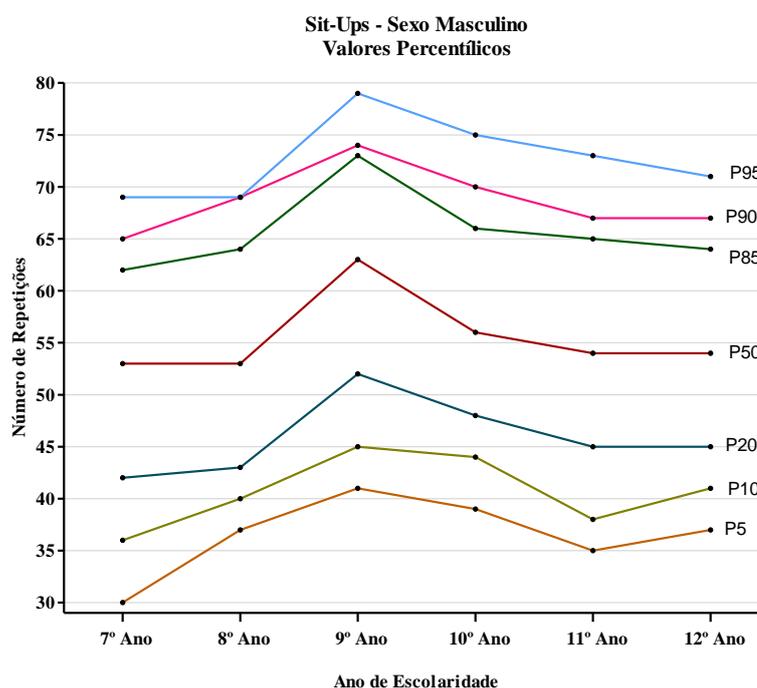


Figura 1- Percentis de referência para o sexo masculino

Perante os dados apresentados acima, verifica-se que, no caso dos rapazes, há uma tendência de crescimento até ao 9º ano, onde há um pico de desempenho, e com a entrada no secundário uma estabilização do desempenho abaixo dos valores obtidos no último ano do ensino básico. De acordo com a ANOVA realizada entre anos de escolaridade, os dados

mostram que há diferenças existentes entre os alunos que frequentam o 9º ano em relação aos restantes anos de escolaridade. O mesmo acontece com o 10º ano de escolaridade, no qual se apresentam diferenças em todos os anos à exceção do 12º ano. Apesar disto, por não ser coerente apresentar uma tabela de classificação mais exigente no 9º e 10º anos do que nos restantes anos do ensino secundário, achámos mais conveniente elaborar apenas uma tabela de classificação para o 3º ciclo do ensino básico e uma para o secundário, respeitando assim o princípio da complexificação das tarefas entre ciclos e garantindo as escalas de classificação.

Sexo Feminino

Na tabela 5 e figura 2, podem-se observar os valores de corte recolhidos na análise do desempenho do sexo feminino do 7º ao 12º ano de escolaridade.

Tabela 5- Percentis por ano de escolaridade para o sexo feminino

| Percentis | Ano de Escolaridade | | | | | |
|-----------|---------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| | 7º | 8º | 9º | 10 | 11º | 12º |
| 95 | 73 | 63 | 66 | 60 | 60 | 62 |
| 90 | 68 | 59 | 61 | 54 | 57 | 56 |
| 85 | 59 | 55 | 56 | 52 | 54 | 54 |
| 80 | 56 | 53 | 54 | 50 | 51 | 51 |
| 70 | 53 | 48 | 48 | 48 | 49 | 47 |
| 60 | 46 | 46 | 44 | 45 | 46 | 46 |
| 50 | 42 | 44 | 41 | 43 | 44 | 43 |
| 40 | 40 | 41 | 38 | 40 | 41 | 39 |
| 30 | 39 | 38 | 35 | 38 | 39 | 35 |
| 20 | 36 | 33 | 33 | 34 | 36 | 32 |
| 10 | 35 | 31 | 30 | 29 | 33 | 30 |
| 5 | 29 | 29 | 26 | 26 | 29 | 27 |

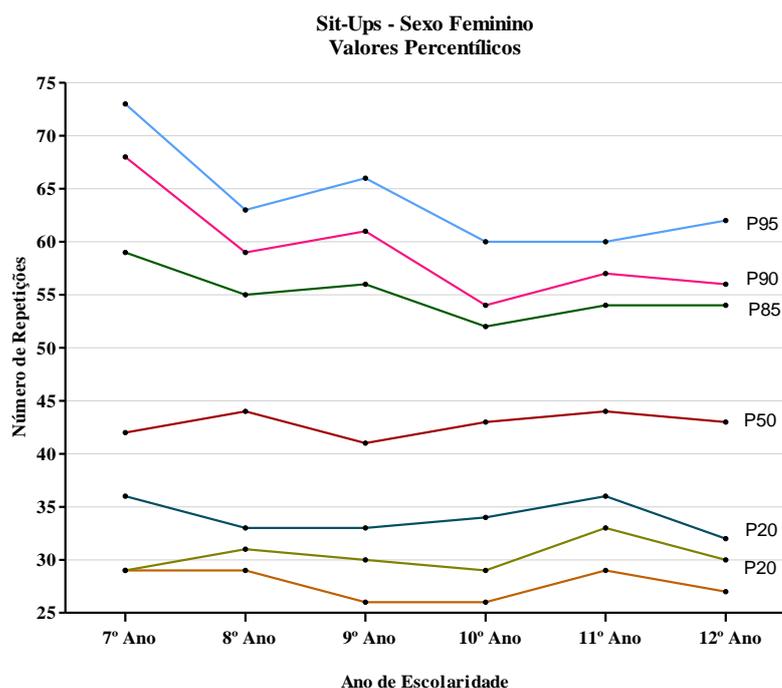


Figura 2- Percentis de referência para o sexo feminino

Em análise à tabela e figura anteriores, pode-se verificar que há alguma irregularidade nos valores percentílicos das alunas, relativos ao desempenho no teste dos “Sit-Ups”, notando-se um decréscimo após o 7º ano, com posterior estabilização, não sendo assim possível definir um padrão de evolução.

Perante estes factos, serão propostas apenas duas tabelas de referência, sendo assim proposta uma tabela conjunta para o sexo feminino do 3º ciclo do ensino básico e outra para o ensino secundário. A divisão dos dois ciclos de ensino é, no entanto, fundamental pelas diferenças na escala de classificação.

5.5.3 Tendência dos valores dos percentis no teste dos “Sit-Ups”

De forma a construir as tabelas normativas para a classificação da AptF dos alunos no teste dos “Sit-Ups” na ESJF, recorreremos à análise da tendência dos valores percentílicos, por ano de escolaridade, pelo método dos quadrados mínimos. As linhas de tendência para cada percentil, obtidas nestas análises, são apresentadas nas figuras 3 e 4, para o sexo feminino e masculino respetivamente.

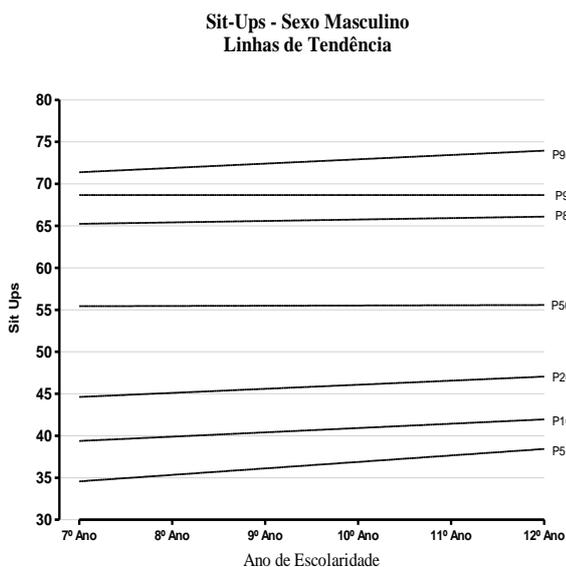


Figura 3- Linhas de tendência para os percentis- Sexo Masculino

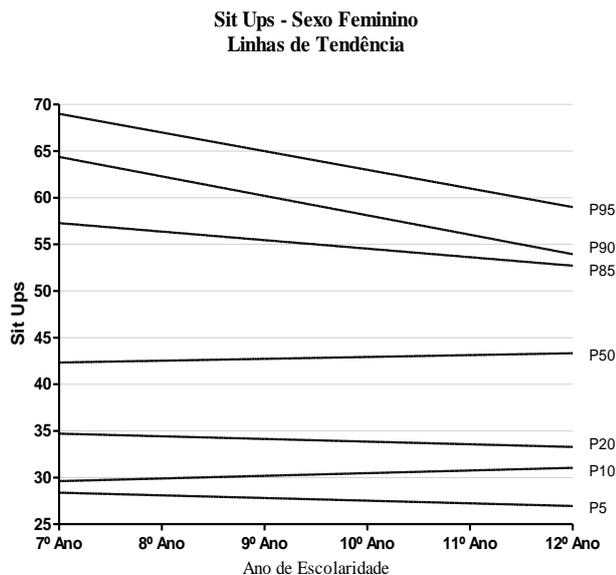


Figura 4- Linhas de tendência para os percentis- Sexo Feminino

Após a análise da tendência dos valores de corte, verificou-se a necessidade de utilização dos modelos de regressão linear, em ambos os sexos, devido à uniformidade dos dados observados. Como observável nas figuras 3 e 4, tanto nos rapazes como nas raparigas há uma estabilização dos valores dos percentis ao longo dos anos de escolaridade. No caso do sexo feminino há uma visível estabilização nos percentis mais baixos, e nos percentis mais elevados uma tendência para o decréscimo do desempenho. No caso do sexo masculino, o mesmo acontece, pois apesar das linhas de tendência terem uma pequena ascensão nos percentis 5, 10, 20 e 95, estes continuam a ser valores com tendência para a estabilização. Deste modo, serão elaboradas tabelas normativas baseadas na tendência de cada percentil para os anos referentes ao 3º ciclo do ensino básico e para o secundário, separadamente.

5.5.4 Correspondência dos percentis com os níveis de classificação

Tendo em vista a uniformização dos critérios de avaliação a utilizar na construção das novas tabelas normativas, depois serem analisados os valores obtidos, e ouvido o grupo disciplinar de EF da escola, determinámos que a classificação a atribuir para os perfis de desempenho seria realizada conforme o descrito na tabela 6.

Tabela 6- Propostas de classificação a atribuir aos valores percentílicos de referência

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

Na construção das tabelas normativas a propor ao grupo disciplinar de EF, foram utilizados os valores de referência apresentados, sendo os restantes distribuídos de forma equitativa, tendo em conta o intervalo em que se encontram.

5.5.5 Proposta de níveis a atribuir e comparação com as tabelas normativas existentes

Ensino Básico

Na tabela 7 apresentam-se os valores existentes nas tabelas normativas em vigor e os valores propostos para os alunos do sexo masculino e feminino do ensino básico no teste dos “Sit-Ups”.

Tabela 7- Tabela de comparação de níveis a atribuir para classificação do 3º Ciclo do Ensino Básico

| Sexo Masculino | | | | Sexo Feminino | | | |
|-----------------------|---------------------------------|-----------------------------|-------------------------------|----------------------|---------------------------------|-----------------------------|-------------------------------|
| Nível | 7º/8º Anos Existente | 9º Ano Existente | 3º Ciclo Observado | Nível | 7º/8º Anos Existente | 9º Ano Existente | 3º Ciclo Observado |
| 5 | >50 | >55 | 66 | 5 | >40 | >45 | 57 |
| 4 | 50 - 40 | 55 - 45 | 56 | 4 | 40 - 32 | 45 - 37 | 43 |
| 3 | 39 - 33 | 44 - 38 | 45 | 3 | 31 - 24 | 36 - 29 | 35 |
| 2 | 32 - 25 | 37 - 30 | 35 | 2 | 23 - 15 | 28 - 20 | 28 |

Tendo em apreciação a presente tabela, constata-se que os valores propostos são mais exigentes do que os valores atualmente utilizados, tanto para atingir os valores satisfatórios como os valores de excelência. Considerando os valores do sexo masculino, existentes para o

7º e 8º anos, observa-se que o nível Excelente requer valores próximos do percentil 40 e no 9º ano próximos do percentil 30, o que significa que neste momento cerca de 60% dos alunos do 7º e 8º ano e cerca de 70% dos alunos do 9º ano têm uma classificação de Excelente. No sexo feminino, algo de semelhante acontece, pois verificando as classificações atribuídas atualmente, observa-se que no 7º e 8º anos o valor requerido para o nível de excelência aproxima-se do percentil 40 e no 9º ano do percentil 60. Pode-se ainda referir que, com as tabelas normativas em vigor, 100% das alunas da amostra do 7º e 8º ano obtiveram classificações positivas no teste dos “Sit-Ups”, mostrando-se assim a pouca exigência existente nas tabelas normativas em vigor.

Ensino Secundário

Na tabela 8 apresentam-se os valores existentes nas tabelas normativas em vigor e os valores propostos para os alunos do sexo masculino e feminino do ensino secundário no teste dos “Sit-Ups”.

Tabela 8- Tabela de comparação de níveis a atribuir para classificação do Ensino Secundário

| Sexo Masculino | | | | Sexo Feminino | | | |
|----------------|-------------------|------------------------|----------------------|---------------|-------------------|------------------------|---------------------|
| Nível | 10º Ano Existente | 11º/12º Anos Existente | Secundário Observado | Nível | 10º Ano Existente | 11º/12º Anos Existente | Secundário Proposta |
| 20 | >55 | >65 | 74 | 20 | >45 | >58 | 61 |
| 18 | 52-50 | 61-58 | 69 | 18 | 43-42 | 54-51 | 56 |
| 14 | 40-38 | 45-42 | 56 | 14 | 35-34 | 40-38 | 43 |
| 10 | 28-26 | 30-28 | 47 | 10 | 27-25 | 28-26 | 34 |
| 5 | 13-10 | 11-9 | 42 | 5 | 12-10 | 13-11 | 31 |
| 1 | 0 | <1 | 38 | 1 | 0 | 1-0 | 27 |

No ensino secundário, à semelhança do referido no ensino básico, as tabelas mostram-se com valores mais baixos do que os valores propostos, baseados nos percentis observados, quer no sexo feminino quer no sexo masculino. Reiterando alguns exemplos, no caso dos rapazes do 10º ano, os valores exigidos para ter 14 valores encontram-se abaixo do percentil 5, evidenciando-se o mesmo facto para a atribuição de uma classificação de 10 valores nos 11º e 12º anos. Já para a atribuição de 18 valores, exige-se um número de repetições colocada no percentil 25 do 10º ano e no percentil 60 do 11º e 12º anos. No caso do sexo feminino, as classificações mais altas aproximam-se dos percentis observados, estando a classificação de 18 valores no patamar do percentil 80 o que se mostra bastante razoável. Porém, para atingir

valores mais baixos, as tabelas em vigor já não se mostram tão exigentes, como se pode comprovar ao verificar que a classificação de 10 valores, nos três anos do ciclo de ensino, correspondem ao percentil 5, pelo que se vê que também esta tabela se mostra pouco exigente.

Assim, com o sentido de cumprir o objetivo a que nos propusemos, mas também por querer manter a motivação dos alunos, perseguimos a ideia de que os “valores de referência não sejam facilmente atingíveis em consequência dos jovens se sentirem menos atraídos para as atividades” (Safrit, 1995).

Perante as conclusões retiradas, achámos conveniente a elaboração de novas tabelas de classificação, para o ensino básico e secundário, apresentadas no Anexo 8.

5.5.6 Efeitos do IMC no desempenho dos alunos no teste dos “Sit-Ups”

Sexo Masculino

Na tabela 9 são apresentados os valores de correlação entre os resultados obtidos no teste dos “Sit-Ups” e os valores de IMC para os alunos do sexo masculino, por ano de escolaridade.

Tabela 9- Análise da associação entre os valores do IMC e os resultados obtidos no teste dos “Sit-Ups” no Sexo Masculino

| Ano de Escolaridade | N | IMC | | Teste dos “Sit-Ups” | |
|------------------------|----|-------------|------------|------------------------|-------|
| | | Média ± DP | Média ± DP | ρ | p |
| 7º Ano | 16 | 18,00± 2,4 | 52 ± 12 | - | 0,827 |
| 8º Ano | 31 | 20,93 ± 3,5 | 49 ± 10 | - | 0,095 |
| 9º Ano | 44 | 21,55 ± 3,4 | 47 ± 11 | - | 0,510 |
| 10º Ano | 61 | 21,40 ± 3,3 | 58 ± 11 | - | 0,770 |
| 11º Ano | 64 | 21,82 ± 2,7 | 54 ± 12 | - | 0,095 |
| 12º Ano | 90 | 22,32 ± 3,3 | 52 ± 11 | - | 0,468 |

Através da tabela 9 pode-se observar que os valores do IMC para o sexo masculino variam entre os 18 kg/m² no 7º ano e os 22,32 kg/m² no 12º ano, apresentando-se segundo a OMS, na zona saudável de referência.

Observa-se ainda que para o sexo masculino não existem correlações entre o IMC e o desempenho no teste dos “Sit-Ups” em nenhum ano de escolaridade, podendo-se assim

afirmar que para este grupo amostral não há qualquer relação de causalidade entre os valores do IMC e o desempenho no teste de AptF.

Sexo Feminino

Na tabela 10 são apresentados os valores de correlação entre os resultados obtidos no teste dos “Sit-Ups” e os Valores de IMC para as alunas do sexo feminino, por ano de escolaridade.

Tabela 10- Análise da associação entre os valores do IMC e os resultados obtidos no teste dos “Sit-Ups” no sexo Feminino.

| Ano de Escolaridade | N | IMC | | Teste dos “Sit-Ups” | |
|------------------------|----|-------------|------------|------------------------|--------|
| | | Média ± DP | Média ± DP | ρ | p |
| 7º Ano | 5 | 20,58 ± 2,6 | 46 ± 10 | - | 0,475 |
| 8º Ano | 34 | 20,44 ± 2,9 | 45 ± 12 | - | 0,942 |
| 9º Ano | 48 | 21,37 ± 3,3 | 47 ± 11 | -0,347 | 0,016* |
| 10º Ano | 74 | 21,66 ± 3,0 | 45 ± 11 | - | 0,501 |
| 11º Ano | 78 | 22,31 ± 2,7 | 45 ± 10 | - | 0,484 |
| 12º Ano | 90 | 21,32 ± 2,3 | 42 ± 12 | - | 0,448 |

*Correlações significativas quando $p < 0,05$

Perante a análise da tabela 10 pode-se constatar que o IMC das alunas varia em média entre os 20,44kg/m² no 8º ano e os 22,31 kg/m² no 11º ano, estando estes valores, segundo a OMS, dentro da zona saudável de referencia.

Para os dados observados da amostra, verifica-se que para o sexo feminino não há valores significativos que comprovem que existe uma correlação entre o valor do IMC e o desempenho das alunas no teste dos “Sit-Ups”, à exceção do 9º ano de escolaridade, onde se apresenta uma correlação negativa, o que significa que neste caso há uma tendência para a diminuição do desempenho no teste dos “Sit-Ups” quando o IMC aumenta.

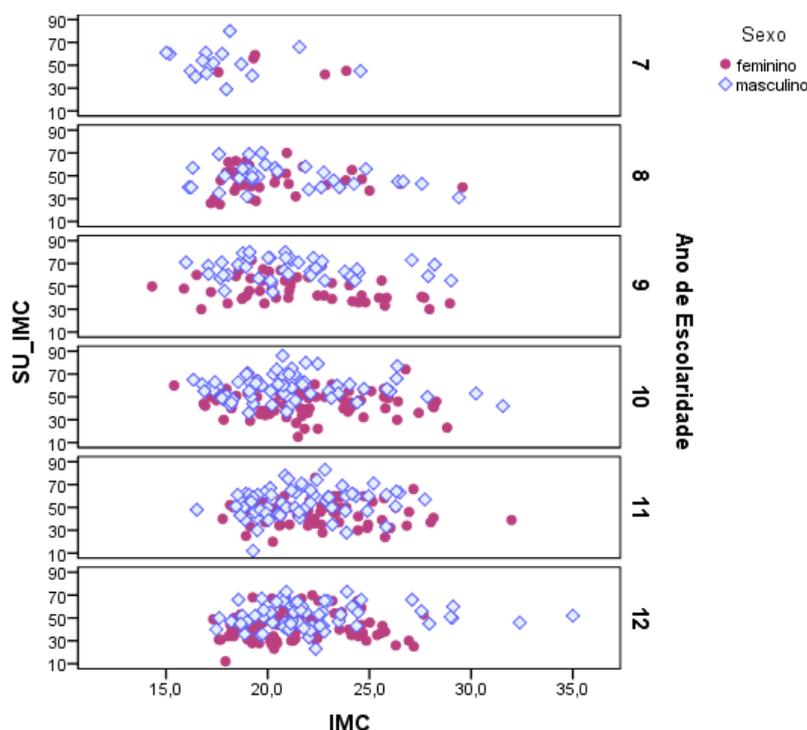


Figura 5 - Distribuição dos valores observados em função do IMC por sexo e ano de escolaridade

Na figura 5 é possível observar a distribuição dos valores recolhidos em função do IMC, por sexo e ano de escolaridade. Nesta pode-se verificar que grande parte da amostra se posiciona entre os valores considerados saudáveis. Ao contrário do esperado, verifica-se ainda, que de uma forma geral, os alunos com IMC superior a 25kg/m^2 não têm desempenhos inferiores aos alunos com valores de IMC considerados saudáveis.

Através desta figura pode-se também comprovar que de forma global os rapazes têm resultados superiores aos das raparigas em todos os anos de escolaridade.

Relativamente ao IMC, as conclusões de Malina *et al.* (2004), Dwyer *et al.* (2009) e Aires *et al.* (2010) segundo os quais, indivíduos obesos são menos aptos fisicamente não são totalmente corroboradas pelo presente estudo, pois apesar do referido por estes autores, apenas se verifica um caso de correlação entre o IMC e o desempenho no teste dos “Sit-Ups”. Neste caso observa-se uma correlação negativa, tal como no estudo de Maziero, (2006), onde se concluiu que, quanto maior o valor do IMC, menor a quantidade de abdominais realizada.

Esta ausência de correlação pode ser derivada do baixo número de alunos com o IMC fora da zona saudável. Porém, apesar dos resultados apresentados, há que continuar a ter em conta a promoção da AF para melhoria da AptF e redução do IMC, uma vez que, para a população sedentária, este se correlaciona com a massa gorda, ou seja um aumento do IMC corresponde diretamente ao aumento desta massa (Martins, 2006).

5.5.7 Efeitos da atividade física regular no desempenho dos alunos no teste dos “Sit-Ups”

Sexo Masculino

Na tabela 11 apresentam-se os valores médios de desempenho de praticantes e não praticantes de AF regular, no teste dos “Sit-Ups”, para o sexo masculino, por ano de escolaridade.

Tabela 11- Análise da comparação dos valores médios de desempenho de praticantes e não praticantes de AF regular, no teste dos “Sit-Ups”, para o sexo Masculino

| Ano de Escolaridade | Praticantes AF | | Não Praticante AF | | p |
|---------------------|----------------|------------|-------------------|------------|--------|
| | N | Média ± DP | N | Média ± DP | |
| 7º Ano | 13 | 53 ± 11 | 3 | 50 ± 18 | 0,686 |
| 8º Ano | 23 | 51 ± 9 | 8 | 44 ± 11 | 0,088 |
| 9º Ano | 38 | 66 ± 9 | 6 | 62 ± 6 | 0,394 |
| 10º Ano | 30 | 59 ± 10 | 18 | 56 ± 12 | 0,330 |
| 11º Ano | 39 | 56 ± 11 | 25 | 52 ± 15 | 0,256 |
| 12º Ano | 39 | 54 ± 12 | 29 | 49 ± 8 | 0,022* |

* Diferenças significativas entre grupos (p <0,05)

Através da análise da tabela 11, apenas são encontrados valores com diferenças significativas entre praticantes e não praticantes de AF no 12º ano. Contudo, é verificável que em todos os anos de escolaridade a média de desempenho dos alunos praticantes, no teste dos “Sit-Ups”, é superior à dos não praticantes.

Sexo Feminino

Na tabela 12 apresentam-se os valores médios de desempenho de praticantes e não praticantes de AF regular, no teste dos “Sit-Ups”, para o sexo feminino, por ano de escolaridade.

Tabela 12- Análise da comparação dos valores médios de desempenho de praticantes e não praticantes de AF regular, no teste dos “Sit-Ups”, para o sexo Feminino.

| Ano de Escolaridade | Praticantes AF | | Não Praticante AF | | P |
|---------------------|----------------|------------|-------------------|------------|--------|
| | N | Média ± DP | N | Média ± DP | |
| 7º Ano | 5 | 49 ± 8 | - | - | - |
| 8º Ano | 22 | 48 ± 11 | 13 | 40 ± 11 | 0,061 |
| 9º Ano | 24 | 52 ± 11 | 24 | 43 ± 9 | 0,003* |
| 10º Ano | 36 | 49 ± 10 | 35 | 42 ± 11 | 0,010* |
| 11º Ano | 34 | 49 ± 10 | 43 | 43 ± 10 | 0,011* |
| 12º Ano | 31 | 46 ± 11 | 58 | 40 ± 11 | 0,019* |

* Diferenças significativas entre grupos (p <0,05)

Ao contrário do que acontece com o sexo masculino, nas meninas, pode-se constatar que à exceção do 8º ano, em todos os anos de escolaridade se apresentam diferenças estatisticamente significativas entre os valores obtidos no teste dos “Sit-Ups” por alunas praticantes e não praticantes de AF regular. Pode-se ainda verificar, como esperado, que as alunas que praticam AF têm valores de desempenho superiores às alunas não praticantes.

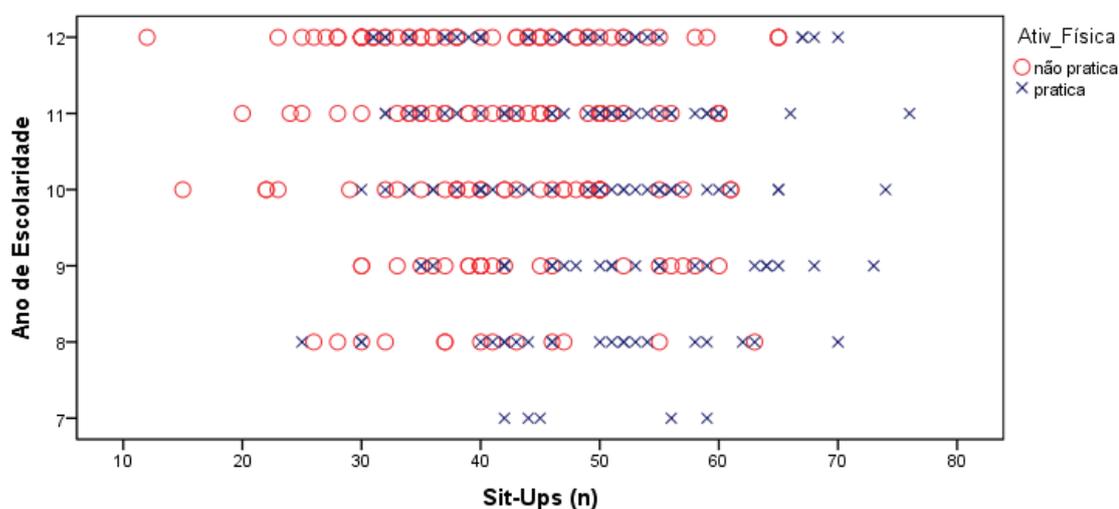


Figura 6- Desempenho dos alunos de ambos os sexos em função da prática de AF, por ano de escolaridade

Na figura 6 é verificável que em ambos os sexos, os não praticantes têm valores de desempenho inferiores aos praticantes. Em observação, denota-se que os praticantes se concentram mais à direita da figura, onde se encontram os valores mais elevados e os não praticantes à esquerda da figura, onde se encontram os valores mais baixos. Assim, apesar de não serem notados valores significativos na comparação do desempenho de praticantes e não

praticantes em todos os anos de escolaridade de ambos os sexos, verifica-se que os praticantes têm mais resistência muscular abdominal do que os não praticantes, tal como concluído em um estudo de Lopes & Silva (2003) onde se verificou que a média do grupo de praticantes foi de 37,92 (\pm 7,73) repetições em 1 minuto, enquanto o grupo de não-praticantes foi de 32,62 (\pm 8,40) repetições em 1 minuto. O mesmo é destacado pelo estudo de Calha (2012).

Nesta perspectiva, segundo Bouchard & Shephard, (1994) a prática habitual de atividade física tende a interferir favoravelmente nos componentes da AptF.

5.6 Conclusões

Após a análise dos resultados e comparação com a literatura existente, foi possível retirar algumas conclusões relativas aos objetivos propostos inicialmente.

De forma a atingir o objetivo geral proposto para este estudo, foi necessário ultrapassar algumas etapas, cujas conclusões foram essenciais na definição do caminho a percorrer. Assim, no que respeita aos valores de desempenho entre sexos e anos de escolaridade, concluímos que existem sempre diferenças significativas entre rapazes e raparigas, sendo o sexo masculino o que tem, em média, melhor desempenho. Feita esta distinção, no sexo masculino foram encontradas diferenças entre alguns anos de escolaridade, com um ligeiro aumento do desempenho até ao 9º ano, onde houve um pico de forma e posterior estabilização. Já no sexo feminino observou-se uma estabilização do desempenho, não havendo diferenças estatísticas significativas entre os anos de escolaridade.

Nesta sequência, foram analisados valores de referência por sexo e ciclo de escolaridade através dos valores percentílicos da amostra. Comparando os valores observados com as tabelas de classificação utilizadas pelo grupo disciplinar, verificou-se, quase sempre, um desajuste destas últimas, por serem pouco exigentes. Assim, foram elaboradas e propostas novas tabelas normativas para o teste dos “Sit-Ups”.

Em acréscimo foram ainda correlacionados os valores de IMC com o desempenho dos alunos no teste de AptF, através dos quais se verificou que não existe uma relação de causa efeito entre estes dois fatores, à exceção do caso das raparigas no 9º ano de escolaridade.

Verificou-se também que, na comparação do desempenho dos alunos praticantes e não praticantes de AF regular, no sexo feminino se notam diferenças em todos os anos de escolaridade à exceção do 8º ano e no sexo masculino, apesar de existirem diferenças significativas apenas no 12º ano, em todos os anos de escolaridade os valores de desempenho se apresentam superiores no grupo de praticantes.

5.7 Limitações e Recomendações

Não retirando a validade do presente estudo, existem algumas limitações que devem ser tidas em conta na interpretação dos resultados alcançados, assim como algumas recomendações a fazer, no sentido de continuar a investigar esta temática ou até melhorar a investigação realizada.

Assim, como principais limitações, aponto o facto de não ter sido possível controlar a rigorosa aplicação do protocolo em todos os momentos de aplicação do teste e consequente recolha de dados, uma vez que o grupo de investigação não estava presente na escola no ano letivo de 2013/2014, no qual foram recolhidos os dados dos primeiros momentos. A impossibilidade de todos os alunos participarem nos cinco momentos de recolha de dados foi outra das condicionantes.

Durante o período de recolha de dados, não foram controladas as variáveis parasitas, que podem ter influenciado os dados, tais como a alimentação o nível de fadiga, a motivação entre outras. Outro aspeto que não houve possibilidade de controlar, prende-se com grau de maturação de cada aluno, pois apesar da média da idade cronológica ser idêntica, a idade biológica individual pode variar, sendo que os alunos que se encontrarem na fase pubertária, tendem a possuir uma maior predisposição para o desenvolvimento das capacidades motoras. A par disto, pode-se ainda apontar a não elaboração de tabelas normativas por idade cronológica como uma limitação deste estudo.

Os procedimentos estatísticos selecionados para a análise dos dados recorrem muitas vezes a valores com base numa medida de tendência central (média), o que pode implicar um erro associado, uma vez que os valores reais são disfarçados na média do grupo.

Por fim, a existência de pouca investigação e ausência de tabelas normativas para o protocolo utilizado, revelaram-se uma limitação para a boa discussão dos resultados.

Como recomendações propomos a validação das tabelas normativas elaboradas, através da aplicação do estudo longitudinalmente, assim como a abertura do estudo a outros testes como os de flexibilidade de velocidade. Propomos ainda que sejam realizadas tabelas normativas com base na idade cronológica dos alunos, e que se aplique uma investigação, no sentido de procurar saber o que mudou no que respeita à motivação dos alunos para o desempenho do teste de AptF.

Capítulo VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o término deste percurso, é verificável a grande evolução realizada ao longo do EP. Não foi uma etapa de todo fácil de ultrapassar, pois a conjugação do papel de professor e de aluno revelou-se bastante exigente. Porém, as capacidades adquiridas ao nível da reflexão, pedagogia e didática definiram-se, sem dúvida, como uma mais-valia à prática da docência.

Este ano de estágio marcou-nos bastante ao nível profissional, académico e pessoal, pois deu-nos a oportunidade de aplicar todos os conhecimentos conseguidos ao longo da Licenciatura e primeiro ano de Mestrado, através do contacto com a realidade escolar. Para além disto, o EP foi ainda a concretização de uma etapa que há muito se esperava alcançar, a lecionação da EF.

Devido às limitações impostas aos professores estagiários e professores em geral, ao nível da autonomia, orientações e normas, nem sempre foi possível desenvolvermos um trabalho tão criativo como desejado. Todavia, também este contacto com o contexto escolar, acompanhado de todas as suas características e particularidades, fez com que o conhecêssemos e nos adaptássemos a ele, não só ao nível do desenvolvimento do ensino, como ainda ao nível da dimensão profissional, relacional, ética, de participação na escola e de relação com a comunidade.

Ao integrar o grupo disciplinar de EF da ESJF, desde cedo nos apercebemos das preocupações existentes relativamente à avaliação da AptF dos alunos. Assim, partilhando as mesmas preocupações, decidimos concentrar o nosso tema-problema na análise da classificação dos testes de AptF já realizados pelos vários docentes do grupo disciplinar. Neste âmbito, foram cumpridos todos os objetivos propostos, nomeadamente a elaboração de novas tabelas normativas para o teste de AptF -“Sit-Ups” e produção escrita do protocolo do mesmo teste (Anexo 9).

Podemos então concluir que este foi um ano bastante enriquecedor, para o qual trabalhamos arduamente, no sentido de alcançar todas as metas previstas. Assim, damos por finalizado o ano de EP conscientes da sua importância para as nossas vidas futuras enquanto docentes, e convictos do esforço realizado no sentido de contribuir para o desenvolvimento positivo dos alunos, quer ao nível das aprendizagens psicomotoras, quer no que diz respeito às cognitivas e socio-afetivas. Consideramos, então, que todas as metas foram alcançadas, e que deixámos o nosso contributo para a formação e crescimento saudável dos alunos, assim como para o bom funcionamento da escola onde lecionámos.

Capítulo VII- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ✓ Albuquerque, A., Santiago L. & Fumes, N. (2008). *Educação Física, Desporto e Lazer: Perspetivas Luso-Brasileiras*. Serviços de Edição do Instituto Superior da Maia, Porto.
- ✓ Baptista F, Silva AM, Marques E, Mota J, Santos R, Vale S, Ferreira JP, Raimundo A, Moreira H (2011). *Livro Verde da Aptidão Física*. Instituto do Desporto de Portugal, IP, Lisboa.
- ✓ Bento, J. (1987). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*, Livros Horizonte, Lisboa.
- ✓ Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Ed. 3. Livros Horizonte, Lisboa.
- ✓ Bento, J. (1987). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Coleção Horizonte de Cultura Física, Lisboa.
- ✓ BORSUM, W. e outros: Introdução na didática. Munique: 1982
- ✓ Bouchard, C; Shephard, RJ (1993). Physical activity, fitness and health: the model and key concepts. In C Bouchard, RJ Shephard, T Stephens (editors). *Physical activity, fitness, and health – consensus statement*. Champaign, Illinois. Human Kinetics. Chapter 2: 11-20.
- ✓ Caetano, Ana Paula & Silva, Maria de Lurdes (2009). Ética profissional e formação de professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, pp. 49-60. Consultado em [Maio, 2015] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- ✓ Cardoso, M. (2000). Aptidão Física e Actividade Física da População Escolar do Distrito de Vila Real: Estudo em crianças e jovens de ambos os sexos dos 10 aos 18 anos de idade. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto, Porto.
- ✓ Carreiro da Costa, F. e Onofre, M. (1994). *Formação de Formadores – Supervisão Pedagógica em Didáctica da Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Colectânea de textos de apoio, Desporto Escolar, Ministério da Educação.
- ✓ Caspersen, CJ; Powell, KE; Christenson, GM (1985). Physical activity, exercise and physical fitness: definition and distinctions for health-related research. *Public Health Report*. 100 (2): 126-131.
- ✓ Coelho e Silva, M.J. (2001). *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, Coimbra.

- ✓ Council of Europe (1988). *Eurofit: Handbook for the EUROFIT Tests of Physical Fitness*. Committee for the Development of Sport. Committee of Experts on Sports Research, Rome.
- ✓ Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto. Perfil de Desempenho Docente.
- ✓ Dias, L e Rosado, A. (2003). *A avaliação formativa em Educação Física*. Pedagogia do Desporto. 7.73-99. Lisboa: Edições FMH.
- ✓ Formosinho, J. et al., (2009). *Formação de professores: Aprendizagem Profissional e Ação Docente*. Porto: Porto Editora.
- ✓ Freitas, D.; Marques, A.; Maia, J. (1997). *Aptidão Física da População Escolar da Região Autónoma da Madeira*. Universidade da Madeira.
- ✓ GORDON, C.C., CHUMLED, W.C., ROCHE, A.F. Stature, recumbent length and weight. In: LOHMAN, T.G., ROCHE, A.F., MARTORELL, R. *Anthropometric standardization reference manual*. Champaign IL: Human Kinetics Books, 1988. 177p.
- ✓ Hadgi, C. (1997). *L'évaluation démystifiée*. Paris: ESF Éditeur.
- ✓ Ehlert, A. A., Burgos, M.S., Tornquist, L., Reuter, C. P., Reckziegel, M.B., (2010). *Aptidão física relacionada à saúde. Estudo comparativo entre escolares obesos e não obesos de uma escola pública do município de Venâncio Aires, RS*. Disponível em:<http://www.efdeportes.com/efd151/estudo-comparativo-entre-escolares-obesos-e-nao-obesos.htm>. à data de maio de 2015
- ✓ 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.
- ✓ Lima, M.C.A.M.T. (2013). *Prontidão desportivo-motora. Um estudo na Escola Básica de leça da Palmeira*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Porto.
- ✓ Maia, J.; Lopes, V.; Morais, F. (2001). *Actividade Física e Aptidão Física Associada à Saúde: um estudo de epidemiologia genética em gémeos e suas famílias realizado no arquipélago dos Açores*. Dissertação de Mestrado apresentada à 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, Açores.

- ✓ Malina, R. (1993). Longitudinal perspectives on physical fitness during childhood and youth. In: *World-wide variation in physical fitness*. A.L. Claessens, J. Lefevre and B. Vanden Eynde, editors (94-105).
- ✓ Malina, R. (1995). Physical activity and fitness of children and youth: Questions and implications. *Medecine, Exercise, Nutrition and Health* 4: 123-135.
- ✓ Martins, R. (2006). *Exercício Físico e Saúde Publica*. Livros Horizonte, Lisboa.
- ✓ Ministério da Educação (2001b). *Programa de Educação Física: 10º, 11º e 12º anos – Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Departamento da Educação Básica, Lisboa.
- ✓ Nobre, P. (2013). Estudos Avançados em Desenvolvimento Curricular - Material de Apoio da unidade curricular – FCDEF-UC, Coimbra.
- ✓ Organização Mundial de Saúde disponível em: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs311/en/> à data de junho de 2015
- ✓ Piéron, M (1996) *Formação de Professores: aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica*, Edições FMH, Lisboa.
- ✓ PIERON, M. (1984). *Pedagogie des Activités Physiques et Sportives: Méthodologie et Didactique*. Institut Supérieur d'Education Physique, Université de Liège.
- ✓ Piéron, M. (1992). *Pedagogie des activités physiques et du sport*. Colecção Activites physiques et sports recherche et formation. Éditions Revue eps, Paris.
- ✓ Plowman, ET; Falls, HB (1978). AAHPER youth fitness test revision. *Journal of Health Physical Education and Recreation*. 49: 22-24.
- ✓ Quina, J.N. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Instituto Politécnico de Bragança, Bragança.
- ✓ Ratliffe, T; Ratliffe, LM (1994). *Teaching Children Fitness – Becoming a Master Teacher*. Champaign, Illinois. Human Kinetics.
- ✓ Ribeiro, L. C. (1999). *Avaliação da aprendizagem*. Texto Editora, Lisboa.
- ✓ 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, Porto.
- ✓ Rosado, A (sd). Planeamento da Educação Física: Modelos de lecionação Disponível em: home.fmh.utl.pt/~arosado/Modelos20021.PPT à data de maio de 2015
- ✓ Ross, J; Gilbert, G (1985). The National Children and Youth Fitness Study: a summary of findings. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*. 56:45-50.

- ✓ Ross, J; Pate, R (1987). A summary of findings - The National Children and Youth Fitness Study II. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*. 58 (6): 51-56.
- ✓ Safrit, MJ (1995). *Complete guide to youth fitness testing*. Champaign, Illinois. Human Kinetics.
- ✓ Santos, L. (2002). *Auto-Avaliação Regulada: porquê, o quê e como?*. Texto elaborado para o DEB. Universidade de Lisboa, Lisboa.
- ✓ Sarmiento, P.; Veiga, A.; Rosado, A.; Rodrigues, J.; Ferreira, V. (1998). *Pedagogia do Desporto. Instrumentos de Observação Sistemática da Educação Física e Desporto*. Edições FMH, Lisboa.
- ✓ Siedentop, D. (1983). *Development teaching skills in Physical Education*, Second edition. Mayfield Publishing Company, Palo Alto.
- ✓ Siedentop, D. (1998). *Aprender a Enseñar la Educación Física*. Barcelona : INDE
- ✓ Silva, E. (2010). *Prática de Ensino - Material de Apoio da unidade curricular – FCDEF-UC, Coimbra*.
- ✓ Silva, E. (2013). *Didática da Educação Física.- Material de Apoio da unidade curricular – FCDEF-UC, Coimbra*
- ✓ Silva, M. L. (1994). *A profissão docente. Ética e deontologia profissional*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- ✓ Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to curriculum research and development*. Heinemann, London.
- ✓ THOMAS, J.R. 1999 C.H. McCLOY research lecture: children's control, learning, and performance of motor skills. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71(1): 1-9, 2000.

Capítulo VIII- ANEXOS

Anexo 1 – Plano de Aula

Anexo 2 – Parâmetro e Critérios de Avaliação do grupo disciplinar de EF da ESJF

Anexo 3 – Grelha de Autoavaliação

Anexo 4 – Certificado de participação na Oficina de Ideias

Anexo 5 – Certificado de participação nas I Jornadas Científico-Pedagógicas da FCDEF-UC

Anexo 6 – Certificado de participação no IV FICEF da FCDEF-UC

Anexo 7 – Certificado de apresentação de Poster no IV FICEF da FCDEF-UC

Anexo 8 – Proposta de Classificação da Aptidão Física para o Teste dos “Sit-Ups”

Anexo 9 – Protocolo de Execução do teste de Aptidão Física – “Sit-Ups”

Anexo 1 - Plano de Aula

| |
|----------------------|
| Plano de Aula |
|----------------------|

Aula Nº:

1º Período

11º7

| | | |
|--------------------------|--------------|--|
| Unidade Didática: | Data: | Nº de Alunos: |
| Nº da UD: | Hora: | Fem: Masc: |

| | | |
|-----------------------------|----------------------|-----------------|
| Espaço: | Duração da Aula: 50' | Tempo Útil: 35' |
| Função Didática: | | |
| Competências a Desenvolver: | | |
| Recursos Materiais: | | |

| Tempo | | Situações de Aprendizagem | Organização | Objetivos | Estilos de Ensino |
|--------------------------|---|---------------------------|-------------|-----------|-------------------|
| T | P | | | | |
| Parte Inicial | | | | | |
| | | | | | |
| Parte Fundamental | | | | | |
| | | | | | |
| Parte Final | | | | | |
| | | | | | |

Justificação:

Anexo 2 – Parâmetro e Critérios de Avaliação do grupo disciplinar de EF da ESJF

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

3º Ciclo e Secundário

| <u>Domínios</u> | | <u>Cotação %</u> |
|--|--|------------------|
| <u>Competências de compreensão e realização</u> | <ul style="list-style-type: none"> • <u>Conhece as actividades físicas desportivas nas suas dimensões técnica, táticas, regulamentares e organizativas.</u> • <u>A avaliação das matérias é realizada ao longo das aulas (evolução / desenvolvimento) e pelo domínio / demonstração de um conjunto de competências.</u> <p><i>* A avaliação deste parâmetro é igual ao somatório das avaliações finais de cada matéria a dividir pelo nº de actividades físicas leccionadas.</i></p> | <u>75 %</u> |
| <u>Atitudes e valores</u> | <ul style="list-style-type: none"> • <u>Pontualidade</u> • <u>Empenhamento</u> • <u>Comportamento</u> <ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Relação com os colegas / professor</u> 2. <u>Coopera com os companheiros, em situação de exercício e de jogo, escolhendo acções favoráveis ao êxito pessoal e do grupo.</u> 3. <u>Aceita decisões de arbitragem</u> 4. <u>Conhece e aplica todas as normas de segurança pessoal e colectiva, específica para cada modalidade.</u> 5. <u>Utiliza de forma adequada todos os materiais utilizados.</u> <p><u>Aluno apresenta uma postura correta e princípios de educação: respeito, honestidade, humildade, frontalidade, consideração, etc.</u></p> | <u>20 %</u> |
| <u>Aptidão física</u> | <ul style="list-style-type: none"> • <u>Desenvolve capacidades físicas e motoras condicionais e coordenativas (resistência, força, velocidade, destreza geral e flexibilidade).</u> • <u>Avaliação da força abdominal, força explosiva e resistência aeróbia.</u> <p><i>* A nota final do ano letivo é a média dos 3 momentos de avaliação deste parâmetro.</i></p> | <u>5 %</u> |

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO PARA ALUNOS COM ATESTADO MÉDICO

3º Ciclo e Secundário

| <u>Domínios</u> | | <u>Cotação %</u> |
|--|---|-----------------------------------|
| <u>Competências de compreensão e realização</u> | <p>➤ <u>TRABALHO: 40% (10 a 15 pág. e apresentação)</u> <u>Capa: Identificação, Modalidade e Figuras ilustrativas.</u> <u>Apresentação e formatação:</u> <u>História da Modalidade</u> <u>Regras e Regulamentos</u> <u>Conteúdos Técnicos e Técnico-táticos</u> <u>Critérios de execução</u> <u>Defesa/ argumentação do trabalho</u></p> <p>ou</p> <p>➤ <u>TESTE: 40%</u> ✓ <u>Conteúdos teóricos da atividade física desenvolvida e das aulas administradas (pesquisa bibliográfica, manual adotado, internet)</u> ✓</p> <p>✓ <u>RELATÓRIO: 10%(ficha própria a entregar ao aluno)</u> ✓ <u>Resumo por matéria (modalidade) do trabalho desenvolvido nas aulas</u></p> | <p><u>50 %</u> (40% +10%)</p> |
| <u>Qualidade da intervenção</u> | <ul style="list-style-type: none"> • <u>Controlo e preservação do material didáctico.</u> • <u>Arbitragem</u> • <u>Apoio aos colegas e ao professor na realização da aula</u> | <p><u>30%</u></p> |
| <u>Atitudes e valores</u> | <ul style="list-style-type: none"> • <u>Pontualidade</u> • <u>Empenhamento</u> • <u>Comportamento</u> • <u>Cooperação com os colegas e o professor</u> <p><u>Aluno apresenta uma postura correta e princípios de educação: respeito, honestidade, humildade, frontalidade, consideração, etc.</u></p> | <p><u>20 %</u></p> |

ATRIBUIÇÃO E EXPLICITAÇÃO DOS NÍVEIS A ATRIBUIR:

3º Ciclo e Secundário

✓ **O aluno está no nível 1 (3º ciclo - fraco) ou 0 a 4 (secundário - mau) se:**

- ✗ Não realiza nem aplica os conteúdos leccionados ou executa alguns mas de forma muito débil;
- ✗ Não se esforça para realizá-los ou essa progressão é claramente insuficiente e ocasional.

✓ **O aluno está no nível 2 (3º ciclo – não satisfaz) ou 5 a 9 (secundário – medíocre) se:**

- ✗ Realiza e aplica alguns dos conteúdos leccionados embora não atinja os objectivos mínimos;
- ✗ Apesar de haver algum empenhamento a sua progressão limita-se a uma evolução natural resultante da prática em si, não se expressando significativamente.

✓ **O aluno está no nível 3 (3º ciclo - satisfaz) ou 10 a 13 (secundário - suficiente) se:**

- ✗ Realiza e aplica parte dos conteúdos leccionados satisfatoriamente ou, sendo débil em alguns conteúdos consegue realizar e aplicar outros, atingindo os objectivos mínimos;
- ✗ Apesar de haver algum empenhamento, a sua progressão limita-se a uma evolução natural resultante da prática em si, não se expressando significativamente.

✓ **O aluno está no nível 4 (3º ciclo – satisfaz bem) ou 14 a 17 (secundário - bom) se:**

- ✗ Apresenta bom domínio de grande parte dos conteúdos, realizando e aplicando-os com facilidade;
- ✗ Tem uma progressão que se destaca como fruto do empenho apresentado.

✓ **O aluno está no nível 5 (3º ciclo - excelente) ou 18 a 20 (secundário – muito bom) se:**

- ✗ Realiza e aplica todos os conteúdos com grande facilidade e um elevado nível de execução;
- ✗ Progride com base nas situações propostas, alcançando e atingindo os objectivos.

Anexo 3 – Grelha de Autoavaliação



Escola Secundária José Falcão

AUTO – AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Ano Letivo de 2014/2015

Nome: _____ Nº: _____ Turma: _____ Ano: 11º

| | COMPETÊNCIAS A AVALIAR | Obs | 1º PERÍODO | | | | | 2º PERÍODO | | | | | 3º PERÍODO | | | | |
|---|---|-----|------------|----|---|---|----|------------|----|---|---|----|------------|----|---|---|----|
| | | | M | Me | S | B | MB | M | Me | S | B | MB | M | Me | S | B | MB |
| 75% Competências de compreensão e realização | Atletismo | | M | Me | S | B | MB | M | Me | S | B | MB | M | Me | S | B | MB |
| | Badminton | | M | Me | S | B | MB | M | Me | S | B | MB | M | Me | S | B | MB |
| | Basquetebol | | M | Me | S | B | MB | M | Me | S | B | MB | M | Me | S | B | MB |
| | Futebol | | M | Me | S | B | MB | M | Me | S | B | MB | M | Me | S | B | MB |
| | Ginástica Aparelhos | | M | Me | S | B | MB | M | Me | S | B | MB | M | Me | S | B | MB |
| | Rãguebi | | M | Me | S | B | MB | M | Me | S | B | MB | M | Me | S | B | MB |
| 20% Atitudes e Valores | Pontualidade | | M | Me | S | B | MB | M | Me | S | B | MB | M | Me | S | B | MB |
| | Comportamento | | M | Me | S | B | MB | M | Me | S | B | MB | M | Me | S | B | MB |
| | Empenho nas Atividades da Aula | | M | Me | S | B | MB | M | Me | S | B | MB | M | Me | S | B | MB |
| | Coopera com os companheiros, em situação de exercício e de jogo, escolhendo acções favoráveis ao êxito pessoal e do grupo | | M | Me | S | B | MB | M | Me | S | B | MB | M | Me | S | B | MB |
| | Aceita decisões de arbitragem | | M | Me | S | B | MB | M | Me | S | B | MB | M | Me | S | B | MB |
| | Aplica as normas de segurança pessoal e colectiva, específica para cada modalidade | | M | Me | S | B | MB | M | Me | S | B | MB | M | Me | S | B | MB |
| | Utiliza de forma adequada todos os materiais necessários. | | M | Me | S | B | MB | M | Me | S | B | MB | M | Me | S | B | MB |
| 5% Aptidão Física | Desenvolve capacidades físicas e motoras condicionais e coordenativas (resistência, força, velocidade, destreza geral e flexibilidade). | | M | Me | S | B | MB | M | Me | S | B | MB | M | Me | S | B | MB |
| AVALIAÇÃO FINAL (quantitativo) | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Assinatura do aluno | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Legenda: M – (Mau) Me – Medíocre (5-9) S – Suficiente (10-13) B – Bom (14-17) MB – Muito Bom (18-20)

Anexo 4 – 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 o Sónia Rodrigues

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 o seu espírito de cooperação e partilha. A sua participação e empenho elevaram a qualidade do evento.

O Diretor da ESCAB



Coimbra, 06 de Março de 2015

Anexo 5 – Certificado de participação nas I Jornadas Científico-Pedagógicas da FCDEF-UC



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 _____ Sónia Cristina Marques Rodrigues _____
participou nas I Jornadas (Solidárias) Científico-Pedagógicas de encerramento do
Estágio Profissional em Educação Física.

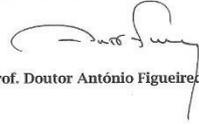
Coimbra, 10 abril de 2015

A Coordenação do MEEFEBS


(Prof.ª Doutora Elsa Ribeiro da Silva)



O Diretor da FCDEF-UC


(Prof. Doutor António Figueiredo)

Anexo 6 - Certificado de participação no IV FICEF da FCDEF-UC

| | | |
|--|--|--|
| | <p>Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física MESTRADO EM ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO</p> | |
| <p>24 Abril 2015</p> | | |
| <h3>IV FÓRUM INTERNACIONAL DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA</h3> | | |
| <p>A Educação Física no Contexto Europeu: programas, estratégias e formação profissional</p> | | |
| | | |
| <p>Certifica-se que <u>Sónia Rodrigues</u> participou no IV Fórum Internacional das Ciências da Educação Física.</p> | | |
| <p>Coimbra, 24 de Abril de 2015</p> | | |
| <p>Os Coordenadores do MEEFEBS</p> | | <p>O Diretor da FCDEF-UC</p> |
| <p>(Prof. Doutor Rui Gomes)</p> | <p>(Prof. Doutora Elsa Ribeiro da Silva)</p> | <p>(Prof. Doutor António Figueiredo)</p> |

Anexo 7 – Certificado de apresentação de Poster no IV FICEF da FCDEF-UC


UNIVERSIDADE DE COIMBRA


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

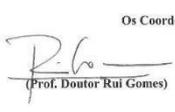
A Educação Física no Contexto Europeu: programas, estratégias e formação profissional



Certifica-se que **Sónia Cristina Marques Rodrigues** 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.

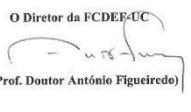
Coimbra, 24 de Abril de 2015

Os Coordenadores do MEEFEBS


(Prof. Doutor Rui Gomes)


(Prof. Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

O Diretor da FCDEF-UC


(Prof. Doutor António Figueiredo)

Anexo 8 – Propostas de Classificação da Aptidão Física para o Teste dos “Sit-Ups”

Tabelas de Classificação da Aptidão Física Sit-Ups

Ensino Básico

| Sexo Masculino | | Sexo Feminino | |
|----------------|-------|---------------|-------|
| E | ≥66 | E | ≥57 |
| SB | 65-56 | SB | 56-43 |
| S | 55-45 | S | 42-35 |
| NS | 44-35 | NS | 34-28 |
| F | <35 | F | <28 |

Legenda: **E** – Excelente; **SB** – Satisfaz Bem; **S** – Satisfaz; **NS** - Não Satisfaz; **F** - Fraco

Tabelas de Classificação da Aptidão Física

Sit-Ups

Ensino Secundário

| Sexo Masculino | | Sexo Feminino | |
|----------------|--------|---------------|-------|
| 20 | ≥74 | 20 | ≥61 |
| 19 | 73-72 | 19 | 60-59 |
| 18 | 71-69 | 18 | 58-56 |
| 17 | 68-66 | 17 | 55-53 |
| 16 | 65-63 | 16 | 52-50 |
| 15 | 62-60 | 15 | 49-47 |
| 14 | 59-56 | 14 | 46-43 |
| 13 | 55-54 | 13 | 42-41 |
| 12 | 53-52 | 12 | 40-39 |
| 11 | 51-50 | 11 | 38-37 |
| 10 | 49- 47 | 10 | 36-34 |
| 9 | 46 | 9 | 33 |
| 8 | 45 | 8 | 32 |
| 7 | 44 | 7 | 31 |
| 6 | 43 | 6 | 30 |
| 5 | 42 | 5 | 29 |
| 4 | 41 | 4 | 28 |
| 3 | 40 | 3 | 27 |
| 2 | 39 | 2 | 26 |
| 1 | ≤38 | 1 | ≤ 25 |

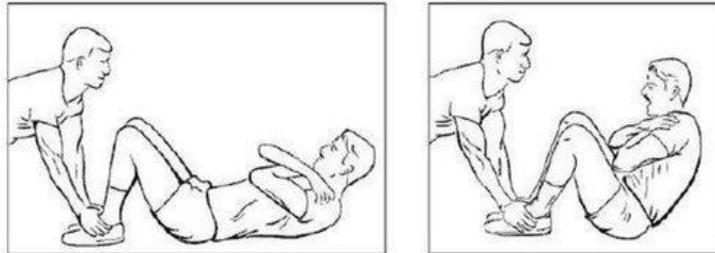
Anexo 9 – Protocolo de Execução do teste de Aptidão Física – “Sit-Ups”

Protocolo de Execução das Provas de Aptidão Física

Sit-Ups

Força resistente da musculatura abdominal

(Adaptado da Bateria de Testes AAHPERD)



Material

- ✓ Tapete de ginástica antiderrapante;
- ✓ Cronómetro;
- ✓ Folha de registo;
- ✓ Presença de um assistente

Instruções para o indivíduo testado

“Coloque-se em posição deitada em decúbito dorsal. Coloque os joelhos fletidos formando um ângulo de 90 graus. As plantas dos pés devem estar em pleno contacto com o solo e os pés devem estar afastados a uma distância inferior a 30 centímetros. Cruze os braços à frente do tronco, de forma que a mão direita toque o ombro esquerdo e a mão esquerda toque o ombro direito. A cabeça também deverá estar em contacto com o solo. Ao sinal de início deverá elevar o tronco até que este toque os joelhos e voltar à posição inicial, o maior número de vezes durante 1 minuto.

O assistente deverá ser utilizado para segurar os tornozelos do executante, mantendo um ângulo de 90 graus com o solo, e assegurando que os pés fiquem em contacto com o mesmo durante a movimentação. Deverá ainda contar o número de “Sit-Ups” realizados corretamente”.

Diretrizes para o Examinador

- ✓ De joelhos, ao lado do executante, verifique se a posição de partida está correta.
- ✓ Depois de ter explicado o teste ao executante, coloque o cronómetro a funcionar ao sinal de “Pronto... Vai!” e pare-o ao final de 60 segundos.
- ✓ No decorrer da execução corrija o executante caso este não esteja a tocar no tapete com as omoplatas, ou se não estiver a tocar nos joelhos com os cotovelos.

Resultado

- ✓ É registado o número total de flexões corretas e completamente executadas em 1 minuto.

