



Alexandra Filipa Ferreira Martins

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DESENVOLVIDO NA ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ FALCÃO JUNTO DA TURMA DO 12º7 NO ANO LETIVO DE 2014/2015

DEFINIÇÃO DE VALORES NORMATIVOS PARA A CLASSIFICAÇÃO DA APTIDÃO FÍSICA DOS ALUNOS NA PROVA DO SALTO DE IMPULSÃO HORIZONTAL

Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, orientado pelo Professor Doutor Raúl Martins e apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra

Junho 2015



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

ALEXANDRA FILIPA FERREIRA MARTINS

2006032679

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO DESENVOLVIDO NA
ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ FALCÃO
JUNTO DA TURMA DO 12º7 NO ANO LETIVO DE 2014/2015**

**Definição de valores normativos para a classificação da
Aptidão Física dos alunos na Prova do Salto de Impulsão Horizontal**

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.

Professor Orientador:

Professor Doutor Raúl Martins

Coimbra

Junho 2015

Esta obra deve ser citada como:

Martins, A. (2015). *Relatório de Estágio desenvolvido na Escola Secundária José Falcão junto da turma do 12º7 no ano letivo de 2014/2015 - Definição de valores normativos para a classificação da Aptidão Física dos alunos na Prova do Salto de Impulsão Horizontal*. Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Alexandra Filipa Ferreira Martins, aluna n.º 2006032679 do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no art. 30.º do Regulamento Pedagógico da FCDEF (versão de 10 de março de 2009).

(Alexandra Filipa Ferreira Martins)

16 de junho de 2015

*Ao Tiago, o bebé mais bonito do meu mundo...
Que este ano venha a contribuir para ficarmos mais próximos no futuro!*

AGRADECIMENTOS

Este trabalho representa o culminar de uma etapa que só foi possível através da colaboração e incentivo de várias pessoas, às quais manifesto o meu profundo agradecimento.

À minha família, em especial... ao meu filho Tiago, por todas as horas que não pude passar com ele; à minha sogra, que cumpriu muito mais que o “simples” papel de avó, e me substituiu de todas as vezes em que não estive presente; ao André, por continuar a aturar-me ao fim de todos estes anos; à minha mãe, pelo carinho, compreensão e pelas palavras de coragem e incentivo que me foi dando sempre que necessário!

À Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra por, mais uma vez, ter contribuído para a minha formação académica, profissional e pessoal.

Ao Professor Doutor Luís Rama, por ter sido o impulsionador desta aventura, e pela amizade demonstrada.

Ao Professor Doutor Raúl Martins, pela orientação, aconselhamento e apoio demonstrado.

Ao Mestre Paulo Francisco, pelo acompanhamento, pelas críticas e sugestões de melhoria, pelas dicas dadas com vista à superação de dificuldades e pela disponibilidade e simpatia demonstradas ao longo de todo o ano letivo.

Às colegas de estágio Ana Teresa Trindade e Sónia Rodrigues, pelos diferentes pontos de vista, pelas discussões, pelos sorrisos, pelo trabalho realizado num espírito de colaboração e entreadajuda ao longo de todo o ano letivo... e também pela amizade que construímos! Foram as colegas perfeitas!

Aos colegas do Grupo Disciplinar de Educação Física da Escola Secundária José Falcão, não só pela partilha de conhecimento que nos proporcionaram, mas especialmente pela amizade, aconselhamento, disponibilidade, paciência e humor!

À Escola Secundária José Falcão e a toda a comunidade escolar, pela forma como nos acolheram e por terem colaborado para o nosso enriquecimento pessoal e profissional.

Aos alunos do 12º7, porque foram eles que me ajudaram a concretizar este desafio, ajudando-me a crescer profissionalmente!

Aos colegas, amigos e a todos os que direta ou indiretamente me ajudaram a chegar até aqui o meu MUITO OBRIGADO!

RESUMO

A concretização do Estágio Pedagógico na Escola Secundária José Falcão (ESJF), em Coimbra, pretendeu favorecer a integração e mobilização dos conhecimentos adquiridos ao longo dos ciclos anteriores de estudos e ao longo dos últimos anos na lecionação em outros ciclos de ensino, através da prática de ensino supervisionada em contexto real.

O presente Relatório de Estágio assenta na descrição e reflexão de todo o trabalho desenvolvido, estando estruturado em três pontos fundamentais. O primeiro apresenta um enquadramento da prática desenvolvida. No segundo é efetuada uma análise reflexiva incidindo nas áreas do planeamento, realização, avaliação e atitude ético-profissional. No terceiro é apresentada uma investigação levada a cabo ao longo deste estágio, em que se pretendeu verificar a adequação das tabelas normativas utilizadas pelo grupo disciplinar de Educação Física para a classificação dos alunos na prova do salto de impulsão horizontal. A amostra foi constituída por 1338 crianças e jovens, 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. No geral, os resultados mostraram um aumento do desempenho ao longo dos anos de escolaridade para o sexo masculino e alguma estabilidade para o sexo feminino. As tabelas existentes mostraram-se desajustadas face ao desempenho da amostra, sendo na maioria das situações pouco exigentes, pelo que foram elaboradas e propostas novas tabelas normativas para a Prova do Salto de Impulsão Horizontal.

A reflexão associada a qualquer prática ajuda à adequação da ação de todos os professores, pelo que deveria ser uma constante ao longo de toda a carreira docente, bem como a procura da melhoria deveria constituir uma preocupação de todos os professores, que deveriam estar sempre em formação, através dos mais diversos meios.

Palavras-Chave:

Estágio Pedagógico; Análise Reflexiva; Avaliação da Aptidão Física; Salto de Impulsão Horizontal.

ABSTRACT

The pedagogical internship at the Escola Secundária José Falcão (ESJF), Coimbra, aimed to apply the knowledge established previously through the previous courses of study as well as in teaching other levels of education, in an applied teaching context under supervision.

The present report describes and critically discusses the work developed across the year of internship. The report is structured in three main points: framework of the tasks developed; critical discussion mainly in the planning, development, evaluation and professional ethical issues; scientific report aiming to explore the appropriateness of reference tables to classify students performance in the standing long jump test in a sample of 1338 students aged 11 to 20 years from the 7th to 12th scholar year (scholar years of 2013/2014 and 2014/2015). The results showed higher values of jumping performance in older male students, and some stability for female students. The reference tables tended to be less demanding when scoring the students jump performance, hence new references are proposed.

The critical discussion associated to teaching should be a constant across the teachers' career, as well as the constant search for professional development and improvement.

Keywords:

Pedagogical internship; Reflexive analyze; Physical Fitness assessment; Standing long jump.

ÍNDICE

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO.....	1
1.1. Introdução	1
CAPÍTULO II - CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA	3
2.1. Expectativas Iniciais	3
2.2. Opções Iniciais	3
2.3. Plano de Formação Individual	4
2.4. Caracterização das Condições de Realização	5
2.4.1. Caracterização da Escola	5
2.4.1.1. Instalações e recursos materiais	6
2.4.2. O Grupo Disciplinar de Educação Física	8
2.4.3. Caracterização da Turma	8
CAPÍTULO III - ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA	11
3.1. Planeamento	11
3.1.1. Plano Anual	11
3.1.2. Unidades Didáticas	13
3.1.3. Planos de Aula	14
3.2. Realização	18
3.2.1. Instrução	18
3.2.2. Gestão	21
3.3.3. Disciplina e Clima Relacional	23
3.3.4. Decisões de Ajustamento.....	26
3.3. Avaliação	27
3.3.1. Avaliação Diagnóstica	28
3.3.2. Avaliação Formativa	28
3.3.3. Avaliação Sumativa	30
3.3.4. Autoavaliação	31
3.4. Atitude Ético-Profissional	29
CAPÍTULO IV – APROFUNDAMENTO DO TEMA PROBLEMA	33
4.1. Título	33

4.2. Pertinência do Tema	33
4.3. Objetivos	34
4.3.1. Objetivo Geral	34
4.3.2. Objetivos Específicos	34
4.4. Revisão da Literatura	35
4.4.1. Atividade Física, Educação Física e Aptidão Física – Que Relação?.....	35
4.4.2. Baterias de Testes de Aptidão Física	36
4.4.2.1. <i>AAHPERD Physical Best Program</i>	36
4.4.2.2. <i>FITNESSGRAM</i>	36
4.4.2.3. <i>President’s Challenge</i>	37
4.4.2.4. <i>YMCA Youth Fitness Test</i>	38
4.4.2.5. <i>EUROFIT</i>	38
4.4.3. Salto de impulsão horizontal em vários estudos de referência	39
4.5. Metodologia	40
4.5.1. Desenho do Estudo.....	40
4.5.2. Caracterização da Amostra	40
4.5.3. Instrumentos e Procedimentos de Aplicação	41
4.5.3.1. Descrição do teste de Aptidão Física.....	41
4.5.3.2. Medidas Antropométricas.....	41
4.5.4. Análise e Tratamento dos Dados	42
4.6. Apresentação e Discussão dos Resultados	42
4.6.1. Estatística Descritiva do desempenho médio na prova do salto de impulsão horizontal.....	42
4.6.2. Proposta de níveis a atribuir na classificação da prova do salto de impulsão horizontal	46
4.6.3. Valores Percentílicos do desempenho na prova do salto de impulsão horizontal	46
4.6.3.1. Sexo Masculino	47
4.6.3.1. Sexo Feminino	48
4.6.4. Valores Normativos Estimados	50
4.6.5. Propostas de níveis a atribuir e comparação com as tabelas normativas existentes	51
4.6.5.1. Tabelas de avaliação dos alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico	51
4.6.5.2. Tabelas de avaliação dos alunos do Ensino Secundário	53

4.6.6. Análise da associação entre os resultados obtidos na prova do salto de impulsão horizontal e os valores de IMC	55
4.6.6.1. Sexo Masculino	55
4.6.6.2. Sexo Feminino	55
4.6.7. Comparação do desempenho na prova do salto de impulsão horizontal entre os alunos que praticam atividade física e os que não praticam	59
4.6.7.1. Sexo Masculino	59
4.6.7.2. Sexo Feminino	60
4.7. Conclusões do Tema-Problema	61
4.7.1. Conclusões do Estudo	61
4.7.2. Limitações do Estudo	61
4.7.3. Sugestões para investigações futuras.....	62
CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
CAPÍTULO VI – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	66
CAPÍTULO VII – ANEXOS	71

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.	Valores de corte para os percentis dos dados observados na prova do SIH, para os alunos do sexo masculino.....	47
Figura 2.	Valores de corte para os percentis dos dados observados na prova do SIH, para as alunas do sexo feminino.....	49
Figura 3.	Distribuição dos resultados obtidos na prova do SIH pelos valores de IMC para os alunos do sexo masculino, por ano de escolaridade.....	56
Figura 4.	Distribuição dos resultados obtidos na prova do SIH pelos valores de IMC para as alunas do sexo Feminino, por ano de escolaridade.....	58

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1.	Instalações ginnodesportivas da Escola e matérias a abordar em cada uma.	7
Tabela 2.	Valores médios e desvio padrão na prova do salto horizontal apresentados em vários estudos.....	39
Tabela 3.	Distribuição da amostra total do estudo e média de idades por sexo e ano de escolaridade.....	40
Tabela 4.	Comparação entre sexos a partir do Teste de ANOVA, por anos de escolaridade, do desempenho médio na prova do SIH, em metros.....	45
Tabela 5.	Desempenho médio na prova do SIH, em metros, para indivíduos do sexo masculino, em diversos estudos.....	45
Tabela 6.	Desempenho médio na prova do SIH, em metros, para indivíduos do sexo feminino, em diversos estudos.....	45
Tabela 7.	Propostas de classificação a atribuir a cada valor percentílico.....	46
Tabela 8.	Valores percentílicos do SIH para os alunos do sexo masculino	47
Tabela 9.	Valores percentílicos do SIH para as alunas do sexo feminino.....	48
Tabela 10.	Valores normativos estimados para os percentis dos dados observados na prova do SIH, para os alunos do sexo masculino.....	50
Tabela 11.	Valores de corte estimados para os percentis dos dados observados na prova do SIH, para as alunas do sexo feminino.....	51
Tabela 12.	Comparação das tabelas normativas existentes com as propostas para os alunos do sexo masculino do 7º ao 9º ano de escolaridade (3º Ciclo)	52
Tabela 13.	Comparação das tabelas normativas existentes com as propostas para as alunas do sexo feminino do 7º ao 9º ano de escolaridade (3º Ciclo).....	52
Tabela 14.	Comparação das tabelas normativas existentes com as propostas para os alunos do sexo masculino do 10º ao 12º ano de escolaridade (Ensino Secundário)	53
Tabela 15.	Comparação das tabelas normativas existentes com as propostas para as alunas do sexo feminino do 10º ao 12º ano de escolaridade (Ensino Secundário)	54
Tabela 16.	Correlação de <i>Pearson</i> entre os resultados obtidos na prova do SIH e os valores de IMC para os alunos do sexo masculino, por ano de escolaridade.....	55
Tabela 17.	Correlação de <i>Pearson</i> entre os resultados obtidos na prova do SIH e os valores de IMC para as alunas do sexo feminino, por ano de escolaridade.....	57
Tabela 18.	Comparação do desempenho na prova do SIH (m), entre os alunos do sexo masculino que praticam AF e os que não praticam, a partir do Teste de <i>T-Student</i> , por anos de escolaridade.	59
Tabela 19	Comparação do desempenho na prova do SIH (m), entre as alunas do sexo feminino que praticam AF e as que não praticam, a partir do Teste de <i>T-Student</i> , por anos de escolaridade.	60

LISTA DE ABREVIATURAS

EP	Estágio Pedagógico
CEB	Ciclo do Ensino Básico
GDEF	Grupo Disciplinar de Educação Física
ESJF	Escola Secundária José Falcão
PNEF	Programa Nacional de Educação Física
EF	Educação Física
UD	Unidade(s) Didática(s)
SIH	Salto de Impulsão Horizontal
IMC	Índice de Massa Corporal
AF	Atividade Física

LISTA DE ANEXOS

- Anexo 1.** Quadros Síntese do Planeamento Anual
- Anexo 2.** Modelo do Plano de Aula
- Anexo 3.** Certificado de Participação
“Oficina de Ideias em Educação Física IV”
- Anexo 4.** Certificado de Participação
“I Jornadas Científico-Pedagógicas de Encerramento do Estágio Profissional”
- Anexo 5.** Certificado de Participação
“IV Fórum Internacional das Ciências da Educação Física”
- Anexo 6.** Certificado de Apresentação de Poster
“IV Fórum Internacional das Ciências da Educação Física”
- Anexo 7.** Proposta de Tabela com vista à classificação da Prova do Salto de Impulsão Horizontal na ESJF
- Anexo 8.** Protocolo de Execução da Prova do Salto de Impulsão Horizontal

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

1.1. INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio surge no âmbito da Unidade Curricular de EP, integrante do Curso de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

O EP “é o verdadeiro momento de convergência, por vezes de confrontação, entre a formação teórica e o mundo real do ensino” (Piéron: 1996:19). Assim, o nosso EP decorreu na ESJF, em Coimbra, tendo sido lecionada a disciplina de EF à turma 7, do 12º ano, do Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades.

Aprender a ensinar é um processo evolutivo, com fases e impactos diferentes (Ruas, 2001). Para além do dever de ensinar os alunos a aprender, qualquer professor deve empenhar-se constantemente em aperfeiçoar a sua ação pedagógica (Piéron, 1996). Este trabalho é constituído não só por uma súmula do trabalho desenvolvido ao longo deste ano letivo, mas acima de tudo, por um conjunto de reflexões que foram sendo elaboradas em cada momento vivido neste contexto de prática pedagógica.

Este documento está organizado em seis capítulos: no *Capítulo I – Introdução*, será efetuado um enquadramento do trabalho; o *Capítulo II – Contextualização da prática desenvolvida* incide sobre os aspetos relacionados com as condições iniciais de realização; no *Capítulo III – Análise reflexiva da prática pedagógica*, pretende-se efetuar uma reflexão sobre as áreas do planeamento, realização, avaliação e atitude ético-profissional; o *Capítulo IV – Aprofundamento do Tema-Problema*, consiste na apresentação de um trabalho de investigação que se enquadra nos domínios da intervenção em EF na Escola onde estagiámos, e tem como título “*Definição de valores normativos para a classificação da Aptidão Física dos alunos na Prova do Salto de Impulsão Horizontal na ESJF - Coimbra*”; no *Capítulo V – Considerações Finais*, serão apresentadas as conclusões deste relatório; e por fim, o *Capítulo VI – Referências Bibliográficas*, contém as fontes bibliográficas que serviram de base a este trabalho.

CAPÍTULO II

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

2.1. EXPECTATIVAS INICIAIS

O EP tem como objetivo favorecer a integração e mobilização dos conhecimentos adquiridos ao longo dos ciclos anteriores de estudos e ao longo dos anos como docente de outros ciclos, através da prática de ensino supervisionada em contexto real.

A entrada neste estágio foi muito ponderada. Foi vista, acima de tudo, como um desafio, a nível pessoal e profissional. Se por um lado, era importante para o nosso futuro a profissionalização em EF nos terceiro ciclo e ensino secundário, por outro, o facto de nos últimos onze anos termos desenvolvido as mais diversas tarefas relacionadas com a docência, entre as quais ser professora de EF do 2º CEB, responsável por Clubes de Desporto Escolar, professora de Atividade Física e Desportiva no âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular no 1º CEB, professora titular de turma no 1º CEB, coordenadora de escola, vigilante de exames, tutora de crianças e jovens institucionalizados, treinadora de Natação, treinadora de Basquetebol, entre outras, faziam com que as expectativas iniciais fossem de receio... receio daquilo que iríamos encontrar, receio da carga de trabalho que iríamos ter, receio de falhar, receio que o perfeccionismo que costuma nortear a nossa forma de estar fosse colidir com todos os outros fatores...

No entanto, encarámos sempre com muito positivismo e quase sempre de sorriso aberto todos os desafios, tarefas, contratempos, falhas e críticas que foram surgindo ao longo do ano e que nos fizeram crescer, conforme tem acontecido com qualquer uma das experiências pessoais e profissionais que tivemos até hoje, pois constituíram sempre novas oportunidades de aprendizagem.

2.2. OPÇÕES INICIAIS

Sendo de Coimbra, tendo já estudado e mesmo trabalhado em algumas escolas do concelho e conhecendo a maioria dos orientadores de estágio, como professores do secundário e da licenciatura ou como colegas, quer como estudantes, quer como profissionais, não foi fácil decidir qual seria a Escola onde iria estagiar. Pesados os prós e os contras, optámos pela ESJF, por ser uma escola pela qual nunca passámos, quer como aluna, quer como professora, por ter terceiro ciclo e ensino secundário, abrindo assim um maior leque de experiências e conhecimentos nestes dois ciclos de ensino e ainda por saber que iríamos encontrar um

professor orientador com uma vasta experiência no Ensino da EF, com características humanas excepcionais, das quais destacamos a simpatia, a preocupação com o próximo e a disponibilidade.

Após esta escolha, no dia 1 de setembro conhecemos as colegas do núcleo de estágio, com quem iríamos trabalhar ao longo do ano. Como não nos conhecíamos e não sabíamos o que esperar de cada uma delas, inicialmente foi difícil a integração, no entanto, com o passar do tempo, apesar das diferenças individuais, descobrimos vários pontos em comum e conseguimos criar uma excelente relação de trabalho, cooperação e amizade.

Depois da primeira reunião com o professor orientador, que nos deu a conhecer a Escola, explicando-nos um pouco da sua história e cultura, mostrando-nos todo o seu funcionamento, apresentando-nos aos elementos da comunidade escolar e familiarizando-nos com a sua forma de trabalhar e com a dinâmica existente na Escola. A partir daí, reunimos com o professor orientador sempre que se verificou necessário e estivemos presentes em todas as reuniões marcadas, incluindo a Reunião Geral de Professores, a Reunião de Conselho de Diretores de Turma, a Reunião de Departamento Curricular e ainda a reunião de GDEF, de modo a preparar o ano letivo. Começamos a ficar ansiosas com a escolha da turma, pois tínhamos a possibilidade de escolher uma de três, das quais a única informação que dispúnhamos era o ano de escolaridade e respetivo curso científico-humanístico, o horário e número de alunos por turma.

O professor orientador deixou essa escolha por nossa conta e assim, tendo em conta a preferência pelos horários das turmas, coube-me a turma 7 do 12º ano de escolaridade.

2.3. PLANO DE FORMAÇÃO INDIVIDUAL

No início do ano letivo, foi-nos proposta a realização de um Plano de Formação Individual, que poderia ser visto como um ponto de partida, em forma de reflexão, relativo ao trabalho a desenvolver ao longo deste ano letivo e do envolvimento necessário para a sua realização.

Neste trabalho, após relembrar as expectativas iniciais e identificar algumas fragilidades de desempenho, foram definidos alguns objetivos de aperfeiçoamento e aprendizagens a realizar ao longo do ano letivo para cada uma das áreas do Estágio. Como pessoas ambiciosas que somos, todos os objetivos traçados se situaram dentro do nível de mestria definidos no Guia de EP e julgamos terem sido largamente atingidos.

Este ano letivo, tendo que lecionar a disciplina de EF a uma turma de 12º ano do Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades, sentimos necessidade de melhorar

todas as dimensões da nossa intervenção pedagógica, pois é um nível e uma forma de ensino completamente diferente daquela a que estamos habituados. Contudo, também estávamos cientes que algumas das dificuldades sentidas inicialmente e alguns receios que existiam, iriam dissipar-se com o passar do tempo.

Ao longo do ano letivo, mostrámos sempre total disponibilidade para ajudar qualquer elemento da comunidade educativa. Considerando-nos elementos dinâmicos e inovadores sentimos que conseguimos ganhar o nosso espaço aos poucos, dando opiniões na hora e local apropriados, contribuindo ativamente para o desenvolvimento das atividades letivas e não letivas.

Sempre tivemos em vista a colaboração com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente, bem como com outras instituições da comunidade.

Apoiando-nos na experiência de outros colegas, programámos a observação de algumas aulas dadas por eles, em especial pelo professor orientador e pelas colegas do núcleo de estágio, procurando refletir sobre as suas práticas e avaliando os efeitos das decisões tomadas, tentando transpô-los para a nossa prática, desenvolvendo competências pessoais, sociais e profissionais.

Para além desta partilha, nas áreas em que sentimos mais necessidade, pesquisámos em bibliografia variada algumas estratégias pedagógicas e metodológicas necessárias ao desenvolvimento da nossa atividade enquanto docentes de EF nestes ciclos de ensino e discutimos essas estratégias sempre que tal se mostrou pertinente.

De forma a desenvolver o processo de Ensino Aprendizagem, utilizámos os saberes próprios desta disciplina e saberes transversais e multidisciplinares, tendo como base os diferentes níveis de planificação, considerando opções pedagógicas e didáticas fundamentadas, bem como a utilização de estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno. De modo a promover a qualidade do processo de Ensino Aprendizagem, avaliámos as aprendizagens realizadas, adequando a nossa ação consoante os resultados obtidos.

2.4. CARACTERIZAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE REALIZAÇÃO

2.4.1. Caracterização da Escola

A Escola Secundária José Falcão encontra-se situada na Av. Afonso Henriques, na cidade, concelho e distrito de Coimbra.

A ESJF é assim designada desde 1978, aquando da unificação de Liceus e Escolas Industriais e Comerciais em Escolas Secundárias. A sua origem remonta a 1836, quando foram oficialmente criados os primeiros três liceus em Portugal: o Liceu de Coimbra, o Liceu de Lisboa e o Liceu do Porto. Mais tarde, em 1936, passou a designar-se por Liceu D. João III, para o qual foi construído de raiz o edifício que existe atualmente na Av. Afonso Henriques.

O edifício foi criado segundo as modernas conceções europeias do espaço liceal, correspondendo às exigências de um plano pedagógico que contemplava as áreas das Humanidades, das Ciências, das Artes Oficiais e da Educação Física. Em 2010, este edifício foi classificado pelo *Instituto de Gestão do Património Arquitetónico e Arqueológico* como Monumento de Interesse Público.

Ao contrário de outras escolas da cidade de Coimbra, o edifício da ESJF não foi intervencionado no âmbito do Programa de Modernização da Parque Escolar, que tem como objetivo recuperar e modernizar os edifícios escolares, provavelmente pela sua dimensão, que levaria a custos muito elevados.

A escola tem desempenhado um papel de relevo no Ensino e na Educação em Portugal, sendo muitos os nomes ilustres de seus alunos e professores ao longo da sua existência.

No ano letivo 2014/2015, a Escola tem 954 alunos matriculados do 7º ao 12º anos de escolaridade, sendo que no ensino secundário a escola apresenta uma oferta educativa diversificada, com Cursos Científico-Humanísticos de Ciências e Tecnologia, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais e ainda os Cursos Profissionais de Técnico Multimédia, Técnico de Audiovisuais e Técnico de Turismo Ambiental e Rural.

2.4.1.1. Instalações e recursos materiais

Os espaços fechados do bloco principal da escola distribuem-se por três pisos, onde estão instalados, no piso 0, os serviços de direção, os serviços administrativos, o gabinete do serviço de apoio aos alunos com necessidades educativas especiais, o gabinete do serviço de psicologia e orientação, a sala dos professores, a sala de reuniões, a sala multiusos, a sala de exposições, a sala de Diretores de Turma, e a reprografia. Nos pisos 1 e 2 situam-se um total de vinte e três salas de aulas normais, todas equipadas com computador e projetor, oito das quais com quadros interativos. Existem ainda a biblioteca Martins de Carvalho, o anfiteatro grande, os laboratórios de biologia, de mineralogia, de física, de química, de matemática e de multimédia, salas de trabalho dos grupos disciplinares, salas de desenho, de línguas, de

história, de geografia e sanitários para deficientes motores. No interior do bloco central existe um espaço aberto ajardinado. No exterior existe um pátio de convívio para alunos e dois campos polidesportivos.

Relativamente a outros espaços fechados da escola, há ainda a referir um pequeno bloco, anexo ao anterior, outrora “Casa do Reitor”, onde se situam as salas de trabalho da maior parte dos grupos disciplinares. No pátio anexo existem as instalações destinadas ao bar e à papelaria.

O último bloco da Escola engloba três ginásios, um de grandes dimensões e os outros mais pequenos. Neste bloco localizam-se, ainda, três salas de aula normais, o auditório, a cozinha e o refeitório.

As instalações gimnodesportivas da Escola são bastante completas, com boas condições para a prática da EF. A cada espaço estão destinadas determinadas matérias, como se pode ver na tabela seguinte:

Tabela 1 – Instalações gimnodesportivas da Escola e matérias a abordar em cada uma.

Espaço	Matérias a abordar
Pavilhão	Basquetebol (2 campos)
	Voleibol (2 campos)
	Badminton (6 campos)
	Ténis (2 campos)
	Atletismo (Salto em Altura)
	Escalada (3 vias)
Ginásio 1	Ginástica de Solo, Rítmica e Acrobática (um praticável)
Ginásio 2	Ginástica de Aparelhos
	Dança
	Aeróbica
Campo 1 (Polidesportivo)	Futebol (1 campo)
	Andebol (1 campo)
	Râguebi (1 campo adaptado)
	Ténis (4 campos)
Campo 2	Futebol (1 campo)
	Andebol (1 campo)
	Râguebi (1 campo adaptado)
Pista	Atletismo (Pista de 198m com 3 corredores e caixa de areia)

2.4.2. O Grupo Disciplinar de Educação Física

O GDEF é constituído por seis professores, dos quais quatro professores pertencem ao Quadro de Escola há já alguns anos, e outros dois que foram colocados este ano letivo, sendo uma professora do Quadro de Zona Pedagógica e um Professor Contratado, em substituição de outro professor do Quadro de Escola, que se encontra de Atestado Médico. Para além destes, a escola conta com a presença de três professoras estagiárias.

Ao longo do ano letivo, vivenciou-se uma boa relação entre todos os elementos do grupo, salvaguardando as diferenças e perspetivas individuais, que por vezes levam a algumas discussões relativas a vários temas, a nível pessoal e profissional, mas que também nos ajudaram a crescer. Apesar de não ser de forma sistemática, verificou-se a existência de trabalho colaborativo entre os elementos do grupo, em especial quando era exigido a nível institucional, como na construção dos exames de equivalência à frequência, na uniformização dos elementos a avaliar em determinadas matérias, ou na organização de alguma atividade que envolvesse o grupo.

Cada um dos professores do grupo contribuiu para que nos sentíssemos parte integrante deste, enriquecendo o nosso EP, através da disponibilidade e da amizade demonstrada, pela partilha de experiências positivas e negativas e pelas constantes sugestões de melhoria apresentadas ao longo de todo o ano.

2.4.3. Caracterização da Turma

A turma 7 do 12º ano da ESJF, pertencente ao Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades, é constituída por 29 alunos, dos quais 19 são do sexo feminino e 10 são do sexo masculino, com uma média de idade de 17 anos. A turma já vinha junta desde o ano letivo anterior, com exceção de cinco alunos, que vieram transferidos de outras escolas e foram integrados nesta turma.

No início do ano os alunos preencheram uma ficha de identificação biográfica uniformizada pela Escola, a partir da qual se retiraram alguns dados, de forma a melhor conhecer a realidade dos alunos da turma e proceder à caracterização da turma. Outros dados foram conhecidos através dos processos individuais, ou através de conversas com os próprios alunos, encarregados de educação ou professores de anos anteriores.

A maioria dos alunos reside em Coimbra e relativamente próximo da escola, havendo apenas quatro que residem noutros concelhos limítrofes. Relativamente ao agregado familiar, vinte e um alunos vivem com os pais e irmão(s), três vivem com os pais, três vivem com a mãe e irmãos, um aluno vive com os avós e uma aluna vive com uma família de acolhimento,

pois é de nacionalidade estrangeira e está a frequentar a escola, abrangida por um programa de intercâmbio escolar. Apenas cinco alunos não têm irmãos.

No que respeita a Saúde, há dois alunos com asma, três que têm escoliose e dois que referiram ter problemas de alergias. Estas situações são meramente informativas, pois não os impede de realizar as aulas de EF, e a maioria não está comprovada através de declaração médica. Na turma existe um aluno com Necessidades Educativas Especiais de Caráter Permanente, por ter Síndrome de Asperger, mas que está plenamente integrado na turma, apesar de exigir uma atenção cuidada por parte dos professores, devido às suas características.

Todos os alunos da turma pretendem ingressar no Ensino Superior, havendo grande incidência nos que pretendem seguir as áreas de Advocacia, Jurisprudência e Relações Internacionais.

Os fatores apontados pelos alunos como aqueles que contribuem para o insucesso escolar são o desinteresse por parte dos alunos, a falta de atenção/concentração e a falta de hábitos de estudo. As disciplinas preferidas dos alunos são Português e História. Há quatro alunos que referiram a EF como disciplina favorita e um aluno que referiu como a que menos aprecia.

Na turma existe um aluno que não faz aulas práticas de EF, por ter uma limitação física, comprovada por Atestado Médico. Assim, conforme previsto no Regimento da Disciplina de EF, este aluno participa nas aulas, sendo avaliada a qualidade da sua intervenção (controlo e preservação do material didático, arbitragem e apoio aos colegas e ao professor na realização da aula), as suas atitudes e valores e ainda a realização de um trabalho escrito para cada uma das matérias abordadas, bem como os relatórios de aula.

Apenas seis alunos realizam exercício físico nos seus tempos livres, dos quais três praticam desporto federado, sendo que um pratica Futebol, outro Basquetebol e outro Ciclismo.

A turma é bastante heterogénea no que respeita ao desempenho motor. Há um pequeno grupo de alunos que apresenta um bom nível de proficiência e outro, maior, que se destaca pela negativa, apresentando um baixo nível de desempenho motor na generalidade das modalidades desportivas, apresentando ainda pouca motivação para a prática do exercício.

CAPÍTULO III

ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

3.1. PLANEAMENTO

Segundo Bento (2003: 57), “os trabalhos de planeamento do professor de EF relacionam a direção essencial das exigências e conteúdos programáticos com a situação pedagógica concreta”. Assim, é necessário adaptar os conteúdos programáticos à situação concreta de cada escola, de cada turma, de cada aluno.

3.1.1. Plano Anual

O primeiro nível de planeamento foi realizado através da elaboração de um Plano Anual. Na construção desta planificação global do trabalho a desenvolver ao longo do ano, inicialmente, foi necessário estudar o PNEF e outros materiais didáticos e metodológicos e ainda analisar os resultados do ano anterior e as condições materiais existentes; depois desta análise, devem ser formulados os objetivos a atingir, verificar o número de horas e matérias a lecionar e coordenar estas com datas e acontecimentos importantes para a vida escolar; por fim, devem ser discutidas todas as opções, conferindo-as ou retificando-as (Bento, 2003).

Segundo a distribuição das matérias por cada ano escolar definida pelo GDEF da ESJF, através do seu entendimento do PNEF, no 12º ano de escolaridade são abordadas seis matérias ao longo do ano: Andebol, Atletismo, Badminton, Ginástica de Solo, Ténis e Voleibol.

Então, a primeira tarefa que desenvolvemos foi o estudo exaustivo do PNEF para estas matérias, de modo a perceber o que se pretende dos alunos a nível de planeamento central.

Foram verificadas as condições temporais e espaciais existentes. Ao longo do ano letivo a turma do 12º7 teve três semanais de EF, de cinquenta minutos cada. Estas sessões aconteceram às segundas e terças-feiras, das 11h30 às 12h20 e às quintas-feiras, das 10h30 às 11h20, estando desta forma bem distribuídas ao longo da semana.

Na ESJF o modelo de planeamento existente é um planeamento misto (Rosado, s.d.), ou seja, tem algumas características de um modelo por blocos, e outras de um modelo por etapas. Assim, a Avaliação Diagnóstica da maioria das unidades didáticas é realizada durante as primeiras três semanas de aulas. Desta forma, pretende-se que os alunos contactem com todas as matérias que irão ser abordadas ao longo do ano letivo, dando ao professor a possibilidade de conhecer os alunos na generalidade das modalidades. Esta opção vai ao

encontro do preconizado pelo PNEF, que sugere que na avaliação inicial sejam considerados os aspetos críticos de aprendizagem de cada matéria, sendo um ponto forte desta forma de planeamento. Carvalho (1994) também defende esta opção, referindo que assim a avaliação inicial tem como objetivos iniciais diagnosticar as dificuldades e as limitações dos alunos e prognosticar o seu desenvolvimento, sendo que desta forma, os alunos são confrontados com todas as matérias selecionadas durante quatro a cinco semanas de aulas, através de um contexto típico da aula de EF, onde o ensino e a aprendizagem e o ensino são características fundamentais. Porém, para além destes fatores, a mesma autora também referencia que a opção por esta avaliação inicial não faz sentido quando já estão tomadas as decisões sobre as matérias a lecionar, a ordem segundo a qual se vão trabalhar ou o número de aulas a despender em cada uma, como acontece na ESJF.

O PNEF prevê que o planeamento seja realizado por etapas, havendo unidades de ensino de duração variável em função do nível dos alunos e atendendo à hierarquização dos objetivos (Rosado, s.d.). Contudo, o modelo que encontramos na escola onde realizámos o nosso EP está, à semelhança do que acontece nas outras escolas, dependente do Mapa de Rotação de Espaços elaborado pelo GDEF. Assim, no início do ano letivo, depois de serem distribuídos os horários a cada professor, foi elaborado um Mapa de Rotação de Espaços, dividido em sete rotações, sendo que na primeira foi realizada a Avaliação Diagnóstica e nas restantes, as turmas foram distribuídas pelos diferentes espaços. De salientar que a estes espaços, de um modo geral, correspondem determinadas matérias, ao contrário do sugerido pelo PNEF, que refere a existência de espaços polivalentes, que admitam a realização de atividades de aprendizagem de todas as áreas ou subáreas. Na distribuição realizada, é atribuído um espaço a cada uma das sessões, o que resulta na lecionação de três matérias distintas ao longo de uma semana de aulas, distribuindo-as ao longo do ano letivo, o que traz algumas vantagens e desvantagens. Como vantagens, aponta-se o facto de os alunos manterem o contacto com as matérias durante mais tempo ao longo do ano, bem como, caso não estejam motivados para determinada matéria, não terem contacto apenas com essa modalidade. Contudo, na nossa opinião, e pela experiência que tivemos ao longo do ano, esta opção não traz grandes vantagens em termos de ganhos nas aprendizagens, pois os alunos acabam por nunca ter aulas de forma sistemática de nenhuma matéria, fazendo com que haja maior dificuldade na assimilação dos conteúdos, pois não são considerados os princípios pedagógicos do treino (Castelo et al, 2000), nomeadamente o princípio da sistematização, que refere que para a aprendizagem de uma capacidade específica, os praticantes passam por um conjunto de etapas traduzidas pela aplicação de um conjunto de exercícios de treino aplicados

de forma sistematizada e integrada num todo, e o princípio da estabilidade e desenvolvimento das capacidades do praticante, que menciona que a prescrição de um exercício pressupõe, por um lado, a aquisição de determinadas capacidades motoras e intelectuais e por outro, a adoção de um ciclo de aquisição, estabilização e desenvolvimento, sem o qual não haverá evolução no rendimento.

A construção do Plano Anual da turma 7 do 12º ano teve em consideração o Mapa de Rotação de Espaços definido pelo GDEF, e pode ser sintetizado através do documento presente no Anexo 1.

O planeamento anual constituiu então o primeiro passo do planeamento, sem incluir grandes particularidades da atividade a desenvolver ao longo do ano. Serviu sim, como um documento orientador da nossa prática, sendo alvo de pequenos reajustamentos sempre que tal se verificou necessário, nomeadamente, a existência de condições climatéricas adversas, em que as aulas foram adaptadas aos espaços disponíveis, ao aparecimento de atividades de outras disciplinas, que condicionaram alguma aula de EF ou à tentativa de ir ao encontro das preferências e necessidades dos alunos.

3.1.2. Unidades Didáticas

Bento (2003: 75) refere que as unidades temáticas ou didáticas “constituem unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico e apresentam aos professores e alunos etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem”, abrangendo um propósito de ensino que se estende por diversas aulas, contribuindo para a prossecução dos objetivos definidos pelo currículo de uma disciplina.

Segundo Quina (2009), as principais tarefas que o professor tem de realizar para planificar uma unidade de ensino são:

- Definir o tema da unidade;
- Definir os objetivos a perseguir e os conteúdos a trabalhar;
- Definir o número de aulas da unidade;
- Definir métodos e estilos de ensino, tipo de exercícios e respetiva articulação, avaliação, etc.;
- Definir a função didática de cada aula;
- Definir a estrutura organizativa geral da turma;
- Fazer o levantamento dos espaços e dos materiais disponíveis;
- Distribuir os objetivos e os conteúdos pelas aulas;
- Construir um programa pormenorizado de avaliação.

Assim, após analisar de forma mais detalhada os Currículos Nacionais de EF desde o segundo ciclo ao ensino secundário, de modo a perceber quais os objetivos pretendidos em cada nível de proficiência, entendemos que deveríamos adaptar este currículo às características da turma, dada a complexidade dos objetivos presentes no mesmo, que contrastava fortemente com as capacidades demonstradas pela generalidade dos alunos da turma aquando da realização da Avaliação Diagnóstica de todas as matérias.

Foram realizadas todas as tarefas propostas por Quina (2009) e ao longo do ano construímos as seis UD a serem desenvolvidas. Como começámos a lecionar três matérias distintas em simultâneo, houve alguma dificuldade na construção das mesmas, por questões temporais. Para além disso, o facto de não estarem definidos pelo Grupo Disciplinar de EF quais os conteúdos a desenvolver, estando as decisões de planeamento totalmente dependentes da avaliação diagnóstica, fez com que se tornasse ainda mais difícil definir a extensão e sequência dos conteúdos a abordar, bem como as estratégias a utilizar para o desenvolvimento das matérias. No entanto, o trabalho colaborativo com os restantes elementos do núcleo de estágio, as sugestões do professor orientador e dos outros professores do grupo disciplinar de EF, ajudaram-nos a desenvolver esta tarefa. Por outro lado, o facto de qualquer documento de planeamento constituir apenas um guia para a ação do professor, o que foi definido inicialmente acabou por ser alterado sempre que se verificou necessário.

As UD foram construídas abordando os seguintes aspetos:

- A caracterização da modalidade, incluindo uma breve síntese histórica, as regras e os regulamentos;
- Os conteúdos técnico-táticos a abordar;
- A caracterização da turma, a partir dos resultados da Avaliação Diagnóstica;
- Os objetivos presentes no PNEF, e a sua adaptação, através da definição de objetivos gerais e específicos;
- Os recursos temporais, humanos, espaciais e materiais;
- A extensão e sequência de conteúdos;
- As progressões pedagógicas a utilizar na abordagem dos conteúdos a lecionar;
- As Estratégias e os Estilos de Ensino a utilizar;
- As formas e os instrumentos de Avaliação (Diagnóstica, Formativa e Sumativa).

3.1.3. Planos de Aula

O Plano de Aula visa a preparação de uma aula e explicita a tomada de decisão sobre as atividades a propor e a forma de as apresentar, a escolha das atividades em consonância

com o nível dos alunos e respetivos aspetos críticos, os estilos de ensino a utilizar, a forma de controlo da eficácia do ensino e o modo de organização da prática (Piéron, 1984, cit in Sarmento, 2001).

Vários autores defendem a divisão da aula de EF em três partes: a parte inicial ou preparatória, a parte principal ou fundamental e a parte final ou encerramento. A parte inicial visa a criação de um clima pedagógico favorável e a preparação funcional do organismo. Para além da fase verbal, em que o professor faz a apresentação da aula aos alunos, contém uma fase ativa, podendo ser realizados um conjunto variado de exercícios, que preferencialmente deverão ser específicos da matéria a lecionar, de forma a estar em harmonia com os conteúdos a abordar na parte fundamental da aula. Nesta [parte fundamental], são ensinadas exercitadas, consolidadas ou aperfeiçoadas as matérias, através de uma estrutura mais ou menos complexa. A parte final da aula visa essencialmente o retorno do organismo às condições iniciais (Quina, 2009).

O modelo de Plano de Aula construído pelo Núcleo de Estágio (Anexo 2) incluiu os objetivos que se pretendiam atingir, os exercícios de aprendizagem mais adequados à concretização desses objetivos, os critérios de êxito/recomendações a ter em consideração para cada um dos exercícios propostos, o tempo de duração de cada exercício e/ou o número de repetições, a estrutura organizativa da turma e os recursos necessários. Alguns destes aspetos são propostos por Quina (2009), como fundamentais na construção de um Plano de Aula.

O Plano de Aula deve ter como referência a UD, constituindo o “elo final da cadeia de planeamento do professor” (Bento, 2003: 164). Assim, tendo em consideração os objetivos definidos na UD, tentámos selecionar as atividades que nos pareceram mais adequadas ao desenvolvimento desses objetivos. Em todos os planos de aula foi realizada uma justificação do mesmo, enquadrando as opções tomadas na respetiva UD. Estas justificações, eram também o espelho das reflexões de aulas anteriores, pois a definição de estratégias para uma determinada aula ia sendo modificada ou não consoante as opções tomadas nas aulas anteriores, após a identificação dos seus pontos fortes e fracos.

A elaboração dos planos de aula foi uma das tarefas que sentimos como mais difíceis ao longo deste EP, essencialmente pelas características da turma do 12º7. Conforme já foi referido, no geral são alunos pouco motivados para a prática de EF e houve muitas aulas em que andámos a “experimentar” não as “melhores” estratégias, mas aquelas que resultassem. Desta forma, tentámos encontrar soluções que motivassem os alunos para que tivessem uma prática elevada, estimulando-os a melhorar o seu desempenho motor, sabendo que esse

deveria constituir o nosso propósito fundamental. Bento (2003:101) refere que as aulas “devem estimular os alunos no seu desenvolvimento. Devem ser também ser horas felizes para o professor, proporcionando-lhe sempre alegria e satisfação renovadas na sua profissão”. Mas nem sempre isso acontecia. Pelo contrário. Bento (2003:101) também menciona precisamente aquilo que aconteceu durante muitas aulas, em especial durante o primeiro período, quando refere que “uma aula com sabor a fracasso preocupa e incomoda o professor, por vezes durante vários dias e mesmo semanas”. Estávamos cientes de ter preparado as aulas com todo o cuidado e rigor, estando sempre presente a vontade de querer que os alunos aprendessem e desenvolvessem as competências inerentes a determinadas matérias, mas por vezes, íamos percebendo que essa preocupação era demonstrada por nós e por apenas uma minoria dos alunos. Em algumas das conversas que tínhamos com os alunos, alguns referiam não gostar desta ou daquela matéria ou deste ou daquele exercício, e daí a falta de interesse e empenho demonstrada. No entanto, mesmo com alteração constante das estratégias, o desinteresse mantinha-se.

Tendo presente que os alunos devem ser integrados em igualdade de intenções, na atividade da aula, procurámos encontrar tarefas que fossem iguais para todos os alunos. Porém, também tentámos ao longo do ano letivo diversificar as atividades consoante os níveis de proficiência dos alunos, com atividades de diferenciação pedagógica. Esta foi outra dificuldade encontrada ao longo do ano. Se, por um lado, os alunos com mais dificuldades na realização dos exercícios necessitavam de mais tempo de prática em determinadas tarefas, por outro lado, estes mesmos alunos questionavam o porquê dessa diferenciação e sentiam-se ainda mais desmotivados. No entanto, não apresentavam os requisitos mínimos para a integração de atividades com maior complexidade, como é o caso do Voleibol em que não conseguindo sustentar a bola no ar, não é possível introduzir a situação de Jogo.

No entanto, depois de várias tentativas e erros, através da reflexão constante após cada uma das aulas lecionadas, com a ajuda do professor orientador, das colegas do núcleo de estágio e de outros colegas do grupo, fomos adaptando as situações à motivação demonstrada pelos alunos. Por exemplo, em articulação com o que foi dito anteriormente, resolvemos introduzir a situação de jogo às alunas que apresentavam mais dificuldades, através de situações condicionadas. Desta forma, conseguimos aumentar o empenhamento motor das mesmas e, aos poucos, melhorar o desempenho em algumas habilidades. Na mesma perspetiva, por vezes recorremos à formação de grupos homogéneos e outras vezes, optámos pelos heterogéneos. Apesar desta última opção diminuir a exigência do nível de jogo dos

alunos mais habilidosos, acabava por tornar mais aliciante a participação dos alunos de nível mais fraco.

Dadas as características da turma, entendemos que seria essencial estabelecer uma boa relação com os alunos desde cedo, tentando que esse fator influenciasse o comportamento dos alunos. Influenciava... o de alguns, mas não de todos, porque cada um tinha as suas características pessoais. No entanto, com o passar do tempo, e apesar do pouco empenho de alguns alunos, que por vezes parecia ser contagioso ao resto da turma, acabei por me adaptar e perceber qual a melhor forma de lidar com todos, sentindo que esta boa relação foi conseguida.

Uma das constatações que resultaram da reflexão após as primeiras aulas, foi que a adoção de um estilo de ensino por comando era o mais eficaz, por promover uma aprendizagem exata das tarefas, num curto período de tempo, sendo todas as decisões tomadas pelo professor. Apercebemo-nos que sempre que se tentava a aplicação de um estilo de ensino por tarefas, verificava-se que os alunos deixavam de realizar os exercícios propostos, em vez de aproveitarem para trabalhar individualmente. Contudo, mais uma vez, com o passar do tempo e a atribuição de responsabilidades aos alunos relativas ao processo de ensino-aprendizagem, foi possível a adoção de outros estilos de ensino.

Os planos de aula, tal como as UD e o plano anual, foram instrumentos que ajudaram a conduzir o processo de ensino-aprendizagem ao longo do no letivo. Todavia, não podem constituir unidades estanques e inalteráveis, sem qualquer flexibilidade. Ao longo deste ano letivo, houve mesmo algumas situações, tanto em aulas lecionadas como em aulas observadas, em que o plano de aula teve de ser parcial ou completamente alterado, pelos mais diversos fatores, como a alteração repentina (ou não) das condições climáticas, a agitação da turma por razões exteriores à aula de EF, pelo facto das tarefas propostas não estarem, de todo, a resultar, entre outros. Assim, para além do plano de aula, havia sempre um “Plano B” pensado e discutido com o professor orientador, para as aulas em que se previa que poderia haver alteração ao inicialmente previsto, como é o caso das aulas no espaço exterior, em que fazia parte do plano verificar quais eram as previsões meteorológicas e analisar o mapa de rotação dos espaços, de forma a perceber quais seriam os espaços disponíveis para a aula. Nos meses de inverno, também havia a possibilidade de termos que ceder metade do pavilhão a outra turma, pelo que essa hipótese também era equacionada. Uma das estratégias utilizadas, por exemplo, no Voleibol, era a colocação de uma rede transversal a um dos campos ao invés da utilização das redes oficiais em dois campos, com pequenas adaptações às tarefas previstas.

Então, conforme refere Sarmiento et al (2001:8), “embora se rejeite a concepção rígida e inalterável das lições, não se considera aceitável que a sua estrutura seja fruto da inspiração ocasional”, pelo que a existência de uma alternativa ao que estava inicialmente previsto, constituiu uma prática constante.

3.2. REALIZAÇÃO

Após a fase de planificação, surge a realização do processo de ensino-aprendizagem. O sucesso desta fase depende de vários fatores, entre os quais se destacam a gestão, instrução, clima/disciplina e as decisões de ajustamento, que iremos analisar em seguida.

3.2.1. Instrução

Segundo Quina (2009:90), “a instrução é um comportamento de ensino através do qual o professor motiva e transmite ao aluno informações sobre as atividades objeto de aprendizagem, nomeadamente sobre «o quê, o como e o porquê fazer»”. Assim, fazem parte desta técnica de intervenção pedagógica a apresentação e o encerramento da aula, a apresentação de tarefas de aprendizagem, a demonstração, a transmissão de feedbacks e o questionamento aos alunos.

Relativamente à apresentação das tarefas no início da aula, tinham como principal objetivo dar a conhecer aos alunos os objetivos da aula, situando-os no seguimento dos anteriores. Bento (2003) menciona que a formulação clara e exata de objetivos, a apresentação de tarefas e exigência inequívocas, uma orientação permanente pelos objetivos e um ensino orientado para a obtenção de resultados são características de aulas bem-sucedidas. Este fator foi-nos lembrado constantemente, ao longo de todo o ano, pelo professor orientador, que sempre deu muita importância ao facto de os alunos terem conhecimento daquilo que se pretende deles. Bento (2003) alerta para o facto de que se o professor não tiver conhecimentos precisos sobre aquilo que uma aula trata, então o tempo de aula não será utilizado eficazmente.

Na apresentação das tarefas, tentámos ter em atenção que a instrução deve ser clara e concisa, com indicação dos pontos de sucesso, e sem ser demasiado extensa, pois os alunos têm uma capacidade de atenção limitada (Piéron,1996). Apesar de termos preparado todas as aulas com o máximo de cuidado e rigor, em especial nas matérias em que não havia um domínio tão alargado de todos os conteúdos a abordar, a apresentação da aula e de cada atividade foi uma das tarefas em que sentimos maiores dificuldades, pois mostrou-se sempre muito difícil manter a atenção de todos os alunos. Assim, para evitarmos as constantes

chamadas de atenção, por vezes recorremos a estratégias como parar de falar, esperando que os alunos se calassem, alterar o tom de voz ou mudar de posição em relação à turma. Contudo, e porque percebíamos que estes tempos de espera só faziam piorar o comportamento de outros alunos e, mais grave, prejudicavam o tempo de atividade, optámos por, sempre que possível, apresentar as tarefas ao longo da mobilização articular. Depois, utilizávamos o questionamento, fazendo perguntas específicas sobre o que se pretendia e, após a iniciação do exercício verificávamos por grupos de alunos a compreensão do mesmo, tirando possíveis dúvidas.

Por vezes, e quando a organização não se alterava de exercício para exercício, era mais fácil apresentar determinadas tarefas quando havia paragem da atividade, sem reunião dos alunos, dando a instrução a toda a turma, através de uma boa projeção de voz e da utilização de sinais não-verbais. Esta estratégia foi utilizada em especial nos espaços interiores, em que não existe tanto ruído e os alunos conseguem receber a mensagem.

Para a apresentação de conteúdos, exercícios ou formas de organização, também foram utilizados meios gráficos, em especial nas modalidades de Ginástica e Atletismo. Foram ainda utilizados vídeos de apresentação de algumas das matérias abordadas, como foi o caso da Ginástica de Solo e do Badminton, por serem matérias menos divulgadas nos meios de comunicação social e por isso menos conhecidas pelos alunos. Com o mesmo objetivo, sempre que possível a apresentação dos exercícios foi acompanhada pela demonstração, procurando um modelo próximo daquilo que é a execução ideal. Neste campo, sempre que não me sentia completamente à vontade para a execução de algum gesto técnico, solicitei a um aluno mais hábil que o realizasse.

Ao longo das aulas, por sabermos a importância da transmissão de feedbacks para a progressão dos alunos, tivemos sempre muita preocupação com esta técnica de intervenção pedagógica. Os feedbacks, por um lado, informam os alunos sobre a sua prestação, nomeadamente sobre os erros e as formas de os corrigir, e por outro exercem uma função de reforço e motivação (Piéron, 1996; Quina, 2009).

Os aspetos fundamentais da eficácia da transmissão de feedbacks são descritos por Piéron (1992), e vão ao encontro de todas as dificuldades sentidas durante a nossa prática pedagógica, em especial no início do ano. São eles: o conhecimento que o professor tem da atividade, das componentes críticas dos gestos técnicos, os erros mais comuns e as exigências que colocam; o conhecimento que o professor tem dos alunos a quem transmite os feedbacks; as capacidades percetivas do professor. De facto, nas primeiras aulas de algumas matérias em que apresentávamos maior desconhecimento, o número de feedbacks fornecido era

essencialmente de reforço (como por exemplo “Boa!”, “Muito bem!”), pois para além de não conhecermos bem os alunos, nem sempre sabíamos com exatidão todos os elementos chave da execução de determinado gesto ou, por outro lado, faltava-nos o “olho clínico” de que nos falava o nosso professor orientador... ou seja, não sabíamos analisar quais eram os fatores determinantes da execução, e os respetivos erros. Logo, a qualidade dos feedbacks era limitada. Também o facto de nos centrarmos demasiado na organização da aula, pois era nosso objetivo que os alunos estivessem o máximo de tempo possível em atividade e o que queríamos controlar era se a aula estava ou não bem encadeada, se todos os alunos estavam em prática ou se tinham compreendido a informação que lhes tinha sido dada, acabávamos por não ter tempo disponível para observar convenientemente os alunos de forma a analisar os gestos por eles executados.

Com o passar do tempo, e por entendermos que quantidade não significa qualidade, tivemos o cuidado de fornecer menos feedbacks avaliativos, e mais descritivos e prescritivos. Ao circular pelo espaço de aula, observando a prestação individual, aproveitávamos para transmitir feedbacks individuais, que fossem audíveis para o aluno a quem se dirigia, razão pela qual nos habituámos a chamar o nome do aluno antes da transmissão do feedback, de modo a captar a sua atenção. Tentámos fornecer feedbacks aprovadores sempre que possível, por atuarem como reforço e informação, permitindo criar um clima favorável, aumentar a cooperação, o rendimento e o empenhamento e desenvolver uma atitude positiva face às atividades realizadas (Quina, 2009). Quando verificávamos que havia uma grande percentagem de alunos a cometer o mesmo erro, parávamos um grupo ou mesmo toda a turma e o feedback era coletivo, salientando o erro detetado e relembrando aquilo que era pedido. Sempre que possível, tentávamos fechar o ciclo de feedback, acompanhando a prática subsequente ao feedback, para fornecer informações ao aluno sobre a melhoria ou não do desempenho.

Em suma, no que respeita à dimensão instrução, sentimos que ao longo do estágio houve uma melhoria acentuada em todos os aspetos, melhoria essa associada à experiência que se foi ganhando, ao conhecimento da turma, que foi aumentando com o tempo e ao desvanecer do sentimento de insegurança que nos acompanhava no início do ano devido a todos os fatores já referidos.

3.2.2. Gestão

A Gestão é “um elemento chave na eficácia do ensino nas atividades físicas e desportivas” (Piéron, 1996:37), pois a aprendizagem do aluno está intimamente dependente do seu empenhamento motor.

Assim, todas as estratégias de gestão devem ter como objetivo a criação de condições para que os alunos possam disfrutar do máximo de tempo possível nas atividades planeadas.

O primeiro problema de gestão encontrado este ano letivo relaciona-se com o tempo de aula. A turma do 12º7 teve três aulas de cinquenta minutos por semana, dos quais quinze minutos são para equipar e desequipar, restando trinta e cinco minutos de tempo útil de aula. Destes, se retirarmos os momentos de apresentação e encerramento da aula, ficamos com cerca de trinta minutos de aula, o que nos parece manifestamente pouco e, de facto, não permite falhas de gestão.

Um problema que acompanhou a turma ao longo de todo o ano, tanto na disciplina de EF como nas restantes, foi a falta de pontualidade. Se, por um lado, havia um grupo de alunos que chegava ao espaço da aula mesmo antes do toque de entrada, por outro, havia algumas alunas que por esta ou aquela razão se atrasavam com frequência. Estes atrasos, por vezes, condicionavam o início da aula. Por vezes, aproveitámos esses pequenos momentos para conversar com os alunos sobre a vida da turma, nomeadamente sobre assuntos relacionados com a direção de turma, tentando perceber a situação dos alunos às outras disciplinas; outras, iniciámos a aula sem efetuar a preleção inicial, esperando pela mobilização articular para o fazer, como forma de rentabilizar o tempo, pois assim as alunas que iam chegando, integravam as atividades da aula e depois ouviam a instrução em simultâneo com os restantes elementos da turma. Apesar dos esforços realizados, consciencializando as alunas das consequências desses atrasos, ou mesmo marcando-lhes falta de atraso, estes foram-se mantendo, nem sempre das mesmas alunas, mas em cada aula ocorriam sempre uma ou mais situações que prejudicavam o bom funcionamento da aula.

Estes atrasos, condicionaram muitas vezes um outro fator chave de uma boa organização de aula: a formação de grupos. Após a realização da Avaliação Diagnóstica, os alunos foram distribuídos pelo seu nível de proficiência. Apesar de estes não serem rígidos e esta formação ter sido quase sempre realizada ao gosto dos alunos, pois nestas idades a imposição de grupos pode funcionar como um entrave ao bom desenvolvimento das tarefas, maioritariamente os alunos distribuíam-se pelos níveis de proficiência, pois salvo raras exceções, escolhiam os colegas mais adequados ao seu nível. Todavia, em caso de atraso ou de falta, havia muitas vezes reajustamentos aos grupos, levando a maiores perdas de tempo.

Tendo em consideração as características da turma, já referidas anteriormente, estas perdas de tempo eram mais sentidas pelo professor do que pelos próprios alunos, pois na perspectiva de alguns, se pudessem não fazer nada, nada faziam! Então, muitas das nossas intervenções ao longo das aulas e ao longo de todo o ano letivo, foram no sentido de incentivar os alunos à prática, levando-os a entender que só exercitando poderiam melhorar.

Relativamente à formação de grupos, e por indicação de professor orientador, desde o início, na elaboração dos planos de aula, tivemos em consideração a continuidade dos mesmos grupos de trabalho do início ao fim da aula. Caso houvesse situações a pares, não fazia sentido de seguida organizar um exercício com trios, mas antes a junção de um par com outro, formando assim grupos de quatro elementos. Também nesta situação, fomos alertadas para a utilização de linguagem gestual, para por um lado, facilitar a compreensão dos alunos, mas por outro, maximizar o tempo de instrução, reduzindo-o ao essencial. Ainda relativamente ao planeamento das atividades de aula, e visto que o tempo útil era tão curto, tentei planificar sempre um número reduzido de situações de prática por aula (Quina, 2009). Assim, a parte fundamental da aula, em especial na abordagem aos jogos desportivos coletivos, continha um exercício analítico, técnico ou técnico-tático (e mesmo que tivesse algumas variantes a esse exercício, eram de fácil transmissão), seguindo-se a situação de jogo.

Ao longo das primeiras aulas e até conhecermos todos os alunos pelo nome, efetuávamos a chamada no início da aula, mas rapidamente deixámos de realizar esta tarefa, aproveitando o momento do aquecimento para registar as faltas, as presenças, os atrasos ou as faltas de material.

Uma das vantagens da ESJF é a existência de funcionários que, após requisição feita antecipadamente pelos professores, ajudam na preparação, montagem e desmontagem do material, nomeadamente das redes de badminton, ténis, voleibol. Mesmo assim, quase sempre chegámos ao espaço de aula antes do toque de entrada, confirmando as condições de realização, de forma a prepará-lo para a aula que iríamos lecionar, dando particular atenção aos aspetos relacionados com a segurança. Sempre que necessário, neste período entre o toque e o início da aula, os alunos também ajudaram na colocação do material nos devidos locais. Na preparação das aulas de Ginástica, preparei sempre o material com antecedência, colocando-o em locais acessíveis para que fossem utilizados assim que necessário (Quina, 2009).

Tentámos sempre que possível envolver os alunos que não realizavam aula prática nas tarefas de organização e gestão, incumbindo-os de entregar coletes, colocar as bases sinalizadoras nos locais apropriados, recolher material e entregá-lo aos funcionários no final

da aula. A tarefa de levar o material para a aula e devolvê-lo no final, cabia maioritariamente aos elementos do sexo masculino, uma vez que a arrecadação do material fica mais próxima do seu balneário. Contudo, sempre que tinha oportunidade, tentava que essa tarefa também fosse partilhada com os elementos do sexo feminino, tendo em consideração a igualdades de direitos e deveres.

As tarefas de gestão foram sempre cuidadosamente pensadas, no entanto, conforme aquilo que já foi dito aquando da análise da dimensão instrução, nem sempre foi possível captar a atenção dos alunos de forma a ser breve na transmissão das tarefas, o que por vezes condicionou os níveis de envolvimento e participação. Este fator, deve-se muito às características dos alunos da turma, que estavam constantemente a questionar o porquê da realização de tudo, não ouviam o que lhes é dito, acabando por fazer com que fossem aumentados estes momentos, pois muitas vezes a informação tem de ser duplicada. As únicas situações em que as pausas entre exercícios foram deliberadamente mais prolongadas, por serem necessárias para repor as energias, relacionam-se com tarefas mais intensas ou mesmo com as condições climatéricas dos primeiros e últimos meses do ano letivo, devido ao desgaste sentido pelo calor.

3.2.3. Disciplina e Clima Relacional

“A promoção de ambientes positivos de aprendizagem envolve uma abordagem integrada da forma como os objetivos, as crenças, os motivos, as emoções e os comportamentos dos professores interagem com as mesmas variáveis nos alunos ou praticantes, resultando os processos complexos de ensino e aprendizagem desse conjunto de encontros e desencontros” (Rosado e Ferreira, 2011: 185).

As características dos alunos do 12º7, que desde cedo apresentaram uma notória falta de interesse pela disciplina de EF, agravada pelo facto de neste momento, esta disciplina não contar para o cálculo da média de ingresso no ensino superior, era um fator que nos preocupava na realização desta prática pedagógica. Através da partilha desta preocupação com vários agentes de ensino com experiência no ensino da EF neste ciclo de ensino, percebemos que se os alunos não gostavam muito da EF, caso também não gostassem do professor que lecionava a disciplina, iria ser um ano complicado de gerir, pelo que a existência de uma boa relação pedagógica era uma variável fundamental para o sucesso.

Nas experiências anteriores como docente de outros ciclos, sempre conseguimos criar uma relação excecional com os alunos, que de facto, se notava no ambiente de aprendizagem e na concretização de objetivos. No entanto, a faixa etária dos alunos do 12º ano nada tem a

ver com aquelas que estávamos habituados a trabalhar e, por isso, sentimos alguma dificuldade em ser aceite por todos, uma vez que nestas idades, os alunos já são mais autónomos, mais independentes e menos “dados”. No entanto, sem nunca impor a minha presença, fui tentando aproximar-me de todos, através de diálogos informais no início ou no final da aula, durante os intervalos, ou quando os encontrava na rua. O facto de estar a realizar a assessoria ao cargo de direção de turma, fazia-me estar na posse de mais informações importantes, e por vezes conversava com eles sobre assuntos que os pudessem preocupar, como a marcação de testes e respetivas classificações, sobre a participação em atividades desportivas, entre outras. Esta relação acabou por acontecer de forma natural, construindo-se uma boa relação de cooperação e de respeito, sem que tal interferisse com o cumprimento dos nossos deveres ético-profissionais.

Piéron (1992) refere que os comportamentos dos alunos nas aulas podem dividir-se em duas categorias: os comportamentos apropriados e os comportamentos inapropriados. Apesar de, no geral, todos alunos da turma serem simpáticos e educados, não havendo grandes problemas de indisciplina a reportar, os comportamentos inapropriados imperaram durante algum tempo. Tousignant (1982, cit in Quina, 2009), descreveu comportamentos tendo como base os resultados da observação etnográfica e classificou-os em comportamentos relacionados com a tarefa e os comportamentos fora da tarefa. Esta descrição de comportamentos que iremos descrever em seguida, assenta na perfeição naquilo que aconteceu no decorrer da nossa prática pedagógica.

No geral, penso que nunca houve nenhum aluno que ao longo do ano letivo tenha tido sempre um comportamento exemplar. Havia um grupo de cerca de dez alunos bastante interessados e empenhados (em especial os alunos do sexo masculino e duas ou três alunas do sexo feminino), que raramente faltavam ou se atrasavam, que solicitavam a atenção dos colegas quando verificavam que outros estavam a conversar e que normalmente iniciavam as atividades propostas antes de todos os outros. Porém, no início do ano letivo, pontualmente, alguns destes alunos demonstraram algumas atitudes menos aceitáveis, tentando ser “engraçadinhos”, nomeadamente nas aulas de Ginástica, em que mesmo depois de serem avisados que poderiam colocar em causa a segurança dos colegas, revelavam alguma infantilidade através de comportamentos menos corretos. Mostrámos o nosso desagrado em relação a essas atitudes, e através de conversas individuais ou simples expressões desaprovativas, fomos conseguindo a modificação desses comportamentos. Também foram estabelecidas regras sobre o que era ou não aceitável.

A maioria dos alunos do grupo já referido, encontravam-se numa categoria de alunos que apesar de assumirem comportamentos dentro da tarefa, não apresentavam um comportamento assim tão exemplar quanto isso, pois muitas vezes decidiam por eles próprios modificar as tarefas, em especial quando lhes eram apresentadas tarefas analíticas ou de jogos condicionados. Algumas das vezes, ignorámos esse facto, pois essa adaptação das tarefas ao gosto de cada um, nem sempre prejudicava o objetivo final da tarefa, em especial porque eram alunos com um bom nível de proficiência, que no geral já dominavam determinados gestos. No entanto, e apesar de termos consciência que por vezes os exercícios poderiam não estar adaptados a esse nível e que poderiam ser complexificados, a opção por realizar exercícios iguais para toda a turma prendia-se com o facto de querer que todos os alunos realizassem o mesmo tipo de exercícios, porque quando tal não acontecia algumas alunas queixavam-se de discriminação.

Raramente aconteceram situações de abandono compulsivo das atividades por parte dos alunos, e quando tal aconteceu, foram devidamente justificadas, normalmente por razões relacionadas com a saúde. No entanto, do restante grupo de alunos da turma, havia uma grande parte que, se pudessem, estavam sempre inativos. Por vezes, até iniciavam o exercício, mas logo que possível, arranjavam forma de parar, voltar para trás da fila sem terem realizado o exercício, começavam a conversar com os colegas do lado ou demoravam uma eternidade a recolher o material, como é o caso das bolas na modalidade de Ténis. Estes comportamentos faziam com que estivéssemos constantemente apreensivos com o tempo de empenhamento motor, passando mais tempo a motivar essas alunas para a realização dos exercícios roubando-nos tempo para a observação efetiva das tarefas, e conseqüentemente, para o fornecimento de feedbacks.

Conforme já foi referido anteriormente, acabámos por nos adaptar à turma e eles a nós. Nós baixámos um pouco o grau de exigência relativamente ao que seria desejável no que toca ao empenhamento motor, e eles foram alterando alguns comportamentos. Para isto contribuíram alguns diálogos, no final das aulas que tinham corrido menos bem. Temos conseguido construir uma boa relação com os alunos da turma, ajudou na negociação que por vezes era realizada, nomeadamente na troca de uma ou outra aula, com abordagem de matérias que poderiam ser mais apelativas. Nestes diálogos, alguns alunos assumiam que até gostavam das aulas, mas que eram mesmo assim, preguiçosos, e que isso era difícil de ultrapassar. O facto de na ESJF as matérias serem diferentes de aula para aula, havendo normalmente só uma aula por semana de cada matéria, nestes casos, tornou-se muito vantajoso, pois aquilo que uns não gostam na aula de “hoje”, acabam por gostar na de

“amanhã”. Da nossa parte, foram também realizadas algumas alterações de estratégias no que respeita ao planeamento, dando muito maior ênfase às situações de jogo, quer reduzido, quer formal, pois eram aquelas em que, realmente, tanto os alunos mais proficientes como os menos proficientes, se esforçavam.

Resumidamente, pensamos que ao longo do ano os objetivos relativos a esta dimensão foram largamente alcançados. Pautámo-nos sempre pela consistência das atuações, adotando uma atitude assertiva, tentando estimular os alunos através de feedbacks, incentivos e elogios ou através da utilização de sinais de contentamento como sorrisos, batimentos de palmas, polegar virado para cima. Talvez devido à experiência de ensino anterior, nunca caímos no erro de envergonhar, ridicularizar ou depreciar, sabendo que para o desenvolvimento e manutenção de comportamentos apropriados, conforme refere Siedentop (1983), deve existir sempre uma boa clarificação de regras, os comportamentos apropriados devem ser motivados através de interações positivas e os comportamentos inapropriados de menor importância devem ser ignorados.

3.2.4. Decisões de Ajustamento

Segundo Piéron (1999) o ensino caracteriza-se pelas numerosas tomadas de decisão, sendo umas automáticas e outras pensadas. As decisões de ajustamento estão, por diversos motivos, presentes em todos os níveis de planeamento.

Tanto as alterações verificadas ao nível do plano anual como as verificadas ao nível de planos de aula, obrigaram à reestruturação das UD.

Ao nível do Plano Anual foram efetuadas algumas alterações, uma vez que surgiram atividades não programadas com antecedência, como a existência de uma visita de estudo e de uma palestra de esclarecimento sobre os possíveis percursos académicos a seguir.

Ao nível de alterações completas aos Planos de Aula, surgiram várias condicionantes, designadamente a existência de condições climatéricas adversas, tanto quando estávamos no espaço exterior, como quando estávamos no pavilhão e tínhamos que ceder metade do pavilhão a outra turma. Na primeira situação, obrigou-nos sempre à lecionação de matérias completamente distintas daquelas que estavam previstas no exterior e, devido à especificidade dos espaços da escola, as soluções eram reduzidas. Aconteceu tanto na lecionação da matéria de Atletismo, como de Andebol ou de Ténis. Na maioria das vezes essas aulas foram alteradas por aulas de Voleibol. Como esta era a matéria preferida da turma, muitas vezes acabámos por reajustar as UD, retirando-lhes as aulas que não tinham sido possíveis de lecionar, adaptando os conteúdos e respetivas funções didáticas. Outras vezes, conseguimos fazer trocas diretas,

aproveitando o facto de estar algum espaço disponível e noutras situações, aproveitámos o facto de estar o Ginásio livre para levar a cabo a realização dos testes de aptidão física, que em cada período tinham de ser integrados em qualquer uma das UD.

Na UD de Ginástica, dada a falta de motivação e o pouco empenho demonstrado pelos alunos ao longo das primeiras aulas e ainda pelo facto de estarem previstas dez aulas no primeiro período e cinco no segundo, optámos por alterar essas aulas, abordando outras matérias sugeridas pelos alunos, como o Futebol, a Dança, ou os Desportos de Combate.

Relativamente às outras UD foram feitas alterações pontuais, com a supressão de um ou outro conteúdo devido à redução do número de aulas, mas assumindo a primazia pelas situações de jogo, nas quais acabaram por ser introduzidos os conteúdos técnico-táticos, na situação de jogo, levando os alunos a refletir sobre as opções que tomavam em jogo.

Ao nível dos planos de aula, e com exceção daqueles que foram completamente alterados pelas razões já mencionadas atrás, os ajustamentos não foram muito significativos. Nas primeiras aulas de cada UD houve algumas alterações que se mostraram importantes, nomeadamente no caso de os alunos não estarem a responder bem ao que lhes tinha sido solicitado, ou se a organização do exercício planeado não estivesse a resultar. Contudo, com o passar do tempo, os planos de aula eram cumpridos na íntegra, com exceção de um ou outro pormenor que poderia surgir, nomeadamente na formação de grupos, na adaptação de Jogos Reduzidos de 4x4 para 3x3, por estarem alunos a faltar, ou no tempo de duração de algum exercício.

3.3. AVALIAÇÃO

Segundo Pinto (2004), a Avaliação é um meio de verificação e controle da aprendizagem dos alunos, independentemente do momento em que é feito ou da multiplicidade desses momentos ao longo do ano. A avaliação é uma comparação entre os objetivos de um determinado sistema e o estado do aluno na consecução desses objetivos. É responsável pela hierarquização dos indivíduos em função da sua excelência em termos dos seus saberes escolares e conseqüentemente culturais.

A avaliação pretende acompanhar o progresso do aluno, ao longo do seu percurso de aprendizagem, identificando o que já foi conseguido e o que está a levantar dificuldades, procurando encontrar as melhores soluções (Ribeiro, 1999). Assim, as avaliações a que um professor procede ao longo do ano podem distinguir-se em três tipos, consoante o momento da aprendizagem em que ocorrem e as suas respetivas funções: a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa.

3.3.1. Avaliação Diagnóstica

A Avaliação de Diagnóstico e Prognóstico sustenta as decisões, quer de seleção, quer de orientação em função de uma antecipação do futuro próximo do aluno em termos das suas competências para prosseguir determinados níveis de estudo subsequentes (Cardinet, 1983, cit in Pinto, 2004). Assim de modo a seleccionar os alunos consoante as suas capacidades e orientá-los para a prossecução de determinados objetivos, procedeu-se à avaliação diagnóstica das aprendizagens.

Na ESJF, a Avaliação Diagnóstica da maioria das UD decorre nas primeiras três semanas de aulas, em que os alunos contactam com todas as matérias que irão ser abordadas ao longo do ano letivo, tendo em vista o conhecimento dos alunos na generalidade das modalidades.

A avaliação decorreu através de observação e registo no próprio momento, com a utilização de uma grelha de avaliação, simples de utilizar. Esta grelha contém para cada conteúdo supracitado, um conjunto de componentes críticas consideradas essenciais para a correta execução do gesto técnico, sendo avaliado em apenas três níveis. Depois de realizada esta avaliação, os alunos foram posicionados por três níveis de proficiência (introdutório, elementar e avançado), consoante as suas capacidades ou dificuldades.

Esta foi uma tarefa muito difícil de concretizar, pois apesar da vantagem de poder conhecer a generalidade do nível da turma em todas as matérias, foi muito difícil conseguir avaliar os alunos individualmente, pois nesta fase ainda não os conhecíamos e não os identificávamos. Assim, aquando do início da abordagem de cada UD, a primeira aula tinha como objetivo confirmar alguns dados.

Após a realização desta avaliação, foram realizados grupos de nível, com o objetivo de ir ao encontro das lacunas de cada um, através de adoção de estratégias de diferenciação pedagógica.

3.3.2. Avaliação Formativa

Segundo Carvalho (1994), a Avaliação Formativa tem como objetivo adaptar a ação pedagógica aos progressos e problemas de aprendizagem dos alunos. É aquela que “ajuda o professor a ensinar e o aluno a aprender” (Perrenoud, 1992, cit in Carvalho, 1994), pois fornece informações relevantes ao professor sobre o estado dos alunos no sentido de o ajudar a gerir o processo de ensino/aprendizagem.

A Avaliação Formativa pode ocorrer informalmente, em todas as aulas, através da interação professor/aluno, na emissão de feedbacks, na adaptação de tarefas (avaliação

contínua) ou pode ter um caráter formal e pontual, servindo como balanço da atividade realizada num determinado período de tempo, confirmando a avaliação contínua e permitindo ao professor e ao aluno a regulação do seu trabalho (Carvalho, 1994). Pode ter que se dar mais tempo para aprender, ou estabelecer uma melhor relação entre objetivos a trabalhar e as possibilidades do aluno. No entanto, a necessidade de cumprir um programa num certo período de tempo, por vezes leva ao abandono desta postura pedagógica. (Pinto, 2004).

Assim, tendo em conta o referido anteriormente, ao longo de todas as UD, no final de todas as aulas, tentei realizar alguns registos das dificuldades e dos êxitos dos alunos, numa grelha de registo semelhante à que foi utilizada para a avaliação sumativa. Esses dados foram confirmados ou reajustados numa aula cuja função didática predominante era a de Avaliação Formativa, onde foi realizada uma avaliação formal.

Carvalho (1994), refere que devemos encontrar critérios que nos permitam avaliar o desempenho global do aluno, as suas particularidades, mas não o pormenor. É importante escolher quais são os objetivos de aprendizagem prioritários e focar a atenção nessa prioridade. Assim, para a construção das grelhas de avaliação formativa, foram definidos os conteúdos e situações que se assumem como preponderantes para a verificação da aprendizagem e melhoria do desempenho dos alunos.

Apesar de termos presente a função formativa de uma avaliação criterial, e da sua importância para percebermos as componentes críticas que os alunos já conseguem fazer, e ainda para identificarmos os erros ou as dificuldades dos alunos, na avaliação formativa formal das UD foi utilizado um registo qualitativo normativo, utilizando as menções Muito Bom, Bom, Suficiente, Fraco ou Mau, por ordem decrescente de desempenho. Assim, foram considerados os critérios definidos para cada componente técnica como indicadores de sucesso ou de mérito, que impuseram a construção de um referencial com o qual se compararam os resultados obtidos. A grelha permitia ainda o registo de observações, caso algum aspeto se mostrasse mais relevante na realização correta de um determinado gesto ou não.

Assim, tivemos em conta a associação entre um sistema de avaliação normativo e criterial, por sabermos que “na avaliação criterial, utiliza-se também uma norma, sendo o quadro de referencia constituído por um desempenho alvo (critérios de conteúdo)” (Hadji, 2001: 52).

3.3.3. Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa pretende ajuizar do progresso realizado pelo aluno, no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já recolhidos por avaliações de tipo formativo e obter indicações que permitam aperfeiçoar o processo de ensino. Corresponde a um balanço final, pelo que só faz sentido quando a extensão de caminho percorrido já é grande e há material suficiente para justificar uma apreciação deste tipo (Ribeiro, 1999).

A maioria das UD contou com as duas últimas aulas para a realização da Avaliação Sumativa. As grelhas de avaliação foram iguais à utilizada na avaliação formativa, permitindo o registo de observações, caso algum aspeto se mostrasse mais relevante na realização correta de um determinado gesto ou não. Para esta avaliação foi utilizado um registo quantitativo. Tal como aconteceu na avaliação formativa, tiveram-se em conta os critérios definidos para cada componente técnica como indicadores de sucesso ou de mérito, que impuseram a construção de um referencial com o qual se compararam os resultados obtidos, tendo ainda o grupo-turma como referência na comparação com o seu desempenho médio.

Tentámos que as aulas destinadas à Avaliação Sumativa e as tarefas avaliativas fossem idênticas às vivenciadas durante as aulas, pelo que a estrutura da aula anterior à de Avaliação Sumativa era igual à que iria ser utilizada em situação de Avaliação, de modo a preparar os alunos para a mesma. Assim, as condições de avaliação passaram pela aplicação de exercícios critério e situação de Jogo no Andebol e Voleibol, pela situação de Jogo de Singulares no Badminton, pela situação de cooperação 1x1 no Ténis, pela situação de Sequência Gímnica, na Ginástica de Solo e pela situação de competição no Atletismo.

O processo de avaliação foi talvez o mais difícil de levar a cabo ao longo deste EP, e estou certa que no futuro, continuará a ser, até serem experienciadas ainda mais estratégias, que nos permitam realizar esta tarefa de forma mais rápida e eficiente. Uma das dificuldades com que nos deparámos foi a falta de tempo para conseguir avaliar todos os alunos em todos os conteúdos. Após reflexão individual e conjunta com o professor orientador e colegas do núcleo de estágio, percebemos que tínhamos que diminuir o número de conteúdos a avaliar e respetivos critérios, de forma a facilitar o registo. Outra dificuldade encontrada foi a passagem de uma notação qualitativa para quantitativa, pois levou a que tivéssemos que definir com maior exatidão o que valia cada um dos alunos. Inicialmente, o professor orientador sugeriu-nos que o fizéssemos numa escala de 0 a 10 o que nos ajudou a, com o passar do tempo, conseguirmos transpor os valores para a escala de 0 a 20.

Apesar das características da turma, em cada uma das UD foram verificadas melhorias, havendo alguns alunos que transitaram do nível introdutório para o elementar, ou do elementar, para o avançado. Contudo, mesmo tendo feito todos os esforços no sentido de ajudar algumas alunas a ultrapassarem as dificuldades diagnosticadas aquando da avaliação diagnóstica, houve algumas que pouco melhoraram, pois os seus interesses e motivações não passavam pela melhoria das aprendizagens da disciplina de EF.

Na atribuição da classificação final de cada período, foram tidos em consideração os critérios de avaliação definidos pelo GDEF.

3.3.4. Autoavaliação

A autoavaliação leva o aluno a refletir sobre o próprio desempenho, sendo um meio eficiente para que aprenda a identificar e corrigir os seus erros. A autoavaliação foi realizada no final de cada período com o objetivo de saber qual era a perceção que cada aluno tinha sobre o seu desempenho, utilizando para isso o instrumento de registo elaborado pelo GDEF.

Ainda que de forma informal e sem que os alunos se apercebessem disso como um processo, a autoavaliação ocorreu também ao longo de todas as aulas, como autorregulação da aprendizagem, quando os alunos eram questionados pelo professor e levados a pensar sobre as suas próprias execuções.

3.4. ATITUDE ÉTICO-PROFISSIONAL

“O perfil geral de desempenho do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário enuncia referenciais comuns à atividade dos docentes de todos os níveis de ensino”. (Decreto-lei n.º240/2001, de 30 de agosto)

Ao longo deste EP procurámos pautar a nossa atuação pelo máximo rigor em todas as áreas, mas especialmente no que respeita à dimensão ética e profissional. Assumimos desde cedo um compromisso com a própria aprendizagem, tendo consciência que é sempre possível fazer mais e melhor.

De forma a descobrir soluções para os problemas que iam surgindo, a prática reflexiva foi uma constante, tanto a nível individual, como com o núcleo de estágio, com o professor orientador, com os restantes colegas do GDEF, bem como com outros professores da faculdade, ou amigos e familiares.

A preocupação com a aprendizagem dos alunos foi sempre uma constante, tentando mobilizar todos os conhecimentos que tínhamos, ou procurando saber mais, sempre que tal se

mostrou necessário, procurando para isso basear-nos em conhecimento científico, através da pesquisa bibliográfica nessas áreas.

Tendo em conta a importância da formação contínua no crescimento profissional e no compromisso com as nossas próprias aprendizagens, procurámos participar em algumas ações de formação: a “Oficina de Ideias em Educação Física IV” (Anexo 3), as “I Jornadas Científico-Pedagógicas de Encerramento do Estágio Profissional” (Anexo 4), e o “IV Fórum Internacional das Ciências da Educação Física” (Anexo 5). Por reconhecermos a importância da possibilidade que nos foi dada em apresentar um poster no “IV Fórum Internacional das Ciências da Educação Física”, agarrámos essa possibilidade e, em conjunto com as colegas do núcleo de estágio, procedemos à apresentação de um poster denominado “Definição de valores normativos para a classificação dos testes de aptidão física na Escola Secundária José Falcão – Coimbra”, relacionado com o tema-problema que iremos abordar no capítulo seguinte (Anexo 6).

Mostrámos sempre total disponibilidade para todos os projetos que se inseriam na vida da escola, dos quais destacamos as atividades realizadas na disciplina de Projetos e Parcerias Educativas, que em alguns casos, mobilizaram um elevado número de alunos e noutros, envolveram toda a comunidade educativa. Sempre que nos foi solicitada colaboração, esta foi dada com todo o empenho, nomeadamente na concretização de algumas atividades do Desporto Escolar, na colaboração para a realização de algum documento ou mesmo na lecionação de aulas de substituição a outras turmas.

Participámos ativamente em todas as reuniões de Conselho de Turma, e naquelas para as quais fomos convocadas do GDEF e do Departamento de Expressões, dando opiniões diversas, e tentando dar o nosso contributo para a melhoria de determinados aspetos que se encontravam em discussão. Tivemos também em conta todas as sugestões que nos foram sendo dadas por todos os elementos da comunidade educativa, especialmente pelos colegas de grupo, assistentes operacionais, assistentes técnicos e elementos da Direção da Escola.

Em suma, temos consciência que nos esforçamos a todos os níveis, tendo estado na Escola a 100%, do primeiro ao último dia de aulas, e ainda durante as interrupções letivas, quando se mostrou necessário, para que sentíssemos efetivamente o papel de um professor de EF dos Ensinos Básico e Secundário, que esperamos que venha a ser a nossa profissão num futuro próximo!

CAPÍTULO IV

APROFUNDAMENTO DO TEMA-PROBLEMA

4.1. TÍTULO

Definição de valores normativos para a classificação da Aptidão Física dos alunos na Prova do Salto de Impulsão Horizontal na ESJF - Coimbra

4.2. PERTINÊNCIA DO TEMA

Ao longo dos anos, tem-se assistido à crescente implementação de medidas que fomentem o desenvolvimento da aptidão física dos alunos. Uma das finalidades expressas nos PNEF é a melhoria da aptidão física dos alunos, na perspetiva da sua qualidade de vida, saúde e bem-estar, pelo que é proposta a utilização da Bateria de Testes *Fitnessgram*, tendo como referência os valores inscritos na “Zona Saudável de Aptidão Física” para cada capacidade motora (Ministério da Educação, 2001).

Apesar destas orientações, são as escolas e os professores que deverão escolher e aplicar os programas, encontrando as soluções pedagógicas mais adequadas às características da população escolar. Assim, cabe a cada escola a escolha dos testes a realizar de modo a avaliar a aptidão física dos alunos, fazendo refletir essa avaliação numa percentagem na sua classificação final (Lima, Chaves e Maia, 2013). Importa perceber se os critérios e valores definidos por cada escola estão de acordo com a população que está sujeita a estes mesmos testes. Segundo Lima, Chaves e Maia (2013), são raras as escolas portuguesas que possuem valores de referência do desempenho motor dos seus alunos e na maior parte dos casos tais resultados não são adequadamente tratados e interpretados.

Este ano letivo, na concretização da nossa prática letiva, nomeadamente na aplicação dos testes de aptidão física e respetiva avaliação, verificámos que na escola onde realizámos o nosso EP, se realizam avaliações de três testes: a Prova do Quilómetro, a Prova dos *Sit-Ups* e a prova do Salto de Impulsão Horizontal, sendo avaliadas como fatores da aptidão física apenas a aptidão aeróbia, a força abdominal e a força explosiva dos membros inferiores. Na análise efetuada aos valores definidos pelo GDEF para a classificação dos testes, deparámo-nos com alguma discrepância entre os valores já definidos e as classificações atribuídas, sendo para o primeiro caso bastante exigente, com atribuição de notas muito baixas e desmotivantes, e para os restantes casos menos exigentes, com valores mais elevados, facilmente atingíveis.

Assim, tendo em consideração que um dos objetivos da avaliação da aptidão física se refere à estimulação da atividade (Coelho e Silva, 2001), e que os valores de referência devem, por um lado ser alcançáveis com esforço e dedicação, para que os alunos possam experienciar sentimentos de sucesso e invistam na melhoria do seu nível de aptidão física, mas por outro, se os valores de referência forem facilmente atingíveis, os alunos mais aptos poder-se-ão sentir menos motivados para as atividades (Safrit, 1995), o Grupo de Estágio propôs-se a investigar se as tabelas normativas utilizadas pelo GDEF para a classificação da Aptidão Física dos estudantes de ambos os sexos do 7º ao 12º ano de escolaridade na Prova do Salto de Impulsão Horizontal estão adequadas à população escolar da ESJF de Coimbra e, caso se mostre pertinente, propor novas tabelas de valores normativos para o teste de aptidão física de acordo com a amostra. Havendo três testes em análise, coube-nos o desenvolvimento deste tema em volta da Prova do Salto de Impulsão Horizontal.

4.3. OBJETIVOS

4.3.1. Objetivo Geral

Verificar se as tabelas normativas utilizadas pelo GDEF para a classificação da aptidão física dos estudantes de ambos os sexos, dos 7º ao 12º anos de escolaridade, na Prova do Salto de Impulsão Horizontal, estão adequadas à população escolar da ESJF de Coimbra.

4.3.2. Objetivos Específicos

De forma a aprofundar o objetivo acima mencionado, o presente estudo pretende:

- a) Determinar os valores de corte obtidos na realização da prova do SIH para os alunos de ambos os sexos, do 7º ao 12º ano de escolaridade;
- b) Elaborar novas tabelas normativas para a prova do SIH;
- c) Comparar as tabelas normativas em vigor com os resultados obtidos no estudo;
- d) Definir um protocolo escrito para a prova do SIH;
- e) Relacionar o IMC dos alunos com os resultados obtidos na prova do SIH.
- f) Comparar o desempenho na prova do SIH entre os alunos que praticam AF regular, com os que não praticam.

4.4. REVISÃO DA LITERATURA

4.4.1. Atividade Física, Educação Física e Aptidão Física – Que relação?

A AF é vista como qualquer movimento produzido pelos músculos esqueléticos que resulte num substancial incremento do dispêndio energético, relativamente ao consumo metabólico basal (Bouchard et al, 1994).

“A garantia de AF corretamente motivada, qualitativamente adequada e em quantidade suficiente, indicada pelo tempo de prática nas situações de aprendizagem, isto é, no treino e descoberta das possibilidades de aperfeiçoamento pessoal e dos companheiros, e numa perspetiva de educação para a saúde” (Ministério da Educação, 2001b: 9) constitui um dos princípios da EF presentes nos programas nacionais.

Visando a aptidão física, na perspetiva da melhoria da qualidade de vida, saúde e bem-estar, os PNEF referem como finalidades dessa disciplina, entre outras, a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos e das competências práticas relativos aos processos de elevação e manutenção das capacidades motoras, bem como o fortalecimento do gosto pela prática regular das atividades físicas e da sua importância como fator de saúde ao longo da vida e componente da cultura, quer na dimensão individual, quer social.

De facto, são inúmeros os benefícios da prática regular de AF, dos quais destacamos as melhorias ao nível da função cardiovascular e respiratória, a redução nos fatores de risco de doença coronária, a diminuição da mortalidade e morbilidade, o decréscimo nos níveis de ansiedade e depressão e o aumento da sensação de bem-estar e do desempenho laboral (Martins, 2006; Mota, 1992), percebendo-se que o objetivo final da promoção da AF é a Saúde (Nieman, 1999) e segundo a Organização Mundial de Saúde (1946), “a saúde é um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não meramente a ausência de doença ou enfermidade”.

A Aptidão Física é um conceito abrangente, que ao longo dos tempos tem sido clarificado por diversos autores e que surge cada vez mais associado ao conceito de saúde e não apenas à performance desportiva. É vista como a capacidade que permite aos indivíduos a realização de atividades físicas sem colocar em risco o seu estado de saúde, sendo subdividida em duas componentes: a componente relacionada com a saúde, que inclui a aptidão cardiorrespiratória, a força muscular, a composição corporal e a flexibilidade, e a componente relacionada com as habilidades motoras, que inclui a agilidade, o equilíbrio, a coordenação, a velocidade e o tempo de reação (Caspersen et al, 1985).

4.4.2. Baterias de Testes de Aptidão Física

As diferentes componentes da aptidão física podem ser avaliadas através de determinados testes e provas estandardizados, surgindo este tipo de testes como uma forma de alerta e prevenção de situações graves que se podem relacionar com a inatividade física, como a obesidade, as doenças cardiovasculares ou a diabetes. Assim, existem vários instrumentos capazes de fornecer informações sobre os níveis dos indicadores fundamentais da aptidão física, com o objetivo de classificar os desempenhos tanto em termos absolutos como relativos (Sobral et al, 2005).

Os testes de aptidão física podem ajudar a acompanhar o progresso dos indivíduos, a decidir sobre o conteúdo de um programa de desenvolvimento da aptidão física, a desafiar e a motivar os indivíduos, a promover a prática de AF e a avaliar o programa de aptidão física. De referir que os testes de aptidão podem cumprir o seu potencial somente quando os jovens entendem os conceitos básicos de aptidão física e como esses conceitos podem afetar as suas vidas (Safrit, 1995).

Das inúmeras provas e testes descritos pela literatura iremos destacar algumas.

4.4.2.1. AAHPERD *Physical Best Program*

Esta bateria de testes foi desenvolvida pela *American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance (AAHPERD)*, para crianças e jovens com idades compreendidas entre os 5 e os 18 anos (Safrit,1995).

A *AAHPERD* define aptidão física como um estado de bem-estar físico que permite que as pessoas (1) realizem atividades diárias com vigor, (2) reduzam o risco de problemas de saúde relacionados com a inatividade física e (3) estabeleçam um estado de prontidão para a participação numa variedade de atividades físicas (Safrit,1995).

Esta bateria é composta por cinco testes: para avaliar a capacidade aeróbia, o Teste da Milha ou qualquer outro teste com mais de seis minutos de duração; para avaliar a composição corporal, a Medição das Pregas Adiposas Tricipital e Geminal, ou Tricipital e Subescapular ou a determinação do IMC; para determinar os níveis de mobilidade articular, o Teste *Sit and Reach*; e para avaliar a força e a resistência muscular, o Teste dos *Sit-Ups* e o Teste de *Pull-Ups* (Safrit,1995).

4.4.2.2. FITNESSGRAM

O FITNESSGRAM foi desenvolvido pelo *Cooper Institute for Aerobics Research*, nos Estados Unidos da América. Foi elaborada uma versão portuguesa através de uma

colaboração entre o Núcleo de Exercício e Saúde da Faculdade de Motricidade Humana e os Departamentos do Ensino Básico e Secundário (FITNESSGRAM, 2002).

O *FITNESSGRAM* baseia-se num conceito de aptidão física relacionada com a saúde, cuja avaliação funcione como elemento motivador para a AF de forma regular ou para informar das implicações que a aptidão física e a AF regular têm para a saúde, definindo uma Zona Saudável de Aptidão Física como o objetivo a alcançar por todas as crianças e jovens (FITNESSGRAM, 2002).

Esta bateria é avaliada através de três componentes, a aptidão aeróbia, a composição corporal e a aptidão muscular (força muscular, resistência e flexibilidade). Para avaliar a capacidade aeróbia, recomendam o Teste de Vaivém, propondo ainda a utilização da Corrida da Milha, ou Marcha; ara avaliar a composição corporal, recomendam a Medição das Pregas Adiposas Tricipital e Geminal, propondo como alternativa o cálculo do IMC; para determinar os níveis de aptidão muscular, é proposto um Teste de Abdominais para determinar a força de resistência abdominal, o Teste de Extensão do Tronco para avaliar a Força e Flexibilidade do tronco, o Teste de Extensões de Braços para avaliar a Força Superior (sugerindo como alternativa três variantes do teste de flexões de braços em suspensão). Para avaliar a flexibilidade são propostos os teste Senta e Alcança ou de Flexibilidade de Ombros (FITNESSGRAM, 2002).

4.4.2.3. *President's Challenge*

A *President's Challenge (Presidential, National or Participant Physical Fitness Award)* foi desenvolvida pelo *President's Council on Physical Fitness and Sport (PCPFS)*, para crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 17 anos (Safrit, 1995).

Safrit (1995) apresenta a definição proposta pelo PCPFS, que refere que estar fisicamente apto significa ter energia e força para realizar as atividades diárias, tendo os pulmões, o coração e os músculos fortes, num corpo firme e flexível, estando o seu peso e gordura corporal dentro de uma faixa desejável.

Esta bateria de testes inclui cinco testes: o teste de *curl-ups*, para avaliar a força e resistência abdominal; o teste de *push-ups*, para avaliar a força e a resistência superior; o teste da Milha, para avaliar a resistência cardiorrespiratória; o teste *v-sit reach* ou *sit and reach*, para avaliar a flexibilidade; e o teste *shuttle run*, para avaliar a força, agilidade e resistência dos membros inferiores (Safrit, 1995).

4.4.2.4. *YMCA Youth Fitness Test*

A *YMCA Youth Fitness Test* foi desenvolvida pela *Young Men's Christian Association*, nos Estados Unidos da América, para crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 17 anos. Para esta associação a aptidão física é vista como a capacidade para atingir a qualidade ideal de vida (Safrit, 1995).

A avaliação desta bateria assenta na aplicação de cinco testes: o teste da milha, que avalia a resistência cardiorrespiratória; a medição das pregas adiposas tricípital e geminal, que avaliam a composição corporal; o teste *sit and reach*, que avalia a flexibilidade; o teste de *curl-ups*, que avalia a força e resistência muscular; e o teste de *pull-ups* que avalia a força e resistência muscular dos membros superiores (Safrit, 1995).

4.4.2.5. *EUROFIT*

Esta bateria de testes foi produzida pelo Conselho da Europa. Os testes *EUROFIT* são um meio pedagógico destinado a medir o progresso da criança na área das suas qualidades físicas fundamentais, dos 6/7 anos aos 17/18 anos (*Council of Europe*, 1988).

Assim como em outras baterias de testes, esta entende a aptidão física como uma componente importante não apenas do desporto e da EF, mas também da saúde e da educação para a saúde, necessária para o bem-estar geral dos indivíduos (*Council of Europe*, 1988).

Para a administração desta bateria de testes, prevê-se a realização de nove testes, pela seguinte ordem: (1) Teste de equilíbrio em posição “flamingo”, que avalia o equilíbrio geral, (2) Bater em Discos, que avalia a velocidade dos membros superiores, (3) Teste da flexão do tronco à frente em posição sentada, que avalia a agilidade, (4) Salto em comprimento sem corrida, que avalia a força explosiva dos membros inferiores, (5) Dinamometria Manual, que avalia a força isométrica da preensão, (6) flexão do tronco à frente a partir da posição de deitado, que avalia a força muscular abdominal, (7) a suspensão de braços fletidos, que avalia a resistência muscular dos braços e dos ombros, (8) corrida ida e volta 10 x 5 metros, que avalia a velocidade e a agilidade e (9) a corrida de ida e volta de resistência ou o teste de bicicleta ergométrica, que avalia a resistência cardiorrespiratória. Prevê-se ainda a recolha das medidas antropométricas estatura e massa corporal, bem como da medição de cinco pregas subcutâneas para estimar a percentagem de gordura corporal (bicipital, tricípital, subescapular, suprailíaca e geminal) (*Council of Europe*, 1988).

4.4.3. Salto de Impulsão Horizontal em vários estudos de referência

O Salto de Impulsão Horizontal tem como objetivo a avaliação da força explosiva dos membros inferiores. Das baterias de testes apresentadas, o SIH apenas é referido na EUROFIT.

No entanto, é descrito por vários autores (Ortega et al,2011; Lima, 2013; Sobral, Faro e Gomes, 2005; Sobral, Coelho e Silva, 2001; Freitas, Marques e Maia, 1997), integrando estudos de referência relativos a este tema, que utilizam não só a bateria de testes EUROFIT, mas os testes de diversas baterias, adaptados às suas condições de realização.

A tabela 2 apresenta os valores médios obtidos na prova do SIH, em diversos estudos.

Tabela 2 – Valores médios e desvio padrão na prova do salto horizontal apresentados em vários estudos*

Estudo	População	Idade	Masculino		Feminino	
			N	Média ± DP	N	Média ± DP
Ortega et al (2011)	Europa	13		1,61 ± 0,29		1,41 ± 0,27
		14		1,75 ± 0,31		1,45 ± 0,27
		15	1683	1,88 ± 0,29	1845	1,46 ± 0,27
		16		1,97 ± 0,27		1,57 ± 0,24
		17		2,05 ± 0,29		1,50 ± 0,26
Lima (2013)	Leça da Palmeira	12	317	1,54 ± 0,26	270	1,36 ± 0,23
		13	305	1,68 ± 0,29	237	1,40 ± 0,24
		14	267	1,79 ± 0,29	217	1,44 ± 0,25
		15	115	1,90 ± 0,26	99	1,39 ± 0,22
Sobral, Faro e Gomes (2005)	Algarve	12	56	1,53 ± 0,23	92	1,34 ± 0,21
		13	56	1,65 ± 0,25	87	1,40 ± 0,21
		14	42	1,86 ± 0,27	69	1,47 ± 0,21
		15	78	1,87 ± 0,27	118	1,46 ± 0,27
		16	103	1,86 ± 0,32	132	1,57 ± 0,35
		17	72	1,88 ± 0,28	104	1,57 ± 0,42
Sobral, Coelho e Silva (2001)	Açores 1999	12	87	1,49 ± 0,19	46	1,30 ± 0,23
		13	68	1,63 ± 0,23	65	1,38 ± 0,20
		14	42	1,70 ± 0,23	65	1,39 ± 0,22
		15	75	1,86 ± 0,25	56	1,50 ± 0,18

*Valores apresentados em metros.

4.5. METODOLOGIA

4.5.1. Desenho do Estudo

Com este estudo pretende-se tratar os resultados obtidos na prova do SIH nas turmas do 3º ciclo e do ensino secundário da ESJF.

Foram recolhidos os dados obtidos neste teste, num total de cinco momentos distribuídos por dois anos letivos (três momentos no ano letivo de 2013/2014 e dois momentos no ano letivo de 2014/2015). Foram ainda recolhidos dados relativos à massa corporal e estatura do grupo de alunos constituintes da amostra no presente ano letivo, bem como os dados biográficos relativos à prática de AF regular.

Após a recolha dos dados, os mesmos foram tratados no programa “*Statistical Package for Social Sciences – SPSS*” (Versão 19.0), apresentados e discutidos.

4.5.2. Caracterização da Amostra

Na realização deste estudo participaram um total de 1338 sujeitos (593 do sexo masculino e 745 do sexo feminino) com idades compreendidas entre os 11 e os 20 anos, matriculados na disciplina de EF na ESJF do 7º ao 12º anos de escolaridade, nos anos letivos de 2013/2014 e 2014/2015.

Na tabela 3 é apresentada a média de idade cronológica da amostra por sexo e por ano de escolaridade.

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

Ano de Escolaridade	Rapazes		Raparigas		Total
	N	Média ± DP	N	Média ± DP	
7º	41	12,30 ± 0,88	47	12,20 ± 0,68	88
8º	69	13,42 ± 0,91	83	13,21 ± 0,60	152
9º	53	14,47 ± 0,65	56	14,46 ± 0,75	109
10º	125	15,23 ± 0,58	160	15,17 ± 0,44	285
11º	137	16,34 ± 0,71	191	16,23 ± 0,53	328
12º	162	17,47 ± 0,89	214	17,26 ± 0,56	376

Relativamente aos alunos que participaram no estudo no ano letivo de 2014/2015, aos quais foram recolhidos dados relativos à sua composição corporal e à prática de AF, há a referir que praticam AF regular 66,8% e 45,9% dos alunos respetivamente no sexo masculino

e feminino. Destes, 30% pratica uma ou duas vezes por semana, 61% pratica três a cinco vezes por semana e 9% pratica 6 a 9 vezes por semana. As modalidades desportivas mais praticadas são o futebol/futsal (16%), as atividades de ginásio/fitness (15%), o rãguebi (9%), a natação (8%) e as artes marciais (8%).

4.5.3. Instrumentos e Procedimentos de Aplicação

4.5.3.1. Descrição da Prova do Salto de Impulsão Horizontal

Para a realização do teste de aptidão física, foram utilizadas como instrumentos uma fita métrica e as tabelas de registo dos resultados dos alunos nos vários momentos de recolha dos dados, que serviram de base para a sua análise.

Na execução do SIH, os alunos partiram de uma posição de pé e sem corrida preparatória, saltando a pés juntos com o objetivo de alcançar o ponto mais distante possível, medido por uma fita métrica colocada no solo, perpendicularmente à linha de partida desenhada no solo. Cada aluno realizou a prova duas vezes, registando-se o melhor salto.

4.5.3.2. 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 IMC são obtidos dividindo a massa corporal (em quilogramas) pela estatura (em metros) elevada ao quadrado, segundo a equação:

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

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

4.5.4. Análise e Tratamento dos Dados

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

Seguidamente foi analisada a variação por sexo na prova do SIH, separadamente para cada ano de escolaridade através de análise de variância univariada (ANOVA). Separadamente por sexo, foram também comparadas as médias do desempenho na prova 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, por sexo e por ano de escolaridade, bem como as respetivas figuras. Posteriormente, foi efetuada uma análise exploratória da tendência dos valores dos percentis, por ano de escolaridade, através de extrapolação pelo método dos quadrados mínimos.

De forma a analisar a associação entre os resultados obtidos na prova do SIH e os valores de IMC, foi efetuada uma correlação de *Pearson*.

Por último, para proceder à comparação do desempenho médio na prova do SIH entre os alunos que praticam AF e os que não praticam, foi realizado o Teste de *T-Student*, por anos de escolaridade.

4.6. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.6.1. Estatística Descritiva do desempenho médio na Prova do SIH

A tabela 4 apresenta a estatística descritiva do desempenho médio da amostra na prova do SIH, por sexo e por ano de escolaridade.

Tabela 4 – Comparação entre sexos a partir do Teste de ANOVA, por anos de escolaridade, do desempenho médio na Prova do SIH, em metros (m).

	Rapazes		Raparigas		p
	<i>N</i>	Média ± DP	<i>N</i>	Média ± DP	
7º Ano	41	1,69 ± 0,29	47	1,53 ± 0,22	0,007*
8º Ano	69	1,82 ± 0,22	83	1,51 ± 0,23	0,000*
9º Ano	53	1,90 ± 0,21	56	1,41 ± 0,23	0,000*
10º Ano	125	2,04 ± 0,25	160	1,51 ± 0,24	0,000*
11º Ano	137	2,06 ± 0,25	191	1,50 ± 0,24	0,000*
12º Ano	162	2,07 ± 0,24	214	1,53 ± 0,21	0,000*

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

Através da análise da Tabela 4 podemos verificar que em todos os anos de escolaridade existem diferenças entre sexos.

O desempenho médio na prova do SIH apresenta uma melhoria ao longo dos anos de escolaridade nos alunos do sexo masculino, e alguma estabilidade nas alunas do sexo feminino. Esta diferença é explicada por Malina (2004), que afirma que o nível de proficiência dos padrões básicos de movimento melhora durante a infância e a adolescência e, em média, os níveis de desempenho nos rapazes são superiores relativamente ao das raparigas. Este autor refere ainda que com o início da adolescência, a performance dos rapazes mostra uma aceleração, enquanto a das raparigas aumenta até perto dos 13-15 anos e depois disso, apenas melhora ligeiramente. Os nossos resultados vão ao encontro do exposto.

Foram ainda testadas, separadamente por sexo, as diferenças entre os diferentes anos de escolaridade. Verificou-se que no sexo masculino existem diferenças entre os alunos do 7º e do 9º anos, relativamente a todos os outros, com exceção do 8º ano, que por sua vez apenas apresenta diferenças em relação aos 10º, 11º e 12º anos. Apesar de existir uma tendência da melhoria do desempenho em todos os anos de escolaridade, esta tendência diminui ao longo dos anos do ensino secundário, não se registando diferenças entre estes.

No sexo feminino a média do desempenho alcançado pelas alunas é muito semelhante em todos os anos de escolaridade, havendo diferenças apenas entre as alunas do 9º ano de escolaridade, relativamente a todas as outras, pois estas apresentam um desempenho inferior.

A opção por verificar os resultados por ano de escolaridade e não por idade, prende-se com vários fatores, que passamos a apresentar:

(1) **o principal objetivo deste estudo**, que é verificar se as tabelas normativas utilizadas pelo GDEF para a classificação da aptidão física dos estudantes de ambos os sexos, dos 7º ao 12º anos de escolaridade, na prova do SIH, estão adequadas à população escolar da ESJF de Coimbra.

(2) **a preocupação com a operacionalização desta classificação**, que será dada por ano de escolaridade, pelo professor de cada turma, não olhando à idade dos alunos em determinado momento, mas sim ao facto de pertencerem a um mesmo ano de escolaridade.

(3) **a representatividade da amostra** – assume-se que em todos os anos letivos, existirão alunos de diferentes idades dentro do mesmo ano de escolaridade, no entanto a média de idades irá situar-se próxima da amostra do nosso estudo. Neste sentido, também o estudo de Lima (2013), realizado no concelho de Leça da Palmeira, apresenta os valores obtidos por ano de escolaridade, do 5º ao 9º ano.

(4) **as diferenças maturacionais**, que são muito evidentes na adolescência, pois o pico de velocidade de crescimento não ocorre ao mesmo tempo para todos os indivíduos, sendo por isso o desempenho motor influenciado por esse fator (Malina, 2004). Assim, uma avaliação por idades, também poderia não ser justa, uma vez que há alunos com a mesma idade, mas que devido a terem uma maturação precoce ou mais tardia, apresentam grandes diferenças ao nível do crescimento e desenvolvimento comparativamente com os seus pares.

Assim, e tendo em consideração que a média da idade dos alunos arredondada às unidades se situa entre os 12 e os 17 anos, respetivamente do 7º ao 12º ano de escolaridade, de modo a comparar os resultados obtidos no nosso estudo, serão utilizados os valores correspondentes a estas idades.

As tabelas 5 e 6 apresentam os resultados obtidos na prova do SIH em diversos estudos, respetivamente para os alunos do sexo masculino e feminino.

Tabela 5 – Desempenho médio na prova do SIH, em metros (m), para indivíduos do sexo masculino, em diversos estudos

	Ortega et al (2011)	Lima (2013)	Sobral, Faro e Gomes (2005)	Sobral, Coelho e Silva (2001)	ESJF 2015
12 anos	-	1,54 ± 0,26	1,53 ± 0,23	1,49 ± 0,19	1,69 ± 0,29
13 anos	1,61 ± 0,29	1,68 ± 0,29	1,65 ± 0,25	1,63 ± 0,23	1,82 ± 0,22
14 anos	1,75 ± 0,31	1,79 ± 0,29	1,86 ± 0,27	1,70 ± 0,23	1,90 ± 0,21
15 anos	1,88 ± 0,29	1,90 ± 0,26	1,87 ± 0,27	1,86 ± 0,25	2,04 ± 0,25
16 anos	1,97 ± 0,27	-	1,86 ± 0,32	-	2,06 ± 0,25
17 anos	2,05 ± 0,29	-	1,88 ± 0,28	-	2,07 ± 0,24

A tendência de incremento verificada nos resultados dos alunos do sexo masculino do nosso estudo, também se verifica nos resultados obtidos noutros estudos (Ortega et al, 2011; Lima, 2013; Sobral, Faro e Gomes, 2005; Sobral, Coelho e Silva, 2001). No entanto, verifica-se que no geral, os valores médios do nosso estudo são mais elevados do que os restantes, com exceção dos valores referidos por Ortega et al (2011) aos 17 anos, que apresenta uma média e desvio-padrão semelhantes aos da nossa amostra.

Tabela 6 – Desempenho médio na prova do SIH, em metros (m), para indivíduos do sexo feminino, em diversos estudos

	Ortega et al (2011)	Lima (2013)	Sobral, Faro e Gomes (2005)	Sobral, Coelho e Silva (2001)	ESJF 2015
12 anos	-	1,36 ± 0,23	1,34 ± 0,21	1,30 ± 0,23	1,53 ± 0,22
13 anos	1,41 ± 0,27	1,40 ± 0,24	1,40 ± 0,21	1,38 ± 0,20	1,51 ± 0,23
14 anos	1,45 ± 0,27	1,44 ± 0,25	1,47 ± 0,21	1,39 ± 0,22	1,41 ± 0,23
15 anos	1,46 ± 0,27	1,39 ± 0,22	1,46 ± 0,27	1,50 ± 0,18	1,51 ± 0,24
16 anos	1,57 ± 0,24	-	1,57 ± 0,35	-	1,50 ± 0,24
17 anos	1,50 ± 0,26	-	1,57 ± 0,42	-	1,53 ± 0,21

Como se pode verificar na Tabela 6, para as alunas do sexo feminino, ao contrário do que acontece com a nossa amostra, os estudos referidos apresentam alguma tendência de incremento ao longo dos anos. Todavia, tal como se verificou no nosso estudo, nas idades mais avançadas, existe uma estabilização ou regressão dos resultados. De forma mais específica, podemos verificar que aos 12 e 13 anos as alunas da nossa amostra apresentam

valores mais elevados do que todas as outras; aos 14, 15 e 17 anos os valores dos diversos estudos apresentados são divergentes, mas com valores médio e de desvio-padrão relativamente próximos; aos 16 anos a nossa amostra apresenta valores médios mais baixos que os estudos apresentados por Ortega et al (2011), na população europeia e por Sobral, Faro e Gomes (2005), na população do Algarve.

4.6.2. Proposta de Níveis a Atribuir na classificação da Prova do SIH

De modo a uniformizar os critérios de avaliação a utilizar na construção das novas tabelas normativas, depois de analisados os valores obtidos, e de ser auscultado o GDEF da Escola, determinámos que a classificação a atribuir para determinado desempenho seria realizada conforme o descrito na Tabela 7.

Tabela 7 – Propostas de classificação a atribuir a cada valor percentílico.

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

Assim, na construção das tabelas normativas a propor ao GDEF, os valores de referência utilizados serão os apresentados, sendo os valores intermédios distribuídos de forma equitativa, para um determinado intervalo.

4.6.3. Valores Percentílicos do desempenho na Prova do SIH

Neste ponto serão apresentadas as tabelas e as figuras com os valores percentílicos obtidos na análise dos dados observados, para os sexos masculino e feminino.

Os valores de determinados 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) estão salientados, por serem os valores que serviram de referência para a construção das tabelas normativas para a classificação da aptidão física dos alunos na prova do SIH na ESJF.

4.6.3.1. Sexo Masculino

A tabela 8 e a figura 1 apresentam os valores percentílicos obtidos na análise dos dados observados nos alunos do sexo masculino.

Tabela 8 – Valores percentílicos do SIH para os alunos do sexo masculino

Percentis	7º	8º	9º	10	11º	12º
5	1,06	1,49	1,55	1,57	1,56	1,63
10	1,30	1,52	1,59	1,72	1,70	1,75
20	1,49	1,61	1,72	1,85	1,84	1,88
30	1,59	1,72	1,80	1,92	1,95	1,97
40	1,65	1,76	1,85	1,99	2,05	2,04
50	1,70	1,80	1,92	2,05	2,08	2,10
60	1,75	1,85	1,98	2,12	2,14	2,15
70	1,87	1,93	2,02	2,16	2,19	2,22
80	1,90	2,01	2,10	2,22	2,24	2,26
85	1,93	2,12	2,11	2,28	2,32	2,30
90	2,08	2,15	2,15	2,35	2,36	2,37
95	2,16	2,16	2,22	2,45	2,42	2,42

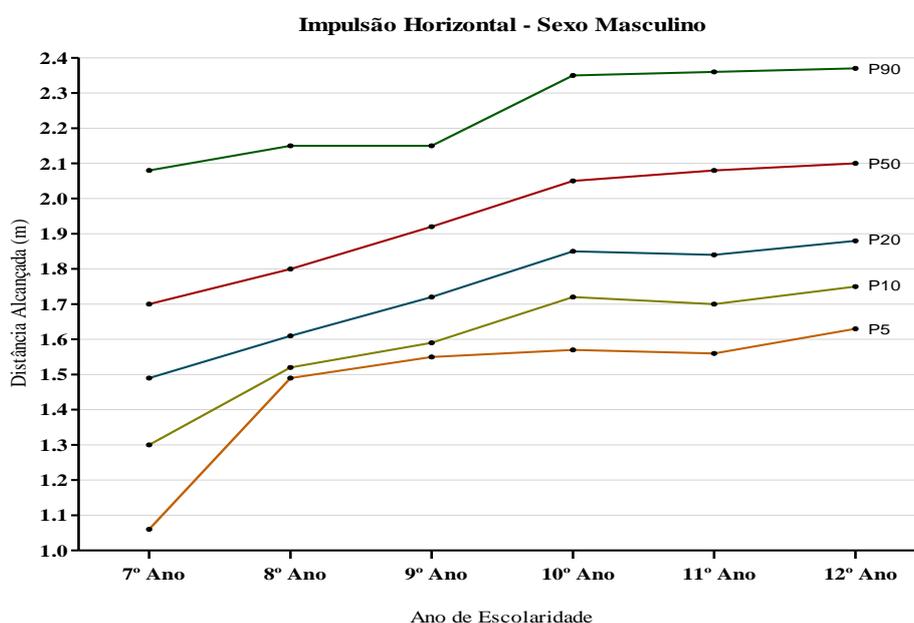


Figura 1 – Valores de corte para os percentis dos dados observados na Prova do SIH, para os alunos do sexo masculino.

Ao analisar a tabela 8 e a figura 1, volta a verificar-se uma melhoria de desempenho gradual ao longo dos anos de escolaridade. Tal como se verificou entre anos de escolaridade, estes dados mostram as diferenças existentes entre os alunos que frequentam os diferentes

anos do 3º Ciclo do Ensino Básico, o que sugere que sejam elaboradas tabelas diferentes para cada um destes anos. Pelo contrário, o facto de não existirem diferenças entre o 10º, 11º e 12º ano, que apresentam valores percentílicos quase sempre muito próximos, sugere que a tabela de avaliação do desempenho dos alunos na prova do SIH seja a mesma para todos os alunos do ensino secundário.

Comparando com os resultados obtidos em estudos que também analisaram os valores percentílicos dos resultados obtidos na realização da prova do SIH, verificamos que as curvas percentílicas apresentam um comportamento semelhante. No entanto, no nosso estudo observamos uma tendência de crescimento acentuada do 7º ao 10º ano de escolaridade, notando-se uma estabilização dos resultados a partir do 10º ano e esta tendência de estabilização não se verifica nos estudos de Lima (2013), Ortega et al (2011), Maia et al (2007), Sobral, Coelho e Silva (2001), onde se nota um crescimento gradual para os indivíduos do sexo masculino. Esta diferença pode estar relacionada com o facto de o nosso estudo ser apresentado por ano de escolaridade e não por idade, como já foi referido anteriormente, bem como pelo facto de os resultados médios da nossa amostra serem mais elevados em idades inferiores, pois os valores aos 17 anos são semelhantes.

4.6.3.2. Sexo Feminino

A tabela 9 e a figura 2 apresentam os valores percentílicos obtidos na análise dos dados observados nas alunas do sexo feminino.

Tabela 9 – Valores percentílicos do SIH para as alunas do sexo feminino

Percentis	7º	8º	9º	10	11º	12º
5	1,14	1,04	1,02	1,10	1,12	1,23
10	1,20	1,20	1,14	1,17	1,20	1,26
20	1,30	1,33	1,20	1,32	1,31	1,33
30	1,39	1,42	1,28	1,39	1,37	1,40
40	1,45	1,49	1,35	1,45	1,43	1,46
50	1,58	1,52	1,41	1,50	1,49	1,53
60	1,60	1,57	1,47	1,58	1,56	1,58
70	1,65	1,66	1,55	1,65	1,62	1,63
80	1,70	1,71	1,60	1,72	1,70	1,73
85	1,79	1,73	1,65	1,75	1,76	1,76
90	1,88	1,77	1,74	1,85	1,82	1,81
95	1,97	1,80	1,85	1,90	1,90	1,88

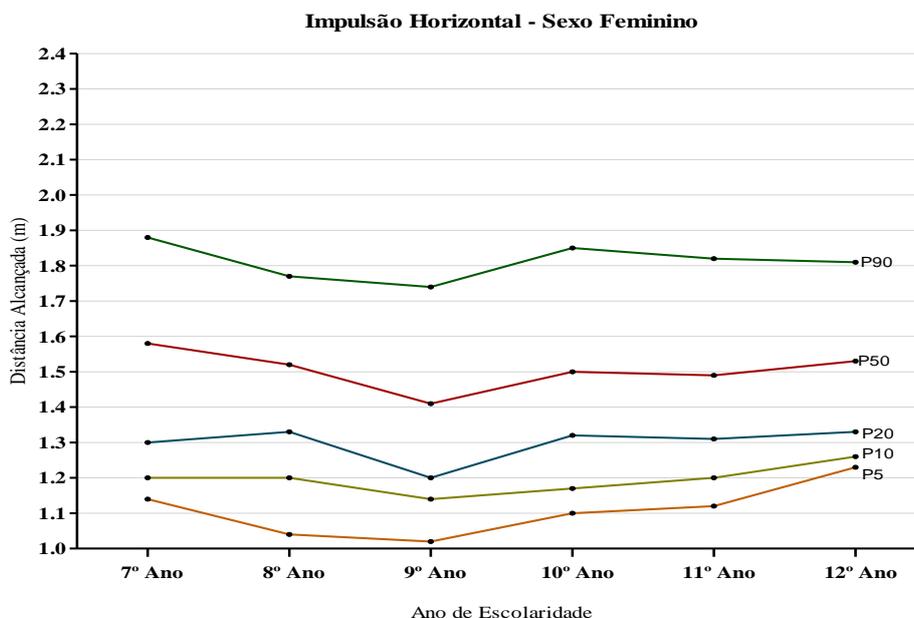


Figura 2 – Valores de corte para os percentis dos dados observados na prova do SIH, para as alunas do sexo feminino.

Ao analisar a tabela 9 e a figura 2, volta a verificar-se que as alunas do sexo feminino apresentam um desempenho muito semelhante do 7º ao 12º ano de escolaridade, notando-se que as alunas do 9º ano de escolaridade apresentam uma diminuição significativa dos níveis de desempenho relativamente aos outros anos de escolaridade, pois este é o único ano em que surgem diferenças, o que em parte, pode ser explicado pelo aumento do IMC ou pela redução da prática de AF regular, como veremos nos pontos 4.6.6.2. e 4.6.7.2. deste trabalho.

Devido aos factos apresentados, e porque nos parece não ser adequado que as tabelas de avaliação sejam menos exigentes no 9º ano relativamente aos 7º e 8º anos, propomos a realização de uma tabela conjunta para as alunas do 3º Ciclo do Ensino Básico. Também pelo facto de não existirem diferenças entre as alunas dos 10º, 11º e 12º anos, somos da opinião que a tabela de avaliação das alunas do Ensino Secundário deverá ser a mesma.

Confrontando os nossos dados com os resultados obtidos em estudos que também analisaram os valores dos percentis da prova do SIH, verificamos que nos estudos apresentados por Sobral, Coelho e Silva (2001) e Maia et al (2007), ambos na população dos Açores, se verifica um crescimento dos valores obtidos em todos os valores percentílicos, havendo, no primeiro um incremento de cerca de 0,30m a 0,40m dos 12 aos 15 anos, e no segundo, ganhos de cerca de 0,20m dos 12 aos 17 anos. O nosso estudo apresenta resultados semelhantes aos encontrados por Lima (2013) e Ortega et al (2011), sendo notável alguma estabilidade dos resultados nas idades estudadas. Curiosamente, no estudo de Sobral, Coelho

e Silva (2001), nos percentis 25, 30, 40, 50 e 60 também existe uma diminuição no desempenho da prova do SIH dos 13 para os 14 anos, assemelhando-se ao que acontece nos dados da nossa amostra. Esta diminuição da performance verificada nas alunas do 9º ano pode explicar-se pelo facto de nestas idades as raparigas serem muito sensíveis relativamente às alterações corporais e poderem existir intervalos de tempo em que a performance de determinadas habilidades motoras pode decrescer, associadas a essas alterações, verificadas na composição corporal e nas proporções dos segmentos corporais (Malina, 2004).

4.6.4. Valores Normativos Estimados

De forma a construir as tabelas normativas para a classificação da aptidão física dos alunos na prova do SIH na ESJF, recorreremos à análise exploratória da tendência dos valores dos percentis, por ano de escolaridade, através de extrapolação pelo método dos quadrados mínimos. Depois de analisada a tendência de comportamento dos percentis dos dados observados, verifica-se que para o sexo masculino, a modelação que melhor descreve esta tendência indica que para determinados percentis utilizamos modelos de regressão linear, enquanto noutros percentis foram utilizados modelos não lineares, porque se ajustam melhor à tendência de crescimento ao longo do 3º ciclo e à tendência de estabilização ao longo do secundário.

Os valores percentílicos obtidos nestas análises são apresentados nas Tabelas 10 e 11, respetivamente para a tendência dos dados observados para os sexos masculino e feminino.

Tabela 10 – Valores normativos estimados para os percentis dos dados observados na prova do SIH, para os alunos do sexo masculino.

Percentis	7º Ano	8º Ano	9º Ano	Média 3º Ciclo	10º Ano	11º Ano	12º Ano	Média Secundário
P5	1,25	1,33	1,42	-	1,51	1,6	1,69	1,60
P10	1,31	1,48	1,61	-	1,7	1,74	1,73	1,72
P20	1,48	1,62	1,73	-	1,82	1,86	1,88	1,85
P50	1,69	1,81	1,93	-	2,02	2,08	2,11	2,07
P85	1,94	2,07	2,18	-	2,26	2,3	2,31	2,29
P90	2,07	2,15	2,22	-	2,29	2,34	2,39	2,34
P95	2,12	2,21	2,29	-	2,36	2,41	2,44	2,40

Para os anos referentes ao 3º Ciclo do Ensino Básico não foi apresentada a média dos percentis por não ser necessária a sua utilização, visto nestes anos de escolaridade existirem diferenças, razão pela qual será construída uma tabela normativa para cada um destes anos.

Para os anos referentes ao Ensino Secundário será elaborada uma tabela normativa tendo como base a média dos percentis, dos 10º ao 12º anos de escolaridade, visto não existirem diferenças entre eles.

Tabela 11 – Valores de corte estimados para os percentis dos dados observados na prova do SIH, para as alunas do sexo feminino.

Percentis	7º Ano	8º Ano	9º Ano	Média 3º Ciclo	10º Ano	11º Ano	12º Ano	Média Secundário
P5	1,06	1,07	1,09	1,07	1,12	1,14	1,16	1,14
P10	1,17	1,17	1,18	1,17	1,2	1,21	1,22	1,21
P20	1,28	1,28	1,3	1,29	1,30	1,31	1,31	1,31
P50	1,52	1,52	1,5	1,51	1,5	1,5	1,49	1,50
P85	1,73	1,74	1,74	1,74	1,74	1,74	1,74	1,74
P90	1,82	1,81	1,81	1,81	1,81	1,81	1,81	1,81
P95	1,89	1,89	1,88	1,89	1,88	1,88	1,88	1,88

Para o sexo feminino, a modelação que melhor descreve a tendência dos valores de corte sugere a utilização de modelos de regressão linear, devido à uniformidade dos dados observados, sendo visível que para os percentis 5 e 10 existe uma tendência de crescimento do 7º ao 12º anos de escolaridade, ao passo que nos restantes percentis, esta tendência é de estabilização.

Assim, e conforme já foi referido no ponto anterior será elaborada uma tabela normativa tanto para os anos referentes ao 3º Ciclo do Ensino Básico como para os referentes ao Ensino Secundário, tendo como base a média de cada percentil, dos respetivos anos de escolaridade.

4.6.5. Propostas de níveis a atribuir e comparação com as tabelas normativas existentes

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

Sexo Masculino

Na tabela 12 são apresentados os valores normativos existentes e os propostos para a classificação dos alunos do sexo masculino dos 7º, 8º e 9º anos na Prova do SIH.

Tabela 12 – Comparação das tabelas normativas existentes com as propostas para os alunos do sexo masculino do 7º ao 9º ano de escolaridade (3º Ciclo)

Nível	7º Ano	7º/8º Anos	8º Ano	9º Ano	9º Ano
	Proposta	Existente	Proposta	Existente	Proposta
1	<1,24	<1,20	<1,32	<1,30	<1,41
2	1,25 – 1,47	1,20 – 1,39	1,33 – 1,61	1,30 – 1,49	1,42 – 1,72
3	1,48 – 1,68	1,40 – 1,59	1,62 – 1,80	1,50 – 1,69	1,73 – 1,92
4	1,69 – 1,93	1,60 – 1,80	1,81 – 2,06	1,70 – 1,90	1,93 – 2,17
5	>1,94	>1,80	>2,07	>1,90	>2,18

Analisando a tabela 12 constata-se que em todos os anos de escolaridade e para todos os níveis, os valores existentes são menos exigentes do que os propostos. Pelas tabelas existentes e tendo em consideração os valores de percentis dos dados observados, verifica-se que os valores existentes para atingir o nível 5 situam-se próximos dos percentis 50, um dos dados que demonstram a pouca exigência das tabelas normativas existentes.

Sexo Feminino

Na tabela 13 são apresentados os valores normativos existentes e os propostos para a classificação das alunas do sexo feminino do 3º Ciclo do Ensino Básico na prova do SIH.

Tabela 13 – Comparação das tabelas normativas existentes com as propostas para as alunas do sexo feminino do 7º ao 9º ano de escolaridade (3º Ciclo)

Nível	7º/8º Anos	9º Ano	3º Ciclo
	Existente	Existente	Proposta
1	<1,15	<1,25	<1,06
2	1,15 – 1,29	1,25 – 1,39	1,07 – 1,28
3	1,30 – 1,44	1,40 – 1,54	1,29 – 1,50
4	1,45 – 1,60	1,55 – 1,70	1,51 – 1,73
5	>1,60	>1,70	>1,74

Analisando a tabela 13 constata-se que os valores existentes nos 7º e 8º anos são mais exigentes do que os propostos para atingir os níveis 3, 2 e 1 e menos exigentes do que os propostos para os níveis 4 e 5. Tendo em consideração os valores de percentis dos dados observados, verifica-se que os valores existentes para atingir o nível 5 situam-se próximos dos percentis 60 para os 7º e 8º anos de escolaridade, o que mostra a pouca exigência das tabelas normativas existentes.

Relativamente à tabela existente para o 9º ano de escolaridade, apenas o nível 5 apresenta um valor mais exigente do que o proposto. Contudo, e conforme já foi referido, apesar de no nosso estudo as alunas do 9º ano de escolaridade apresentarem desempenhos mais fracos que as restantes, numa perspetiva de evolução de desempenho, parece-nos não fazer sentido a diminuição da exigência neste ano de escolaridade relativamente aos anteriores.

4.6.5.2. Tabelas de avaliação dos alunos do Ensino Secundário

Sexo Masculino

Na tabela 14 são apresentados os valores normativos existentes e os propostos para a classificação dos alunos do sexo masculino do Ensino Secundário na Prova do SIH.

Tabela 14 – Comparação das Tabelas Normativas existentes com as propostas para os alunos do sexo masculino do 10º ao 12º ano de escolaridade (Ensino Secundário)

Nível	10º Ano Existente	11º/12º Anos Existente	Secundário Proposta
1	>0,90	<1,49	<1,60
2	0,91 – 0,95	1,49 – 1,50	1,61 – 1,64
3	0,96 – 1,03	1,51 – 1,53	1,65 – 1,68
4	1,04 – 1,11	1,54 – 1,56	1,69 – 1,71
5	1,12 – 1,19	1,57 – 1,59	1,72 – 1,74
6	1,20 – 1,25	1,60 – 1,62	1,75 – 1,77
7	1,26 – 1,33	1,63 – 1,65	1,78 – 1,80
8	1,34 – 1,41	1,66 – 1,68	1,81 – 1,82
9	1,42 – 1,49	1,69 – 1,71	1,83 – 1,84
10	1,50 – 1,55	1,72 – 1,74	1,85 – 1,90
11	1,56 – 1,63	1,75 – 1,79	1,91 – 1,96
12	1,64 – 1,71	1,80 – 1,84	1,97 – 2,01
13	1,72 – 1,79	1,85 – 1,89	2,02 – 2,06
14	1,80 – 1,84	1,90 – 1,94	2,07 – 2,13
15	1,85 – 1,89	1,95 – 1,99	2,14 – 2,20
16	1,90 – 1,94	2,00 – 2,04	2,21 – 2,27
17	1,95 – 2,00	2,05 – 2,09	2,28 – 2,33
18	2,01 – 2,06	2,10 – 2,14	2,34 – 2,36
19	2,07 – 2,10	2,15 – 2,20	2,37 – 2,39
20	>2,10	>2,20	>2,40

Analisando a tabela 14 e ainda os valores de percentis dos dados observados, verifica-se que para os valores correspondentes ao percentil 50 era atribuída a classificação de 18 ou 19 valores, e os valores aos quais era atribuída a classificação de 10 correspondem a valores próximos dos percentis 5 e 10. Assim, verifica-se que os valores das tabelas existentes são menos exigentes do que os da tabela que propomos para o ensino secundário.

Sexo Feminino

Na tabela 15 são apresentados os valores normativos existentes e os propostos para a classificação das alunas do sexo feminino do Ensino Secundário na Prova do SIH.

Tabela 15 – Comparação das Tabelas Normativas existentes com as propostas para as alunas do Sexo Feminino do 10º ao 12º ano de escolaridade (Ensino Secundário)

Nível	10º Ano Existente	11º/12º Anos Existente	Secundário Proposta
1	<0,60	<1,07	1,14
2	0,60 – 0,65	1,08	1,15 – 1,16
3	0,66 – 0,73	1,09	1,17 – 1,18
4	0,74 – 0,81	1,10 – 1,12	1,19 – 1,20
5	0,82 – 0,89	1,13 – 1,15	1,21 – 1,22
6	0,90 – 0,95	1,16 – 1,18	1,23 – 1,24
7	0,96 – 1,03	1,19 – 1,21	1,25 – 1,26
8	1,04 – 1,11	1,22 – 1,24	1,27 – 1,28
9	1,12 – 1,19	1,25 – 1,29	1,29 – 1,30
10	1,20 – 1,25	1,30 – 1,31	1,31 – 1,35
11	1,26 – 1,33	1,32 – 1,34	1,36 – 1,40
12	1,34 – 1,41	1,35 – 1,37	1,41 – 1,45
13	1,42 – 1,49	1,38 – 1,42	1,46 – 1,49
14	1,50 – 1,54	1,43 – 1,49	1,50 – 1,57
15	1,55 – 1,58	1,50 – 1,56	1,58 – 1,65
16	1,59 – 1,64	1,57 – 1,63	1,66 – 1,73
17	1,65 – 1,70	1,64 – 1,70	1,74 – 1,80
18	1,71 – 1,76	1,71 – 1,77	1,81 – 1,84
19	1,77 – 1,80	1,78 – 1,84	1,85 – 1,87
20	>1,80	>1,85	>1,88

Analisando a Tabela 15 podemos notar que os valores das tabelas existentes e das propostas no nosso trabalho são semelhantes, sendo os primeiros ligeiramente mais fáceis de atingir do que os propostos, em especial no que respeita ao 10º ano de escolaridade. No entanto, neste ano de escolaridade, os valores existentes, por exemplo, para o percentil 5, correspondiam à classificação de 8 valores, pelo que se vê que também esta tabela se mostrava pouco exigente e a maior diferença encontra-se na atribuição da classificação de 10 valores, dissipando-se a partir dessa classificação.

4.6.6. Análise da associação entre os resultados obtidos na prova do SIH e os valores de IMC

4.6.6.1. Sexo Masculino

A tabela 16 apresenta os valores de correlação entre os resultados obtidos na prova do SIH e os valores de IMC para os alunos do sexo masculino, por ano de escolaridade.

Tabela 16 – Correlação de *Pearson* entre os resultados obtidos na prova do SIH e os Valores de IMC para os alunos do Sexo Masculino, por ano de escolaridade.

	<i>N</i>	Salto Média ± DP	IMC Média ± DP	<i>p</i>	ρ
7º Ano	16	1,72 ± 0,35	18,00 ± 2,37	0,465	-
8º Ano	29	1,80 ± 0,24	20,94 ± 3,45	0,426	-
9º Ano	44	1,91 ± 0,20	21,55 ± 3,37	0,232	-
10º Ano	61	2,05 ± 0,28	21,40 ± 3,34	0,170	-
11º Ano	63	2,05 ± 0,26	21,82 ± 2,72	0,155	-
12º Ano	64	2,07 ± 0,23	22,32 ± 3,36	0,912	-

Através da análise da tabela 16 podemos verificar que o valor do IMC para os alunos do sexo masculino varia em média, entre 18,00 kg/m², no 7º ano de escolaridade e 22,32 kg/m², no 12º ano de escolaridade.

Os valores médios de IMC obtidos situam-se dentro dos limites da Zona Saudável da Aptidão Física sugeridos pelo FITNESSGRAM (2002), sendo ainda semelhantes aos observados no estudo realizado por Sobral, Faro e Gomes (2005) na população do Algarve.

Observa-se ainda que para os alunos do sexo masculino da nossa amostra, não existe correlação entre os resultados obtidos na prova do SIH e os valores de IMC, em qualquer dos anos de escolaridades, bem como no total da amostra.

A figura 3 apresenta a distribuição dos resultados obtidos na prova do SIH pelos valores de IMC para os alunos do Sexo Masculino, por ano de escolaridade.

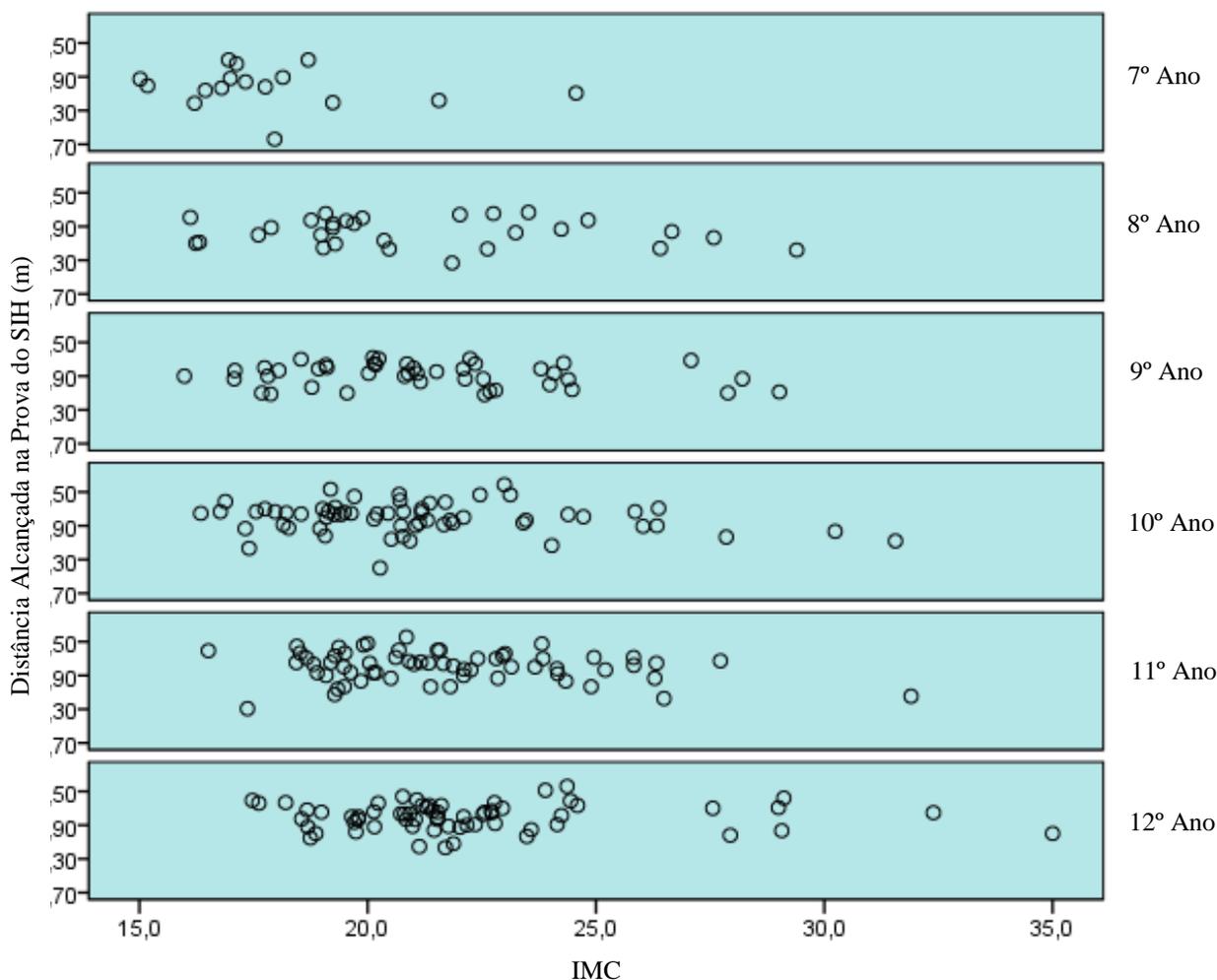


Figura 3 – Distribuição dos resultados obtidos na prova do SIH pelos valores de IMC para os alunos do sexo masculino, por ano de escolaridade.

Através da análise da figura 3 podemos verificar a distribuição dos resultados obtidos na prova do SIH pelos valores de IMC para os alunos do Sexo masculino, por ano de escolaridade. Verifica-se que não é pelo facto de terem um IMC mais ou menos elevado, que obtêm melhor ou pior resultado nesta prova, o que corrobora os resultados verificados na tabela anterior.

4.6.6.2. Sexo Feminino

A tabela 17 apresenta os valores de correlação entre os resultados obtidos na prova do SIH e os valores de IMC para as alunas do sexo feminino, por ano de escolaridade.

Tabela 17 – Correlação de *Pearson* entre os resultados obtidos na prova do SIH e os valores de IMC para as alunas do sexo feminino, por ano de escolaridade.

	<i>N</i>	Salto Média ± DP	IMC Média ± DP	p	ρ
7º Ano	5	1,59 ± 0,26	20,59 ± 2,64	0,164	-
8º Ano	36	1,52 ± 0,24	20,44 ± 2,95	0,445	-
9º Ano	49	1,44 ± 0,23	21,38 ± 3,28	0,004**	-0,409
10º Ano	78	1,53 ± 0,25	21,66 ± 3,05	0,011*	-0,285
11º Ano	79	1,48 ± 0,23	22,31 ± 2,74	0,215	-
12º Ano	91	1,55 ± 0,21	21,33 ± 2,19	0,537	-

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

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

Através da análise da tabela 17 podemos verificar que o valor do IMC para as alunas do sexo feminino varia em média, entre 20,44 kg/m², no 8º ano de escolaridade e 22,31 kg/m², no 11º ano de escolaridade.

Tal como aconteceu com os alunos do sexo masculino, os valores médios de IMC observados situam-se dentro dos limites da Zona Saudável da Aptidão Física sugeridos pelo FITNESSGRAM (2002), sendo ainda semelhantes aos observados no estudo realizado por Sobral, Faro e Gomes (2005) na população do Algarve.

Nos dados observados para as alunas do sexo feminino da nossa amostra, verifica-se a existência de uma correlação negativa entre os resultados obtidos na prova do SIH no 9º e 10º anos de escolaridade, o que significa que há uma tendência para a diminuição dos valores da prova do SIH quando o IMC aumenta. Também se verifica que, apesar das médias dos valores do IMC e do SIH não serem muito diferentes, é nestes anos de escolaridade que apresenta um desvio-padrão superior.

A figura 4 apresenta a distribuição dos resultados obtidos na prova do SIH pelos valores de IMC para os alunos do Sexo Masculino, por ano de escolaridade.

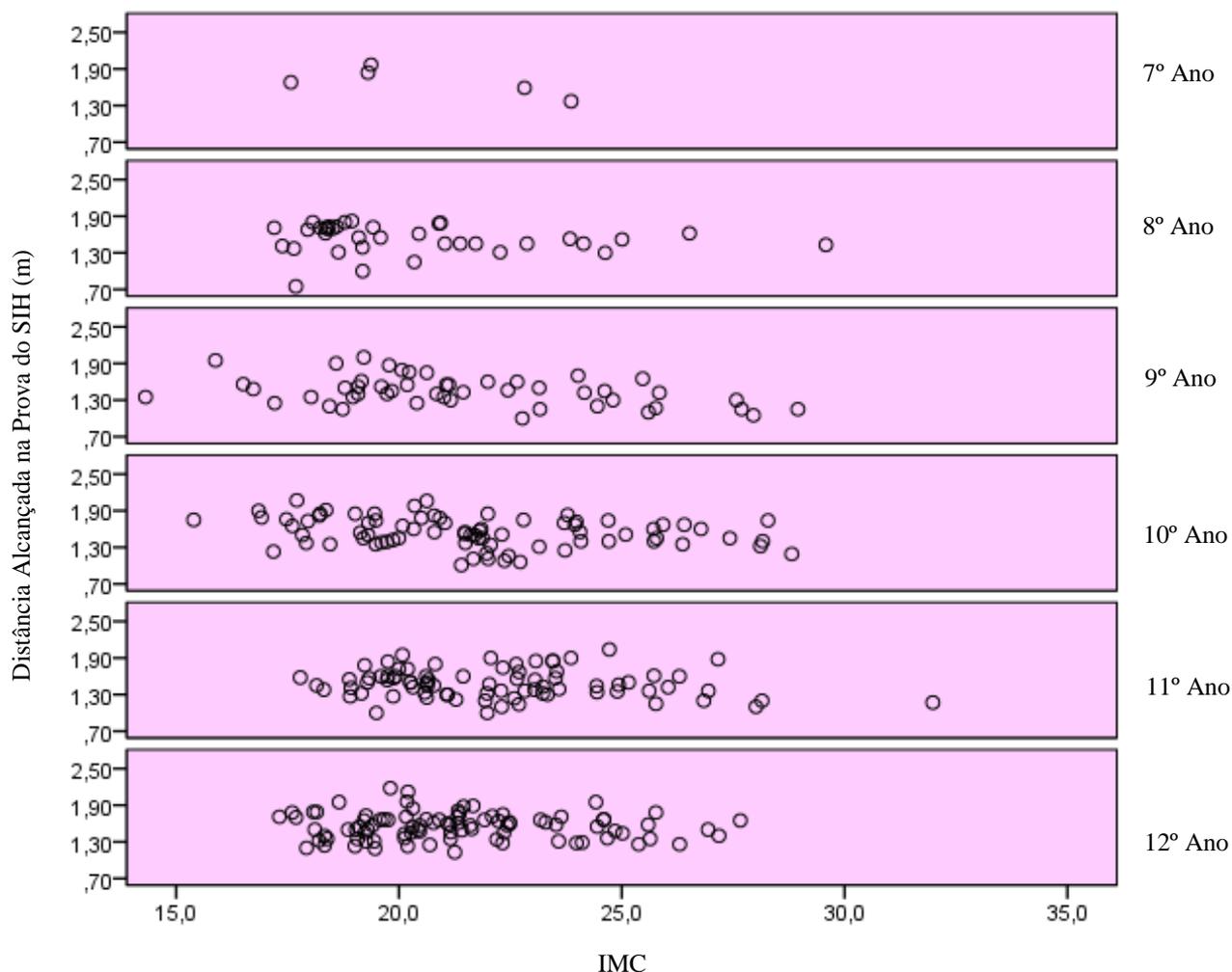


Figura 4 – Distribuição dos resultados obtidos na prova do SIH pelos valores de IMC para as alunas do sexo feminino, por ano de escolaridade.

Através da análise da figura 4 podemos verificar a distribuição dos resultados obtidos na prova do SIH pelos valores de IMC para as alunas do sexo feminino, por ano de escolaridade.

Apesar de, como se pode verificar através da análise da tabela 17, só existir correlação entre os resultados obtidos na prova do SIH e os valores de IMC nos 9º e 10º anos de escolaridade, nos restantes anos de escolaridade verifica-se que, no geral, as alunas que apresentam valores mais elevados de IMC, não apresentam resultados muito elevados no desempenho da prova do SIH.

Contudo, e apesar do IMC ser um indicador muito utilizado para determinar se os indivíduos apresentam uma boa relação entre a massa corporal e a altura, indicando de uma forma fácil se os indivíduos têm maior propensão para desenvolver problemas de saúde relacionados com a magreza ou com excesso de peso (Martins, 2006; FITNESSGRAM,

2002), este deve ser utilizado com cautela, pois um indivíduo que apresente uma percentagem alta de massa magra pode ser considerado como tendo excesso de peso se não for tida em consideração a sua composição corporal (Martins, 2006; Malina, 2004). No entanto, Martins (2006) refere que numa população sedentária o IMC se correlaciona com a massa gorda, estando os incrementos verificados nos valores do IMC relacionados com um aumento da massa gorda.

Os resultados observados nos indivíduos do sexo masculino da nossa amostra, onde não se verifica qualquer correlação entre os resultados obtidos na prova do SIH e os Valores de IMC e, pelo contrário, onde se observa que não é pelo facto de terem um IMC mais ou menos elevado, que obtêm melhor ou pior resultado nesta prova, podem estar relacionados com percentagens de massa magra altos, que poderão afetar positivamente os resultados obtidos pelos alunos no teste efetuado.

4.6.7. Comparação do desempenho na Prova do Salto de Impulsão Horizontal entre os alunos que praticam atividade física e os que não praticam.

4.6.7.1. Sexo Masculino

A tabela 18 apresenta os valores do desempenho médio na prova do SIH dos alunos do sexo masculino que praticam AF e os que não praticam.

Tabela 18 – Comparação do desempenho na prova do SIH (m), entre os alunos do sexo masculino que praticam AF e os que não praticam, a partir do Teste de *T-Student*, por anos de escolaridade.

	Praticantes AF		Não Praticante AF		P
	N	Média ± DP	N	Média ± DP	
7º Ano	13	1,79 ± 0,27	3	1,42 ± 0,54	0,093
8º Ano	21	1,88 ± 0,22	8	1,59 ± 0,18	0,003*
9º Ano	38	1,94 ± 0,19	6	1,81 ± 0,23	0,167
10º Ano	30	2,04 ± 0,22	18	1,96 ± 0,35	0,391
11º Ano	37	2,10 ± 0,20	25	2,03 ± 0,30	0,316
12º Ano	38	2,07 ± 0,22	26	2,02 ± 0,26	0,444

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

Através da análise da tabela 18 podemos verificar que, para os alunos do sexo masculino e em todos os anos de escolaridade, o valor médio do desempenho na prova do SIH, é mais elevado nos alunos que praticam AF, comparativamente com os que não

praticam. Contudo, através da realização do Teste de *T-Student*, por anos de escolaridade, verifica-se que essas diferenças apenas são significativas no 8º ano de escolaridade.

Verifica-se ainda que em ambos os grupos, o desempenho dos alunos vai aumentando com o passar dos alunos, com exceção do 12º ano, nos alunos que não praticam AF, que obtiveram uma média ligeiramente inferior aos alunos do ano anterior.

4.6.7.2. Sexo Feminino

A tabela 19 apresenta os valores do desempenho médio na prova do SIH das alunas do sexo feminino que praticam AF e as que não praticam.

Tabela 19 – Comparação do desempenho na prova do SIH (m), entre as alunas do sexo feminino que praticam AF e as que não praticam, a partir do Teste de *T-Student*, por anos de escolaridade.

	Praticantes AF		Não Praticante AF		P
	N	Média ± DP	N	Média ± DP	
7º Ano	5	1,69 ± 0,23	0	-	-
8º Ano	23	1,58 ± 0,18	14	1,44 ± 0,29	0,086
9º Ano	25	1,53 ± 0,25	24	1,36 ± 0,19	0,009*
10º Ano	37	1,62 ± 0,22	37	1,46 ± 0,24	0,004*
11º Ano	33	1,55 ± 0,23	45	1,43 ± 0,23	0,026*
12º Ano	31	1,66 ± 0,21	59	1,50 ± 0,20	0,001*

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

Ao analisar a tabela 19 verificamos que nas alunas do sexo feminino, tal como aconteceu com os alunos do sexo masculino, em todos os anos de escolaridade, o valor médio do desempenho na prova do SIH, é mais elevado nas alunas que praticam AF, comparativamente com as que não praticam. No 7º ano de escolaridade, todas as alunas pertencentes à amostra praticam AF, não sendo por isso possível comparar com outro grupo.

Através da aplicação do Teste de *T-Student*, por anos de escolaridade, verifica-se que essas diferenças são visíveis em quase todos os anos de escolaridade, com exceção do 8º ano.

À partida, poderíamos esperar que a diferença encontrada existisse. Porém, Malina, em 2004, referia que os estudos comparativos entre atletas e não atletas eram limitados, e que nem sempre mostravam essa relação. Por outro lado, este autor relatou a existência de diferenças consoante a especificidade das modalidades praticadas. No nosso estudo não verificámos as diferenças existentes entre modalidades, uma vez que estas eram muito

variadas, tornando a amostra muito reduzida para cada uma. Para além disso, também a frequência é bastante variável, o que seria outro fator a ter em consideração.

4.7. CONCLUSÕES DO TEMA-PROBLEMA

4.7.1. Conclusões do Estudo

Este estudo respondeu ao problema colocado, permitindo-nos apresentar as seguintes conclusões:

- Os resultados mostram um aumento do desempenho ao longo dos anos de escolaridade para o sexo masculino e alguma estabilidade para o sexo feminino.
- As tabelas existentes mostraram-se desajustadas face ao desempenho da amostra, sendo na maioria das situações pouco exigentes.
- Foram elaboradas e propostas novas tabelas normativas para a Prova do Salto de Impulsão Horizontal (Anexo 7).
- Foi elaborado um protocolo escrito para a Prova do Salto de Impulsão Horizontal. (Anexo 8)
- Os dados mostraram não existir correlação entre o IMC dos alunos e os resultados obtidos na prova do SIH, com exceção das alunas do 9º e 10º anos de escolaridade, que apresentam uma correlação negativa.
- Os alunos que praticam AF de forma regular obtiveram melhores resultados na Prova do SIH relativamente aos não praticantes.

4.7.2. Limitações do Estudo

Como todos os trabalhos de investigação, este tem pontos fortes e outros menos fortes.

Como pontos fortes da realização deste trabalho indicamos a opção pela utilização de uma amostra de grande dimensão, bem como a utilidade que poderá trazer ao GDEF da ESJF, que sentia que as tabelas normativas existentes estavam desajustadas às necessidades dos alunos.

Como limitação deste estudo apontamos o facto da opção por termos realizado o estudo considerando apenas o ano de escolaridade e não a idade cronológica. De forma a obter dados mais concretos, poderia ter sido utilizada a idade decimal e ainda terem sido recolhidos os dados sobre a estatura parental, de forma a calcular a estatura matura predita. Também os dados relativos à prática de AF e ao IMC poderiam ter sido mais aprofundados.

4.7.3. Sugestões para investigações futuras

O trabalho desenvolvido pretende ser mais um contributo para o estudo da aptidão física em contexto escolar, nomeadamente para a Prova do SIH.

Sugerimos a reunião deste trabalho com o trabalho desenvolvido pelos restantes elementos do núcleo de estágio, correlacionando os resultados obtidos nesta prova com os resultados obtidos na Prova de Aptidão Aeróbia (Prova do Quilómetro) e com a Prova de Força Abdominal (Prova dos *Sit-Ups*).

Seria importante que as Tabelas Normativas propostas fossem validadas no próximo ano letivo, procedendo-se a reajustamentos caso se verifique necessário aquando da Avaliação da Prova do SIH.

CAPÍTULO V

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A aprendizagem da profissão docente não principia com a frequência de um curso de formação inicial, nem termina com a obtenção de uma licenciatura em ensino; é algo que o professor realiza durante toda a vida” (Carreiro da Costa, 1996: 9)

Esta afirmação faz parte da nossa perspectiva profissional de querer estar sempre em formação, e a formação académica é apenas uma das formas de conseguir evoluir enquanto professor, de modo a não estagnar o conhecimento e a forma de estar nesta profissão.

Tendo já outras experiências de ensino, este EP constituiu mais um momento decisivo no nosso processo formativo. Estar em aprendizagem constante, num ambiente escolar diferente e sentindo a permanente avaliação por parte de todos fez deste ano letivo, um ano muito mais exigente, quer a nível pessoal, como académico e profissional. Contudo, o balanço é muito positivo. Carreiro da Costa (1996) sintetiza o crescimento que sentimos ao longo deste ano letivo, ao referir as características que se pretendem dos profissionais de EF, que descrevemos e analisamos em seguida.

(1) *Professores com um conhecimento científico e pedagógico profundo, que saibam responder às perguntas o que ensinar e como ensinar.* Ao longo deste EP, procurámos conhecer bem o contexto em que estávamos inseridos, utilizámos todos os saberes adquiridos até aqui e sempre que necessário, procurámos saber mais e melhor.

(2) *Professores que possuam um vasto repertório de habilidades de ensino e apresentem competência técnica.* Visto que estas habilidades de ensino não se desenvolvem espontaneamente, a experiência que já tínhamos, aquela que desenvolvemos durante esta experiência, e aquela que teremos em práticas futuras, ajudaram-nos e ajudar-nos-ão a construir estas habilidades.

(3) *Professores que acreditem na importância da qualidade do ensino e que o papel fundamental é promover a aprendizagem.* Assim, mesmo com as dificuldades encontradas, tentámos sempre procurar estratégias que fossem adequadas aos alunos que tínhamos, tendo como objetivo a melhoria do seu desempenho não só na disciplina de EF, mas também como futuros adultos, fomentando-lhes o espírito crítico e a ambição de quererem ser sempre melhores.

(4) *Professores com espírito crítico sobre si mesmos, capazes de analisar continuamente o ensino e os resultados do seu trabalho, e dispostos a promoverem as*

alterações que se mostrem necessárias. Através deste espírito crítico e de uma reflexão constante sobre os meios e estratégias utilizados e as consequências da nossa ação em cada aula na prossecução dos objetivos, fomos adequando a nossa ação ao contexto que vivenciávamos.

(5) *Professores que atuam de acordo com princípios éticos e morais.* No desenvolvimento da nossa prática pedagógica, procurámos adequar o nosso discurso e as atividades propostas, às necessidades de cada um, valorizando o esforço individual para que todos beneficiassem de oportunidades e condições apropriadas às suas necessidades.

Assim, depois da experiência obtida ao longo do EP e ainda através da elaboração deste relatório, temos plena consciência que depois deste longo caminho, difícil de percorrer, chegámos ao final desta etapa com sucesso e, sem dúvida, melhores professores!

CAPÍTULO VI

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baptista, F.; Silva, A.M.; Marques, E.; Mota, J.; Santos, R.; Vale, S.; Ferreira, J.P.; Raimundo, A.; Moreira, H. (2011). *Livro Verde da Aptidão Física*. Lisboa: Instituto do Desporto de Portugal, IP.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bouchard, C.; Shephard, R.J.; Stephens, T. (1994). *Physical activity, fitness and health: International proceedings and consensus statement*. Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.
- Cardinet, J. (1993). *Avaliar é medir?* Porto: Edições Asa.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim SPEF*, n.º 11. pp. 135-151.
- Carreiro da Costa, F. (1996). Formação de Professores: Objetivos, Conteúdos e Estratégias. In Carreiro da Costa, F.; Carvalho, L.M.; Onofre, M.S.; Diniz J.A.; Pestana, C. (coordenação). *Formação de Professores em Educação Física – concepções, investigação, prática*. Lisboa: Edições FMH. pp: 9-36.
- Caspersen, C.J.; Powell, K.E.; Christenson G.M. (1985). Physical activity, exercise and physical fitness: Definitions and distinctions for health-related research. *Public Health Rep.* 100: 126-131.
- Castelo, J.; Barreto, H.; Alves, F.; Santos, P.M.H.; Carvalho, J.; Vieira, J.(2000). *Metodologia do Treino Desportivo*. Lisboa: Edições FMH.
- Cvejic, D.; Pejovic T.; Ostojic S. (2013). Assessment of Physical Fitness in children and adolescents. *Physical Education and Sport*. Vol 11, nº 2: 135-145.

- 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.
- 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 95/91 de 26 de Fevereiro. Regime Jurídico da Educação Física e do Desporto Escolar.
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto. Perfil de Desempenho Docente.
- Despacho normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro. Avaliação – Ensino Básico.
- ESJF (2011). *Regulamento Interno da Escola Secundária José Falcão*. Coimbra. Disponível em <http://issuu.com/esjosefalcao/docs/reginternocg2011>.
- ESJF (2014). *Projeto Educativo da Escola Secundária José Falcão*. Coimbra. Disponível em http://issuu.com/esjosefalcao/docs/projetoeducativoesjf_2014_17/1.
- FITNESSGRAM (1994). *Test Administration Manual*. The Cooper Institute for Aerobics Research. Dallas, Texas. Human Kinetics, 2nd Ed.
- FITNESSGRAM (2002). *Manual de Aplicação de Testes*. The Cooper Institute for Aerobics Research. Lisboa: Edições FMH – Núcleo de Exercício e Saúde.
- 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. (1988). Stature, recumbent length and weight. In: Lohman, T.G., Roche, A.F., Martorell, R. (Coordenação) *Anthropometric standardization reference manual*. Champaign IL: Human Kinetics Books.

- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos*. Porto Editora.
- Hadji, C. (2001). *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Lima, M.C.A.M.T. (2013). *Prontidão desportivo-motora. Um estudo na Escola Básica de Leça da Palmeira*. Porto: Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Lima, C.; Chaves, R.; Maia, J. (2013). Cartas percentílicas do desempenho motor. Um estudo de caso na Escola Básica de Leça da Palmeira, Portugal. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*. Vol. 13 (1): 38-56.
- Maia, J.A.R.; Lopes, V.P.; Bustamante, A.; Garganta, R.; Seabra, A.; Cardoso, M.; Freitas, D.L.; Prista, A. (2007). *Crescimento e Desempenho Motor de Crianças e Jovens Açorianos – Cartas de referência para uso em Educação Física, Desporto, Pediatria e Nutrição*. Açores: Direcção Regional do Desporto da Região Autónoma dos Açores/Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Malina, R. (2004). Growth and maturation: basic principles and effects of training. In Coelho e Silva, M. & Malina, R.M. (coordenação). *Children and youth in organized sports*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, pp: 137-161.
- Martins, R. (2006). *Exercício Físico e Saúde Pública*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Ministério da Educação (2001a). *Programa de Educação Física (Reajustamento): 3º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2001b). *Programa de Educação Física: 10º, 11º e 12º anos – Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Morrow, J.R.; Jackson, W.A.; Disch, J.G.; Mood, D.P. (2005). *Measurement and evaluation in human performance*. Champaign: Illinois. Human Kinetics. 3rd Ed.

- Mota, J. (1992). *Educação e Saúde – Contributo da Educação Física*. Oeiras: Câmara Municipal de Oeiras.
- Nieman, D.C. (1999) *Exercício e saúde: como se prevenir de doenças usando o exercício como seu medicamento*. São Paulo: Manole.
- Ortega, F.; Artero, E.; Ruiz, J.; España-Romero, V.; Jiménez-Pavón, D.; Vicente-Rodriguez, G.; Moreno, L.; Manios, Y.; Béghin, L., Ottevaere, C.; Ciarapica, D.; Sarri, K.; Dietrich, S.; Blair, S.; Kersting, M.; Molnar, D.; González-Gross, M.; Gutiérrez, A.; Sjöström, M.; Castillo, M. (2011). Physical fitness levels among European adolescents: the HELENA Study. *Brazilian Journal of Sports Medicine*. Vol 45 (1): 20-29.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.
- Piéron, M. (1992). *Pedagogie des activités physiques et du sport*. Coleção Activites physiques et sports recherche et formation, Paris, Éditions Revue eps.
- Piéron, M. (1996). *Formação de Professores. Aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica*. Lisboa: Edições FMH.
- Piéron, M. (1999). *Para uma enseñanza eficaz de las actividades físico-desportivas*. Inde. Barcelona
- Pinto, J. (2004). *A avaliação em Educação: da linearidade dos usos à complexidade das práticas*. Setúbal: ESE.
- Quina, J.N. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Ribeiro, L. C. (1999). *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Rosado, A. (s.d.). Planeamento da Educação Física: Modelos de Leccionação. Disponível em: home.fmh.utl.pt/~arosado/Modelos20021.PPT

- Rosado, A.; Colaço, C. (2002). *Avaliação das aprendizagens: fundamentos e aplicações no domínio das atividades físicas*. Lisboa: Omniserviços, Representações e Serviços, Lda.
- Rosado, A.; Ferreira, V. (2011). Promoção de Ambientes Positivos de Aprendizagem. In: Rosado, A.; Mesquita, I. (coordenação) *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Edições FMH. pp: 185-206.
- Ruas, P. (2001). *Um olhar reflexivo sobre a prática pedagógica/estágio*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Safrit, M.J. (1995). *Complete Guide to Youth Fitness Testing*. Champaign: Illinois. Human Kinetics.
- Sarmiento, P.; Veiga, A.; Rosado, A.; Rodrigues, J.; Ferreira, V. (2001). *Pedagogia do Desporto. Instrumentos de Observação Sistemática da Educação Física e Desporto*. Lisboa: Edições FMH.
- Siedentop, D. (1983). *Development teaching skills in Physical Education*, Second edition. Palo Alto: Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física*. Barcelona: INDE.
- Sobral, F.; Coelho e Silva, M.J. (2001). Açores 1999: *Estatísticas e Normas de Crescimento e Aptidão Física*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Sobral, F.; Marques, A. (1990). *FACDEX - Desenvolvimento Somato-Motor e Factores de Excelência na População Escolar Portuguesa*. Gabinete Coordenador do Desporto Escolar. Ministério da Educação.
- Sobral, F.; Faro, A.; Gomes, B. (2005) *Aptidão física da população escolar do Algarve: bateria EUROFIT – estatísticas e normas*. Loulé: Instituto Universitário D. Afonso III.

CAPÍTULO VI

ANEXOS

ANEXO 1

Quadros Síntese do Planejamento Anual

12º7

1º Período	1ª Rotação	2ª Feira (11.30)	3ª Feira (11.30)	5ª Feira (10.30)
	06-10-2014	CAMPO	PAVILHÃO	GINÁSIO 1
	a	Tênis	Voleibol	Ginástica de solo
	07-11-2014	5	5	5
	2ª Rotação	2ª Feira (11.30)	3ª Feira (11.30)	5ª Feira (10.30)
	10-11-2014	GINÁSIO 1	PAVILHÃO	PAVILHÃO
a	Ginástica de solo	Badminton	Badminton	
16-12-2014	4+1AA	5+Torneio	5	
2º Período	3ª Rotação	2ª Feira (11.30)	3ª Feira (11.30)	5ª Feira (10.30)
	05-01-2015	PAVILHÃO	GINÁSIO 1	PAVILHÃO
	a	Badminton	Ginástica de solo	Voleibol
	06-02-2015	5	5	5
	4ª Rotação	2ª Feira (11.30)	3ª Feira (11.30)	5ª Feira (10.30)
	09-02-2015	CAMPO	PISTA	PISTA
a	Andebol	Atletismo	Atletismo	
20-03-2015	5	5	5+1AA	
3º Período	5ª Rotação	2ª Feira (11.30)	3ª Feira (11.30)	5ª Feira (10.30)
	07-04-2015	PAVILHÃO	PISTA	CAMPO
	a	Voleibol	Atletismo	Tênis
	08-05-2015	4	5	5
	6ª Rotação	2ª Feira (11.30)	3ª Feira (11.30)	5ª Feira (10.30)
	11-05-2015	CAMPO	CAMPO	CAMPO
a	Andebol	Andebol	Tênis	
05-06-2015	4	4	3+1AA	

Períodos	1º			2º		3º		Total/Matéria
	-	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	
Matérias/ Rotações	-	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	
Aula de apresentação	1							1
Avaliações Diagnósticas*								
GINÁSTICA DE SOLO	1*	5	4	5				15
VOLEIBOL	1*	5		5		4		15
ANDEBOL	1*				5		8	14
ATLETISMO					10	5		15
BADMINTON	2*		10	5				17
TÊNIS	2*	5				5	3	15
Torneios			1					1
Autoavaliações			1		1		1	3
Aulas Previstas	8	15	16	15	16	14	12	96

ANEXO 2

Modelo do Plano de Aula

PLANO DE AULA

Aula nº:

º Período

12º7

Unidade Didática:	Data:	Nº de Alunos:
Nº na UD: ___ª de ___	Hora:	Fem: Masc:

Espaço:	Duração da Aula:	Tempo Útil:
Função Didática:		
Conteúdos da Aula:		
Recursos Materiais:		

Tempo Total	Tempo Parcial	Situações de Aprendizagem	Organização	Objetivos	Estilos Ensino
Parte Inicial					
Parte Fundamental					
Parte Final					

GRUPOS		
GRUPO - Nível Introdutório	GRUPO – Nível Elementar	Grupo – Nível Avançado

Justificação

Reflexão Crítica

ANEXO 3

Certificado de Participação

“Oficina de Ideias em Educação Física IV”

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

Certifica-se que o ALEXANDRA FILIPA FERREIRA MARTINS

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 ESAB



Coimbra, 06 de Março de 2015

ANEXO 4

Certificado de Participação

“I Jornadas Científico-Pedagógicas de Encerramento do Estágio Profissional”



I JORNADAS CIENTÍFICO-PEDAGÓGICAS DE ENCERRAMENTO DO ESTÁGIO PROFISSIONAL

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

I JORNADAS SOLIDÁRIAS

NA FCDEF FOME SÓ DE CONHECIMENTO

Uma ação pró-respeito

Certifica-se que ARACIARA FILIPA FERREIRA MARTINS
participou nas I Jornadas (Solidárias) Científico-Pedagógicas de encerramento do
Estágio Profissional em Educação Física.

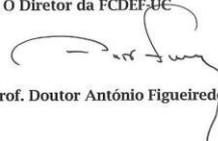
A Coordenação do MEEFEBs


(Prof.ª Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

Coimbra, 10 abril de 2015



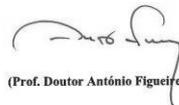
O Diretor da FCDEF-UC


(Prof. Doutor António Figueiredo)

ANEXO 5

Certificado de Participação

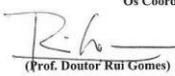
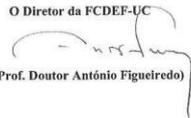
“IV Fórum Internacional das Ciências da Educação Física”

	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 <u>ALEXANDRA FILIPA FERREIRA MARTINS</u> participou no IV Fórum Internacional das Ciências da Educação Física.		
Coimbra, 24 de Abril de 2015		
Os Coordenadores do MEEFEBS	O Diretor da FCDEF-UC	
		
(Prof. Doutor Rui Gomes)	(Prof. Doutora Elsa Ribeiro da Silva)	(Prof. Doutor António Figueiredo)

ANEXO 6

Certificado de Apresentação de Poster

“IV Fórum Internacional das Ciências da Educação Física”

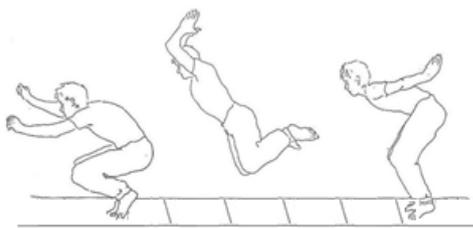
 UNIVERSIDADE DE COIMBRA		
	MESTRADO EM ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO	
24 Abril 2015		
IV FÓRUM INTERNACIONAL DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA		
A Educação Física no Contexto Europeu: programas, estratégias e formação profissional		
<p>Certifica-se que Alexandra Filipa Ferreira Martins apresentou o poster intitulado <i>“DEFINIÇÃO DE VALORES NORMATIVOS PARA A CLASSIFICAÇÃO DOS TESTES DE APTIDÃO FÍSICA NA ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ FALCÃO - COIMBRA”</i>, no IV Fórum Internacional das Ciências da Educação Física.</p>		
Coimbra, 24 de Abril de 2015		
 (Prof. Doutor Rui Gomes)	 (Prof. Doutora Elsa Ribeiro da Silva)	 (Prof. Doutor António Figueiredo)

ANEXO 7

Proposta de Tabela com vista à classificação da Prova do Salto de Impulsão Horizontal na ESJF

SALTO DE IMPULSÃO HORIZONTAL

Força Explosiva dos Membros Inferiores

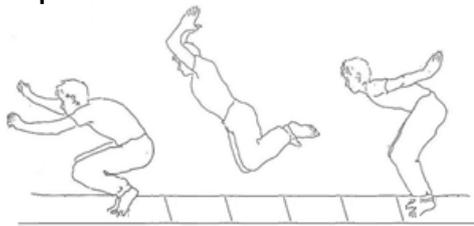


3º Ciclo do Ensino Básico

Sexo Masculino			Sexo Feminino	
7º Ano	8º Ano	9º Ano	Nível	3º Ciclo
<1,24	<1,32	<1,41	1	<1,06
1,25 – 1,47	1,33 – 1,61	1,42 – 1,72	2	1,07 – 1,28
1,48 – 1,68	1,62 – 1,80	1,73 – 1,92	3	1,29 – 1,50
1,69 – 1,93	1,81 – 2,06	1,93 – 2,17	4	1,51 – 1,73
>1,94	>2,07	>2,18	5	>1,74

SALTO DE IMPULSÃO HORIZONTAL

Força Explosiva dos Membros Inferiores



Ensino Secundário

Sexo Masculino	Nível	Sexo Feminino
<1,60	1	1,14
1,61 – 1,64	2	1,15 – 1,16
1,65 – 1,68	3	1,17 – 1,18
1,69 – 1,71	4	1,19 – 1,20
1,72 – 1,74	5	1,21 – 1,22
1,75 – 1,77	6	1,23 – 1,24
1,78 – 1,80	7	1,25 – 1,26
1,81 – 1,82	8	1,27 – 1,28
1,83 – 1,84	9	1,29 – 1,30
1,85 – 1,90	10	1,31 – 1,35
1,91 – 1,96	11	1,36 – 1,40
1,97 – 2,01	12	1,41 – 1,45
2,02 – 2,06	13	1,46 – 1,49
2,07 – 2,13	14	1,50 – 1,57
2,14 – 2,20	15	1,58 – 1,65
2,21 – 2,27	16	1,66 – 1,73
2,28 – 2,33	17	1,74 – 1,80
2,34 – 2,36	18	1,81 – 1,84
2,37 – 2,39	19	1,85 – 1,87
>2,40	20	>1,88

ANEXO 8

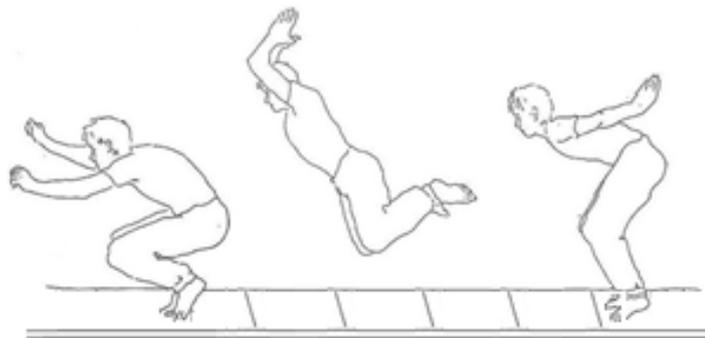
Protocolo de Execução da Prova do Salto de Impulsão Horizontal

Protocolo de Execução das Provas de Aptidão Física

SALTO DE IMPULSÃO HORIZONTAL

Força Explosiva dos Membros Inferiores

(Adaptado da Bateria de Testes EUROFIT)



Material

- ✓ Tapete de ginástica comprido e antiderrapante;
- ✓ Fita métrica;
- ✓ Folha de registo.

Instruções para o indivíduo testado

“Mantenha-se em pé com os pés à mesma altura e os dedos dos pés logo atrás da linha de partida. Dobre os joelhos levantando os braços para a frente, horizontalmente. Com um impulso vigoroso, acompanhado de um balançar dos braços, salte o mais longe possível. Aterre com os pés juntos, sem perder o equilíbrio. Efetue o teste duas vezes, sendo contado o melhor salto.”

Diretrizes para o Examinador

- ✓ Coloque a fita métrica no sentido do salto a realizar. Desenhe linhas horizontais no tapete, de 50 em 50 cm, paralelamente à linha de partida
- ✓ Em pé, ao lado, meça a distância desde a linha de partida até ao ponto de contacto dos calcanhares com o chão. Se os calcanhares não estiverem ambos à mesma distância, anote a distância mais curta.
- ✓ Se o indivíduo cair para trás, ou tocar o chão com uma qualquer parte do corpo, mande-o repetir o salto; se cair para a frente, a tentativa é válida.
- ✓ O erro de medição é importante, pelo que deve ser rigoroso e ter todos os cuidados na leitura dos resultados.

Resultado

- ✓ Cada aluno realiza a prova duas vezes, registando-se o melhor salto.

