

UNIVERSIDADE DE COIMBRA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA



LUÍS FILIPE CORTEZ FIGUEIRAS

***Relatório de estágio pedagógico desenvolvido na escola básica
e secundária da quinta das flores junto da turma do 8º A no ano
letivo 2013/2014***

“O desenvolvimento da força nas aulas de Educação Física”

Coimbra

2014

LUÍS FILIPE CORTEZ FIGUEIRAS [2009114522]

Relatório de estágio pedagógico desenvolvido na escola básica e secundária da quinta das flores junto da turma do 8º A no ano letivo 2013/2014

Relatório de estágio apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física da Universidade de Coimbra com vista à obtenção do grau de mestre em ensino da educação física nos ensinos básico e secundário

Orientador: Professor Pedro Fonseca

**Coimbra
2014**

Esta obra deve ser citada como:

Figueiras, L. (2014). Relatório de estágio. Relatório de estágio pedagógico desenvolvido na escola básica e secundária da Quinta das Flores junto da turma do 8º A no ano letivo 2013/2014.

Agradecimentos

Ao meu pai, por todo apoio e carinho; por investir na minha formação; por estar sempre presente...

Aos professores Pedro Fonseca e Paulo Furtado, por todo o conhecimento e competência que me transmitiram e pela orientação do meu percurso formativo enquanto professor estagiário de Educação Física.

Aos meus colegas do Núcleo de Estágio – Hugo Afonso, João Gomes, Sara Silva e Tiago Marques -, que possibilitaram a emersão sistemática de importantes momentos de reflexão conjunta, os quais considero que contribuíram de forma significativa para a melhoria da minha práxis enquanto profissional da área da Educação Física.

Por fim, aos alunos da turma A do oitavo ano de escolaridade no presente ano letivo, pelo seu empenho e entusiasmo demonstrados nas aulas e, ainda, pelas experiências e desafios que proporcionaram à minha pessoa.

A todos, o meu sincero obrigado!...

Resumo

O Estágio Pedagógico representa o período de formação curricular onde o aspirante a professor cumpre, de forma orientada e supervisionada, o cargo de docente. Constitui, portanto, uma imersão na prática profissional, a qual se espera que possibilite a aquisição de um espectro de saberes relacionados com o como ensinar e agir profissionalmente, que contribuam para o desenvolvimento de uma práxis pedagógica eficaz na área da Educação Física. No processo de transição entre a teoria e a prática é fundamental a adoção de uma postura crítico-reflexiva sobre a prática pedagógica, no sentido de problematizar o processo de adequação da teoria ao contexto vivenciado. A par da postura reflexiva, o trabalho colegial assume também particular relevo, gerando sinergias que possibilitam uma melhor convivência do professor com a complexidade do processo pedagógico e que propiciam a operacionalização da ‘mudança’, no sentido do acompanhamento da evolução das sociedades e do conhecimento científico.

Este documento é o resultado de uma intervenção pedagógica realizada na Escola Básica e Secundária da Quinta das Flores, localizada em Coimbra, numa turma concernente ao oitavo ano de escolaridade. Aquele contempla três partes fundamentais: a primeira relativa à explicitação do contexto em que se desenvolveu a minha prática docente; a segunda, respeitante à análise crítico-reflexiva dos domínios fundamentais da minha prática pedagógica, designadamente o planeamento, a intervenção pedagógica, a avaliação e a ética-profissional; e a terceira, onde apresento um estudo sobre o desenvolvimento da força nas aulas de Educação Física. Neste procurei averiguar se era possível aumentar significativamente as forças inferior e superior, estas que eram as capacidades motoras condicionais em que se encontravam mais alunos abaixo da zona saudável de aptidão física, através da incorporação nas aulas de Educação Física de exercícios estritamente vocacionados ao desenvolvimento daquelas capacidades, estabelecendo uma comparação com uma turma cuja planificação não atendeu de forma objetiva ao seu desenvolvimento.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio Pedagógico; Planeamento; Intervenção pedagógica; Avaliação; Ética profissional; Desenvolvimento da força.

Abstract

The pedagogic training represents a period of curricular apprenticeship during which the trainee teacher plays, in a guided and supervised way, the role of a qualified teacher. Therefore this is an immersion in the working experience which, hopefully, will provide the acquisition of a broad extent of skills in the area of teaching and behaving as a professional and which may contribute to the development of an effective pedagogical practice in the field of Physical Education. In the transition process from theory into practice, it is vital the adoption of a both critical and reflexive attitude on the pedagogical practice, with the purpose of discussing the process of matching theory to the experienced context. Alongside with the reflexive attitude, the collaborative work is particularly important by creating synergies which make it possible for the teacher to develop a better management of the complexity of the pedagogical process and which stimulate the exercise of “change”, in order to associate with the evolution of both societies and the scientific knowledge.

This document is the result of a pedagogical activity accomplished at Escola Básica e Secundária da Quinta das Flores, situated in Coimbra, in a 8th-grade class. This document focuses on three chief aspects: the first concerns the description of the context in which my teaching activity was developed; the second one deals with the critical and reflexive analysis of the most important domains of my teaching practice, namely the planning, the pedagogical activity, the evaluation and the professional ethics; in the third part, I present a study on the development of strength in the Physical Education classes. In the last one, I tried to determine whether it was possible to increase significantly the inferior and superior strengths, (which were the motor skills where most students, below the healthy zone of physical aptitude, were found) by introducing, in the PE lessons, exercises strictly aimed at developing those skills and making a comparison with a class in which the planning didn't objectively match its development.

KEY WORDS: Pedagogical training; Planning; Pedagogical intervention; evaluation; professional ethics; strength development.

ÍNDICE

Lista de abreviaturas	xi
I. Introdução.....	1
II. Contextualização sobre a prática desenvolvida	2
2.1. Princípios e expectativas iniciais face à prática docente	2
2.1.1. Dimensão profissional e ética	2
2.1.2. Dimensão da participação na Escola	3
2.1.3. Dimensão do desenvolvimento e formação profissional	3
2.1.4. Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.....	4
2.2. Projeto de formação profissional	4
2.3. Caracterização das condições locais e da relação educativa.....	6
III. Análise reflexiva sobre a prática pedagógica	8
3.1. Planeamento.....	8
3.1.1. Plano Anual	9
3.1.2. Unidades didáticas.....	10
3.1.3. Planos de aula	15
3.2. Intervenção pedagógica	17
3.2.1. Dimensão Instrução.....	17
3.2.2. Dimensão Gestão.....	21
3.2.3. Dimensão Clima.....	23
3.2.4. Dimensão Disciplina	23
3.2.5. Decisões de ajustamento	24
3.3. Avaliação	26
3.3.1. Avaliação diagnóstica	26
3.3.2. Avaliação formativa	28
3.3.3. Avaliação sumativa	30
3.4. Atitude ético-profissional.....	31
3.5. Aprendizagens realizadas no decorrer do estágio pedagógico	35
IV. Tema-Problema: O desenvolvimento da força nas aulas de Educação Física	39
4.1. Introdução	39
4.2. Pertinência do tema.....	40
4.3. Revisão de literatura	41

4.3.1. Aptidão física	41
4.3.2. A Força.....	42
4.3.2.1. Conceito de força muscular	42
4.3.2.2. Tipos e formas de manifestação da força	43
4.3.2.3. O processo de crescimento/maturação e a sua relação com a força	43
4.3.2.4. Benefícios do treino de Força em jovens.....	45
4.3.2.5. Relação da força com as matérias curriculares e outras capacidades motoras...45	
4.3.3. Resultados de outros estudos acerca da temática em análise	46
4.4. Objeto de investigação.....	47
4.4.1. Definição do problema e objetivo da investigação	47
4.4.2. Formulação das hipóteses de estudo	47
4.5. Metodologia da investigação	48
4.5.1. Caracterização da amostra	48
4.5.2. Identificação e descrição das variáveis do estudo.....	48
4.5.3. Instrumentos utilizados para a aferição das forças superior e inferior.....	49
4.5.4. Apresentação dos exercícios de condição física implementados e do seu ‘modus operandi’	49
4.5.5. Estratégias de investigação.....	50
4.5.5.1. Análise dos dados e tratamento estatístico	50
4.5.6. Questões éticas da investigação	51
4.6. Apresentação dos resultados	51
4.6.1. Peso e altura	51
4.6.2. Força inferior.....	53
4.6.3. Força superior.....	55
4.7. Discussão dos resultados.....	56
4.8. Conclusões do estudo.....	60
V. Conclusão.....	61
Bibliografia.....	63

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Valores do peso (Kg) em cada um dos grupos nos dois sexos [média (x), desvio padrão (s), ganhos absolutos e percentuais (%), assim como o valor p]	52
Gráfico 2 – Valores da estatura (cm) em cada um dos grupos nos dois sexos [média (x), desvio-padrão (s), ganhos absolutos e percentuais (%), assim como p].....	52
Gráfico 3 – Resultados do teste da força inferior em cada um dos grupos [médias (x), desvios-padrão (s), ganhos absolutos (absolutos) e percentuais (%), assim como o valor de p].....	53
Gráfico 4 – Resultados do teste da força inferior em cada um dos grupos, segundo o sexo dos sujeitos [médias (x), desvios-padrão (s), ganhos absolutos (absolutos) e percentuais (%), assim como o valor p]	54
Gráfico 5 – Resultados do teste da força superior em cada um dos grupos [médias (x), desvios-padrão (s), ganhos absolutos (absolutos) e percentuais (%), assim como o p].....	54
Gráfico 6 – Resultados do teste da força superior em cada um dos grupos, segundo o sexo dos sujeitos [médias (x), desvios-padrão (s), ganhos absolutos (absolutos) e percentuais (%), assim como o valor de p].....	54

Índice de tabelas

Tabela 1 – Componentes da aptidão física.....	42
Tabela 2 – Modelo das fases sensíveis para o desenvolvimento das capacidades motoras condicionais, adaptado de Grosser et al. (1989) citados por Rodrigues.....	44
Tabela 3 – Testes para a avaliação das forças superior e inferior.....	49

Lista de abreviaturas

AD – Avaliação diagnóstica;

AF – Avaliação formativa;

AS – Avaliação sumativa;

EBSQF – Escola Básica e Secundária da Quinta das Flores;

EF – Educação Física;

FB – Feedback;

FCDEF – Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física;

JDC – Jogos desportivos coletivos;

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

NEEF – Núcleo de estágio de Educação Física;

PNEF – Programa Nacional de Educação Física;

UD(s) – Unidade(s) Didática(s);

Eu, Luís Filipe Cortez Figueiras, aluno número 2009114522 do MEEFEBS da FCDEF-UC, venho declarar por minha honra que este Relatório Final de Estágio Pedagógico constitui um documento original da minha autoria, não se inscrevendo, por isso, no art.º 30 do Regulamento Pedagógico da FCDEF-UC (versão de 10 de Março de 2009).

Luís Filipe Cortez Figueiras

Maio de 2014

I. Introdução

O presente documento, intitulado relatório final do estágio pedagógico desenvolvido na escola básica e secundária da quinta das flores junto da turma do 8º A no ano letivo 2013/2014, emerge no âmbito da unidade curricular de Estágio Pedagógico, a qual se insere no segundo ano do plano de estudos do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS).

O estágio pedagógico é um momento de excelência de formação e de reflexão e que corresponde a uma etapa fundamental na formação profissional dos docentes (Piéron, 1996). É no estágio pedagógico que o aluno vai testar tudo aquilo que aprendeu e experimentar como é que a sua nova atividade o atinge profundamente naquilo que é como profissional e como pessoa (Franco e Machado, 1993, citado por Ruas, 2001). Dada a complexidade e imprevisibilidade que impregna a práxis docente torna-se fundamental que o professor estagiário alie os conhecimentos específicos da área disciplinar à adoção de uma postura crítico-reflexiva sistemática sobre a prática e à operacionalização do trabalho colegial com os seus pares, os quais perspetivar-se-ão como alicerces fundamentais do seu desenvolvimento profissional.

Este documento tem como propósito essencial descrever e, sobretudo, refletir de forma crítica e fundamentada sobre o meu percurso formativo enquanto professor estagiário, fornecendo diretrizes para o meu desenvolvimento profissional.

O relatório está organizado em cinco capítulos. No primeiro, é explicitado o contexto em que surge este trabalho, os seus propósitos essenciais, assim como a sua organização e estruturação. No segundo, é realizada uma breve contextualização da prática desenvolvida, designadamente são explicitados os meus princípios e expectativas iniciais face à prática docente, é apresentado em linhas gerais o meu projeto formativo e é caracterizado o contexto onde decorreu a minha práxis pedagógica. No terceiro, procedo à análise reflexiva sobre os aspetos mais salientes da minha prática pedagógica, segundo os domínios do planeamento, da intervenção pedagógica, da avaliação e da ética profissional. Neste âmbito, são também referidos os principais dilemas com que me deparei, as principais dificuldades sentidas e as estratégias adotadas para a sua superação, bem como as aprendizagens de relevo operacionalizadas. No quarto, é apresentado e desenvolvido o estudo realizado sobre o desenvolvimento da força no contexto das aulas de Educação Física. E, por fim, no quinto capítulo apresento as principais conclusões do trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo.

II. Contextualização sobre a prática desenvolvida

Para que se possa refletir adequadamente sobre a prática docente operacionalizada, este que é um dos propósitos essenciais do presente documento, torna-se fundamental enquadrá-la no contexto ‘vivenciado’. Assim sendo, no presente capítulo procedo à explicitação dos meus princípios e expectativas iniciais face à prática docente, do meu projeto de formação profissional e à caracterização das condições locais e da relação educativa, na medida em que estes são no meu entender os elementos essenciais e necessários ao suporte da reflexão sobre a práxis pedagógica.

2.1. Princípios e expectativas iniciais face à prática docente

Depois de um período de quatro anos de formação inicial, em que adquiri um espectro alargado de conhecimentos necessários ao exercício da docência em EF, tinha chegado o momento tão esperado: o Estágio Pedagógico! Perspetivava este como uma oportunidade empírica essencial para aplicar o conhecimento adquirido anteriormente e, por conseguinte, através da interação entre a teoria e a prática desenvolver competências e comportamentos que constituem a especificidade do “ser professor”.

Em seguida, elenco os meus princípios e expectativas iniciais face à prática docente, segundo as dimensões profissional e ética, participação na escola, desenvolvimento e formação profissional e desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.

2.1.1. Dimensão profissional e ética

Sabendo que no seu trabalho o professor não manipula objetos inertes, mas que pelo contrário trabalha com seres em construção e desenvolvimento, estava consciencializado perante o facto de que o “ser professor” requer invulgares características pessoais, epistemológicas e, sobretudo, éticas. Ora, neste sentido, considerava-me uma pessoa com um forte sentido ético, que respeita diferenças culturais e pessoais e que assume uma dimensão cívica nas suas ações. Além disso, considerava-me uma pessoa com um forte sentido social e boa capacidade relacional e de comunicação, pelo que, no meu entender, estava predisposto para fazer face à complexidade do trabalho docente.

De salientar ainda, que considerava-me uma pessoa aberta à mudança e à inovação e que valoriza o “saber mais”, características que do meu ponto de vista são fundamentais num

professor. Sabemos que as sociedades e o conhecimento científico continuarão a evoluir, pelo que é fundamental que o docente perfilhe uma postura reflexiva e investigativa que busque a adequação e melhoria das suas práticas didáticas, com vista a dilatar os efeitos das suas ações, designadamente no que respeita às aprendizagens dos alunos.

2.1.2. Dimensão da participação na Escola

No exercício das minhas funções enquanto professor estagiário pretendia contribuir para a edificação de um clima de trabalho favorável, em que sobressaísse a colegialidade e o respeito mútuo entre docentes, alunos, encarregados de educação e outras instituições da comunidade que participam na organização escolar. De salientar ainda que perspetivava o trabalho em equipa com os meus colegas estagiários e orientador de estágio, como a ‘pedra de toque’ para a supressão das dificuldades, a melhoria das minhas práticas didáticas e, conseqüentemente, a melhoria dos resultados das aprendizagens dos alunos.

Além disso, tendo em consideração o compromisso moral e ético que incumbe à ‘escola de massas’, de proporcionar condições de sucesso educativo a todos e a cada um, pretendia contribuir (dentro das minhas possibilidades!) para que a escola onde realizei o estágio fosse verdadeiramente um espaço de educação inclusiva.

2.1.3. Dimensão do desenvolvimento e formação profissional

Como forma de desenvolvimento profissional e com vista a suprimir as carências de formação emergentes durante a realização do Estágio Pedagógico pretendia incorporar as ações reflexiva e investigativa na minha prática profissional. Tal era no meu entender fundamental para o desempenho adequado da função docente, na medida em que os contextos de trabalho do (super)professor são complexos e tendencialmente imprevisíveis, tornando-se fundamental refletir e investigar sobre as práticas, no sentido de as refinar e, por conseguinte, dilatar os seus efeitos.

De salientar ainda, que considerava o trabalho em equipa um fator fundamental no processo de desenvolvimento profissional do docente, sendo fundamental na supressão de dificuldades emergentes. Deste modo, esperava socorrer-me, sempre que possível, do trabalho colaborativo, com vista a “levar água ao moinho do meu desenvolvimento profissional”.

2.1.4. Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem

Tendo em consideração que a função principal do professor é fomentar e facilitar as aprendizagens dos alunos pretendia operacionalizar uma relação pedagógica de qualidade, de modo a incrementar as aprendizagens. Para tal, considerava fundamental recorrer sistematicamente à investigação e à reflexão sobre as práticas, no sentido de as contextualizar, e à diferenciação pedagógica. Tendo em mente, que a atual 'escola de massas' perfilha alunos de várias classes sociais, com capacidades e conhecimentos diferenciados e com valorizações distintas da educação escolar, parecia-me primordial diferenciar o ensino, de modo que todos os alunos realizassem as aprendizagens pretendidas e, por conseguinte, tivessem sucesso. Além disso, ambicionava enfatizar a ação de planeamento do ensino, partindo do princípio de que a organização planificada e coordenada das atividades humanas e a direção pedagógica de grupos de pessoas são uma condição imprescindível do desenvolvimento racional de personalidades (Bento, 1997); e incorporar a práxis avaliativa nas aulas, no sentido de recolher informações pertinentes que me permitissem, por um lado, regular e aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem e, por outro, responder às exigências da sociedade para com a escola, designadamente a classificação dos alunos.

2.2. Projeto de formação profissional

Segundo Costa (1996), o planeamento da formação consta da tomada de um conjunto de decisões que define a natureza dos diferentes momentos de atividade para a satisfação das necessidades de formação e permite estabelecer a sequência de desenvolvimento da sua implementação.

No início do ano letivo o planeamento da minha formação enquanto estagiário foi materializado na conceção de um plano de formação individual. Este assumiu extrema importância na minha ação pedagógica, na medida em que permitiu nortear o meu projeto formativo no sentido da supressão de dificuldades e do aperfeiçoamento das minhas práticas pedagógicas. No processo de conceção daquele foi muito importante, por um lado, assumir uma atitude crítico-reflexiva acerca do meu trabalho pedagógico e, por outro, atender às sugestões de melhoria proporcionadas pelos meus orientadores e pelos meus colegas do núcleo de estágio. Tal permitiu-me apurar fragilidades do meu desempenho no que concerne aos três principais domínios da prática docente (planeamento, realização e avaliação), as quais foram, conseqüentemente, refletidas e problematizadas, com o intuito de solucionar formas de as superar.

No que concerne à área do planeamento, inicialmente a minha principal dificuldade tinha que ver com a seleção dos exercícios a operacionalizar nas aulas. Esta dificuldade estava relacionada, por um lado, com a minha inexperiência enquanto docente e, por outro, com a preocupação efetiva com a aprendizagem dos alunos, na medida em que objetivei sempre a seleção dos exercícios mais propiciadores do desenvolvimento integral dos alunos. Na superação da dificuldade referida foi muito importante refletir sobre as aulas, designadamente sobre a pertinência dos exercícios operacionalizados no fomento das aprendizagens dos alunos. Atualmente concordo plenamente com a teorização de Domingo (2001) de que grande parte do conhecimento resulta da prática, desde que esta se baseie na reflexão. Ao refletir sobre a aula, o professor constata os seus aspetos positivos e negativos, o que funciona de alicerce à tomada de decisões subseqüentes. A reflexão é, portanto, no meu entender, um mecanismo de desenvolvimento profissional essencial na área docente. A par da reflexão, a cooperação e a partilha de conhecimentos no seio do núcleo do estágio permitiram-me reforçar os meus saberes, o que, com efeito, permitiu-me planear com mais segurança.

No que concerne à minha intervenção pedagógica, o meu projeto de formação esteve sobretudo direcionado para a melhoria da qualidade das preleções, o aperfeiçoamento do *feedback* pedagógico e a otimização do tempo disponível para a prática motora. Quanto às preleções, a estratégia adotada foi despender mais tempo do planeamento na sua preparação, com o intuito que se tornassem mais concisas e, sobretudo, focadas no essencial. No que respeita ao *feedback* procurei aprofundar os meus conhecimentos acerca das matérias, pois no meu entender um professor que domina a matéria está mais predisposto a proporcionar *feedbacks* oportunos e direcionados para o foco da aprendizagem, sempre de acordo com as necessidades do aluno. Quanto à otimização do tempo disponível para a prática motora foram implementadas algumas estratégias como a regra dos cinco segundos para reunir ou a disposição do material previamente ao início da aula. Além disso, procurei desde cedo motivar os alunos, pois estando mais motivados a sua predisposição para a realização dos exercícios será tendencialmente superior.

Por fim, no que diz respeito ao domínio da avaliação, a minha principal dificuldade foi conciliar a operacionalização das avaliações diagnóstica e sumativa (em que usualmente as informações são registadas no momento em que são observadas) com a instrução dos alunos. A estratégia adotada foi, no caso da avaliação diagnóstica, realizar o registo das informações após o final das aulas; esta estratégia revelou-se especialmente adequada numa fase mais adiantada do estágio pedagógico, em que já conhecia bem os alunos e as suas capacidades. Já, no caso da avaliação sumativa, optei por preencher as grelhas antecipadamente com base nas

informações recolhidas no decorrer da UD, sendo que no dia da avaliação apenas era feito o registo de informações relativas ao desempenho dos alunos em que ainda tinha dúvidas. De salientar também que os instrumentos de recolha de informações foram objeto de refinamentos ao longo do ano letivo, tendo sempre em vista o seu maior rigor, fiabilidade e validade. Para tal, foi fundamental mais uma vez a reflexão sistemática sobre as práticas, bem como a partilha de conhecimentos no seio do NEEF.

De um modo geral, considero que evoluí significativamente nos três principais domínios da prática pedagógica, para o que contribuiu sobremaneira a edificação de um plano de formação, o qual funcionou como uma espécie de bússola orientadora do meu percurso formativo. Todavia, realço que há ainda muita margem de melhoria muito significativa na minha prática docente, sendo que considero fundamental, no futuro, aprofundar o meu conhecimento nas variadas matérias que integram o currículo da EF, o que se fundamenta na pressuposição de que um professor mais conhecedor da matéria estará mais predisposto a ensiná-la.

2.3. Caracterização das condições locais e da relação educativa

A imersão na prática profissional enquanto docente estagiário operacionalizou-se na Escola Básica e Secundária da Quinta das Flores (EBSQF), cuja sua origem remonta ao ano letivo de 1983/1984. Localizada no tecido urbano de Coimbra, na freguesia de S. António dos Olivais, a EBSQS é hoje, pela sua posição geográfica, uma escola de cidade, situando-se numa das zonas de maior desenvolvimento e crescimento de Coimbra. Desde o ano letivo 2011/2012, a EBSQF apresenta-se com uma nova estrutura graças à integração do Conservatório de Música de Coimbra no mesmo espaço físico, permitindo a articulação da componente específica artística – música ou dança – com a componente de formação educacional geral. No que concerne aos recursos espaciais para a lecionação da disciplina de EF, a EBSQF dispõe de um pavilhão gimnodesportivo, um campo desportivo descoberto com uma pista de atletismo à sua volta e um campo desportivo coberto, os quais possibilitam a prática adequada de um grande número de atividades físicas e desportivas contempladas no Programa Nacional de Educação Física (PNEF).

Quanto ao grupo disciplinar de EF, saliento que este foi constituído no presente ano letivo por treze professores e cinco estagiários. Embora considere que as importantes práticas colaborativas não foram frequentes e significativas no seu seio, talvez devido ao facto de ser um grupo constituído por um número elevado de indivíduos o que tende a dificultar a

autenticação de relações próximas contínuas e a conseqüente interação colaborativa (Formosinho, 2000), devo dizer que deparei-me com um grupo coeso e unido. Além disso, desde o primeiro momento em que me apresentei na escola, todos os professores demonstraram sempre disponibilidade para me ajudar naquilo que fosse necessário. Neste âmbito, saliento que por diversas vezes professores do grupo de EF despenderam algum do seu tempo a elucidaram-me sobre aspetos concernentes a determinadas matérias em que eram especialistas, o que contribuiu sobremaneira para o meu desenvolvimento profissional. O grupo de EF trabalhou, ao longo do ano letivo, com base num regime de rotação das turmas pelos espaços (“roulement”) definido no início do ano letivo, o qual circunscreve o número de aulas outorgadas ao tratamento de cada matéria.

Por fim, saliento que a intervenção pedagógica foi operacionalizada junto da turma do 8º A, a qual integra o ensino articulado com o Conservatório de Música de Coimbra. Com efeito, para além das disciplinas da componente de formação educacional geral, o seu plano de estudos inclui também disciplinas da vertente específica de Música, designadamente, Classe Conjunto, Instrumento e Formação Musical.

A turma foi constituída inicialmente por vinte e cinco alunos – catorze do género feminino e onze do género masculino -, todavia um dos alunos foi transferido para outra escola por volta de meados do primeiro período letivo. No que concerne à faixa etária, no início do ano letivo, a idade dos alunos estava compreendida entre os doze e os catorze anos, sendo que (apenas) dois alunos já tinham reprovado durante o seu percurso escolar.

No final do ano letivo anterior, à exceção da aluna repetente, nenhum dos alunos da turma do 8º A obteve classificações negativas, o que revelava um aproveitamento académico muito bom. No caso da EF, quatro alunos terminaram com a classificação “3”, treze alunos com “4” e oito alunos com “5”, o que augurava uma boa aptidão para a disciplina, a qual foi confirmada no decorrer do ano letivo. Não obstante, a turma perfilhava alguns alunos com muitas debilidades em termos psicomotores, os quais requereram uma atenção especial da minha pessoa ao longo do ano letivo. Dos vinte e quatro alunos da turma, quinze revelaram praticar algum tipo de atividade física fora do contexto escolar; daqueles, seis praticavam desporto federado, sendo que a modalidade mais representada era o ballet. Em síntese, era uma turma com alguns hábitos de atividade física, pese embora integrasse alguns alunos que revelavam comportamentos sedentários.

III. Análise reflexiva sobre a prática pedagógica

Nas atividades de ensino-aprendizagem, os três grandes domínios da prática docente são o planejamento do ensino, a condução do processo de ensino-aprendizagem (realização) e a avaliação. Paralelamente emerge a atitude ético-profissional, a qual deve integrar os domínios referidos, assumindo particular relevo no agir profissional do docente. Neste capítulo procedo à análise crítico-reflexiva da minha prática pedagógica ao longo deste ano letivo, segundo os três domínios referidos, bem como a minha atitude ético-profissional. Posteriormente, serão também explicitadas as aprendizagens adquiridas no decorrer do estágio pedagógico.

3.1. Planejamento

“Os trabalhos de planejamento do professor de Educação Física relacionam a direção essencial das exigências e conteúdos programáticos com a situação pedagógica concreta; são expressão da personalidade do professor, do conhecimento e competência do seu estilo individual de ensinar.”

(Bento, 2003)

Ao longo do ano letivo, o planejamento do ensino requereu-me muitas horas de trabalho, envolvendo o estudo aprofundado do PNEF, das matérias lecionadas e do contexto em que lecionei (caracterização da turma e dos recursos espaciais e materiais), assim como um trabalho crítico-reflexivo contínuo sobre a operacionalização do processo de ensino-aprendizagem. Não obstante, não tenho dúvidas que aquele contribuiu de forma muito significativa para uma condução mais racional do processo de ensino-aprendizagem. Refletindo prospectivamente sobre o ensino pude tomar decisões deliberadas acerca das componentes mais relevantes da atuação pedagógica e metodológica – objetivos, conteúdos, formas de trabalho, etc. -, enformando assim o processo pedagógico na senda da realização das aprendizagens pretendidas, com um menor dispêndio de meios.

De realçar também a importância do trabalho em equipa entre os professores estagiários que integraram o NEEF, o qual possibilitou a partilha de conhecimentos e de opiniões que no meu entender contribuíram para o incremento da qualidade das tarefas de planejamento operacionalizadas.

A lógica da realização progressiva do ensino, da sua perspectiva sistemática e de continuidade, do seu caráter processual e do seu decurso temporal apontou para a necessidade de diferentes momentos e níveis das tarefas de planeamento e preparação do ensino: plano anual, unidade didática (UD) e plano de aula (Bento, 2003).

3.1.1. Plano Anual

A elaboração do plano anual constituiu a primeira tarefa realizada pela minha pessoa no âmbito da preparação e planeamento do ensino à turma a que lecionei.

Segundo Bento (2003), a conceção daquele deve ser principiada com a efetivação de um conjunto de trabalhos preparatórios. Com base nesta premissa, procedi ao estudo do PNEF do 3º ciclo de escolaridade, assim como à análise das condições locais e materiais da escola; quanto à análise da turma, não tive acesso a nenhuma documentação daquela no âmbito da EF - apenas soube as matérias que tinham sido abordadas no ano letivo anterior.

Seguidamente à efetivação dos trabalhos preparatórios procedi à seleção das matérias a lecionar. Neste processo, o NEEF definiu duas linhas orientadoras essenciais a ter em consideração: garantir a homogeneidade do currículo real através da seleção de um conjunto de matérias “nucleares e comuns a todas as escolas” (PNEF); e promover o contato dos alunos com pelo menos uma modalidade que não tivesse sido abordada no ano letivo anterior, com o intuito de enriquecer o seu currículo real. Além disso, foram também tidas em consideração as ‘potencialidades’ de cada espaço, bem como os recursos materiais existentes.

Após um período de reflexão e análise, o NEEF optou pela lecionação da ginástica de solo e aparelhos, do voleibol, do atletismo, do andebol e do basquetebol. A sequência de abordagem e o número de aulas concedidas à lecionação das matérias foram determinadas em função do esquema de “rotação” das turmas pelos espaços de aula (“roulement”) edificado no início do ano letivo pelo grupo de EF. Deste modo, a periodização da atividade formativa não resultou, como seria desejável, da análise das características da turma, mas sim dos horários e da definição à *priori* do esquema de rotação da turma pelas instalações.

A elaboração deste documento revelou-se muito útil, essencialmente no que diz respeito à previsão a longo prazo dos conteúdos a abordar e à definição dos objetivos gerais do ensino e das estratégias a adotar. Não obstante, considero que um modelo de planificação por etapas, baseado na avaliação inicial das matérias, é mais consentâneo com a elaboração de um plano anual que objetive a periodização da atividade de acordo com as necessidades da turma, pois num modelo por blocos o número de aulas destinadas ao tratamento de uma

matéria é determinado pelo esquema de “rotação” das turmas pelos espaços de aula (“roulement”), o que impossibilita a contextualização do currículo no que concerne aos recursos temporais!

3.1.2. Unidades didáticas

Segundo Bento (2003), as unidades didáticas são partes essenciais do programa de uma disciplina; constituem unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico e apresentam aos professores e alunos etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem. Ainda segundo o mesmo autor, é em torno da unidade didática que decorre a maior parte da atividade de planejamento e de docência do professor.

Ao encontro do referido anteriormente realço que foi no âmbito da concepção das UD(s) onde por ventura despendi mais tempo do meu trabalho enquanto docente. Primeiro, era necessário proceder ao estudo minucioso da modalidade, designadamente regras, conteúdos e etapas da sua aprendizagem. Neste processo, além da pesquisa bibliográfica, o trabalho de equipa com os meus colegas estagiários assumiu particular relevo, possibilitando a partilha de conhecimentos. Esta é, no meu entender, uma etapa fundamental na preparação de uma UD, pois dificilmente um professor que não conheça aprofundadamente uma matéria poderá planificar adequadamente o seu ensino. A partir do estudo realizava então a caracterização da modalidade, a qual integrava a parte inicial da UD.

Posto isto, era necessário analisar o PNEF, designadamente os objetivos preconizados para o ano de escolaridade da turma no âmbito da modalidade em questão. A partir daquela análise definia os pré-requisitos para a realização daqueles objetivos, os quais eram avaliados nas primeiras aulas da UD. A este propósito, realço a importância que a avaliação diagnóstica assume no processo de concepção de uma UD, na medida em que é na análise e reflexão sobre as informações recolhidas através daquela que o professor fundamenta as suas tomadas de decisões no âmbito da adequação de objetivos, conteúdos e estratégias ao contexto da turma. Ora, o primeiro elemento do currículo definido na UD era os objetivos, cuja edificação resultava do cruzamento das informações provenientes da avaliação diagnóstica com os objetivos preconizados no PNEF. Pese embora não seja um defensor da pedagogia por objetivos, considero que este elemento do currículo é fulcral no processo de ensino-aprendizagem. Os objetivos permitem que o professor saiba para onde deve ‘caminhar’, cabendo-lhe nortear a práxis pedagógica, no sentido de chegar o mais rápida e eficientemente possível àqueles. No meu entender, importa que os objetivos definidos sejam

realistas, mas também ambiciosos, pois objetivos facilmente concretizáveis podem não contribuir para o aproveitamento de todas as reais potencialidades de desenvolvimento dos discentes. Neste âmbito, saliento também que foi no processo de conceção dos objetivos que se principiou a diferenciação pedagógica. Por exemplo, no caso da UD de voleibol, os objetivos finais foram diferenciados no que respeita à situação de jogo final a alcançar; assim os alunos menos proficientes tinham como objetivo final a situação de jogo 2x2, enquanto os alunos mais proficientes tinham como objetivo final a situação de jogo 3x3. Deste modo, atendi às capacidades diferenciadas dos alunos, possibilitando-lhes iguais oportunidades de sucesso. A este propósito, Sá (1997) sustentou que a heterogeneidade social da atual escola de massas, bem como o seu compromisso moral e ético de proporcionar condições de educativo para todos e para cada um torna necessária a diferenciação pedagógica. Também no decreto-lei nº 240/2001, o qual estabelece o perfil geral de desempenho profissional do docente, é explicitado que o professor deve desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sociocultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos.

Nos objetivos delineados estavam naturalmente inscritos os conteúdos a abordar, os quais eram estruturados e sequenciados pelas diferentes aulas outorgadas à lecionação das UD(s). Neste âmbito, importa referir que optei sempre por uma primeira transmissão concentrada de conteúdos nas primeiras aulas de cada UD, como garante que todos os conteúdos pudessem ser devidamente exercitados, consolidados e aplicados, com vista à sua aquisição duradoura. A este propósito, Bento (2003) teorizou que é primordial que o ensino seja concebido como um processo integral (transmissão, exercitação, aplicação, consolidação, controlo e avaliação), pois assim caminhar-se-á mais facilmente para a realização robusta e duradoura das aprendizagens pretendidas. Com efeito, propõe que se adote uma primeira transmissão concentrada da matéria, pois deste modo o “fundamento” (conhecimentos e competência) apropriado nas primeiras aulas, pode ser dilatado, aprofundado e consolidado no decurso do tratamento da UD. Tendo em consideração que atualmente uma fração significativa dos alunos revela ‘debilidades’ motoras significativas, em resultado sobretudo da sua reduzida prática motora fora das aulas de Educação Física, necessitando por isso de mais tempo para adquirir os comportamentos desejados, e também que normalmente os recursos temporais destinados às UD(s) são reduzidos, a estratégia supracitada torna-se no meu entender ainda mais oportuna!

Qualquer professor comprometido com as aprendizagens dos alunos deve procurar maximizar as repercussões do seu ensino no desenvolvimento integral e harmonioso dos

alunos; para tal é fundamental definir estratégias que contextualizem, enformem e norteiem o ensino no sentido da maximização das aprendizagens dos alunos. Posto isto, em cada UD, defini estratégias de ensino a adotar que conduzissem os alunos à consecução dos objetivos inicialmente propostos. Designadamente, ao encontro do preconizado no PNEF, as aulas foram estruturadas sempre com o intuito que a intensidade do esforço fosse relevante e significativa. Por exemplo, nas modalidades de jogos desportivos coletivos (JDC) privilegiei jogos com um reduzido número de elementos (Clemente, 2012; Rocha, 2012); no atletismo foi constante a realização de concursos competitivos que estimulavam o empenho dos alunos; e, além disso, aquando da realização de exercícios critério procurei implementar um maior número de grupos (de acordo com as possibilidades oferecidas pelos espaços onde eram lecionadas as aulas), para que os tempos de ausência de prática motora fossem menores. Neste âmbito, uma estratégia de melhoria para o meu futuro profissional é a incorporação regular de estações estritamente vocacionadas ao desenvolvimento das capacidades motoras, uma vez que este é um dos objetivos fundamentais preconizados no PNEF.

A abordagem das matérias foi operacionalizada numa lógica de complexidade crescente, com o intuito que nenhum aluno ‘ficasse para trás’. Por exemplo, nos JDC, inicialmente eram realizados essencialmente exercícios critério simples e situações de jogo com um número reduzido de elementos; com o decorrer da UD era incrementada progressivamente a complexidade dos exercícios critério realizados (por exemplo, introdução de defesa passiva e depois ativa), bem como das situações de jogo, através por exemplo do aumento do número de elementos. Neste âmbito, considero fundamental o professor avaliar e refletir sistematicamente sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, com o intuito de perceber o momento adequado para proporcionar ao aluno um estímulo superior, fomentando assim o seu desenvolvimento.

Outra das estratégias transversais a todas as UD(s) foi o privilégio de situações de aprendizagem com relevância contextual, isto é, em consonância com o contexto lógico de cada modalidade. Neste âmbito, considero que faz todo o sentido privilegiar situações de jogo, no caso das modalidades de JDC, até porque a participação adequada no jogo é o objetivo final a alcançar. Todavia, considero também que dadas as limitações técnicas e coordenativas que abrangem muitos dos alunos do Ensino Básico, por vezes, poderá ser também proveitoso incorporar exercícios mais analíticos, sobretudo, na fase inicial das UD(s). Tal sucedeu durante a minha prática pedagógica, sobretudo no que concerne à modalidade de voleibol, em que as limitações técnicas e coordenativas de uma fração significativa da turma eram tão salientes que optei por na fase inicial da UD dar menos ênfase às situações de jogo,

em detrimento de situações mais analíticas, com o intuito que os alunos adquirissem o padrão fundamental dos gestos técnicos fundamentais da modalidade; olhando retrospectivamente, tendo em consideração a evolução dos alunos, considero que foi uma opção adequada. Em sùmula, depois da ‘vivência’ prática como professor estagiário estou, agora, ainda mais de acordo com o princípio preconizado no PNEF de que a atividade formativa deve ser tão global quando possível e tão analítica quanto necessário.

Também a formação dos grupos de trabalho foi uma importante estratégia de ensino definida aquando do planeamento das UD(s). De uma forma geral privilegiei a formação de grupos homogéneos, sobretudo, porque a turma era muito heterogénea em termos de aptidão motora e, deste modo, podia diferenciar as atividades de acordo com as capacidades dos alunos. Tal contribuía para que os estímulos aplicados fossem adequados às capacidades e necessidades de todos os alunos, o que por conseguinte, propiciava a sua evolução. Grosso modo, os grupos de trabalho homogéneos perspetivaram-se como um elemento preponderante no processo de diferenciação pedagógica, o qual se tornou necessário, com vista a que todos os alunos - sem exceção - pudessem obter sucesso. De referir também que, no caso dos JDC, os alunos demonstravam-se muito mais motivados para a prática quando os grupos de trabalho eram homogéneos, sobretudo porque os jogos tornavam-se mais competitivos e apelativos, o que por conseguinte tinha repercussões positivas nas aprendizagens realizadas. Pelo contrário, quando colocava um aluno de nível introdutório a participar numa situação de jogo com alunos de nível avançado, gerava-se alguma desmotivação, sobretudo devido ao facto de o aluno menos proficiente ‘comprometer’ o jogo; tal foi mais evidente no voleibol, o que no meu entender se deve à complexidade da modalidade. Em determinadas situações socorri-me também dos grupos de trabalho heterogéneos, com vista a que os alunos mais aptos pudessem ajudar os seus colegas menos proficientes, fomentando assim o espírito de cooperação e entreajuda. Esta estratégia esteve aliada ao ensino recíproco na ginástica de solo, em que os alunos mais proficientes funcionavam como agentes de ensino dos colegas. Já nas matérias de JDC sucedeu por vezes colocar um aluno de nível avançado em cada grupo de trabalho com alunos menos proficientes, aquele que funcionava como facilitador do jogo dos colegas. No meu entender, o professor deve optar por ambos os tipos de grupos de trabalho (homogéneos e heterogéneos), pois cada um deles tem as suas vantagens, devendo privilegiar um ou outro de acordo com o contexto da turma.

No que concerne aos estilos de ensino, ao encontro da teorização de Siedentop (1998), procurei utilizar aqueles que no meu entender melhor se adequavam ao contexto da minha turma na abordagem das diferentes matérias. Um dos estilos a que mais me socorri foi

o por comando, sobretudo na fase inicial das UD(s) aquando da introdução de conteúdos. Aquele revelou algumas vantagens no processo pedagógico, designadamente possibilitava uma prática mais orientada por parte dos alunos e contribuía para a maximização do tempo de empenhamento motor; como aspeto negativo saliente o facto de dificultar a individualização do ensino. Outro estilo muito utilizado foi o ensino por tarefas. Dado que a turma era muito heterogénea em termos de aptidão motora, este estilo de ensino revelou-se muito proveitoso, pois permitia diferenciar o ensino e atender aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos. Por exemplo, na ginástica de solo, enquanto os alunos menos proficientes exercitavam elementos gímnicos mais simples como por exemplo os rolamentos à frente e à retaguarda de pernas fletidas e unidas, os alunos mais aptos exercitavam conteúdos mais complexos, como por exemplo, os rolamentos à frente e à retaguarda com os membros inferiores estendidos e unidos e o rolamento à retaguarda com passagem por pino. Deste modo, atendia às necessidades individuais dos alunos, fomentando assim o seu desenvolvimento. De forma residual socorri-me também dos estilos de ensino recíproco e inclusivo. No que concerne ao ensino recíproco, este foi utilizado sobretudo na ginástica de solo, em que os alunos mais aptos ajudavam os alunos com mais dificuldades. Considero que este estilo é também uma excelente opção, por um lado, porque atribui responsabilidade aos alunos e, por outro, porque deste modo o professor pode dedicar mais atenção a outros alunos que revelem dificuldades. Quanto ao ensino inclusivo, saliento por exemplo que nas corridas de barreiras do atletismo implementava barreiras com várias alturas, sendo que o aluno optava pela mais adequada ao seu nível de desempenho. No meu entender, este é também um estilo de ensino importante no contexto atual em que as turmas são tendencialmente heterogéneas, pois o aluno pode optar dentro da mesma tarefa pelo nível que mais se adequa às suas capacidades, o que contribuiu para a efetivação das suas aprendizagens. De uma forma geral, considero que as estratégias operacionalizadas foram adequadas, pois a maioria dos objetivos delineados foram alcançados. Pese embora os alunos tenham evoluído de forma muito diferenciada, todos evoluíram dentro da sua margem de progressão, estando hoje um pouco mais aptos do que no início do ano letivo!

Para concluir, importa salientar que dada a complexidade e imprevisibilidade do processo de ensino-aprendizagem (Domingo, 2001), as UD(s) foram visionadas apenas como um guia norteador e racionalizador da minha práxis pedagógica e não como algo rígido e inflexível a cumprir escrupulosamente na prática. Com efeito, a condução do processo de ensino-aprendizagem teve sempre em consideração a evolução das aprendizagens dos alunos,

a qual era aferida essencialmente através de uma postura crítico-reflexiva sobre a minha práxis pedagógica.

3.1.3. Planos de aula

A conceção do projeto da aula constitui o elo final da cadeia de planeamento do ensino do professor, devendo alicerçar-se nos níveis de planeamento anteriores (Bento, 2003). Constitui, portanto, o nível de planeamento mais próximo do ensino, pelo que espera-se que defina com pormenor e rigor o processo de condução do processo de ensino-aprendizagem pelo professor.

Segundo Bento (2003), previamente à conceção do plano de aula é imprescindível a operacionalização de um trabalho reflexivo que se debruce sobre os níveis de planeamento mais latos (plano anual e UD), bem como sobre os resultados das aulas anteriores. Ao longo deste ano letivo pude verificar a importância da reflexão prévia à edificação de um plano de aula. O carácter complexo do processo de ensino-aprendizagem exige que este seja planeado segundo uma linha lógica e integrada, que não se coaduna com a preparação ‘isolada’ das aulas. Com efeito, o planeamento destas deve ser integrado nos planeamentos a longo prazo, procedendo-se aos devidos ajustamentos em função da evolução da operacionalização do ensino. Assim sendo, aquando da preparação das aulas aferia inicialmente o ‘papel’ destas na UD (objetivos, conteúdos e funções didáticas). Todavia, como exposto anteriormente, esta análise não era suficiente, sendo também necessário contemplar os resultados das aulas anteriores, pois muitas vezes o processo de ensino-aprendizagem, dada a sua complexidade, segue uma orientação diferente da inicialmente prevista. Por exemplo, no voleibol tinha previsto introduzir o jogo 3x3 logo numa fase inicial da UD, todavia através da análise das informações recolhidas durante as aulas verifiquei que a evolução dos alunos não foi ao encontro do que tinha inicialmente previsto, pelo que decidi introduzir aquele apenas numa fase mais adiantada da UD. Em síntese, a reflexão prévia permite ao professor integrar a aula no planeamento lógico e encadeado a longo prazo direccionado à consecução dos objetivos propostos, bem como aferir a necessidade de reajustamentos àquele em função da operacionalização do ensino anterior.

Posteriormente à reflexão procedia então à conceção do plano da aula. Em termos de estrutura, aquele apresentava-se organizado num esquema tripartido: partes inicial, fundamental e final (Bento, 2003). Naquele constavam as competências a desenvolver, a função didática da aula, as situações de aprendizagem e a sua duração, os objetivos

operacionais e as componentes críticas e critérios de êxito de cada tarefa, bem como os estilos de ensino a privilegiar. Começo por salientar um aspeto que por vezes me causou dificuldades e que no entender é fundamental para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem: a seleção dos exercícios. Tal derivava, no meu entender, da preocupação em maximizar a realização das aprendizagens dos alunos e da inexperiência na leção das matérias. No meu entender, esta tarefa é fundamental, pois a implementação dos exercícios mais adequados ao nível dos alunos fomentará o seu desenvolvimento. Na minha opinião, neste processo é fundamental a operacionalização sistemática da práxis reflexiva sobre a prática pedagógica, com vista a que o professor se mantenha informado sobre o nível dos alunos, para que, com efeito, possa propor àqueles exercícios com um grau de complexidade que estimule o seu desenvolvimento. Isto é, se o professor constata que o aluno que está no segundo ‘degrau’ de aprendizagem de um conteúdo, então, deve propor-lhe exercícios suficientemente desafiantes que lhe permitam alcançar o próximo ‘degrau’. Outro aspeto fundamental é a definição dos objetivos. Estes permitem perceber qual o ponto final a alcançar com a realização de uma tarefa, norteados portanto a ação pedagógica, e, além disso, a análise no final da aula da sua consecução (ou não) permite direcionar o processo pedagógico subsequente. Alicerçado na reflexão sobre a prática e no trabalho em equipa com os meus colegas estagiários fui refinando a conceção dos objetivos ao longo do ano letivo, tornando-os cada vez mais concretos e operacionais, para que fosse explícito o comportamento a operacionalizar pelo aluno. Também a definição das componentes críticas foi um aspeto que mereceu atenção especial da minha parte. No início do ano letivo colocava normalmente todas as determinantes técnicas de um conteúdo no plano de aula, o que nem sempre me ajudava, pois não me focava naquelas que realmente eram essenciais. Por conseguinte, comecei a definir apenas aquelas em que os alunos revelavam ainda dificuldades, o que se revelou bastante proveitoso, designadamente na orientação do meu processo de fornecimento de feedbacks aos alunos.

Para concluir, importa salientar que os planos de aula foram sempre perspectivados como documentos abertos e flexíveis, isto é, uma hipótese de trabalho. Assim, por diversas vezes, em função do decurso das aulas, concedi mais tempo à realização dos exercícios do que tinha planeado, eliminei tarefas, reestruturei os grupos de trabalho, etc., tendo sempre em vista a promoção das aprendizagens dos alunos!

3.2. Intervenção pedagógica

No processo pedagógico, depois da fase de planeamento surge então a intervenção pedagógica, na qual o professor interage com os seus alunos, no sentido de lhes fomentar e promover as aprendizagens planeadas.

A este propósito, Siedentop e Eldar (1989) sustentaram que conhecer a matéria não é condição suficiente para alcançar a eficácia pedagógica ou para se ser um especialista do ensino, sendo também fundamental dominar um vasto repertório de habilidades de ensino. Posto isto, durante a condução do processo de ensino-aprendizagem utilizei diversas estratégias de ensino que se podem esquematizar a partir das dimensões instrução, gestão, clima, disciplina e decisões de ajustamento, as quais são problematizadas e refletidas em seguida.

3.2.1. Dimensão Instrução

A dimensão instrução contempla as técnicas de intervenção pedagógicas associadas às preleções, ao questionamento, à demonstração e ao *feedback*.

No que concerne às preleções, vários autores (por exemplo, Siedentop, 1998) sustentam que é fundamental que aquelas sejam sucintas e focadas no essencial; tal permite, por um lado, aumentar o tempo disponível para a prática motora e, por outro, promove a compreensão mais perfeita da informação, por parte do aluno. No início do ano letivo, todas as aulas eram principiadas com uma preleção inicial, na qual comunicava de forma sucinta e breve os principais objetivos da aula. A partir da terceira semana da UD de ginástica, que foi a primeira a ser abordada, a preleção inicial passou a ter lugar depois da realização da ativação geral dos alunos para a prática subsequente, com o intuito de poder iniciar a realização do ‘aquecimento’ à medida que os alunos se apresentavam no espaço da aula; tal permitia aumentar o tempo disponível para a prática motora. Os períodos de preleção assumiam maior expressão, como é natural, nas primeiras aulas das diferentes UD(s). Naquelas era necessário apresentar as modalidades, designadamente as suas regras principais, e introduzir os seus conteúdos de base, pelo que era necessário reservar mais tempo da aula para a realização das preleções. De salientar que os períodos de preleção destinados à introdução das modalidades eram realizados preferencialmente no início da parte fundamental da aula, pois neste período o foco atencional dos alunos é tendencialmente superior (Siedentop, 1998). Também no final das aulas havia normalmente lugar à realização de uma preleção, na qual realizava um

balanço da aula. De salientar que, por vezes, não consegui ser tão breve quanto desejaria na realização das preleções finais, sobretudo nas UD(s) de atletismo e andebol, o que se devia essencialmente ao facto de os alunos não se revelarem tão concentrados neste período da aula. Com o intuito de dirimir esta lacuna adotei as estratégias de ‘reservar’ para aquele período da aula pouca informação a transmitir aos alunos, assim como não começar a falar enquanto toda a turma estivesse em silêncio (Marques, 2013). Sobretudo a última estratégia referida, considero que se revelou bastante adequada: os alunos percebendo, através da observação da atitude do professor, que não estavam a agir corretamente depressa faziam silêncio sem ser necessário repreendê-los.

No que diz respeito ao questionamento, realço que nas duas primeiras UD(s) abordadas (ginástica e voleibol) não o utilizei com muita frequência. De um modo geral, apenas o utilizava ocasionalmente no final da aula, em que colocava aos alunos algumas questões suscetíveis de serem integradas no teste escrito, e no final das preleções ou das demonstrações, em que normalmente perguntava: “Toda a gente percebeu?!”. Com efeito, exceto nas circunstâncias referidas, nas duas primeiras UD(s) normalmente não me socorri da ferramenta do questionamento, esta que acarreta importantes benefícios no processo de ensino-aprendizagem, designadamente, envolve o aluno ativamente na aula, estimula e desenvolve a sua capacidade de reflexão e possibilita a verificação da assimilação dos conteúdos transmitidos (Piéron, 1999). A partir da terceira UD abordada (atletismo) realço que comecei a utilizar o questionamento com mais frequência do que o tinha feito até então. Por exemplo, nas aulas de noventa minutos, quando os alunos atingiam um nível elevado de fadiga ordenava que parassem a realização do exercício e realizava-lhes algumas questões sobre os conteúdos abordados. Tal revelou-se uma excelente estratégia, na medida em que ao mesmo tempo que recuperavam do esforço físico solicitado, os alunos estavam a ser estimulados intelectualmente.

No que concerne às demonstrações, realço que nas primeiras três UD(s) abordadas (ginástica, voleibol e atletismo) aquelas foram realizadas na maioria das situações pela minha pessoa. O facto de possuir uma boa proficiência motora nas modalidades referidas permitia proporcionar aos alunos uma imagem correta do movimento; além disso, no meu entender, quando o docente domina a matéria é uma boa opção ser ele a realizar as demonstrações, na medida em que é uma boa fonte de aquisição de credibilidade perante a turma. Já nas UD(s) de andebol e basquetebol, saliento que utilizei com mais frequência os alunos como agentes de ensino. No primeiro caso, porque o meu nível de proficiência motora no andebol não é muito elevado e, no segundo caso, porque a turma perfilhava alunos com uma proficiência

motora relativamente elevada no basquetebol. Em síntese, fosse a minha pessoa ou um aluno a realizar a demonstração, tive sempre a preocupação de proporcionar aos alunos uma imagem correta do movimento. A este propósito, salienta-se que na literatura da especialidade é comumente aceite que a proficiência do desempenho de quem demonstra é uma mais-valia para o efeito da demonstração na aprendizagem, o que se baseia essencialmente no pressuposto de que a imagem ideal e correta fornecida conduz à melhor e mais precisa representação do movimento e, por conseguinte, à melhoria da performance do sujeito que observa (Mendes, 2004). Quanto ao momento das demonstrações, saliento que estas foram habitualmente realizadas antes da realização das tarefas. Não obstante, por vezes, sobretudo no decorrer da unidade didática de voleibol, quando verificava que os alunos estavam a revelar muitos erros na execução do gesto técnico que estava a ser exercitado, interrompia a realização da tarefa e reunia os alunos, com o intuito de lhes proporcionar mais uma demonstração do gesto técnico em causa, realçando simultaneamente através de pistas verbais as componentes críticas que não estavam a ser atendidas. A este propósito, salienta-se que diversos estudos (por exemplo, Landers, 1975, citado por Mendes, 2004) constataram que a demonstração realizada no princípio da sequência da aquisição da tarefa se revela mais eficaz para a execução correta da habilidade motora, o que pode ser explicado pelo facto de aumentar a capacidade do observador em identificar e processar a informação revelante à produção do movimento. Quanto à forma de apresentação da demonstração, Sarmiento (1997) sustentou que é importante ter em consideração o posicionamento do observador face ao modelo, com o intuito que todos os alunos vejam o demonstrador claramente e do mesmo ângulo. No início do ano letivo, durante a lecionação da UD de ginástica, aquando da realização das demonstrações solicitava aos alunos que se posicionassem numa espécie de “V”, com o intuito que todos pudessem observar o modelo sensivelmente do mesmo ângulo. Com o decorrer do ano letivo deixei de adotar a estratégia referida, sendo que a minha preocupação passou a ser apenas que todos os alunos pudessem visualizar claramente o demonstrador.

Quanto à importante ferramenta do feedback, o qual é definido por Godinho, Mendes e Barreiros (1995) como a expressão genérica que identifica o mecanismo de retroalimentação de qualquer sistema processador de informação, considero que o meu desempenho variou um pouco ao longo do ano letivo, sobretudo em função das modalidades abordadas. De uma forma geral, penso que fui muito mais proficiente no domínio do feedback nas matérias em que o meu conhecimento é superior (ginástica, voleibol e basquetebol). No que respeita à dimensão objetivo, a literatura da especialidade (por exemplo, Piéron, 1999) alude para a

necessidade de se privilegiarem os feedbacks prescritivos. Ao longo do ano letivo, aqueles foram os que emergiram com mais frequência na minha intervenção pedagógica, sobretudo nas modalidades em que me situava numa ‘torre’ de conhecimento superior, pois conseguia com mais facilidade identificar a causa do insucesso do aluno e, por conseguinte, comunicarlhe os meios necessários para a alteração ou aperfeiçoamento do comportamento. Já nas outras modalidades (atletismo e andebol), considero que utilizei em demasia o feedback avaliativo; muitas vezes valorava o desempenho do aluno, todavia não lhe indicava as soluções para melhorar o seu desempenho. No que respeita aos feedbacks interrogativos, estes que são também muito producentes no domínio da aprendizagem, na medida em que através deles é o aluno que descobre o caminho para a aprendizagem, o que contribui para que esta seja tendencialmente mais duradoura, realço que nas primeiras UD(s) lecionadas raramente foram utilizados. A partir do segundo período letivo esta lacuna foi sendo corrigida progressivamente, através de uma maior consciencialização para a importância da utilização do feedback interrogativo. No que respeita à dimensão forma, Cunha (2003) sustenta que a informação proporcionada pelo professor deve ter em consideração a capacidade de processamento e assimilação do aluno, devendo-se privilegiar o feedback demonstrado de forma objetiva por meio visual e palavras-chave desenvolvidas pelo professor. No início do ano letivo quase só utilizava o feedback auditivo, todavia fui percebendo que, por vezes, este necessitava de ser complementado com uma imagem visual para uma melhor compreensão por parte do aluno; por vezes, foram os próprios alunos que solicitaram a demonstração do movimento para a sua melhor compreensão! Por conseguinte, a partir da fase final da primeira UD abordada, comecei a utilizar com muito mais frequência o feedback auditivo-visual, através do qual demonstrava a execução do conteúdo e, concomitantemente, realçava as suas componentes críticas. No que respeita à dimensão forma, aquele era sem dúvida o feedback que percecionava que tinha repercussões mais positivas na aprendizagem do aluno. Em situações pontuais socorri-me também do feedback quinestésico, por exemplo no voleibol, com vista a corrigir o posicionamento das mãos aquando da realização do passe de frente. Este tipo de feedback parece-me sobretudo oportuno nas fases iniciais de aprendizagem, quando o aluno ainda não possui uma imagem cinestésica adequada do movimento. Quanto à direção, inicialmente a maioria dos feedbacks utilizados eram dirigidos ao aluno individualmente, pelo que fui alertado pelo meu orientador para a necessidade de por vezes proporcionar também feedbacks dirigidos ao grupo ou à turma, sobretudo quando a dificuldade na realização da tarefa era comum a uma fração significativa dos alunos. Tendo em consideração a sugestão que me foi proporcionada regulei o meu processo de ensino e na

terceira UD abordada (atletismo) comecei a utilizar com mais frequência o feedback dirigido à turma ou à classe; normalmente interrompia a realização do exercício e proporcionava feedback à turma, enfatizando as componentes críticas e/ou critérios de êxito que não estavam a ser devidamente atendidos. Todavia, percecionei que, grosso modo, os feedbacks dirigidos à classe ou ao grupo produziam efeitos menos notórios no desempenho dos alunos do que os feedbacks individuais; penso que tal se podia dever, por um lado, ao facto de o foco atencional dos alunos ser tendencialmente menor quando o feedback é dirigido de forma não individual e, por outro, ao facto de a turma ser muito heterogénea, pelo que o feedback tencionado ao grupo podia nem sempre ir ao encontro das necessidades individuais dos alunos. Neste seguimento, considero que o feedback dirigido ao grupo poderá ser tendencialmente mais adequado num contexto de treino, cujas capacidades dos aprendizes são tendencialmente menos diferenciadas. No que concerne ao momento, os feedbacks utilizados não seguiram uma tendência unívoca nem premeditada. A minha preocupação fundamental era sobretudo proporcionar os feedbacks adequados aos alunos independentemente de emergirem antes, durante ou após as execuções. Todavia, a este propósito, Schmidt (1993) teorizou que o feedback pode ser fornecido durante a sua execução, mas é imprescindível o fornecimento deste após a execução. É um aspeto que o meu projeto formativo deverá ter em consideração. Quanto à afetividade, emergiram sobretudo feedbacks de cunho positivo, através dos quais procurava motivar os alunos, contribuindo assim para a edificação de um clima de aula positivo e favorável à operacionalização das aprendizagens. Por fim, no que respeita ao ciclo do feedback, esta foi uma das minhas maiores lacunas, a qual foi atenuada mas não extinta com o decorrer do ano letivo. Penso que tal se devia em parte ao facto de a turma perfilhar um número considerável de alunos, alguns dos quais com muitas dificuldades, e de a minha pessoa querer ‘chegar a todos eles’, mantendo-os sempre sob a minha supervisão. É outro aspeto que deve ser mobilizado para o meu projeto formativo, com vista ao meu desenvolvimento profissional.

3.2.2. Dimensão Gestão

Consciente de que o tempo despendido em gestão da aula é tempo subtraído ao tempo potencial disponível para a realização de aprendizagens procurei, ao longo das aulas, reduzi-lo ao estritamente necessário. De um modo geral, considero que revelei um bom desempenho neste domínio.

Na primeira aula do ano letivo comuniquei aos alunos que ia ser rígido na questão da pontualidade, sendo que qualquer atraso iria ser punido com falta de presença. A par desta imposição defini que o último aluno a apresentar-se devidamente equipado no espaço da aula teria um “castigo”, como por exemplo, a realização de flexões ou uma maior participação na arrumação do material utilizado na aula. De salientar que as estratégias referidas revelaram-se muito adequadas, sendo que nas aulas de noventa minutos todos os alunos se apresentavam na aula antes do toque de entrada para a mesma; tal permitiu rentabilizar de forma muito significativa o tempo disponível para a prática motora. Já nas aulas de quarenta e cinco minutos, tal não era possível pois os alunos não tinham intervalo entre a aula de EF e a aula anterior, todavia esforçavam-se para se apresentar o mais cedo possível na aula. Outra das estratégias adotadas que possibilitou a rentabilização do tempo disponível para a prática motora foi a disposição do material necessário para a aula previamente ao seu início, em colaboração com os alunos que se apresentavam mais cedo na aula. Tal permitia que os alunos pudessem iniciar a realização dos primeiros exercícios da parte fundamental da aula logo após a minha explicação. Além disso, aquando da transição entre exercícios, sempre que necessário os alunos colaboravam na reorganização da disposição do material, o que contribuía sobremaneira para que a organização da aula fosse expedita. De salientar também que o facto de os alunos terem-se revelado, ao longo do ano letivo, predispostos e motivados para a realização das tarefas contribuiu para que o período de tempo que mediava entre o término da explicação dos exercícios e o início da sua realização fosse na maioria das vezes reduzido. Uma evidência que elucida o exposto anteriormente, é que por vezes sucedeu os alunos comunicarem-me: “Professor, já percebemos o que é para fazer, podemos ir?”.

Por fim, saliento que sempre que pretendia que os alunos reunissem junto da minha pessoa utilizava o apito ou o assobio seguido de contagem decrescente iniciada nos cinco segundos. De uma forma geral, a turma foi sempre cumpridora neste aspeto, apenas saliento que, por vezes, nas terceira e quarta UD(s) abordadas (atletismo e andebol) os alunos não responderam de forma tão expedita ao estímulo da contagem decrescente como o tinham feito até então, o que me levou a adotar a estratégia de proporcionar um “castigo” (por exemplo, realização de flexões ou arrumação do material no final da aula) ao último aluno a apresentar-se junto da minha pessoa aquando da reunião.

3.2.3. Dimensão Clima

Segundo Costa (1996) o desenvolvimento de um clima positivo na aula assume um papel importante no êxito pedagógico do professor. Com base neste pressuposto procurei ao longo do ano letivo gerar um clima positivo nas aulas que propiciasse a realização das aprendizagens por parte dos alunos. No meu entender, este objetivo foi alcançado, o que contribuiu para que a motivação dos alunos para a realização das aulas fosse elevada, o que, por sua vez, teve repercussões positivas no tempo de empenhamento motor. Para a edificação de um clima de aula favorável considero que foi extremamente importante o privilégio de feedbacks positivos que pretendiam essencialmente reforçar e estimular os comportamentos adequados dos alunos. Além disso, penso que o facto de contactar com os alunos antes e depois das aulas, com o intuito por exemplo de saber como estava a decorrer o seu percurso escolar nas outras disciplinas, permitiu também gerar alguma empatia junto da turma, o que, por sua vez, tinha repercussões positivas no clima das aulas.

3.2.4. Dimensão Disciplina

Esta é no meu entender a dimensão da intervenção pedagógica mais importante, na medida em que condiciona significativamente todas as outras. Uma turma controlada tende a ouvir e a aplicar o que o professor comunica com mais assiduidade, empenha-se e colabora na realização das tarefas e, além disso, possibilita que o foco do professor se desloque da correção de comportamentos inapropriados para a instrução dos alunos, onde se inclui por exemplo o *feedback*. É, portanto, no meu entender uma dimensão que deve merecer atenção especial por parte do professor.

Assim sendo, com vista a, desde cedo, adquirir o respeito dos alunos e assegurar a disciplina necessária para o bom funcionamento das aulas assumi na fase inicial do ano letivo uma postura mais autoritária para com os alunos, fazendo-os perceber que era eu quem mandava e impunha as regras. Com o decorrer do ano letivo, à medida que fui percecionando que os alunos eram merecedores da minha confiança, aquela postura tornou-se menos evidente e promovi também contatos menos formais com os alunos no início e no final das aulas, com o intuito de gerar alguma empatia junto da turma. Olhando retrospectivamente considero que a postura assumida foi adequada, pois a turma revelou-se sempre empenhada nas aulas e não emergiram comportamentos fora da tarefa de forma sistemática. Neste âmbito, saliento todavia que talvez pudesse ter sido uma boa estratégia outorgar com mais frequência

‘castigos’ aos alunos que ocasionalmente operacionalizavam comportamentos fora da tarefa (Cancela, 2013), com vista a extingui-los.

3.2.5. Decisões de ajustamento

As decisões de ajustamento tomadas ao longo do ao letivo tiveram como indicadores de referência os três níveis de planeamento, sendo que estiveram sobretudo associadas às unidades didáticas e aos planos de aula.

Como já referi anteriormente, a EBSQF adota um modelo de planificação das matérias por blocos, o qual define à *priori* o número de aulas destinadas à abordagem de cada uma das matérias. Com efeito, não me foi possível ajustar a periodização da atividade de cada uma das UD(s), em função das informações provenientes da avaliação dos alunos.

No que concerne às UD(s), realço que os ajustamentos realizados tiveram que ver essencialmente com os objetivos, conteúdos e estratégias definidas. Na ginástica, que foi a primeira UD realizada, visto que os alunos do grupo de nível avançado já realizavam os elementos gímnicos propostos com correção técnica decidi, ao contrário do que tinha planeado, introduzir (apenas para aqueles alunos) conteúdos mais complexos que puderam ser, por conseguinte, incorporados nas suas sequências gímnicas a apresentar na avaliação final. Olhando retrospectivamente, considero que foi uma boa decisão, na medida em que pude submeter aqueles alunos a estímulos mais adequados ao seu nível de desenvolvimento, o que, com efeito, propiciou a sua evolução. Na UD seguinte (voleibol) tinha previsto abordar a modalidade, sobretudo, através da realização de jogos reduzidos condicionados, todavia o desempenho inicial dos alunos na execução dos gestos técnicos fundamentais da modalidade era tão precário que optei por na fase inicial da UD privilegiar a realização de exercícios critério simples que propiciassem a aquisição dos gestos técnicos referidos. Tendo em consideração a evolução dos alunos ao longo da UD considero que foi uma opção adequada.

Também o planeamento da UD de atletismo foi objeto de ajustamentos, desta vez, sobretudo devido às condições climatéricas adversas que não permitiram a utilização assídua da pista de atletismo. Com efeito, os objetivos delineados inicialmente tiveram que ser reestruturados, pois visto que a maioria das aulas foram lecionadas num espaço com vinte metros quadrados de área não foi possível realizar a corrida de velocidade 40 metros e a corrida formal de barreiras. Já nas unidades didáticas seguintes (andebol e basquetebol) não emergiram ajustamentos significativos. De salientar que todos os ajustamentos operacionalizados no âmbito das unidades didáticas desembocaram do trabalho colaborativo

entre os professores estagiários do oitavo ano de escolaridade, o qual assentou numa postura crítico-reflexiva sempre tencionada ao desenvolvimento harmonioso dos alunos.

No âmbito do planeamento das aulas emergiram decisões de ajustamento sobretudo a partir da segunda UD abordada (voleibol). Saliento que na fase inicial do estágio aquelas nem sempre foram expeditas e adequadas; recordo-me, por exemplo, de uma situação na UD de voleibol em que não compareceram à aula quatro alunos, o que me forçou a reestruturar toda a constituição dos grupos de trabalho para a realização dos jogos reduzidos. De realçar que o processo de ajustamento dos grupos de trabalho não foi tão expedito como seria desejável, pois foi a primeira vez que me sucedeu uma situação daquelas, sendo que não estava precavido para tal. A partir de então adotei a estratégia de planear a constituição dos grupos de trabalho também para o caso de alunos não comparecerem à aula, o que permitiu que as decisões de ajustamento tomadas subsequentemente no âmbito da formação dos grupos fossem de um modo geral expeditas. Outra estratégia adotada foi, durante as UD(s) lecionadas em espaços descobertos (atletismo e andebol), edificar um plano alternativo para a lecionação das aulas sempre que havia a possibilidade de precipitação. Esta estratégia, embora tivesse exigido um trabalho redobrado da minha parte, permitiu-me realizar as aulas sem ‘sobressaltos’! Saliento também que, por vezes, ajustei o planeamento das aulas em função da observação das aulas dos meus colegas do núcleo de estágio; tal foi mais frequente aquando da lecionação de matérias integradas na categoria dos JDC. Por exemplo, na UD de voleibol, recordo-me de uma situação em que observei na aula de um colega estagiário um exercício que consistia na realização de passe ou manchete na direção de um cesto de basquetebol, o qual se revelou bastante proveitoso, pelo que decidi integrá-lo na aula que lecionei em seguida.

Em guisa de conclusão, considero que a experiência desenvolvida através de uma postura crítico-reflexiva do docente, assim como um trabalho minucioso de planeamento são dois requisitos essenciais para que se caminhe no sentido da tomada de decisões de ajustamento adequadas, sempre que tal se revele necessário e/ou conveniente.

3.3. Avaliação

No artigo 23º do decreto-lei n.º 139-2012 é explicitado que a avaliação constitui um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno, tendo por objetivo a melhoria do ensino. É, ainda, referido que nela devem intervir todos os professores envolvidos, sem prejuízo da intervenção de alunos e encarregados de educação.

Ao longo do ano letivo concebi a avaliação essencialmente como uma ferramenta ao serviço do processo de ensino-aprendizagem, isto é, para além de se prestar à classificação dos alunos, aquela visou a adequação de objetivos, conteúdos e estratégias, tendo sempre como fim último a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e, por conseguinte, o sucesso dos alunos.

O processo avaliativo compreendeu as modalidades de avaliação diagnóstica, de avaliação formativa e de avaliação sumativa, as quais estiveram interligadas entre si.

3.3.1. Avaliação diagnóstica

A avaliação diagnóstica foi operacionalizada no início de cada UD, com o intuito de verificar se os alunos estavam na posse das aptidões e conhecimentos necessários para o bloco de matéria que se estava a iniciar (Ribeiro, 1999). Representando o primeiro momento avaliativo de cada UD, esta modalidade de avaliação assumiu particular relevância no processo de ensino-aprendizagem, na medida em que foi com base na análise das informações recolhidas na avaliação diagnóstica que adequuei os objetivos preconizados no PNEF ao contexto da turma, edifiquei a extensão e sequência de conteúdos de cada UD e defini ou reajustei estratégias de ensino. De salientar, todavia, que as opções tomadas não eram definitivas, na medida em que estavam suscetíveis a reajustamentos de acordo com a evolução subsequente do processo de ensino-aprendizagem.

Para a sua concretização concebi, em parceria com os outros professores estagiários que lecionaram às turmas do oitavo ano de escolaridade, um instrumento de recolha de informações para cada UD. De salientar que inicialmente deparámo-nos com alguns dilemas na edificação dos instrumentos referidos. Primeiro era necessário definir que conteúdos é que iríamos observar, sendo que nem sempre houve consenso entre os professores envolvidos no processo colaborativo. Com o intuito de dirimir este problema resolvemos dialogar com professores especialistas nas matérias, com o intuito de ouvirmos o seu parecer. Estando numa

‘torre de conhecimento’ mais elevada do que nós relativamente à matéria em que eram especialistas, os professores contactados rapidamente nos referiram o que era realmente importante dominar na matéria em questão, para que se pudesse atingir um nível de proficiência superior naquela. Com efeito, pudemos então definir com mais segurança os conteúdos que iríamos observar. Também na definição da metodologia de registo das informações revelei inicialmente alguma insegurança. Com o intuito de a extinguir ou pelo mesmo atenuar, consultei grelhas de avaliação diagnóstica utilizadas noutros núcleos de estágio e falei com professores experientes. Com efeito, defini que o registo das informações para cada um dos conteúdos avaliados deveria ser operacionalizado no momento, de acordo com três níveis de execução: 1 – cumpre uma ou nenhuma das componentes críticas; 2- cumpre pelo menos duas componentes críticas; 3 – cumpre todas as componentes críticas.

Outro dilema com que me deparei teve que ver com a definição das situações em que devia ocorrer a avaliação diagnóstica das matérias integradas na categoria JDC: apenas em situações de jogos reduzidos ou também em situações de exercícios critério? Na maioria das situações optei por avaliar nas duas situações, pois deste modo, podia avaliar individualmente as diferentes ações técnicas em situações de exercícios critério, enquanto no jogo reduzido confirmava aquelas e apurava outras. No meu entender, quando o professor (ainda) não conhece bem os alunos e as suas capacidades é tendencialmente mais proveitoso avaliar os alunos nas duas situações supracitadas, pois avaliando apenas em situação de jogo reduzido pode suceder que não seja possível avaliar alguns dos conteúdos pretendidos. Já quando o professor conhece bem os alunos, a avaliação apenas em situação de jogo reduzido parece-me adequada, pois mesmo que não seja possível observar tudo que pretendemos, o rigor da avaliação não será muito afetado, pois o professor já conhece as capacidades dos alunos.

De referir que as informações de cunho diagnóstico apenas foram registadas no momento em que eram observadas na primeira UD abordada. Na fase inicial da minha estadia como professor estagiário verifiquei que era difícil conciliar adequadamente a realização de uma avaliação ‘in loco’ com a instrução dos alunos, designadamente o fornecimento de *feedbacks*; com efeito, a partir da segunda UD abordada, também devido ao facto de já conhecer melhor os alunos e as suas capacidades, optei por realizar o registo das informações provenientes da operacionalização da AD no final das aulas. Mesmo que, deste modo, a avaliação tenha perdido algum rigor, estou convicto que o facto de ter estado mais ‘liberto’ para apoiar e proporcionar *feedbacks* os alunos favoreceu as suas aprendizagens!

3.3.2. Avaliação formativa

Segundo Rosado et al. (2002) a avaliação formativa perspectiva-se como um instrumento para detetar as dificuldades e os êxitos dos alunos no decorrer do processo de ensino-aprendizagem e, também, como um meio para adaptar o ensino às diferenças individuais observadas na aprendizagem, visando o sucesso dos mesmos”. Ao encontro do exposto pelo autor supracitado, esta modalidade de avaliação foi utilizada ao longo do processo de ensino-aprendizagem visando a regulação contínua e sistemática daquele. Esta modalidade de avaliação incidiu, portanto, nos três domínios da aprendizagem do aluno, assim como no programa pedagógico que estava a ser operacionalizado.

Segundo Lucea (2005), a regulação do processo de ensino-aprendizagem proporcionada pela avaliação formativa pode ser proactiva, a qual sucede habitualmente depois de uma avaliação final e tem como propósito prever e organizar as atividades futuras mais consentâneas com as necessidades dos alunos; interativa, em que as adaptações que se fazem no processo de ensino e aprendizagem são consequência direta e imediata das produções e condutas dos alunos e das interações que se fazem com o professor, companheiros, material e recursos didáticos; e retroativa, a qual concretiza-se na programação de atividades de remediação, tendo em vista a consecução dos objetivos não atingidos. No decurso da minha prática pedagógica, a modalidade de avaliação formativa que assumiu maior relevo foi sem dúvida a interativa. Através da observação do desempenho dos alunos procedia à realização imediata de adaptações no processo de ensino-aprendizagem, tais como, a reorganização dos grupos de trabalho, o reajustamento dos exercícios, ou o fornecimento de feedback ao aluno. Considero que esta regulação interativa foi-se tornando mais efetiva com o decorrer do ano letivo, em resultado da experiência adquirida e também do maior conhecimento das necessidades individuais de cada aluno. Em segundo plano, emergiu também a regulação retroativa. Posteriormente à lecionação de cada aula procedia à conceção de um relatório crítico reflexivo sobre a mesma, em que avaliava o comportamento dos alunos, as estratégias implementadas e as principais dificuldades dos alunos e do professor. Com efeito, estas informações eram mobilizadas aquando do planeamento das aulas subsequentes, permitindo assim regular o processo de ensino-aprendizagem. Por exemplo, se constatava que a situação de jogo implementada tinha-se revelado demasiado complexa, na aula subsequente regulava o processo de ensino-aprendizagem planeando situações de jogo menos complexas, designadamente com menos jogadores. Também se constatava que as minhas preleções não tinham sido suficientemente sucintas, definia outorgar mais tempo à

preparação daquelas aquando do planeamento das aulas subseqüentes. A partir das informações presentes nos relatórios sinalizava também os conteúdos em que os alunos revelavam mais dificuldades; com efeito, definia prestar-lhes mais atenção nas aulas subseqüentes, com o intuito de perceber a origem do insucesso dos alunos. O registo das informações era efetuado à *posteriori* num instrumento de “malha fina”, isto é, que incidia sobre segmentos reduzidos e pormenorizados da matéria, permitindo fazer o “zoom” a aspetos específicos. De salientar que, tal como na avaliação diagnóstica, optei sempre por registar às informações apenas no final das aulas, com o intuito que pudesse estar mais disponível para instruir os alunos. Por fim, a regulação proactiva foi a modalidade de avaliação formativa a que menos me socorri durante o processo pedagógico. Aquela sucedeu de forma mais efetiva apenas no final da UD de andebol, em que as informações recolhidas naquele momento permitiram-me prognosticar com alguma segurança o nível dos alunos na UD seguinte – basquetebol -, pois são matérias com alguns pressupostos idênticos, o que com efeito possibilitou a regulação do processo de ensino-aprendizagem destinado à UD de basquetebol, previamente ao início da sua abordagem, diminuindo assim a possibilidade de ocorrência de erros na fase inicial daquela. No meu entender, a regulação proactiva pode contribuir de forma muito significativa para o sucesso do processo pedagógico, todavia é indispensável que o professor conheça bem os seus alunos. Regulando o ensino proactivamente, aumentam-se as possibilidades, por exemplo, que os exercícios implementados na fase inicial das UD(s) sejam mais propícios ao desenvolvimento dos alunos, o que assegura uma utilização mais racional dos recursos temporais destinados às aulas de Educação Física. O exposto anteriormente dá também razão de ser à importância dos professores acompanharem, sempre que possível, as turmas ao longo do percurso escolar.

Em guisa de conclusão, a avaliação formativa foi perspectivada como uma ferramenta ao serviço do processo de ensino e aprendizagem, servindo para melhorar e aperfeiçoar o desenvolvimento dos alunos nos diferentes domínios.

Neste domínio cabe-me por fim salientar como possível estratégia de melhoria para o meu futuro profissional a operacionalização de uma avaliação formativa alternativa (Fernandes, 2008, citado por Jacob, 2013), através da qual o aluno adquire um papel mais ativo na regulação do seu processo de aprendizagem, constructo que ‘casa’ adequadamente com as teorias construtivistas da aprendizagem que atualmente assumem grande relevo na teoria da educação e que preconizam a crença de que o aluno deve estar no centro do processo de ensino-aprendizagem e assumir um papel ativo naquele.

3.3.3. Avaliação sumativa

Segundo Ribeiro (1999), a avaliação sumativa pretende ajuizar o progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de ensino de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já recolhidos por avaliações de tipo formativo e obter indicadores que permitam aperfeiçoar o processo de ensino. Ao encontro do exposto anteriormente, este tipo de avaliação foi operacionalizado no final de cada UD, com o objetivo de avaliar os domínios psicomotor e cognitivo do aluno. No que concerne ao domínio psicomotor das matérias abordadas, procurei sobretudo confirmar informações já recolhidas através da avaliação formativa. Neste sentido, adotei a estratégia de levar a grelha de avaliação maioritariamente preenchida para a aula, sendo que apenas confirmava os dados recolhidos, reajustando-os caso fosse necessário. Esta estratégia revelou-se muito adequada, na medida em que, deste modo, estive mais disponível para apoiar e proporcionar feedbacks aos alunos, fomentando assim as suas aprendizagens. A este propósito, importa realçar que as aulas destinadas à operacionalização da avaliação sumativa foram sempre perspetivadas como aulas ditas “normais”, na medida em que o ensino e a aprendizagem tiveram sempre presentes, sendo que nunca me coibi de proporcionar feedback aos alunos quando tal era necessário. Numa conceção mais tradicional do ensino, aquando da efetivação da avaliação sumativa, por vezes o professor descentraliza-se completamente do ato de ensinar, focando-se apenas na observação e registo das informações. No meu entender, esta não é a postura mais adequada, na medida em que o objetivo essencial de qualquer professor é ensinar os alunos, pelo que todas as aulas devem prestar-se a tal propósito!

De referir também que todos os conteúdos foram avaliados em situações semelhantes às praticadas ao longo da UD, o que garantiu a consistência interna entre as condições de exercitação e de avaliação e, com efeito, propiciou o sucesso dos alunos. Além disso, procedi também à diferenciação pedagógica ao nível da avaliação, como garante que todos os alunos tinham iguais oportunidades de sucesso. Aquela efetivou-se essencialmente através da diferenciação de objetivos, conteúdos e tarefas de aprendizagem. Por exemplo, no caso do voleibol, os alunos do grupo de nível introdutório foram avaliados em situações de jogo reduzido menos complexas (1x1 e 2x2), enquanto os alunos dos grupos de nível elementar e avançado foram avaliados em situações de jogo 3x3; além disso, os alunos puderam optar pela utilização do serviço por baixo ou do serviço por cima, de acordo com as suas possibilidades. Já no caso das modalidades individuais, realço um exemplo do atletismo, em que os alunos

puderam optar pela altura da barreira mais adequada às suas necessidades, facilitando assim a realização da tarefa por parte de todos os alunos.

No domínio psicomotor, ao encontro do preconizado no PNEF, foi também avaliada a condição física dos alunos, designadamente as forças inferior, intermédia e superior, a velocidade, a resistência aeróbia e a flexibilidade. Os procedimentos avaliativos alicerçaram-se no protocolo de testes de condição física do grupo de EF e a análise das informações recolhidas teve como referência os valores de referência definidos no *Fitnessgram*.

Quanto ao domínio cognitivo, este era avaliado através da realização de um teste escrito no final da abordagem de cada matéria. Neste âmbito, devo dizer que inicialmente não fiquei muito agradado com a opção do grupo de estágio de realizar testes escritos no final de cada UD, pois no meu entender não fazia sentido despender algum do tempo disponível para a prática motora, esta que é a essência da disciplina, na realização de um teste escrito, quando o domínio cognitivo poderia ser avaliado no decorrer das aulas. Todavia, o meu parecer acerca desta opção mudou ao longo do ano letivo, essencialmente por duas razões. A primeira, é que os testes escritos são uma forma de os alunos menos proficientes em termos motores se perceberem mais aptos na disciplina, o que, por conseguinte, fomenta o seu interesse naquela. A segunda, é que o facto de os alunos terem de estudar para o teste faz com que adquiram mais solidamente os conhecimentos teóricos propostos e, por conseguinte, os apliquem na realização prática.

De salientar que as informações recolhidas na avaliação sumativa eram objeto da edificação de um relatório, no qual procedia à análise dos resultados obtidos, fundamentando-os também. Com efeito, aquelas informações eram mobilizadas para as intervenções subsequentes, com vista à regulação do processo de ensino-aprendizagem.

Em suma, as três modalidades de avaliação – diagnóstica, formativa e sumativa – interrelacionaram-se entre si num processo sistemático e dinâmico, funcionando como uma espécie de “bússola orientadora do processo de ensino-aprendizagem” (Cortesão, 1993, citado por Barreira et al., 2006), “ajudando o aluno a aprender e o professor a ensinar” (Barreira, 2006).

3.4. Atitude ético-profissional

Etimologicamente, a palavra ética vem do grego *ethos*, que significa costumes, maneira de proceder e de se comportar. No contexto da área docente, atendendo ao facto de

que o professor lida com seres socializáveis em ‘construção’, a ética profissional assume particular relevo, influenciando em certa medida o desenvolvimento daqueles.

Atualmente, a atitude ético-profissional do professor considerada como mais adequada integra competências diversificadas como as capacidades de autoformação, de autoanálise crítica e reflexiva, de inovação das práticas pedagógicas, de trabalho em equipa e de iniciativa e responsabilidade, a disponibilidade para os alunos e para a escola, assim como o compromisso com as aprendizagens dos alunos.

Tecendo um olhar retrospectivo e crítico-reflexivo sobre todo o meu trabalho desenvolvido enquanto professor estagiário considero que a minha atitude ético-profissional integrou a maioria das competências referidas. No que concerne à autoformação, saliento que esta esteve sempre presente, sendo essencialmente importante no estudo prévio das matérias a abordar, através de pesquisa bibliográfica. Aquela permitiu-me aprofundar os meus conhecimentos relativamente às matérias lecionadas, o que no meu entender teve repercussões positivas no processo de ensino-aprendizagem, pois dominando melhor as matérias estive mais predisposto a ensiná-las. A par das práticas de autoformação emergiu também o trabalho colaborativo com os professores estagiários que integraram o núcleo de estágio da EBSQF, o qual é atualmente entendido na literatura da especialidade (por exemplo, Lima, 2002) como o modo ideal de assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira, a aprendizagem de excelência para os alunos e a transformação das escolas em autênticas comunidades de aprendizagem. Aquele esteve sobretudo associado às tarefas de conceção dos instrumentos de avaliação dos alunos, o que permitiu homogeneizar os procedimentos de recolha de dados, e às tarefas de planeamento. Neste âmbito, saliento que a partilha de conhecimentos e de opiniões na operacionalização do planeamento revelou-se extremamente benéfica, até porque cada um dos elementos do NEEF possuía um percurso histórico desportivo associado com especial ênfase a uma determinada modalidade, o que contribuiu para que pudéssemos aprender bastante através da interação colaborativa. Um exemplo disso sucedeu na UD de basquetebol, em que o meu colega Tiago (o qual é especialista na matéria) funcionou como agente de formação dos restantes estagiários no âmbito das atividades de preparação inicial da abordagem da matéria, transmitindo-nos alguns dos seus conhecimentos.

No meu entender, os atos colaborativos estabelecidos com os estagiários do NEEF acarretaram repercussões muito positivas nos três domínios da minha prática pedagógica – planeamento, realização e avaliação -, o que estou em crer que interferiu positivamente nas aprendizagens realizadas pelos alunos. Todavia, importa realçar que o trabalho em equipa nem sempre foi ‘pacífico’, emergindo por diversas vezes conflitos de conceções e de opiniões

que impossibilitavam a obtenção de consensos e tornavam o clima pouco agradável. Tal foi mais frequente aquando da edificação de tarefas cujo produto final dizia respeito ao grupo como um todo, como foi o caso dos projetos das atividades operacionalizadas no âmbito da disciplina Projeto e Parcerias Educativas. Neste âmbito, foi importante aprender a ouvir a opinião dos outros, mesmo discordando delas, e a ceder quando o grupo decidia através de processos democráticos não aceitar as minhas propostas.

Também a autoanálise crítico-reflexiva do meu desempenho, alicerçada na postura de querer saber mais, foi uma prática que perfilhei durante todo o ano letivo. Aquela materializou-se na edificação de relatórios crítico-reflexivos sobre as aulas e UD(s) lecionadas, nos quais avaliava, com base nos pareceres fornecidos pelos meus orientadores e colegas estagiários e na minha auto percepção acerca do decurso das mesmas, a pertinência das estratégias implementadas, a minha qualidade pedagógica e as principais dificuldades reveladas pelos alunos. Neste âmbito, parece-me importar realçar a importância da reflexão partilhada com os meus colegas e orientadores, a qual constitui-se no meu entender como o mecanismo mais potente do meu desenvolvimento profissional ao longo do ano letivo. Refletindo sobre a prática em conjunto emergíamos a uma “torre de conhecimento” mais elevada, a qual possibilitava uma visão mais holística das práticas pedagógicas, o que, com efeito, tinha repercussões mais positivas na regulação daquelas do que a reflexão operacionalizada no isolamento, em que a prática é problematizada apenas em função da experiência individual. Se no início do ano letivo estava consciencializado para a importância da reflexão sobre as práticas no âmbito do profissionalismo docente, hoje, depois da ‘vivência’ prática, considero que estou bem mais. O professor trabalha num contexto complexo e revestido por margens significativas de imprevisibilidade (turmas numerosas e heterogêneas, ‘seres’ em desenvolvimento,...), em que, por isso, é imprescindível interrogar e problematizar sistematicamente as práticas, com vista a que estas sejam cada vez mais contextualizadas e propiciadoras do desenvolvimento harmonioso dos alunos.

No que concerne à inovação das práticas pedagógicas, Nóvoa (1999) aludiu para a importância do seu reforço na prática docente, como meio essencial para o professor lidar melhor com o cunho complexo e imprevisível da profissão, agravado com a democratização do acesso à escola e às mais diversas tecnologias da informação e conhecimento. No meu caso, esta práxis foi objetivada sistematicamente ao longo do ano letivo, sempre com intuito de melhorar a minha prática pedagógica e, por conseguinte, propiciar as aprendizagens dos alunos. Aquela alicerçou-se, essencialmente, nas práticas de reflexão sobre a prática e de autoformação referidas anteriormente. Um exemplo concreto de inovação foi os instrumentos

de avaliação, os quais foram sendo aperfeiçoados ao longo do ano letivo, com vista, por um lado, ao seu maior rigor e, por outro, à sua utilização mais expedita. Também os planos de aula foram objeto de refinamentos tendo em vista, por um lado, uma programação mais adequada do ensino e a justificação mais sólida das opções tomadas e, por outro, que se tornassem documentos mais práticos, que fossem facilmente consultáveis no decorrer da aula, caso fosse necessário. Outro exemplo de inovação teve que ver com o formato como realizava os relatórios reflexivos das aulas. Inicialmente, aqueles eram realizados num documento de arquitetura não estruturada que não facilitava a mobilização dos resultados das reflexões para as intervenções subsequentes. Com efeito, refleti sobre o mesmo, com o intuito de inventariar um formato de documento que facilitasse a mobilização das informações nele contidas. O resultado foi a conceção de um documento de formato estruturado com os seguintes tópicos: avaliação comportamental dos alunos; avaliação das estratégias implementadas; avaliação do tempo de empenhamento motor; dificuldades dos alunos; dificuldades do professor; e alterações efetuadas ao plano da aula. O novo formato do relatório das aulas revelou-se bem mais proveitoso que o anterior, facilitando quer a conceção do relatório, quer a mobilização subsequente das suas informações. Já, quanto à minha intervenção pedagógica, considero que não fui muito inovador, sobretudo no que concerne ao modelo de abordagem das matérias. Por exemplo, as matérias concernentes à categoria de JDC foram sempre abordadas com base em métodos próximos aos tradicionais, na medida em que normalmente iniciava a parte fundamental da aula com exercícios mais “fechados”, com o intuito que os alunos adquirissem ou consolidassem o padrão motor fundamental dos gestos técnicos essenciais da modalidade e só depois é que introduzia jogos reduzidos variados. No meu entender, o professor deve sempre procurar inovar no sentido de melhorar o seu ensino, todavia isso não significa que deve colocar automaticamente fora de hipóteses a adoção de métodos mais tradicionais. Cabe ao professor, na minha opinião, analisar o contexto de trabalho, bem como ter em consideração as suas características e conhecimentos, para a partir daí definir a estratégia de abordagem das modalidades que no seu entender vai ter mais repercussões positivas nas aprendizagens dos alunos. Não obstante o exposto anteriormente, realço que procurei sempre melhorar a minha intervenção pedagógica no que concerne às dimensões instrução, gestão, clima/disciplina e decisões de ajustamento, alicerçado na reflexão sobre as práticas e na autoformação.

Também a disponibilidade para os alunos e para a escola foi uma competência que, no meu entender, esteve sempre presente ao longo letivo. Por um lado, no que concerne aos alunos, saliento que estive sempre disponível a ajudá-los, bem como preocupado e

empenhado, em parceria com a diretora de turma, na resolução dos seus problemas. Neste âmbito, sobressaiu o caso de uma aluna da turma que revelou sistematicamente faltas de comparência às aulas, sendo que por diversas vezes conversei com a aluna com o intuito de inverter o seu ‘rumo’, bem como contatei com os seus pais, consciencializando-os para a gravidade da situação, já que a aluna estava em risco de ficar retida no oitavo ano de escolaridade pela terceira vez. De salientar também que predispus-me a lecionar à turma aulas de outras disciplinas quando os professores faltavam. Por outro lado, no que concerne à escola, a disponibilidade materializou-se por exemplo na participação durante o primeiro período letivo nos treinos da equipa feminina do desporto escolar de voleibol, bem como na colaboração na realização de uma visita de estudo à Lousã.

Outras das competências perfilhadas no domínio da ética profissional foi o compromisso com as aprendizagens dos alunos, o qual se refletiu por exemplo na preocupação, durante o planeamento, de conceber atividades diferenciadas e adequadas ao nível de desenvolvimento dos alunos dos diferentes grupos de nível de desempenho, com intuito de fomentar o seu desenvolvimento. Também o querer melhorar a minha intervenção pedagógica de aula para aula refletia não só preocupações pessoais, mas também preocupações com a potenciação das aprendizagens realizadas pelos alunos.

Por fim, realço que após o término do estágio pedagógico, por uma questão de responsabilidade ética, tomei a iniciativa de continuar a exercer as funções de professor da turma até ao final do ano letivo, as quais foram desempenhadas com o mesmo empenho revelado anteriormente. O mesmo sucedeu no desempenho das funções de assessoria à diretora de turma, onde o meu apoio àquela se operacionalizou até ao final do ano letivo.

3.5. Aprendizagens realizadas no decorrer do estágio pedagógico

Terminado o estágio pedagógico importa no meu entender refletir acerca das aprendizagens realizadas enquanto docente.

No que concerne ao domínio do planeamento, saliento em primeiro plano o facto de ter melhorado o meu desempenho no que concerne à contextualização do currículo, isto é, aprendi progressivamente a delinear os objetivos, conteúdos e estratégias de ensino mais adequadas às características da turma a que lecionei. Para tal foi fundamental, por um lado, a operacionalização da avaliação, a qual me proporcionou as informações necessárias para o conhecimento sustentado das características individuais dos alunos nas diferentes matérias lecionadas; por outro lado, o aprofundamento do conhecimento das matérias foi também

essencial, na medida em que dominando as matérias delineei com mais segurança os objetivos que era possível alcançar no período de tempo outorgado à lecionação de cada UD. Neste âmbito, considero que a definição ajustada dos objetivos a alcançar é fundamental, pois estes representam a meta onde pretendemos chegar, norteando por isso a práxis pedagógica. Com efeito, objetivos facilmente concretizáveis ou pelo contrário demasiado ambiciosos podem não contribuir para o aproveitamento efetivo do potencial de desenvolvimento dos alunos. Outra aprendizagem realizada neste domínio teve que ver com os processos de diferenciação pedagógica. Tendo em consideração que a atual escola de ‘massas’ perfilha alunos com capacidades muito diferenciadas e que os ideais da democracia exigem que a escola promova condições de sucesso para todos e para cada um torna-se imprescindível o planeamento da diferenciação pedagógica. Uma estratégia muito efetiva para a operacionalização daquela pode ser a formação de grupos de trabalho homogêneos, em que cada um destes exercita as tarefas de aprendizagem mais consentâneas com as suas necessidades e capacidades. Neste âmbito, aprendi também que é fundamental dialogar com os alunos, no sentido de os consciencializar acerca da razão de desempenharem tarefas diferentes das dos colegas, pois caso contrário, esta estratégia pode ser visionada (sobretudo pelos alunos menos proficientes) como um ato discriminatório.

De referir também que melhorei a minha capacidade no que respeita à edificação da extensão e sequência de conteúdos de uma matéria. Neste âmbito constatei que, tendo em consideração o número reduzido de aulas destinado à abordagem de cada UD, é tendencialmente proveitoso realizar uma transmissão inicial concentrada de conteúdos, com vista a que haja tempo para exercitar e consolidar aqueles, esta que é uma condição fundamental para que as aprendizagens sejam robustas e duradouras (Bento, 2003). De salientar também que neste processo é fundamental que o docente conheça bem as etapas e os princípios do ensino das diferentes matérias para que aquelas sejam abordadas numa sequência lógica e integrada que propicie o desenvolvimento harmonioso dos alunos.

No que respeita concretamente ao plano de aula aprendi que a delimitação dos alunos que possivelmente necessitarão de mais auxílio e FB pode ser uma excelente estratégia, sobretudo se o professor refletir também antecipadamente sobre quais os FBs de que aqueles carecem. Tal contribui para que a prática pedagógica se torne mais orientada e racional, o que por conseguinte, interferirá positivamente no desempenho dos alunos. Tal torna-se, no meu entender, ainda mais oportuno quando um professor é pouco experiente e/ou não consegue identificar expedita e eficazmente as causas do insucesso dos alunos, para posteriormente lhes proporcionar os FBs adequados. Não obstante, realço que apesar de considerar que deverá ser

concedida especial atenção aos alunos que revelam mais dificuldades, o professor deverá distribuir sempre o seu foco atencional por todos os alunos, pois todos carecem do apoio do professor para que a sua evolução se operacionalize num ritmo adequado!

Por fim, no que concerne ao domínio do planeamento, aprendi que dada a complexidade e imprevisibilidade que caracterizam a práxis pedagógica pode ser uma boa estratégia delinear opções alternativas nos planos de aula, com vista a agilizar os processos de regulação interativa caso tal se revele necessário. A este respeito, saliento por exemplo que os grupos de trabalho eram também pensados para o caso de alunos não participarem na aula prática, o que facilitava imenso o ajustamento expedito e adequado dos grupos quando tal se verificava.

No que concerne à intervenção pedagógica começo por salientar que a utilização adequada e oportuna da ferramenta do FB depende significativamente do grau de aprofundamento do conhecimento das matérias, isto é, um professor especialista está tendencialmente mais predisposto a proporcionar frequentemente FBs dirigidos à melhoria do desempenho dos alunos, identificando facilmente as causas de insucesso daqueles. Posto isto, torna-se essencial estudar aprofundadamente as matérias, para que não seja somente alicerçado na experiência que o professor incrementa o seu desempenho no domínio referido, o que implicaria a não maximização da utilização racional dos recursos temporais destinados às aulas de EF. Além disso, se o aluno percebe que o feedback proporcionado pelo professor é realmente útil tenderá nas situações subsequentes a atendê-lo com maior assiduidade!

Também no que respeita à demonstração foram operacionalizadas algumas aprendizagens revelantes. Começo por referir que quando o professor domina a matéria é tendencialmente uma boa opção ser ele a realizar as demonstrações, na medida em que é uma boa fonte de aquisição de credibilidade perante a turma. Não obstante, a utilização dos “melhores” alunos como agentes de ensino deverá também ser tida em consideração, na medida em que (pode) estimular os outros alunos a quererem ser tão “bons” quanto o aluno selecionado para a operacionalizar a demonstração; tal sucedeu no decorrer do meu estágio pedagógico.

No que respeita à gestão da aula, começo por referir que o compromisso com as aprendizagens dos alunos assume particular relevância neste domínio (tal como em todos os outros), o qual pode ser operacionalizado por exemplo com a presença do docente no espaço da aula previamente ao seu início com vista à disposição do material previamente ao início daquela, o que permitirá, por conseguinte, aumentar o tempo disponível para a prática motora.

Apreendi também que é essencial que a turma esteja disciplinada e motivada para que seja possível operacionalizar uma gestão eficiente da aula; o facto de os alunos estarem predispostos à realização das tarefas e ouvirem atentamente as preleções contribui para que não seja necessário despender muito tempo na explicação da organização dos exercícios e, por conseguinte, os alunos iniciassem rapidamente os exercícios. Além disso, o facto de os alunos colaborarem na reorganização do material (quando tal é necessário) facilita sobremaneira o processo de organização da aula. Outra das aprendizagens adquiridas teve que ver com as decisões de ajustamento. Neste domínio é fundamental a operacionalização de um trabalho minucioso de planeamento (mesmo que este careça de um trabalho redobrado por parte do professor), o qual exigirá necessariamente a definição de hipóteses alternativas de ação, por exemplo, quando existe a possibilidade de não poder utilizar o espaço inicialmente previsto para a leção da aula devido a condições atmosféricas adversas; tal predisporá o professor a tomar decisões mais adequadas e expeditas, aquando da emergência de situações não idealizadas no “plano A”, o que por conseguinte interferirá positivamente nas aprendizagens realizadas pelos alunos.

No domínio da avaliação aprendi que nas condições atuais (elevado número de alunos por turma, muitos alunos com dificuldades, ...) é difícil coadunar a recolha ‘*in loco*’ das informações relativas ao desempenho dos alunos com a supervisão ativa e o fornecimento de FBs aos alunos, pelo que é imprescindível que os instrumentos de recolha de informações sejam económicos no que respeita ao seu preenchimento, para que o professor não se torne ‘escravo’ da avaliação: nunca nos podemos esquecer que o objetivo principal de um professor é facilitar e fomentar as aprendizagens! Neste âmbito, realço também que o ato reflexivo, desde que bem orientado, é um mecanismo avaliativo muito potente no sentido do aperfeiçoamento da prática pedagógica, pelo que não pode nunca ser descurado.

Por fim, no que concerne à atitude ético-profissional, constatei que o compromisso com as aprendizagens dos alunos é fundamental para o sucesso pedagógico. Apenas trabalhando arduamente - planeando e avaliando minuciosamente o processo de ensino-aprendizagem - é possível alcançar um ensino de qualidade que, por conseguinte, propicie a efetivação das aprendizagens dos alunos. No compromisso referido torna-se também imprescindível o trabalho em equipa, bem como a adoção de práticas de autoformação, com vista ao desenvolvimento profissional do docente.

IV. Tema-Problema: O desenvolvimento da força nas aulas de Educação Física

4.1. Introdução

No âmbito da unidade curricular “Relatório de Estágio”, inserida no 4º Semestre do MEEFEBS da FCDEF-UC, foi proposta a escolha de um tema que se enquadrasse nos domínios da intervenção da EF escolar a desenvolver durante a operacionalização do Estágio Pedagógico e que contribuísse para o desenvolvimento do ensino da EF.

A escolha do tema “O desenvolvimento da força nas aulas de Educação Física” deveu-se, em primeiro plano, ao facto de a turma a que lecionei perfilar uma fração significativa de alunos cujos valores obtidos nos testes destinados à avaliação das forças inferior e superior encontravam-se abaixo dos valores inscritos na Zona Saudável de Aptidão Física (ZSAP), pelo que decidi implementar de forma assídua nas aulas de EF exercícios estritamente vocacionados ao desenvolvimento das capacidades referidas, avaliando, por conseguinte, os seus efeitos na melhoria da condição física dos alunos, através da comparação com uma turma que não foi submetida à realização sistemática de exercícios destinados à melhoria da condição física (Grupo Controlo).

A investigação encontra-se organizada em oito subcapítulos. No primeiro, é apresentado o estudo, assim como a sua organização e estruturação. No segundo, são elencadas informações que realçam a pertinência do tema desenvolvido. No terceiro, é apresentada uma breve revisão de literatura sobre a temática do desenvolvimento da força nas aulas de EF. No quarto, faço uma proposta investigativa quanto à formulação do problema, objetivo e hipóteses de estudo. No quinto, é apresentada a metodologia da investigação, onde constam a caracterização da amostra, a descrição das variáveis do estudo, os instrumentos de recolha dos dados utilizados, a apresentação dos exercícios de condição física implementados e do seu ‘modus operandi’, os métodos estatísticos de que me socorri, assim como as questões éticas da investigação. No sexto e sétimo subcapítulos são apresentados e discutidos de forma crítico-reflexiva os resultados obtidos. E, por fim, no oitavo subcapítulo são expostas as devidas conclusões inferidas no estudo.

4.2. Pertinência do tema

Como consequência da industrialização das sociedades, os jovens estão cada vez mais a perfilhar estilos de vida sedentários, verificando-se uma redução acentuada dos períodos e intensidades de atividade física e, com efeito, um aumento dos fatores de risco para a saúde (Angélico et al., 2007). No processo de tentativa de inversão do quadro de inatividade física referido anteriormente, a escola, através da EF, pode assumir particular importância, pois esta disciplina é parte integrante do currículo dos alunos, desde o 2º ciclo de escolaridade até ao Ensino Secundário, abrangendo portanto uma percentagem muito significativa da população. Além disso, há que ter em consideração, por um lado, que os períodos da infância e da adolescência são especialmente favoráveis ao desenvolvimento de hábitos de vida saudáveis e, por outro, que para a maioria dos jovens a escola constitui a única oportunidade para a prática de desporto e atividade física relacionada com a saúde (Gaya et al., 1999).

Posto isto, é necessário que a planificação anual da disciplina de EF objetive o treino das capacidades motoras condicionais, com o intuito de elevar os níveis de aptidão física dos alunos, o que segundo Rodrigues (2000) continua a não ser efetivado, na medida em que muitos profissionais da área da EF despendem os recursos temporais destinados à disciplina apenas na abordagem das matérias desportivas. Há também que ter em consideração que o treino das capacidades motoras, designadamente das condicionais, poderá também ter um *transfer* positivo para a abordagem das diversas matérias desportivas, pois o sucesso no desempenho destas depende sobretudo do desenvolvimento adequado daquelas capacidades (Bompa, 1994). Assim, ao exercitar as capacidades motoras condicionais, contribui-se simultaneamente para a melhoria da aptidão física e para a criação dos alicerces necessários para que os alunos possam atingir um nível de desempenho elevado nas diversas modalidades desportivas. Um exemplo oriundo da minha prática letiva que, no meu entender, elucida adequadamente o exposto anteriormente sucedeu na UD de ginástica de solo em que, grosso modo, os alunos que obtiveram valores mais elevados nos testes de flexibilidade e de força foram aqueles que mais evoluíram e que, por conseguinte, alcançaram um nível de desempenho superior na matéria de ginástica de solo. Já no que concerne aos outros alunos, os níveis precários de flexibilidade e de força (sobretudo a superior) condicionaram negativamente a sua evolução e a realização das aprendizagens pretendidas.

É neste contexto que emerge o presente estudo, sendo os seus propósitos primordiais explicar argumentações justificativas que sensibilizem os profissionais da EF para a importância do desenvolvimento da aptidão física dos seus alunos, designadamente da força

muscular, assim como gerar ‘saber’ que contribua para a otimização dos processos de desenvolvimento da capacidade referida.

4.3. Revisão de literatura

4.3.1. Aptidão física

O desenvolvimento tecnológico induziu a transição de métodos de produção artesanais e manuais para a produção essencialmente através de máquinas, o que, por sua vez, conduziu a que uma fração muito significativa do trabalho se desloca-se de um âmbito essencialmente operante e físico para um âmbito ‘pensante’. Tal metamorfose no ‘modus operandi’ das sociedades acarretou alterações muito significativas no estilo de vida das populações, que desembocaram na emergência do sedentarismo e, com efeito, da obesidade, esta que tem assumido proporções cada vez mais significativas na sociedade contemporânea. Neste quadro, as preocupações com a (baixa) aptidão física dos sujeitos ganhou especial ênfase na sociedade atual, na medida em que, por um lado, condiciona o desenvolvimento físico harmonioso dos indivíduos e, por outro, tem repercussões negativas ao nível da saúde (Rosas, 2012).

Segundo Coelho e Silva et al. (2003), uma das definições de aptidão física mais citada pertence à American Academy of Physical Education (1979), segundo a qual “Physical fitness is the ability to carry out daily tasks with vigour and alertness, without undue fatigue and with ample energy to engage in leisure time pursuits and to meet the above average physical stresses encountered in emergency situations.” Ainda segundo Coelho e Silva et al. (2003), citando Ratliffe & Ratliffe (1994), a aptidão física é um estado de bem-estar que habilita as pessoas para o desempenho de atividades diárias, sem colocar em risco o estado de saúde, estabelecendo ainda fundamentos que habilitam o indivíduo para a participação em atividades físicas. Já o American College of Sports Medicine (ACSM) definiu Aptidão Física como um conjunto de atributos que os indivíduos possuem ou adquirem, que estão relacionados com a habilidade de realizar atividades físicas, sendo compreendido por três componentes: a Fisiológica, a da Saúde e da Performance (ACSM, 2006). Através da tabela infracitada é possível visualizar esta definição de forma esquematizada.

Tabela 1: Componentes da Aptidão Física (President's Council on Physical Fitness and Sport, 2008.)

Aptidão Física		
<u>Fisiológica</u>	<u>Saúde</u>	<u>Habilidades/Aptidões</u>
- Metabólica; - Morfológica; - Integridade óssea.	- Composição corporal; - Aptidão cardiovascular; - Flexibilidade; - Resistência muscular; - Força muscular.	- Agilidade; - Equilíbrio; - Coordenação; - Potência; - Velocidade; - Tempo de reação.

Contemplando a tabela anterior constata-se que a capacidade objeto de estudo nesta investigação - força muscular - integra a componente da aptidão física relacionada com a saúde. Em seguida é apresentada revisão de literatura no âmbito específico desta capacidade motora, com vista a aprofundar o conhecimento acerca desta.

4.3.2. A Força

4.3.2.1. Conceito de força muscular

De acordo com Ehlenz *et al.* (1990, citado por Rodrigues, 2000), a capacidade de força em termos motores é normalmente definida sob duas vertentes: como grandeza física e como capacidade biológica do ser humano. Por um lado, enquanto grandeza física, o conceito de força é visionado como uma característica mecânica do movimento, em que de acordo com a segunda lei de Newton é definida como o produto da massa de um corpo pela aceleração que aquela lhe imprime ($F = m \times a$). Por outro lado, enquanto capacidade motora biológica, não existe um consenso quanto à sua concetualização, pois as áreas de intervenção científica são diversas, originando conotações diferenciadas (Rodrigues, 2000). Barros (2003) define força como a capacidade de superar ou sustentar uma resistência exterior, sendo a causa do movimento e não existindo isolada das outras capacidades motoras. Já segundo Mano (1992), citado por Raposo (2005), a Força pode ser definida como a capacidade motora do Homem que permite vencer uma resistência ou contrapor-se a esta mediante uma ação de grande tensão por parte da musculatura.

A força como capacidade motora é fundamental para a plena realização das tarefas diárias e um elemento preponderante para a evolução nos conteúdos próprios da atividade motora e desportiva, quer nas aulas de Educação Física, quer no desporto de rendimento, quer nas atividades de lazer (Rodrigues, 2000).

4.3.2.2. Tipos e formas de manifestação da força

A força pode ser classificada como geral, representando a manifestação de força dos principais grupos musculares, ou seja, sem privilegiar qualquer grupo muscular específico; e como específica, quando se privilegia os músculos ou grupos musculares que são determinantes durante a prática de uma modalidade desportiva (Weineck, 2005, citado por Almeida, 2012). A força pode também ser dividida em força máxima, força rápida e força de resistência. Por um lado, a força máxima caracteriza-se como a maior força que o sistema neuromuscular pode desenvolver numa situação de contração voluntária. Por outro, a força rápida é comumente definida como a capacidade do sistema neuromuscular de vencer resistências com uma velocidade de contração elevada. Já a força de resistência é comumente definida como a capacidade neuromuscular do organismo para resistir à fadiga, ao realizar exercícios de força de longa duração (diversos autores, citados por Rodrigues, 2000). A força pode ainda ser classificada como dinâmica ou estática. Por um lado, a força dinâmica apresenta como características a movimentação da articulação e a mudança no comprimento da musculatura em resposta à tensão muscular (Greco, 2010), isto é, a manifestação da força ocorre por meio de contrações musculares isotónicas. Por outro lado, a força estática, caracteriza-se pelo facto de a tensão muscular desenvolvida não alterar o comprimento da musculatura (Greco, 2010), isto é, a manifestação da força ocorre por meio de contrações musculares isométricas.

4.3.2.3. O processo de crescimento/maturação e a sua relação com a força

No período da infância e da adolescência emergem inúmeras transformações a nível físico, psicológico e psicossocial que acarretam consequências para a atividade corporal ou desportiva, designadamente para a capacidade de sustentar carga (Weineck, 2005, citado por Almeida, 2012). Aquelas transformações são acompanhadas por períodos ótimos em que as capacidades motoras poderão desenvolver-se sob o ponto de vista ideal (Rodrigues, 2000). Esses períodos são denominados por períodos ou fases sensíveis, estas que podem ser definidas como o período de tempo durante o qual um indivíduo é mais suscetível a determinada influência externa (Lopes, 2000). O conceito de período crítico assume que as mudanças associadas ao crescimento, maturação e desenvolvimento ocorrem com maior rapidez e que o processo organizacional pode mais facilmente ser modificado durante esses períodos. Com efeito, os períodos críticos, se puderem ser estabelecidos com precisão, podem representar os momentos de maior prontidão e elevada sensibilidade aos estímulos do treino e

da instrução (Magill, 1988; Malina, 1993, citados por Lopes, 2000). Na conceção de McGraw (1945, citado por Lopes, 2000) os períodos críticos para a aprendizagem baseiam-se no pressuposto maturacional de que só é possível ensinar qualquer “assunto” desde que a função que lhe dá suporte tenha atingido o nível maturacional adequado, isto é, tenha atingido um estado de prontidão neuro-motor adequado. Posto isto, é imprescindível que as propostas dos diferentes estímulos de treino-instrução para melhorar os níveis das aptidões motoras tenham por base um conhecimento adequado do grau de desenvolvimento biológico e psicológico dos sujeitos. Neste seguimento, o modelo de Grosser et al. (1989, citados por Rodrigues, 2000) tem sido dos mais utilizados na definição dos períodos sensíveis para as capacidades motoras, o qual apresento através do quadro infracitado, contemplando apenas as capacidades motoras condicionais.

Tabela 2 - Modelo das fases sensíveis para o desenvolvimento das capacidades motoras condicionais, adaptado de Grosser et al. (1989) citados por Rodrigues (2000)

Cap. Condicionais	Idade	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Resistência			■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Força Rápida (M/F)			■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Força Resistente (M/F)				■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Força Máxima (M)									■	■	■	■	■
Força Máxima (F)										■	■	■	■
Velocidade			■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Flexibilidade		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

Com base no quadro anterior conclui-se que no 3º ciclo de escolaridade os alunos estão no período especialmente sensível ao desenvolvimento da resistência aeróbia, da velocidade e das forças rápida e resistente. Quanto à força máxima, o período especialmente sensível ao seu desenvolvimento encontra-se no ensino Secundário, na faixa etária entre os 15 e os 17 anos. Ao encontro do exposto anteriormente, Carvalho (1996) sustentou que é possível obter resultados com o desenvolvimento da força em idades pré-pubertárias, todavia o período pubertário parece ser o mais propenso a melhorias significativas desta capacidade. Posto isto, torna-se fundamental que neste período os jovens sejam devidamente estimulados no que concerne à capacidade da Força, pois caso contrário pode não ser aproveitado todo o potencial de desenvolvimento da Força do sujeito.

4.3.2.4. Benefícios do treino de Força em jovens

O treino da força, assim como a atividade física de um modo geral, acarreta um espectro alargado de benefícios, quer em termos biológicos, quer em termos psicológicos. Concretamente, importa realçar a melhoria do sistema osteoarticular, nomeadamente o aumento da massa óssea e da resistência de tendões e ligamentos; a diminuição do tecido adiposo e, por outro lado, o aumento da massa magra; a melhoria da postura, sobretudo se o treino de força for coadunado com exercícios de flexibilidade; a diminuição do risco de lesões durante a prática de atividades desportivas; a prevenção de doenças, onde atualmente se destaca a obesidade, esta que é considerada como uma das pandemias do século XXI; e o aumento da autoestima e do estado de humor (Silva, 2004; Marques, 2010, citado por Almeida, 2012; & Rodrigues, 2000).

4.3.2.5. Relação da força com as matérias curriculares e outras capacidades motoras

Hoje, é comumente aceite na literatura da especialidade que o nível de desenvolvimento da força exerce uma influência muito significativa na expressão dos gestos e habilidades técnicas (Garganta et al., 2003). A generalidade das modalidades desportivas envolve movimentos diversificados, tais como saltos, deslocamentos e lançamentos, os quais exigem um desenvolvimento consentâneo dos níveis de força, quer superior, quer inferior, para o seu desempenho adequado. A este propósito, Costa (2013), com base num trabalho de Bompa (1994), concluiu que a Força é a capacidade motora condicional que evidencia maior importância no desempenho das matérias desportivas integradas no PNEF do 3º ciclo de escolaridade. Também Santos (2011) concluiu que a força é uma componente fundamental na realização dos movimentos e elementos gímnicos concernentes à Ginástica, pois no seu entender uma execução técnica correta, com a amplitude e intensidade adequadas, apenas é alcançada com um nível elevado de desenvolvimento daquela capacidade motora. O nível de desenvolvimento da Força interfere também significativamente no desenvolvimento das outras capacidades motoras, sendo considerada como o seu alicerce (Barros, 2000). A este propósito, por exemplo, Rodrigues (1991) sustentou que a aptidão aeróbia depende sobremaneira da resistência das fibras de contração lenta.

Posto isto, torna-se necessário o dispêndio de alguns dos recursos temporais outorgados à disciplina de EF para o treino da Força, não apenas numa perspetiva de desenvolvimento da aptidão física, esta que é essencial, mas também tendo em vista a criação dos alicerces necessários para que os alunos possam evoluir adequadamente no desempenho das diferentes matérias desportivas que integram o currículo da disciplina de EF.

4.3.3. Resultados de outros estudos acerca da temática em análise

Silva (2013) num estudo realizado em contexto escolar verificou as possibilidades de evolução das capacidades motoras condicionais através da inclusão nas aulas de EF, durante um período letivo, de exercícios estritamente vocacionados à melhoria daquelas. Com efeito, no que concerne à força, não se constataram melhorias significativas depois da aplicação do programa de treino em nenhuma das suas componentes (forças inferior, intermédia e superior). Tal foi justificado sobretudo pelo reduzido tempo das aulas que era outorgado à realização da condição física (cerca de dez minutos). Também Brântuas (2013) instigou as possibilidades de melhoria da força superior e da flexibilidade através da inclusão nas aulas de EF, durante um ano letivo, de exercícios estritamente vocacionados ao desenvolvimento das capacidades referidas. Com efeito, verificou melhorias significativas em ambas as capacidades referidas, sendo que, no que concerne à força superior as melhorias foram de 20,05%. Tal foi justificado sobretudo pelo facto de os alunos submetidos ao programa de intervenção enquadrarem-se no período sensível para o desenvolvimento da força (Raposo, 2005) e também pelo facto de o período de intervenção ser longo (um ano letivo). Também Almeida (2012) investigou as possibilidades de melhoria das expressões da força em alunos com idades compreendidas entre os 12 e os 14 anos através da operacionalização nas aulas de EF de programas de treino tencionados ao desenvolvimento da condição física, cuja sua duração foi de 26 semanas. Com efeito, verificou melhorias mais acentuadas por parte do grupo submetido ao programa de treino da força comparativamente com o grupo submetido a um programa de treino da resistência (24,49% vs 5,84% nas extensões de braços; 24,80 vs 8,01% nos abdominais; e 3,94% vs 1,67% na impulsão horizontal sem corrida preparatória). Por sua vez, Fonseca (2012) efetivou um estudo tencionado à verificação das possibilidades de melhoria das forças superior e intermédia, através da inclusão nas aulas de EF, durante um período de seis semanas, de exercícios vocacionados ao desenvolvimento das capacidades referidas. Neste âmbito, constatou que ambos os géneros evoluíram no que concerne à força superior, todavia, apenas no género feminino as melhorias foram significativas. Já no que

respeita à força intermédia constataram-se melhorias em ambos os géneros, contudo, aquelas não foram significativas. Por fim, Cardoso (2013) instigou a evolução da força durante o 2º período letivo sem incluir de forma sistemática nas aulas de EF exercícios de condição física. Por conseguinte, verificou melhorias significativas nas capacidades referidas, o que foi justificado pelo facto de nas matérias abordadas (voleibol, ginástica de solo e andebol) ter ocorrido muito trabalho da força, designadamente no voleibol e no andebol houve muitas repetições de saltos quer para bloquear quer para rematar e na ginástica de aparelhos houve bastantes saltos no minitrampolim.

4.4. Objeto de investigação

4.4.1. Definição do problema e objetivo da investigação

Tendo em consideração o tema do projeto de investigação, o problema de estudo é: *“Será que é possível desenvolver as forças superior e inferior em adolescentes, utilizando para o efeito dez a quinze minutos dos recursos temporais outorgados atualmente à disciplina de Educação Física, durante um período de seis semanas (ininterruptas)?”*

Por conseguinte, com vista à resolução do problema elaborei o seguinte objetivo geral de estudo: *“Verificar se há melhorias nos resultados dos testes tencionados à avaliação das forças superior e inferior, após um período de 6 semanas em que foram implementados nas aulas exercícios estritamente vocacionados ao desenvolvimento daquelas capacidades.”*

Do objetivo geral derivei os seguintes objetivos específicos:

- Comparar, nos parâmetros estudados, as alterações verificadas em função do sexo dos alunos;
- Problematizar e refletir sobre as melhores estratégias para coadunar o ensino das matérias desportivas com a implementação de exercícios estritamente vocacionados ao desenvolvimento das forças superior e inferior;

4.4.2. Formulação das hipóteses de estudo

Tendo em conta o problema e os objetivos do estudo elaborei as seguintes hipóteses de estudo:

H1: Os resultados do teste da avaliação da força superior melhoraram significativamente após o período de aplicação nas aulas de EF de exercícios estritamente vocacionados ao desenvolvimento daquela capacidade;

H2: Os resultados do teste da avaliação da força inferior melhoraram significativamente após o período de aplicação nas aulas de EF de exercícios estritamente vocacionados ao desenvolvimento daquela capacidade;

H3 – O grupo de alunos submetidos aos exercícios estritamente vocacionados ao desenvolvimento da condição física evidenciou maior evolução na força superior comparativamente com o grupo de alunos que frequentou as aulas normais de EF;

H4 - O grupo de alunos submetidos aos exercícios estritamente vocacionados ao desenvolvimento da condição física evidenciou maior evolução na força inferior comparativamente com o grupo de alunos que frequentou as aulas normais de EF;

4.5. Metodologia da investigação

4.5.1. Caraterização da amostra

A amostra populacional foi constituída por duas turmas do 8º ano de escolaridade da EBSQF no ano letivo 2013/2014. Por um lado, o 8º A constitui-se como o grupo experimental (GE), na medida em que foi submetido à realização durante as aulas de exercícios estritamente vocacionados ao desenvolvimento das forças superior e inferior. Por outro lado, o 8º B constitui-se como o grupo controlo (GC), pois frequentou aulas de EF em que não foi objetivado de modo sistemático o desenvolvimento das capacidades acima referidas. No total participaram no estudo 44 alunos, 19 do género masculino e 28 do género feminino, com idades compreendidas entre os doze e os quinze anos. O GE (8º A) integrou 24 alunos, enquanto o GC (8º B) perfilhou 20 alunos. Como critério de inclusão/exclusão defini que apenas eram integrados na amostra os alunos que realizaram os dois testes tencionados à avaliação das forças superior e inferior nos dois momentos de avaliação.

4.5.2. Identificação e descrição das variáveis do estudo

Por um lado, as variáveis dependentes do estudo são os resultados obtidos nos testes de avaliação das forças superior e inferior. Aquelas são variáveis passivas, uma vez que não podem ser manipuladas, e de natureza quantitativa. Por outro lado, a variável independente é o grupo de prática – experimental (o qual foi submetido à realização de exercícios estritamente vocacionados ao desenvolvimento das forças superior e inferior) e controlo (o qual não foi submetido de modo sistemático à realização de exercícios tencionados ao desenvolvimento daquelas capacidades) -, sendo aquela de natureza qualitativa.

4.5.3. Instrumentos utilizados para a aferição das forças superior e inferior

Para a avaliação da força superior socorri-me do teste das extensões de braços integrado na Bateria de Testes do Fitnessgram (The Cooper Institute for Aerobics Research, 2007). Já para a avaliação da força inferior utilizei o teste do salto em comprimento a partir da posição parado. Na tabela infracitada são apresentados os testes referidos, bem como os seus objetivos e procedimentos.

Tabela 3: Testes para a avaliação das forças superior e inferior.

Força	Teste	Objetivo	Procedimentos
Força dos membros superiores	Extensões de braços	Realizar o máximo de repetições de acordo com a cadência imposta.	O aluno assume uma posição de decúbito ventral, colocando as mãos à largura dos ombros, dedos estendidos e membros inferiores em extensão e apoiando-se nas pontas dos pés. A flexão dos membros superiores ocorre até que a articulação do cotovelo atinja um ângulo de 90°.
Força dos membros inferiores	Salto em comprimento sem balanço	Saltar o mais longe possível (na horizontal)	Partindo de uma posição inicial com os pés juntos e com ausência de movimento e com as mãos na bacia, o aluno realiza um salto para a frente.

4.5.4. Apresentação dos exercícios de condição física implementados e do seu ‘modus operandi’

Para a consecução da presente investigação selecionei um leque de exercícios tencionados à melhoria da aptidão física dos alunos do 8º A (GE), com especial ênfase as forças superior e inferior, designadamente: saltos à corda com e sem deslocamento; flexões-extensões dos membros superiores apoiando as mãos num banco num plano posterior ao tronco; flexões-extensões dos membros superiores mantendo o corpo em extensão; saltos horizontais simples consecutivos; agachamentos; e corridas de 20 metros a partir de posições variadas. A tipologia e o número de exercícios selecionados visou, por um lado, a sua rápida automatização por parte dos alunos e, por outro, evitar a monotonia e a consequente desmotivação dos alunos para a sua realização. De salientar também que optei por exercícios calisténicos, estes que são realizados apenas com base na resistência corporal, essencialmente pelo facto de não requererem a utilização de recursos materiais e permitirem atuar sobre qualquer músculo (Rodrigues, 2000).

No que concerne ao método de treino socorri-me essencialmente do método intervalado (Castelo, 1996), o qual é considerado na literatura da especialidade (por exemplo, Letzelter e Letzelter, 1990, citado por Rodrigues, 2000) como um excelente meio para o

treino da força num contexto escolar. No decorrer do período de implementação dos exercícios explicitados o número de repetições era incrementando atendendo assim ao princípio da sobrecarga (Burke, 1979, citado por Castelo et al., 1996). Uma das estratégias adotadas, no sentido da individualização da carga, foi a diferenciação do número de repetições de acordo com o sexo dos alunos, todavia aquela não foi autêntica pois mesmo os alunos do mesmo sexo apresentavam capacidades e necessidades muito diferenciadas. No que respeita à forma de operacionalização, os exercícios foram sequenciados, no sentido de possibilitarem a alternância dos grupos musculares solicitados e, assim, evitar o aparecimento de fadiga localizada.

A aplicação dos exercícios foi realizada durante seis semanas, em todas aulas, período que segundo Mirella (2006) é suficiente para originar melhorias significativas ao nível da força. Os exercícios eram aplicados logo após a efetivação da ativação geral dos alunos para o esforço subsequente e da preleção inicial da aula, período em que ainda não emergiu fadiga, pelo que é propício à realização dos exercícios de condição física planeados. Por fim, saliento que o tempo médio de operacionalização dos exercícios referidos fez doze a quinze minutos nas aulas de noventa minutos e seis a oito minutos nas aulas de quarenta e cinco minutos.

4.5.5. Estratégias de investigação

Para a consecução da investigação socorri-me de uma metodologia de cunho quantitativo, na medida em que procedi à recolha de dados observáveis e quantificáveis, designadamente o peso, a altura, a força inferior e a força superior (Coutinho, 2013). Trata-se de um estudo de carácter experimental, em que será descrita a realidade e examinada a relação entre variáveis sem se proceder à manipulação das mesmas.

4.5.5.1. Análise dos dados e tratamento estatístico

Após a recolha dos dados procedi à sua análise e tratamento utilizando para tal o software SPSS, versão 19.0 para Windows, sendo que socorri-me de técnicas de estatística descritiva (média e desvio padrão) com o intuito de caracterizar a amostra no que concerne às variáveis observadas - peso, altura e resultados obtidos nos testes das forças inferior e superior - e de técnicas de estatística inferencial com o objetivo de confirmar/ infirmar as hipóteses formuladas. Para testar se se verificavam diferenças significativas entre os dois momentos observados (pré-teste e pós-teste) no que concerne às variáveis peso, altura, força inferior e

força superior socorri-me do teste paramétrico t-Student para amostras independentes, quando as variáveis evidenciaram uma distribuição normal. Uma vez que as variáveis supracitadas são de natureza quantitativa e se pretendia verificar se as suas médias diferiam nos dois momentos observados, segundo Laureano (2011) aplica-se o teste t-Student para amostras emparelhadas, depois de verificado o pressuposto da normalidade da distribuição dos dados. Para a verificação do pressuposto referido socorri-me do teste de Shapiro-Wilk, pois segundo Maroco (2010) é o mais robusto quando se têm pequenas amostras ($n < 50$). Já quando o pressuposto da normalidade das variáveis não se verificou socorri-me do teste não paramétrico de Wilcoxon para amostras emparelhadas, este que é equivalente ao teste t-Student para amostras emparelhadas mas não exige a verificação do pressuposto acima referido (Maroco, 2010). De salientar ainda, que adotei para a verificação das hipóteses, o nível de significância de 0,05 como critério de confiança nos resultados da pesquisa, sendo este o valor usual nas investigações na área das ciências sociais e humanas (Coutinho, 2013).

4.5.6. Questões éticas da investigação

Durante a realização do presente estudo foram tidos em consideração um conjunto de princípios éticos, designadamente a privacidade dos sujeitos foi assegurada e eu, como autor desta investigação, recolhi, analisei e apresentei os dados de forma objetiva e fiel.

4.6. Apresentação dos resultados

Neste subcapítulo procedo à apresentação das informações recolhidas na presente investigação relativas às variáveis dependentes objetos de estudo: peso e altura, força inferior e força superior, respetivamente.

4.6.1. Peso e altura

Através do quadro infracitado apresento os dados concernentes à variável peso em cada um dos grupos de prática nos dois sexos, designadamente a média (\bar{x}), o desvio padrão (s), os ganhos absolutos e percentuais (%), assim como o valor do nível de significância (p) do teste estatístico operacionalizado para averiguar a existência de diferenças significativas entre os dois momentos observados no que concerne à variável peso.

Quadro 1 – valores do peso (kg) em cada um dos grupos nos dois sexos [média (x), desvio-padrão (s), ganhos absolutos e percentuais (%), assim como o valor de p]

Grupos	Sexo	N	<u>Pré-teste</u>		<u>Pós-teste</u>		P	Ganhos	
			\bar{X} (Kg)	S	\bar{X} (Kg)	S		Absolutos (Kg)	%
GE	Masculino	10	57,85	11,41	58,10	11,87	0,299	0,25	0,43%
GC		9	49,33	6,69	50,44	5,94	0,159	1,11	2,20%
GE	Feminino	14	50,50	12,43	50,39	12,28	0,906	- 0,11	-0,22%
GC		11	52,00	11,46	52,14	11,66	0,432	0,14	0,27%

Contemplando o quadro exposto anteriormente, constata-se que em ambos os momentos o género masculino apresentou valores de peso superiores ao género feminino. Além disso, à exceção do género feminino do GE todos os outros subgrupos apresentaram ‘ganhos’ de peso do primeiro para o segundo momento.

Adotando os procedimentos estatísticos elencados no subcapítulo anterior não se verificaram diferenças significativas do pré-teste para o pós-teste em nenhum dos sexos dos grupos experimental e controlo. Não obstante, importa realçar que foi no sexo masculino do GC onde se constataram diferenças mais revelantes entre os dois momentos observados; concretamente, efetivou-se um incremento médio de 0,25 quilogramas, o que em termos percentuais representa 0,43%.

Em seguida, através do quadro infracitado apresento os dados concernentes à variável estatura em cada um dos grupos de prática nos dois sexos, designadamente a média (x), o desvio padrão (s), os ganhos absolutos e percentuais (%), assim como o valor do nível de significância (p) do teste estatístico operacionalizado para averiguar a existência de diferenças significativas entre os dois momentos observados.

Quadro 2 – valores da estatura (cm) em cada um dos grupos nos dois sexos [média (x), desvio-padrão (s), ganhos absolutos e percentuais (%), assim como o valor p]

Grupos	Sexo	N	<u>Pré-teste</u>		<u>Pós-teste</u>		P	Ganhos	
			\bar{X} (cm)	S	\bar{X}	S		Absolutos (cm)	%
GE	Masculino	10	168,8	9,09	169,2	9,45	0,037	0,4	0,24
GC		9	164	6,08	164,3	6,16	0,195	0,33	0,20
GE	Feminino	14	161,07	4,68	161,2	4,73	0,500	0,14	0,09
GC		12	162,73	5,31	163	5,25	0,250	0,27	0,17

Contemplando o quadro supracitado, constata-se que em ambos os momentos o género masculino apresentou valores de estatura superiores relativamente ao género feminino.

Além disso, operacionalizando os procedimentos estatísticos elencados no subcapítulo anterior apenas se constataram diferenças significativas entre os dois momentos observados no caso do género masculino do GE [$t(9) = -2,449$; $p_{UE} = 0,037$], sendo que ocorreu um incremento de 0,4 centímetros, o que representa 0,24%.

4.6.2. Força inferior

Através do quadro infracitado apresento os dados concernentes à variável força inferior em cada um dos grupos de prática, designadamente a média (\bar{x}), o desvio padrão (s), os ganhos absolutos e percentuais (%), assim como o valor do nível de significância (p) do teste estatístico operacionalizado para averiguar a existência de diferenças significativas entre os dois momentos observados.

Quadro 3 – Resultados do teste da força inferior em cada um dos grupos [médias (\bar{x}), desvios-padrão (s), ganhos absolutos (absolutos) e percentuais (%), assim como o valor de p]

Grupos	n	<u>Pré-teste</u>		<u>Pós-teste</u>		P	Ganhos	
		\bar{X} (cm)	S	\bar{X} (cm)	S		Absolutos	%
GE	24	177,25	25,28	183,75	27,83	0,009	6,50	3,54%
GC	20	186,30	28,33	179,35	31,94	0,015	- 6,90	- 3,70%

Contemplando o quadro supracitado, constata-se que inicialmente o GC revelou melhores resultados no teste de avaliação da força inferior do que o GE, facto que se inverteu depois do período de aplicação dos exercícios de condição física a que o GE foi submetido (pós-teste).

Para avaliar se os exercícios estritamente vocacionados ao desenvolvimento da condição física conseguiram melhorar significativamente a força inferior dos alunos integrados no GE recorri ao teste não paramétrico de Wilcoxon para amostras emparelhadas, visto que o pressuposto da normalidade dos dados não foi verificado para os dois momentos [$SW(24)_{\text{pré-teste}} = 0,933$; $p = 0,111$; $SW(24)_{\text{pós-teste}} = 0,910$; $p = 0,035$]. Com efeito, constatei que ocorreram melhorias significativas da força inferior do pré-teste para o pós-teste ($Z = -2,536$; $p_{UE} = 0,004$), sendo que melhoraram em média 6,50 centímetros, o que fez um aumento de 3,54%. Já no que concerne ao GC, averiguada a normalidade dos dados para os dois momentos [$SW(20)_{\text{pré-teste}} = 0,956$; $p = 0,033$; $SW(20)_{\text{pós-teste}} = 0,941$; $p = 0,251$],

constatei que ocorreu um retrocesso significativo da força inferior do pré-teste para o pós-teste [$t(19) = 1,650$; $p_{UD} = 0,0075$], sendo que pioraram em média 6,90 centímetros, o que fez um retrocesso de 3,70%.

Em seguida, através do quadro infracitado, apresento os dados concernentes à variável força inferior em cada um dos grupos de prática nos dois sexos, designadamente a média (\bar{x}), o desvio padrão (s), os ganhos absolutos e percentuais (%), assim como o valor do nível de significância (p) do teste estatístico operacionalizado para averiguar a existência de diferenças significativas entre os dois momentos observados.

Quadro 4 – Resultados do teste da força inferior em cada um dos grupos, segundo o sexo dos sujeitos [médias (\bar{x}), desvios-padrão (s), ganhos absolutos (absolutos) e percentuais (%), assim como o valor de p]

Grupos	Sexo	N	<u>Pré-teste</u>		<u>Pós-teste</u>		P	Ganhos	
			\bar{X} (cm)	S	\bar{X}	S		Absolutos (cm)	%
GE	Masculino	10	195	24,62	204	28,91	0,055	9	4,41%
GC		9	209	21,54	199,22	34,52	0,216	- 10,22	- 4,89%
GE	Feminino	14	166,60	19,47	169,29	15,84	0,352	2,60	1,54%
GC		11	164	18,97	163,09	18,39	0,829	- 0,91	-0,55%

Previamente à inclusão, nas aulas de EF, dos exercícios estritamente vocacionados ao desenvolvimento da condição física dos alunos integrados no GE (pré-teste), o género masculino do GC revelou melhores resultados na força inferior do que o género masculino do GE, facto que se inverteu no pós-teste. Por outro lado, o género feminino do GE revelou melhores resultados do que o género feminino do GC nos dois momentos, todavia as diferenças foram mais dilatadas no pós-teste.

Operacionalizando os procedimentos estatísticos elencados no subcapítulo anterior constataram-se diferenças significativas entre os dois momentos observados no caso do sexo masculino do GE [$t(8) = -2,638$; $p_{UE} = 0,027$], sendo que melhoraram em média 9 centímetros, o que fez um incremento de 4,41%. Também no que concerne ao sexo masculino do GC verificaram-se diferenças significativas entre os dois momentos [$t(8) = 1,342$; $p_{UD} = 0,108$], sendo que sucedeu-se um decréscimo médio em termos absolutos de 10,22 centímetros, o que em termos percentuais representa 4,89%. Já nos outros subgrupos não se constataram diferenças significativas ao nível da força inferior entre os dois momentos observados.

4.6.3. Força superior

Através do quadro infracitado apresento os dados concernentes à variável força superior em cada um dos grupos de prática, designadamente a média (\bar{x}), o desvio padrão (s), os ganhos absolutos e percentuais (%), assim como o valor do nível de significância (p) do teste estatístico operacionalizado para averiguar a existência de diferenças significativas entre os dois momentos observados.

Quadro 5 – Resultados do teste da força superior em cada um dos grupos [médias (\bar{x}), desvios-padrão (s), ganhos absolutos (absolutos) e percentuais (%), assim como o valor p]

Grupos	N	<u>Pré-teste</u>		<u>Pós-teste</u>		P	Ganhos	
		\bar{X} (repetições)	S	\bar{X}	S		Absolutos	%
GE	24	17,29	9,58	16,96	9,46	0,543	- 0,33	- 1,91%
GC	20	20,30	10,16	19,20	7,68	0,643	- 1,10	- 5,42%

Em ambos os momentos o GC evidenciou melhores resultados no que concerne à força superior. Além disso, ambos os grupos evidenciaram ‘perdas’ de força superior do primeiro para o segundo momento, sendo que aquelas foram mais notórias no que respeita ao GC.

Adotando os procedimentos estatísticos elencados no subcapítulo anterior não se verificaram diferenças significativas do pré-teste para o pós-teste nos valores relativos à força superior em nenhum dos grupos de prática.

Em seguida, através do quadro infracitado apresento os dados concernentes à variável força superior em cada um dos grupos de prática, designadamente a média (\bar{x}), o desvio padrão (s), os ganhos absolutos e percentuais (%), assim como o valor do nível de significância (p) do teste estatístico operacionalizado para averiguar a existência de diferenças significativas entre os dois momentos observados.

Quadro 6 – Resultados do teste da força superior em cada um dos grupos, segundo o sexo dos sujeitos [médias (\bar{x}), desvios-padrão (s), ganhos absolutos (absolutos) e percentuais (%), assim como o valor de p]

Grupos	n	<u>Pré-teste</u>			<u>Pós-teste</u>		P	Ganhos	
		Sexo	\bar{X}	S	\bar{X}	S		Absolutos	%
GE	10	Masculino	21	8,81	20,60	9,10	0,387	-0,40	-1,90%
GC	9		22,67	11,19	22,11	7,56	0,328	-0,56	-2,47%
GE	14	Feminino	14,64	9,52	14,43	8,80	0,894	-0,21	- 1,43%
GC	11		18,36	9,32	16,82	7,25	0,429	-1,54	-8,39%

Contemplando o quadro supracitado, é possível verificar que ambos os sexos do GC evidenciaram melhores resultados do que o GE ao nível da força superior nos dois momentos observados, todavia importa salientar que as diferenças foram mais medíocres no segundo momento. De referir também que em ambos os momentos o sexo masculino evidenciou melhores resultados do que o sexo feminino. Além disso, ambos os sexos dos grupos de prática evidenciaram um retrocesso ao nível da força superior do primeiro para o segundo momento.

Seguindo os procedimentos adotados no subcapítulo anterior não se constataram diferenças significativas nos valores da força superior entre os dois momentos observados em nenhum dos sexos dos grupos de prática. Não obstante, importa salientar que as diferenças mais salientes emergiram no que concerne ao sexo feminino do GC, no qual efetivou-se um decréscimo médio em termos absolutos de 1,54 repetições e de 8,39% em termos relativos.

4.7. Discussão dos resultados

Depois de apresentados os resultados obtidos interessa refleti-los e problematizá-los, tendo como base quer o contexto em que sucedeu o estudo, quer outros estudos relacionados, com o intuito de gerar “saber” que contribua para a otimização do processo de desenvolvimento da força nas aulas de EF.

Pese embora a implementação dos exercícios de condição física tenha decorrido num curto período de tempo, dado que a faixa etária dos alunos integrados no estudo é caracterizada por um intenso crescimento (Rodrigues, 2000), tornou-se necessário avaliar a evolução da amostra no que concerne ao peso e à estatura, na medida em que aquela podia fornecer diretrizes que fundamentassem, mesmo que por ventura parcialmente, os resultados do estudo no que concerne à evolução das forças superior e inferior. Por um lado, no que concerne ao peso não se verificaram diferenças significativas, por parte de todos subgrupos do estudo. Por outro lado, no que concerne à estatura, apenas o género masculino do GE evidenciou diferenças significativas do primeiro para o segundo momento, sendo que verificou-se um incremento médio de 0,4 centímetros. Posto isto, as diferenças operacionalizadas no âmbito das forças inferior e superior não poderão ser alicerçadas na justificação dos processos de evolução do peso e da estatura da amostra, já que, grosso modo, aquela não ocorreu.

No que concerne ao GE, com base nos resultados obtidos, constatei que os exercícios de condição física implementados nas aulas desembocaram na melhoria significativa da força inferior. Já o GC evidenciou um retrocesso significativo no que respeita à força inferior. Estes

resultados aproximam-se do concluído por Rodrigues (2000), o qual constatou melhorias mais acentuadas por parte dos grupos submetidos a um programa de intervenção de oito semanas tencionado ao desenvolvimento da força relativamente a um grupo controlo, o qual realizou as aulas normais de EF, portanto, sem a inclusão de exercícios de condição física. Também Almeida (2012) instigou as possibilidades de desenvolvimento da força nas aulas de EF através da implementação de um programa de treino cuja sua duração foi de vinte e seis semanas. Com efeito, no que concerne à força inferior, constatou melhorias mais acentuadas por parte do grupo submetido a um programa de treino da força comparativamente com o grupo submetido a um programa de treino da resistência. Por outro lado, Silva (2013) não constatou melhorias significativas na força inferior, por parte do GE, após a implementação de um programa de intervenção tencionado ao desenvolvimento das capacidades motoras condicionais durante o 2º Período letivo. Com base no exposto anteriormente, parece evidente que os programas de intervenção estritamente vocacionados ao desenvolvimento da força têm normalmente repercussões positivas no que respeita à força inferior, independentemente da sua duração. Pelo contrário, o programa de intervenção implementado por Silva (2013) não originou melhorias ao nível da força inferior, o que poderá ter-se devido ao facto de o programa visar o desenvolvimento de várias capacidades motoras condicionais, pelo que à partida foi outorgado menos tempo ao desenvolvimento específico da força inferior.

No que concerne ao meu estudo considero que as melhorias verificadas se deveram também em parte à melhoria da técnica de salto na realização do teste, pois em todas as aulas de noventa minutos os alunos realizaram o teste referido, com o intuito de averiguarem a existência de melhorias. Neste âmbito, importa realçar a criação de um ranking da turma relativo à força inferior, o qual motivou bastante os alunos para a realização da condição física, pois aqueles pretendiam ultrapassar os colegas no ranking. Não obstante, pese embora o curto período em que foram realizados exercícios estritamente vocacionados ao desenvolvimento da condição física (seis semanas), considero que foram efetivamente adquiridos ganhos ao nível da força inferior, até porque foi frequente os alunos comentarem a emergência de dor localizada nos membros inferiores após as aulas, o que sugere a operacionalização de adaptações a nível fisiológico.

Tendo em consideração o sexo dos sujeitos do GE constatei que as melhorias apenas foram significativas no que concerne ao sexo masculino, o qual obteve um incremento médio de 9 centímetros, o que em termos percentuais representa 4,41%. Já o sexo feminino obteve ganhos médios absolutos consideravelmente inferiores ao sexo oposto – 2,6 centímetros. Estas constatações plasmam-se com os resultados de Rodrigues (2000), o qual também

averiguou melhorias mais notórias ao nível da força inferior por parte dos rapazes. Com base no exposto posso afirmar com alguma segurança que os rapazes evidenciam melhor adaptação ao processo de treino da força, já que após a implementação dos exercícios de condição física a diferença entre os dois sexos dilatou-se ainda mais.

No que concerne à força superior, os resultados obtidos foram díspares relativamente aos da força inferior, verificando-se um retrocesso do GE após a implementação sistemática nas aulas de EF de exercícios de condição física. Todavia as diferenças entre os dois momentos não foram significativas. Também no GC verificou-se um retrocesso ao nível da força superior do primeiro para o segundo momento, todavia aquele foi mais acentuado do que no GE (-0,33 repetições no GE vs -1,10 repetições no GC). Revisitando a literatura, vislumbrei que estas constatações divergem dos resultados obtidos por Almeida (2012), o qual apurou aumentos ao nível da força superior após a implementação de um programa de intervenção vocacionado ao desenvolvimento da força, cuja sua duração foi de vinte e seis semanas; por Silva (2013), o qual verificou melhorias no GE ao nível da força superior após a implementação de um programa de treino tencionado à melhoria de todas as capacidades motoras condicionais que foi operacionalizado durante um período letivo, todavia aquelas não foram significativas; e por Brântuas (2013), o qual constatou melhorias significativas ao nível da força superior após a implementação de um programa de treino tencionado ao desenvolvimento da força e da flexibilidade com uma duração equivalente a um ano letivo. Com base no exposto, posso afirmar com relativa segurança que a implementação de exercícios de condição física nas aulas de EF permite obter ganhos ao nível da força superior; tal não sucedeu no presente estudo, talvez porque o período de implementação dos exercícios de condição física foi demasiado reduzido, não possibilitando a operacionalização das adaptações esperadas. O retrocesso verificado pode ser explicado, no meu entender, pelo facto de no segundo momento o teste das extensões de braços ter sido realizado, grosso modo, com mais rigor técnico, o que derivou essencialmente do facto de no decorrer da implementação dos exercícios de condição física ter consciencializado sistematicamente os alunos sobre o procedimento técnico adequado a adotar na realização das extensões de braços, o qual implica uma carga superior relativamente ao padrão de realização (incorreto) que muitos alunos adotavam no primeiro momento.

Tendo em consideração o sexo dos sujeitos constatei que todos os subgrupos evidenciaram perdas não significativas ao nível da força superior, as quais foram todavia mais acentuadas no GC, com especial ênfase no sexo feminino. Na literatura revisitada (concretamente Fonseca, 2012 e Almeida, 2012), o sexo masculino evidenciou melhorias

mais notórias ao nível da força superior do que o sexo feminino depois da aplicação do programa de treino, sendo que neste estudo sucedeu que o retrocesso verificado foi menos notório no sexo masculino do que no sexo feminino.

No que respeita às estratégias perfilhadas para a implementação dos exercícios de condição física saliento que estes foram sempre coadunados com a abordagem de uma matéria desportiva, designadamente o basquetebol. Tal revelou-se extremamente adequado, até porque contribuiu para redução da tendência para a monotonia propiciada pelo sistema de rotação pelos espaços implementado na escola, o qual conduz a que uma determinada matéria seja abordada ininterruptamente durante um (relativo) longo período de tempo. Além disso, na primeira aula em que foram operacionalizados os exercícios vocacionados ao desenvolvimento da força implementei um estilo de ensino por tarefas, em que uma fração dos alunos exercitava o basquetebol enquanto a outra realizava os exercícios de condição física propostos; à minha ordem, os grupos trocavam de tarefa. De salientar que esta estratégia não se revelou muito adequada, pois os alunos revelavam muitas imperfeições técnicas na realização dos exercícios propostos, o que me constrangia a focar a minha atenção na estação da condição física, em detrimento da estação do basquetebol. Além disso, alguns alunos quando não percecionavam a supervisão ativa do professor diminuíam o seu empenho na realização dos exercícios de condição física, sobretudo naqueles que menos gostavam como por exemplo as extensões de braços. Posto isto, considerei necessário mudar de estratégia, pelo que os exercícios de condição física começaram a partir de então a ser realizados com base num estilo de ensino por comando, em que toda a turma realizava os exercícios de acordo com as minhas indicações. Tal revelou-se extremamente adequado, pois permitia-me manter uma supervisão ativa constante sobre todos os alunos o que, com efeito, garantia que todos os alunos realizavam os exercícios propostos e com correção técnica. Em síntese, parece-me pertinente salientar que a implementação de exercícios de condição física alicerçada num estilo de ensino por tarefas poderá ser sobretudo benéfica quando a turma já evidencia rotinas na realização dos exercícios, não carecendo por isso de uma supervisão ativa constante por parte do professor. Por outro lado, a realização de exercícios de condição física alicerçada num estilo de ensino por comando poderá ser mais benéfica quando uma turma não revela rotinas na realização daquele tipo de exercícios (como sucedeu no caso da minha turma, a qual nunca tinha realizado de forma sistemática esta tipologia de exercícios) e/ou quando perfilha alunos que revelam alguma inércia à realização de condição física quando não se percecionam supervisionados pelo professor.

4.8. Conclusões do estudo

Os programas de treino estritamente tencionados ao desenvolvimento das expressões da força, desde que bem planeados e orientados, revelam-se de um modo geral eficazes, permitindo aos grupos a eles submetidos obter melhores resultados quando comparados com grupos que realizam aulas de EF sem a implementação sistemática de exercícios de condição Física (Rodrigues, 2000; Almeida, 2012; Fonseca, 2012). No presente estudo, pese embora o curto período de tempo em que decorreu o processo de operacionalização sistemática de exercícios estritamente vocacionados ao desenvolvimento da força (seis semanas), foi possível verificar ganhos significativos por parte do GE ao nível da força inferior. Aqueles foram mais notórios no que concerne ao sexo masculino, o que evidenciou uma melhor adaptação dos rapazes ao treino da força. Não obstante, importa referir que uma fração dos ‘ganhos’ verificados no teste da força inferior pode ter-se devido à melhoria da técnica de salto na realização do teste, pois em todas as aulas de noventa minutos os alunos realizaram o teste referido, com o intuito de averiguarem a existência de melhorias. Para a verificação dos resultados obtidos considero que foi também importante a edificação de um ranking da turma, o qual motivou bastante os alunos para a realização da condição física, pois aqueles ambicionavam sistematicamente ultrapassar os colegas no ranking.

Já no que concerne à força superior, quer o GE quer o GC evidenciaram um decréscimo ao nível desta expressão da força, o qual foi mais acentuada no caso do GC. No caso do GE, tal deveu-se, no meu entender, ao reduzido período de tempo em que foram implementados os exercícios de condição física e também ao facto de no segundo momento o teste das extensões de braços ter sido realizado, grosso modo, com mais rigor técnico, o que implicou uma carga superior relativamente ao padrão de realização (incorreto) que muitos alunos adotavam no primeiro momento.

Posto isto, cabe aos professores de EF identificar, preferencialmente logo no início do ano letivo, as principais ‘lacunas’ dos seus alunos ao nível das capacidades motoras e, por conseguinte, estruturar o seu planeamento no sentido de as dirimir, designadamente através da conciliação da abordagem das matérias desportivas com a implementação sistemática nas aulas de exercícios estritamente vocacionados ao desenvolvimento da condição física.

V. Conclusão

O estágio pedagógico constitui-se como uma experiência bastante enriquecedora, não apenas em termos profissionais mas também pessoais; diria mesmo que se perspetivou como a “pedra de toque” do meu período de formação inicial enquanto professor de EF, possibilitando a conexão teoria-prática, cuja sua reflexão e problematização sistemáticas constituíram a fonte essencial da realização das minhas aprendizagens.

Tecendo um olhar retrospectivo sobre o decorrer do estágio pedagógico considero que evoluí significativamente nos três principais domínios da práxis pedagógica. Por um lado, no que concerne ao domínio do planeamento, considero que a minha maior evolução emergiu no âmbito da contextualização do currículo. Alicerçado sobretudo em práticas de autoformação no âmbito das matérias lecionadas e na reflexão sobre a prática aprendi progressivamente a delinear os conteúdos e estratégias de ensino mais adequadas às características da turma, o que por sua vez teve repercussões muito positivas nas aprendizagens dos alunos. Neste âmbito, dada a heterogeneidade de capacidades dos alunos da turma tornou-se imprescindível o planeamento da diferenciação pedagógica, com vista a que todos alunos tivessem acesso ao mesmo a que têm direito, através dos caminhos diversos que lhes permitissem chegar lá. Já no que concerne à intervenção pedagógica, considero que a minha maior evolução sucedeu no âmbito da gestão da aula, o que com efeito se repercutiu sempre em elevados índices de tempo de empenhamento motor, condição não suficiente mas imprescindível para a realização das aprendizagens pretendidas! De referir que o compromisso com as aprendizagens dos alunos assumiu particular relevo neste domínio (tal como em todos em outros!), o qual foi operacionalizado por exemplo com a minha presença no espaço da aula previamente ao seu início com vista à disposição do material previamente ao início daquela, assim como o facto de a turma ter-se revelado disciplinada e motivada para a prática, o que contribuiu para que não fosse necessário despende muito tempo na explicação da organização dos exercícios e, por conseguinte, os alunos iniciassem rapidamente a realização das tarefas. Já no domínio da avaliação a minha maior evolução teve que ver com o modo de recolha das informações; o facto de a turma a que lecionei ser numerosa e perfilhar uma fração significativa de alunos com muitas dificuldades tornava difícil coadunar a recolha ‘*in loco*’ das informações relativas ao desempenho dos alunos com a sua supervisão ativa e o fornecimento de *feedbacks*, pelo que a partir da segunda UD lecionada, também devido ao facto de já conhecer melhor os alunos e as suas capacidades, privilegiei com mais assiduidade o registo das informações

apenas no final das aulas. Mesmo que, deste modo, a avaliação tenha perdido algum rigor, não tenho dúvidas que o facto de ter estado mais ‘liberto’ para apoiar e proporcionar *feedbacks* aos alunos favoreceu as suas aprendizagens! Neste âmbito, aprendi também o ato reflexivo sistemático, desde que bem orientado, é um mecanismo avaliativo muito potente no sentido do aperfeiçoamento da prática pedagógica, pelo que não pode nunca ser descurado!

Terminada a realização do estágio pedagógico, estou, agora, mais consciencializado para a importância da reflexão sobre práticas e do trabalho em equipa, como instrumentos orientadores, enformadores, facilitadores e propiciadores do desenvolvimento profissional de qualquer docente!

Além disso, pese embora ciente das dificuldades de imersão na profissionalização docente num futuro próximo, cabe-me pelo menos pensar que quando aquela acontecer serei, nesse momento, certamente uma pessoa mais fortalecida eticamente, o que por conseguinte tenderá a ‘esmorecer’ as probabilidades de operacionalização de períodos (excessivamente) cómodos, que (tendencialmente) não se coadunam adequadamente com os significativos recursos alocados à educação das crianças e jovens, cujo sucesso do seu desenvolvimento é a chave da definição do futuro do amanhã!...

Bibliografia

- ACSM's (2006). *Guidelines for Exercise Testing and Prescription*. 6th edition, Baltimore: Lippincott Williams e Wilkins 7th edition, Baltimore: Lippincott Williams e Wilkins;
- Almeida, A. (2012). *A eficácia do treino em circuito na melhoria da força em Educação Física*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Faculdade de Educação Física e Desporto;
- Angélico, S., Bezerra, P., Rodrigues, L. & Saraiva, L. (2007). *Estabilidade da aptidão física na transição da infância (7-9 anos) para a puberdade (15 anos): o Estudo Morfofuncional da Criança Vianense*. *Rev. Port. Cien. Desp.*, 7(3), 347–357;
- Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em Educação Física*. Livros Horizonte, Lisboa, Portugal.
- Barreira, C., Boavida, J. & Araújo, N. (2006). *Avaliação Educacional, Novas Formas de Ensinar e Aprender*. *Revista Portuguesa de Pedagogia – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação*. Universidade de Coimbra.
- Mendes, R. (2004). Modelo ou modelos? O que demonstrar na demonstração. In Barreiros, J. et al.. *Desenvolvimento e Aprendizagem*. Perspetivas Cruzadas. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana;
- Barros, J. (2003). *Particularidades do Planeamento do Treino da Força com Jovens*. *Seminário Internacional Treino de Jovens - Comunicações 2002*, 15-25. Lisboa: Instituto do Desporto de Portugal;
- Bompa, T. (1994), *Theory and Methodology of Training, The Key To athletic performance*. Kendall/Hunt publishing company, Dubuque, Iowa;
- Brântuas, D. (2013). *Relatório de Estágio Pedagógico Desenvolvido no Colégio da Imaculada Conceição Junto da Turma C do 12.º Ano no Ano Letivo 2012/2013*. 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;
- Cancela, A. (2013). *Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Básica e Secundária da Quinta das Flores junto da turma do 7ºB no ano letivo de 2012/2013*. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.
- Cardoso, B. (2013). *Relatório de Estágio Pedagógico Desenvolvido na Escola Básica 2,3 Doutora Maria Alice Gouveia Junto da Turma do 8ºA no Ano Letivo 2012/2013*. 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;
- Carreiro da Costa, F., Carvalho, L., Onofre, M., Dinis, J. & Pestana, C. (1996). *Formação de Professores em Educação Física: Conceções, Investigação e Prática*. Lisboa: Edições FMH.
- Carvalho, C. (1996). *A Força em Crianças e Jovens. O seu desenvolvimento e treinabilidade*. Lisboa: Livros Horizonte;
- Castelo, J. et al. (1996). *Metodologia do treino desportivo*. Edições FMH, U.T.L., Lisboa;
- Clemente, F. (2012). *Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Secundária de Avelar Brotero junto da Turma do 12ºID no Ano Letivo de 2011/2012 – Modelos de Ensino Ecológicos: Pertinência dos Teaching Games for Understanding e da Abordagem Baseada nos Constrangimentos para a Educação Física*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal;
- Coelho e Silva, M.; Sobral, F.; Malina, R.; (2003). *Determinação sociográfica da prática desportiva na adolescência. Centro de Estudos do Desporto Infanto-Juvenil*. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física – Universidade de Coimbra;
- Costa, F. (2013). *Relatório Final de Estágio*. 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;
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Edições Almedina;
- Cunha, F. (2003). *Feedback como instrumento pedagógico em aulas de educação física*. *EFDeportes.com, Revista Digital*. Buenos Aires - Año 9 - Nº 66;
- Domingo, J. (2003). *A Autonomia da classe docente*. Porto: Porto Editora;
- Fonseca, T. (2012). *Desenvolvimento da força nas aulas de Educação Física – Aplicação de exercícios específicos*. Dissertação de Mestrado da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Faculdade de Educação Física e Desporto;
- Formosinho, J.; Ferreira, I. F. & Machado, J. (2000). *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Lisboa: Edições Asa.
- Formosinho, J. (2009). Ser professor na escola de massas. In Formosinho et al., *Formação de professores: Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora;
- Garganta, R.; Prista, A.; Roig, J. (2003). *Musculação. Uma Abordagem Dirigida para as Questões da Saúde e Bem-estar*, Cacém: A. Manz Produções;

- Gaya, A.; Marques, T. (1999). *Atividade Física, Aptidão Física e Educação para a Saúde: Estudos na Área Pedagógica em Portugal e no Brasil*. R. Paul Fís, v13, n.1, p. 83-102;
- Gonçalves, F., Albuquerque, A. e Aranha, A. (2010). *A avaliação: um caminho para o sucesso no processo de ensino e de aprendizagem*. Porto: Edições ISMAI.
- Godinho, M.; Mendes, R.; Barreiros, J. (1995). *Informação de retorno e aprendizagem*. Lisboa: Livros Horizonte, v. 11, n. 66, p. 217-220, mar./abr.
- Greco, G. (2010), *Treino de força em crianças e adolescentes*. *Revista Digital EF Deportes.com*. Buenos Aires, Ano 15, Nº 149, Outubro de 2010. Acedido em 30 de Abril de: <http://www.efdeportes.com/efd149/treino-de-forca-criancas-e-adolescentes.htm>;
- Jacob, T. (2013). *Relatório Final de Estágio*. 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;
- Laureano, R. (2011). *Teste de Hipóteses com o SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo;
- Lima, J. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas – estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora;
- Lopes, V.; Maia, J.; Mota, J. (2000), *Aptidões e habilidades motoras: uma visão desenvolvimentista*, *Revista Horizonte*, vol.15;
- Lucea, J. (2005). *La Evaluación Formativa como Instrumento de Aprendizaje en Educación Física*. Zaragoza: Inde Publicaciones;
- Maroco, J. (2010). *Análise Estatística com utilização do SPSS*. (3ª Edição). Lisboa: Edições Sílabo;
- Marques, D. (2013). *Relatório de Estágio Pedagógico Desenvolvido na Escola E.B. 2/3 Infante D. Pedro da Figueira da Foz junto da turma do 8º D no ano letivo 2012/2013*. 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;
- Ministério da Educação (2002). *Programa Nacional de Educação Física do Ensino Básico e Secundário*;
- Mirella, R. (2006). *Las nuevas metodologías del entrenamiento de la fuerza, la resistencia, la velocidad y la flexibilidad*. Editorial Paidotribo, 2ª edição, 30-53;
- Moreira, M.; Alarcão, I. (1997). A investigação-acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. In Sá-Chaves (org.). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora;

- Nóvoa, A. (ORG). *Avaliações em Educação: Novas perspectivas*. Porto Editora, 1999;
- Piéron, M. (1996). *Formação de Professores - Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica*. Faculdade de Motricidade Humana;
- Piéron M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: INDE Publicaciones;
- President's Council on Physical Fitness and Sport Research Digest (2008). Definitions: Health, Fitness, and Physical Activity. U.S. Department of Health and Human Services. http://www.fitness.gov/publications/digest_mar2000.html;
- Raposo, A. V. (2005). *A Força no Treino com Jovens, na Escola e no Clube*. Edições Caminho;
- Ribeiro, L. (1999). *Avaliação da aprendizagem*. 7ª edição. Lisboa: Texto Editora;
- Rosas, M. (2012). *O Tempo da História – História A – 11º ano*. Editora: Porto Editora;
- Rocha, R. (2012). *Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Secundária de Avelar Brotero junto da Turma do 10º2C no Ano Letivo de 2011/2012 – Prevalência da Obesidade e a Intervenção na Educação Física: O modelo curricular Fitness Education e o Desenvolvimento da Aptidão Física utilizando os Jogos Reduzidos*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal;
- Rodrigues, M. A. (2000). *O Treino da Força nas Condições da Aula de EF: Estudo em Alunos em ambos dos sexos do 8º ano de escolaridade*. Dissertação apresentada na Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física (FCDEF-UP) para a obtenção do grau de mestre, orientada por António Teixeira Marques, Porto;
- Rosado, A. e Colaço, C. (2002). *Avaliação das aprendizagens: fundamentos e aplicações no domínio das atividades físicas*. Lisboa: Omniserviços, Representações e Serviços, Lda;
- 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;
- Sá, V. (1997). *Racionalidades e práticas na gestão pedagógica – O caso do diretor de turma*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional;
- Santos, A. B. (2011). *Flexibilidade e Força em Ginástica Rítmica: Avaliação de ginastas juniores portuguesas*. Dissertação apresentada na Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física (FCDEF-UP) para a obtenção do 2º Ciclo em Treino de Alto Rendimento Desportivo, orientada por Eunice Xavier Guedes Lebre, Porto;

- Sarmiento, P. (1997). *A demonstração como processo de auto-observação*. In *Pedagogia do Desporto. Estudos 1 – 2 – 3*. (2ª edição). Lisboa: Edições FMH.
- Silva, R. (2004). *O treinamento da força na manutenção da saúde*. *Revista Digital de EF Deportes*. Com. Buenos Aires – Año 10 – Nº 70 – Marzo de 2004. Acedido em 10 de Maio de 2014 em <http://www.efdeportes.com/efd70/forca.htm>;
- Sidentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la Educación Física*. Barcelona: Inde;
- Schmidt, A. (1993). *Aprendizagem motora e Performance Motora: dos princípios à prática*. São Paulo: Movimento, 1993. Cap. 19, p. 227-259: feedback para aprendizagem da habilidade;
- Vargas, T. (2011). *A importância do treino de força nas aulas de Educação Física. Estudo em alunos de ambos os sexos do 7º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Faculdade de Educação Física e Desporto. 1-65;
- Vaz, JGCLD (2013). *Atividade física, aptidão física, rendimento escolar e variáveis sociodemográficas em alunos da Região do Oeste*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências de Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Portugal.

Legislação:

Decreto-lei nº 240/2001;

Decreto-lei n.º 139-2012, artigo 23º.