



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Elsa Dias Abreu

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO
NA ESCOLA BÁSICA 2º E 3º CICLOS DR.ª Mª ALICE GOUVEIA
JUNTO DA TURMA DO 8ºA NO ANO LETIVO 2019/2020
O EFEITO DA APLICAÇÃO REGULAR DE CIRCUITOS DE TREINO
FUNCIONAL NA CONDIÇÃO FÍSICA DOS ALUNOS DO 8º ANO**

**Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos
Ensinos Básico e Secundário orientado pela Professora Doutora Lurdes Ávila
Carvalho e apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física
Da Universidade de Coimbra**

Julho de 2020

Elsa Dias Abreu
2015246389

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO
NA ESCOLA BÁSICA 2º E 3º CICLOS DR.^a M^a ALICE GOUVEIA
JUNTO DA TURMA DO 8ºA NO ANO LETIVO 2019/2020**

**O EFEITO DA APLICAÇÃO REGULAR DE CIRCUITOS DE TREINO
FUNCIONAL NA CONDIÇÃO FÍSICA DOS ALUNOS DO 8º ANO**

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

Orientadora: Professora Doutora Lurdes Ávila Carvalho

Coimbra, Julho de 2020

Esta obra deve ser citada como:

Abreu, E. (2020). *Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Básica 2º e 3º Ciclos Dr.ª Maria Alice Gouveia, junto da Turma do 8ºA, no ano letivo 2019/2020. O efeito da aplicação regular de circuitos de treino funcional na condição física dos alunos do 8º ano.* Relatório de estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Elsa Dias Abreu, aluna nº2015246389 do MEEFEBS da FCDEF-UC, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no artigo nº 27-A, da secção V, do Regulamento Pedagógico da UC - Regulamento 321/2013, de 23 de agosto de 2013, alterado pelo Regulamento nº 400/2019, de 06 de maio.

Coimbra, 01 de julho de 2020

Assinatura

(Elsa Dias Abreu)

Dedicatória

Aos meus pais e ao meu irmão, que sempre acreditaram nas minhas valências, que nunca me deixaram desistir e que me permitiram atingir este grau académico.

AGRADECIMENTOS

Para a concretização deste documento, foi necessário realizar um percurso que nem sempre foi fácil. Não teria sido possível chegar ao final desta caminhada sem o apoio e ajuda de vários intervenientes por isso, devo uma palavra de agradecimento sincero a todos os que me permitiram chegar até aqui.

Primeiro que tudo, agradeço aos meus pais e ao meu irmão por serem pilares incondicionais que contribuem e torcem diariamente pelo meu sucesso. Obrigada por nunca me terem deixado desistir, por me terem apoiado nas fases mais difíceis, por nunca deixarem que algo me faltasse e por me terem tornado a pessoa que hoje sou. Sem vós, nada disto seria possível.

Às minhas orientadoras, Professora Doutora Lurdes Ávila Carvalho e Professora Lurdes Pereira, por todos os ensinamentos que me transmitiram, pela disponibilidade que sempre demonstraram e por me terem guiado sempre no sentido de que eu melhorasse.

À Professora Helena Pinho, diretora de turma do 8ºA, também por todos os ensinamentos, mas sobretudo por ter sido uma amiga e confidente.

Aos meus colegas de estágio, Mariana e José, por terem proporcionado um bom ambiente de trabalho.

Aqueles que fizeram esta caminhada comigo, que acreditaram em mim e que me deram um abraço amigo quando mais precisei.

Por último, mas não menos importante, agradecer à turma A do 8º ano, que me fez sentir afortunada por partilhar este ano de estágio com eles. Estou grata pelo empenho que mostraram durante as aulas e por terem sido um desafio diário tão bom de enfrentar.

A todos, o meu sincero e profundo Obrigada!

RESUMO

O presente relatório de estágio resultou de todo o trabalho desenvolvido ao longo da unidade curricular Estágio Pedagógico. Assim, nele constam, de forma reflexiva e fundamentada, todas as ações preconizadas no âmbito do Estágio Pedagógico do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, da Universidade de Coimbra, desenvolvido na Escola Básica 2º e 3º Ciclo Dr.^a M^a Alice Gouveia, junto da turma A do 8º ano de escolaridade, no ano letivo 2019/2020.

Neste sentido, ao longo do documento, descrevemos e refletimos acerca de cada etapa intrínseca ao estágio pedagógico, nomeadamente, no primeiro capítulo, a contextualização da prática onde são expostas as expectativas iniciais e a caracterização do contexto. Seguidamente, no capítulo dois consta uma análise reflexiva da prática pedagógica, envolvendo todas as atividades de ensino-aprendizagem, isto é, o planeamento, a realização, a avaliação e, ainda, as atividades de organização e gestão escolar, os projetos e parcerias educativas e a atitude ético-profissional.

Simultaneamente ao estágio pedagógico, foi analisado e aprofundado o tema-problema a partir do qual pretendemos estudar o efeito da aplicação regular de circuitos de treino funcional na condição física dos alunos do 8º ano. Como principais conclusões realçamos que a aplicação de um programa de treino funcional em circuito, nas aulas de educação física, melhorou significativamente os níveis de condição física geral dos alunos em todos os testes, independentemente do sexo ou de serem ou não praticantes de modalidades desportivas fora do contexto escolar.

PALAVRAS CHAVE: Estágio Pedagógico, Educação Física, Condição Física, Treino Funcional

ABSTRACT

The following report is the result of the work developed during the curricular unity Teacher Training.

Therefore, in it are, in a reflective and reasoned way, all the recommended activities set in the range of the Teacher Training of the Master's Degree in Teaching Physical Education in Basic and Secondary School of the Faculty of Sports Sciences and Physical Education of the University of Coimbra, developed in "Escola Básica 2,3 Ciclo Dr.^a M^a Alice Gouveia", with class A of the 8th year, school year 2019/2020.

So, in this document, one describes and reflects upon every intrinsic stage of the Teacher Training, namely, in the first chapter, the practice contextualization, where the initial expectations and the characterization of the context are shown. Then, in the second chapter, a reflective analysis of the pedagogic practice is presented, involving all activities of the teaching-learning process, that is to say, planning, the implementation, evaluation and, even, the activities of school organization and management, educational projects and partnerships and ethical and professional behaviour.

Simultaneously to the Teacher Training, one analysed and deepened the topic problem from which one intends to study the effects of regular application of functional training circuits on the physical condition of the 8th year students. As main conclusion, it is pointed out that the application of a functional training circuit program in Physical Education classes improved significantly the general physical condition of the students in all the tests, regardless their sex or the fact of practising or not any types of sport out of the school settings.

KEYWORDS: Teacher Training, Physical Education, Physical condition, Functional training.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I- CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA	15
1. Expetativas iniciais	15
2. Caracterização do contexto	15
2.1. A escola	16
2.1.1. Recursos espaciais	16
2.1.2. Recursos materiais	17
2.2. O grupo disciplinar	17
2.3. O Núcleo de Estágio	18
2.4. Os orientadores	18
2.5. A turma	19
CAPÍTULO II- ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	21
Área 1- Atividades de ensino-aprendizagem	21
1. Planeamento	21
1.1. Planeamento anual	22
1.2. Unidades didáticas	23
1.3. Plano de aula	25
2. Realização	27
2.1. Instrução	27
2.2. Gestão	29
2.3. Clima e Disciplina	30
2.4. Decisões de ajustamento	31
2.5. Questões dilemáticas e Estratégias	32
3. Avaliação	34
3.1. Avaliação formativa inicial	35
3.2. Avaliação formativa	36
3.3. Avaliação sumativa	37
3.4. Autoavaliação	37
4. Coadjuvação no 2º Ciclo	37
Área 2- Atividades de organização e gestão escolar	38
Área 3- Projetos e parcerias educativas	41
Área 4- Atitude ético-profissional	42

CAPÍTULO III- TEMA PROBLEMA	43
1. Resumo	43
2. Introdução	44
3. Revisão da literatura	45
4. Objetivos	48
Objetivo geral	48
Objetivos específicos.....	49
5. Metodologia	49
5.1. Amostra	49
5.2. O programa de treino	49
5.3. Procedimentos estatísticos	52
6. Resultados e Discussão	52
7. Conclusão	69
8. Limitações e sugestões para futuras investigações	71
9. Referências bibliográficas	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS GERAIS	77
ANEXOS	79
Anexo 1- Ficha biográfica do aluno	79
Anexo 2- Distribuição das matérias	81
Anexo 3- Estrutura do Plano de Aula	84
Anexo 4- Critérios de avaliação	87
Anexo 5- Ensino recíproco Ginástica de solo	88
Anexo 6- Avaliação Formativa Inicial	89
Anexo 7- Ficha de autoavaliação	89
Anexo 8- Autoformação-Certificados de participação.....	90

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Valores de referência do Fitescola e FitSchool.	50
Tabela 2- Planeamento geral do volume e Intensidade do circuito de treino.....	51
Tabela 3- Estatística descritiva (média, desvio-padrão, valor mínimo e máximo) e inferencial (Mann Whitney Test) dos resultados das baterias de teste Fitescola e Fitschool nos 2 grupos da amostra (controlo e intervenção) nos quatro momentos de avaliação.	52
Tabela 4- Wilcoxon Test- Significância das diferenças dos resultados da bateria de testes Fitescola e Fitschool nos dois grupos da amostra (intervenção e controlo), nos quatro momentos de avaliação.	55
Tabela 5- Estatística descritiva dos resultados da bateria Fitescola e Fitschool nos 2 grupos da amostra (intervenção e controlo) nos quatro momentos de avaliação, em função dos alunos serem praticantes de modalidades fora do contexto escolar.	57
Tabela 6- Estatística descritiva dos resultados da bateria Fitescola e Fitschool nos 2 grupos da amostra (intervenção e controlo) nos quatro momentos de avaliação, em função dos alunos não serem praticantes de modalidades fora do contexto escolar.	59
Tabela 7- Wilcoxon Test- Significância das diferenças dos resultados da bateria de testes Fitescola e Fitschool nos dois grupos da amostra (intervenção e controlo), nos quatro momentos de avaliação), em função de serem ou não praticantes de modalidades.	61
Tabela 8- Estatística descritiva dos resultados da bateria Fitescola e Fitschool nos 2 grupos da amostra (intervenção e controlo) nos quatro momentos de avaliação, em função do sexo (sexo feminino).....	62
Tabela 9- Estatística descritiva dos resultados da bateria Fitescola e Fitschool nos 2 grupos da amostra (intervenção e controlo) nos quatro momentos de avaliação, em função do sexo (sexo masculino).....	64
Tabela 10- Mann Whitney Test- Comparação dos resultados nos quatro momentos de avaliação da bateria Fitescola e Fitschool nos grupos da amostra (controlo e intervenção), em função do sexo.	66
Tabela 11- Wilcoxon Test- Significância das diferenças dos resultados da bateria de testes Fitescola e Fitschool nos dois grupos da amostra (intervenção e controlo), nos quatro momentos de avaliação), em função do sexo.	68

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ACPA-** Áreas de Competências do Perfil dos Alunos
- AF-** Avaliação Formativa
- AFI-** Avaliação Formativa Inicial
- AS-** Avaliação Sumativa
- CDT-** Conselho de Diretores de Turma
- CT-** conselho de Turma
- DE-** Desporto Escolar
- DGE-** Direção-Geral da Educação
- DGEE-** Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares
- DT-** Diretor de Turma
- EE-** Encarregado de Educação
- EF-** Educação Física
- EP-** Estágio Pedagógico
- FB-** Feedback
- FCDEF-UC-** Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra
- FPA-** Federação Portuguesa de Atletismo
- GDEF-** Grupo Disciplinar de Educação Física
- GIAE-** Gestão Integrada para Administração Escolar
- MEC-** Modelo da Estrutura do Conhecimento
- MEEFEBS-** Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário
- NE-** Núcleo de Estágio
- PA-** Plano de Aula
- PAA-** Plano Anual de Atividades
- PNEF-** Programa Nacional de Educação Física
- RE-** Relatório de Estágio
- SPSS-** Statistical Package for the Social Sciences
- TF-** Treino Funcional
- UD-** Unidade Didática

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio (RE) foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular Estágio Pedagógico (EP) no ano letivo 2019/2020, inserido no plano de estudos do 2º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra (FCDEF-UC). O EP pretende conceder a profissionalização de novos docentes através de um processo de prática profissional orientada e supervisionada, todavia autónoma, ao longo de um ano letivo.

Desta forma, e para a concretização do presente documento, o EP foi desenvolvido na Escola Básica 2º e 3º Ciclo Dr.^a M.^a Alice Gouveia, acompanhando a turma A do 8º ano de escolaridade, tendo como orientação e supervisão a professora cooperante, Professora Lurdes Pereira e como a orientadora da faculdade, a Prof.^a Dr.^a Lurdes Ávila Carvalho.

Apesar de todos os conhecimentos adquiridos em anos anteriores, ao longo da nossa formação académica, foi através do EP que conseguimos aplicar e desenvolver competências profissionais, pessoais e pedagógicas que permitiram a nossa profissionalização como docentes de Educação Física (EF) competentes e adequadamente preparados para a profissão. Assim sendo, este foi um ano letivo de constante reflexão acerca da própria competência pedagógica e, portanto, o presente relatório contempla uma descrição de todo o trabalho desenvolvido e respetiva análise reflexiva.

Neste sentido e considerando os diferentes parâmetros que constam no guia de estágio, o relatório apresenta reflexivamente o trabalho desenvolvido, isto é, primeiramente a contextualização da prática, onde são expostas as expectativas iniciais e a caracterização do contexto. De seguida, a análise reflexiva da prática pedagógica, envolvendo todas as atividades de ensino-aprendizagem, isto é, o planeamento, a realização, a avaliação e, ainda, as atividades de organização e gestão escolar, os projetos e parcerias educativas e a atitude ético-profissional. Simultaneamente ao EP, foi analisado e aprofundado o tema problema a partir do qual pretendemos estudar o efeito da aplicação regular de circuitos de Treino Funcional (TF) na condição física dos alunos do 8º ano. Por fim, terminamos concluindo com um balanço acerca do percurso desenvolvido ao longo do EP e o futuro enquanto docentes.

CAPÍTULO I- CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA

O EP tem como principal finalidade formar novos docentes através de um processo de prática profissional autónoma, todavia, orientada e supervisionada, com a duração de um ano letivo. O EP surge então como o auge da nossa formação na área da EF e do Desporto, sendo-nos permitido, em contexto real de prática pedagógica, a aplicação dos conhecimentos e competências adquiridas não só ao longo da Licenciatura em Ciências do Desporto e Educação Física, como também do MEEFEBS.

Assim sendo, neste capítulo podemos encontrar uma reflexão sobre as expetativas iniciais e a caracterização do contexto no qual o EP se concretizou.

1. Expetativas iniciais

No início do EP estávamos naturalmente expectantes e ansiosos uma vez que, anteriormente não tínhamos estado na posição de professores. Existiram, portanto, várias inquietações das quais salientamos a preocupação de liderar um grupo de alunos, ser reconhecidos como professores e transmitirmos conhecimentos considerando a heterogeneidade da turma.

De acordo com o Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto, o perfil geral de desempenho do professor divide-se em quatro dimensões:

- 1- Dimensão profissional, social e ética;
- 2- Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;
- 3- Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade;
- 4- Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Considerando as quatro dimensões, as expetativas iniciais para o EP basearam-se em promover e garantir aprendizagens durante a nossa intervenção pedagógica, incluindo todos os alunos apesar das características e da individualidade de cada um. Além disso, fizeram parte das expetativas iniciais transmitir aos alunos, não só conhecimento ao nível da EF e do Desporto, mas também inculcar valores e princípios morais, atitudes e comportamentos responsáveis.

2. Caracterização do contexto

Como docentes e concretamente, como professores estagiários de EF, com vista a contextualizar a prática pedagógica desenvolvida ao longo do EP, é fundamental

caracterizar e apresentar os intervenientes e meios essenciais no decorrer do ano letivo, nomeadamente, o meio envolvente e o contexto escolar, o grupo disciplinar, o Núcleo de Estágio (NE) e respetivos orientadores e a turma de intervenção. Apenas desta forma podemos perceber em que contexto se desenvolveu a prática pedagógica.

2.1. A escola

A Escola Básica 2º e 3º Ciclo Dr.^a Maria Alice Gouveia, situa-se no concelho de Coimbra, na freguesia de Santo António dos Olivais e pertence ao Agrupamento de Escolas Coimbra Sul desde o ano letivo 2012/2013, sendo esta a sede do agrupamento.

A gestão e administração da escola são da responsabilidade de diversos grupos: a Presidente do Conselho Geral, a Direção, o Conselho Pedagógico e Pessoal Não Docente.

A escola abrangia alunos desde o 5º até ao 9º ano de escolaridade, sendo que, no ano letivo 2019/2020 estavam matriculados um total de 599 alunos dos quais 268 pertenciam ao 2º ciclo e 331 ao 3º ciclo. A comunidade escolar era constituída por cerca de 200 docentes e 60 não docentes.

A oferta educativa da escola foi designada considerando os recursos humanos e materiais do Agrupamento. Posto isto, a escola para além da Língua Estrangeira II - Francês e Espanhol, propunha ainda, para o 7º e 8º ano, a Expressão Plástica, a Música ou a Dança.

Importa referir que as turmas na sua generalidade apresentavam um aproveitamento global bom, sendo que o comportamento ao nível geral era satisfatório.

2.1.1. Recursos espaciais

A escola era constituída por seis blocos independentes e por grandes espaços de recreio. O bloco A era reservado aos serviços escolares, como a direção, a secretaria, a reprografia, o bar e a sala dos professores. Os blocos B, C e D eram destinados às salas de aulas dos alunos. No bloco G tinha lugar a lecionação das aulas de Dança e no bloco R encontrava-se o refeitório dos alunos, a papelaria da escola e uma sala de dança/teatro.

No que diz respeito às instalações desportivas e à lecionação das aulas de EF, a escola possuía quatro espaços, nomeadamente, G1, G2, C1 e C2. O espaço G1 e G2 inseriam-se dentro do mesmo pavilhão, no entanto, o espaço G1 tratava-se de um pavilhão gimnodesportivo com todas as marcações necessárias para as matérias de basquetebol,

voleibol, hóquei em patins, badminton, futsal, ténis. Enquanto que, o espaço G2, era destinado às modalidades de ginástica e atletismo (salto em altura), dispondo assim, de um leque variado de material tanto para ginástica de solo, como para ginástica de aparelhos e salto em altura. O espaço exterior era constituído pelos espaços C1, o qual continha três campos de basquetebol, uma pista de atletismo e uma caixa de areia, sendo este utilizado para lecionar Basquetebol e Atletismo (Corrida de velocidade, Corrida de estafetas, Corrida de barreiras, Salto em Comprimento e Triplo Salto); e pelo espaço C2, no qual se lecionava Futebol e Andebol.

De salientar que, tanto nos espaços cobertos, como nos espaços descobertos, existiam balneários por género e instalações para professores e funcionários, sendo que, no G1 se encontrava a sala de professores, pertencentes ao grupo de disciplinar de EF.

Importa referir que a atribuição do local das aulas de EF para cada turma tinha por base um sistema de rotação de espaços. Desta forma, durante o 1º e 2º período as turmas trocavam de espaço de duas em duas semanas e no 3º período esperava-se que a troca ocorresse semanalmente, respeitando a seguinte ordem: Pavilhão (G1); Sala de ginástica (G2); Campo exterior um (C1); campo exterior dois (C2) e assim sucessivamente. Contudo, existia a possibilidade de trocar de espaço caso este estivesse livre ou em concordância com o professor que ocupava o espaço.

2.1.2. Recursos materiais

A escola continha recursos materiais em bom estado de conservação e em quantidade suficiente para que todos os alunos tivessem acesso ao material destinado para a prática de qualquer matéria inserida no programa escolar.

2.2. O grupo disciplinar

O Grupo Disciplinar de Educação Física (GDEF) inseria-se no departamento de expressões e caracterizava-se pelo clima descontraído. O departamento de EF era constituído por oito professores e três professores estagiários, orientados por uma professora da FCDEF-UC e pela professora cooperante da Escola EB2,3 Dr.^a M^a Alice Gouveia.

Segundo os objetivos estratégicos propostos no projeto educativo 2017/2021 o GDEF fomenta a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem e promove a educação para a saúde, segurança, desporto e cultura e a interiorização de valores e condutas.

Enquanto estagiários, estivemos presentes em todas as reuniões de departamento, nas quais desenvolvemos sobretudo um trabalho de observadores. No entanto, a presença nas reuniões ajudou-nos a perceber a dinâmica de trabalho do grupo disciplinar e conhecer melhor os professores da disciplina.

Relativamente às matérias a lecionar em cada ano de escolaridade, estas foram discutidas nas reuniões de departamento, no início do ano letivo, considerando o projeto educativo, o Programa Nacional de Educação Física (PNEF) e as matérias lecionadas nos anos anteriores. Nas reuniões também foram elaborados e debatidos os critérios de avaliação e regras da disciplina EF.

2.3. O Núcleo de Estágio

O NE era composto por três elementos, dois do sexo feminino e um do sexo masculino. Ao longo dos nossos percursos académicos, nunca trabalhamos juntos e desta forma, a convivência e o trabalho foram um desafio e uma surpresa, pois existia um desconhecimento no que respeita à forma de trabalhar, bem como, às qualidades e fraquezas de cada um.

Apesar das diferenças, foi possível trocar ideias e fazer reflexões informais, nas quais conseguimos refletir criticamente sobre as nossas ações e opções, de forma a que fosse possível potenciar o melhor de cada um dos elementos, desenvolvendo um trabalho sério e competente.

2.4. Os orientadores

Os orientadores desempenharam um papel fundamental no nosso desenvolvimento profissional, procurando potenciar ao máximo a nossa capacidade reflexiva de forma a que pudéssemos evoluir enquanto professores. Tal como refere Bento (1987), não seria possível avaliar os alunos e a atividade pedagógica do professor, se não existirem reflexões acerca das ações pedagógicas.

Enquanto professores, devemos ter espírito crítico sobre nós próprios e ser capazes de analisar continuamente a qualidade do ensino e o resultado do nosso trabalho, estando sempre dispostos a fazer alterações que sejam necessárias.

As reflexões coletivas realizadas após cada aula foram de extrema importância pois permitiram-nos refletir e analisar criticamente a aula lecionada bem como, perceber o porquê de ter existido algum ponto fraco. Sendo este um ano no qual devemos ser críticos e reflexivos, os orientadores, devido ao seu conhecimento científico e pedagógico e também considerando as suas experiências profissionais, foram uma mais valia para o nosso crescimento pessoal e profissional.

2.5. A turma

A seguinte caracterização refere-se à turma A do 8º ano da escola EB2,3 Dr.^a M^a Alice Gouveia do agrupamento de escolas Coimbra Sul, no ano letivo 2019/2020, na qual realizamos intervenção pedagógica.

A caracterização da turma teve como principal objetivo conhecer os alunos através da recolha de informações sobre cada um sendo que, para este efeito aplicámos, no início do ano letivo, uma ficha biográfica, elaborada pelo NE, apresentada no anexo 1.

Este conhecimento permitiu-nos não só descobrir melhor cada aluno e respetivos interesses, mas também prever ou explicar determinados comportamentos ao longo do ano letivo. Desta forma foi possível intervir adequadamente, considerando as necessidades e especificidades de cada um.

Neste sentido, a turma era constituída por 25 alunos, sendo que 13 eram do sexo feminino e 12 do sexo masculino. De entre os 25 alunos, apenas uma aluna não frequentou as aulas uma vez que não tinha nacionalidade Portuguesa e encontrava-se no seu país de origem (Bulgária). O seu Encarregado de Educação (EE) não procedeu corretamente no que diz respeito ao processo burocrático necessário para que o nome da aluna não constasse na lista.

Os alunos tinham idades compreendidas entre os 12 e os 17 anos, existindo uma aluna com 12 anos, um aluno com 17, um aluno com 16 e os restantes com 13 anos de idade. Esta discrepância de idades, devia-se ao facto de três alunos terem reprovado em anos anteriores.

Apesar de a grande parte dos alunos ter nacionalidade Portuguesa, existia um aluno com nacionalidade Búlgara e dois alunos com nacionalidade Brasileira.

No ano letivo anterior, dois alunos revelaram alguma dificuldade na integração da turma. Um por ter outro país de origem e estar ainda em adaptação a uma realidade e cultura diferentes, outro por ter reprovado e não conseguir lidar com o facto de ter saído da turma onde se encontrava.

Este ano foi também integrada na turma uma aluna transferida de outra escola, mas aparentemente não teve dificuldades a integrar-se.

No que respeita a questões de saúde, um dos alunos sofria de uma alergia muito grave e tinha sempre consigo uma caneta de adrenalina para injetar em caso de necessidade. A escola também possuía uma dessas canetas de adrenalina no pavilhão A, para utilizar caso este aluno sofresse alguma crise. A um aluno foi-lhe diagnosticado dislexia e, portanto, podia usufruir de mais tempo na realização das tarefas, particularmente testes e não lhe seriam contabilizados erros de dislexia. Um aluno tinha dificuldades ao nível do domínio da linguagem, falta de agilidade corporal, dificuldades de organização prático e de relações espaciais e temporais. Este também podia usufruir de mais tempo na realização das tarefas, especificamente testes escritos. Uma aluna não tinha dois dedos na mão esquerda e um no pé devido a causas pré-natais, no entanto, apesar de isto lhe causar imensas dores, tratava-se de uma aluna empenhada em superar as dificuldades que por vezes evidenciava. Existia ainda uma aluna que durante o 1º e início do 2º período estava dispensada de fazer aulas práticas e exercício físico, uma vez que estava em fase de recuperação após lhe ter sido diagnosticada escoliose idiopática do adolescente e ter sido submetida a uma intervenção cirúrgica.

Relativamente à disciplina de EF, no ano letivo anterior, seis alunos obtiveram a classificação cinco, 10 alcançaram o quatro e os restantes terminaram o ano com a classificação três. Através da análise das respostas dos alunos, apercebemo-nos que sete alunos referiam a EF como a disciplina favorita e um aluno como disciplina na qual apresenta maiores dificuldades.

Fora do contexto escolar, apenas 13 alunos praticavam alguma modalidade desportiva, concretamente, Basquetebol (3), Natação (3), Atletismo (2), Patinagem artística (1), Hóquei (1), Futsal (1), Badminton (2), Ginástica Acrobática (1), Voleibol (1),

Patinagem Artística (1) e Judo (1). Importa referir que destes 13 alunos, um praticava quatro modalidades (Natação, Badminton, Atletismo, Judo).

Na turma, a disciplina EF, tinha a carga horária de 135 minutos semanais, divididos por duas aulas distintas, não consecutivas, uma de 90 minutos e outra de 45 minutos, à segunda e quinta-feira, respetivamente. No 3º Período, face à interrupção das aulas presenciais devido à pandemia mundial covid-19, a turma passou a ter três aulas semanais de 30 minutos, sendo que uma destas era de carácter opcional, isto é, só a frequentava alunos que quisessem esclarecer dúvidas ou que tivessem interesse em exercitar os conteúdos.

No decorrer das primeiras semanas, foi possível caracterizar e conhecer melhor a turma, sendo que, grande parte revelou empenho, autonomia e motivação para a prática de exercício físico. Contudo, a turma evidenciou ser muito agitada e facilmente se distraiam em momentos de instrução ou transição entre tarefas.

CAPÍTULO II- ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Área 1- Atividades de ensino-aprendizagem

Esta área integra três dimensões de intervenção indissociáveis do processo ensino-aprendizagem, nomeadamente, o planeamento, o processo de ensino-aprendizagem (realização) e a avaliação. Estas dimensões estão inerentes à profissão docente e foram indispensáveis de se realizar ao longo do EP, constituindo um processo fundamental na nossa formação enquanto docentes.

1. Planeamento

A importância do planeamento torna-se algo inquestionável uma vez que permite não só traçar um conjunto de objetivos a atingir ao longo do ano letivo, como também definir estratégias e meios para atingir este fim, de forma a garantir um processo lógico e coerente que permita um ensino eficaz. Além disso, o planeamento torna-se uma das principais dimensões do processo ensino-aprendizagem, pois é através dele que podemos assegurar a diferenciação pedagógica de forma a possibilitar aprendizagens significativas aos alunos.

O planeamento foi elaborado nos vários níveis, do macro ao micro com vista a estruturar e organizar previamente o que iríamos lecionar, proporcionando aos alunos

atividades e aprendizagens sistemáticas, sequenciais, lógicas e coerentes. Para Bento (2003, p. 59), “a lógica da realização progressiva do ensino, da sua perspectiva sistemática e contínua, do seu carácter processual e do seu decurso temporal, aponta a necessidade de diferentes momentos e níveis das tarefas de planeamento e preparação do ensino pelo professor”, concretamente o planeamento anual, a unidade didática (UD) e o plano de aula (PA). Desta forma, importa referir que os documentos relativos ao planeamento, estão intimamente relacionados, existindo uma sequência lógica entre os mesmos sendo que, estes se complementam, pois, inicialmente foi realizado o plano anual, seguidamente as UD a abordar e por fim, antes de cada aula, foram elaborados os PA através da consulta da respetiva UD.

1.1. Planeamento anual

O plano anual trata-se de um planeamento a longo prazo e representa a primeira etapa da estruturação do ensino. Este documento serve de guia para o ano letivo e, de acordo com Bento (2003) permite estabelecer o trajeto a percorrer para atingir os objetivos, de acordo com as informações da escola e da turma.

O plano anual possui na sua estrutura elementos como a caracterização do meio e da escola, os recursos disponíveis, a caracterização da turma, os objetivos anuais e as estratégias a utilizar, os momentos e métodos de avaliação, as matérias a lecionar, a organização da disciplina na escola e as atividades promovidas pelo GDEF e pelo NE. Assim, o plano anual serviu como documento orientador no sentido em que, contem informações essenciais para outras planificações uma vez que nele estão calendarizadas as matérias a abordar e as atividades propostas para o ano letivo.

Para elaborar a contextualização do meio envolvente, recorremos à secretaria da escola onde nos facultaram algumas informações que nos possibilitou caracterizar a escola e os recursos que esta dispunha. Esta contextualização permitiu-nos compreender e adequarmo-nos ao contexto em que a escola estava inserida, assim como às suas respetivas características e funcionamento.

Relativamente à caracterização da turma, tal como referido anteriormente, esta foi elaborada com base nos questionários biográficos, criados pelo NE e aplicados no início do ano letivo. Estes questionários forneceram informações acerca do agregado familiar bem como, o percurso escolar e desportivo, questões de saúde a ter em conta e preferências em

relação às disciplinas escolares. Além disso, também foi essencial receber informações da Diretora de Turma (DT) uma vez que esta desempenhava pelo segundo ano consecutivo funções de gestão intermédia com esta turma e, portanto, conhece o historial de cada aluno. Claramente que ao longo do ano letivo, fomos conhecendo melhor a turma bem como as características e especificidades de cada aluno.

No que diz respeito às matérias a lecionar, estas foram selecionadas pelo GDEF e a sua distribuição teve por base o *roulement* (sistema de rotação de espaços) implementado pelo GDEF sendo que, inicialmente estava planeado abordar um total de 11 matérias ao longo do ano letivo (anexo 2- distribuição das matérias) no entanto, a pandemia mundial covid-19 obrigou-nos a ajustar os conteúdos que estavam pensados para o 3º período.

O plano anual constituiu um documento fundamental na organização das metas a alcançar, pois permitiu organizar os conteúdos a ensinar a médio e a longo prazo. A elaboração deste documento permitiu prever constrangimentos como feriados e atividades da escola, contudo, a sua flexibilidade revelou-se um fator importantíssimo pois foi necessário reajustar o planeamento por outros constrangimentos, como questões meteorológicas, a evolução do nível de desempenho dos alunos em cada matéria, sendo que por vezes foi necessário dar mais tempo a umas matérias que a outras, por exemplo, nos jogos desportivos coletivos uma vez que estes exigem a exercitação de conteúdos técnicos e tático-técnicos. Além disso, foi também necessário alterar todo o planeamento devido à interrupção das aulas presenciais.

1.2. Unidades didáticas

Centrando-nos agora no planeamento a médio prazo, surgem as UD. De acordo com Bento (1998), as UD são partes integrantes e fundamentais do programa de uma disciplina pois constituem-se unidades integrais do processo pedagógico que apresentam ao professor e aos alunos etapas distintas do processo de ensino-aprendizagem. Assim, devemos entender UD não só como uma planificação que serve de base ao professor, mas também como um documento que relata todo o processo de ensino-aprendizagem durante a abordagem do conteúdo em questão.

Para a elaboração das UD seguimos o Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC), proposto por Vickers (1990) e tivemos em consideração o Programa Nacional de Educação Física (PNEF). No entanto, por vezes, os objetivos preconizados pelo PNEF são

desfasados da realidade que encontramos na escola, portanto, a Avaliação Formativa Inicial (AFI) também foi um fator preponderante para a elaboração das UD.

De salientar que, cada UD contém uma abordagem à sua história, bem como à sua caracterização e regras, e inclui os conteúdos técnicos e táticos, sendo que estes aspetos serviram de base de sustentação à nossa ação enquanto docentes. Os recursos materiais, espaciais, humanos e temporais também são componentes integrantes das UD, estes são específicos para a matéria abordada o que se torna importante para o restante planeamento da UD.

A seleção de objetivos a atingir foi uma das grandes dificuldades uma vez que a turma apresentava uma grande heterogeneidade no nível do desempenho. Desta forma, existiu a necessidade de escolher objetivos que garantissem o sucesso e a aprendizagem de toda a turma sem descuidar as necessidades dos alunos do nível introdutório, mas também não colocando em risco a evolução dos alunos do grupo elementar e avançado. Após a definição de objetivos a atingir em cada matéria, foi fundamental repartir estes objetivos por aulas. Estes estavam apresentados sob forma de extensão e sequência de conteúdos, atribuindo a cada objetivo uma função didática, seja ela de introdução, exercitação, consolidação ou de avaliação.

À semelhança do planeamento anual, as UD são também um documento com alguma plasticidade, no sentido em que nos permite reajustar os objetivos propostos conforme o desempenho dos alunos. Assim, a construção das UD ocupou-nos bastante tempo não só pelos reajustes que foram necessários como também pela quantidade de informação que estas devem conter. No entanto, as UD serviram de suporte teórico daquelas modalidades que não dominávamos tão bem e, portanto, foram um fator fundamental para a lecionação das aulas.

Na UD surge também um capítulo destinado à avaliação, sendo esta uma ação contínua e indispensável no processo de ensino-aprendizagem. É através dela que podemos perceber a evolução dos alunos e, conseqüentemente, reformular as estratégias de ensino ou os objetivos estabelecidos. Assim, em cada modalidade, é essencial o planeamento de três momentos de avaliação, nomeadamente, a AFI que permite aferir o nível de desempenho de cada aluno e traçar metas e objetivos a atingir considerando esse nível; a Avaliação Formativa (AF) que possibilita recolher informações no sentido de verificar se é necessário fazer um ajuste dos objetivos; e a Avaliação Sumativa (AS) na qual se verifica

os resultados alcançados em função dos objetivos propostos. Nos três momentos de avaliação, foi fundamental a reflexão com as Professoras Orientadoras e com o NE de forma a perceber se tínhamos a mesma percepção no momento de avaliação isto porque, sendo a primeira vez que estávamos a avaliar existia algum receio de não o fazer corretamente pois, entendemos o processo de avaliar como algo treinável e verificamos que de facto, com a prática, avaliar tornou-se algo mais acessível.

No final de cada UD realizamos um balanço, com o propósito de refletir acerca das maiores dificuldades sentidas pelos alunos, verificar as aprendizagens que estes adquiriram, comparar os objetivos propostos e os objetivos alcançados, confirmando se existiu evolução dos alunos relativamente à AFI. Por fim, realizamos também uma reflexão acerca das estratégias de ensino adotadas e das opções tomadas, assim como das maiores dificuldades sentidas no decorrer da UD.

As reflexões feitas ao longo e no final das UD permitiram melhorar a qualidade do planeamento de forma a garantir um processo de ensino-aprendizagem eficaz e coerente pois, tal como defende Bento (2003, p.66), “para um ensino eficiente são necessárias reflexões estratégicas, balizadoras da ação durante todo um ano escolar”.

1.3. Plano de aula

Relativamente ao último estágio de planificação, o planeamento a curto prazo, este refere-se ao planeamento aula a aula.

O PA serve de guia ao professor durante o decorrer de uma aula, permitindo-lhe organizar a mesma com qualidade e arranjar estratégias de ajustamento a possíveis imprevistos pois, de acordo com Bento (2003, p.16) “o ensino é criado duas vezes: primeiro na conceção e depois na realidade”.

A estrutura do PA (anexo 3) foi elaborada pelo NE no início do ano letivo e teve a aprovação da professora orientadora e professora cooperante. De forma a respeitar uma sequência lógica, o PA estava dividido em três partes: a parte inicial na qual são expostos os objetivos (interligação com os conteúdos abordados anteriormente, sempre que possível) e mobilização sistémica e de estruturas (aquecimento geral ou específico); a parte fundamental na qual se concretiza a função didática exposta no cabeçalho do PA; e a parte final na qual se realiza o retorno à calma, revisão de conteúdos abordados, um balanço da qualidade de empenho da turma, principais dificuldades observadas etc. Além disso, no PA

constavam também a definição dos objetivos, função didática, a descrição dos exercícios e o tempo dedicado a cada um, estilos e estratégias de ensino, as Áreas de Competências do Perfil dos Alunos (ACPA) descritas nos critérios de avaliação (anexo 4) e ainda uma fundamentação acerca da escolha dos exercícios.

Inicialmente na elaboração do PA, não tínhamos em consideração o tempo dedicado a preleções bem como a gestão de comportamentos inapropriados dos alunos. Segundo Bento (2003), o professor deve ter uma imagem de como irá decorrer a aula antes da mesma acontecer e este foi um aspeto que fomos melhorando ao longo da nossa intervenção, tentando sempre que possível, prever situações que causassem constrangimento no decorrer da prática pedagógica.

Em todos os PA tentamos garantir quantidade de exercitação através de tarefas adequadas aos objetivos e à fase da aula. Contudo, numa primeira fase sentimos a necessidade de cumprir o PA na íntegra e, por vezes, é necessário fazer reajustes que não nos permitem concretizar tudo o que tínhamos pensado. Todavia, no decorrer do EP fomos percebendo que o ensino de EF se caracteriza pela incerteza e que um professor eficaz deve ter espírito crítico sobre si mesmo e deve estar disposto a fazer as alterações necessárias. Pois, realmente o PA serve de guia e se por algum motivo não é possível concretizar tudo o que o mesmo prevê, não há problema desde que esse incumprimento seja lógico e oportuno. Por outro lado, ao longo do ano letivo, a nossa capacidade de improvisar no sentido de reajustar algum exercício ou até mesmo acrescentar um que não estava pensado, foi sendo aprimorada.

Foi um desafio planejar para grupos de nível pois, uma das nossas intenções era que a turma estivesse a realizar a mesma tarefa, mas com variantes que garantissem o sucesso de cada grupo de trabalho e que permitissem uma evolução no desempenho dos alunos, independentemente de estarem no nível introdutório ou avançado. De salientar que numa fase inicial, gastávamos muito tempo a elaborar o PA não só pela falta de experiência como também pelo facto de querermos prever situações, nomeadamente, questões de segurança como a recolha de material, grupos de trabalho que não perturbassem o clima da aula e situações de aprendizagem que promovessem o sucesso de todos independentemente da heterogeneidade da turma.

Por fim, resta referir que as reflexões feitas no final de cada aula pelo NE e professoras orientadoras, foram uma mais valia para perceber e corrigir as fragilidades na construção do PA, na escolha dos exercícios e no próprio momento de intervenção.

2. Realização

A realização trata-se do momento de concretização daquilo que planeamos. É nesta fase que o professor mobiliza uma série de técnicas de intervenção pedagógica que lhe possibilitem promover a aquisição de conhecimentos durante a aula de EF. De acordo com Costa (1983), o ensino não é o principal promotor de aprendizagem, mas sim o comportamento do professor na sua atividade de interação com os alunos, isto é, a forma como o professor conduz a aula, influencia drasticamente o resultado final de aprendizagem.

Nesta perspetiva, as dimensões de intervenção pedagógica propostas por Siedentop (1983) instrução, gestão, clima e disciplina assumem uma grande importância uma vez que, devem ser adotadas pelo professor de forma a maximizar a aquisição de conhecimento por parte dos alunos, durante o tempo de aula.

Seguidamente serão analisadas as dimensões de intervenção pedagógica que, embora sejam descritas em separado, estão presentes simultaneamente em qualquer episódio de ensino (Siedentop, 1998).

2.1. Instrução

Segundo Siedentop e Eldar (1989), a dimensão instrução consiste em todos os comportamentos de intervenção pedagógica que fazem parte do repertório do professor para informação substantiva. Esta dimensão foi o ponto chave na interação professor-aluno já que envolve todo o tipo de informação transmitida aos alunos, nomeadamente, através da preleção inicial, questionamento, feedback (FB) e demonstração.

No início de cada aula, os alunos eram dispostos em semicírculo à frente do professor de forma a observar e ser observado por toda a turma. Nesta fase era transmitida a informação inicial, nomeadamente, os objetivos da aula bem como, a interligação com os conteúdos lecionados nas aulas anteriores. Para esta interligação, geralmente, recorriamos ao questionamento como método de ensino, para lembrar e verificar a assimilação dos conteúdos. No decorrer do ano letivo melhoramos a nossa preleção inicial, garantindo a

qualidade e pertinência da informação e sobretudo, aprendemos a realizar a mesma quando toda a turma está em silêncio.

Por vezes a turma evidenciava alguma agitação no momento da preleção o que nos obrigou a parar o discurso ou a esperar até que todos estivessem atentos e em silêncio. Nestes momentos foi importante manter uma postura assertiva sendo que, por vezes, o sinal sonoro apito não funcionava como estratégia para que a turma estivesse com total atenção. Tivemos em atenção que os momentos de preleção fossem breves e objetivos, transmitindo apenas a informação necessária e mantendo um discurso motivador para a prática.

Nas aulas com função didática introdução, a instrução era mais longa pela necessidade de referir as componentes críticas detalhadamente sendo que, nas aulas cuja função didática era exercitação e consolidação, geralmente as componentes críticas eram lembradas através do questionamento ou através de uma instrução mais concisa.

Após a preleção inicial existia demonstração tanto de gestos técnicos como de ações táticas sendo que, a nossa maior preocupação passava pelo facto de que todos tivessem uma perceção global do que se pretendia em cada gesto técnico e em cada tarefa. De referir que muitas vezes a explicação das componentes críticas era realizada em simultâneo com a demonstração.

Nos momentos da demonstração existia o cuidado de que esta fosse realizada num local no qual todos os alunos tivessem a mesma perspetiva do movimento. Com o passar das aulas fomos tendo uma melhor perceção de quais eram os alunos com melhor desempenho para demonstrar, no entanto, sempre que a demonstração não era realizada corretamente recorriamos ao FB para corrigir o aluno ou eramos nós a demonstrar. Por outro lado, quando a demonstração era executada corretamente, existia um FB de reforço positivo.

Centrando-nos agora no FB, este foi um dos fatores que exigiu mais atenção da nossa parte uma vez que nos obriga a dominar muito bem os conteúdos e além disso, estar em constante observação de forma a detetar os principais erros. Posto isto, a informação fornecida sob forma de FB deve, não só corrigir a prestação do aluno como também indicar como pode e deve melhorar.

O uso do FB foi mais difícil nas aulas em que os alunos trabalharam por grupos de nível e que, por vezes, tinham tarefas diferentes o que exigia uma maior atenção da nossa parte.

De uma forma geral, o tipo de FB que mais utilizamos foi descritivo, corretivo e prescritivo sendo que, numa fase inicial também existia alguma dificuldade em fechar o ciclo de FB. Todavia, com o decorrer do ano letivo e com a prática foi evidente uma evolução relativa a esta componente, evidenciando cada vez mais presença na aula e tentando, sempre que possível, fornecer FB cruzado (de forma a mostrar aos alunos que mesmo não estando perto deles, estávamos sempre com atenção) e de reforço positivo. Esta melhoria deveu-se essencialmente ao facto de estudarmos as matérias lecionadas, pela prática e também pelas reflexões realizadas no final das aulas.

O último ponto a abordar na dimensão instrução é a preleção final que consistia num balanço final de aula no qual eram referidas as maiores dificuldades dos alunos, os seus progressos e, por vezes, questões recordatórias de forma a verificar a assimilação dos conteúdos transmitidos e estimular a capacidade de reflexão.

2.2. Gestão

A gestão e organização do tempo de aula é uma componente fundamental para proporcionarmos um ensino eficaz nas aulas de EF, oferecendo uma rentabilização do tempo de empenhamento motor e de aprendizagem aos alunos. Piéron (1996) comprova esta ideia, afirmando que o tempo conquistado na organização da aula pode ser utilizado na execução e conseqüente aprendizagem da matéria.

Esta dimensão de intervenção pedagógica foi uma das quais exigiu maior atenção da nossa parte e foi um dos aspetos da nossa tentativa de melhoria e aperfeiçoamento, já que no início do ano sentimos algumas dificuldades em gerir o tempo de aula, concretamente, no momento de organizar a turma para iniciar as tarefas.

O planeamento foi fundamental para superar as dificuldades evidenciadas. Desta forma, as estratégias adotadas passaram por criar os grupos de trabalho em casa uma vez que, permitiam uma organização mais rápida e também pelo facto de podermos prever comportamentos de desvio. Posto isto, evitávamos juntar determinados alunos, o que influenciava não só a dimensão gestão como todas as outras dimensões. Por vezes, os

grupos de trabalho também eram os mesmos do início ao fim da aula o que permitia gastar menos tempo em organização.

Por outro lado, o planeamento também foi crucial para garantir uma correta gestão do tempo de aula pois, através dele conseguíamos planejar exercícios com uma sequência lógica e com transições de uns para os outros criando um encadeamento que permitia gastar pouco tempo entre transições de exercícios.

Além disso, foi muito importante ter o material pronto e disposto tal como se pretendia para iniciar a aula bem como, iniciar as aulas no horário previsto, reprimindo os atrasos sempre e quando existiam.

Após algumas aulas decidimos parar de fazer a chamada no início da mesma, optando por verificar a assiduidade da turma através do delegado e confirmando durante a disposição dos alunos nos grupos de trabalho.

Consideramos que, de uma forma geral, as aulas garantiram um bom tempo de empenhamento motor e, por conseguinte, uma boa rentabilização do tempo de aula.

2.3. Clima e Disciplina

Focando-nos agora na dimensão clima e disciplina, devemos pensar nelas em simultâneo uma vez que estão fortemente interligadas. Estas dimensões, tem sobretudo a ver com interações pessoais, relações humanas e o ambiente onde se desenrola.

Antes de iniciar as aulas tivemos uma reunião de Conselho de Turma (CT) na qual foi possível perceber que alunos não deveriam, de forma alguma, trabalhar em conjunto uma vez que em anos anteriores evidenciaram problemas disciplinares. No entanto, com o desencadear das aulas foi possível ir conhecendo a turma bem como as características de cada um.

A primeira aula foi um momento importante para marcar claramente o lugar que cada um ocupava. Apesar de nos termos mostrado acessíveis e disponíveis para esclarecer qualquer tipo de dúvida, também mostramos uma posição de líderes para que os alunos entendessem que apesar de aparentarmos ser jovens, também conseguíamos impor respeito.

Apesar de se tratar de uma turma que revelava motivação perante as aulas de EF e esforço nas tarefas propostas, geralmente apresentavam bastante agitação o que, inevitavelmente, influenciava o decorrer da aula. No entanto, conseguimos que as aulas se

desenvolvessem num clima positivo e próprio para o processo de ensino aprendizagem, através de tarefas dinâmicas, evitando tempos mortos na aula e transmitindo entusiasmo pela disciplina e pelos exercícios.

Um dos pontos fundamentais que tentamos desenvolver ao longo de EP foi a relação com os alunos, por exemplo, questionando-os no início da aula pelo jogo que tiveram no fim de semana, ou seja, mostrando interesse por eles fora da disciplina e pelos seus gostos. Acreditamos que um bom relacionamento entre professor/alunos é imprescindível para que ocorra o sucesso no processo ensino aprendizagem.

Por vezes, existiram comportamentos de indisciplina que nos levaram a pedir que o aluno abandonasse o espaço da aula ou que se sentasse a refletir sobre as suas ações no entanto, de uma forma geral, o clima de aula foi bastante positivo e próprio para o processo de ensino-aprendizagem, permitindo que as aulas decorressem num ambiente agradável. Contudo, em algumas modalidades nas quais os alunos não gostavam tanto da modalidade (ex: ginástica de solo), a turma tendia a ter mais comportamentos de desvio, o que nos fez procurar estratégias para ultrapassar estas situações. Nestes casos a nossa preocupação passou por manter os alunos intimamente ligados ao processo de ensino aprendizagem através do ensino recíproco, especificamente, utilizando folhas de avaliação nas quais os alunos deveriam registar a prestação dos colegas e transmitir FB aos mesmos (anexo 5).

2.4. Decisões de ajustamento

Centrando-nos agora nas decisões de ajustamento, devido a fatores extrínsecos ao professor, nem tudo o que é planeado pode ser preconizado. Neste seguimento, surge a necessidade de fazer reajustes a vários níveis pois, as decisões de ajustamento podem ser feitas sobre qualquer elemento do currículo (objetivos, conteúdos, estratégias de ensino, processos, avaliação, etc.), quer a nível do planeamento, quer a nível da intervenção pedagógica.

O ensino em EF caracteriza-se pela incerteza, complexidade e por situações que não podem ser previstas anteriormente por isso, e segundo Carreiro da Costa (1996), o professor deve ter espírito crítico sobre si mesmo, deve ser capaz de analisar continuamente o ensino e o resultado do seu trabalho, e estar disposto a promover as alterações que se mostrem necessárias.

Embora existissem alunos com boas capacidades, verificou-se sempre uma heterogeneidade na turma, que nos exigia alguns reajustes no planeamento, concretamente, nas tarefas propostas, nas situações de aprendizagem, nas formações de grupos e nos tempos destinados a cada conteúdo ou tarefa. Existiu, portanto, a necessidade de dar mais tempo aos desportos coletivos uma vez que, estes implicam não só a parte técnica como também a componente tática.

Os reajustes deveram-se sobretudo a questões climatéricas que, por vezes, nos obrigavam a dividir espaço com outra turma, ao número de alunos que realizava aula e à necessidade de dar mais tempo a determinadas tarefas. Por outro lado, e tal como referido anteriormente, também existiram reajustes devido à interrupção das aulas presenciais sendo que, neste caso as estratégias adotadas tiveram como principal objetivo, manter os alunos ativos durante o confinamento, evitando subcarregá-los com conteúdos teóricos. Neste sentido, todo o trabalho desenvolvido ao longo das aulas, para a concretização do tema problema, foi uma mais valia, pois, a turma estava habituada a realizar os circuitos de TF e, portanto, durante o confinamento, o TF assumiu um papel preponderante para que os alunos exercitassem a condição física neste período em que os níveis de inatividade física eram altíssimos.

Considerámos que a nossa capacidade de reajuste foi sendo aprimorada ao longo do EP sendo que, as reflexões realizadas no final de cada aula com o NE, com a professora orientadora, com a professora cooperante e as informações recolhidas na avaliação formativa, nos permitiram analisar se reajustes foram ou não os mais indicados.

2.5. Questões dilemáticas e Estratégias

Naturalmente que ao longo do EP surgiram questões dilemáticas em diferentes momentos e referentes às diversas áreas inerentes ao processo de intervenção pedagógica. Neste sentido, deparamo-nos com problemas que fomos ultrapassando através de algumas estratégias.

De acordo com Piéron (1996), as estratégias de ensino traduzem-se nos procedimentos e atividades que os professores utilizam para alcançar os objetivos do programa de formação. Desta forma, devemos entender que as aprendizagens dos alunos dependem das escolhas do professor no que diz respeito à aplicação dos conteúdos e à

seleção de estratégias que visem a evolução de determinadas competências, satisfazendo as necessidades e promovendo o sucesso de cada aluno.

As estratégias adotadas tiveram em atenção o comportamento e a heterogeneidade da turma, garantindo a diferenciação pedagógica. No entanto, devemos perceber que não existe uma estratégia de ensino ideal, mas que a utilização de uma ou de outra será mais ou menos adequada, conforme os objetivos a alcançar.

No que concerne à dimensão instrução, apesar de tentarmos ser o mais sucintos e objetivos possível, a turma era bastante agitada e geralmente apresentava comportamentos perturbadores nestes momentos. A estratégia para ultrapassar estes constrangimentos passou por repreender a turma ou os alunos em questão, ficar em silêncio até que a turma se apercebesse que o seu comportamento não era adequado ou então pedir aos alunos com este tipo de comportamentos que se sentassem e impedi-los de fazer prática durante alguns minutos. Esta última estratégia foi muitas vezes adotada pois, apercebemo-nos que para alguns alunos, a pior consequência das suas ações, era impedi-los de realizar a prática.

Devemos ainda salientar que à objetividade dos momentos de instrução, acrescentávamos, sempre que possível, demonstração e questionamento. Não só para que os alunos tivessem uma perceção do que se pretendia em determinada tarefa, mas também para captar a sua atenção sendo que, as questões eram direcionadas para aqueles alunos que, aparentemente, estavam mais distraídos.

Outra questão dilemática com a qual nos deparámos foi com a heterogeneidade do desempenho motor da turma em todas as matérias. Esta questão, além de exigir um planeamento cuidado que garanta diferenciação pedagógica, influencia a dimensão gestão no sentido em que, geralmente, os grupos de trabalho do nível introdutório necessitavam de mais tempo em determinadas tarefas. Por exemplo, mais tempo em auto-passe e passes, antes de passar para a situação de jogo reduzido em voleibol. Além disso, esta questão exigiu uma enorme atenção da nossa parte, no que se refere ao FB pois, quando a turma estava a realizar exercícios diferentes tornava-se ainda mais exigente fornecer informação de retorno sobre o seu desempenho.

As dimensões clima e disciplina estão fortemente interligadas e, portanto, tentamos que as nossas intervenções e estratégias proporcionassem um clima positivo e favorável ao processo de ensino aprendizagem. Nesta perspetiva, os grupos de trabalho eram sempre pensados de forma a não juntar alunos com tendência a influenciar negativamente o clima

de aula, diminuindo assim a probabilidade de que pudessem desencadear comportamentos inapropriados.

Por outro lado, quando existiam comportamentos de indisciplina, os alunos eram repreendidos de imediato sendo que, no caso de estes comportamentos se repetirem ou serem comportamentos de indisciplina muito graves, as estratégias adotadas para minimizar e evitar que voltassem a acontecer passava por, pedir que o aluno se sentasse e, por vezes, abandonasse o local de prática, pedir ao aluno que escrevesse o comportamento inadequado que teve e assinasse para posteriormente entregar à DT ou realizar exercício físico. Concretizando um pouco mais, existiam alguns alunos que diziam palavrões, principalmente quando se tratavam de situações competitivas como o jogo. Diante disso, conversámos com a turma e deixámos que em conjunto decidissem a consequência de dizer palavrões. A turma optou por se “auto castigar” com exercício físico, especificamente, 10 flexões de braços.

Com os dilemas e dificuldades foram surgindo também as soluções e estratégias para colmatar estas situações sendo que, mais uma vez, as reflexões no final das aulas com o NE, professora orientadora e professora cooperante, tiveram um papel preponderante para que existisse uma reflexão e também para o debate acerca das estratégias a adotar nos diferentes problemas.

3. Avaliação

Avaliar constitui uma parte integrante e reguladora do processo ensino-aprendizagem e de acordo com Nobre (2015, p.43), “é uma ação que não tem paralelo em termos de processos mentais, por envolver um juízo que é, na sua produção, de uma complexidade única.”

Segundo Bañuelos (1992), avaliar consiste em atribuir um valor, um juízo, sobre algo ou alguém e o processo de avaliação deve ser capaz de verificar as aprendizagens dos alunos, nas diferentes funções pedagógicas: diagnóstica, formativa e sumativa.

Para Hadgi (1994) os principais objetivos da avaliação passam por: orientar, certificar e regular. Neste seguimento, não devemos entender a avaliação como um “rótulo” para cada aluno, mas sim como um meio de orientação para a nossa prática pedagógica, indo ao encontro das necessidades dos alunos.

Ao longo do EP, esta foi uma das componentes mais difíceis uma vez que, foi a nossa primeira vez a avaliar e o medo de cometer alguma injustiça era enorme. No entanto, as grelhas de avaliação criadas pelo NE e aprovadas pelas professoras orientadoras, tornaram o processo mais fácil pois, é fundamental sabermos claramente o que vamos avaliar. A professora cooperante, disponibilizou-se sempre a avaliar a turma e partilhar os resultados de forma a verificar se existia discrepância entre as classificações atribuídas.

Inicialmente avaliar também foi difícil pelo facto de não conhecermos os alunos e não associarmos o nome à cara, todavia, esta foi uma dificuldade que foi ultrapassada naturalmente.

3.1. Avaliação formativa inicial

A AFI trata-se do primeiro momento de avaliação e, portanto, assume um papel preponderante na identificação das dificuldades dos alunos. Esta permite-nos verificar que aprendizagens os alunos adquiriram ou não em anos anteriores e, conseqüentemente, planear por forma a dar continuidade ao seu conhecimento e colmatar dificuldades.

Assim sendo, aplicámos este tipo de avaliação no início das UD, de modo a perceber em que nível se encontravam os alunos, face aos objetivos e conteúdos pré-estabelecidos.

Tal como referido anteriormente, para avaliar é fundamental criarmos instrumentos de avaliação que tornem todo o processo mais fácil e coerente. Para que tal fosse possível, as grelhas de avaliação diagnóstica foram o mais diretas, sucintas e objetivas possível, contendo os gestos técnicos e táticos que pretendíamos observar.

Estas grelhas de avaliação foram qualitativas (anexo 6) e, portanto, classificamos os alunos segundo os níveis de desempenho I- introdutório (o aluno não realiza ou realiza com muitos erros as ações técnicas e táticas); E- elementar (o aluno realiza com alguns erros as ações técnicas e táticas); e A- avançado (o aluno realiza corretamente as ações técnicas e táticas). Colocamos ainda um separador no qual escrevíamos o que diferenciava um I de um I+ ou algum aspeto a considerar num determinado aluno, por exemplo.

Assim, após realizar a AFI, foi possível perceber o nível de competências de cada aluno e informações essenciais e descritivas do seu desempenho.

Tentamos que este momento de avaliação não se tratasse de um momento constrangedor ou no qual os alunos se sentissem sob pressão, para que os resultados fossem o mais fidedignos possível.

Durante a avaliação, não descuidamos a instrução, demonstração, questionamento e o FB, pois considerámos que apesar de se tratar de um momento de avaliação, pode e deve existir aprendizagem.

Com os dados recolhidos na AFI, foi possível verificar e retificar os objetivos a atingir, competências a desenvolver e estruturar os conteúdos numa sequência lógica, considerando o nível de proficiência individual de cada aluno e geral da turma.

Este momento de avaliação foi fundamental em todas as UD pois, foi o ponto de partida para elaborar os PA.

3.2. Avaliação formativa

Segundo o Decreto-Lei nº 55/2018, devemos entender a AF como contínua e sistemática. Este tipo de avaliação tem uma função informativa no sentido em que, nos dá informação acerca da nossa ação pedagógica em função do desenvolvimento das competências dos alunos.

Desta forma, a AF assume um papel importantíssimo pois, através dela podemos perceber se é necessário ou não reajustar as estratégias e o planeamento de forma a que estes respondam às necessidades dos alunos.

Contrariamente à AFI, a AF não foi planeada e realizou-se de uma forma informal, no entanto, existiu em todas as UD. Posto isto, não desenvolvemos nenhum referencial de avaliação. Em todas as aulas íamos registando, na folha de presenças, pequenas notas sobre o desempenho de cada aluno, bem como os objetivos que cada um conseguiu ou não atingir.

De uma forma geral, os resultados recolhidos nesta avaliação, foram uma mais valia pois, permitiram-nos perceber se, ao longo da UD, existiam progressões no desempenho dos alunos. Além disso, através destes dados foi-nos mais fácil perceber quais seriam as melhores estratégias para promover o sucesso de cada aluno bem como, quando deveríamos introduzir novos conteúdos.

3.3. Avaliação sumativa

A AS é geralmente entendida como um balanço final já que permite averiguar o que os alunos sabem após a consolidação de uma matéria. Segundo Nobre (2015) este tipo de avaliação tem como principal finalidade determinar o alcance dos objetivos previstos e valorar os mesmos positiva ou negativamente, através do produto final.

Para a avaliação final de cada uma das matérias lecionadas foram criadas grelhas de avaliação que permitissem facilmente observar e avaliar os conteúdos técnicos e táticos. Tendo em conta as diversas matérias devemos salientar que para as modalidades coletivas a avaliação realizou-se através de exercícios critério e seguidamente, através da situação de jogo formal e/ou reduzido. Por outro lado, as matérias individuais foram avaliadas com tarefas semelhantes aquelas que foram propostas nas aulas, por exemplo, na ginástica de solo a avaliação consistiu na apresentação de uma sequência gímnica que foi praticada durante as aulas.

Nos momentos de avaliação sumativa existia a possibilidade de filmar as mesmas sendo que, esta foi uma ferramenta muito útil pois, devido à nossa inexperiência tornava-se difícil observar todos os alunos detalhadamente, principalmente em situação de jogo.

Para dar continuidade à AS, os alunos foram avaliados conforme os domínios e parâmetros de avaliação definidos pelo GDEF, ao nível dos conhecimento/capacidades e atitudes e valores (Anexo 4). Na área dos conhecimentos, devemos ainda referir que existiu um teste de avaliação escrito, nos três períodos letivos.

3.4. Autoavaliação

No final de cada período letivo, os alunos preencheram a sua autoavaliação na grelha elaborada pelo GDEF (Anexo 7). Esta estava dividida por UD e pretendia que cada um refletisse acerca da sua prestação e envolvimento nas aulas de EF.

Nesta perspetiva, a autoavaliação tratou-se de um momento formal, geralmente, na última aula de cada período letivo que além do referido anteriormente, também serviu para termos uma perceção do que cada aluno pensava acerca do seu desempenho.

4. Coadjuvação no 2º Ciclo

Além de todas as intervenções anteriormente enunciadas, foi-nos também proposto que elaborássemos e realizássemos um projeto de intervenção pedagógica numa turma de

outro nível de ensino. Neste sentido, e de forma a preconizar esta área na mesma escola, lecionámos no 2º ciclo durante um mês, especificamente, quatro aulas de noventa minutos durante o 2º período.

Inicialmente estava apenas planeado intervir na turma A do 6º ano, todavia, devido a constrangimentos ao nível dos recursos espaciais intervimos também na turma A do 5º ano, simultaneamente.

Por se tratar de outro nível de ensino estávamos a enfrentar um novo desafio principalmente por envolver um conjunto de alunos tão jovens, pelo facto de não existir um conhecimento prévio acerca das características das turmas e também pelo grande número de alunos. Quando nos deparámos com o facto de lecionar a duas turmas ao mesmo tempo, maior ainda o desafio. Contudo, os professores detentores das turmas ajudaram-nos a identificar os alunos, pois em quatro aulas não foi possível memorizar o nome de 40 alunos, auxiliaram-nos também durante as aulas quando existiam comportamentos de indisciplina e ainda no momento da avaliação.

Os conteúdos abordados durante a coadjuvação foram destinados às Atividades Rítmicas Expressivas sendo que, demos ênfase às Danças Tradicionais Portuguesas e de forma a chegar aos gostos dos alunos e envolve-los ativamente no processo de ensino aprendizagem, inserimos alguns passos base de Hip-hop que resultaram numa coreografia na qual os alunos também tiveram oportunidade de criar uma frase musical.

Ambas as turmas mostraram-se muito empenhadas na realização das tarefas, principalmente, no momento destinado ao hip-hop.

O balanço final da coadjuvação noutra ciclo de ensino foi gratificante e considerámos ter sido um desafio ultrapassado com sucesso. Foi também muito gratificante verificar que os alunos destas turmas comunicaram às restantes turmas do 5º e 6º ano que tinham uma nova professora nas aulas de EF e que estavam a aprender dança e, perante isto, as turmas solicitaram aos professores que também gostavam de ter essa oportunidade. Assim e atendendo ao entusiasmo que as turmas mostravam durante as aulas, esta foi sem dúvida uma ótima experiência inserida no EP.

Área 2- Atividades de organização e gestão escolar

A assessoria a um cargo de gestão, tinha como principal objetivo promover práticas que assegurassem a compreensão da complexidade das escolas e, concretamente,

compreender a dinâmica associada a um cargo de gestão escolar. Desta forma, o cargo que acompanhamos foi de gestão intermédia de direção de turma, especificamente, a DT da turma que assumimos para a intervenção pedagógica sendo que, era pela segunda vez consecutiva que a docente desempenhava o cargo na mesma turma. Isto permitiu que fosse possível compreender e acompanhar melhor o desenvolvimento intelectual e socio-afetivo de cada aluno uma vez que, conhecia o passado escolar individual de cada aluno, bem como a forma como se organizavam na turma.

Segundo Boavista e Sousa (2013), o DT tem duas áreas de intervenção: a docência e a gestão, sendo posicionado numa estrutura pedagógica de gestão intermédia da escola que estabelece uma relação entre alunos, professores e EE. Desta forma, o DT, em cooperação com os professores do CT, centra-se no desenvolvimento intelectual e pessoal dos alunos.

Através da assessoria à DT, tivemos a oportunidade de ter um conhecimento não só teórico, mas também prático acerca do funcionamento do cargo, ou seja, como proceder nas diversas situações que implicam a intervenção do DT.

Acompanhamos a DT, todas as terças-feiras, no horário de atendimento aos EE e de tratamento de informações dos alunos da turma. Por vezes existiu a necessidade de convocar os EE dos alunos com comportamentos inadequados ou com insuficiente desempenho académico. No entanto, também reunimos com EE que não foram convocados, mas que tinham interesse em receber informações acerca do comportamento e do aproveitamento dos respetivos educandos. Estivemos presentes em todos os momentos que os EE se dirigiram no horário de atendimento sendo que, a docente detentora do cargo nos deu total liberdade para interagir com os mesmos, fazendo questão que comunicássemos e dessemos sempre o nosso contributo pois, assim os EE tinham dois pontos de vista sendo um deles, a perspetiva de uma professora mais jovem.

Além disso, também apoiamos a DT no cumprimento de tarefas burocráticas, nomeadamente, justificação de faltas, comunicação de episódios relevantes aos EE via e-mail ou através do sistema digital de Gestão Integrada da Administração Escolar (GIAE) e na organização dos documentos que suportam o dossiê de turma. Estivemos também presentes em todos os CT e Conselhos de Diretores de Turma (CDT) de forma a perceber a importância das tarefas burocráticas, bem como a pertinência da colaboração entre professores com a partilha de informação acerca dos alunos.

Devido à situação epidémica que o país enfrentou, não foi possível continuar o acompanhamento presencialmente, todavia, não falhámos com o compromisso da assessoria e continuamos a desempenhar a mesma à distância mostrando-nos sempre disponíveis para auxiliar a docente pois, apesar de as atividades letivas presenciais terem sido interrompidas, o ensino à distância continuou a exigir bastante trabalho à DT. Ora a esclarecer os EE e respetivos educandos, ora a articular o trabalho entre os docentes da turma.

O acompanhamento da DT permitiu-nos verificar que o DT tem uma especial importância na promoção do sucesso educativo, uma vez que além da proximidade com os alunos e respetivos EE, também tem um papel preponderante na intervenção de gestão e orientação curricular da turma e na dinamização de uma constante reflexão sobre a eficácia e adequação das metodologias de trabalho, com o propósito de melhorar a qualidade das aprendizagens e o sucesso educativo de cada aluno. Desta forma, o DT, assegura a articulação entre professores da turma com os alunos e EE, bem como coordena, em cooperação com os docentes da turma, a adaptação de atividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno.

Por outro lado, verificámos que existem adversidades no desempenho das tarefas inerentes ao cargo. Destacando como principais dificuldades a questão de a lei exigir demasiado trabalho burocrático (justificação de faltas, organização do dossiê de turma, comunicação com os EE) e não prever tempo para a realização do mesmo. Além disso, ao longo EP apercebemo-nos de que uma das grandes preocupações da DT, era o facto de não existir um tempo letivo no qual fosse possível estar com a turma de forma a inteirar-se de como, na perspetiva dos alunos, decorrem as atividades letivas em termos pedagógicos e comportamentais.

De uma forma geral através da assessoria, ficamos a compreender a dinâmica do cargo e considerámos que esta foi uma experiência enriquecedora que marcou o nosso EP e que certamente nos deu ferramentas para que futuramente estejamos aptos a desempenhar eficazmente o cargo.

Área 3- Projetos e parcerias educativas

A presente área pretendeu desenvolver competências de conceção, construção, desenvolvimento, planificação e avaliação de projetos educativos e curriculares em diferentes dimensões, assim como a participação na organização escolar.

No início do ano letivo o NE juntamente com o GDEF decidiu planear duas atividades inserindo-as assim no Plano Anual de Atividades (PAA) do Agrupamento de Escolas Coimbra Sul. As atividades tratavam-se de um Torneio de Basquetebol 3x3 destinado aos alunos do 2º e 3º ciclo do agrupamento e o “Passo em Frente” que iria envolver os alunos do 4º ano da Escola de Ceira sendo que, estas se iriam realizar no final do 2º Período e no início do 3º Período, respetivamente.

As atividades propostas e aprovadas pelo NE consideravam as características da população escolar e tinham como principal objetivo a participação de todos os alunos do agrupamento, dos professores do GDEF e da restante comunidade educativa, indo ao encontro dos requisitos estabelecidos no guia de estágio. No entanto, face à interrupção das atividades letivas presenciais devido à Covid-19, estas atividades não se concretizaram e, portanto, os projetos referentes às mesmas também não.

Posto isto e de forma a cumprir com conceção dos projetos tal como o guia de estágio sugere, o NE optou por elaborar dois projetos de duas atividades nas quais estivemos envolvidos e participamos ativamente. Assim, os projetos preconizados referem-se ao Corta-Mato realizado no dia 11 de dezembro nas instalações da Escola Dr.^a M^a Alice Gouveia e o Torneio de Ténis do Desporto Escolar (DE) que decorreu nos dias 14 de janeiro e 20 de fevereiro, no parque do Choupal e na Escola de Ténis de Cantanhede, respetivamente.

Além destas atividades, participamos também na organização do Mega-sprinter em Febres no dia 04 de março. Esta foi uma prova organizada pela divisão de DE da Direção-Geral da Educação (DGE) e pela Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEEA), em parceria com a Federação Portuguesa de Atletismo (FPA). Incluiu provas de Sprint, Salto em Comprimento e Lançamento de Peso. A atividade contou com a presença de milhares de alunos do sistema educativo português e respetivos professores de EF. Nela destacaram-se o espírito de entusiasmo, empenho e dedicação de todos os intervenientes.

Apesar dos constrangimentos que impossibilitaram a concretização das atividades inicialmente idealizadas, a colaboração nas atividades organizadas pelo GDEF e pelo DE

permitiram-nos desenvolver competências de conceção, desenvolvimento e gestão deste tipo de eventos e, portanto, foram uma mais valia no decorrer do EP.

Área 4- Atitude ético-profissional

À profissão docente é-lhe atribuído um carácter ético devido ao constante questionamento que esta exige, acerca daquilo que é certo, justo ou virtuoso (Feio, 2015). Assim, no decorrer do ano letivo a ética profissional foi uma dimensão que esteve sempre presente comprometendo-nos com as aprendizagens dos alunos, garantindo a diferenciação pedagógica para promover o sucesso de cada aluno e mostrando-nos sempre disponíveis tanto para eles como para a comunidade educativa, comprometendo-nos também com as nossas próprias aprendizagens e assumindo uma conduta pessoal e profissional adequadas.

Nesta perspetiva, acreditámos que cumprimos com os valores pautados pela profissão docente, pela escola e pelo EP de forma natural, isto é, inicialmente sabíamos que estávamos perante um desafio por se tratar de uma situação nunca antes vivenciada no entanto, demonstramos, desde o início, uma postura assídua, pontual, respeitadora e exigente para que pudéssemos exigir o mesmo à turma. Além disso, mostramo-nos interessados pelos alunos e assumimos uma atitude inclusiva na totalidade das aulas perante toda a turma, o que ajudou na construção de um clima próprio e positivo para o processo de ensino aprendizagem.

Face à situação nunca antes vivida, a pandemia Covid-19, as atividades letivas presenciais foram suspensas de forma a promover o isolamento social e, consequentemente, reduzir a propagação do vírus. Assim, existiu a necessidade de lecionar à distância sendo que, a nossa preocupação passou por sermos pró-ativos dando continuidade ao processo de ensino aprendizagem, continuando a mostrar-nos disponíveis para o acompanhamento dos alunos e propondo tarefas exequíveis, que garantissem aprendizagem e o sucesso de cada aluno.

Relativamente à autoformação (anexo 8) participamos em eventos como forma complementar à nossa formação, concretamente, na sessão de apresentação do Programa de Educação Olímpica, participamos enquanto voluntários no 11º Congresso Nacional de Professores de Educação Física, assistimos à conferência *Nuevas Competencias Docentes del Profesorado de Educación Física*, proferida pelo Professor Dr. António Fraile, apresentamos o Tema-Problema nas VI Jornadas Científico Pedagógicas, que apesar de

não se terem realizado nos moldes inicialmente previstos, ocorreram dentro do NE e juntamente com o NE da Escola Básica e Secundária Quinta das Flores, frequentámos as aulas de dança do 1º ano do MEEFEBS, contribuímos para a IX Oficina de Ideias em Educação Física cujo tema foi *A Avaliação como Meio de Ensino*. Além disso, observámos mensalmente as aulas de outros docentes bem como, todas as aulas dos colegas estagiários do próprio NE e duas aulas de outros dois NE. Participámos e ajudámos na organização de Torneios de DE, especificamente, em torneios de ténis e no mega sprinter e envolvemo-nos ativamente nas atividades planeadas pelo GDEF, nomeadamente, o corta-mato.

As reflexões com o NE e as conversas informais com outros docentes, tiveram também um papel preponderante para a nossa formação enquanto professores pois, permitiram-nos refletir acerca dos nossos pontos fortes e fracos e adequar a nossa prática pedagógica.

De uma forma geral, desde o primeiro instante que encaramos o EP com seriedade e responsabilidade, revelando-nos sempre comprometidos com as próprias aprendizagens e com as dos alunos, estando disponíveis para os alunos e para a escola, interagindo e intervindo com os diferentes elementos da comunidade escolar, bem como, fomentando valores juntos dos alunos e dos colegas de estágio, assumindo o trabalho em equipa com responsabilidade própria e coletiva.

CAPÍTULO III- TEMA PROBLEMA

1. Resumo

O presente estudo surgiu da necessidade de implementar o treino de condição física nas aulas de EF de forma a cumprir os objetivos do PNEF através de uma organização diferente da que geralmente é adotada pela maioria dos professores de EF. O estudo teve como propósito perceber o efeito da aplicação de circuitos de TF, na condição física dos alunos do 8º ano de uma escola situada no distrito de Coimbra. A amostra foi composta por dois grupos: o de intervenção, composto por 22 alunos e que foi alvo da aplicação do circuito de treino durante as aulas de EF ao longo de 14 semanas; e o grupo de controlo, constituído por 19 alunos, que frequentou as aulas de EF sem realizar o TF. Fizeram parte dos nossos objetivos específicos: comparar o nível de condição física dos alunos (intervenção e controlo) antes e após a aplicação de circuito de treino funcional com a duração de 14 semanas de intervenção; comparar a condição física dos alunos em função

do sexo, nos quatro momentos de avaliação; comparar a condição física dos alunos em função da atividade desportiva fora do contexto escolar nos quatro momentos de avaliação.

Para avaliar a aptidão física dos alunos, utilizamos as baterias de testes *Fitescola* (Teste dos Abdominais; Teste das Flexões de Braços e Impulsão Horizontal) e *Fitschool* (*Burpees*, Salto à corda e Equilíbrio). Durante as aulas, o programa de TF foi organizado em circuito e com a ajuda da *app Tabata* para a gestão do tempo de atividade e descanso através de música.

Para o tratamento estatístico dos dados, utilizou-se o programa *Statistical Package for the Social Sciences – Versão 24.0* (SPSS Statistics 24.0). O nível de significância para rejeição da hipótese nula em todos os testes estatísticos foi fixado em $\alpha=0.05$ (intervalo de confiança de 95%).

A estatística descritiva foi efetuada recorrendo à média como medida de tendência central e ao desvio padrão como medida de dispersão, visto serem variáveis contínuas. Recorremos também à apresentação dos valores mínimo e máximo como medidas esclarecedoras da amplitude dos dados. Utilizamos o *Mann Whitney Test* para comparar os níveis de significância entre praticantes e não praticantes e entre sexos. Recorremos ainda ao *Wilcoxon Test* de forma a comparar os resultados obtidos nos quatro momentos de avaliação nos dois grupos da amostra.

Como principais conclusões realçamos que a aplicação de um programa de TF em circuito, nas aulas de EF, melhorou significativamente os níveis de condição física geral dos alunos em todos os testes, independentemente do sexo ou de serem ou não praticantes de modalidades desportivas fora do contexto escolar.

PALAVRAS CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA, TREINO FUNCIONAL, FITESCOLA, FITSCHOOL, CONDIÇÃO FÍSICA.

2. Introdução

O presente estudo surgiu da necessidade de implementar o treino de condição física nas aulas de EF de forma a cumprir os objetivos que constam no PNEF (2001, p. 6), nomeadamente, “Melhorar a aptidão física, elevando as capacidades físicas de modo harmonioso e adequado às necessidades de desenvolvimento do aluno” e ainda “Promover a aprendizagem de conhecimentos relativos aos processos de elevação e manutenção das capacidades físicas.”.

Geralmente os alunos não veem o trabalho da condição física como algo motivador e o presente estudo pretende propor uma metodologia de treino da condição física organizada em circuito onde é monitorizado o tempo de atividade e descanso pela música e a monitorização da correção da execução é realizada pelo professor de EF. Desta forma pretendemos ainda consciencializar os alunos e dotá-los de um conjunto de ferramentas que lhes permitam treinar individualmente, de forma eficaz e eficiente, com ou sem material auxiliar.

3. Revisão da literatura

O estilo de vida ativo está associado à saúde e ao bem-estar, facto que tem valorizado o papel da atividade física, no conjunto dos comportamentos promotores de um estilo de vida saudável (Piéron, 2004; Piéron, Juan, Montes, & Suárez, 2008; Marques, 2010b; Velázquez, Hernández, Martínéz, & Martínéz, 2011).

A Direção-Geral da Saúde (DGS) tem desenvolvido programas e campanhas de sensibilização com o propósito consciencializar a população para a importância da atividade física na saúde, pois, segundo os dados da Organização Mundial de Saúde (OMS) cerca de 80% da população não pratica atividade física suficiente e a inatividade física é o quarto principal fator de risco para a mortalidade em todo o mundo (OMS, 2014).

O sedentarismo tem aumentado (Dias et al., 2014; LeBlanc et al., 2015) e a prática de atividade física regular e a manutenção de níveis adequados de aptidão física têm sido reconhecidas como efeitos benéficos para a saúde. Sendo possível relaciona-lo com a prevenção de doenças cardiovasculares, obesidade, diabetes, osteoporose, entre outras (OMS, 2020).

Antes de mais importa definir e distinguir alguns conceitos. Segundo Bouchard e Shephard (1994) devemos entender atividade física como qualquer movimento corporal produzido pelos músculos esqueléticos que resulte num dispêndio energético acima do valor de repouso. De acordo com Martins (2006), diferencia-se atividade física de exercício físico, pela intencionalidade do movimento, sendo o exercício físico uma atividade física planeada, estruturada e repetitiva, tendo com propósito a manutenção ou a otimização da condição física.

O conceito de condição física tem sido alvo de várias interpretações. De acordo com a OMS (1978) a condição física trata-se da capacidade de realizar uma determinada

tarefa muscular ou motora de forma satisfatória. Podemos relacionar condição física com o rendimento competitivo e com a capacidade específica para o desempenho numa dada modalidade desportiva (condição física específica) ou com a promoção da saúde e prevenção da doença (condição física geral) (Caspersen, Powell, & Christenson, 1985; Pate, 1988).

A escola tem uma enorme influência nos comportamentos das crianças e jovens, não apenas por ser um local onde todos os jovens passam, mas, principalmente, pelo tempo que lá permanecem durante a infância e adolescência. Nesta perspectiva, a escola deve ser o ponto de partida para a sensibilização e quem sabe alteração de comportamentos, promovendo estilos de vida ativos e saudáveis “A escola providencia um contexto único para a aprendizagem, porque a receptividade e a capacidade para modificação de comportamentos estão nos períodos mais favoráveis; é um local onde as diretrizes provenientes do poder político se fazem rapidamente sentir; lá encontram-se os profissionais qualificados e; o seu objetivo é o desenvolvimento eclético das crianças, adolescentes e jovens. Por estas razões é a instituição que apresenta o maior potencial para melhorar a saúde das crianças, adolescentes e jovens, providenciando instruções, programas e promovendo a atividade física.” (Marques, 2010, p. 89).

Segundo o PNEF (2001, p.6), a EF, ao longo de toda a escolaridade obrigatória, deve transmitir conhecimentos, atitudes e habilidades motoras essenciais para a manutenção de estilos de vida ativos e saudáveis. Desta forma, a disciplina de EF assume um papel preponderante na influência da atividade física dos jovens sendo que, o seu contributo para a promoção da saúde tem sido reconhecido (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013; Health et al., 2012; OMS, 2006).

É fundamental que as aulas de EF promovam o sucesso de cada aluno e que constituam um momento de prazer, no sentido de motivar os alunos para a prática através de experiências positivas e agradáveis pois, apenas desta forma garantimos que a EF é capaz de promover o gosto pela atividade física, a curto, médio e longo prazo.

Neste ano de estágio decidimos implementar o circuito e TF nas aulas de EF de forma a verificar o efeito na condição física dos alunos, motivando-os para a prática regular de exercício físico.

O TF é uma excelente alternativa aos métodos de treino mais convencionais e que permite melhorar todas as capacidades físicas dos praticantes.

Segundo Santana (2000, p. 12), o TF é “um espectro de atividades que condicionam o corpo consistentemente com a integração dos seus movimentos e/ou utilizações.” O conceito de TF deve ser visto como a melhoria da função, dependendo do objetivo, pode ser mais geral ou mais específica (Tedim, 2016).

O TF pode ter um objetivo global, com vista a trabalhar os movimentos do padrão motor (agachar, inclinar, afundar, puxar, empurrar ou rodar) ou específico envolvendo um conjunto de exercícios dirigidos e enquadrados à modalidade em causa (corridas/travagens, saltos/receções, mudanças de direção/velocidade) (Garganta, 2015). De acordo com Gambetta (2007) o TF engloba um conjunto de métodos e aplicações que auxiliam na transferência do treino para a competição.

Apesar das evidências positivas face ao exercício físico, é importante que este seja realizado com qualidade, isto é, os exercícios e movimentos devem ser realizados corretamente para evitar lesões ou outros constrangimentos. Gray Cook (2010 cit. por Garganta & Santos, 2015) refere que, primeiro devemos mover-nos bem para depois nos movermos com frequência, isto é, o importante é fazer bem para posteriormente fazer muito e bem.

Para a realização do estudo optámos pelo TF, como estratégia de mudança, por se tratar de um tipo de treino acessível em contexto escolar (pois requer pouco ou nenhum material para se realizar) e em relação aos alunos é visto como um treino divertido, rápido e eficiente, ou seja, esta é uma atividade acessível, eficaz e fácil de implementar. Garganta e Santos (2015, p. 148) reforçam a ideia de que a escola deve ser o ponto de partida para a alteração de comportamentos referindo que “o TF tendo em conta que é uma atividade acessível a qualquer aluno e fácil de implementar, pode ser uma “luz ao fundo do túnel.”

Para este tipo de treino existe uma panóplia de exercícios sendo que estes podem ser planeados e realizados tanto com o peso do corpo como com materiais como cordas, *kettlebell*, *trx*, bola medicinal ou outros. Os exercícios devem incluir trabalho de estabilidade, mobilidade, equilíbrio, força, velocidade, potência, agilidade, core e resistência muscular, ou seja, todos os atributos físicos que as pessoas precisam para serem mais autónomas e com maior qualidade de vida (Garganta, 2015).

O treino em circuito apresenta uma vantagem pois, permite enquadrar um numeroso grupo de alunos, facilitando a organização e constrangimentos a nível de espaço ou

material; é um fator motivador para os alunos pois pode envolver competição; podem ser mobilizados diferentes grupos musculares.

Ao TF em circuito, acrescentamos ainda o recurso ao treino *Tabata*. Este método de treino foi desenvolvido pelo médico Japonês Izumi Tabata e os seus colaboradores do Instituto Nacional de Fitness e Desporto, em 1996. O termo *Tabata* é frequentemente utilizado como sinónimo de *HIIT* (*High Intensity Interval Training*), já que é um tipo de treino intervalado de alta intensidade.

Para desenvolver um programa de *HIIT* é necessário ter em conta dois aspetos: a) o intervalo de trabalho: a frequência, a duração e a intensidade do esforço realizado; b) o intervalo de repouso: a duração e a intensidade da recuperação (ativa ou passiva) (Raposo, 2015).

Desta forma, o treino *Tabata* pretende que os executantes realizem séries de oito exercícios, com o máximo de repetições em 20 segundos e com 10 segundos de recuperação entre exercícios.

Com o desenvolvimento da tecnologia e de forma a facilitar a aplicação deste tipo de treino, surgiu uma aplicação (*app*) *tabata*, na qual podemos introduzir uma música e estabelecer o tempo que pretendemos para exercitação, recuperação entre exercícios e descanso entre séries. Esta é uma ferramenta fácil de utilizar e útil que permite motivar os alunos para a realização dos exercícios, pois muitos são os estudos que têm demonstrado a motivação para o exercício físico aumenta quando este é associado à música. Por exemplo, Anshel e Marisi (1978) referem a influência positiva do ritmo no organismo humano em termos de comportamento motor sendo que, o ritmo promove prazer ao indivíduo porque o corpo humano tem uma natural predisposição ao movimento rítmico. Karageorghis e Terry (1995) acrescentam mencionando que a música durante a atividade física age de forma a capturar a atenção do praticante e, em consequência, desviar a atenção à fadiga e cansaço durante o exercício.

4. Objetivos

Objetivo geral

Este estudo tem como principal objetivo averiguar o efeito da aplicação regular de circuitos de TF na condição física dos alunos do 8º ano.

Objetivos específicos

- Comparar o nível de condição física dos alunos em cada um dos grupos (intervenção e controlo) nos quatro momentos de avaliação;
- Comparar todos os momentos de avaliação (1º vs 2º, 2º vs 3º, 3º vs 4º e 1º vs 4º);
- Comparar os dois grupos da amostra (controlo e intervenção) entre si nos diferentes momentos de avaliação da condição física, em função da prática ou não de uma modalidade desportiva fora do contexto escolar;
- Comparar os dois grupos da amostra (controlo e intervenção) entre si nos diferentes momentos de avaliação da condição física, em função do sexo;

5. Metodologia

5.1. Amostra

A amostra era constituída por dois grupos de alunos, de uma escola do distrito de Coimbra, com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos, que frequentavam o 8º ano de escolaridade e que semanalmente tinham o mesmo volume de aulas de EF.

O grupo de intervenção (8ºanoA), sujeito à aplicação do circuito de TF, era constituído por 22 alunos dos quais 12 pertenciam ao sexo masculino e 10 ao sexo feminino. De entre os 22 alunos, 12 praticavam desporto fora do contexto escolar, concretamente, 3 do sexo feminino e 9 do sexo masculino.

O grupo de controlo (8ºanoB), que não realizava o circuito de TF, no entanto exercitava a condição física de forma tradicional era constituído por 19 alunos, sendo 10 do sexo feminino e 9 do sexo masculino. Dos 19 alunos, 4 do sexo feminino e 6 do sexo masculino praticavam desporto fora do contexto escolar.

5.2. O programa de treino

Antes de aplicar o circuito de TF foi realizada uma avaliação inicial com o propósito de averiguar se os alunos, de ambos os grupos, estavam ou não dentro do perfil saudável, considerando os valores de referência das baterias de teste *Fitescola* e *Fitschool* (Tabela 1). Em todos os momentos de avaliação, os alunos realizaram os testes do *Fitescola*- Teste dos Abdominais, Teste das Flexões de Braços, Teste da Impulsão Horizontal; e do *Fitschool*- Saltos à Corda, *Burpees* e Equilíbrio na prancha de instabilidade (Anexo 1). Os testes do *Fitescola* tiveram a duração estabelecida no áudio da

plataforma online e os testes do *Fitschool* a duração de 45 segundos e 45 segundos de descanso entre testes.

Tabela 1- Valores de referência do *Fitescola* e *FitSchool*.

VALORES DE REFERÊNCIA													
3º Ciclo Feminino													
FITESCOLO							FITSCHOOL						
Idade	Flexão de braços		Abdominais		Impulsão horizontal			Burpees		Equilíbrio		Salto à corda	
	Perfil saudável	Perfil atlético	Perfil saudável	Perfil atlético	Perfil saudável	Perfil atlético							
12	7	15	18	53	115,8	175,3	1	0	9	0	6	0	44
13	7	16	18	57	118,1	176,4	2	10	13	7	9	45	56
14	7	16	18	59	121,8	179,6	3	14	16	10	12	57	68
15	7	17	18	62	123	179	4	17	18	13	16	69	75
16	7	18	18	63	126	180,4	5	19	>	17	>	76	>
3º Ciclo Masculino													
FITESCOLO							FITSCHOOL						
Idade	Flexão de braços		Abdominais		Impulsão horizontal			Burpees		Equilíbrio		Salto à corda	
	Perfil saudável	Perfil atlético	Perfil saudável	Perfil atlético	Perfil saudável	Perfil atlético							
12	10	21	18	60	128,4	190,6	1	0	9	0	5	0	29
13	12	22	21	66	135,4	197,3	2	10	13	6	8	30	46
14	14	24	24	71	151,5	213,3	3	14	18	9	14	47	65
15	16	27	24	71	165,8	224,4	4	19	20	15	17	66	84
16	18	29	24	71	175,9	231,8	5	21	>	18	>	40	>

A aplicação do treino foi realizada em circuito, isto é, uma série de exercícios dispostos sequencialmente (em estações).

O programa de treino aplicado no grupo de intervenção, era constituído por 8 exercícios sendo que, nas aulas de 90 minutos, a turma realizava duas séries e nas de 45 minutos apenas uma série. Por forma a respeitar os princípios do treino, existiu uma fase de adaptação ao treino e o tempo de execução e descanso também foi alterado. Tendo em conta o princípio da sobrecarga, assim, e ao longo das semanas, o tempo de descanso entre exercício e entre séries foi reduzido, tal como apresentado na Tabela 2. Importa ainda mencionar que os exercícios do circuito de treino foram alterados para que os alunos estivessem submetidos a novos estímulos.

Relativamente à organização da sequência de exercícios, na construção do circuito (Anexo 2) selecionamos exercícios que solicitassem os grupos musculares dominantes (membros superiores, zona do core e membros inferiores), considerando os pilares de movimento em cada exercício e que tivessem em conta os padrões motores fundamentais, tal como o TF sugere. Desta forma, selecionámos exercícios variados, sem cargas muito elevadas, simples e de fácil aprendizagem, assegurando um desenvolvimento muscular harmonioso, respeitando o estado maturacional dos alunos. De referir que, na sequência de exercícios, tivemos a atenção de não colocar dois exercícios para o mesmo grupo muscular

seguidos, de forma a não subcarregar uma zona corporal específica, garantindo o melhor rendimento possível em cada exercício.

De salientar que em cada estação os alunos dispunham de uma imagem na qual estava ilustrado o exercício que se pretendia e sempre que eram introduzidos novos exercícios recorremos à demonstração para que todos tivessem uma perceção do movimento pretendido.

Tabela 2- Planeamento geral do volume e Intensidade do circuito de treino.

Semana	Tempo de atividade (segundos)	Tempo de descanso (segundos)	Número de séries	Intervalo entre séries
1 ^a	30''	20''	2 nas aulas de 90 minutos (8 exercícios+8exercícios) 1 nas aulas de 45 minutos (8 exercícios)	1'30''
2 ^a , 3 ^a , 4 ^a , 5 ^a	20''	15''		1'30''
6 ^a ,7 ^a	20''	10''		1'
8 ^a , 9 ^a , 10 ^a	Férias Escolares (repouso completo)			
11 ^a	30''	20''	2 nas aulas de 90 minutos (8 exercícios+8exercícios) 1 nas aulas de 45 minutos (8 exercícios)	1'30''
12 ^a , 13 ^a , 14 ^a , 15 ^a	20''	15''		1'30''
16 ^a e 17 ^a	20''	10''		1'

No 1º período letivo, a aplicação do circuito de TF teve a duração de sete semanas (período compreendido entre o 1º e o 2º momento de avaliação da condição física). Após sete semanas de intervenção, foi realizada uma segunda avaliação nos dois grupos da amostra (controlo e intervenção), de forma a verificar o efeito do circuito de treino funcional na condição física dos alunos.

No início do 2º período letivo, foi realizada uma avaliação por forma a verificar o nível de destreino de ambos os grupos da amostra (controlo e intervenção), após a interrupção letiva. Seguidamente, o circuito de TF foi aplicado na turma de intervenção ao longo de sete semanas (período compreendido entre o 3º e 4º momento de avaliação da condição física) e a condição física dos alunos foi reavaliada, de forma a verificar o efeito do circuito de TF na condição física dos alunos.

5.3. Procedimentos estatísticos

Para o tratamento estatístico dos dados, recorreremos ao programa *Statistical Package for the Social Sciences* – Versão 24.0 (*SPSS Statistics* 24.0). O nível de significância para rejeição da hipótese nula em todos os testes estatísticos foi fixado em $\alpha=0.05$ (intervalo de confiança de 95%).

A estatística descritiva foi efetuada recorrendo à média como medida de tendência central e ao desvio padrão, mínimo e máximo como medidas de dispersão, visto serem variáveis contínuas. Utilizamos o *Mann Whitney Test* para comparar os níveis de significância entre o grupo de controlo e de intervenção, praticantes e não praticantes e entre sexos. Recorremos ao *Wilcoxon Test* de forma a comparar os resultados obtidos nos quatro momentos de avaliação nos dois grupos da amostra (controlo e intervenção) e ao *Friedman Test* na comparação de medidas repetidas (entre os 4 momentos de avaliação em cada grupo).

6. Resultados e Discussão

Neste capítulo apresentamos e discutimos os resultados do nosso estudo, de acordo com os objetivos previamente definidos.

Seguidamente, apresentamos na Tabela 3 a estatística descritiva (média, desvio-padrão, valor mínimo e máximo) e inferencial (*Mann Whitney Test*) dos resultados das baterias de teste *Fitescola* e *Fitschool* nos 2 grupos da amostra (controlo e intervenção) nos quatro momentos de avaliação.

Tabela 3- Estatística descritiva (média, desvio-padrão, valor mínimo e máximo) e inferencial (*Mann Whitney Test*) dos resultados das baterias de teste *Fitescola* e *Fitschool* nos 2 grupos da amostra (controlo e intervenção) nos quatro momentos de avaliação.

1ª Avaliação									
Testes	Grupo de Intervenção (N=22)				Grupo de Controlo (N=19)				p
	Média	Desvio-Padrão	Min.	Máx.	Média	Desvio-Padrão	Min.	Máx.	
Flexões de Braços	13,50	13,14	0	42	14,42	7,17	2	28	0,35
Abdominais	31,32	19,06	0	66	30,95	15,25	6	60	0,82
Impulsão Horizontal	160,60	27,55	124	205	157,73	27,16	124	225	0,69
Burpees	14,27	5,88	0	27	19,63	11,62	6	58	0,11

Salto à corda	42,82	16,21	10	79	49,95	25,82	6	93	0,30
Equilíbrio	14,69	4,86	4	25	14,37	3,83	7	21	0,89
2ª Avaliação									
Flexões de Braços	14,77	13,18	1	45	12,32	8,37	1	31	0,97
Abdominais	38,22	25,23	0	80	35,69	17,93	7	62	0,94
Impulsão Horizontal	155,40	44,16	150	217	158	30	115	230	0,72
Burpees	16,82	7,40	5	36	20,74	11,37	5	53	0,12
Salto à corda	44,59	19,14	10	87	48,16	20,16	9	92	0,57
Equilíbrio	17,09	4,47	8	26	14,10	3,41	8	20	0,03*
3ª Avaliação									
Flexões de Braços	15,68	13,57	1	47	12,89	7,68	3	29	0,97
Abdominais	45,14	24,48	0	80	28,95	14,79	2	58	0,04*
Impulsão Horizontal	159,41	29,75	120	242	154,74	28,43	110	225	0,72
Burpees	17,68	4,70	8	30	20,21	10,53	3	43	0,37
Salto à corda	45,68	17,09	12	78	47,21	19,79	17	88	0,78
Equilíbrio	16,55	3,74	5	23	16,59	3,42	7	21	0,82
4ª Avaliação									
Flexões de Braços	18,50	13,61	2	49	12,89	7,84	2	30	0,33
Abdominais	52,41	26,22	2	94	28,74	17,09	3	62	0,03*
Impulsão Horizontal	171,36	30,34	130	245	153,26	28,71	110	228	0,54
Burpees	21,01	4,92	12	34	19,16	11,31	3	48	0,04*
Salto à corda	52,05	17,41	14	88	46,42	17,34	17	87	0,20
Equilíbrio	18,59	4,38	6	25	15,21	3,85	9	24	0,03*

***p≤0,05:** Existem diferenças estatisticamente significativas

Analisando a Tabela 3, podemos constatar que, no primeiro momento de avaliação, não existiram diferenças significativas, entre os grupos, em nenhum dos testes. Contudo, se repararmos nos valores que dizem respeito ao desvio-padrão, a turma de controlo apresenta uma menor dispersão de resultados em quase todos os testes. Apesar de não existirem diferenças estatisticamente significativas, o grupo de intervenção comparativamente ao grupo de controlo, apresentou melhores resultados no teste dos abdominais, impulsão horizontal e equilíbrio. Os valores mínimos da turma de controlo foram sempre superiores

aos do grupo de intervenção o que nos permite perceber que na turma de intervenção, em três testes, existiu pelo menos um aluno que não conseguiu realizar uma única repetição. Em relação ao valor máximo, foi interessante perceber que, a turma de controlo, no teste do equilíbrio e dos abdominais, conseguiu realizar mais repetições que o grupo de intervenção.

Na segunda avaliação existiram diferenças significativas no teste do equilíbrio sendo que, o grupo de intervenção apresentou melhores resultados comparativamente ao grupo de controlo no teste das flexões de braços, abdominais e equilíbrio. Neste último, existiram diferenças significativas entre os dois grupos da amostra. Esta diferença significativa não se verificou no primeiro momento de avaliação, o que pode ser explicado pelo facto de inicialmente os alunos não estarem familiarizados com o padrão de movimento. Apesar de o grupo de intervenção ter realizado circuito de treino funcional ao longo de sete semanas, continua a existir pelo menos um aluno a não realizar abdominais. Isto pode dever-se ao facto de o protocolo do teste dos abdominais do *Fitescola* exigir que os alunos não tirem os pés do chão e apesar de terem existido exercícios que requisitassem a musculatura abdominal no circuito de treino funcional, nenhum exercício incluía este critério.

Na terceira avaliação existiram diferenças significativas no teste dos abdominais sendo que, o grupo de intervenção, apresentou melhores resultados comparativamente ao grupo de controlo.

Na quarta avaliação existiram diferenças significativas no teste dos abdominais, *burpees* e equilíbrio sendo que o grupo de intervenção apresentou melhores resultados comparativamente ao grupo de controlo.

Analisando as médias, é interessante perceber que na primeira avaliação, o grupo de controlo, apresentou melhores resultados no teste das flexões de braços, *burpees* e salto à corda. Todavia, na quarta avaliação, o grupo de intervenção apresentou melhores resultados em todos os testes, confirmando o efeito positivo da aplicação regular de circuitos de treino funcional na condição física dos alunos. Além disso, verificamos que a implementação do circuito de treino funcional permitiu que os alunos da turma de intervenção o valor máximo em todos os testes facto que nos permite refletir acerca da influência positiva do circuito de treino funcional nas aulas de EF.

Para percebermos a significância das diferenças da bateria *Fitescola e Fitschool* nos 2 grupos da amostra (controlo e intervenção) entre os quatro momentos de avaliação, realizamos o *Friedman Test*. Os resultados mostraram que o grupo de intervenção apresentou diferenças significativas em todos os testes sem exceção com $p=0,00$. No caso do grupo de controlo, apenas existiram diferenças significativas no teste do equilíbrio ($p=0,02$).

Neste sentido, após analisarmos os resultados obtidos no *Friedman Test*, aplicámos o *Wilcoxon Test* (Tabela 4) para averiguarmos entre que momentos existiram diferenças significativas.

Tabela 4- Wilcoxon Test- Significância das diferenças dos resultados da bateria de testes *Fitescola e Fitschool* nos dois grupos da amostra (intervenção e controlo), nos quatro momentos de avaliação.

Grupo	Teste	Momentos de avaliação					
		1 ^a vs 2 ^a	1 ^a vs 3 ^a	1 ^a vs 4 ^a	2 ^a vs 3 ^a	2 ^a vs 4 ^a	3 ^a vs 4 ^a
Intervenção (N=22)	Flexões de Braços	0,18	0,04*	0,01*	0,01*	0,00*	0,01*
	Abdominais	0,01*	0,01*	0,00*	0,01*	0,00*	0,00*
	Impulsão Horizontal	0,94	0,63	0,00*	0,96	0,00*	0,00*
	Burpees	0,09	0,01*	0,00*	0,26	0,01*	0,02*
	Salto à corda	0,16	0,08	0,02*	0,85	0,03*	0,02*
	Equilíbrio	0,02*	0,02*	0,00*	0,60	0,11	0,02*
Controlo (N=19)	Equilíbrio	0,76	0,70	0,28	0,01*	0,20	0,06

* $p \leq 0,05$: Existem diferenças estatisticamente significativas

Analisando a Tabela 4, quando comparados os diferentes momentos de avaliação, verificamos que, no grupo de intervenção, existiram diferenças significativas do primeiro para o segundo momento de avaliação, concretamente, no teste abdominais e equilíbrio. Acreditamos que não existiram diferenças significativas nos restantes testes uma vez que sete semanas de treino (período compreendido entre o primeiro e segundo momento de

avaliação) parecem não ser suficientes para uma mais evidente melhoria da aptidão física dos alunos.

Do primeiro para o terceiro momento, existiram diferenças significativas no teste das flexões de braços, abdominais, *burpees* e equilíbrio. Estes resultados parecem um pouco controversos já que, após a segunda avaliação, os alunos tiveram um descanso de três semanas devido a interrupções letivas. No entanto, podem ser explicados por fatores motivacionais pois, apesar de o circuito de TF ir variando e utilizarmos a música como um instrumento que motivasse a exercitação da condição física, os alunos já estavam um pouco “aborrecidos” de trabalhar esta componente.

Do segundo para o quarto momento existiram melhorias consideradas relevantes em todos os testes à exceção do teste do equilíbrio e do terceiro para o quarto momento, existiram diferenças significativas em todos os testes.

Ao compararmos os resultados do primeiro momento de avaliação com os resultados do quarto momento de avaliação, verificamos que existiram diferenças significativas em todos os testes sem exceção, o que nos permite confirmar que a aplicação de circuitos de treino funcional durante 14 semanas tem deveras efeitos positivos na condição física dos alunos.

Relativamente ao grupo de controlo, quando comparados os diferentes momentos de avaliação concluímos que apenas existiram diferenças significativas do primeiro para o segundo momento no teste das flexões de braços e do segundo para o terceiro momento no teste do equilíbrio.

Santana (2002), Cook (2003) e Chek (2011), referências mundiais nas áreas da metodologia de treino, da ciência do exercício e da saúde, defendem que o TF é uma das mais valiosas estratégias para a melhoria da condição física. Através dos resultados obtidos no grupo de intervenção, podemos efetivamente reiterar os autores uma vez que os mesmos reforçaram o efeito positivo da aplicação regular de circuitos de treino funcional na condição física dos alunos.

Se olharmos para estudos semelhantes, verificamos que os resultados foram idênticos. Silva (2017) realizou um estudo com o objetivo de avaliar o efeito de um programa de TF, durante as aulas de EF, no desenvolvimento da aptidão física dos alunos. Os resultados permitiram concluir que o programa de TF aplicado proporcionou benefícios na aptidão física dos alunos. O mesmo se verificou nos estudos realizados por Coutinho

(2015) e Silva (2016) que verificaram uma melhoria significativa na condição física dos alunos, após a aplicação de circuitos de TF nas aulas de EF.

Seguidamente, na Tabela 5 são apresentados os resultados da estatística descritiva (média, desvio-padrão, valor mínimo e valor máximo) nos quatro momentos de avaliação da bateria de testes *Fitescola e Fitschool* e o valor de p (*Mann Whitney test*) da comparação dos diferentes testes nos dois grupos (intervenção e controlo), em função dos alunos serem praticantes de modalidades fora do contexto escolar.

Tabela 5- Estatística descritiva dos resultados da bateria *Fitescola e Fitschool* nos 2 grupos da amostra (intervenção e controlo) nos quatro momentos de avaliação, em função dos alunos serem praticantes de modalidades fora do contexto escolar.

1ª Avaliação (alunos praticantes de modalidades fora do contexto escolar)									
Testes	Grupo de Intervenção (N=12)				Grupo de Controlo (N= 10)				p
	Média	Desvio-Padrão	Min.	Máx.	Média	Desvio-Padrão	Min.	Máx.	
Flexões de Braços	17,83	13,62	0	42	15,90	6,06	6	27	0,87
Abdominais	36,25	18,31	9	66	35,70	13,80	18	60	0,98
Impulsão Horizontal	172,67	25,31	126	205	161,10	33,42	124	225	0,21
Burpees	16,83	5,13	5	27	18,20	7,84	6	35	1,00
Salto à corda	40,08	21,28	13	79	44	24,90	6	87	0,64
Equilíbrio	15,50	4,03	9	22	14,20	3,97	7	21	0,45
2ª Avaliação									
Flexões de Braços	19,17	4,43	2	45	13,90	8,58	5	31	0,43
Abdominais	42,66	24,25	11	80	35,30	17,54	10	62	0,51
Impulsão Horizontal	160,60	55,41	150	215	169,30	31,39	118	230	0,55
Burpees	19,67	8,18	11	36	21,20	9,89	11	40	0,64
Salto à corda	40,67	22,83	10	87	42,80	18,66	9	61	0,62
Equilíbrio	17,58	5,35	8	26	14,10	4,07	8	20	0,12
3ª Avaliação									
Flexões de Braços	20,16	14,83	2	47	14,50	7,69	5	29	0,58
Abdominais	50,00	23,72	10	80	33,80	13,09	12	58	0,07
Impulsão Horizontal	173,92	30,33	128	242	160,80	31,76	120	225	0,25
Burpees	19,33	5,19	12	30	21,30	9,18	12	43	0,54

Salto à corda	42,25	19,77	12	78	46,60	21,23	17	88	0,36
Equilíbrio	17,66	3,28	14	23	17,20	2,53	13	21	0,98
4ª Avaliação									
Flexões de Braços	22,91	14,57	5	49	14,80	7,11	3	30	0,38
Abdominais	57,08	23,76	15	94	31,90	19,24	7	62	0,02*
Impulsão Horizontal	184,08	22,31	135	245	157,20	34,43	115	228	0,03*
Burpees	23,25	5,33	18	34	19,30	9,07	10	39	0,17
Salto à corda	50,42	20,91	14	88	43,30	17,05	21	82	0,49
Equilíbrio	19,42	3,75	11	25	15,40	3,44	12	23	0,01*

*** $p \leq 0,05$:** Existem diferenças estatisticamente significativas

Analisando a Tabela 5, verificamos que apenas existiram diferenças significativas no quarto momento de avaliação, concretamente, no teste dos abdominais, impulsão horizontal e equilíbrio. Se repararmos nos valores da média, percebemos que neste momento de avaliação, os alunos praticantes de modalidades desportivas fora do contexto escolar, do grupo de intervenção, tiveram melhores resultados em todos os testes comparativamente aos alunos do grupo de controlo. Estes resultados permitem-nos perceber que, apesar da atividade desportiva fora do contexto escolar, a aplicação de circuitos de TF contínua a evidenciar uma influência positiva na condição física dos alunos.

Estas não diferenças significativas na maioria dos testes aconteceu também no estudo realizado por Silva (2016) e, semelhantemente, associamos estes resultados ao facto de os alunos não estarem habituados ao TF o que inicialmente exigiu que primeiro se trabalhasse a técnico e só depois a quantidade de movimento pois, tal como refere Cook (2010) primeiro devemos mover-nos bem depois nos movermos muito e bem.

Na Tabela 6 são apresentados os resultados da estatística descritiva (média, desvio-padrão, valor mínimo e valor máximo) nos quatro momentos de avaliação da bateria de testes *Fitescola e Fitschool* e o valor de p (*Mann Whitney test*) da comparação dos diferentes testes nos dois grupos (intervenção e controlo), em função dos alunos não serem praticantes de modalidades fora do contexto escolar.

Tabela 6- Estatística descritiva dos resultados da bateria *Fitescola* e *Fitschool* nos 2 grupos da amostra (intervenção e controlo) nos quatro momentos de avaliação, em função dos alunos não serem praticantes de modalidades fora do contexto escolar.

1ª Avaliação (alunos não praticantes de modalidades fora do contexto escolar)									
Testes	Grupo de Intervenção (N=12)				Grupo de Controlo (N= 10)				p
	Média	Desvio-Padrão	Min.	Máx.	Média	Desvio-Padrão	Min.	Máx.	
Flexões de Braços	8,30	10,98	0	34	12,77	8,29	2	28	0,11
Abdominais	25,40	19,14	0	59	25,67	15,79	6	49	0,87
Impulsão Horizontal	146,20	23,75	124	205	154,0	19,33	127	185	0,25
Burpees	11,20	5,39	0	19	21,22	15,14	6	58	0,05*
Salto à corda	46,10	14,09	10	59	56,55	26,64	19	93	0,23
Equilíbrio	13,70	5,76	4	25	14,55	3,91	8	20	0,57
2ª Avaliação									
Flexões de Braços	9,40	9,64	1	35	10,56	8,26	1	27	0,57
Abdominais	32,90	26,63	0	80	36,11	19,41	7	59	0,44
Impulsão Horizontal	149,20	26,81	125	217	145,44	24,07	115	176	0,87
Burpees	13,40	4,69	5	24	20,22	13,42	5	53	0,10
Salto à corda	49,30	13,12	18	64	54,11	21,13	12	92	0,62
Equilíbrio	16,50	3,31	10	21	14,11	2,76	10	17	0,14
3ª Avaliação									
Flexões de Braços	10,30	10,08	1	36	11,11	7,70	3	25	0,56
Abdominais	25,31	25,31	0	80	23,55	15,40	2	50	0,25
Impulsão Horizontal	170,98	17,98	120	180	148,00	24,22	110	185	0,46
Burpees	3,26	3,27	8	20	19,00	12,32	3	43	0,39
Salto à corda	13,02	13,01	22	65	47,88	19,31	18	79	0,87
Equilíbrio	3,96	3,97	5	18	15,88	4,25	7	21	0,51
4ª Avaliação									
Flexões de Braços	13,20	10,75	2	41	10,77	8,48	2	27	0,57
Abdominais	46,80	29,16	2	94	25,22	14,66	3	48	0,12
Impulsão Horizontal	156,10	24,96	130	220	148,88	21,92	110	175	0,87

Burpees	20,30	4,06	12	25	19,00	13,96	3	48	0,23
Salto à corda	54,00	12,84	26	66	49,88	17,98	17	87	0,19
Equilíbrio	17,60	5,04	6	22	15,00	4,47	9	24	0,08

***p≤0,05:** Existem diferenças estatisticamente significativas

Analisando a Tabela 6, verificamos que apenas existiram diferenças significativas no primeiro momento de avaliação, nomeadamente, no teste dos *burpees* sendo que, os alunos do grupo de controlo apresentaram melhores resultados comparativamente ao grupo de intervenção. Este resultado deve-se essencialmente ao facto de o grupo de controlo conseguir atingir um valor máximo superior ao valor máximo do grupo de intervenção.

Contudo e, apesar de não existirem diferenças significativa, através dos resultados do quarto momento de avaliação podemos averiguar que os alunos do grupo de intervenção, não praticantes de modalidades desportivas fora do contexto escolar, obtiveram melhores resultados em todos os testes reforçando a influência positiva do TF nas aulas de EF, na condição física dos alunos.

De forma a verificarmos a significância das diferenças da bateria *Fitescola* e *Fitschool* nos dois grupos da amostra (controlo e intervenção), em função de os alunos serem ou não praticantes de modalidades fora do contexto escolar, realizamos o *Friedman Test*. Os resultados mostraram que o grupo de intervenção apresentou diferenças significativas na 1ª avaliação, especificamente, no teste das flexões de braços (p=0,05), impulsão horizontal (p=0,02) e *burpees* (p=0,02). Na 2ª avaliação, no teste das flexões de braços (p=0,05) e *burpees* (p=0,04). Na 4ª avaliação, no teste da impulsão horizontal (p=0,02).

No que concerne ao grupo de controlo, não existiram diferenças significativas entre alunos praticantes e não praticantes de modalidades desportivas fora do contexto escolar, em nenhum momento de avaliação.

Estes resultados permitem-nos considerar que o nível de aptidão física dos alunos não praticantes não apresentou diferenças a considerar relativamente aos alunos praticantes. No entanto era expectante que existissem diferenças significativas entre alunos praticantes e não praticantes de modalidades desportivas fora do contexto escolar já que, à priori, os alunos praticantes apresentariam melhor desempenho físico.

Após analisarmos os resultados obtidos no *Friedman Test*, aplicamos o *Wilcoxon Test* (Tabela 7), apenas nos testes físicos que apresentaram significado estatístico no teste Friedman, para averiguarmos entre que momentos existiram diferenças significativas.

Tabela 7- Wilcoxon Test- Significância das diferenças dos resultados da bateria de testes *Fitescola* e *Fitschool* nos dois grupos da amostra (intervenção e controle), nos quatro momentos de avaliação), em função de serem ou não praticantes de modalidades.

Grupo	Teste		Momentos de avaliação					
			1ª vs 2ª	1ª vs 3ª	1ª vs a 4ª	2ª vs a 3ª	2ª vs 4ª	3ª vs 4ª
Grupo de Intervenção	Praticantes	Flexões de Braços	0,43	0,13	0,01*	0,15	0,02*	0,03*
		Abdominais	0,08	0,03*	0,02*	0,27	0,03*	0,03*
		Impulsão Horizontal	0,37	0,53	0,02*	0,96	0,02*	0,02*
		Burpees	0,19	0,11	0,02*	0,81	0,05*	0,02*
		Salto à corda	0,35	0,19	0,01*	0,96	0,02*	0,01*
		Equilíbrio	0,12	0,01*	0,03*	0,01*	0,18	0,02*
	Não Praticantes	Flexões de Braços	0,17	0,08	0,02*	0,17	0,05*	0,05*
		Abdominais	0,08	0,01*	0,05*	0,02*	0,01*	0,03*
		Impulsão Horizontal	0,10	0,24	0,05*	0,09	0,01*	0,05*
		Burpees	0,28	0,02*	0,05*	0,06	0,05*	0,05*
		Salto à corda	0,19	0,10	0,04*	0,79	0,05*	0,06
		Equilíbrio	0,05*	0,24	0,03*	0,22	0,23	0,02*
Grupo de Controle	Não Praticantes	Abdominais	0,07	0,91	0,86	0,01*	0,01*	0,95

* $p \leq 0,05$: Existem diferenças estatisticamente significativas

Analisando a Tabela 7 percebemos que, no grupo de intervenção, tanto no grupo dos alunos praticantes como no grupo dos não praticantes, do primeiro para o segundo momento de avaliação não existiram grandes diferenças o que nos faz pensar que sete semanas de intervenção não são suficientes para causar diferenças significativas na condição física dos alunos. Contudo nos restantes momentos de avaliação as diferenças

foram cada vez mais significativas sendo que, ao compararmos a primeira com a quarta avaliação, verificamos que existiram diferenças significativas e relevantes em todos os testes. Desta forma, podemos constatar o efeito evidente e positivo de circuitos de TF na condição física dos alunos. Portanto, esta torna-se uma ferramenta poderosa e útil que pode alterar os comportamentos sedentários dos alunos e que permite que os alunos que não praticam nenhuma modalidade desportiva fora do contexto escolar tenham a oportunidade de melhorar a sua condição física durante as aulas de EF.

No grupo de controlo apenas existiram diferenças significativas no grupo dos alunos não praticantes do segundo para o quarto momento de avaliação no teste dos abdominais.

De seguida, na Tabela 8 constam os valores da estatística descritiva dos resultados da bateria *Fitescola e Fitschool* nos 2 grupos da amostra (intervenção e controlo) nos quatro momentos de avaliação, em função do sexo concretamente no sexo feminino.

Tabela 8- Estatística descritiva dos resultados da bateria *Fitescola e Fitschool* nos 2 grupos da amostra (intervenção e controlo) nos quatro momentos de avaliação, em função do sexo (sexo feminino).

1ª Avaliação (sexo feminino)									
Testes	Grupo de Intervenção (N=10)				Grupo de Controlo (N=10)				p
	Média	Desvio-Padrão	Min.	Máx.	Média	Desvio-Padrão	Min.	Máx.	
Flexões de Braços	9,7	9,65	0	31	16,1	6,28	6	28	0,05*
Abdominais	24,8	15,69	0	57	28,7	16,97	6	60	0,55
Impulsão Horizontal	143,8	14,73	126	177	151,7	24,38	124	200	0,62
Burpees	13,6	4,09	7	19	24,6	13,46	14	58	0,01*
Salto à corda	52,5	8,15	41	66	66	21,76	20	93	0,03*
Equilíbrio	15,8	4,52	10	25	16,2	2,7	12	20	0,85
2ª Avaliação									
Flexões de Braços	9,60	9,35	1	33	14,40	0,70	5	27	0,07
Abdominais	30	20,30	0	80	39,50	7,31	7	62	0,19
Impulsão Horizontal	131	43,50	15	177	143	20,50	115	175	0,85
Burpees	14,70	4,37	11	24	25	23,60	11	53	0,03*
Salto à corda	58,60	12,30	45	87	60,40	13,80	50	92	0,88

Equilíbrio	17,10	2,92	12	21	14	12,50	10	19	0,04*
3ª Avaliação									
Flexões de Braços	10,80	9,73	1	34	14,90	6,90	6	25	0,08
Abdominais	33,70	21,15	0	80	26,70	12,13	6	50	0,64
Impulsão Horizontal	143,70	16,51	120	182	144,70	16,55	115	165	0,47
Burpees	15,90	2,13	12	19	23,60	12,47	3	43	0,03
Salto à corda	54,90	12,21	42	78	58,40	14,62	45	88	0,77
Equilíbrio	16,50	1,78	13	18	17,00	3,09	12	21	0,69
4ª Avaliação									
Flexões de Braços	12,90	9,89	2	38	13,90	6,97	3	27	0,38
Abdominais	40,20	20,20	2	80	20,60	12,76	3	48	0,23
Impulsão Horizontal	153,70	12,93	133	184	144,30	20,95	110	175	0,25
Burpees	20,30	2,79	17	25	23,00	12,94	8	48	0,70
Salto à corda	59,00	13,94	40	88	57,00	15,03	44	87	0,47
Equilíbrio	18,90	2,96	11	22	16,00	4,55	9	24	0,08

***p≤0,05:** Existem diferenças estatisticamente significativas

Relativamente ao sexo feminino verificamos que, no primeiro momento de avaliação, a turma de controlo apresentou melhores resultados que a turma de intervenção. Assim sendo, existiram diferenças significativas entre o grupo de intervenção e controlo, no teste das flexões de braços, no teste dos *burpees* e salto à corda sendo que, o grupo do sexo feminino da turma de controlo apresentou melhores resultados em todos os testes comparativamente ao grupo feminino da turma de intervenção. Desta forma, os resultados da primeira avaliação mostram que o grupo do sexo feminino do grupo de controlo tem um nível motor superior ao grupo de intervenção. Além disso, estes valores podem ser justificados pelo facto de na turma de intervenção, no teste das flexões de braços e no teste dos abdominais existir pelo menos uma aluna que não realiza pelo menos uma repetição. A amostra do sexo feminino é igual nas duas turmas, todavia, se repararmos no desvio-padrão, que diz respeito à variação dos valores individuais em torno da média, podemos perceber que existem diferenças individuais em todos os testes o que demonstra uma heterogeneidade dentro de cada turma, isto é, cada turma é constituída por alunos com diferenças consideráveis a nível motor. Tal como refere Coutinho (2015) e Silva (2016)

estes valores do desvio-padrão permitem-nos perceber que de facto, a escola é constituída por turmas heterogéneas ao nível motor.

No segundo momento de avaliação, o grupo de controlo volta a apresentar melhores resultados em todos os testes. No entanto, desta vez, o grupo do sexo feminino do grupo de intervenção apresentou melhores resultados no teste do equilíbrio sendo que, este apresentou diferenças significativas. Este resultado advém do facto de o equilíbrio ter sido trabalhado ao longo da intervenção através do circuito de treino funcional. Verificamos também que nos valores do desvio-padrão do teste do equilíbrio em ambos os grupos, o grupo de intervenção apresentou uma maior homogeneidade de resultados comparativamente ao grupo de controlo facto que poderá estar relacionado com a aplicação do circuito de treino funcional.

No terceiro e quarto momento de avaliação, na existiram diferenças significativas em nenhum dos testes, todavia, no quarto momento de avaliação, o grupo de intervenção apresentou melhores resultados em todos os testes excetuando o teste dos *burpees* e o teste das flexões de braços. Estes resultados mostram a influência positiva do TF na condição física dos alunos já que, inicialmente, o grupo de controlo apresentava melhores resultados em todos os testes e após 14 semanas de intervenção, o grupo que realizou TF nas aulas de EF apresentou melhores resultados na maioria dos testes.

Na Tabela 9 são apresentados os valores da estatística descritiva dos resultados da bateria *Fitescola e Fitschool* nos 2 grupos da amostra (intervenção e controlo) nos quatro momentos de avaliação, em função do sexo concretamente no sexo masculino.

Tabela 9- Estatística descritiva dos resultados da bateria *Fitescola e Fitschool* nos 2 grupos da amostra (intervenção e controlo) nos quatro momentos de avaliação, em função do sexo (sexo masculino).

1ª Avaliação (sexo masculino)									
Testes	Grupo de Intervenção (N=10)				Grupo de Controlo (N=10)				p
	Média	Desvio-Padrão	Min.	Máx.	Média	Desvio-Padrão	Min.	Máx.	
Flexões de Braços	16,67	15,14	0	42	12,56	8	2	27	0,72
Abdominais	36,75	20,52	9	66	33,44	13,63	9	60	0,86
Impulsão Horizontal	174,7	28,27	124	205	164,4	29,92	124	225	0,32
Burpees	14,83	7,17	0	27	14,11	5,90	6	21	0,83

Salto à corda	34,75	20,44	10	79	32,11	16,97	6	48	0,92
Equilíbrio	13,75	5,12	4	22	12,33	4	7	21	0,52
2ª Avaliação									
Flexões de Braços	19	14,70	2	45	10	9,29	1	31	0,13
Abdominais	45,10	27,70	11	80	31,40	14,60	7	50	0,26
Impulsão Horizontal	175	34,80	100	217	175	28,40	132	230	0,57
Burpees	18,60	9,02	5	36	16	5,32	5	23	0,92
Salto à corda	32,90	15,80	10	59	34,50	18,50	9	53	0,70
Equilíbrio	17,10	5,58	8	26	14,20	3,93	8	20	0,21
3ª Avaliação									
Flexões de Braços	19,75	15,30	2	47	10,66	8,27	3	29	0,16
Abdominais	54,66	23,66	10	80	31,44	7,71	2	58	0,02*
Impulsão Horizontal	172,50	32,49	20	242	165,88	35,28	110	225	0,80
Burpees	19,17	5,76	8	30	16,44	6,65	6	27	0,43
Salto à corda	38,00	17,15	12	66	34,77	17,60	17	56	0,43
Equilíbrio	16,58	4,91	5	23	16,11	3,89	7	21	0,91
4ª Avaliação									
Flexões de Braços	23,16	14,88	5	49	11,77	9,01	2	30	0,05*
Abdominais	62,58	27,03	15	94	37,77	17,31	7	62	0,03*
Impulsão Horizontal	186,08	33,18	130	245	163,22	33,89	115	228	0,08
Burpees	23,25	5,96	12	34	14,88	7,75	3	30	0,02*
Salto à corda	46,25	18,41	14	79	34,66	11,26	17	47	0,10
Equilíbrio	18,33	5,39	6	25	14,33	2,91	9	18	0,02*

***p≤0,05:** Existem diferenças estatisticamente significativas

Relativamente ao sexo masculino no primeiro momento de avaliação, verificamos que apesar de não existirem diferenças significativas em nenhum dos testes, o grupo de intervenção apresentou resultados superiores em comparação com o grupo de controlo. Também no sexo masculino existe pelo menos um aluno a não realizar pelo menos uma repetição no teste das flexões de braços e nos *burpees*.

Na segunda avaliação, não existiram diferenças significativas entre o grupo de intervenção e controlo, no entanto, o grupo de intervenção apresentou melhores resultados em todos os testes à exceção do teste do salto à corda.

Na terceira avaliação existiram diferenças significativas no teste dos abdominais sendo que, o grupo de intervenção apresentou melhores resultados comparativamente ao grupo de controlo.

Por fim, no quarto momento de avaliação existiram diferenças significativas em todos os testes excetuando o teste da impulsão horizontal e salto à corda. Através da média, podemos concluir que o grupo de intervenção apresentou melhores resultados que o grupo de controlo em todos os testes facto que, evidência o impacto positivo do TF na condição física dos alunos.

De seguida, na Tabela 10 são apresentadas as comparações dos resultados nos quatro momentos de avaliação da bateria *Fitescola e Fitschool* nos grupos da amostra (controlo e intervenção), em função do sexo.

Tabela 10- Mann Whitney Test- Comparação dos resultados nos quatro momentos de avaliação da bateria *Fitescola e Fitschool* nos grupos da amostra (controlo e intervenção), em função do sexo.

Grupo de Intervenção (N=22)				
Testes	1ª Avaliação	2ª Avaliação	3ª Avaliação	4ª Avaliação
Flexões de Braços	0,30	0,29	0,12	0,07
Abdominais	0,18	0,92	0,03*	0,05*
Impulsão Horizontal	0,01 *	0,11	0,02*	0,01*
Burpees	0,46	0,66	0,06	0,12
Salto à corda	0,01 *	0,23	0,02*	0,11
Equilíbrio	0,42	0,59	0,89	0,71
Grupo de Controlo (N=19)				
Flexões de Braços	0,27	0,15	0,15	0,35
Abdominais	0,34	0,27	0,36	0,02*
Impulsão Horizontal	0,39	0,01 *	0,07	0,15
Burpees	0,03 *	0,23	0,19	0,13
Salto à corda	0,03 *	0,01 *	0,02*	0,01*
Equilíbrio	0,01*	0,90	0,68	0,54

* $p \leq 0,05$: Existem diferenças estatisticamente significativas

Quando comparamos os resultados nos grupos da amostra (controlo e intervenção), em função do sexo, verificamos que, no grupo de intervenção existiram diferenças

significativas na 1ª avaliação, no teste da impulsão horizontal ($p=0,01$) e salto à corda ($p=0,01$). Na 3ª avaliação no teste dos abdominais ($p=0,03$), impulsão horizontal ($p=0,02$) e salto à corda ($p=0,02$). E na 4ª avaliação no teste dos abdominais ($p=0,05$) e impulsão horizontal ($p=0,01$).

No grupo de controlo, existiram diferenças significativas na 1ª avaliação no teste dos *burpees* ($p=0,03$), salto à corda ($p=0,03$) e equilíbrio ($p=0,01$). Na 2ª avaliação no teste da impulsão horizontal ($p=0,01$) e salto à corda ($p=0,01$). Na 3ª avaliação, no teste do salto à corda ($p=0,02$). E na 4ª avaliação, no teste dos abdominais ($p=0,02$) e salto à corda ($p=0,01$).

Com vista a verificarmos a significância das diferenças da bateria *Fitescola* e *Fitschool* nos 2 grupos da amostra (controlo e intervenção), em função do sexo, realizamos o *Friedman Test*. Os resultados mostraram que, no grupo de intervenção, entre os quatro momentos de avaliação, as diferenças foram significativas, tanto no grupo do sexo masculino como no sexo feminino. Assim sendo, o único teste que não evidenciou diferenças significativas foi o teste das flexões de braços no grupo do sexo feminino. Este resultado pode ser justificado pelo facto de a força muscular num indivíduo de sexo masculino ser superior ao do sexo feminino, pois o homem apresenta maior quantidade de massa muscular e menor percentagem de gordura corporal do que a mulher. (NATO, 2009). Para além disso, também se deve ter em atenção que a mulher possui diferentes distribuições da massa muscular, o que faz com que ela seja 40 a 60% mais fraca na parte superior do corpo, comparativamente ao homem. (NATO, 2009)

No grupo de controlo existiram apenas diferenças significativas no teste dos abdominais, especificamente, no grupo do sexo feminino. Desta forma, podemos constatar que o facto de os alunos trabalharem a condição física nas aulas de EF segundo a forma tradicional, não permitiu que melhorassem a condição física.

Após analisarmos os resultados obtidos no *Friedman Test*, aplicámos o *Wilcoxon Test* (Tabela 11), apenas nos testes físicos que apresentaram significado estatístico no teste Friedman, para averiguarmos entre que momentos existiram diferenças significativas.

Tabela 11- Wilcoxon Test- Significância das diferenças dos resultados da bateria de testes *Fitescola* e *Fitschool* nos dois grupos da amostra (intervenção e controlo), nos quatro momentos de avaliação), em função do sexo.

Grupo		Teste	Momentos de avaliação					
			1 ^a vs 2 ^a	1 ^a vs 3 ^a	1 ^a vs 4 ^a	2 ^a vs 3 ^a	2 ^a vs 4 ^a	3 ^a vs 4 ^a
Grupo de Intervenção	Sexo feminino	Flexões de Braços	0,63	0,36	0,03*	0,02*	0,02*	0,06
		Abdominais	0,15	0,05*	0,01*	0,03*	0,01*	0,01*
		Impulsão Horizontal	0,68	0,91	0,01*	0,72	0,01*	0,05*
		Burpees	0,51	0,12	0,01*	0,17	0,05*	0,01*
		Salto à corda	0,05*	0,47	0,20	0,13	0,36	0,17
		Equilíbrio	0,16	0,51	0,02*	0,59	0,11	0,01*
	Sexo masculino	Flexões de Braços	0,12	0,05*	0,04*	0,37	0,03*	0,03*
		Abdominais	0,05*	0,01*	0,02*	0,08	0,03*	0,07
		Impulsão Horizontal	0,53	0,58	0,02*	0,58	0,02*	0,02*
		Burpees	0,64	0,02*	0,02*	0,48	0,05*	0,05*
		Salto à corda	0,72	0,05*	0,03*	0,29	0,02*	0,01*
		Equilíbrio	0,02*	0,05*	0,03*	0,63	0,38	0,03*
Grupo de Controlo	Sexo feminino	Abdominais	0,14	0,96	0,17	0,01*	0,01*	0,01*

* $p \leq 0,05$: Existem diferenças estatisticamente significativas

Analisando a Tabela 11 verificámos que, do primeiro para o segundo momento, no grupo de intervenção existiram diferenças significativas no teste do salto à corda e no teste dos abdominais e equilíbrio no sexo feminino e masculino, respetivamente. Desta forma, podemos constatar que sete semanas de treino (período compreendido entre a primeira e a segunda avaliação), parecem não ser suficientes para que existam grandes diferenças significativas na condição física dos alunos. Da terceira para a quarta avaliação existiram diferenças significativas em todos os testes, excetuando no teste das flexões e salto à corda no sexo feminino e no teste dos abdominais do sexo masculino. Todavia se repararmos nos resultados obtidos entre o primeiro e o quarto momento de avaliação, constatamos que existiram diferenças significativas em todos os testes exceto no teste do salto à corda no grupo do sexo feminino. Esta não diferença significativa no sexo feminino pode ser explicada pelo facto de o exercício de saltar à corda exigir uma grande capacidade

cardiorrespiratória e coordenativa e, apesar de ambas terem sido trabalhadas ao longo das 14 semanas de circuitos de TF, as alunas parecem não ter melhorado significativamente neste exercício.

Se repararmos, no grupo de controlo, apenas existiram diferenças significativas da primeira para a segunda avaliação no teste do equilíbrio, da segunda para a quarta e da terceira para a quarta avaliação no teste dos abdominais, no grupo do sexo feminino. E no sexo masculino apenas existiram diferenças significativas da terceira para a quarta avaliação no teste dos abdominais.

Desta forma, os resultados obtidos pelo grupo de intervenção mostram que, em ambos os sexos, a aplicação de circuitos de TF nas aulas de EF melhora significativamente a condição física dos alunos. Além disso, podemos constatar que o método tradicional de exercitação da condição física nas aulas de EF não garante diferenças significativas na condição física dos alunos, independentemente do sexo.

Um estudo realizado por Fernandes (2014) com o objetivo de avaliar os efeitos da aplicação de um programa de TF, nas aulas de EF, ao nível da condição física mostrou uma melhoria da avaliação inicial para a avaliação final, tanto no género feminino como no masculino. Também os resultados de um estudo realizado por Cardoso (2014), com o objetivo de apurar a melhoria dos valores da condição física, através de um programa de TF, nas aulas de EF, revelaram melhorias em ambos os sexos da avaliação inicial para a final.

7. Conclusão

Após a análise dos resultados podemos concluir que, apesar de na primeira avaliação não existirem diferenças significativas entre os grupos de intervenção e controlo, em nenhum dos testes, na segunda avaliação existiram diferenças significativas entre os grupos no teste do equilíbrio sendo que, o grupo de intervenção apresentou melhores resultados que o grupo de controlo. Na terceira avaliação existiram diferenças significativas entre os grupos no teste dos abdominais, obtendo o grupo de intervenção melhores resultados que o grupo de controlo. No quarto momento de avaliação, existiram diferenças significativas em todos os testes excetuando o teste das flexões de braços e o salto à corda. Neste momento de avaliação, o grupo de intervenção apresentou melhores

resultados em todos os testes comparativamente ao grupo de controlo, evidenciando a influência positiva dos circuitos de TF na condição física dos alunos.

Aquando comparados em função dos alunos serem ou não praticantes de modalidades desportivas fora do contexto escolar, percebemos que apenas existiram diferenças significativas no quarto momento de avaliação, concretamente, no teste dos abdominais, impulsão horizontal e equilíbrio. Além disso no quarto momento de avaliação, os alunos praticantes de modalidades desportivas fora do contexto escolar, do grupo de intervenção, tiveram melhores resultados em todos os testes comparativamente aos alunos do grupo de controlo, evidenciando o efeito positivo da aplicação de circuitos de TF na condição física dos alunos. Relativamente aos alunos não praticantes, não existiram diferenças significativas, contudo, analisando os resultados verificámos que os alunos, não praticantes de modalidades desportivas fora do contexto escolar, do grupo de intervenção, obtiveram de forma relevante melhores resultados em todos os testes sem exceção.

Relativamente ao sexo feminino verificamos que, no primeiro momento de avaliação, a turma de controlo apresentou melhores resultados que a turma de intervenção, todavia e, apesar de não existirem diferenças significativas, averiguamos que no quarto momento de avaliação o grupo de intervenção apresentou melhores resultados em todos os testes excetuando o teste dos *burpees* e o teste das flexões de braços. Relativamente ao sexo masculino no primeiro momento de avaliação, verificamos que apesar de não existirem diferenças significativas em nenhum dos testes, o grupo de intervenção apresentou resultados superiores em comparação com o grupo de controlo contudo, no quarto momento de avaliação, existiram diferenças significativas em todos os testes excetuando o teste da impulsão horizontal e salto à corda sendo que o grupo de intervenção apresentou melhores resultados em todos os testes sem exceção. Desta forma, os resultados obtidos pelo grupo de intervenção mostram que, em ambos os sexos, a aplicação de circuitos de TF nas aulas de EF melhora significativamente a condição física dos alunos.

Ao compararmos os quatro momentos de avaliação verificamos que, no grupo de intervenção, existiram diferenças significativas em todos os momentos sendo que, da primeira para a quarta avaliação existiram diferenças significativas e relevantes em todos os testes independentemente do sexo ou da prática ou não de modalidades desportivas fora do contexto escolar.

Os resultados obtidos reforçam a influência positiva da aplicação do treino funcional em circuito nas aulas de EF, com o propósito de melhorar a condição física dos alunos.

8. Limitações e sugestões para futuras investigações

Algumas limitações que encontramos na realização deste estudo foi o facto de os alunos não estarem familiarizados com muitos dos exercícios tanto do circuito de TF como os exercícios das baterias de teste de avaliação, facto que pensamos ter influenciado quer o número de repetições, quer a qualidade de execução dos mesmos. Além disso, a motivação dos alunos para a prática de um circuito de treino também se tornou um fator limitativo pois, apesar de termos em atenção a escolha dos exercícios, da música e de demonstrarmos uma atitude motivadora, por vezes, percebemos algumas resistências na realização desta tarefa com dedicação. Devemos ainda referir como fator limitativo o momento de recolha de dados pois, nem sempre o avaliador foi o mesmo e conseqüentemente, o rigor ao nível dos critérios de êxito também não foi sempre igual.

Para futuras investigações neste âmbito, julgamos importante ter em consideração as matérias que estão a ser lecionadas, para a construção do plano de treino, isto é, construir o plano de treino de forma a incluir exercícios que promovam o sucesso nas diferentes ações técnicas e tático técnicas. Ou seja, elaborar um plano de treino para cada modalidade para que o treino também tenha um transfere para a modalidade desportiva que está a ser abordada na aula. Seria também benéfico para futuras investigações que a amostra fosse maior dando maior consistência aos resultados obtidos e às conclusões daí retiradas.

Além disso de forma a envolver os alunos ativamente no processo e de forma a que estes queiram ser cada vez melhores que eles próprios, também seria interessante criar uma folha de registo na qual, em cada aula, o aluno registasse o número de repetições que conseguiu em cada exercício do circuito de treino.

9. Referências bibliográficas

Anshel, M., & Marisi, D. Q. (1978). *Effect of music and rhythm on physical performance, Research Quarterly*, 49, 413-419.

Bouchard, C., Shephard, R., & Stephens, T. (1994). *Physical activity, fitness and health: International Proceedings and Consensus Statement*. Champaign. Illinois: Human Kinetics Publishers.

Cardoso, P. (2014). *Dos Princípios Pedagógicos às Finalidades da Prática Pedagógica*. (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Porto, Portugal).

Caspersen, C. J., Powell, K. E., & Christenson, G. M. (1985). Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. *Public Health Reports*, 100(2), 126–131. doi:10.2307/20056429

Chek, P. (2011), *Movement that Matters*. A C.H.E.C Institut Publication

Cook, G. (2003), *Athletic Body in Balance*. Human Kinetics

Cook, G. (2010), *Movement. Functional Movement Systems: Screening, Assesment, Corrective Strategies*. Santa Cruz, California. On Target Publications.

Coutinho, R. (2015). *Amor – Ingrediente chave para ser professor*. (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Porto, Portugal).

Dias, P. J., Domingos, I. P., Ferreira, M. G., Muraro, A. P., Sichieri, R., & Goncalves-Silva, R. M. (2014). *Prevalence and factos associated with sedentary behavior in adolescents*. *Revista de Saúde Pública*, 48 (2), 266-274.

European Commission/EACEA/Eurydice. (2013). *Physical Education and Sport at School in Europe*. Luxembourg: Publications Office of European Union.

Fernandes, C. (2014). *Reflexão Pessoal – Caminho para a Competência Profissional*. (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Porto, Portugal).

Gambetta, V. (2007), *Athletic Development, The Art and Science os Functional Sports Conditioning*. Champaign, IL: Human Kinetics

Garganta, R., & Santos, C. (2015). *Proposta de um sistema de promoção da atividade física/exercício físico, com base nas "novas" perspetivas do treino funcional*. In R. Rolim, P. Batista & P. Queirós (Eds.), *Desafios Renovados para a aprendizagem em Educação Física*: FADEUP Editora.

Garganta, R., Santos, C., rocha, H., Soares, J. & Pinto, D. (2017). Treino Funcional, realidade, pleonasma ou marketing? 4º simpósio do treino da força e da condição física. In Treino da força e da condição física em crianças e jovens. Ed. Carlos Carvalho. Pp 75-100.

Health, G. W., Parra, D. C., Sarmiento, O.L., Andersen, L.B., Owen, N., Goenka, S...Lancet Physical Activity Series Working, G. (2012). *Evidence-based intervention in physical activity: lessons from around the world*. Lancet, 380 (9838), 272-281. doi: 10.10016/S0140-6736 (12)60816-2

Humana, M.F. & Educação, D.G. (2017). Testes. Acedido em 11 de outubro de 2019 no website do Fitescola: <https://fitescola.dge.mec.pt/HomeTestes.aspx>

Jacinto, J., Cravalho, L., Comédias, J., & Mira, J., (2001). *Programa Nacional de Educação Física (Reajustamento) 3º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação, Portugal.

Karageorghis, C., Terry, P., & Lane, A. (1999) *Development and initial validation of an instrument to assess the motivational qualities of music in exercise and sport: The Brunel Music Rating Inventory*. Journal of Sports Sciences, London, n.9 (17), 713-724.

LeBlanc, A. G., Katzmaryk, P. T., Barreira, T. V., Broyles, S. T., Chaput, J. P., Church, T. S., & Group, I. R. (2015) *Correlates of total sedentary time and screen time in 9-11 year-old children around the world: The International Study oh Childhood Obesity, Lifestyle and the Environment*. PLoS One, 10 (6), e0129622. Doi:10.1371/journal.pone.0129622

Marques, A. (2010a). *A Escola, a Educação Física e a Promoção de Estilos de Vida Ativa e Saudável: Estudo de um Caso*. Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa

Marques, A. (2010b). *Atividade física. Que quantidade se deve praticar*. Boletim SPEF, 35, pp. 11-21

Martins, J. (2006): *Educação para a Saúde e Estilos de Vida Saudáveis*. Edição Câmara Municipal do Fundão in Dissertação de Doutoramento de Júlio Manuel Cardoso Martins.

Olson M. (2013) *Tabata interval exercise: Energy expenditure and post-exercise responses*. Medicine & Science in Sports & Exercise 45, S420

Organização Mundial de Saúde. (2014). *Atividade Física - Folha Informativa N° 385*. Acedido em Janeiro de 2020 no web site: http://actbr.org.br/uploads/arquivo/957_FactSheetAtividadeFisicaOMS2014_port_REV1.pdf

Organização Mundial de Saúde. (OMS) (1978) *Declaração de Alma-Ata: Conferência Internacional Sobre Cuidados Primários de Saúde*- Setembro de 1978. Acedido em Janeiro de 2020 no web site: <http://cmdss2011.org/site/wp-content/uploads/2011/07/Declara%C3%A7%C3%A3o-Alma-Ata.pdf>

Organização Mundial de Saúde. (OMS) (2020) *Plano Nacional de Saúde e Programas de Saúde Prioritários*. Acedido em Janeiro de 2020 no web site: <https://www.dgs.pt/documentos-e-publicacoes/modelo-de-governacao-a-2020-do-plano-nacional-de-saude-e-programas-de-saude-prioritarios-pdf.aspx>

Pate, R. R. (1988). *The Evolving Definition of Physical Fitness*. Quest, 40, 174–179. doi:10.1080/00336297.1988.10483898

Piéron, M. (2004). *Estilo de vida, prática de actividades físicas y desportivas, calidad de vida*. Fitness Performance Journal , 3 (1), pp. 10-17.

Piéron, M., Juan, F. R., Montes, M. E., & Suárez, A. D. (2008). *Análise da prática de actividades físico-esportivas em alunos ESO e ESPO das províncias de Almería, Granada e Murcia por um índice composto de participação*. Fitness&Performance Journal , 7 (1), pp. 52-58.

Raposo, F. (2015). *Manual de Treino Funcional Integrado*. Lisboa: André Manz Produções Culturais e Desportivas, Unipessoal Lda.

Santana, J. C. (2000). *Functional training: Breaking the bonds of traditionalism*. Boca Raton, FL: Optimum Performance Systems.

Santana, J. C. (2002). *The four Pillars of Human Movement*. Champaign, IL. Human Kinetics.

Silva, A. (2016). *A condição física na aula de educação física*. (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Porto, Portugal).

Tabata I., Nischimura K., Kouzaki M., Hirai Y., Ogita F., Miyachi M., & Yamamoto K. (1996) *Effects of moderate-intensity endurance and high-intensity intermittent training on anaerobic capacity and VO2 max*. Medicine & Science in Sports & Exercise 28(10), 1327-1330

Tedim, P. (2016). *Manual de treino funcional*. (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Viana do Castelo: Escola Superior de Desporto e Lazer. Melgaço, Portugal).

Velázquez, R. B., Hernández, J. L., Martínéz, M. E., & Martínez, V. H. (2011). *Educacion Física y conocimiento teórico-conceptual: estudio trans-cultural en Argentina, Brasil y España*. *Revista de Educacion* , 356, pp. 653-675

World Human Organization. (2006). *Promoting physical activity for health- a framework for action in the WHO European Region. Steps towards a more physically active Europe*. Retrieved from Copenhagen

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente RE marca o término de mais uma jornada acadêmica. Fazendo uma retrospectiva aos objetivos inicialmente traçados e analisando as diversas áreas inerentes ao EP, considerámos ter cumprido com os mesmos.

O EP exigiu muito trabalho individual e de grupo durante todo o presente ano letivo, no entanto, foi mais que uma unidade curricular inserida no MEEFEBS. Tratou-se de uma experiência muito enriquecedora na qual nos sentimos realizados e empenhámos todas as nossas forças para darmos o nosso melhor, sempre considerando as críticas e os conselhos das professoras orientadoras e do NE. Além de estarmos focados em superar as nossas dificuldades, tivemos sempre em atenção que as nossas intervenções garantissem aprendizagem aos alunos.

Neste sentido, o EP permitiu colocar em prática os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo de quatro anos de formação inicial através de uma prática docente em contexto real e proporcionou novas aprendizagens que resultaram num crescimento não só profissional como também pessoal.

Apesar dos constrangimentos que exigiram grandes reajustes, desenvolvemos estratégias e metodologias de trabalho que foram ao encontro das características da turma e que garantiram o sucesso nas suas aprendizagens. Além disso, fomos superando as nossas dificuldades e aprimorando as nossas valências.

Antes da primeira interação com a turma estávamos ansiosos, nervosos e com medo de falhar ou até mesmo de não gostar de estar na posição de professor. Felizmente, desde o primeiro contacto com a turma sentimos que era isto que queríamos para o nosso futuro. Assim, terminámos com o sentimento de missão cumprida, gratos por todas as aprendizagens conquistadas e com a certeza de que vamos ter muitas saudades de tudo o que vivemos este ano letivo com o 8ºA.

Agora é tempo de iniciar uma nova caminhada aplicando todos os conhecimentos adquiridos ao longo da nossa formação e mantendo-nos recetivos a novos ensinamentos que contribuam para o nosso crescimento pessoal e profissional e que permitam continuar a melhorar a nossa prática pedagógica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS GERAIS

- Bañuelos, F. (1992). *Didáctica de la educación física y el deporte*. 2ª ed. Madrid: Gymnos.
- Bento, J. O. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (2ª ed., Vol. 14). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. O. (2003). *Elaboração do Plano anual*. In *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J.O. (1987). *Desporto: matéria de ensino*. Lisboa: Caminho.
- Boavista, C. & Sousa, Ó. (2013). *O Diretor de Turma: perfil e competências*. Revista Lusófona de Educação, 77-93.
- Costa, F. (1983). *A seleção de estratégias de ensino em educação física. Condicionantes para o seu tratamento experimental* (Tese de Doutoramento, Universidade Técnica de Lisboa. Instituto Superior de educação física, Lisboa, Portugal)
- Costa, F. (1996). *Formação de Professores: Objetivos, conteúdos e estratégias. Formação de Professores em Educação Física. Concepções, Investigação, Prática*. Lisboa: Ciências da Educação, Edições FMH.
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 55/20018 de 06 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-
- Feio, M. (2015). *A formação Ética de Professores no Cruzamento com a Formação Ético-Moral de Alunos: o papel da Investigação-Ação* (Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal).
- Hadji, C. (1994). *Avaliação, regras do jogo*. Porto: Porto Editora.
- Jacinto, J., Cravalho, L., Comédias, J., & Mira, J., (2001). *Programa Nacional de Educação Física (Reajustamento) 3º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação, Portugal.
- Nobre, P. (2015). *Avaliação das aprendizagens no Ensino Secundário: conceções, práticas e usos* (Tese de Doutoramento, Faculdade de Ciências do Desporto de Educação Física da Universidade de Coimbra. Coimbra, Portugal).

Piéron, M. (1996). *Formação de Professores. Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógicas* (Tese de Doutoramento, Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, Portugal)

Siedentop, D. (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Mayfield: Palo Alto.

Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física. La técnicas y las estratégias de disciplina*. Barcelona: INDE.

Siedentop, D., & Eldar, E. (1989). *Expertise, Experience and Effectiveness*. In: Journal of Teaching Physical Education, 8:254-260.

Silva, E., Fachada, M., & Nobre, P. (2019). *Prática pedagógica supervisionada em Educação Física III- 2019/2020*. Edição: Mestrado em Ensino e Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Universidade de Coimbra.

Vickers, J. N. (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Activities: A Knowledge Structures Approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.

ANEXOS

Anexo 1- Ficha biográfica do aluno

Ficha Individual do Aluno

Este inquérito tem como objetivo conhecer melhor cada aluno da turma

A. IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO

1. Nome: _____

2.1. Ano: _____ 2.2. Turma: _____ 2.3. N.º: _____

3. Data de Nascimento: ____/____/____ 4. Naturalidade: _____

5. Morada: _____

5.1. Código Postal: ____ - ____ 5.2. Localidade: _____

6. Telefone: _____ 7. Telemóvel: _____

B. ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

1. Quem é o teu E.E.? (assinalar com um X) Pai Mãe Outro

(Preenche o **ponto 2** apenas no caso de a tua resposta anterior ser "Outro")

2.1. Nome: _____

2.2. Grau de parentesco: _____ 2.3. Profissão: _____

3. Morada: _____

3.1. Código Postal: ____ - ____ 3.2. Localidade: _____

4. Telefone: _____ 5. Telemóvel: _____

6. Com que frequência o teu E.E. esteve presente nas reuniões com o Diretor de Turma no ano letivo anterior? (assinala com um X)

Nunca Às vezes Sempre

C. SITUAÇÃO FAMILIAR

1. Identificação dos pais:

	PAI	MÃE
Nome		
Idade		
Profissão		
Habilitações		
Contacto Telefónico		

2.1. N.º de irmãos: _____ 2.2. Idades dos irmãos: _____

3. Com quem vives: _____

4. Como consideras o teu ambiente familiar? (assinala com um X)

Mau Razoável Bom

5. Conversas com as pessoas com quem vives sobre os seguintes assuntos? Indica quais:

Assuntos Escolares Assuntos Pessoais Desporto Amigos

Outros _____

D. VIDA ESCOLAR/INTERESSES PESSOAIS

1. Alguma vez reprovaste? Sim / Não

2. Se respondeste sim à questão anterior indica:

2.1. Em que ano(s) reprovaste: _____ 2.2. N.º de vezes: _____

3. O teu local de estudo é: (assinala com um X)

Silencioso Barulhento Estudas a ver TV ou ouvir rádio

4. Quando é que estudas? (assinala com um X)

Nunca No dia anterior ao teste Regularmente Diariamente

5. Quando tens dificuldades, alguém te ajuda a esclarecer as dúvidas? Sim / Não

6. Qual é a disciplina que mais gostas? _____

7. Qual é a disciplina que tens mais dificuldades? _____

8. Qual foi a tua nota à disciplina de Educação Física, no ano letivo passado? _____

9. Gostas das aulas de Educação Física? Sim / Não Porquê? _____

10. Nas aulas de Educação Física o que mais te motiva:

Matérias: Sim/ Não; Quais _____

Aprender: Sim/ Não

Praticar mais Desporto: Sim/ Não

Ser mais saudável: Sim/ Não

Alcançar um bom desempenho na disciplina: Sim/ Não

11. Como te deslocas para a escola? _____ 8.1. Quanto tempo demoras? _____

E. ALIMENTAÇÃO

1. Que refeições fazes diariamente? (assinala com um X)

Pequeno-Almoço Lanche da Manhã Almoço Lanche da Tarde Jantar

2. Onde costumavas almoçar? (assinala com um X)

Em casa Na Cantina No bar Outro lugar

F. SAÚDE E HÁBITOS DE HIGIENE

1. Ouves bem? Sim / Não

2. Vês bem? Sim / Não

3. Sofres de alguma doença? Sim / Não

3.1. Se sim, qual? _____

4. Tens medicação permanente? Sim / Não

5. Costumas tomar banho após fazeres atividade física? Sim/ Não

6.A que horas te deitas em tempo de aulas? _____

7.Quantas horas costumás dormir por noite? _____

G. PRÁTICA DESPORTIVA

1.Praticas alguma modalidade desportiva? Sim / Não

1.1 Se sim, qual? _____ Federada: Sim / Não

1.2 Quantas vezes por semana _____ e qual a duração do treino _____

Observação: Na opção Sim / Não risca o que não interessa.

Obrigada pela tua colaboração!

Anexo 2- Distribuição das matérias

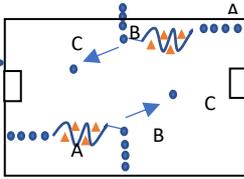
1º Período					
Mês	Dia	Nº de Aula	Nº de Aula UD	Unidade Didática	Espaço
Setembro	16	1 e 2	1 e 2	Voleibol	G1
	19	3	3	Voleibol	G1
	23	4 e 5	4 e 5	Voleibol	G1
	26	6	6	Voleibol	G1
	30	7 e 8	1 e 2	Ginástica de Solo	G2
Outubro	3	9	3	Ginástica de Solo	G2
	7	10 e 11	4 e 5	Ginástica de Solo	G2
	10	12	6	Ginástica de Solo	G2
	14	13 e 14		FitEscola	G1
	17	15		FitEscola	G1
	21	16 e 17	1/1	Atletismo (Velocidade) e Andebol	C1
	24	18	2	Atletismo (Velocidade)	C1
	28	19 e 20	3/2	Atletismo (Velocidade) e Andebol	C2
	31	21		FitEscola	G1
Novembro	4	22 e 23	3/4	Andebol e Atletismo	C1
	7	24	4	Atletismo	C2
	11	25 e 26	9 e 10	Voleibol	G1
	14	27	11	Voleibol	G1
	18	28 e 29	12 e 13	Voleibol	G1
	21	30	14	Voleibol	G1
	25	31 e 32	7 e 8	Ginástica de Solo	G2
	28	33	9	Ginástica de Solo	G1
Dezembro	2	34 e 35	10 e 11	Ginástica de Solo	G2
	5	36	12	Ginástica de Solo	G2

	9	37 e 38	4/5	Andebol e Atletismo (Resistência)	C1	
	12	39	6	Atletismo (Resistência)	G1	
	16	40 e 41	Teste de avaliação e autoavaliação		D33	
2º Período						
Mês	Dia	Nº de Aula	Nº de Aula UD	Unidade Didática	Espaço	
Janeiro	6	42 e 43	1/1	Atletismo e Basquetebol	C1	
	9	44	2/2	Atletismo e Basquetebol	C1	
	13	45 e 46	1 e 2	Futebol	C2	
	16	47	3	Basquetebol	C1	
	20	48 e 49	3	Futebol	C2	
	23	50	3/4	Atletismo e Basquetebol	G1	
	27	51 e 52	5 e 6	Basquetebol	G1	
	30	53	4/7	Atletismo e Basquetebol	G1	
Fevereiro	3	54 e 55	8 e 9	Basquetebol	G1	
	6	56	4	Futebol	C2	
	10	57 e 58	1 e 2	Ginástica de Aparelhos	G2	
	13	59	3	Ginástica de Aparelhos	G2	
	17	60 e 61	4 e 5	Ginástica de Aparelhos	G2	
	20	Torneio do Desporto Escolar- Tênis				
	27	62	6	Ginástica de Aparelhos	G2	
Março	2	63 e 64	5/10	Atletismo e Basquetebol	C1	
	5	65	6/11	Atletismo e Basquetebol	C1	
	9	66 e 67	7/12	Atletismo e Basquetebol	C1	
	12	68	8/5	Atletismo e Futebol	C2	
	23	69	1ª aula assíncrona (TF)			
	26	70	2ª aula assíncrona (TF)			

3º Período					
Mês	Dia	Nº de Aula	Nº de Aula UD	Unidade Didática	Tipo de aula
Abril	16	71		Treino Funcional	Assíncrona
	20	72	1	Dança Aeróbica	Assíncrona
	23	73	2	Dança Aeróbica	Síncrona
	27	74		Treino Funcional	Assíncrona
	30	75	3	Dança Aeróbica	Síncrona
Maio	04	76		Treino Funcional	Síncrona
	06	77		Dança Aeróbica	Síncrona- opcional
	07	78	4	Dança Aeróbica	Síncrona
	11	79		Treino Funcional	Síncrona
	13	80		Dança Aeróbica	Síncrona- opcional
	14	81	5	Dança Aeróbica	Síncrona
	18	82		Treino Funcional	Síncrona
	20	83		Dança Aeróbica	Síncrona- opcional
	21	84	6	Dança Aeróbica	Síncrona
	25	85		Treino Funcional	Síncrona
	27	86		Dança Aeróbica	Síncrona- opcional
28	87	7	Dança Aeróbica	Síncrona	
Junho	01	88		Treino Funcional	Síncrona
	04	89	8	Dança Aeróbica	Síncrona
	15	90		Treino Funcional	Síncrona
	17	91		Dança Aeróbica	Síncrona- opcional
	18	92	9	Dança Aeróbica	Síncrona
	22	93		Treino Funcional	Síncrona
	25	94		Autoavaliação	Síncrona

Anexo 3- Estrutura do Plano de Aula

Plano Aula						
Professor(a): Elsa Abreu			Data: 16/01/2020	Hora: 12:00		
Ano/Turma: 8ºA		Período: 2º	Local/Espaço: G1			
Nº da aula: 47		U.D.: Basquetebol	Nº de aula / U.D.: 3	Duração da aula: 45'		
Nº de alunos previstos: 24			Nº de alunos dispensados: 1			
Função didática: Exercitação						
Recursos materiais: Material para o treino funcional (cordas, halteres, banco sueco, bolas medicinais, sistema de som). 11 bolas de basquetebol, pinos e sinalizadores, coletes.						
Objetivos da aula: Exercitar a condição física através do circuito de treino funcional. Exercitar o drible de proteção e exercitar os gestos técnicos e tático técnicos lecionados nas aulas anteriores através da situação de jogo 3x3.						
Tempo		Objetivos específicos	Descrição da tarefa / Organização	Componentes Críticas	Estratégias / Estilos / Modelos de Ensino	ACPA
T	P					
Parte Inicial da Aula						
12:00	5'	Os alunos dirigem-se para os respetivos balneários e equipam-se para a prática desportiva.	Após o toque, os alunos da turma 8ºA, descolam-se para o balneário e equipam-se para a prática desportiva.	Os alunos cumprem as regras impostas dos balneários e dos restantes espaços.	Por tarefa	A B E
12:05	3'	Dar a conhecer os objetivos da aula.	Seguidamente, dirigem-se para o espaço da aula.	Os alunos executam a tarefa dentro do tempo definido.		
12:08	8'	Os alunos realizam o exercício proposto de forma a aumentar a temperatura corporal e preparar o corpo para a prática desportiva. Os alunos exercitam drible de proteção.	Tarefa nº 1: Metade da turma com bola, devem realizar drible de proteção ao longo do campo delimitado pela professora. A metade da turma que não tem bola deve tentar tirar a bola aos colegas, sendo que cada vez que consegue ganhar posse de bola conta 1 ponto e deve ficar com a bola e inverter as funções.	Os alunos realizam o aquecimento de forma a conseguir alcançar o nível ótimo de predisposição para a prática. <u>Drible:</u> - Olhar em frente; - Bola deve ser driblada e controlada junto ao corpo e não deve passar a altura da cintura; - Contactar a bola com os dedos estendidos e afastados e não com a palma da mão; No drible de proteção, o aluno deve ser executado com a mão contrária à		

				colocação do adversário, protegendo-se a bola com a cobertura do teu próprio corpo e o braço livre ("braço de proteção") sendo que este deve ser realizado apenas até à altura do joelho.		
Parte Fundamental da Aula						
12:16	13'	Os alunos exercitam drible, passe, receção, lançamento em apoio e na passada. Os alunos exercitam as ações tático técnicas, ataque e defesa.	<p>Tarefa nº2: 2X1 Os alunos organizados em 6 colunas: O aluno A realiza drible entre os cones, passa para o aluno B e devem atacar em relação ao aluno C, isto é situação de jogo 2x1. O aluno que defendeu (C) vai buscar a bola e vai para a fila à sua direita, sendo que o aluno A e B também rodam pela direita.</p> 	Os alunos devem realizar todos os exercícios com correção técnica e aplicar as instruções dadas pelo professor. <u>Drible:</u> - Olhar em frente; - Bola deve ser driblada e controlada junto ao corpo e não deve passar a altura da cintura; <u>Receção:</u> - Mão alvo em forma de "W"; - Mãos em forma de concha com os dedos afastados; <u>Passo:</u> - Cotovelos junto ao tronco; - Avanço de um dos apoios; - Rotação dos pulsos; - Passe direcionado para o peito e/ou para baixo e para a frente do colega. <u>Lançamento em apoio:</u> - Enquadrar o cesto; - Mão dominante por baixo da bola com os dedos bem afastados e o respetivo braço na vertical a apontar para cima; - Extensão do MS de lançamento para cima e para a frente. <u>Lançamento na passada:</u> - Dois apoios no solo, sendo que o primeiro será o pé mais próximo do cesto e elevação do joelho desse mesmo MI após os dois apoios; - Flexão final do pulso da mão lançadora.	Por comando	BEGJ F
12:29	7'	Os alunos exercitam condição física	<p>Tarefa nº 3: Treino Funcional Metade da turma realiza uma série do circuito de treino funcional. Cada exercício tem a duração de 30'' e 20'' de descanso entre exercícios.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Salto à corda 2- Russian twist 3- Salto para a frente a pés juntos 4- Triceps no banco sueco 5- Equilíbrio (trocar com um pé nos cones) 6- Agachamento 7- Mountain climber 8- Remada alta c/halteres 		Em pequenos grupos. Por tarefa	
12:36	7'	Os alunos exercitam situação de jogo 3x3 em ½ campo	<p>Tarefa nº 4: 3x3 Metade da turma realiza 3x3 em meio campo. Quando uma equipa</p>		Por tarefa	

			ganha posse de bola, esta deve sair da área restritiva com bola para poder atacar. Por outro lado, a outra metade da turma realiza o treino funcional. À ordem da professora, os grupos trocam de funções.			
Parte Final da Aula						
12:43	2'	Realizar um balanço final.	Com a turma em meia la, realizar um balanço final da aula, referindo as principais dificuldades da turma bem como aquelas que foram ultrapassadas.			BEGJ F
Fundamentação/Justificação das opções tomadas (tarefas e sua seqüência):						
<p>Considerando as dificuldades evidenciadas nas aulas anteriores no que diz respeito ao drible de proteção, para esta aula considereei pertinente colocar um aquecimento que obrigasse os alunos a protegerem a bola do adversário. Seguidamente, a tarefa nº 2 permite que os alunos exercitem os gestos técnicos e tático técnicos abordados anteriormente e ainda, dar a entender aos alunos que o drible é realizado do lado em que nos movimentamos no campo. De forma a não ter muitos alunos em espera e para garantir uma boa quantidade de empenhamento motor, optei por colocar o exercício nos dois lados do campo, mas de forma inversa para que as duas tabelas fossem utilizadas e para que cada fila tivesse menos alunos. A situação 2x1 irá permitir que os alunos exercitem as ações táticas em superioridade numérica, o que me pareceu se uma mais valia pois trata-se de um exercício com transfere para o jogo. Por fim, enquanto metade da turma realiza o circuito do treino funcional, a outra metade realiza situação de jogo reduzido em 1/2 campo. Decidi dividir a turma em dois uma vez que o espaço interior dispõe apenas de duas tabelas.</p> <p>De forma a gastar pouco tempo em organização, os grupos de trabalho serão os seguintes:</p> <p>Contrariamente às aulas de 90 minutos, não irá existir um retorno acalma e alongamentos uma vez que imediatamente após à aula de Educação Física, a turma tem aula de dança e, portanto, não se justifica tirar tempo de prática para realizar alongamentos.</p>						

Anexo 4- Critérios de avaliação

A avaliação final de cada período de terá sempre em conta, para além das aulas práticas e todas as suas componentes de avaliação, o perfil dos alunos e as suas competências na disciplina. Desta forma, os critérios de avaliação da disciplina de Educação Física são os seguintes:

ÁREAS DE COMPETÊNCIAS DO PERFIL DOS ALUNOS

- A – Linguagem e textos
- B – Informação e comunicação
- C – Raciocínio e resolução de problemas
- D – Pensamento crítico e pensamento criativo
- E – Relacionamento interpessoal
- F – Desenvolvimento pessoal e autonomia
- G – Bem-estar, saúde e ambiente
- H – Sensibilidade estética e artística
- I – Saber científico, técnico e tecnológico
- J – Consciência e domínio do corpo

DIMENSÕES	ÁREAS DE COMPETÊNCIAS	100%	
CONHECIMENTOS /CAPACIDADES	Desempenho, por parte do aluno, em situações de exercício individual, em pequeno grupo e em situações de jogo.	70%	80%
	Desenvolve capacidades motoras evidenciando aptidão muscular e aeróbica (programa <i>Fitescola</i>).	5%	
	Identifica regras e ações técnicas e táticas das atividades físicas, bem como identifica as capacidades físicas e interpreta as principais adaptações do funcionamento do seu organismo durante a atividade física (*).	5%	
ATITUDES E VALORES	Responsabilidade	5%	20%
	Participação e cidadania	5%	
	Organização e autonomia	5%	
	Pensamento crítico	5%	

Figura 1. Critérios de Avaliação

As atividades desenvolvidas nos Domínios de Autonomia Curricular (DAC) serão consideradas na avaliação das disciplinas envolvidas (1º, 2º, 5º, 6º, 7º e 8º anos).

(*) O aluno pode ser avaliado através de questionamento oral, observação direta, minifichas/testes escritos e trabalhos de pesquisa.

Nota: Os alunos portadores de atestado médico de longa duração serão alvo de avaliação específica, sendo avaliados somente no domínio dos conhecimentos (80%) e nas atitudes e valores (20%).

CLASSIFICAÇÃO

Classificação final do **1.º período** = média final do 1.º período

Classificação final do **2.º período** = (média final do 1.º período + média final do 2.º período) / 2

Classificação final do **3.º período** = 7 melhores matérias – 3.º ciclo/6 melhores matérias – 2.º ciclo (70%) * + média dos 3 períodos das restantes áreas de competência (30%)

*De acordo com as categorias definidas no programa (PNEF)

Anexo 5- Ensino recíproco Ginástica de solo

Turma 8ªA

1º Período

2019/2020



GINÁSTICA DE SOLO

Após observares o teu colega, regista o seu desempenho utilizando os seguintes símbolos:

(+) Faz corretamente o elemento gímnico

(+/-) Faz o elemento gímnico com algumas falhas

(-) Não faz o elemento gímnico

ALUNO				
	AVIÃO	PINO DE BRAÇOS	SALTO DE GATO	CAMBALHOTA À FRENTE

ALUNO				
	½ PIRUETA	CAMBALHOTA À RETAGUARDA	RODA	PONTE

Anexo 6- Avaliação Formativa Inicial

Avaliação Formativa Inicial 8ªA
Futebol



Nº	Nome	Passe	Recepção	Condução de bola	Situação de jogo (desmarcação e intercepção)	Observações
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						
21						
22						
24						
25						

I- Introdutório (o aluno não realiza as ações técnicas e táticas); E- elementar (o aluno realiza com algumas dificuldades as ações técnicas e táticas); e A- avançado (o aluno realiza sem erros as ações técnicas e táticas)

Anexo 7- Ficha de autoavaliação

Ficha de Autoavaliação
Educação Física

Nome: _____ Nº: _____ Ano/Turma: _____

Conhecimentos/Competências (70%)	Muito Bom		Bom		Regular		Mau		Muito Mau	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Resistência										
Andebol										
Futebol										
Voleibol										
Exercícios de sala										
Exercícios de ginástica										
Exercícios aeróbicos										
Dança										
Atletismo										
Corrida de velocidade										
Corrida de resistência										
Corrida de barreiras										
Corrida de estafetas										
Largamentos										
Salto em altura										
Salto em comprimento										
Lançamento										
Tiro de canhão										
Flechas										
Conhecimento e progressão dos conteúdos										

Atitudes e Valores (30%)

Atitudes e Valores	Muito Bom		Bom		Regular		Mau		Muito Mau	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Participação (10%)										
Compromisso das tarefas propostas (10%)										
Compromisso das normas de conduta (10%)										
Apropriação de material necessário (10%)										

1.º Período: _____ Nota: _____

2.º Período: _____ Nota: _____

3.º Período: _____ Nota: _____

Anexo 8- Autoformação-Certificados de participação



1 2 9 0



FACULDADE DE
CIÊNCIAS DO DESPORTO
E EDUCAÇÃO FÍSICA
UNIVERSIDADE DE
COIMBRA

DECLARAÇÃO

Declaramos que Elsa Dias Abreu assistiu à conferência sobre o tema: *Nuevas Competencias Docentes del Profesorado de Educación Física*, proferida pelo Prof. Doutor António Fraile, da Universidad de Valladolid.

Coimbra, 06 de novembro de 2019

A Coordenadora do MEFEBES

(Prof.ª Doutora Elsa Maria Ferreira Ribeiro da Silva)



CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO

IX Oficina de Ideias em Educação Física

Certifica-se que Elsa Dias Abreu esteve presente neste evento, realizado pelo Núcleo de Estágio Pedagógico em Educação Física da Escola Secundária Avelar de Brotero, no âmbito da unidade curricular de Estágio Pedagógico, do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, sob o tema “A Avaliação como meio de ensino”.

O Diretor da FCDEF-UC

O Diretor da ESAB

(Prof. Doutor José Pedro Ferreira)

Coimbra, 22 de Abril de 2020

