

1 2 9 0



UNIVERSIDADE D  
**COIMBRA**

Telma Soraia Ferreira Martins

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO  
DESENVOLVIDO NA ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA  
QUINTA DAS FLORES NA TURMA DO 9º C NO ANO  
LETIVO 2019/2020**

**A INFLUÊNCIA DO CIRCUITO DE TREINO FUNCIONAL  
REGULAR NA APTIDÃO FÍSICA DOS ALUNOS DO 9ºANO.  
ESTUDO COMPARATIVO ENTRE ALUNOS PRATICANTES E NÃO  
PRATICANTES DE MODALIDADES DESPORTIVAS FORA DO  
CONTEXTO ESCOLAR.**

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

outubro de 2020

Telma Soraia Ferreira Martins  
Nº2014228046

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA  
BÁSICA E SECUNDÁRIA QUINTA DAS FLORES NA TURMA DO 9º C NO ANO  
LETIVO 2019/2020

A INFLUÊNCIA DO CIRCUITO DE TREINO FUNCIONAL REGULAR NA  
APTIDÃO FÍSICA DOS ALUNOS DO 9º ANO. ESTUDO COMPARATIVO ENTRE  
ALUNOS PRATICANTES E NÃO PRATICANTES DE MODALIDADES  
DESPORTIVAS FORA DO CONTEXTO ESCOLAR.

Relatório de Estágio apresentado à  
Faculdade de Ciências do Desporto e  
Educação Física da Universidade de  
Coimbra com vista a obtenção do grau de  
mestre em Ensino de Educação Física no  
Ensino Básico e Secundário.

Orientadora: Professora Doutora Lurdes  
Ávila Carvalho

Coimbra  
2020



Esta obra deve ser citada como:

Martins, T. (2020). Relatório de estágio pedagógico desenvolvido na escola básica e secundária quinta das flores junto da turma do 9ºc no ano letivo 2019/2020. A influência do circuito de treino funcional regular na aptidão física dos alunos do 9ºano – Estudo comparativo entre alunos praticantes e não praticantes de modalidades desportivas fora do contexto escolar. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Universidade de Coimbra. Portugal.

Telma Soraia Ferreira Martins, aluna nº 2014228046 do Mestrado em Ensino de Educação Física no Ensino Básico e Secundário 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 6 de maio.

Outubro de 2020

Telma Martins



## AGRADECIMENTOS

A elaboração de um documento desta natureza nunca é algo que advém de uma pessoa por si só, mas sim de um conjunto de indivíduos que contribuem, direta ou indiretamente, para o sucesso da mesma. Assim sendo, deixo aqui os meus sinceros agradecimentos a todos os que me acompanharam durante este percurso.

Em primeiro lugar, quero agradecer aos principais intervenientes na minha educação e formação pessoal. Aos meus pais, devo tudo o que sou e agradeço profundamente todos os sacrifícios feitos para que eu pudesse ter conforto na vida e acesso a uma educação superior. Ao meu pai, agradeço todos os conhecimentos que me transmite e, com os quais, a escola não consegue competir. Agradeço à minha mãe por todas as vezes que teve de colocar as atividades dela em pausa para que eu pudesse realizar as minhas. À minha irmã, por ser um exemplo de superação, resiliência e, sobretudo, determinação. Por me motivar a ser melhor e por ser, simplesmente, um ser excepcional.

Uma palavra de gratidão para todos os docentes da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, que contribuíram para a minha formação profissional e pessoal durante os últimos cinco anos.

À orientadora da faculdade, Professora Doutora Lurdes Ávila Carvalho pela partilha de saberes e por todo o trabalho desenvolvido em função da minha formação durante o ano de estágio. Agradeço todas as sugestões e tempo disponibilizado na proposta de melhorias que elevaram a natureza e *core* deste documento.

Ao orientador da Escola Básica e Secundária Quinta das Flores, Professor Paulo Furtado, pelo acompanhamento constante durante o estágio pedagógico, por todos os conhecimentos transmitidos na sua área de *expertise* que, sem dúvida, ajudaram-me a moldar a minha abordagem no ensino da Educação Física. Por todas as reflexões e críticas construtivas que me fizeram repensar métodos e práticas de ensino que, consequentemente, me ajudaram a evoluir como docente.

À comunidade escolar da Escola Básica e Secundária Quinta das Flores, que tão bem me recebeu e acolheu. Desde funcionários, docentes e alunos, todos contribuíram

para uma integração positiva durante o ano de estágio. Aos colegas docentes de Educação Física, à diretora de turma que tive o prazer de acompanhar, agradeço todas as experiências e saberes partilhados, todas as oportunidades que me facultaram para observar o trabalho que desenvolvem e aumentar o meu leque de conhecimentos.

Um agradecimento muito especial à turma do 9<sup>o</sup>C, que, ao jeito deles, colaboraram para o meu crescimento pessoal e enquanto professora. Fomentaram a minha constante busca por conhecimento, para dar resposta às necessidades da turma; a necessidade de manter uma postura assertiva durante os processos de aula; mas acima de tudo, proporcionaram-me felicidade durante as aulas e orgulho no final do estágio.

Por fim, agradecer aos meus colegas do núcleo de estágio, que contribuíram para o desenvolvimento da capacidade de utilizar o trabalho colaborativo em prol dos alunos e da nossa constante formação.





## RESUMO

O Relatório de Estágio surge no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação de Física nos Ciclos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. Este relatório advém do Estágio Pedagógico concretizado na Escola Básica e Secundária Quinta das Flores, no ano letivo 2019/2020, na turma do 9ºC inserida no ensino Artístico-Articulado com a Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra.

O Estágio Pedagógico pretende que o professor em formação, aplique os conhecimentos adquiridos ao longo dos vários anos académicos, desde a licenciatura ao mestrado, num contexto real. A personalidade, filosofia, experiências anteriores e ética profissional do estagiário será o que o tornará diferente e único durante todo este processo pedagógico.

O presente relatório apresenta-se dividido em três capítulos distintos, nos quais estão relatados os principais conceitos e aprendizagens do Estágio Pedagógico. O primeiro capítulo consiste numa contextualização da prática, onde está descrito o contexto real no qual o estágio estava inserido, tal como a caracterização da escola, da turma, do grupo disciplinar e do núcleo de estágio. O segundo capítulo compreende uma análise crítica sobre a intervenção pedagógica prestada, uma reflexão sobre os processos de ensino aprendizagem aplicados e de todas as tarefas executadas ao longo do estágio, bem como uma reflexão sobre a experiência de lecionar Educação Física num formato de ensino à distância. Por fim, o terceiro capítulo diz respeito ao aprofundamento do Tema-Problema, que incidiu num estudo para verificar “A influência do circuito de treino funcional regular na aptidão física dos alunos do 9ºano. Estudo comparativo entre alunos praticantes e não praticantes de modalidades desportivas fora do contexto escolar.”, onde foi possível apurar a importância que o treino funcional regular possui sobre a melhoria da aptidão física dos alunos, nomeadamente, dos que não praticam modalidades desportivas fora do contexto escolar.

Palavras-Chave: Análise Crítica; Aptidão Física; Educação Física; Ensino à Distância; Processo Ensino Aprendizagem.

## **ABSTRACT**

*This Internship Report was developed to meet the requirements of the master's degree in the teaching of Physical Education in Basic and Secondary School of the Faculty of Sport Sciences and Physical Education at the University of Coimbra. This document is the result of a Supervised Practicum accomplished at Quinta das Flores Elementary and Secondary School, during the 2019/2020 academic year, with 9th grade class C inserted in Artistic-Articulated teaching with the Artistic School of Coimbra Music Conservatory.*

*The Pedagogical Internship aims to provide the opportunities to apply all the knowledge that was acquired over several academic years, from undergraduate to masters, in a real context. Personality, philosophy, former experiences, and the intern professional ethic will make this pedagogical process different and unique from others.*

*The Internship Report is divided into three distinct chapters, in which the main concepts and learning processes of the Pedagogical internship are described. The first chapter offers a practice contextualization, where the actual context, in which the internship was inserted, is described, as well as the school characteristics, class, disciplinary group, and internship centre. The second chapter comprises a critical analysis of the provided pedagogical intervention, a reflection on the applied teaching processes and all performed tasks throughout the internship, as well as thoughts on the experience of teaching Physical Education in a distance learning format. Finally, the third chapter concerns the deepening of the problematic. The study was focused on the verification of "The influence of the regular functional training circuit on the physical fitness of 9th grading students. A comparative study among practising and not practising sports outside the school context students.", where it was possible to ascertain the importance that regular functional training has on improving the physical fitness of students, particularly on those who do not practice sports outside the school context.*

*Keywords: Critical Analysis; Physical Fitness; Physical Education; Distance Learning; Teaching Learning Process.*

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA .....	17
1. EXPECTATIVAS INICIAIS .....	17
1.1) Dimensão profissional e ética.....	17
1.2) Participação na escola.....	18
1.3) Desenvolvimento e formação profissional .....	18
1.4) Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem .....	19
2) CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO.....	20
2.1) A escola .....	20
2.2) A turma.....	21
2.3) O núcleo de estágio .....	23
2.4) O grupo disciplinar.....	23
2.5) Os orientadores.....	24
CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA .....	26
1. PLANEAMENTO .....	26
1.1 Planeamento Anual.....	26
1.2 Planeamento das Unidades Curriculares .....	27
1.3 Planos de aula .....	28
2. REALIZAÇÃO .....	30
2.1 Dimensão Instrução .....	30
2.2 Dimensão Gestão.....	34
2.3 Dimensão Clima .....	36
2.4 Dimensão Disciplina .....	36
2.5 Decisões de ajustamento.....	38
2.6 Estratégias de ensino .....	39
3. AVALIAÇÃO.....	40
3.1. Avaliação Formativa Inicial .....	41
3.2. Avaliação Formativa.....	42
3.3. Avaliação Sumativa.....	43
3.4. Autoavaliação .....	44

4. ÁREA 2 – CARGO DE GESTÃO INTERMÉDIA (ASSESSORIA AO DIRETOR DE TURMA)	
45	
5. ÁREA 3 – PROJETOS E PARCERIAS .....	47
6. ÁREA 4. ATITUDE ÉTICO-PROFISSIONAL .....	48
7. ENSINO À DISTÂNCIA.....	51
CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DO TEMA-PROBLEMA .....	53
RESUMO .....	53
INTRODUÇÃO .....	55
REVISÃO DA LITERATURA .....	56
OBJETIVOS:.....	57
MATERIAIS E MÉTODOS.....	58
Amostra .....	58
Metodologia da avaliação .....	59
Metodologia de intervenção .....	59
PROCEDIMENTOS ESTATÍSTICOS .....	61
RESULTADOS/DISCUSSÃO.....	62
CONCLUSÃO .....	74
LIMITAÇÕES DO ESTUDO E SUGESTÕES PARA FUTUROS ESTUDOS .....	75
BIBLIOGRAFIA .....	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	79
BIBLIOGRAFIA .....	80
ANEXOS.....	84

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>TABELA 1</b> - DESCRIÇÃO DOS EXERCÍCIOS EXECUTADOS EM CADA ESTAÇÃO AO LONGO DAS OITO SEMANAS DE INTERVENÇÃO DO CIRCUITO DE TREINO FUNCIONAL .....	60
<b>TABELA 2</b> - ESTATÍSTICA DESCRITIVA E INFERENCIAL DOS RESULTADOS DA BATERIA DE TESTES DO FITSCHOOL E FITESCOLA NOS 4 MOMENTOS DE AVALIAÇÃO NOS GRUPOS DE CONTROLO E INTERVENÇÃO. ....	62
<b>TABELA 3</b> - SIGNIFICÂNCIA DAS DIFERENÇAS NOS GRUPOS DE CONTROLO E INTERVENÇÃO, EM TODOS OS TESTES, ENTRE OS QUATRO MOMENTOS DE AVALIAÇÃO. ....	65
<b>TABELA 4</b> - SIGNIFICÂNCIA DAS DIFERENÇAS NOS GRUPOS DE CONTROLO E INTERVENÇÃO EM TODOS OS TESTES DO FITSCHOOL E FITESCOLA, COMPARANDO OS QUATRO MOMENTOS DE AVALIAÇÃO ENTRE SI.....	65
<b>TABELA 5</b> - ESTATÍSTICA DESCRITIVA E INFERENCIAL DOS RESULTADOS DA BATERIA DE TESTES DO FITESCHOOL E FITESCOLA NO 1º MOMENTO DE AVALIAÇÃO NOS GRUPOS DE CONTROLO E INTERVENÇÃO EM FUNÇÃO DA PRÁTICA DESPORTIVA DOS ALUNOS FORA DO CONTEXTO ESCOLAR. ....	67
<b>TABELA 6</b> - ESTATÍSTICA DESCRITIVA E INFERENCIAL DOS RESULTADOS DA BATERIA DE TESTES DO FITSCHOOL E FITESCOLA NO 2º MOMENTO DE AVALIAÇÃO NOS GRUPOS DE CONTROLO E INTERVENÇÃO EM FUNÇÃO DA PRÁTICA DESPORTIVA DOS ALUNOS FORA DO CONTEXTO ESCOLAR. ....	68
<b>TABELA 7</b> - ESTATÍSTICA DESCRITIVA E INFERENCIAL DOS RESULTADOS DA BATERIA DE TESTES DO FITSCHOOL E FITESCOLA NO 3º MOMENTO DE AVALIAÇÃO NOS GRUPOS DE CONTROLO E INTERVENÇÃO EM FUNÇÃO DA PRÁTICA DESPORTIVA DOS ALUNOS FORA DO CONTEXTO ESCOLAR. ....	70
<b>TABELA 8</b> - ESTATÍSTICA DESCRITIVA E INFERENCIAL DOS RESULTADOS DA BATERIA DE TESTES DO FITSCHOOL E FITESCOLA NO 4º MOMENTO DE AVALIAÇÃO NOS GRUPOS DE CONTROLO E INTERVENÇÃO EM FUNÇÃO DA PRÁTICA DESPORTIVA DOS ALUNOS FORA DO CONTEXTO ESCOLAR. ....	71
<b>TABELA 9</b> - SIGNIFICÂNCIA DAS DIFERENÇAS NOS GRUPOS DE CONTROLO E INTERVENÇÃO, EM FUNÇÃO DA PRÁTICA DESPORTIVA DOS ALUNOS FORA DO CONTEXTO ESCOLAR, EM TODOS OS TESTES ENTRE OS QUATRO MOMENTOS DE AVALIAÇÃO. ....	72
<b>TABELA 10</b> - SIGNIFICÂNCIA DAS DIFERENÇAS NOS GRUPOS DE CONTROLO E INTERVENÇÃO, EM FUNÇÃO DA PRÁTICA DESPORTIVA DOS ALUNOS FORA DO CONTEXTO ESCOLAR, EM TODOS OS TESTES DO FITSCHOOL E FITESCOLA, COMPARANDO OS QUATROS MOMENTOS DE AVALIAÇÃO ENTRE SI.....	73

## LISTA DE ABREVIATURAS

**AF** – APTIDÃO FÍSICA

**EF** – EDUCAÇÃO FÍSICA

**EP** – ESTÁGIO PEDAGÓGICO

**NEE** – NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

**PNEF** – PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA

**RE** – RELATÓRIO DE ESTÁGIO

**TF** – TREINO FUNCIONAL

## INTRODUÇÃO

O Relatório de Estágio (RE) surge no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ciclos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. O principal objetivo deste documento é realizar uma análise e reflexão sobre o Estágio Pedagógico (EP), tendo em conta as expectativas iniciais, o trabalho desenvolvido ao longo do ano, as principais aprendizagens e dificuldades.

O EP é um dos últimos processos pedagógicos fundamentais na formação de um professor e dos únicos que é realizado em contexto real, pelo que há muitas incertezas no início do mesmo (pelas expectativas iniciais, pela ansiedade, pelo receio), muitos ajustes, reflexões e críticas a serem feitos durante todo o percurso, havendo, também, um grande desenvolvimento do autoconhecimento do professor, como pessoa, como docente e como profissional. As aprendizagens retiradas deste processo pedagógico são inúmeras, tanto a nível de conhecimentos académicos, como em termos de comunicação social e trabalho colaborativo.

O relatório apresenta uma estrutura onde, inicialmente, são descritas as expectativas e conhecimentos iniciais, como também a caracterização da realidade onde foi desenvolvido o EP, desde a escola, o grupo disciplinar, o núcleo de estágio e a turma lecionada. Posteriormente, é realizada uma caracterização dos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos, analisando os métodos e filosofias aplicados e uma reflexão sobre as práticas utilizadas, facilidades e dificuldades encontradas e conseqüentes formas de colmatar essas mesmas complexidades. Nesse mesmo capítulo são feitas referências ao trabalho desenvolvido na assessoria ao cargo de gestão intermédia (diretor de turma), aos projetos e parcerias organizados pelo núcleo de estágio e/ou onde o mesmo participou e, também, à atitude ético-profissional adotada ao longo do estágio. Por fim, no último capítulo, é feita uma exposição do aprofundamento do Tema-Problema, com o título “A influência do circuito de treino funcional regular na aptidão física dos alunos do 9ºano. Estudo comparativo entre alunos praticantes e não praticantes de modalidades desportivas fora do contexto escolar.”.

O estágio permitiu que todas as bases teóricas, filosofias, estratégias e métodos de ensino aprendidos e desenvolvidos, inicialmente na licenciatura e no primeiro ano de mestrado, fossem aplicadas num contexto real.



## CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA

### PFI – Plano de Formação Individual

#### **1. Expectativas Iniciais**

##### 1.1) Dimensão profissional e ética

O objetivo fundamental de um professor é a transmissão de conhecimento e a certificação que os seus alunos têm reunidas as condições para aprender através do processo de ensino-aprendizagem. Para que isto aconteça, há várias situações que o professor deve respeitar e ter em conta durante todo o processo.

Como futura professora quero garantir que todos os alunos têm acesso a um conjunto de aprendizagens de natureza diversa necessários ao seu desenvolvimento integral. Tal como o artigo terceiro do decreto lei nº 54/2018 de 6 de julho, referente aos princípios orientadores da educação inclusiva, refere a “Inclusão” é o direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos.

Segundo Siedentop (2008), os professores eficazes utilizam diferentes estratégias de interação dependendo da turma que possuem. Numa turma eficaz, os alunos são ativos e gostam de responder às perguntas colocadas e, geralmente, compreendem a mensagem na qual se desprende da forma tradicional de ensinar e passam a trabalhar de forma autónoma na direção de um objetivo. Como tal, quero fomentar o desenvolvimento da autonomia, resolução de problemas e espírito crítico que são argumentos fundamentais para que os alunos possam ter sucesso na sua vida quotidiana e na inclusão na sociedade.

Por último, mas não menos importante, o respeito pelo aluno, pela sua cultura, pela sua história de vida, pelos seus sentimentos e pelas suas crenças. Quero que todos os alunos percebam a importância do respeito pelo outro e que ajudem a combater momentos de discriminação e exclusão, para tal, deverei liderar através da demonstração destes mesmos valores. Assim como Piéron (1999) confirmou, os professores eficazes eram mais otimistas, aceitavam os sentimentos dos alunos, estavam atentos aos seus comentários, eram acessíveis e democráticos.

## 1.2) Participação na escola

O professor deve adotar um papel ativo na escola, não só na noção de instituição de ensino, mas também o que ela representa culturalmente.

O trabalho de grupo entre docentes revela-se fundamental para a criação de projetos curriculares mais assertivos e enriquecidos. Se por um lado é importante a experiência de professores com vários anos de docência, por outro lado existe um pragmatismo acadêmico mais recente, com novas ideologias e novas formas de trabalhar.

É importante que o professor se alie, também, ao conceito de família e que promova estas interações familiares, muitas vezes esquecidas pelos próprios encarregados de educação e que são tão importantes para o desenvolvimento da criança.

Posto isto, esta é a postura que pretendo adotar enquanto docente: cooperar ativamente com a produção de documentos curriculares para a escola; partilhar ideias e aprender com a experiência dos meus colegas; e trazer a família mais próxima da realidade escolar, para que os encarregados de educação percebam a importância que eles têm na cultura escolar.

## 1.3) Desenvolvimento e formação profissional

A formação de um professor não é finita, pois o processo de ensino não é um dado adquirido e acabado, mas pelo contrário, é um processo em constante desenvolvimento.

Com o intuito de fomentar a minha formação profissional, irei recorrer à pesquisa constante de formas de melhorar o meu desempenho. A observação é dos melhores métodos de avaliação, pelo que as reuniões com o orientador e restantes colegas estagiários (que irão observar as aulas) será o principal meio de recolha de informação em relação à minha performance. A experiência do professor orientador irá traçar vários panoramas nos quais deverei refletir e procurar dar a melhor resposta para colmatar possíveis carências detetadas. Observar aulas dos meus colegas de estágio e de docentes mais experientes será uma boa forma de perceber possíveis problemas comuns, ou reter outras estratégias utilizadas pelos docentes que me ajudem a colmatar os meus próprios erros.

#### 1.4) Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem

Ensinar é o principal objetivo de um professor. Para que o processo de ensino aprendizagem seja eficaz, o professor deve perceber que turma tem à sua frente. A partir da avaliação diagnóstica o professor consegue identificar os principais insucessos dos alunos e planejar objetivos consoante as habilidades gerais da turma e identificar se existem alunos que irão necessitar de mais apoio, ou se existem alunos mais proficientes que necessitam de objetivos mais ambiciosos.

Para mim, a aprendizagem é o núcleo do ensino e é sobre ela que mais vou trabalhar para ser eficiente. As atividades em grupos homogêneos ou heterogêneos podem ajudar os alunos a desenvolverem a relação aluno-aluno, com base no respeito e ajuda, bem como, em certas ocasiões, neste último, promover situações de aprendizagem onde os alunos menos proficientes podem aprender com o modelo mais parecido à sua realidade (o colega). Por outro lado, inculcar tarefas de elevada responsabilidade ao aluno com mais habilidades, de modo a que este passe a ser um agente de ensino, onde irá aprender a transmitir conhecimento e a observar erros. Os grupos homogêneos permitem aos alunos trabalharem com colegas da mesma habilidade, onde se podem ajudar mutuamente na superação e alcance de objetivos.

Tendo em conta o referido, irei desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas em função das habilidades e diversidade social dos alunos. Segundo o decreto lei nº 54/2018 de 6 de julho a “Personalização” retrata o planeamento educativo centrado no aluno, de modo que as medidas sejam decididas casuisticamente de acordo com as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências, através de uma abordagem multinível. A possível existência de alunos com NEE altera por completo o planeamento da aula. Irei tentar no melhor das minhas habilidades incluir os alunos, sempre que possível, nos exercícios da aula, evitando momentos de tarefas diferenciadas sem necessidade. No entanto, sou apologista que em certas ocasiões a segregação poderá beneficiar os alunos, pois se não forem capazes de realizar um determinado exercício de uma modalidade, poderão trabalhar técnicas base da mesma modalidade, ou no caso do aluno não conseguir realizar nenhum exercício referente à modalidade, criar exercícios onde eles possam trabalhar e desenvolver competências que os ajudem no quotidiano.

Em relação à dimensão clima e disciplina o professor eficaz é o que mantém os seus alunos interessados e empenhados de forma apropriada durante a maior parte do tempo de

aula, sem recorrer a intervenções negativas e de castigo (Piéron, 1999). Assim sendo, sou a favor da democracia na criação de regras de funcionamento, pois os alunos são agentes ativos no ensino e, como tal, devem ter um papel ativo no regulamento que os irá reger, nunca descorando que o professor é sempre a figura que lidera o grupo.

Um dos momentos mais importantes do processo de ensino é a avaliação. Quando esta se assume como formativa é vista como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino-aprendizagem e, por isso, deve ser utilizada como principal instrumento de apreciação por parte do professor. Tal como o ensino deve ser diferenciado, defendo que a avaliação parte do mesmo princípio, sendo que deve ser estruturada da mesma forma que o ensino foi estruturado para os alunos.

De forma geral concordo e aspiro ir de encontro a estes requisitos de Piéron (1999, p.286) quando afirma que os professores eficazes “controlavam a participação e prestação dos alunos, conduziam-nos a um conhecimento mais elaborado da matéria através de uma evolução no programa, individualizando a instrução e aproveitando os momentos propícios para o ensino aprendizagem. Indicavam aos alunos que esperavam que eles tomassem responsabilidade dos seus trabalhos, que colaborassem com os seus companheiros e que mostrassem o desejo de se envolverem de forma ativa nas suas tarefas de aprendizagem”.

## **2) Caraterização do contexto**

### **2.1) A escola**

A Escola Básica e Secundária Quinta das Flores localiza-se na freguesia de Santo António dos Olivais, numa zona de maior desenvolvimento da cidade de Coimbra e com uma boa rede de acessos.

A partir de 2010/2011, a escola sofreu uma reestruturação e o campus educativo passou a integrar a Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra. Esta “parceria” possibilitou o aumento da oferta educativa de ensino artístico, constituindo, em si mesmo, uma marca diferenciadora.

A escola dispõe de quatro blocos, A, B, C, D, onde se encontram as salas de aulas. Estas encontram-se todas equipadas com computador e projetor ou quadro interativo. Existe ainda um bloco principal onde se situam: a biblioteca, os serviços administrativos, os serviços de

psicologia e orientação escolar, os apoios educativos (ensino especial), a cantina, o bar, a papelaria, a reprografia, os laboratórios de Física, Química, Biologia, Microscopia e Geologia, a sala de dança, a sala de orquestra e salas de música e ainda as salas da Associação de Pais e Encarregados de Educação e da Associação de Estudantes. Neste bloco principal há ainda um auditório que tem capacidade para trezentas e oitenta e sete pessoas.

Em relação aos espaços desportivos, a escola oferece várias infraestruturas para a prática desportiva, nomeadamente um pavilhão gimnodesportivo, uma sala de dança, um campo exterior com balizas e com pista de atletismo à volta onde também existe uma caixa de areia e, por fim, um campo exterior coberto com balizas e tabelas de basquetebol.

No ano letivo 2016-2017 a escola contava com a presença de 133 professores e cerca de 1153 alunos matriculados. Os alunos encontravam-se divididos por 51 turmas do 5º ao 12º ano. A oferta educativa para estes alunos é vasta, sendo que existem três tipos de ensino: regular, profissional e artístico, sendo esta última em regime articulado com a Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra.

A escola acredita numa filosofia de individualidade de formação pessoal, isto é, os alunos têm a oportunidade de aprender e obter educação dentro dos parâmetros e da área para qual se sentem vocacionados. Também os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) tem um acompanhamento especializado para que possam ter uma maior oportunidade de aprendizagem, sem descurar a necessidade da socialização numa turma regular, onde se encontram incluídos. Os alunos estrangeiros são bem acolhidos e integrados, pois a escola acredita que as partilhas culturais ajudam os alunos portugueses e os alunos estrangeiros a educarem-se mutuamente sobre a diversidade cultural e, acima de tudo, a respeitarem-se.

## 2.2) A turma

A turma do 9ºC, única turma do ensino básico do leque de turmas do núcleo de estágio, é constituída por 26 alunos, dos quais 17 são raparigas e 9 são rapazes. Todos os alunos pertencem à mesma turma do ano transato, existindo apenas uma aluna que esteve em ensino doméstico por um ano e que regressou, novamente, no presente ano letivo. A turma está inserida no ensino Artístico-Articulado com a Escola Artística do Conservatório

de Música de Coimbra. A turma não apresenta nenhum aluno repetente e possui alguns alunos com Relatório Técnico-Pedagógico (RTP).

Relativamente à distribuição geográfica residencial dos alunos, conclui-se que metade da turma vive na cidade de Coimbra e a outra metade vive na periferia, sendo que o aluno que reside a uma maior distância necessita de quarenta minutos de viagem de carro para chegar à escola.

Através dos questionários de caracterização da turma (ver Anexo I), recolhidos na primeira aula, foi possível determinar muitas informações. Em primeiro lugar, o agregado familiar dos alunos da turma apresenta um histórico de habilitações literárias acima da média (vinte e três possuem licenciatura, oito possuem mestrado e seis possuem doutoramento), isto permite aferir que os alunos poderão ter um acompanhamento escolar, por parte da família, mais positivo. De facto, a turma tem um aproveitamento muito bom, em termos gerais, no entanto apresenta vários problemas comportamentais e disciplinares.

A maioria dos alunos evidencia hábitos de estudo, sendo o mais comum, relativamente ao tempo de estudo semanal, de um a dois dias por semana e, relativamente ao tempo de estudo diário, trinta minutos e uma a duas horas diárias. Além do estudo, alguns alunos conciliam atividades extracurriculares e, em média, conseguem ter oito a nove horas de sono diárias.

As disciplinas preferidas pela turma são a Educação Física (EF) e a matemática, por outro lado a geografia demonstra ser a disciplina menos apreciada pelos alunos. A maior parte da turma já tem uma ideia de profissões ou áreas que querem seguir futuramente, sendo a música, engenharias e ciências as categorias mais escolhidas.

Em relação à disciplina de EF, a turma apresenta, no geral, bastante empenho e participação na aula. Revelam ter boas capacidades psicomotoras e cognitivas, o que faz do 9ºC uma turma com boas notas. No entanto, as questões de indisciplina que se evidenciavam, inicialmente, limitam a capacidade de progressão que os alunos tinham, uma vez que era necessário existir constantes paragens na aula para chamar os alunos à atenção. Porém, estes comportamentos fora de tarefa foram sendo reduzidos, ao longo do tempo, com a capacidade que foi sendo adquirida do controlo da turma, bem como uma maior socialização e respeito mútuo que foi sendo criado.

### 2.3) O núcleo de estágio

O núcleo de estágio é composto por cinco estagiários provenientes da faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Ao núcleo de estágio compete a execução de várias tarefas ao longo do ano letivo, nomeadamente a construção de atividades do final do período, lecionar as aulas (e a criação de todos os documentos que tornam possível esta tarefa, tal como criação de unidades didáticas, grelhas de avaliação, documentos de apoio para os alunos, testes escritos, etc.), assessoria a um cargo de gestão intermédia, observação de aulas de colegas estagiários e de professores efetivos, etc.

Dentro do presente núcleo de estágio, podemos encontrar uma variedade de experiências profissionais, desportivas e individuais, o que confere uma grande diversidade de ideias e de metodologias de ensino. Este espectro de diferenças possibilita a existência de uma aprendizagem mais abrangente por todas as partes.

Todas as semanas o núcleo de estágio reúne com o professor orientador da escola para fazer uma reflexão do que foi feito e do que é necessário fazer futuramente. Há espaço para discutir os mais variados assuntos, bem como obter feedback do professor nos trabalhos que nos são propostos.

Para que o estágio seja uma experiência mais enriquecedora, deverá existir uma partilha de ideias entre os vários integrantes, bem como a tomada de decisões em grupo e a construção de tarefas conjuntas. Neste caso específico, o núcleo de estágio parece, apesar das suas diferenças, conseguir trabalhar em grupo e chegar a consenso. a maior parte das vezes, o que demonstra uma boa capacidade de trabalho coletivo.

### 2.4) O grupo disciplinar

O Grupo Disciplinar de EF, insere-se no Departamento de Expressões da escola e, curiosamente, tem como coordenador um professor de EF. O departamento dispõe de um gabinete onde os professores podem trabalhar e reunir-se sempre que seja necessário. O gabinete dispõe de vários computadores que os professores podem utilizar para trabalhar. O Grupo Disciplinar de EF da Escola Básica e Secundária Quinta das Flores é constituído por 11 professores e 5 professores estagiários.

Este grupo é coordenado pelo nosso professor orientador da escola e regido com base no Regulamento Interno da Escola e no Regulamento do próprio Grupo de EF.

As condições de trabalho do grupo disciplinar de educação são bastante boas. Como já descrito no ponto anterior, a escola possui um pavilhão gimnodesportivo, uma sala de dança, um campo exterior com balizas e com pista de atletismo à volta onde também existe uma caixa de areia e, por fim, um campo exterior coberto com balizas e tabelas de basquetebol. Estas infraestruturas, devido à sua constituição e distribuição espacial, estão mais aptas à realização de certas práticas desportivas, umas mais que outras, pelo que os professores devem decidir sequência de modalidades a abordar durante o ano, segundo a rotação de espaços que lhe for atribuído.

Devido ao elevado número de turmas a ter aulas de EF, simultaneamente, no mesmo período de noventa minutos, foi necessária criar uma rotação de espaços para que todos os professores tivessem acesso a todos os espaços desportivos de forma organizada. Posto isto, a rotação inclui a divisão dos espaços por cinco espaços diferentes, interiores e exteriores. Este ano ficou decidido, na primeira reunião do grupo disciplinar, que a rotação seria feita por três espaços durante o primeiro período e por dois espaços no segundo e terceiro período. Para facilitar a compreensão desta rotação, o grupo enumerou e definiu cinco espaços: Espaço 1- 1/3 do pavilhão gimnodesportivo + sala interior; Espaço 2- 2/3 do pavilhão gimnodesportivo; Espaço 3- Pista de atletismo + caixa de areia; Espaço 4- Campo exterior e Espaço 5- Campo exterior coberto. Quando chove, as turmas que se encontram no exterior vão dividir espaços com as turmas que estiverem no espaço 1 e 5.

A escola possui uma variedade de materiais das diversas modalidades. Sendo que existem em quantidade e qualidade, os professores podem partilhar os materiais e podem fornecer um leque variado de unidades didáticas e de experiências desportivas aos seus alunos.

## 2.5) Os orientadores

Para que o EP, num contexto real seja exequível, os estagiários necessitam de professores orientadores que forneçam diretrizes. Através desta orientação, os aprendizes podem desenvolver um trabalho mais eficiente e dentro das normas expectáveis para o processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos.



Os professores orientadores, devem ser professores com bastante experiência no contexto do ensino da EF, bem como professores capazes de guiar os estagiários na construção dos vários documentos que devem preparar ao longo do estágio.

A cada núcleo de estágio são atribuídos dois orientadores, um da escola onde irá decorrer o estágio e outro da faculdade. O professor orientador da escola deverá acompanhar os estagiários no cotidiano escolar, estando em constante contacto com o trabalho que está a ser desenvolvido aula após aula. O professor orientador da faculdade além de necessitar estar ocorrente do trabalho feito ao longo do tempo na escola, irá orientar na construção dos vários projetos académicos, nomeadamente o projeto de investigação-ação e o aprofundamento do Tema-Problema e, finalmente, o RE.

Ambos os orientadores têm mostrado ser bastante assertivos, sábios e de uma experiência imensa, que possibilita uma maior e melhor aprendizagem por parte dos estagiários. A colaboração de ambos permite que o estágio seja uma experiência profissional muito enriquecedora, competente, de autoconhecimento e autorreflexão.

## CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

### 1. Planeamento

O planeamento é uma estruturação do processo ensino aprendizagem, focado no contexto e nas características da turma. Segundo Bento (1998), o planeamento pode ser descrito como um modelo racional, uma regulação do comportamento que assume funções de motivação, orientação, transmissão de vivências e racionalização da ação. Por outro lado, Piéron (1999), evidencia que a planificação consiste sobretudo em prever numerosas atividades sem uni-las, necessariamente, de forma consciente às necessidades dos alunos ou da estrutura das atividades desportivas.

#### 1.1 Planeamento Anual

O planeamento anual é o primeiro planeamento a ser feito. Tem como características a capacidade de flexibilidade e o seu caráter generalista. Este planeamento serve para o professor, numa fase inicial, se orientar a longo prazo. De acordo com Bento (1998), a elaboração do plano anual constitui uma das primeiras etapas na preparação do processo de ensino e remete para a necessidade de um domínio aprofundado das capacidades de organização, compreensão e reflexão sobre os objetivos que se pretendem desenvolver ao longo do ano letivo.

Neste planeamento, em primeiro lugar, são ponderadas as unidades didáticas a serem lecionadas, bem como os seus conteúdos (ainda que estes possam ser alterados a qualquer momento ao longo do ano). No planeamento anual, são também determinadas, as aulas que vão ser lecionadas em cada unidade didática (tendo em atenção, novamente, aos espaços e à rotação dos mesmos, ou seja, algo não muito flexível), as aulas necessárias para as avaliações e as aulas necessárias para a realização da bateria de testes do Fitescola.

O planeamento permite orientar o processo de ensino de forma a possibilitar a potencialização de aprendizagens significativas aos alunos a que se destina (Matos, 2010 citado por Inácio et al., 2014). Porém, uma das principais dificuldades encontradas durante a construção do plano anual foi a de planear todo um processo do qual não estávamos familiarizados e para uma realidade na qual pouca ou nenhuma experiência tínhamos.

Adicionalmente, tivemos algumas dificuldades em definir conteúdos de forma tão vaga, mesmo sabendo que o planeamento é flexível.

No entanto, mostrou ser uma boa linha orientadora para as restantes fases do planeamento.

## 1.2 Planeamento das Unidades Curriculares

As unidades didáticas a abordar em cada ano letivo são selecionadas tendo em conta o Programa Nacional de Educação Física (PNEF) (Ministério da Educação, 2001) e os recursos espaciais da escola.

Este planeamento visa determinar os objetivos que se pretendem alcançar em cada unidade didática e garantir uma sequência lógica e metodológica da matéria. Permite ainda que o professor regule e oriente a sua ação pedagógica, de forma a poder desenvolver, da melhor forma, o processo de ensino aprendizagem. Da mesma forma, Bento (1998) afirma que os objetivos, as matérias e a metodologia descrita no plano anual, definem o conteúdo e a estruturação das unidades curriculares, garantindo uma sequência lógica e metodológica das atividades e um contributo para o desenvolvimento dos alunos, através de uma correta ação pedagógica.

A construção de uma unidade didática é um processo complexo e que abrange vários tópicos essenciais à aplicação da mesma. São constituintes deste documento temas como a estruturação do conhecimento; fisiologia do treino e condição física; caracterização da escola; estruturação e organização do ensino; configuração dos objetivos; extensão e sequência de conteúdos (ver Anexo II); estratégias e estilos de ensino; configuração da avaliação; e segurança.

As dificuldades que senti na construção das unidades didáticas passaram pela definição de conteúdos a lecionar, por existir um desconhecimento das capacidades dos alunos, de que forma eles se relacionavam com cada modalidade, e ainda, se tinha ou não já existido contacto com cada uma delas. Posto isto, decidi selecionar alguns conteúdos do PNEF para o 9º ano de escolaridade e alguns conteúdos do ano anterior. Desta forma, permiti que existisse uma margem de progressão para os alunos do nível introdutório, mas que não limitasse o desenvolvimento das capacidades dos alunos de nível elementar ou avançado.

Ainda dentro da mesma linha de pensamento, a motivação dos alunos face às unidades didáticas escolhidas para este ano também era algo que me preocupava. Seja pelo facto de eles abordarem a modalidade todos os anos ou, pelo contrário, abordarem a modalidade poucas vezes e não gostarem ou não estarem predispostos a aprender. Felizmente, e apesar de demonstrarem algum descontentamento com certas modalidades que foram lecionadas (de forma obrigatória como dita o PNEF) todos os anos, os alunos aceitaram bem e mostraram sempre motivação para aprender. A única unidade didática que provou ser mais desafiante foi o andebol, uma vez que os alunos apenas tiveram contacto com ela no quinto ano. As minhas expectativas, para essa unidade didática, e os objetivos a alcançar, para a maioria da turma, tiveram de ser mais modestos, uma vez que existiam muitos alunos no nível introdutório e outros que ainda estavam abaixo desse nível.

Algo que me preocupava na construção das unidades didáticas, eram os momentos de avaliação e como é que estes seriam realizados. No entanto, e graças à excelente formação que recebemos na faculdade, não senti muita dificuldade na construção das várias tabelas de avaliação que usei nas diferentes modalidades desportivas em todos os níveis de avaliação (avaliação formativa inicial, avaliação formativa e avaliação sumativa) e, posteriormente, na decisão das técnicas e sua quantidade. Os juízos de valor eram sempre minimizados ao máximo, de forma a conseguir avaliar o que era realmente essencial e manter uma consistência ao longo da avaliação.

### 1.3 Planos de aula

O plano de aula é o planeamento que o professor realiza com mais frequência e mais pormenorizado. É no plano de aula que vão estar definidos as aprendizagens e objetivos que se espera que os alunos consigam obter a cada aula. Se estes objetivos não são definidos, é muito improvável que o professor consiga monitorizar a evolução e aprendizagem dos seus alunos, bem como atingir qualquer um dos objetivos propostos pelo PNEF.

O núcleo de estágio decidiu utilizar um modelo de plano de aula muito semelhante ao utilizado durante as aulas de didática da EF no primeiro ano de mestrado (ver Anexo III). Esse modelo foi elaborado por um dos docentes da unidade curricular e ia de encontro do que o núcleo de estágio e o professor orientador pretendiam que estivesse apresentado no plano de aula.

Apesar da base do plano de aula ser bem clara e de fácil compreensão, numa fase inicial tive bastantes dificuldades em construir um plano de aula em menos de três horas, o que não se tornou muito prático. Isto aconteceu porque é muito difícil construir um plano de aula que vá de encontro a todas as variáveis que acontecem durante uma aula, tal como, número de alunos, heterogeneidade dos alunos, exercícios que trabalhem o objetivo definido, segurança dos alunos, organização espacial, tempo de empenho motor, etc.

Um plano de aula deve ser flexível de forma a que estas variáveis não condicionem totalmente uma aula. Pelo que, de forma a tentar melhorar a minha construção do plano de aula e minimizar o tempo que gastava com o mesmo, tentei criar um plano de aula flexível, que me permita adaptar ao número de alunos que faziam a aula, aos possíveis espaços onde poderia lecionar (isto acontecia principalmente quando as aulas eram no exterior e o clima não permitia que estas fossem realizadas lá, o que levava a uma partilha de espaço interior com outro professor e que, também, decidia com que espaço iria ficar).

Em relação à criação/utilização de exercícios que visem trabalhar o objetivo específico da aula, a única forma que encontrei para melhorar essa lacuna foi o estudo mais aprofundado de cada unidade didática, de forma a perceber claramente o objetivo e como posso ajudar os meus alunos a alcançá-lo, com exercícios apropriados e feedback pertinente e rico.

No que diz respeito ao empenho motor durante a aula, penso que os alunos tiveram bastante rendimento nas aulas, com o tempo disponível para a prática a ocupar uma porção da aula bastante favorável. Inicialmente, existiam mais quebras e paragens durante a aula para que o controlo da turma pudesse ser retomado, quando existiam situações de indisciplina. No entanto, ao longo do ano, a capacidade demonstrada para controlar os comportamentos desviantes e indisciplinados da turma foi sendo adquirida, através da implementação e aplicação de algumas regras e rotinas, tais como, fazer silêncio quando o professor está a instruir; quando o professor pretender juntar a turma durante um exercício, para dar feedback ou instrução à turma, os alunos devem deixar o material no local e dirigir-se ao professor de forma ordenada e rápida; entre outros, que permitiram uma maior organização e gestão dos alunos e do tempo.

## **2. Realização**

Após a conclusão da aferição do planeamento, da sua importância e de que forma se situa no processo de ensino aprendizagem, passamos à aplicação prática do mesmo. É relevante sublinhar a importância que existe em, não só possuir conhecimentos aprofundados sobre as diferentes unidades didáticas, mas também, em saber proporcionar aprendizagens aos alunos através de estilos e métodos de ensino adequados, postura correta, tipos de comunicação correspondentes à faixa etária e uma filosofia voltada para o sucesso escolar dos alunos. Da mesma forma, Piéron (1999) destaca várias diferenças entre professores principiantes e professores experts, nomeadamente em relação aos conhecimentos, aos vários comportamentos pedagógicos, às perceções de situações de ensino e o seu mecanismo na tomada de decisões pré-interativas e interativas.

Todos os professores em formação passam pelas dificuldades inerentes ao professor principiante, não obstante, o objetivo deverá ser, através da reflexão crítica e do processo de observação de professores mais experientes, a busca pela eficácia, plenitude e sucesso da comunidade escolar.

Neste sentido, as principais dimensões da intervenção pedagógica (instrução, gestão, clima e disciplina) bem como as decisões de ajustamento e estratégias de ensino merecem uma reflexão crítica fundamental para o aprofundamento das mesmas, no sentido em que revelam ser a base do processo de ensino aprendizagem na sua componente mais prática.

### **2.1 Dimensão Instrução**

Esta dimensão é o primeiro contacto entre o conhecimento que o professor tem adquirido e o processo inerente à sua transmissão aos alunos. Todos os objetivos e situações pedagógicas definidas e transformadas em exercícios e conteúdos a serem aplicados na aula, passam por esta dimensão em várias etapas, todas elas igualmente importantes e que não devem ser suprimidas, sendo estas a preleção inicial, demonstração, questionamento e feedback pedagógico (Siedentop, 1998).

A preleção inicial é a comunicação verbal feita aos alunos aquando da exposição dos conteúdos a abordar, exercícios a realizar e gestos motores a integrar. Tendo em conta que é o ponto de partida da partilha de informação, procurávamos que esta fosse o mais explícita possível, de forma a que todos os alunos obtivessem o mesmo nível de informação e fossem

capazes de prosseguir para a prática cientes do que lhes era pedido para executar. Desta forma, no início da aula eram expostos os conteúdos a abordar e os objetivos a alcançar no final da mesma e as tarefas eram descritas sucintamente suportadas de uma base teórica que permitisse descrever, detalhadamente, as componentes motoras associadas à unidade didática. A comunicação procurava ser clara, económica, motivante e adequada à faixa etária, mas sempre cientificamente correta. A preleção também poderia ocorrer em outros momentos de aula, no entanto procurava ser sempre curta, clara e objetiva para que o tempo de interrupção da prática fosse o mais breve possível, porém adequado ao que era pretendido. Inicialmente, verificamos que a preleção era mais complexa de ministrar do que o esperado, uma vez que ou se prolongava demasiado no tempo e os alunos eram confrontados com muita informação, ou então curta, com falta de informação relevante, ou não explícita o suficiente. Ao longo das aulas e fruto do trabalho desenvolvido em momentos pré-interativos, a composição de preleções que conjugassem a informação pertinente com objetividade, clareza e sucintamente foram sendo desenvolvidas e notou-se uma diferença na receptividade dos alunos. Por outras palavras, preleções curtas, simples, motivadoras e com o conteúdo adequado, proporcionavam melhores níveis de compreensão e maior predisposição para iniciar a atividade prática proposta.

A demonstração é outra das componentes do domínio da instrução e consiste numa aprendizagem através da observação de um modelo. Quando a preleção é seguida ou ocorre simultaneamente com a demonstração, focando a atenção dos alunos para os aspetos mais importantes, a informação retida por eles será superior, uma vez que conseguem assemelhar o que é dito com o que se pretende que seja executado, desde modo, sempre que existia a introdução de novos conteúdos ou novos exercícios, a utilização da demonstração tornava-se imprescindível, no nosso ponto de vista. O modelo utilizado para a demonstração variava consoante o que se pretendia ou consoante as habilidades a demonstrar. Os alunos eram os principais agentes de demonstração, uma vez que a compreensão de um gesto ou movimento é mais facilmente compreendido quando executado por um modelo mais próximo da realidade dos elementos da turma. Foi possível verificar que quando um aluno participava na aula como modelo, os níveis de atenção dos colegas eram mais elevados, o que conferia ganhos tanto para o aluno modelo (que experiencia o gesto e se encontra em prática) como também para os restantes alunos que observavam o movimento e as possíveis correções. Esta observação feita, vai de encontro a Bloom (1979 citado por Piéron, 1999) que afirma que a

participação ativa dos alunos na aula (implícita ou explícita) é um excelente índice de qualidade de ensino e permite justificar a aprendizagem. O professor também foi um agente da demonstração, nomeadamente em casos onde existia uma grande confiança no desempenho da habilidade motora, onde devido à complexidade do exercício, necessitava integrar a demonstração com os alunos e, também, quando era necessário relembrar a demonstração feita previamente, em grupos pequenos, ou individualmente. Porém, a qualidade inerente à demonstração é fundamental para que a aprendizagem seja a correta e pretendida, sendo que, uma das maiores dificuldades neste parâmetro foi proporcionar e/ou instruir demonstrações sem erros técnicos, por etapas e de forma completa, corrigindo os erros cometidos pelo modelo – para que este pudesse voltar a demonstrar corretamente - sem grandes perdas de tempo de prática e sem quebrar o ritmo da aula. Ao longo das aulas, começamos a perceber quais os alunos que seriam os mais adequados para servir de modelo (seja pela avançada habilidade motora na matéria em questão, seja pela capacidade de compreensão do exercício ou técnica) e quando deveríamos optar por prescindir do aluno como modelo e sermos, nós professores, a demonstrar. Adicionalmente, houve um aumento da perceção e correção dos ângulos nos quais os alunos visualizavam a demonstração, de forma a que estivessem sempre bem posicionados face ao modelo e ao exercício e tivessem, todos, um ângulo de visão semelhante.

O questionamento é uma componente da instrução que permite verificar as aprendizagens alcançadas pelos alunos. É, também, utilizado para rever os conteúdos abordados e para questionar a compreensão dos alunos face a um exercício proposto. O questionamento foi bastante solicitado ao longo das aulas, com o intuito de procurar que os alunos mantivessem uma participação ativa na aula, estimulando a atenção e compreensão. Através desta componente era, também, possível proporcionar o desenvolvimento de uma reflexão crítica, uma vez que os alunos eram abordados sobre os conteúdos da aula. Uma das maiores dificuldades sentidas durante o questionamento era o “alongamento” que este poderia ter sobre o tempo de aula, sobretudo, sobre o tempo de repouso (em excesso). Desta forma, procuramos sempre questionar de forma direta e objetiva, evitando perguntas ambíguas, cuja resposta pudesse suscitar debate e se prolongar durante o tempo de aula prática.

O feedback, segundo Piéron (1999), situa-se na fronteira de dois fenómenos: o ensino e aprendizagem. De facto, o feedback tem uma função extremamente importante no processo



de ensino aprendizagem, uma vez que tem como objetivo fornecer informações aos alunos. Na EF a retroação pode ser definida como uma informação proporcionada ao aluno para ajudar a repetir os comportamentos motores adequados, eliminar os comportamentos incorretos e conseguir os resultados previstos (Piéron 1999). Durante as aulas, procuramos sempre fornecer bastante feedback e variado, destacando o feedback (quanto ao objetivo) prescritivo, descritivo e motivacional como sendo os mais frequentes e também os que contém mais informação pertinente, seguido do interrogativo e avaliativo. Em relação à forma, houve uma maior abundância de feedback auditivo, misto (auditivo e visual) e (auditivo e quinestésico), onde, os últimos dois, a informação audível era complementada por uma percepção visual ou sensação de movimento semelhante ao estímulo proporcionado pela demonstração. Por fim, quanto à direção, feedback a pequenos grupos ou individual era o mais comum, verificando-se uma correção mais pormenorizada e detalhada em função das dificuldades de cada aluno. Contudo, existiram informações de retorno para toda a turma quando existia um ou mais erros comuns verificados na maioria dos alunos. Sempre que possível, os ciclos de feedback eram fechados, tirando, assim, maior partido sobre a informação de retorno, ou seja, se esta tinha sido perceptível pelo aluno e se através dessa informação ele conseguiu melhorar o seu desempenho.

Os desafios sentidos em ministrar feedback são inúmeros, desde a quantidade, a qualidade, a pertinência, o conteúdo. Inicialmente, a quantidade de feedback era mais reduzida e o seu conteúdo exageradamente rico em informação, que se dissipava sem que o aluno tivesse a possibilidade de reter o essencial. Com o acumular das aulas e da experiência e através de um trabalho contínuo de autoformação, a estrutura do feedback moldou-se a informações fulcrais, curtas e objetivas, sendo proferidas em grande abundância durante a aula e em momentos pertinentes. No entanto, apesar do aprofundamento de conhecimentos ocorridos ao longo da formação, a qualidade do feedback variou consoante o domínio das matérias em cada unidade didática, construindo informações extremamente importantes e relevantes na modalidade de Futsal, mas não tão enriquecidas de conteúdo no Atletismo e na Ginástica, por exemplo. Desta forma, é possível verificar que a experiência e domínio de matérias é fundamental para que as informações de retorno sejam fornecidas com qualidade, tal como Piéron (1999) constatou, para fornecer feedback é necessário ter a capacidade para observar e sintetizar os dados recolhidos e transformá-los, posteriormente, em informação capaz de melhorar a prestação dos alunos.

Outro desafio encontrado foi a utilização do feedback em exercícios em vaga, sendo que observar cinco alunos em simultâneo, sintetizar a prestação motora e fornecer a informação necessária para que melhorem, em poucos segundos, provou ser uma tarefa extremamente difícil e que necessitou de uma reformulação sobre a aproximação a este tipo de trabalho. Assim sendo, nos exercícios em vaga, estipulamos a observação de dois ou três alunos em simultâneo, sendo esses a receberem a informação de retorno nessa repetição do exercício, posteriormente, alternávamos o nosso foco para os alunos que ainda não tinham sido observados, de forma a que todos obtivessem informação detalhada sobre o seu desempenho.

## 2.2 Dimensão Gestão

A dimensão de gestão pressupõe a organização dos intervenientes na aula, espaços, materiais e tempo. É uma das tarefas, por vezes, menos ponderada e é aquela que, quando bem executada, pode fazer toda a diferença entre uma aula bem conseguida, com elevado tempo de empenho motor, ou uma aula com várias paragens e desorganizada. Adicionalmente, e de acordo com Piéron (1999), a gestão da aula, quando bem feita, simplifica os problemas de comportamentos e disciplina na turma.

Durante o planeamento da aula, ou seja, num momento pré-interativo, o professor deve refletir acerca de todos os exercícios e tarefas que vai propor durante a aula, premeditar o tempo necessário à organização das tarefas seguintes e de que forma estas vão ocorrer. No entanto, há sempre situações que o professor não consegue prever de imediato e, nesses casos, a capacidade de ajuste é fundamental.

A gestão dos alunos era feita previamente durante a construção do plano de aula, por exemplo, os grupos de trabalho ou as equipas, de forma a construir grupos de trabalho funcionais (alunos reincidentes em comportamentos de indisciplina ficarem separados) equipas homogéneas ou heterogéneas (consoante o objetivo). Os alunos sabiam qual o seu grupo de trabalho ou equipa durante a aula, usualmente no início, através de um documento escrito que dizia a equipa e a cor do colete a vestir e/ou espaço de trabalho. Os alunos apenas se agrupavam livremente quando instruídos pela docente.

A gestão dos espaços, dentro do espaço de aula, procurava ser o mais funcional em relação à unidade didática e em função do número de alunos. Por exemplo, o espaço

disponível para lecionar as aulas de badminton não era compatível para a criação de campos com as medidas corretas de um campo de badminton formal, tendo em conta o número de alunos da turma, ou seja, as dimensões dos campos foram reduzidas para que pudesse existir a construção de mais espaços de jogo para que todos os alunos se encontrassem em atividade. Posto isto, o espaço em função do número de alunos era contabilizado na construção do plano de aula, para que não existissem perdas de tempo na organização durante a aula.

A gestão dos materiais procurava primar, sempre, pela preservação e boa conduta na utilização dos mesmos. Esta filosofia era inculcada a todos os alunos, uma vez que eles eram os principais usufruidores do material, bem como estavam encarregues de o arrumar e ir buscar (quando necessário), pelo que deveriam manusear o material com responsabilidade antes, durante e após a aula. O material estava disposto de forma a nunca perturbar o decorrer da aula nem pôr em risco a integridade física de nenhum aluno, mas também, a não haver necessidade de existir grandes trocas, montagem ou desmontagem de material, evitando paragens. Em cada unidade didática existiam regras específicas em relação ao material e gestão do mesmo, por exemplo, no badminton sempre que o professor parava um exercício e pedia que os alunos se aproximassem (abandonando o seu espaço de jogo), os alunos deveriam pousar as raquetes e os volantes no chão antes de se deslocarem até ao professor. Desta forma, evitavam-se situações de comportamentos fora da tarefa, bem como possíveis danos e perdas de material.

A gestão do tempo era planeada previamente, com os exercícios e tarefas a terem um tempo estipulado de prática. Quando algum exercício não decorria conforme planeado e deveria ser encurtado, o tempo que sobrava ou era dedicado ao jogo (quando aplicável) ou então dividido pelas tarefas seguintes.

As principais dificuldades nas tarefas de gestão passaram, inicialmente, pela incapacidade de prever todos os cenários e situações que poderiam ocorrer durante a aula e que nos obrigavam a alterar a gestão da aula. A gestão do tempo de cada exercício também provou ser complicada, numa fase inicial, uma vez que tínhamos a tendência para exceder o tempo previsto e as últimas tarefas acabavam por não serem aplicadas com o tempo devido. Outra das dificuldades era a gestão dos materiais do circuito, uma vez que em espaços pequenos, não permitia que mais nada fosse montado além do circuito, o que levava a uma perda de tempo na transição para o exercício seguinte. No entanto, se os alunos fossem delegados a montar e desmontar o circuito, por exemplo, a organização era mais rápida,

porém, foi uma das falhas que demorou mais tempo a ser corrigida, uma vez que não existiu essa instrução por parte da docente, inicialmente.

### 2.3 Dimensão Clima

A dimensão clima está diretamente relacionada e interligada à dimensão disciplina. O clima da aula deve ser positivo, motivador e propício à prática de atividade física. A atitude positiva em relação à atividade física e desportiva só acontece se o aluno obtiver êxito e se for uma experiência agradável, num clima de apoio e ânimo por parte do professor (Piéron 1999).

As relações interpessoais estabelecidas vão condicionar ou proporcionar climas favoráveis ao ensino aprendizagem. As relações aluno/aluno compreende a interação estabelecida entre os vários alunos da turma, a qual nem sempre tem um caráter positivo para todos os alunos. Neste caso, o professor funciona como um moderador que pretende ouvir e eliminar conflitos internos, pelo menos, durante o tempo de aula. As relações aluno/professor são bastante importantes, uma vez que se o aluno estabelecer uma relação positiva com o docente, a sua predisposição para o processo de ensino aprendizagem é superior, bem como fica envolvido num ambiente positivo. Segundo Piéron (1999), é fácil compreender que a motivação e a perceção de competência pessoal podem ter um papel fundamental na implicação dos alunos nas aulas. Desta forma, cabe ao professor assegurar um clima agradável e uma experiência positiva e segura ao aluno.

Contudo, estas relações tinham como ponto de partida regras. Os alunos tinham liberdade para falar, colocar dúvidas, dar sugestões e divertirem-se durante a aula, no entanto, as interjeições deveriam ser pertinentes, solicitadas pelo professor e, sobretudo, feitas com respeito.

### 2.4 Dimensão Disciplina

A dimensão de disciplina, tal como referido anteriormente, apresenta uma relação causa-efeito com a dimensão do clima. Os incidentes de indisciplina são episódios nos quais as regras previstas para o bom funcionamento da aula são ignoradas e ultrapassadas. As

caraterísticas dos alunos, as condições materiais e sociais onde decorrem as atividades, são a origem da maioria dos problemas com que os professores se deparam (Piéron 1999).

A indisciplina, de facto, é um dos maiores desafios que um professor, nomeadamente um professor em formação, pode enfrentar. A imprevisibilidade com as quais as situações de indisciplina podem ocorrer, desarmam a segurança, confiança e assertividade dos professores. Desta forma, as relações estabelecidas entre professor/aluno e aluno/aluno revelam um papel importante nesta temática, uma vez que quanto melhor for a relação entre as partes intervenientes, mais fácil será evitar situações extremas de indisciplina.

De forma a garantir que o clima e a disciplina se mantinham positivos durante as aulas de EF, foram estabelecidas várias regras de conduta que vão de encontro ao que é pretendido pela escola em geral, mas também ao que era pretendido pelo professor, através da sua filosofia de ensino.

Usualmente, o professor em formação opta por uma postura mais rígida e autoritária de forma a estabelecer uma barreira entre o que é permitido e o que não é permitido. Porém, a nossa aproximação não foi da mesma forma. Inicialmente, optamos por deixar bem explícito o que seria permitido e tolerado e o que não seria, as regras nas quais as aulas iriam ser regidas e o que aconteceria a quem não as cumprisse. A partir desse momento, tentamos criar uma ligação o mais positiva possível com os alunos, de forma a que todos se sentissem bem integrados na aula. Todavia, existia uma noção sobre os alunos que poderiam ter comportamentos de indisciplina e foi sobre esses, que o principal trabalho de autoridade-confiança se debruçou. No início do ano letivo, existiram bastantes comportamentos fora da tarefa e algumas situações de indisciplina, porém a assertividade na penalização desses comportamentos levou a que os alunos os reproduzissem cada vez menos, mantendo uma relação muito positiva com o professor, uma vez que lhes era explicado onde tiveram um comportamento menos positivo e o porquê de serem punidos e os alunos percebiam que não era o professor que os queria penalizar, mas sim os comportamentos que tinham.

A dimensão de disciplina, inicialmente, era a mais difícil de controlar, mas com o passar do tempo e da construção de uma ligação muito positiva com os alunos, onde eles percebiam que havia espaço na aula para tudo, até para rir (dentro dos limites estipulados), o clima da aula tornou-se bastante positivo, os comportamentos fora da tarefa foram reduzidos, a indisciplina eliminada e o tempo de empenho motor aumentou.

## 2.5 Decisões de ajustamento

O planeamento fornece uma linha orientadora sobre a organização e ocorrência dos processos, bem como permite estipular várias opções de ajuste, de forma a prevenir situações causadas por imprevistos. No entanto, nem sempre é possível prever e estabelecer mais do que uma opção para a mesma situação, o que leva à necessidade de tomar decisões de ajustamento.

Em relação às decisões de ajustamento a nível macro (planeamento anual), foram várias as alterações, uma vez que existia uma grande incerteza face ao que estava definido. Alguns ajustamentos passaram pelo número de aulas estipulados para a realização dos testes de aptidão física (AF); a supressão da unidade didática de andebol prevista para o 3º período, devido à pandemia do Covid-19; alguns conteúdos a abordar também foram ajustados, seja por serem muito ambiciosos ou pouco ambiciosos.

A nível médio, os principais ajustes passaram pela redefinição de alguns objetivos propostos, nomeadamente na unidade didática de andebol no 1º período, uma vez que os objetivos eram muito ambiciosos para a qualidade apresentada pela turma; na unidade didática de atletismo, na corrida de estafetas, os alunos não tiveram oportunidade de realizar a corrida em formato formal, devido às constantes condições climatéricas adversas, pelo que o método de avaliação da corrida de estafetas foi alterado para um formato aplicado durante as aulas; a unidade didática de Dança, foi a que necessitou de um ajuste mais acentuado, uma vez que estava previsto ser lecionada em formato presencial e acabou por ser lecionada em formato de ensino à distância.

A nível micro, na aula de EF foram muitas as decisões de ajustamento planeadas previamente e muitas outras feitas de forma momentânea. Começando pelo espaço de aula que podia ser total ou partilhado com outra turma, podia ser no exterior ou no interior (tudo em função das condições meteorológicas). Todos os planos de aula estavam estipulados para um certo espaço de aula, no entanto, as condições climatéricas adversas poderiam fazer com que passássemos a partilhar o espaço de aula de outro docente (caso estivéssemos no exterior) ou partilhar o nosso espaço de aula com outro docente (caso estivéssemos no interior). Desta forma, os planos de aula deveriam ser moldados e poderem ser aplicados num espaço amplo ou mais reduzido. No entanto, algumas situações, como por exemplo, o

piso molhado, não permitia que fosse possível utilizar a totalidade do espaço partilhado (em vez de meio campo, só dois terços desse espaço estava praticável) e onde o espaço de aula se tornava muito reduzido para a quantidade de alunos ou para os vários ajustes previamente pensados. Nessas situações as decisões de ajustamento eram momentâneas e deveriam ser tomadas de forma rápida.

Em relação ao número de alunos a realizar aula, por vezes era necessário ajustar equipas e número de jogadores, ou incluir um aluno jóquer e realizar o exercício em situação de superioridade numérica. Em relação ao material disponível, por vezes era necessário ajustar conforme o material disponível.

As maiores dificuldades em termos de decisões de ajustamento foram as que tiveram que ser tomadas de forma momentânea, quando aconteciam imprevistos que não faziam parte dos vários planos desenhados previamente, no entanto consideramos que uma boa capacidade de adaptação fez com que os ajustes ocorressem de forma subtil, positiva e benéfica, primando pela segurança e aprendizagem dos alunos.

## 2.6 Estratégias de ensino

O professor deve estar munido de várias estratégias de ensino para que possa ter um leque abrangente de medidas e soluções, de forma a concretizar, com sucesso, o processo de ensino aprendizagem.

Para que as aulas de EF tenham mais dinâmica e promovam, gradualmente, a autonomia dos alunos, foram utilizados alguns estilos de ensino apropriados à turma, ao docente e ao ano de escolaridade. Os estilos de ensino utilizados foram baseados nos estilos de ensino criados e descritos por Mosston (1978): comando, tarefa, recíproco e inclusivo.

Inicialmente, nas primeiras aulas, o estilo de ensino mais utilizado foi o de comando, uma vez que era o mais seguro e o professor tinha controlo de toda a tarefa. Posteriormente, com mais confiança depositada nos alunos e na capacidade de autonomia, os estilos de ensino por tarefa e recíproco foram sendo incluídos, de facto, foram os mais solicitados ao longo das várias unidades didáticas abordadas, como andebol, atletismo, badminton e futsal, uma vez que conferiam igualmente controlo por parte do professor, mas conferia maior

autonomia aos alunos na realização da tarefa, bem como promovia o trabalho em parceria com pequenos e grandes grupos.

Por fim, o estilo de ensino inclusivo, foi o que mais proporcionou trabalho autónomo, e foi utilizado nas unidades didáticas de ginástica de solo/acrobática e de dança e permitia que os alunos fizessem um levantamento do seu nível de desempenho e o comparasse com os níveis estipulados para a tarefa, enquadrarem-se num, ajustando-se à medida que evoluíam.

Dentro das estratégias de ensino, várias condicionantes foram implementadas para aquisição dos objetivos pretendidos. Por exemplo, na unidade didática de futsal, com vista a trabalhar o processo defensivo, nomeadamente as posições do guarda-redes abordadas (posição base e parede), durante uma situação de jogo formal 5vs5, foi implementada uma estratégia/condicionante de jogo, onde o avançado só poderia marcar golo se fintasse o guarda-redes. Desta forma, os remates de longa distância eram reduzidos e o trabalho posicional do guarda-redes era desenvolvido. Na unidade didática de badminton, quando determinados gestos técnicos estavam a ser trabalhados em foco durante as aulas, no jogo formal, todos os pontos marcados através da utilização dos respetivos gestos técnicos, teriam pontuação a dobrar. Desta forma, os alunos procuravam utilizar mais vezes as técnicas abordadas na aula, o que permitia um feedback técnico bastante pertinente ao contexto.

### **3. Avaliação**

A avaliação é um processo bastante complexo, que pode ser interpretado de formas distintas e que torna, assim, o conceito de avaliar um tanto ambíguo. Segundo Nobre (2015, p.43) “avaliar é o resultado de um confronto, mandatado ou não, entre uma realidade que se percebe e percebe e uma perspectiva ideal dessa mesma realidade”.

Durante o processo avaliativo, o professor deve construir situações de aprendizagem que lhe permitam aferir o desempenho dos alunos, no entanto, estas devem ser semelhantes às situações utilizadas em contexto de aula.

Os processos de avaliação caracterizam-se pela sua função de regulação face ao ensino-aprendizagem. É uma avaliação autêntica e holística, aquela que capte a complexidade da interação entre os indivíduos e a situação (Nobre, 2015).



O processo de avaliação encontra-se dividido em várias fases: a avaliação formativa inicial, avaliação formativa, avaliação sumativa e autoavaliação.

### 3.1. Avaliação Formativa Inicial

O processo de avaliação formativa inicial tem como objetivo diagnosticar as dificuldades e limitações dos alunos, tendo em conta as aprendizagens previstas, e promover o seu desenvolvimento (Carvalho, 1994). Esta é utilizada quando se trata de decisões referentes à orientação ou admissão (Allal et al. 1986).

Esta avaliação foi implementada sempre no início de cada unidade didática, precisamente com o objetivo de identificar o nível dos alunos face à modalidade, bem como as necessidades individuais e coletivas que a turma apresentava. Desta forma, foi-nos possível adequar os conteúdos programáticos ao nível dos alunos e definir quais os processos e estilos de ensino mais adequados às capacidades dos mesmos.

O instrumento de avaliação utilizado (ver Anexo IV) classificou os alunos, nos vários gestos e técnicas desportivas com “-“, “+” e “+/-“. Os alunos que, no geral, se encontrassem com “-“ estavam no nível de desempenho Introdutório, os que se encontrassem com “+/-“ estavam no nível de desempenho Elementar e os que se encontrassem com “+” estavam no nível de desempenho Avançado.

A implementação desta forma de avaliação deverá ser feita de forma a permitir que o professor facilmente identifique o nível de aprendizagem dos alunos, assim sendo, há um conjunto de características que esta avaliação deve obedecer: os exercícios selecionados devem ser simples e permitir verificar de forma rápida e fácil o nível de desempenho dos alunos; os exercícios devem primar pelo tempo de desempenho motor e pela quantidade de repetições que os alunos conseguiam fazer de cada exercício, desta forma o professor consegue aferir o desempenho real do aluno e não apenas baseado em uma ou duas repetições; o instrumento de avaliação utilizado pelo professor deve ser simples e concreto, permitindo um registo rápido e de fácil compreensão.

Um das dificuldades da avaliação formativa inicial é o desconhecimento total da habilidade motora dos alunos face à unidade didática, o que pode implicar a utilização de exercícios analíticos muito ou pouco ambiciosos e que não revelem as capacidades totais dos alunos. Ainda neste ponto, a classificação dos alunos por nível de desempenho é uma tarefa

algo complexa porque a avaliação é uma percepção individual de um conjunto de atributos aplicados a um contexto, no entanto, a percepção obtida naquele contexto pode não ser a mais real. Isto advém do facto desta avaliação ser realizada num curto espaço de tempo, em muito alunos, simultaneamente, em que a quantidade de vezes que cada aluno é observado numa determinada tarefa pode não refletir o seu verdadeiro valor de habilidade motora ou de compreensão táctica.

### 3.2. Avaliação Formativa

Os processos de avaliação formativa são utilizados de forma a permitirem ajustes sucessivos durante o desenvolvimento e/ou experimentação, por exemplo, de um novo método de ensino (Allal et al. 1986). Segundo o mesmo autor a função formativa significa que a finalidade é fornecer informações que permitam uma adaptação do ensino às diferenças individuais observadas na aprendizagem.

Este tipo de avaliação deverá ocorrer durante todo o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que permite ao professor regular os mesmos. A identificação das necessidades dos alunos face às exigências curriculares possibilita uma reflexão sobre os métodos de ensino desenvolvidos e se são os mais adequados à turma e aos alunos.

Esta avaliação ocorre, segundo Allal et al. (1986), através de três etapas fulcrais para a compreensão da mesma. Inicialmente é necessário existir uma recolha de informação (ver Anexo V) acerca dos progressos e dificuldades que os alunos apresentam no momento da avaliação. De seguida, o professor deverá analisar os dados obtidos refletindo sobre os possíveis fatores para as dificuldades que os alunos apresentem. Por último, quando necessário, o professor deverá refletir sobre os seus estilos e métodos de ensino, de que forma é que estes influenciam positiva ou negativamente os fatores de desenvolvimento dos alunos e, quando a situação justificar, ajustar os processos de ensino-aprendizagem procurando reverter/colmatar as dificuldades demonstradas pelos alunos (Allal et al., 1986).

Os desafios inerentes ao processo de avaliação formativa remontam para a dificuldade de conseguir conjugar duas tarefas em simultâneo, ou seja, manter a capacidade de foco no desempenho dos alunos, realizando juízos de valor e, ao mesmo tempo, conseguir contruir feedback e dirigi-lo ao aluno de forma pertinente. Esta dificuldade vai de encontro ao reportado por Piéron (1999), que afirma que os professores principiantes passavam a maior parte do tempo a observar os seus alunos em silêncio. Para ir colmatando esta barreira, que

bloqueia a eficácia do ensino, procuramos imaginar a plenitude da execução do gesto/movimento e fornecer feedback ao aluno sobre pequenas melhorias, alcançáveis pelo mesmo, que possam modificar a eficiência desse mesmo gesto/movimento, elogiando todas as conquistas adquiridas.

Outra das dificuldades encontradas durante a avaliação formativa, foi a incapacidade, devido à complexidade, de mobilizar a avaliação formativa inicial para o processo de avaliação formativa contínua. Essa informação seria bastante pertinente na medida em que permitia traçar uma linha evolutiva (ou não) do aluno face à unidade didática. De forma a resolver esta questão, decidimos criar uma grelha de avaliação formativa, onde constasse o juízo valorativo da avaliação formativa inicial e de todas as avaliações após esse momento, neste sentido, a avaliação tornou-se verdadeiramente contínua e foi mais fácil identificar se o aluno ainda estaria no nível de desempenho inicialmente atribuído ou não.

### 3.3. Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa ocorre no final de um período de estudos e permite certificar, ou seja, atribuir uma nota (Allal et al. 1986). Para Alves (2002, citado por Nobre, 2015, p.66) “o objetivo desta modalidade de avaliação é o de certificar as aprendizagens e verificar se os objetivos terminais ou intermédios foram atingidos, podendo revestir duas formas: uma avaliação no fim do período de ensino ou uma avaliação pontual, visando validar um conjunto de aquisições definidas pelo professor”.

A avaliação sumativa pode, então, ser entendida como uma quantificação do desempenho dos alunos no final de uma unidade didática/período letivo.

Segundo os critérios de avaliação, definidos pelo grupo disciplinar de EF da Escola Básica e Secundária Quinta das Flores, a aferição das aprendizagens dos alunos estava dividida em três domínios: Psicomotor – com o valor de 70%, dos quais 10% se destinavam aos testes de AF do Fitescola e os restantes 60% à avaliação prática das diferentes unidades didáticas; Cognitivo – com o valor de 10% que correspondem aos testes escritos (ver Anexo VI) e aos relatórios de aula (ver Anexo VII); e Socio afetivo – com o valor de 20%, que corresponde a vários parâmetros, tais como a assiduidade, pontualidade, empenho, disciplina e cooperação.

No domínio psicomotor os alunos eram avaliados nos principais conteúdos técnico e/ou táticos abordados nas várias unidades didáticas, obtendo uma classificação de 1-5 valores. A grelha de avaliação sumativa (ver Anexo VIII) compilava as principais componentes a serem avaliadas, com as respetivas percentagens. Os exercícios planeados para o momento de avaliação eram congruentes com os aplicados durante as aulas e com os quais os alunos estavam familiarizados, desta forma, os alunos estavam mais à vontade na realização das tarefas e diminuía a pressão e stress causados pelo momento em si (o de avaliação). Ainda na componente psicomotora, 10% da avaliação era dedicada aos testes de AF, realizados no final de cada período. A AF era avaliada através da bateria de testes do FITescola, que era composta por cinco testes: impulsão horizontal (força inferior), milha (aptidão cardiorrespiratória), flexões de braços (força superior), abdominais (força média) e senta e alcança (flexibilidade).

No domínio cognitivo, a avaliação era realizada através do preenchimento de um teste escrito, que pretendia avaliar as valências teóricas e conhecimentos adquiridos nas unidades didáticas. Aos alunos era fornecido, como material de apoio, uma sebenta com a matéria abordada durante a unidade didática, no entanto, poderiam existir situações referidas em aula, que não estivessem compiladas na sebenta e que poderiam ser alvo de avaliação. Desta forma, os alunos deveriam estar atentos à preleção e feedback do professor.

No domínio socioafetivo, os vários parâmetros em avaliação eram definidos e avaliados ao longo do período, obtendo uma classificação de 1-5 valores em cada. O grupo disciplinar de EF definiu a cotação inerente a cada parâmetro, sendo a “disciplina” a que reúne maior cotação.

Durante a avaliação sumativa, a principal dificuldade era construir um juízo de valor compreendido entre 1-5 valores. Sendo esta uma escala tão minimalista, tornava-se difícil distinguir a prestação dos alunos num valor simbólico, por exemplo, um aluno que tivesse 3,50 valores estava relativamente abaixo, em termos de habilidade motora, de um aluno com 4,40 valores, no entanto, a nota final de ambos seria 4 valores. Com uma escala superior de 1-20 valores, a diferenciação torna-se mais fácil e evidente.

#### 3.4. Autoavaliação

A autoavaliação, como o nome indica, refere-se à avaliação das próprias atuações do sujeito, conferindo-lhes a capacidade de reflexão sobre o próprio desempenho e atitudes. No

entanto, tal como Nobre (2015, p.72) indica, “para que os alunos possam examinar o próprio trabalho de forma contínua e orientada será necessário o fornecimento de informação detalhada ao aluno no início do ciclo de aprendizagem”. Estas informações eram partilhadas durante a preleção inicial e balanço final da aula, através da própria descrição dos objetivos a atingir, bem como do questionamento aos alunos (envolvendo-os no processo de avaliação e desenvolvendo o pensamento crítico dos alunos).

No final de cada unidade didática era entregue uma ficha de autoavaliação aos alunos (ver Anexo IX), onde estes deveriam refletir sobre o seu desempenho e, posteriormente, preencher, autoavaliando-se, quantitativamente, nos três domínios.

No final de cada período letivo, uma outra ficha, com o mesmo intuito, era preenchida pelos alunos, com a diferença de que esta se tratava de uma autoavaliação englobando o desempenho ao longo do período e das unidades didáticas e não apenas focada numa unidade didática, como a ficha descrita anteriormente.

#### **4. Área 2 – Cargo de Gestão Intermédia (Assessoria ao Diretor de Turma)**

Os diretores de turma desempenham um papel fundamental na regulação do trio: escola, alunos e família. A estes incumbe a função de coordenar, em colaboração com os docentes da turma, os conteúdos, estratégias e métodos de trabalho de acordo com a especificidade de cada aluno. Assim como Lopes (2016, p.20) afirma, “o cargo do diretor de turma apresenta-se com base em duas principais dimensões, na relação com os professores e na relação com alunos e familiares. Na sociedade atual, verifica-se um aumento da importância relativa à relação entre o diretor de turma e a família, pois permite melhorar o rendimento académico dos alunos e o seu comportamento, bem como criar uma maior motivação para os estudos” (Lopes, 2016, p.20). A importância que este cargo apresenta é, indubitavelmente, uma fonte de conhecimento para professores estagiários e uma oportunidade de aprender e experienciar as tarefas adjacentes à direção de turma. Permite, ainda, alargar o leque de conhecimentos e construir profissionais mais completos, capazes de tomar boas decisões em prol da escola.

Para que este cargo pudesse ser desempenhado com a melhor das qualidades, foram estipulados objetivos que queríamos ver cumpridos até ao final do ano letivo, entre eles: elaborar a caracterização da turma; reunir todas as semanas com o diretor de turma; organizar

o dossier de turma; verificar a assiduidade e justificar faltas; reuniões com encarregados de educação; acompanhar o percurso escolar e diário dos alunos; realizar o projeto de turma; participar nos conselhos de diretores de turma; realizar outras tarefas não mencionadas, mas necessárias para o cumprimento das funções de diretor de turma.

A caracterização da turma foi realizada logo no início do ano letivo e apresentada no primeiro conselho de turma. Permitiu que os professores obtivessem um conhecimento mais aprofundado sobre os alunos. A reunião semanal com a diretora de turma foi delineada assim que saiu o horário final da docente, desta forma não sendo possível reunir uma vez na semana (para completar o bloco de 90 minutos), reunimos, formalmente, 2 vezes na semana (em blocos de 45 minutos) e, informalmente, sempre que foi necessário. Neste horário foram verificadas e justificadas as faltas, foi organizado o dossier de turma, fomos discutindo e compartilhando ideias sobre o percurso escolar e diário dos alunos e foram recebidos alguns encarregados de educação, foi realizado o projeto de turma e foram preparadas as reuniões intercalares bem como as atas pós reunião. No horário informal, foram discutidos assuntos relacionados com a turma e com alunos em específico, que careciam de mais ajuda escolar e pessoal e foram recebidos encarregados de educação para entrega de avaliações intercalares. As outras tarefas não mencionadas nos objetivos, mas necessárias foram, principalmente, as tarefas desenvolvidas após o encerramento das aulas presenciais: execução do plano semanal de aulas assíncronas, realização de um questionário sobre a qualidade dos dispositivos dos alunos para o ensino à distância, entre outras. Além destas tarefas, houve a participação em todos os conselhos de diretores de turma, reuniões (intercalares) do conselho de turma e reuniões de avaliação, auxiliando o diretor de turma, tomando notas de informações cruciais e intervindo sempre que oportuno e importante.

Resumindo, as metodologias de trabalho associadas à execução do cargo são bastante complexas e integram o trabalho de várias partes, pelo que é fundamental que exista trabalho colaborativo. Só desta forma é possível fornecer aos alunos mais oportunidades e um melhor ensino-aprendizagem. É importante pois permite que desenvolvamos diferentes formas de comunicação, essenciais para fazer uma ponte entre as diferentes faixas etárias com as quais trabalhamos simultaneamente e permite, ainda, conhecer com pormenor as características da turma e dos alunos, criando laços de empatia e de compreensão e uma ligação de confiança e, conseqüentemente, de resolução de problemas.

## 5. Área 3 – Projetos e Parcerias

Esta dimensão pretendia que o Núcleo de Estágio conseguisse, colaborativamente, elaborar dois projetos de âmbito desportivo para a comunidade escolar e que incorporasse um papel ativo nas restantes atividades desportivas desenvolvidas pela escola.

Ambos os eventos tiveram em consideração os valores da Educação Olímpica: Respeito, Amizade e Excelência, ou seja, existiu uma construção vocacionada para a promoção desses valores de forma simples, mas de fácil reconhecimento para a comunidade escolar.

Desta forma, o primeiro evento organizado, no final do primeiro período, teve o nome de Miniolimpíadas (ver Anexo X). Este projeto pretendia criar uma atividade que fosse desafiante para toda a comunidade escolar, pelo que dividimos as participações em ciclos de estudo com o intuito de existir um equilíbrio entre faixas etárias; possibilitasse o trabalho de um leque variado de habilidades motoras; promovesse a importância do trabalho em grupo e do valor individual de cada membro. Todos os exercícios trabalhavam as capacidades coordenativas e condicionais dos alunos, desenvolviam o espírito de equipa e davam a conhecer jogos tradicionais divertidos e de fácil construção (alternativas para as atividades lúdicas sem supervisão pedagógica).

Durante o decorrer da atividade, deparamo-nos com alguns contratemplos que não tinham sido tidos em conta no planeamento ou que não correram como esperado. O sistema para a soma final das pontuações de cada equipa apresentava falhas em termos de rapidez de execução, pelo que demorou muito tempo para que se soubessem os primeiros 3 classificados de cada ciclo de estudos. Isto fez com que, apenas os alunos do 2º ciclo subissem ao pódio e recebessem as medalhas. Os restantes premiados receberam as medalhas posteriormente via diretor de turma ou professor de EF.

O segundo evento planeado, previsto para o final do segundo período, não foi realizado devido ao encerramento da escola e ao término das aulas presenciais, devido ao surto de COVID 19, no entanto, estava pronto para ser aplicado. Este evento teve como nome Peddy Paper Desportivo (ver Anexo XI) e pretendia, igualmente, criar atividades desafiantes (com a respetiva divisão por ciclos de estudo), trabalhar várias habilidades motoras, promover o trabalho em grupo, dar a conhecer atividades adaptadas e desenvolver o pensamento e capacidade de resolução de problemas. Tendo em conta que no evento anterior tivemos a participação de alunos com NEE, neste projeto decidimos dar a conhecer, à

comunidade escolar, duas atividades adaptadas, nomeadamente um percurso em cadeira de rodas e lançamentos livres de basquetebol vendados.

Apesar deste evento não se ter concretizado e de não podermos tirar notas sobre a sua aplicação, acreditamos que, através da reformulação dos erros que cometemos no primeiro evento, este teria tudo para ser bem-sucedido.

O núcleo de estágio também participou noutras atividades desenvolvidas pelo grupo disciplinar e do desporto escolar, tal como o corta-mato, os megas e uma atividade de xadrez.

Estava ainda planeada uma atividade em colaboração com uma docente de Ciências, na elaboração de uma sessão sobre Suporte Básico de Vida para duas turmas do 9º ano, sendo que esta sessão seria composta por uma parte teórica e outra prática. Porém, como a data de realização da mesma estava prevista para o final do segundo período, não foi possível a sua concretização pelos mesmos motivos do segundo evento.

## **6. Área 4. Atitude Ético-Profissional**

A atitude ético-profissional é uma área, dentro do EP, transversal a todas as outras. Desta forma, é de extrema importância avaliarmos e cumprirmos todas as etapas de formação com um comportamento e atitude exemplar, respeitando as regras da instituição e o que ela representa, bem como toda a comunidade escolar. Esta é uma de muitas qualidades que deverá ser inerente a qualquer profissional

. É ponto fulcral, nesta profissão, a habilidade na partilha de conhecimento e na garantia que essa partilha se transforma em novas aprendizagens para os alunos. A qualidade da prática pedagógica é um fator que influencia o sucesso ou insucesso do processo de ensino-aprendizagem e, como tal, deverá ser trabalhada e aperfeiçoada todos os dias, para que os casos de sucesso sejam prevalentes. Foi desta forma que assumimos o compromisso com as aprendizagens dos alunos, procurando oferecer os melhores e mais eficientes métodos de ensino.

A qualidade do ensino-aprendizagem proporcionado, pelo docente, aos alunos é tanto melhor quanto maior for o empenho, dedicação e reflexão na correção de erros, mas também, a aptidão demonstrada na inovação dos processos adjacentes ao ensino e implementados na aula. Desta forma, é muito importante que exista um compromisso com as próprias



aprendizagens de forma a, não apenas, garantir uma atualização constante sobre os mais recentes e inovadores métodos de ensino, como também, adquirir conhecimentos mais aprofundados e completos de, neste caso, todas as modalidades desportivas possíveis de serem abordadas nas aulas de EF. De forma a dar resposta a um contínuo de aprendizagens gerais e específicas, as reflexões realizadas após cada aula, permitiram que, através de um debate de ideias, fossem produzidas críticas construtivas que ajudaram, complementadas com uma reflexão crítica, a superar erros, inovar os métodos e qualidade de ensino e, ainda, implementar novas estratégias indispensáveis ao funcionamento da aula. Por outro lado, no que diz respeito à autoformação e desenvolvimento profissional, a observação de aulas, tanto de colegas de núcleo de estágio, docentes da escola mais experientes e de colegas de estágio de outras escolas, proporcionaram um contraste de pareceres e realidades que aumentaram o leque de opções e estratégias a adotar, para todos.

A evolução no desempenho da docência é um percurso que exige bastante trabalho individual, para a expansão das qualidades e competências, mas, fundamentalmente, de um trabalho colaborativo. A produção de documentos revela ser mais completa e precisa quando são partilhadas opiniões e discutidas ideias. Sempre que algum documento estava incorreto ou que de alguma estratégia não era obtido o resultado desejado, foi a reflexão conjunta e a reestruturação colaborativa que permitiu que as dificuldades fossem ultrapassadas com sucesso.

Pela primeira vez, a comunidade escolar foi confrontada com uma questão de saúde pública grave e que resultou num período, indefinido, de ensino à distância. Consequentemente, todos os métodos de ensino, até então utilizados, tiveram de ser rapidamente redefinidos e reajustados a esta nova realidade. Assim sendo, e de forma a manter as aulas o mais semelhante possível ao que seria apresentado no terceiro período, foi criado um projeto com exercícios de treino funcional (TF) para que, em circuito, os alunos pudessem manter, em casa, o trabalho da AF, que realizaram durante todo o ano e com o qual estão familiarizados. Este projeto oferecia autonomia aos alunos na escolha dos exercícios, pois apresentava variedade nos mesmos, no entanto, com a garantia que os alunos conheciam o padrão motor e que os podiam realizar em casa em segurança. Adicionalmente, foi lecionada a unidade didática de Dança – Aeróbica, prevista no planeamento anual, onde os alunos desempenhavam tarefas tanto nas aulas síncronas como nas assíncronas e que teve como objetivo o desenvolvimento das aprendizagens previstas no PNEF. As aulas foram

construídas de modo a serem mais didáticas e interativas possíveis, sempre tendo em conta as dificuldades que os alunos pudessem estar a ultrapassar. Aos alunos, foram disponibilizadas várias formas de contacto para que estes tivessem diferentes plataformas para colocar dúvidas, bem como para reportarem dificuldades sentidas.

Além das funções inerentes ao exercício da docência, é fundamental que o docente realize um trabalho colaborativo não só com outros docentes da disciplina, departamento, etc., como também com a comunidade escolar em geral. Posto isto, existiu a participação do núcleo de estágio em atividades realizadas pelo departamento, como os megas, o dia do desporto escolar e o corta-mato, onde a cooperação e ajuda foram chave para o sucesso das mesmas. Mais ainda, o núcleo de estágio organizou duas atividades de final de período, em que a segunda não foi além do projeto devido à questão referida anteriormente, relativa à pandemia do Covid-19. No entanto, muitas outras funções de colaboração foram realizadas, desde a assessoria ao diretor de turma, às reuniões de conselho de turma e ao atendimento aos encarregados de educação. Importa ainda referir um questionário, realizado pelo núcleo de estágio e aplicado aos alunos das respetivas turmas, sobre a qualidade dos dispositivos eletrónicos que possuíam, com o intuito de organizar o ensino à distância e garantir que todos os alunos eram incluídos. A informação obtida nestes questionários e processada pelo núcleo de estágio foi, posteriormente, partilhada com os conselhos de turma das respetivas turmas, para que, em conjunto, fossem tomadas medidas.

Para finalizar, é necessário frisar que o respeito e a educação com que devemos tratar os outros é uma atitude obrigatória, não só na sociedade em geral, mas principalmente numa escola, onde a maioria da comunidade é jovem e reproduz as ações que observam. Estes princípios devem ser, não só ensinados, como demonstrados e essa responsabilidade cabe aos docentes e restantes adultos da comunidade escolar em transmiti-la. Os valores por nós defendidos, remetem a um respeito por toda a comunidade escolar, mesmo que o mesmo não fosse retribuído, utilizando uma linguagem educada, apresentando e debatendo as nossas ideias de forma clara e correta e mantendo uma postura formal e profissional.

## 7. Ensino à Distância

O ensino à distância tornou-se uma realidade no final do 2º período. Como já descrito em parágrafos anteriores, resultante de uma questão de saúde pública grave, a pandemia de Covid-19 que invadiu Portugal em meados de março, levou ao encerramento e confinamento de, praticamente, o país inteiro, incluindo os agrupamentos escolares. Desta forma, e com o final do 2º período, previa-se que o ano letivo no formato presencial poderia estar terminado. Rapidamente foram procuradas soluções para o arrancar do 3º período, uma vez que os alunos não poderiam, nem deveriam ficar sem acesso à educação.

A solução que prevaleceu na nossa escola e na disciplina de EF para o 9ºC, após uma ponderação criteriosa para que todos os alunos tivessem as mesmas oportunidades, foi a utilização da plataforma de videoconferência Zoom para ministrar as aulas. Muitas decisões de ajustamento foram feitas ao planeamento previsto para o 3º período, desde o número de aulas, ao conteúdo lecionado e à forma como o conteúdo iria ser lecionado.

Os alunos acataram bem as novas medidas, o novo formato de aula, responderam bem à unidade didática de dança à distância e realizaram um trabalho mais autónomo e individual, numa unidade didática lecionada em grupos.

Existiram vários desafios ao longo do período de ensino à distância, não apenas para os professores em formação, mas para toda a comunidade docente, uma vez que era uma realidade que se iria prolongar por tempo indeterminado e não havia um suporte base de lecionar as aulas como existe no formato presencial.

Um dos principais obstáculos sentidos foi a mudança repentina de métodos de trabalho e formato de lecionar a aula, nomeadamente visto que EF é uma disciplina maioritariamente prática e onde se dá prioridade à realização de atividade física.

Outra dificuldade com que nos deparamos foi a fragilidade com que o processo ensino aprendizagem estava a ocorrer, no sentido em que, por exemplo, o feedback, a demonstração e a comunicação estavam tão débeis, seja pelo contexto da distância, seja pela conexão de internet que às vezes não era a melhor.

Outro ponto importante de referir é o da saúde mental, não só nossa, como também dos nossos alunos e colegas professores. Ainda que, através da direção de turma e do questionamento direto aos alunos, tentássemos saber se estava tudo bem, muitas informações ficavam por dizer e havia sempre uma incerteza sobre o bem-estar dos alunos.

Todo este processo não foi fácil, muitas atividades escolares foram canceladas, a vida rotineira, como a conhecíamos, ficou em *standby* e não há certezas do que o futuro reserva. No entanto, é importante salientar que, apesar de todos os contratemplos, os alunos revelaram ser muito resilientes e interessados em manter a ligação aos estudos (o que também foi uma grande preocupação). Tiveram uma atitude de louvar pelo esforço que fizeram em manter a assiduidade às aulas, fazendo valer a pena todo o trabalho que tínhamos em planejar aulas diferentes, didáticas e inovadoras para eles.

### **CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DO TEMA-PROBLEMA**

A INFLUÊNCIA DO CIRCUITO DE TREINO FUNCIONAL REGULAR NA APTIDÃO FÍSICA DOS ALUNOS DO 9ºANO. ESTUDO COMPARATIVO ENTRE ALUNOS PRATICANTES E NÃO PRATICANTES DE MODALIDADES DESPORTIVAS FORA DO CONTEXTO ESCOLAR.

#### **Resumo**

O aumento da dificuldade que as crianças e jovens apresentam na realização dos movimentos padrão é preocupante. O treino funcional (TF) consiste num conjunto de exercícios que promovem a aptidão física (AF) através de movimentos padrão base como: saltar, lançar, etc. e que servem de base para a realização de tarefas mais complexas seja do quotidiano ou técnicas desportivas (Garganta e Santos, 2015).

Posto isto, este projeto incide sobre o estudo do efeito da aplicação de circuitos de TF, nas aulas de Educação Física (EF), durante oito semanas, na AF dos alunos do 9º ano.

A amostra estudada foi composta por dois grupos: o de intervenção e o de controlo. O grupo de intervenção, onde foi aplicado o programa de TF, era composto por 23 alunos com idades compreendidas entre os 13 e 14 anos, sendo 9 do sexo masculino e 14 do sexo feminino e existiam 12 alunos praticantes de modalidades desportivas fora do contexto escolar e 11 alunos não praticantes. O grupo de controlo, que não realizou o programa específico de desenvolvimento da AF, era composto por 27 alunos com idades compreendidas entre os 13 e 14 anos, sendo 17 do sexo masculino e 10 do sexo feminino e existiam 16 alunos praticantes de modalidades desportivas fora do contexto escolar e 11 alunos não praticantes. Os objetivos específicos definidos para este estudo foram: comparar os quatro momentos de avaliação da AF entre os dois grupos; averiguar sobre o efeito de um período de três semanas de pausa letiva na AF dos alunos; comparar os quatro momentos de avaliação da AF em cada grupo e verificar o efeito da aplicação do TF em alunos praticantes e não praticantes de modalidades desportivas fora do contexto escolar.

O programa de TF foi aplicado ao longo das aulas de EF, durante 8 semanas, sendo que sofreu uma interrupção de 3 semanas devido às férias letivas de natal e voltou a ser aplicado durante mais 8 semanas após a interrupção letiva. Desta forma, o programa de TF

perfez um total de 16 semanas e contou com 4 avaliações: uma inicial; uma após 8 semanas de intervenção (pré- interrupção letiva); uma após a interrupção letiva; e uma final após nova intervenção de 8 semanas.

Para a avaliação da AF foram utilizados exercícios das baterias de testes do *Fitschool* e *Fitescola*. A recolha de dados foi realizada em folhas de registo e o tratamento de dados foi realizado utilizando o programa *Statistical Package for the Social Sciences* - versão 24.0 (*SPSS Statistics*, 24.0).

Podemos concluir que, ao fim de 16 semanas de intervenção, o grupo de intervenção melhorou significativamente a sua performance em 5 dos 6 testes avaliados, enquanto que o grupo de controlo apenas melhorou a sua performance em 1 de 6 testes avaliados. No grupo de controlo, o efeito de destreino verificou-se em 3 dos 6 testes, enquanto no grupo de intervenção o efeito de destreino verificou-se em 4 dos 6 testes. No grupo de intervenção, tanto os alunos praticantes como os não praticantes de modalidades fora do contexto escolar, obtiveram melhorias em 50% dos testes, enquanto que no grupo de controlo, tanto os alunos praticantes como os não praticantes de modalidades fora do contexto escolar, obtiveram melhorias apenas em cerca de 16,66% dos testes. Os alunos praticantes de desporto fora do contexto escolar, do grupo de intervenção, melhoraram significativamente em 5 dos 6 testes avaliados, enquanto os alunos praticantes do grupo de controlo melhoraram significativamente em 2 dos 6 testes avaliados. Por outro lado, os alunos não praticantes de modalidades desportivas fora do contexto escolar, no grupo de intervenção, melhoraram significativamente em 4 dos 6 testes, enquanto os alunos não praticantes do grupo de controlo melhoraram significativamente apenas em 1 dos 6 testes avaliados.

Posto isto, podemos afirmar que a aplicação de um circuito de TF, duas vezes por semana, durante 16 semanas, nas aulas de EF promove a melhoria da AF dos alunos, quer os praticantes quer não praticantes de modalidades desportivas fora do contexto escolar e a habilidade de realizarem padrões motores básicos.

Palavras chave: Treino Funcional, Educação Física, *Fitschool*, *Fitescola*, Aptidão Física.

## Introdução

Nos tempos mais modernos, veio a denotar-se uma diminuição significativa da atividade física realizada pelas crianças e jovens, bem como um aumento do sedentarismo e da obesidade (Garganta *et al.*, 2017).

Para Eisenstein (2005), a adolescência é um período de transição entre a infância e a vida adulta, onde ocorrem diversas mudanças físicas, cognitivas e sociais no indivíduo. Segundo o mesmo autor, é considerada também, uma fase onde o indivíduo adquire comportamentos e hábitos que poderá levar para toda a sua vida. A nível corporal, o desenvolvimento dos caracteres secundários aumenta a produção de hormonas no corpo e por isso, os jovens apresentam grandes mudanças a nível antropométrico e musculoesquelético, sendo considerada uma fase ótima para desenvolver e potenciar as capacidades físicas (Choudhury, 2006).

São vários os estudos que apontam para uma relação positiva entre a AF e o sucesso escolar. Segundo Sardinha *et al.* (2014) a AF, principalmente a aptidão cardiorrespiratória, é um fator importante para o desenvolvimento da capacidade cognitiva dos estudantes. A atividade física e a AF melhoram o comportamento dos estudantes no contexto de aprendizagem, aumentando, conseqüentemente, a probabilidade de melhores níveis de concentração e sucesso escolar (Singh *et al.*, 2012 citado por Sardinha *et al.*, 2014).

A atividade física não é apenas essencial para um crescimento e desenvolvimento normal, mas também, a participação em programas de AF apropriados à idade dos praticantes, pode melhorar o bem-estar físico e psicossocial dos jovens. Apesar de preocupações, já ultrapassadas, sobre a efetividade e segurança do treino de resistência em jovens, as recentes evidências científicas indicam que este tipo de treino potencia a saúde e a AF das crianças e adolescentes, quando são asseguradas as condições apropriadas ao treino e ministradas instruções qualificadas (Faigenbaum *et al.*, 2009).

O TF tem emergido na indústria do fitness e visa potenciar a força, resistência, equilíbrio e coordenação, que são a base do movimento humano (Garganta e Santos, 2015). Posto isto, decidimos investigar, como tema deste estudo, os efeitos da aplicação de um circuito de TF na AF dos alunos do 9º ano.

## Revisão da literatura

A atividade física é definida com qualquer movimento corporal, produzido pelos músculos esqueléticos e que resulta num dispêndio de energia (Caspersen, Powell e Christenson, 1985). Segundo os mesmos autores, no subconjunto da atividade física, encontramos o exercício físico que tem como características o facto de ser planeado, estruturado e repetitivo. Este apresenta como objetivo final a manutenção ou melhoria da AF. A AF, por sua vez, é um conjunto de atributos relacionados quer com a saúde ou com o desempenho. Estes atributos podem ser medidos através de testes específicos (Caspersen, Powell e Christenson, 1985).

Segundo Alarcão e Tavares (2002), na adolescência inicial predomina o desenvolvimento dos aspetos físicos e é neste período que decorrem transformações, somáticas ou corporais, de grande importância no desenvolvimento físico e psicológico dos alunos na faixa etária dos 13-14 anos, que é o caso da amostra em estudo. Tendo em conta este aspeto, a AF tem também um papel importante nesta fase da adolescência.

Albuquerque, Santiago e Fumes (2008), definem a AF como um conjunto de variáveis físicas do indivíduo, que se relacionam dentro de dois diferentes objetivos – o desempenho desportivo e a saúde. Portanto, se um aluno não apresentar AF adequada à faixa etária, estará em desvantagem, ao nível da sua saúde e em termos desportivos, face aos seus colegas.

O TF consiste num conjunto de exercícios que promovem a AF através de movimentos padrão base como: saltar, lançar, etc. e que servem de base para a realização de tarefas mais complexas seja do quotidiano ou técnicas desportivas (Garganta e Santos, 2015).

Segundo Garganta *et al.*, (2017), o TF apresenta uma abrangência tão grande que permite o seu ajuste às mais diferentes realidades onde se pretende realizar exercício físico. Se isto se verifica, é possível adaptar o TF ao contexto de aula e à grande diversidade de alunos que uma turma poderá apresentar. Os autores ainda referem que o TF permite utilizar dezenas de metodologias diferenciadas, que podem apresentar um carácter de “movimentos naturais” com o peso do próprio corpo, ou seja, não sobrecarrega a escola com a necessidade de comprar materiais suplementares para o treino da AF. Além disso, não requer de muito espaço para aplicação do mesmo, o que torna uma opção viável para utilização nas escolas (Engel *et al.*, 2019).



Garganta *et al.*, (2017) referem ainda, que é possível constatar que a variabilidade de situações permitidas com base no número de repetições e na intensidade do esforço permite utilizar esforços que vão do extremamente “leve” ao extremamente “pesado”, sendo esta mais uma das versatilidades do TF. A heterogeneidade da turma não será um fator que poderá impedir este tipo de trabalho e organização, pelo contrário, até porque ambos se podem adaptar ao indivíduo e às suas capacidades.

Segundo Vasconcellos *et al.* (2008 citado por Cayres *et al.*, 2014) o TF combina o treino de resistência física ao treino de resistência aeróbia e é bastante aplicável em vários contextos e locais, uma vez que não requer os tradicionais aparelhos/máquinas encontrados em ginásios e associados ao treino convencional.

Uma das formas da aplicação deste tipo de treino poderá passar por treino em circuito. Este consiste numa série de exercícios de treino executados sucessivamente, com um intervalo variável (dependente do nível de AF dos intervenientes) entre exercícios. Apresenta como principal benefício a melhoria da capacidade cardiorrespiratória (Fleck e Kraemer, 2014). O treino em circuito permite facilitar a organização da turma aquando da prática do TF.

A National Association of Strength and Conditioning (NSCA) identifica várias vantagens que um programa de treino supervisionado pode proporcionar aos jovens, nomeadamente a melhoria de: força e potência muscular, desempenho de padrões motores, resistência a lesões desportivas, bem-estar psicossocial e, finalmente, promoção e desenvolvimento de hábitos de exercício durante a infância e adolescência (Faigenbaum *et al.*, 2009 citado por Leite, 2020).

Assim sendo, a aplicação de um circuito de TF, que visa desenvolver a condição física dos alunos, durante as aulas de EF, poderá ser o fator chave para ajudar na construção da AF de todos os alunos e principalmente dos mais sedentários.

### **Objetivos:**

Os objetivos determinados para este estudo foram:

#### Geral:

- Averiguar o efeito da aplicação regular de circuitos de treino funcional na aptidão física dos alunos do 9ºano.

### Específicos:

- Comparar os quatro momentos de avaliação da aptidão física entre os alunos do grupo de intervenção e controlo;
- Averiguar o efeito de um período de três semanas de pausa letiva, na aptidão física dos alunos;
- Comparar os quatro momentos de avaliação da aptidão física em cada grupo em análise (intervenção e controlo);
- Verificar o efeito da aplicação do treino funcional em alunos praticantes e não praticantes de modalidades desportivas fora do contexto escolar.

## **Materiais e Métodos**

### Amostra

A amostra foi constituída por dois grupos de alunos do nono ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos. O grupo de intervenção, onde foi aplicado o programa de TF, era composto por 23 alunos, sendo 9 do sexo masculino e 14 do sexo feminino e existiam 12 praticantes de modalidades desportivas fora do contexto escolar e 11 não praticantes. O grupo de controlo, que não realizou o programa específico de desenvolvimento da AF, era composto por 27 alunos, sendo 17 do sexo masculino e 10 do sexo feminino e existiam 16 praticantes de modalidades desportivas fora do contexto escolar e 11 não praticantes

Os valores de referência do índice de massa corporal (IMC) foram desenvolvidos pela Organização Mundial de Saúde. Para a faixa etária de 13-14 anos, os valores de referência para as raparigas estão compreendidos entre 15,2 e 23,1 e para os rapazes entre 15,2 e 22,2 (Onis *et al.*, 2007). O valor médio do IMC no grupo de controlo e no grupo de intervenção foi de 19,23 e 20,7, respetivamente, o que demonstra que ambos os grupos se encontram dentro do intervalo considerado saudável.

As medições de peso e altura foram realizadas com os alunos vestidos com equipamento desportivo e descalços. Os alunos que não estivessem presentes em todos os momentos de avaliação, estavam automaticamente excluído da amostra.

Numa primeira fase, foi necessário a recolha de informação sobre a amostra em estudo. Esta recolha de informação foi feita através de um questionário e permitiu-nos obter dados como: idade, género, se o aluno era praticante ou não praticante de modalidade desportiva fora do contexto escolar, estatuto socioeconómico, etc.

### Metodologia da avaliação

Os exercícios utilizados na bateria de testes permitem avaliar várias valências. No total foram utilizados seis exercícios na avaliação: agilidade; impulsão horizontal; abdominais; flexões de braços; *burpees* e salto à corda. Os quatro primeiros exercícios fazem parte da bateria de testes do Fitescola e foram escolhidos uma vez que a aplicação desta bateria é obrigatória na escola. Assim sendo, os alunos podem ser avaliados com testes que já conhecem. Os restantes dois exercícios fazem parte da bateria de testes do *Fitschool* e permitem avaliar coordenação, força e resistência. Garganta e Santos (2015) afirmam que os *burpees* exigem um conjunto alargado de grupos musculares e de capacidades coordenativas, trabalhando diferentes padrões de movimento muito importantes no desenvolvimento dos jovens.

### Metodologia de intervenção

O programa de intervenção consistiu na aplicação, em todas as aulas de EF, de um circuito de TF sendo que, nas aulas de noventa minutos, os alunos realizavam duas séries, enquanto nas aulas de quarenta e cinco minutos apenas realizavam uma série. O circuito de treino era composto por oito exercícios (ver Anexo XII) que visavam trabalhar os vários grupos musculares e as várias valências que seriam avaliadas posteriormente. O tempo de empenho motor em cada exercício foi controlado pela aplicação *appTabata*, que, através de sinais sonoros, marcava o início e final de atividade ou de descanso. Esta aplicação permitia, também, usufruir de música tanto na fase de atividade como na fase de recuperação.

Na primeira e nona semana de intervenção, a cadência utilizada, foi de trinta segundos de prática e vinte segundo de repouso, de forma a permitir adquirir e trabalhar o

padrão motor corretamente. Durante as quatro semanas seguintes de intervenção, consoante a capacidade de adaptação dos alunos, esta cadência foi alterada para vinte segundos de prática e quinze segundos de repouso. Nas últimas três semanas de intervenção, a cadência foi alterada para vinte segundos de prática e dez de repouso, no entanto verificou-se que os alunos não conseguiam cumprir os tempos estipulados uma vez que dez segundos não eram suficientes para eles trocarem de estação, bem como anotarem as repetições na folha de registo. Assim sendo, a cadência voltou a ter quinze segundos de repouso. A modificação da cadência e dos exercícios permitiu obedecer a um dos princípios do treino – progressividade - de modo a tornar o circuito mais exigente e que pudesse provocar novos estímulos e novas adaptações.

Durante as primeiras oito semanas de intervenção, em todos os exercícios do circuito, existiu uma folha de registo (ver Anexo XIII), na qual os alunos registavam o número de repetições obtidas em cada aula. Aos alunos foi inculcido a noção de que, durante a realização do TF, era mais importante a correção técnica do que a quantidade. Após a aquisição do padrão de movimento correto poderiam, então, ambicionar o aumento do número de repetições corretas. Estes pressupostos são defendidos por Garganta *et al.* (2017) quando afirma que a vertente qualitativa do movimento deve sobrepor-se ao paradigma vigente do “quanto mais melhor”. Durante as oito semanas seguintes (após o período de pausa letiva), os alunos não realizaram registos, uma vez que, com os padrões motores adquiridos e a familiarização com o funcionamento do circuito, o objetivo era melhorarem a performance, respeitando os tempos de descanso, nomeadamente nas últimas três semanas, sem terem a preocupação de anotarem repetições.

A sequência dos exercícios utilizados no circuito de TF foi sempre a mesma, ou seja, o objetivo do exercício em cada estação manteve-se o mesmo, apesar dos exercícios sofrerem alterações ao longo das semanas.

A tabela 1 descreve os exercícios que foram utilizados em cada estação ao longo das semanas de intervenção. Os únicos exercícios que não sofreram qualquer alteração foram: flexão de braços, salto à corda e *burpees*.

**Tabela 1** - Descrição dos exercícios executados em cada estação ao longo das oito semanas de intervenção do circuito de TF.

Semanas	Estação 1	Estação 2	Estação 3	Estação 4	Estação 5	Estação 6	Estação 7	Estação 8
1ª, 2ª; 3ª 9º, 10º, 11º	Agilidade – mão no chão	Tríceps – banco sueco	Abdominais – em vela	Agachamento – com salto	Flexões de braços	Salto à corda	Prancha alternada isométrica e normal	<i>Burpees</i>
4ª, 5ª, 6ª, 12º, 13º, 14º	Agilidade – sentar no chão	Tríceps – Banco sueco e suporte nos M.I.	Abdominais - bater palmas entre os M.I.	Salto frontal sobre uma barreira	Flexões de braços	Salto à corda	Prancha com M.S. e M.I. alternados em suspensão	<i>Burpees</i>
7ª, 8ª, 15º e 16º	Agilidade – transport e do cone	Tríceps - chão	Abdominais – toque alternado das mãos nos M.I. (estendidos)	Salto frontal com distância de 1m.	Flexões de braços	Salto à corda	Prancha com toque no ombro	<i>Burpees</i>

Legenda: M.I. – Membros inferiores; M.S. – Membros superiores

A intervenção foi dividida em duas fases. Na primeira fase, foi feita uma avaliação inicial (momento 1) (ver Anexo XIV), uma intervenção com circuito funcional de AF durante oito semanas e uma avaliação final (momento dois). A segunda fase iniciou-se três semanas após o momento dois, devido à ocorrência de uma interrupção letiva, teve uma nova avaliação inicial (momento 3), uma intervenção com circuito funcional de AF durante oito semanas, igual à que ocorreu durante a primeira fase e uma avaliação final (momento 4).

### Procedimentos Estatísticos

Para tratamento específico de dados foi utilizado o Programa *Statistical Package for the Social Sciences* - versão 24.0 (*SPSS Statistics*, 24.0).

Relativamente ao tratamento de dados utilizou-se:

- A estatística descritiva dos resultados (valor mínimo, valor máximo, média e desvio padrão) nos dois grupos analisados (controlo e intervenção);
- O *Mann Whitney test* para as medidas independentes, de forma a comparar os resultados entre os dois grupos em análise e os alunos praticantes e não praticantes de modalidades desportivas fora do contexto escolar;

- O *Friedman test* e *Wilcoxon test* para as medidas repetidas, de forma a comparar os quatro momentos de avaliação em cada um dos grupos (controle e intervenção e alunos praticantes e não praticantes de modalidades desportivas).

## Resultados/Discussão

De seguida apresentamos, na tabela 2, a estatística descritiva e inferencial dos resultados obtidos pelos alunos nos exercícios da bateria de testes do *Fitschool* e *Fitescola* nos 4 momentos de avaliação nos grupos de controle e intervenção.

**Tabela 2** - Estatística descritiva e inferencial dos resultados da bateria de testes do *Fitschool* e *Fitescola* nos 4 momentos de avaliação nos grupos de controle e intervenção.

1ª Avaliação									
Grupos	Controlo (N=27)				Intervenção (N=23)				P
	Média	D.P	Min	Max	Média	D.P	Min	Max	
<i>Burpees</i>	20,37	3,51	13,00	27,00	17,35	2,79	11,00	22,00	0,003*
Salto à corda	56,78	22,29	23,00	112,00	60,35	19,84	16,00	102,00	0,502
Flexões de braços	18,11	8,12	1,00	40,00	12,17	7,49	0,00	27,00	0,004*
Abdominais	54,78	17,14	23,00	75,00	33,09	20,58	7,00	75,00	0,000*
Agilidade	12,43	0,75	10,81	13,64	13,04	0,95	11,15	14,55	0,022*
Impulsão horizontal	174,78	26,20	105,00	212,00	157,61	28,75	100,00	210,00	0,038*
2ª Avaliação									
Grupos	Controlo (N=27)				Intervenção (N=23)				P
	Média	D.P	Min	Max	Média	D.P	Min	Max	
<i>Burpees</i>	19,63	3,19	11,00	25,00	17,96	4,14	9,00	26,00	0,127
Salto à corda	64,07	20,60	28,00	109,00	75,65	15,93	45,00	105,00	0,032*
Flexões de braços	17,33	7,82	1,00	39,00	15,39	8,18	0,00	30,00	0,672
Abdominais	52,44	22,46	15,00	75,00	38,96	21,93	7,00	75,00	0,043*
Agilidade	12,78	1,17	11,00	15,74	13,13	1,19	11,00	15,39	0,152
Impulsão horizontal	170,41	27,74	122,00	217,00	168,61	28,28	112,00	227,00	0,823

3ª Avaliação									
Grupos	Controlo (N=27)				Intervenção (N=23)				P
	Média	D.P	Min	Max	Média	D.P	Min	Max	
<b>Burpees</b>	20,07	2,99	14,00	25,00	16,09	4,30	6,00	25,00	0,000*
<b>Salto à corda</b>	61,04	18,24	9,00	90,00	72,26	16,81	50,00	108,00	0,072
<b>Flexões de braços</b>	17,41	8,10	2,00	36,00	14,09	8,51	0,00	30,00	0,178
<b>Abdominais</b>	46,26	22,12	9,00	75,00	29,00	20,26	6,00	75,00	0,006*
<b>Agilidade</b>	12,52	1,40	10,08	16,84	12,80	1,85	9,61	16,10	0,508
<b>Impulsão horizontal</b>	168,19	28,26	114,00	214,00	171,87	31,48	118,00	240,00	0,770
4ª Avaliação									
Grupos	Controlo (N=27)				Intervenção (N=23)				P
	Média	D.P	Min	Max	Média	D.P	Min	Max	
<b>Burpees</b>	19,37	4,30	5,00	25,00	18,91	3,92	11,00	25,00	0,471
<b>Salto à corda</b>	67,22	23,50	10,00	112,00	82,61	20,10	39,00	115,00	0,011*
<b>Flexões de braços</b>	18,11	6,76	2,00	35,00	15,65	8,55	0,00	31,00	0,344
<b>Abdominais</b>	46,26	24,29	0,00	75,00	34,87	24,31	2,00	75,00	0,069
<b>Agilidade</b>	12,43	1,45	9,56	15,35	11,91	0,89	10,06	13,38	0,167
<b>Impulsão horizontal</b>	173,56	28,35	125,00	237,00	177,78	25,46	133,00	220,00	0,471

Legenda: \*  $p \leq 0,05$  (*Mann Whitney test*); D.P – Desvio padrão; Min – Valor mínimo; Max – Valor máximo; N – número de sujeitos da amostra.

Em análise à tabela 2 podemos referir que, na primeira avaliação, existem diferenças significativas entre o grupo de controlo e o grupo de intervenção em todos os testes, à exceção do salto à corda. No segundo momento de avaliação existem diferenças significativas entre ambos os grupos apenas nos testes de salto à corda e abdominais.

Em relação à média, tanto no primeiro como no segundo momento de avaliação, o grupo de controlo apresentou melhores resultados em todos os testes à exceção do salto à corda. Este resultado não era de todo o esperado, porém existem limitações do estudo que o podem justificar. O grupo de controlo, apesar de não ter realizado o circuito de TF, apresenta um elevado número (mais de metade da turma) de alunos que praticam modalidades desportivas extracurriculares, isto significa que apesar de não terem sofrido a nossa intervenção, a prática desportiva que realizam poderá ter tido impacto na AF dos mesmos. Por outro lado, a motivação ou desmotivação do grupo de intervenção face à realização do circuito de treino durante as oito semanas, poderá ter levado a resultados inesperados. Estes resultados vão de encontro aos evidenciados por Coutinho (2015), que refere que um dos

motivos para estes valores poderá advir do número de sujeitos da amostra que é diferente em ambos os grupos e que poderá influenciar as comparações entre as médias.

O grupo de intervenção apresentou, porém, melhores resultados no teste de saltar à corda, obtendo uma diferença de valores médios, em comparação com o grupo de controlo, na primeira e segunda avaliação de 3,57 e 11,58 saltos, respetivamente. Alguns alunos não conseguiam ter coordenação suficiente para realizarem vários saltos à corda seguidos e, após a aplicação do TF, conseguiram melhorar a coordenação motora para executarem o movimento padrão de saltar e, conseqüentemente, melhoraram o número de saltos que conseguiam efetuar durante quarenta e cinco segundos. No entanto, comparando apenas os valores médios do grupo de intervenção em ambos os momentos, podemos constatar uma melhoria dos resultados em todos os testes, à exceção do teste de agilidade.

Podemos referir, também, a diminuição, da 1ª para a 2ª avaliação, do número de testes com diferenças significativas, de cinco testes para dois, respetivamente, entre os dois grupos. Esta diminuição das diferenças advém do facto de ter havido uma melhoria na AF, e conseqüente performance, dos alunos do grupo de intervenção.

Contrariamente aos resultados encontrados pelo presente estudo, onde, após 8 semanas de intervenção (2ª avaliação), encontramos melhorias significativas no teste dos abdominais, mas não no teste de flexões de braços e impulsão horizontal, quando comparados os dois grupos em estudo, Marques (2018) não verificou melhorias significativas no teste dos abdominais, mas sim nos testes de flexões de braços e impulsão horizontal.

Ainda em análise à tabela 2, relativamente à quarta avaliação podemos constatar que apenas existe um teste com diferenças significativas – salto à corda. Ainda nesta tabela podemos verificar que o grupo de controlo apresenta melhores valores médios nos testes de *burpees*, flexões de braços e abdominais, enquanto o grupo de intervenção apresenta melhores valores médios nos testes de salto à corda, agilidade e impulsão horizontal. Ao analisar os valores médios da primeira avaliação e da quarta avaliação podemos verificar que o grupo de intervenção melhorou os valores obtidos em todos os testes, enquanto o grupo de controlo apenas apresentou melhores valores no teste de salto à corda.

De seguida apresentamos, na tabela 3, a significância das diferenças nos grupos de controlo e intervenção, em todos os testes, durante os quatro momentos de avaliação.



**Tabela 3** - Significância das diferenças nos grupos de controlo e intervenção, em todos os testes, entre os quatro momentos de avaliação.

Significância entre os 4 momentos de avaliação	Controlo	Intervenção
	p	p
<i>Burpees</i>	0,865	0,004*
<b>Salto à corda</b>	0,000*	0,000*
<b>Flexões de braços</b>	0,331	0,024*
<b>Abdominais</b>	0,010*	0,002*
<b>Agilidade</b>	0,388	0,000*
<b>Impulsão horizontal</b>	0,006*	0,000*

Legenda: \*  $p \leq 0,05$  (*Friedman test*)

É possível verificar que o grupo de intervenção obteve diferenças significativas em todos os testes ao longo dos quatro momentos, enquanto o grupo de controlo apenas apresentou diferenças significativas no teste de salto à corda, abdominais e impulsão horizontal. Estes valores demonstram que o circuito de TF teve uma influência positiva na AF dos alunos que, conseqüentemente, obtiveram melhores resultados ao longo das avaliações.

Tendo em conta estes valores, em seguida apresentamos, na tabela 4, a significância das diferenças no grupo de controlo e intervenção quando comparados os quatro momentos entre si.

**Tabela 4** - Significância das diferenças nos grupos de controlo e intervenção em todos os testes do *Fitschool* e *Fitescola*, comparando os quatro momentos de avaliação entre si.

	Testes	Momento 1 vs Momento 2	Momento 1 vs Momento 3	Momento 1 vs Momento 4	Momento 2 vs Momento 3	Momento 2 vs Momento 4	Momento 3 vs Momento 4
Controlo	Salto à corda	0,001*	0,073	0,000*	0,186	0,137	0,031*
	Abdominais	0,290	0,040*	0,086	0,018*	0,323	0,294
	Impulsão horizontal	0,054	0,007*	0,607	0,112	0,140	0,008*
Intervenção	<i>Burpees</i>	0,418	0,184	0,048*	0,005*	0,102	0,001*
	Salto à corda	0,001*	0,005*	0,000*	0,256	0,083	0,001*
	Flexões de braços	0,009*	0,203	0,004*	0,209	0,612	0,061
	Abdominais	0,022*	0,085	0,681	0,000*	0,112	0,042*
	Agilidade	0,506	0,263	0,000*	0,218	0,000*	0,015*
	Impulsão horizontal	0,000*	0,001*	0,000*	0,236	0,001*	0,048*

Legenda: \*  $p \leq 0,05$  (*Wilcoxon test*)

Na tabela 4 podemos verificar que, na primeira intervenção de oito semanas (comparação do momento 1 e 2), ocorreram diferenças significativas, no grupo de intervenção, em todos os testes com exceção do teste de *burpees* e agilidade. Por outro lado, o grupo de controlo apenas obteve diferenças significativas no teste do salto à corda.

Resultados semelhantes foram verificados por Marques (2018), com o grupo de intervenção a apresentar melhorias significativas nos testes de flexões de braços e abdominais, no entanto, contrariamente aos resultados do nosso estudo, não verificou melhorias significativas no teste de impulsão horizontal. Em relação ao grupo de controlo, nestes mesmos testes, o autor também não obteve valores significativos, indo de encontro aos nossos resultados.

Por outro lado, Martinez et al. (2016) obteve valores significativos no teste de agilidade, quando comparados o 1º e 2º momento, o que difere dos nossos resultados, porém também obteve melhorias significativas no teste da impulsão horizontal.

O resultado do teste dos *burpees* vai de encontro aos resultados obtidos por Coutinho (2015) e Silva (2016). Um dos motivos apontados pelas autoras e com os quais concordamos, para os valores obtidos poderá advir da natureza do movimento: complexo e com bastante riqueza coordenativa (Garganta e Santos, 2015); e a falta de motivação que os alunos demonstraram para realizar o exercício. Um dos motivos, em relação ao teste de agilidade, para a inexistência de melhorias significativas poderá ser o facto de os alunos, durante o circuito, não realizarem o teste de agilidade à velocidade máxima (a velocidade máxima que utilizariam na avaliação) pelo que não desenvolveram a capacidade de aceleração como estava previsto.

Quando comparamos o momento 1 com o momento 4, podemos verificar que o grupo de intervenção obteve diferenças significativas nos testes dos *burpees*, salto à corda, flexões de braços, agilidade e impulsão horizontal, sendo o teste de abdominais o único em que o mesmo não se verifica.

Podemos verificar, na comparação do momento 3 com o momento 4 que existiram diferenças significativas, no grupo de intervenção, em todos os testes à exceção do teste das flexões de braços, no entanto pensamos que as diferenças registadas são relevantes. Contrariamente aos resultados encontrados por Silva (2016), que verificou que com o mesmo programa de treino o grupo de intervenção não obteve melhoria da AF nestes momentos, podemos afirmar que na nossa investigação e utilizando o mesmo circuito de AF nos dois

momentos de intervenção, o grupo de intervenção obteve resultados com diferenças significativas entre os dois momentos finais (momento 3 e momento 4). Coutinho (2015) também obteve resultados com valores significativos, no entanto aplicou programas de treino diferentes.

De seguida apresentamos, na tabela 5, a estatística descritiva e inferencial dos resultados da bateria de testes do *Fitschool* e *Fitescola* no 1º momento de avaliação nos grupos de controlo e intervenção em função dos alunos praticantes e não praticantes de modalidades desportivas.

**Tabela 5** - Estatística descritiva e inferencial dos resultados da bateria de testes do *Fitschool* e *Fitescola* no 1º momento de avaliação nos grupos de controlo e intervenção em função da prática desportiva dos alunos fora do contexto escolar.

<b>Grupo de Controlo – 1º momento de avaliação</b>									
<b>Categoria</b>	<b>Não praticantes (N=11)</b>				<b>Praticantes (N=16)</b>				<b>p</b>
	<b>Média</b>	<b>D.P</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>	<b>Média</b>	<b>D.P</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>	
<i>Burpees</i>	19,45	2,54	16,00	24,00	21,00	4,00	13,00	27,00	0,244
<i>Salto à corda</i>	54,82	24,08	23,00	95,00	58,13	21,68	25,00	112,00	0,554
<i>Flexões de braços</i>	14,55	5,45	1,00	20,00	20,56	8,87	5,00	40,00	0,022*
<i>Abdominais</i>	53,82	17,56	23,00	75,00	55,44	17,39	25,00	75,00	0,824
<i>Agilidade</i>	12,29	0,81	11,24	13,64	12,52	0,72	10,81	13,50	0,374
<i>Impulsão horizontal</i>	176,36	28,87	105,00	202,00	173,69	25,13	135,00	212,00	0,675
<b>Grupo de Intervenção - 1º momento de avaliação</b>									
<b>Categoria</b>	<b>Não praticantes (N=11)</b>				<b>Praticantes (N=12)</b>				<b>p</b>
	<b>Média</b>	<b>D.P</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>	<b>Média</b>	<b>D.P</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>	
<i>Burpees</i>	16,36	2,62	11,00	21,00	18,25	2,73	13,00	22,00	0,121
<i>Salto à corda</i>	52,27	16,75	16,00	68,00	67,75	20,18	44,00	102,00	0,241
<i>Flexões de braços</i>	11,27	6,68	0,00	26,00	13,00	8,38	0,00	27,00	0,711
<i>Abdominais</i>	22,45	11,48	9,00	45,00	42,83	22,59	7,00	75,00	0,015*
<i>Agilidade</i>	13,57	0,71	12,35	14,55	12,55	0,89	11,15	14,07	0,012*
<i>Impulsão horizontal</i>	136,60	21,49	100,00	176,00	176,83	19,74	150,00	210,00	0,001*

Legenda: \*  $p \leq 0,05$  (*Mann Whitney test*); D.P – Desvio padrão; Min – Valor mínimo;

Max – Valor máximo; N – número de sujeitos da amostra.

Na tabela 5 podemos constatar que, relativamente ao primeiro momento de avaliação, existem diferenças significativas no teste de flexões de braços do grupo de controlo quando comparado os alunos que praticam desporto extracurricular e os que não praticam. Já no grupo de intervenção as diferenças estatisticamente significativas ocorrem no teste de abdominais, agilidade e impulsão horizontal. Esta inexistência de um padrão de diferenças dominante poderá resultar da inexistência de familiarização com os padrões de movimento necessários para executar os testes. Estes resultados vão de encontro aos obtidos por Silva (2016), que refere que apesar dos alunos praticantes de modalidades desportivas fora do contexto escolar estejam mais familiarizados com diferentes padrões de movimento, não estão habituados ao TF e que isso poderá influenciar as poucas diferenças significativas obtidas.

Quando comparados os valores médios de ambos os subgrupos (praticantes de modalidades desportivas e não praticantes) no grupo de intervenção, é verificado que o subgrupo dos praticantes apresenta melhores resultados em todos os testes. Resultados semelhantes foram descritos por Silva (2016), que argumenta que estes valores se devem, à partida, a uma capacidade física superior, dos alunos que praticam modalidades desportivas, e conseqüentemente à execução de um maior número de repetições.

Em relação à comparação de médias do subgrupo dos praticantes de modalidades desportivas de ambos os grupos (controlo e intervenção), podemos verificar que o grupo de intervenção apenas obteve melhores resultados nos testes de salto à corda e impulsão horizontal.

De seguida apresentamos, na tabela 6, a estatística descritiva e inferencial dos resultados da bateria de testes do *Fitschool* e *Fitescola* no 2º momento de avaliação nos grupos de controlo e intervenção em função dos alunos praticantes e não praticantes de modalidades desportivas.

**Tabela 6** - Estatística descritiva e inferencial dos resultados da bateria de testes do *Fitschool* e *Fitescola* no 2º momento de avaliação nos grupos de controlo e intervenção em função da prática desportiva dos alunos fora do contexto escolar.

<b>Grupo de Controlo – 2º momento de avaliação</b>									
<b>Categoria</b>	<b>Não praticantes (N=11)</b>				<b>Praticantes (N=16)</b>				<b>p</b>
	<b>Média</b>	<b>D.P</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>	<b>Média</b>	<b>D.P</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>	
<b>Burpees</b>	18,73	2,65	14,00	23,00	20,25	3,45	11,00	25,00	0,135
<b>Salto à corda</b>	60,82	21,84	38,00	95,00	66,31	20,11	28,00	109,00	0,459
<b>Flexões de braços</b>	14,18	6,85	1,00	24,00	19,50	7,89	8,00	39,00	0,114
<b>Abdominais</b>	52,36	24,52	19,00	75,00	52,50	21,77	15,00	75,00	0,960
<b>Agilidade</b>	13,08	1,42	11,00	15,74	12,57	0,95	11,28	14,00	0,430
<b>Impulsão horizontal</b>	171,36	21,29	123,00	196,00	169,75	32,10	122,00	217,00	0,921
<b>Grupo de Intervenção – 2º momento de avaliação</b>									
<b>Categoria</b>	<b>Não praticantes (N=11)</b>				<b>Praticantes (N=12)</b>				<b>p</b>
	<b>Média</b>	<b>D.P</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>	<b>Média</b>	<b>D.P</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>	
<b>Burpees</b>	16,91	3,67	9,00	23,00	18,92	4,46	11,00	26,00	0,265
<b>Salto à corda</b>	67,82	12,09	45,00	84,00	82,83	16,02	60,00	105,00	0,025*
<b>Flexões de braços</b>	13,91	7,52	1,00	25,00	16,75	8,85	0,00	30,00	0,177
<b>Abdominais</b>	26,36	15,50	7,00	61,00	50,50	20,97	15,00	75,00	0,007*
<b>Agilidade</b>	13,57	0,91	12,22	15,39	12,74	1,12	11,00	14,23	0,097
<b>Impulsão horizontal</b>	149,55	22,44	112,00	197,00	186,08	21,10	160,00	227,00	0,001*

Legenda: \*  $p \leq 0,05$  (*Mann Whitney test*); D.P – Desvio padrão; Min – Valor mínimo; Max – Valor máximo; N – número de sujeitos da amostra.

Na tabela 6 podemos constatar que, relativamente ao segundo momento de avaliação, existem diferenças estatisticamente significativas no grupo de intervenção nos testes de salto à corda, abdominais e impulsão horizontal. Em relação às médias dos testes dentro de ambos os subgrupos do grupo de intervenção, podemos verificar que os praticantes de modalidades desportivas obtiveram melhores resultados em todos os testes. Resultados semelhantes foram reportados por Silva (2016). Quando comparadas as médias dos alunos praticantes de modalidades desportivas de ambos os grupos (controlo e intervenção) podemos verificar que o grupo de intervenção obteve melhores resultados nos testes de salto à corda e impulsão horizontal. Resultados semelhantes à primeira avaliação.

Quando comparados os dois momentos de avaliação no grupo de intervenção (tabela 3 e tabela 4), referente aos alunos praticantes de modalidades fora do contexto escolar, podemos verificar que existiram melhorias nas médias da primeira avaliação para a segunda, em todos os testes, com a exceção do teste de agilidade.

De seguida apresentamos, na tabela 7, a estatística descritiva e inferencial dos resultados da bateria de testes do *Fitschool* e *Fitescola* no 3º momento de avaliação nos grupos de

controlo e intervenção em função dos alunos praticantes e não praticantes de modalidades desportivas.

**Tabela 7** - Estatística descritiva e inferencial dos resultados da bateria de testes do *Fitschool* e *Fitescola* no 3º momento de avaliação nos grupos de controlo e intervenção em função da prática desportiva dos alunos fora do contexto escolar.

<b>Grupo de Controlo – 3º momento de avaliação</b>									
<b>Categoria</b>	<b>Não praticantes (N=11)</b>				<b>Praticantes (N=16)</b>				<b>p</b>
	<b>Média</b>	<b>D.P</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>	<b>Média</b>	<b>D.P</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>	
<b>Burpees</b>	19,09	2,21	14,00	23,00	20,75	3,32	14,00	25,00	0,086
<b>Salto à corda</b>	57,45	18,60	29,00	89,00	63,50	18,17	9,00	90,00	0,199
<b>Flexões de braços</b>	13,73	5,57	2,00	22,00	19,94	8,72	9,00	36,00	0,118
<b>Abdominais</b>	47,18	22,83	9,00	75,00	45,63	22,36	17,00	75,00	0,901
<b>Agilidade</b>	12,50	1,30	11,38	15,09	12,52	1,51	10,08	16,84	0,844
<b>Impulsão horizontal</b>	169,09	25,11	114,00	205,00	167,56	31,03	121,00	214,00	0,786
<b>Grupo de Intervenção - 3º momento de avaliação</b>									
<b>Categoria</b>	<b>Não praticantes (N=11)</b>				<b>Praticantes (N=12)</b>				<b>p</b>
	<b>Média</b>	<b>D.P</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>	<b>Média</b>	<b>D.P</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>	
<b>Burpees</b>	15,45	3,83	6,00	19,00	16,67	4,77	10,00	25,00	0,733
<b>Salto à corda</b>	66,91	11,98	51,00	88,00	77,17	19,49	50,00	108,00	0,218
<b>Flexões de braços</b>	13,64	8,99	1,00	30,00	14,50	8,42	0,00	30,00	0,805
<b>Abdominais</b>	17,00	10,81	6,00	44,00	40,00	20,95	9,00	75,00	0,005*
<b>Agilidade</b>	13,57	1,21	11,44	15,29	12,09	2,09	9,61	16,10	0,042*
<b>Impulsão horizontal</b>	155,09	27,79	118,00	212,00	187,25	27,21	160,00	240,00	0,008*

Legenda: \*  $p \leq 0,05$  (*Mann Whitney test*); D.P – Desvio padrão; Min – Valor mínimo; Max – Valor máximo; N – número de sujeitos da amostra.

Na tabela 7 podemos constatar que apenas o grupo de intervenção apresenta valores significativos entre o grupo de praticantes e não praticantes. Essas diferenças significativas verificam-se nos testes de abdominais, agilidade e impulsão horizontal.

Esta avaliação ocorre após um período de interrupção letiva, pelo que existe um destreino tanto no grupo de controlo como no grupo de intervenção. No entanto, no grupo de intervenção, o destreino torna-se evidente no grupo de não praticantes, quando analisamos os valores médios de todos os testes e podemos observar que o grupo de praticantes obteve

melhores valores médios. Estes valores justificam-se pelo facto de os alunos que não têm uma prática desportiva fora do contexto escolar, quando no período de interrupção letiva, não têm qualquer tipo de atividade física prescrita e controlada.

De seguida apresentamos, na tabela 8, a estatística descritiva e inferencial dos resultados da bateria de testes do *Fitschool* e *Fitescola* no 4º momento de avaliação nos grupos de controlo e intervenção em função dos alunos praticantes e não praticantes de modalidades desportivas.

**Tabela 8** - Estatística descritiva e inferencial dos resultados da bateria de testes do *Fitschool* e *Fitescola* no 4º momento de avaliação nos grupos de controlo e intervenção em função da prática desportiva dos alunos fora do contexto escolar.

<b>Grupo de Controlo – 4º momento de avaliação</b>									
<b>Categoria</b>	<b>Não praticantes (N=11)</b>				<b>Praticantes (N=16)</b>				<b>p</b>
	<b>Média</b>	<b>D.P</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>	<b>Média</b>	<b>D.P</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>	
<b>Burpees</b>	17,64	5,05	5,00	22,00	20,56	3,37	12,00	25,00	0,057
<b>Salto à corda</b>	63,82	22,94	40,00	107,00	69,56	24,33	10,00	112,00	0,174
<b>Flexões de braços</b>	15,27	5,20	2,00	21,00	20,06	7,15	12,00	35,00	0,216
<b>Abdominais</b>	46,27	23,65	18,00	75,00	46,25	25,48	0,00	75,00	0,960
<b>Agilidade</b>	12,39	1,35	10,47	14,44	12,45	1,57	9,56	15,35	0,824
<b>Impulsão horizontal</b>	172,27	23,26	125,00	202,00	174,44	32,10	133,00	237,00	0,961
<b>Grupo de Intervenção - 4º momento de avaliação</b>									
<b>Categoria</b>	<b>Não praticantes (N=11)</b>				<b>Praticantes (N=12)</b>				<b>p</b>
	<b>Média</b>	<b>D.P</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>	<b>Média</b>	<b>D.P</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>	
<b>Burpees</b>	17,36	3,23	11,00	22,00	20,33	4,08	12,00	25,00	0,055
<b>Salto à corda</b>	74,45	17,32	39,00	98,00	90,08	20,12	63,00	115,00	0,074
<b>Flexões de braços</b>	14,09	8,06	0,00	28,00	17,08	9,08	0,00	31,00	0,355
<b>Abdominais</b>	19,09	16,71	2,00	64,00	49,33	21,23	14,00	75,00	0,001*
<b>Agilidade</b>	12,42	0,69	11,13	13,38	11,45	0,82	10,06	12,50	0,009*
<b>Impulsão horizontal</b>	160,09	20,48	133,00	195,00	194,00	17,76	171,00	220,00	0,001*

Legenda: \*  $p \leq 0,05$  (*Mann Whitney test*); D.P – Desvio padrão; Min – Valor mínimo; Max – Valor máximo; N – número de sujeitos da amostra.

Na tabela 8, podemos observar algo muito semelhante à tabela anterior referente ao momento 3. Tal como ocorreu no momento 3, no momento 4 o grupo de controlo não

apresenta diferenças significativas em nenhum teste, enquanto o grupo de intervenção apresenta diferenças nos testes de abdominais, agilidade e impulsão horizontal.

De seguida apresentamos, na tabela 9, a significância das diferenças nos grupos de controlo e intervenção, em função da prática desportiva dos alunos fora do contexto escolar, em todos os testes, durante os quatro momentos de avaliação.

**Tabela 9** - Significância das diferenças nos grupos de controlo e intervenção, em função da prática desportiva dos alunos fora do contexto escolar, em todos os testes entre os quatro momentos de avaliação.

Significância entre os testes nos 4 momentos de avaliação	Controlo		Intervenção	
	Não Praticantes (N=11)	Praticantes (N=16)	Não Praticantes (N=11)	Praticantes (N=12)
	p	p	p	p
<b>Burpees</b>	0,644	0,907	0,118	0,042*
<b>Salto à corda</b>	0,008*	0,022*	0,006*	0,000*
<b>Flexões de braços</b>	0,340	0,622	0,198	0,158
<b>Abdominais</b>	0,266	0,054	0,032*	0,020*
<b>Agilidade</b>	0,654	0,682	0,004*	0,003*
<b>Impulsão horizontal</b>	0,270	0,030*	0,001*	0,004*

Legenda: \*  $p \leq 0,05$  (*Friedman test*)

Na tabela 9 podemos verificar um maior número de testes com diferenças significativas no grupo de intervenção. Dentro do grupo de intervenção, os alunos praticantes e não praticantes tiveram diferenças significativas em todos os testes à exceção das flexões de braços e *burpees*, no caso dos não praticantes, e no teste de flexões de braços, no caso dos praticantes.

Retirando a comparação do único teste onde não se verificaram diferenças significativas - flexões de braços -, em seguida apresentamos, na tabela 10, a significância das diferenças no grupo de controlo e intervenção, em função da prática desportiva dos alunos fora do contexto escolar, quando comparados os quatro momentos entre si.

De seguida apresentamos, na tabela 10, a significância das diferenças nos grupos de controlo e intervenção, em função da prática desportiva dos alunos fora do contexto escolar, em todos os testes do *Fitschool* e *Fitescola*, comparando os quatro momentos da avaliação entre si.



**Tabela 10** - Significância das diferenças nos grupos de controlo e intervenção, em função da prática desportiva dos alunos fora do contexto escolar, em todos os testes do *Fitschool* e *Fitescola*, comparando os quatros momentos de avaliação entre si.

		Testes	Momento 1 vs Momento 2	Momento 1 vs Momento 3	Momento 1 vs Momento 4	Momento 2 vs Momento 3	Momento 2 vs Momento 4	Momento 3 vs Momento 4
Controlo	Não Praticantes (N=11)	Salto à corda	0,026*	0,328	0,023*	0,262	0,212	0,075
	Praticantes (N=16)	Salto à corda	0,014*	0,147	0,005*	0,393	0,239	0,173
		Abdominais	0,362	0,084	0,280	0,043*	0,432	0,306
Impulsão horizontal		0,209	0,016*	0,842	0,267	0,120	0,009*	
Intervenção	Não Praticantes (N=11)	<i>Burpees</i>	1,000	0,280	0,227	0,081	0,334	0,022*
		Salto à corda	0,014*	0,013*	0,006*	0,919	0,286	0,061
		Abdominais	0,359	0,129	0,359	0,006*	0,028*	0,476
		Agilidade	0,965	0,929	0,004*	1,000	0,004*	0,008*
		Impulsão horizontal	0,004*	0,010*	0,003*	0,155	0,015*	0,213
	Praticantes (N=12)	<i>Burpees</i>	0,443	0,357	0,098	0,022*	0,107	0,011*
		Salto à corda	0,019*	0,136	0,015*	0,136	0,108	0,008*
		Abdominais	0,037*	0,444	0,114	0,013*	0,838	0,038*
		Agilidade	0,328	0,239	0,004*	0,209	0,004*	0,433
		Impulsão horizontal	0,013*	0,041*	0,003*	0,929	0,034*	0,136

Legenda: \*  $p \leq 0,05$  (*Wilcoxon test*)

Na tabela 10, quando comparados os momentos 1 e 2, podemos verificar que ocorreram diferenças significativas entre os dois momentos de avaliação, no subgrupo de praticantes de modalidades desportivas fora do contexto escolar, nos testes de salto à corda, abdominais e impulsão horizontal, sendo que, em geral, estes alunos tiveram uma melhoria da AF, no que diz respeito à coordenação, força média e força nos membros inferiores.

De uma forma semelhante, ocorreram diferenças significativas entre os dois momentos de avaliação, no subgrupo de não praticantes de modalidades desportivas fora do contexto escolar, nos testes de salto à corda, flexões de braços e impulsão horizontal, sendo que, em geral, estes alunos tiveram uma melhoria da AF, no que diz respeito à coordenação, força superior e força nos membros inferiores.

Ao analisar o primeiro e último momento de avaliação (momento 1 e 4) podemos constatar que no grupo de intervenção, tanto os alunos praticantes como os não praticantes de modalidades fora de contexto escolar, obtiveram melhorias em 50% dos testes, nomeadamente nos testes de salto à corda, agilidade e impulsão horizontal.

Podemos referir, então, que a intervenção, de 16 semanas, com um circuito de TF permitiu que todos os alunos melhorassem a AF, nomeadamente os que não são praticantes de modalidades desportivas fora do contexto escolar, ou seja, aqueles que só têm oportunidade de ter um acompanhamento profissional do seu treino nas aulas de EF.

## **Conclusão**

Podemos concluir que, na primeira avaliação, existem diferenças significativas entre o grupo de controlo e o grupo de intervenção em todos os testes, à exceção do salto à corda e que da 1ª para a 2ª avaliação, o número de testes com diferenças significativas, entre os dois grupos diminuiu. Esta diminuição das diferenças advém do facto de ter havido uma melhoria da AF, e conseqüente performance, dos alunos do grupo de intervenção. Podemos ainda concluir que, da primeira avaliação para a quarta avaliação, o grupo de intervenção melhorou os valores obtidos em todos os testes.

É possível verificar que, o grupo de intervenção melhorou significativamente a sua performance em 5 dos 6 testes avaliados (*burpees*, salto à corda, flexões de braços, agilidade e impulsão horizontal) ao fim de 16 semanas de intervenção enquanto que o grupo de controlo apenas melhorou a sua performance em 1 de 6 testes avaliados (salto à corda).

No grupo de controlo, o efeito de destreino verificou-se em 3 dos 6 testes, uma vez que os testes de salto à corda, abdominais e impulsão horizontal apresentam resultados inferiores na avaliação após a interrupção letiva, enquanto no grupo de intervenção o efeito de destreino verificou-se em 4 dos 6 testes, uma vez que o teste dos *burpees*, salto à corda, flexões de braços e abdominais apresentam resultados inferiores na avaliação após a interrupção letiva.

No grupo de intervenção, tanto os alunos praticantes como os não praticantes de modalidades fora do contexto escolar, obtiveram melhorias em 50% dos testes (3 testes), nomeadamente nos testes de salto à corda, agilidade e impulsão horizontal, enquanto que no grupo de controlo, tanto os alunos praticantes como os não praticantes de modalidades fora do contexto escolar, obtiveram melhorias apenas em cerca de 16,66% dos testes (1 teste), nomeadamente no teste de salto à corda.

Na verificação do efeito da aplicação do TF em alunos praticantes e não praticantes de modalidades desportivas fora do contexto escolar, podemos concluir que entre o primeiro e último momento de avaliação (momento 1 e 4), no grupo de intervenção, tanto os alunos praticantes como os não praticantes de modalidades desportivas fora de contexto escolar, obtiveram melhorias em 50% dos testes, nomeadamente nos testes de salto à corda, agilidade e impulsão horizontal. No entanto, no grupo de controlo, tanto os alunos praticantes de modalidades desportivas fora do contexto escolar como os alunos não praticantes, apenas tiveram melhorias significativas no teste de salto à corda.

Quando comparados os resultados dos quatro momentos de avaliação, os alunos praticantes de desporto fora do contexto escolar, do grupo de intervenção, melhoraram significativamente em 5 dos 6 testes avaliados (*burpees*, salto à corda, abdominais, agilidade e impulsão horizontal), enquanto os alunos praticantes do grupo de controlo melhoraram significativamente em 2 dos 6 testes avaliados (salto à corda e impulsão horizontal). Por outro lado, os alunos não praticantes de modalidades desportivas fora do contexto escolar, no grupo de intervenção, melhoraram significativamente em 4 dos 6 testes avaliados (salto à corda, abdominais, agilidade e impulsão horizontal), enquanto os alunos não praticantes do grupo de controlo melhoraram significativamente apenas em 1 dos 6 testes avaliados (salto à corda).

Em suma, a aplicação de um circuito de TF nas aulas de EF ajuda os alunos a melhorarem a sua AF e a habilidade de realizarem padrões motores básicos, com especial evidência nos alunos que não têm atividades desportivas fora do contexto escolar.

### **Limitações do estudo e sugestões para futuros estudos**

O estudo apresenta algumas limitações. A motivação apresentada pelos alunos do grupo de intervenção é um fator que condiciona a viabilidade dos resultados obtidos, uma vez que se eles não estiverem predispostos a realizar o circuito de TF sempre com empenho, os resultados não serão os mais reais. Como não controlamos a variável motivação, estes resultados poderão ou não estar influenciados pela motivação dos alunos.

O número da amostra é relativamente pequeno, pelo que, em futuros estudos poderá ser considerada a utilização de uma amostra maior. Da mesma forma, a variação do circuito

de treino em ambos os momentos de intervenção poderá ser diferente nos dois momentos. Neste estudo o circuito de treino foi igual nas 16 semanas de intervenção.

Como sugestão para futuros estudos, poderá ser utilizado um circuito de TF no primeiro momento de intervenção de 8 semanas e alterar, de forma mais evidente, o circuito de TF, mantendo a essência do trabalho da AF, nas 8 semanas seguintes. Desta forma, proporcionar exercícios diferentes, mas que trabalhem o mesmo grupo ou grupos musculares e as mesmas capacidades motoras.

A aplicação de um questionário de percepção subjetiva de esforço, tal como Engel et al. (2019) utilizou a escala de *Borg*, poderá ser uma vantagem para perceber se os alunos estão realmente a atingir os valores de esforço requeridos.

Por fim, a subdivisão de alunos em função do nível de desempenho seria vantajoso para que todos os participantes pudessem ser desafiados consoante o seu desempenho motor e AF. Desta forma, a criação de dois ou três níveis diferenciados pela especificidade e dificuldade exigida, poderia permitir obter resultados mais próximos à realidade da AF de cada participante.

## **Bibliografia**

- Alarcão, I. e Tavares, J. (2002). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Edições Almedina.
- Albuquerque, A., Santiago, L., & Fumes, N. (2008). *Educação física, desporto e lazer: Perspetivas luso-brasileiras*. Maia: ISMAI – Centro de Publicações do Instituto Superior da Maia.
- Caspersen, C., Powell, K. e Christenson, G. (1985). Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. *Public Health Reports*. Vol.100. p. 126-131.
- Cayres, S., Christofaro, D., Oliveira, B., Antunes, B., Silveira, L. e Júnior, I. (2014). Concurrent training and functional training promotes beneficial changes in body composition and non-alcoholic fatty liver of obese youth. *Revista da Educação Física/UEM*, vol.25. p.285-295.

- Choudhury, S., Charman, T., Bird, V. e Blakemore, S. (2006). Development of action representation during adolescence. *Neuropsychologia*. Vol.45. p. 255-262.
- Coutinho, R. (2015). Amor – Ingrediente chave para ser professor. – Relatório de Estágio Profissional. Porto: R. Coutinho. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Eisenstein E. (2005). Adolescência: definições, conceitos e critérios. *Adolescência & Saúde*. Vol.2. p. 6-7.
- Engel, F., Wagner, M., Schelhorn, F., Deubert, F., Leutzsch, S., Stolz, A. e Sperlich, B. (2019). Classroom-based micro-sessions of functional high-intensity circuit training enhances functional strength but not cardiorespiratory fitness in school children - A feasibility study. *Frontiers in Public Health*. vol. 7, p.1-8.
- Faigenbaum, A., Kraemer, W., Blimkie, C., Jeffreys, I., Micheli, L., Nitka, M., e Rowland, T. (2009). Youth resistance training: updated position statement paper from the national strength and conditioning association. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, 23. S60-S79.
- Fleck, S., & Kraemer, W. (2014). *Designing resistance training programs* (4ª ed.). Human Kinetics.
- Garganta, R., & Santos, C. (2015). Proposta de um sistema de promoção da atividade física/exercício físico, com base nas "novas" perspectiva do treino 85 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. e 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. p. 75-100.
- Leite, I. (2020). Training program application and its effects on Force-Velocity profile and interference on front tuck execution in elite Acrobatic gymnasts. During a special transition period followed by a specific preparation and a pre-competitive period. Oporto: I. Leite. Dissertation with the purpose to obtain a Master's degree in Sports Training in High Performance branch presented to the Faculty of Sports of the University of Porto.

- Marques, L. (2018). O efeito do treino funcional na aptidão física. Estudo realizado com alunos do ensino básico nas aulas de educação física. Relatório de Estágio para obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Universidade da Beira Interior.
- Martinez, S., Ríos, L., Tamayo, I., Almeida, L., López-Gomez, M., eJara, C. (2016). An after-school, high-intensity, interval physical activity programme improves health-related fitness in children. *Motriz, Rio Claro*. v.22. p.359-367.
- Onis, M., Onyango, A. W., Borghi, E., Siyam, A., Nishida, C., e Siekmann, J. (2007). Development of a WHO growth reference for school-aged children and adolescents. *Bulletin Of World Health Organization*, Vol.85. p. 660-667.
- Sardinha, L., Marques, A., Martins, S., Palmeira, A. e Minderico, C. (2014). Fitness, fatness, and academic performance in seventh-grade elementary school students. *BMC pediatrics*. 14:176. p.1-9.
- Silva, A. (2016). A condição física na aula de educação física. - Relatório de Estágio Profissional. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O RE resume o culminar de um ano letivo de trabalho em função do EP, da autoformação e de uma realização académica e pessoal. Desde tenra idade sabia que o meu futuro seria na área do Desporto, mais recentemente descobri que seria na vertente do ensino, não só para poder partilhar os meus conhecimentos com os mais jovens, assim como fizeram comigo, mas também para dignificar uma disciplina negligenciada, como a EF, e o que ela representa na vida de uma pessoa e no futuro de um país.

As expectativas iniciais eram um misto de emoções que iam desde o entusiasmo ao medo, que pintavam o sucesso e o fracasso, que me obrigavam a procurar mais conhecimentos para construir uma base segura e evitar o inevitável erro. A experiência prévia e breve no treino de jovens atletas, proporcionou-me bases de comunicação com idades mais tenras e ajudou-me a desenvolver técnicas e métodos para fazer passar a minha mensagem e o meu conhecimento de forma simples e apelativa. Durante o estágio, deparei-me com a turma mais jovem, mais energética e com mais problemas comportamentais do meu núcleo de estágio. No entanto, além da energia avassaladora, nada de negativo pude apontar. Certo que eram jovens, mas com uma maturidade incrível, certo que tinham um comportamento que deixava a desejar, inicialmente, mas com a exigência de disciplina e respeito tornaram-se alunos exemplares. Com eles aprendi vários valores e espero também ter transmitido outros.

O EP proporcionou um autoconhecimento, a noção de limites, de superação e de colaboração. Os dias “não” tinham que se tornar dias “sim” pois tinha alunos que estavam dependentes do meu trabalho e que confiavam em mim para lhes proporcionar a melhor educação que conseguia. Todas as aprendizagens e pequenos passos conquistados ao longo do estágio, só foram conseguidos porque estava integrada numa escola com condições ótimas para o ensino, num grupo disciplinar que procurava, em conjunto, promover a EF e fui orientada por dois excelentes profissionais que, através da experiência pessoal, instruíram-me na aquisição de novas abordagens, pavimentaram novos caminhos para eu descobrir e direcionaram-me para o sucesso.

Por fim, posso afirmar que adquiri novas estruturas de ensino, aprofundei os meus conhecimentos, moldei a minha filosofia de trabalho, criei hábitos de trabalho colaborativo e sinto-me preparada para continuar esta jornada, porque ainda agora começou.

## BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. e Tavares, J. (2002). Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem. *Edições Almedina*.
- Albuquerque, A., Santiago, L., & Fumes, N. (2008). *Educação física, desporto e lazer: Perspetivas luso-brasileiras*. Maia: ISMAI – Centro de Publicações do Instituto Superior da Maia.
- Allal, L., Cardinet, J. e Perrenoud, P. (1986). A avaliação formativa num ensino diferenciado. Coimbra: Almedina.
- Bento, J. O. (1998). Planeamento e avaliação em educação física (2ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Carvalho, L. (1994). Boletim SPEF. Nº11. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Educação física.
- Caspersen, C., Powell, K. e Christenson, G. (1985). Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. *Public Health Reports*. Vol.100. p. 126-131.
- Cayres, S., Christofaro, D., Oliveira, B., Antunes, B., Silveira, L. e Júnior, I. (2014). Concurrent training and functional training promotes beneficial changes in body composition and non-alcoholic fatty liver of obese youth. *Revista da Educação Física/UEM*, vol.25. p.285-295.
- Choudhury, S., Charman, T., Bird, V. e Blakemore, S. (2006). Development of action representation during adolescence. *Neuropsychologia*. Vol.45. p. 255-262.
- Coutinho, R. (2015). Amor – Ingrediente chave para ser professor. – Relatório de Estágio Profissional. Porto: R. Coutinho. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Decreto Lei nº 240/2001 de 30 de agosto. *Diário da República nº 201 – I série A*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto Lei nº 54/2018 de 6 de julho. *Diário da República nº 129 – 1ª série*. Presidência do conselho de ministros. Lisboa.
- Eisenstein E. (2005). Adolescência: definições, conceitos e critérios. *Adolescência & Saúde*. Vol.2. p. 6-7.



- Engel, F., Wagner, M., Schelhorn, F., Deubert, F., Leutzsch, S., Stolz, A. e Sperlich, B. (2019). Classroom-based micro-sessions of functional high-intensity circuit training enhances functional strength but not cardiorespiratory fitness in school children - A feasibility study. *Frontiers in Public Health*. vol. 7, p.1-8.
- Faigenbaum, A., Kraemer, W., Blimkie, C., Jeffreys, I., Micheli, L., Nitka, M., e Rowland, T. (2009). Youth resistance training: updated position statement paper from the national strength and conditioning association. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, 23. S60-S79.
- Fleck, S., & Kraemer, W. (2014). *Designing resistance training programs* (4ª ed.). Human Kinetics.
- Garganta, R., & Santos, C. (2015). Proposta de um sistema de promoção da atividade física/exercício físico, com base nas "novas" perspectiva do treino 85 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. e 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. p. 75-100.
- Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., e Marques, A. (2014), Planeamento na ótica dos professores estagiários de educação física: dificuldades e limitações. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. p. 55-67.
- Leite, I. (2020). Training program application and its effects on Force-Velocity profile and interference on front tuck execution in elite Acrobatic gymnasts. During a special transition period followed by a specific preparation and a pre-competitive period. Oporto: I. Leite. Dissertation with the purpose to obtain a Master's degree in Sports Training in High Performance branch presented to the Faculty of Sports of the University of Porto.
- Lopes, F. (2016). O papel do diretor de turma na vida dos alunos. Universidade do Porto: Mestrado em Ensino de História e Geografia do 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário – Faculdade de Letras.
- Marques, L. (2018). O efeito do treino funcional na aptidão física. Estudo realizado com alunos do ensino básico nas aulas de educação física. Relatório de Estágio para

- obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Universidade da Beira Interior.
- Martinez, S., Ríos, L., Tamayo, I., Almeida, L., López-Gomez, M., eJara, C. (2016). An after-school, high-intensity, interval physical activity programme improves health-related fitness in children. *Motriz, Rio Claro*. v.22. p.359-367.
- Ministério da Educação (2001). Programa nacional de educação física - Ensino básico 3º ciclo. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mosston, M. (1978). La enseñanza de la educación física - del comando al descubrimiento. Buenos Aires: Paidós Editora.
- Nobre, P. (2015). Avaliação das Aprendizagens no Ensino Secundário: conceções, práticas e usos. Tese de doutoramento em Ciências do Desporto e Educação Física na especialidade de Ciências da Educação Física. Universidade de Coimbra.
- Onis, M., Onyango, A. W., Borghi, E., Siyam, A., Nishida, C., e Siekmann, J. (2007). Development of a WHO growth reference for school-aged children and adolescents. *Bulletin Of World Health Organization*, Vol.85. p. 660-667.
- Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. INDE. Barcelona.
- Projeto Educativo Escola Básica e Secundária Quinta das Flores (2017). Ministério da Educação. Consultado a 14 novembro 2019, disponível em: <https://www.ebsqf.pt/projeto-eucativo/>
- Regulamento Interno Escola Básica e Secundária Quinta das Flores (2019). Ministério da Educação. Consultado a 9 novembro 2019, disponível em: <https://www.ebsqf.pt/regulamento-interno/>
- Sardinha, L., Marques, A., Martins, S., Palmeira, A. e Minderico, C. (2014). Fitness, fatness, and academic performance in seventh-grade elementary school students. *BMC pediatrics*. 14:176. p.1-9.
- Siedentop, D. (1998). Estratégias de enseñanza en educación física. In *Aprender a enseñar la educación física*. Barcelona: INDE.
- Siedentop, D. (2008). *Aprender a enseñar la educación física*. INDE. Barcelona;
- Silva, A. (2016). A condição física na aula de educação física. - Relatório de Estágio Profissional. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em

Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à  
Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

## **ANEXOS**

- I** - Ficha de caracterização da turma
- II** - Extensão e sequência de conteúdos
- III** - Plano de aula
- IV** - Ficha de avaliação formativa inicial
- V** - Ficha de avaliação formativa
- VI** - Teste escrito
- VII** - Relatório de aula
- VIII** – Ficha de avaliação sumativa
- IX** – Ficha de autoavaliação
- X** – Cartaz do 1º evento
- XI** – Cartaz do 2º evento
- XII** – Circuito de treino funcional (exemplo)
- XIII** – Ficha de anotação de repetições
- XIV** – Ficha de recolha de dados avaliativos

## I - FICHA DE CARATERIZAÇÃO DA TURMA

Caracterização Da Turma \_\_\_\_\_

Ano Letivo 2019/2020

**Caro(a) aluno(a), este questionário tem como objetivo recolher dados que contribuam para que os seus professores o(a) conheçam melhor. É de caráter confidencial. Por favor leia com atenção cada questão e procure ser sincero nas suas respostas. O questionário deverá ser preenchido na sua totalidade.**

### Dados pessoais

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_ N° \_\_\_\_

Data de nascimento \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_ Nacionalidade: \_\_\_\_\_

Morada: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Telefone/ Telemóvel \_\_\_\_\_

### Encarregado de Educação

Nome: \_\_\_\_\_

Parentesco: \_\_\_\_\_

Morada: \_\_\_\_\_

Profissão: \_\_\_\_\_

Email: \_\_\_\_\_

### Agregado Familiar

Nome	Idade	Grau de parentesco	Habilitações Literárias	Profissão


1) Com quem vive?

---

---

## Saúde

2) Tem algum problema de saúde? Se sim, qual?

---

3) Alguma vez precisou de ser operado(a)? Se sim, a quê?

---

4) Tem alguma alergia?

---

5) Toma algum tipo de medicação?

---

6) Já teve alguma lesão desportiva grave?

---

7) Algum dos problemas referidos impede ou prejudica a prática de atividade física? Se sim, de que forma?

---

---

## Alimentação e higiene

- 8) Quantas refeições faz por dia? \_\_\_\_\_
- 9) Varia os alimentos das refeições durante a semana? \_\_\_\_\_
- 10) Toma o pequeno-almoço? \_\_\_\_\_. Se sim, onde? \_\_\_\_\_
- 11) O que costuma comer ao pequeno-almoço?
- 

12) Fuma? Circule a opção.

- a) Não
- b) Só experimentei uma vez
- c) Raramente o faço
- d) Fumo com regularidade
- e) Fumo todos os dias

13) Bebe bebidas alcoólicas? Circule a opção.

- a) Não
- b) Só experimentei uma vez
- c) Raramente o faço
- d) Bebo com regularidade
- e) Bebo todos os dias

14) Toma banho após as aulas de educação física? \_\_\_\_\_

Se não, porquê? \_\_\_\_\_

### **Deslocação para a escola**

15) Como se desloca para a escola? Circule a opção.

- a. A pé
- b. Carro
- c. Transportes públicos
- d. Outros. Qual? \_\_\_\_\_

16) Quanto tempo demora a chegar à escola? \_\_\_\_\_

## Organização do horário pessoal

17) A que horas se costuma levantar? \_\_\_\_\_. E deitar? \_\_\_\_\_

18) Durante a semana, a que horas chega a casa? \_\_\_\_\_

19) Trabalha em part-time? \_\_\_\_\_. Se sim, em quê? \_\_\_\_\_

20) O que costuma fazer nos tempos livres (hobbies)?

---

21) Quanto tempo ocupa com estas atividades/hobbies?

---

22) Frequenta alguma atividade extracurricular? Se sim, qual(ais)?

---

24) Quanto tempo ocupa em cada sessão desta(s) atividade(s)? Circule a opção.

- a. 30 minutos
- b. 1 hora
- c. 1 hora e 30 minutos
- d. 2 horas ou mais

25) Quanto tempo por semana ocupa com esta(s) atividade(s)? Circule a opção.

- a. 1 a 2 dias por semana
- b. 3 dias por semana
- c. 4 ou mais dias por semana

26) Tem hábitos de estudo? \_\_\_\_\_

A. Se sim, quanto tempo do seu horário dedica ao estudo por semana? Circule a opção.

- a. 1 a 2 dias por semana
- b. 3 dias por semana
- c. 4 ou mais dias por semana

B. Por dia, quantas horas dedica ao estudo? Circule a opção.

- a. 30 minutos



- b. 1 a 2 horas
- c. 3 horas ou mais

C. Onde costuma estudar? Circule a opção.

- a. Em casa
- b. Em casa de um amigo(a)
- c. Na escola
- d. Outro: \_\_\_\_\_

D. Alguém o(a) ajuda no estudo? \_\_\_\_\_

Se sim, quem? \_\_\_\_\_

27) Tem computador em casa? \_\_\_\_\_

28) Tem acesso à internet em casa? \_\_\_\_\_

29) Tem explicações fora da escola? \_\_\_\_\_

### **Percurso escolar**

30) Já repetiu algum ano? \_\_\_\_\_. Se sim, em que ano(s)? \_\_\_\_\_

31) Que disciplinas gosta mais?

\_\_\_\_\_

32) Que disciplinas menos gosta?

\_\_\_\_\_

33) Que disciplinas sente mais dificuldade?

\_\_\_\_\_

34) Como supera as dificuldades que tem nas aulas?

\_\_\_\_\_

35) Que curso ou profissão gostaria de seguir no futuro?

\_\_\_\_\_

## **A disciplina de Educação Física**

36) Gosta da disciplina de Educação Física? Porquê?

---

---

37) O que mais aprecia nas aulas de Educação Física? Justifique.

---

---

38) Qual a sua motivação para as aulas de Educação Física?

Muita                       Alguma                       Pouca                       Nenhuma

39) Qual ou quais as modalidades que mais gosta?

---

40) Qual ou quais as modalidades que mais sente dificuldade?

---

41) Em que modalidades sente que tem uma boa prestação?

---

42) Que desportos já praticou na educação física?

---

## **Percurso Desportivo**

43) Pratica ou já praticou alguma modalidade? \_\_\_\_\_

Se sim, qual/quais? \_\_\_\_\_

44) A modalidade que pratica ou a(s) que praticou era a nível federado? \_\_\_\_\_

Se sim, qual/quais? \_\_\_\_\_

45) Já fez parte do Desporto Escolar? \_\_\_\_\_.

Se sim, qual a modalidade \_\_\_\_\_

50) Tencionas fazer parte de uma das equipas do Desporto Escolar no presente ano letivo? \_\_\_\_\_

Se sim, em qual?

## II - EXTENSÃO E SEQUÊNCIA DE CONTEÚDOS

		1º Período								
Modalidade		Atletismo								
Data		Novembro				Dezembro				
		19	21	26	28	3	5	10	12	
Nº Aulas		28-29	30	31-32	33	34-35	36	37-38	39	
CONTEÚDOS	Técnica de corrida	AFI	I	E	E	E	E	C	A. S	A. S
	Corrida de velocidade	AFI	I	E	E	E	E	C	A. S	A. S
	Partida de pé	AFI	I	E	E	E	E	C	A. S	A. S
	Partida de blocos		AFI	I	E	E	E	C	C	A. S
	Técnicas de transmissão do testemunho (ascendente e descendente)	AFI	I	E	E	E	E	C	C	A. S
	Zona de aceleração e de transmissão		AFI	I	E	E	E	E	C	A. S
	Corrida de estafetas completa		AFI	I	E	E	E	E	C	A. S

### Legenda:

AFI – Avaliação formativa inicial

I – Introdução

E- Exercitação

C- Consolidação

A. S – Avaliação sumativa

- Aula de 45'

- Aula de 90'

### III - PLANO DE AULA

Plano Aula					
Professor(a):			Data:	Hora:	
Ano/Turma:		Período:	Local/Espaço:		
Nº da aula:		U.D.:	Nº de aula / U.D.:	Duração da aula:	
Nº de alunos:					
Função didática:					
Recursos materiais:					
Objetivos da aula:					

Tempo		Objetivos específicos	Descrição da tarefa / Organização	Componentes Críticas	Critérios de Êxito	Estratégias / Estilos / Modelos de Ensino
T	P					
<b>Parte Inicial da Aula</b>						
<b>Parte Fundamental da Aula</b>						
<b>Parte Final da Aula</b>						

<b>Fundamentação/Justificação das opções tomadas (tarefas e sua sequência):</b>
<b>Reflexão Crítica / Relatório da Aula:</b>
<u>Planeamento da aula</u> (de que modo o plano influenciou positiva e negativamente o alcance dos objetivos da aula e a intervenção do professor)
<u>Instrução:</u> <u>Gestão:</u> <u>Clima:</u> <u>Disciplina:</u>
<u>Decisões de ajustamento:</u>
<u>Aspetos positivos mais salientes:</u>
<u>Oportunidades de melhoria:</u>
<u>Observação dos alunos</u>

#### IV - FICHA DE AVALIAÇÃO FORMATIVA INICIAL

Período	1º Período						
Modalidade	Andebol						
Gesto técnico	Passe e receção	Drible	Remate em suspensão	Movimentação ofensiva	Posição base defensiva	Movimentação defensiva	Nível do aluno
1	+	+	+/-	+	+	+/-	Elementar
2	+/-	+	-	-	+/-	+/-	Introdutório
3	+/-	+/-	-	-	-	-	Introdutório
4	-	+/-	-	-	-	-	Introdutório
5	+/-	+/-	-	-	-	+/-	Introdutório
6	+/-	+	+/-	-	-	+/-	Introdutório
7	+	+/-	+/-	-	-	+/-	Introdutório
8	+	+	+/-	-	-	+/-	Introdutório
9	-	-	-	-	-	-	Introdutório

#### V - FICHA DE AVALIAÇÃO FORMATIVA

Período	2º Período											
Modalidade	Futsal											
Gesto técnico	Passe e receção	Condução de bola	Remate	Desarme	Finta	Desmarcação	Marcação	Posicionamento ofensivo em situação de jogo	Posicionamento defensivo em situação de jogo	Enquadramento do guarda-redes com a bola e baliza	Situação de jogo 5vs5	Nível do aluno
1	O aluno deverá procurar levantar a cabeça na condução de bola e ocupar os corredores de jogo, procurando abrir espaço ofensivamente e fechar espaços defensivamente.											Elementar
2	A aluna deverá trabalhar os aspetos mais técnicos da modalidade e procurar desmarcar-se assim que passa a bola, de forma a continuar a ser uma opção de passe.											Introdutório
3	O aluno deverá ter mais calma durante o jogo, pensando-o. Melhorar os aspetos táticos, inclusive posicionamento nos corredores e procurar afastar-se, criando uma linha de passe ao seu colega.											Introdutório
5	A aluna deverá empenhar-se mais na execução dos aspetos técnicos e estar atenta quando é feita instrução, para perceber as componentes táticas.											Introdutório
6	A aluna deverá trabalhar os aspetos mais técnicos da modalidade e procurar desmarcar-se assim que passa a bola, de forma a continuar a ser uma opção de passe.											Introdutório
7	A aluna é muito atenta e consegue perceber e aplicar os aspetos táticos pedidos, deverá treinar os aspetos técnicos para poder melhorar a sua performance.											Introdutório

## VI - TESTE ESCRITO



Escola Básica e Secundária Quinta das Flores

Teste de Educação Física – 9º Ano - Duração: 20 minutos

Nome: \_\_\_\_\_ N.º: \_\_\_\_\_

Ano: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Classificação: \_\_\_\_\_

Rubrica do Professor(a): \_\_\_\_\_

### Grupo I

#### 1 - Completa as seguintes afirmações (5%):

Acredita-se que o badminton teve origem no século \_\_\_\_\_, na Índia, e era chamado de “\_\_\_\_\_”.

O badminton tornou-se uma modalidade Olímpica nos jogos de \_\_\_\_\_, em 1992.

Em 1934, foi fundada a \_\_\_\_\_ com nove países filiados.

Em Portugal há registos da prática da modalidade desde 1895. O primeiro torneio foi organizado pelo \_\_\_\_\_.

### Grupo II

#### 1 - Assinala com Verdadeiro (V) ou Falso (F) (20%):

\_\_\_ O volante pode ser feito de materiais naturais e/ou sintéticos.

\_\_\_ Um jogo é disputado à melhor de 2 *sets*.

\_\_\_ O lado que ganhar um set, inicia a servir no set seguinte.

\_\_\_ A perna da frente no movimento do *lob* é a contrária à que segura a raquete.

\_\_\_ Quando a pontuação é zero, o servidor deve servir do lado esquerdo.

\_\_\_ Não é permitido bater duas vezes consecutivas no volante.

\_\_\_ Quando o volante cai em cima da linha, é considerado volante fora.

\_\_\_ A linha de fundo para o jogo de pares e de singulares é a mesma.

\_\_\_ No *amorti* alto, deve haver rotação do tronco no batimento.

\_\_\_ No *drive*, o volante deve realizar uma trajetória ascendente, alta e profunda.

### Grupo III

#### 1 - Das várias opções, assinala a opção correta (25%):

1.1 – O badminton pratica-se em:

- 4 variantes: singulares femininos, singulares masculinos, pares femininos e pares masculinos;
- 5 variantes: singulares femininos, singulares masculinos, singulares mistos, pares mistos e pares masculinos;
- 5 variantes: singulares femininos, singulares masculinos, pares femininos, pares masculinos e pares mistos;

d) Nenhuma das respostas anteriores está correta;

1.2 – O Amorti é um batimento que:

- a) deve ser suave e ajustado o mais possível à altura da rede;
- b) permite imprimir ao volante uma trajetória, tensa e rápida, dirigida ao corpo do adversário;
- c) permite imprimir ao volante uma trajetória ascendente e dirigida à linha de fundo do campo adversário.
- d) deve ser explosivo, por cima e à frente da cabeça, com extensão final do membro superior.

1.3 – A pega da raquete deve ser feita:

- a) junto à haste, de forma a ter uma pega equilibrada;
- b) o mais junto possível à base do cabo para ter uma maior amplitude de movimento;
- c) com a mão a envolver o cabo da raquete, com o polegar e o dedo indicador a formar um v no bordo superior da raquete;
- d) da forma que for mais confortável ao jogador;

1.4 – Os jogadores devem mudar de campo:

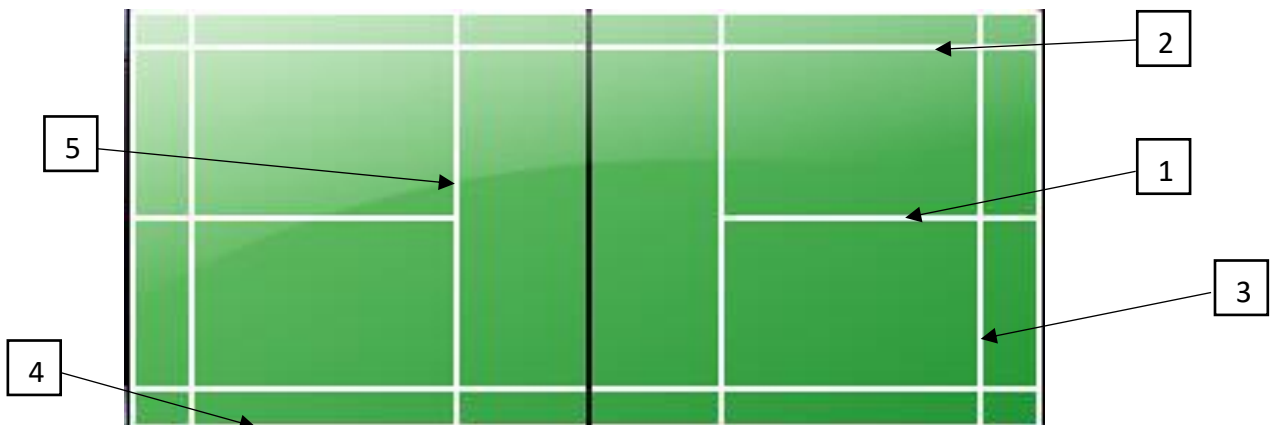
- a) No fim do primeiro jogo;
- b) No terceiro jogo, ou numa partida de um só jogo, quando o jogador que lidera a pontuação, atinja 11 pontos;
- c) No fim do segundo jogo, se existir um terceiro;
- d) Todas as opções estão corretas.

1.5 – Para um serviço correto é necessário que:

- a) a raquete do servidor contacte, inicialmente, com o volante enquanto toda a cabeça da raquete está posicionada acima do nível da cintura do servidor;
- b) tanto o servidor como o recebedor se encontrem dentro das áreas de serviço diagonalmente opostas.
- c) uma parte de ambos os pés do servidor e recebedor permaneça em contacto com a superfície do campo, em cima da linha de serviço.
- d) nenhuma das opções está correta.

#### Grupo IV

1 – Faz a legenda da figura (15%):



1) \_\_\_\_\_ 4) \_\_\_\_\_

2) \_\_\_\_\_ 5) \_\_\_\_\_

3) \_\_\_\_\_

2- Faz a legenda dos gestos técnicos (10%):

Figura 1



Figura 2

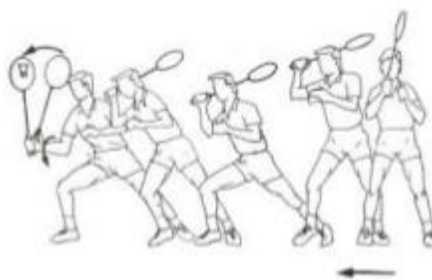


Fig.1

Fig.2

**Grupo V**

1. Enumera 2 gestos técnicos com características defensivas e 2 gestos técnicos com caraterísticas ofensivas (5%).

---

---

---

---

2. Quais as determinantes técnicas do remate? (10%)

---

---

---

---

3. A posição base é fundamental durante o jogo. Comenta esta afirmação, justificando a tua opinião (10%).

---

---

---

---

Boa sorte!!





## VII - RELATÓRIO DE AULA

### Relatório de Aula

<b>Nome Completo:</b>	<b>Nº de aluno:</b>
<b>Data:</b>	
<b>Matéria:</b>	
<b>Motivo para não realizar a aula:</b>	
<u>Técnicas abordadas:</u>	
<b>Parte Inicial</b>	
<u>Descreva os exercícios e as dificuldades sentidas pelos alunos:</u>	
<b>Parte Fundamental</b>	
<u>Descreva os exercícios e as dificuldades sentidas pelos alunos:</u>	
<b>Parte Final</b>	
<u>Descreva os exercícios e as dificuldades sentidas pelos alunos:</u>	
<u>Reflexão:</u>	

## VIII – FICHA DE AVALIAÇÃO SUMATIVA

	Avaliação prática Atletismo (60%)								Classificação final
	50%				Corrida de estafetas (50%)				
	Técnica de corrida	Partida de Blocos	Corrida de Velocidade 40m	Nota	Técnica de transmissão	Técnica de recepção	Respeita a zona de transmissão e aceleração	Nota	
20%	20%	10%	20%		20%	10%			
Nº									
1	4	4	2	1,8	5	4	5	2,3	4,1
2	4	5	4	2,2	4	4	5	2,1	4,3
3	4	4	3,2	1,92	3	3	3	1,5	3,42
4	3	4	0	1,4	5	3	4	2	3,4
5	4	5	3	2,1	4	4	4	2	4,1
6	5	4	4	2,2	4	4	5	2,1	4,3
7	4	4	4	2	4	4	4	2	4
8	5	5	4	2,4	5	4	5	2,3	4,7
9	3	4	2	1,6	3	3	4	1,6	3,2

## IX – FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO

### FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO DE FUTSAL

NOME: \_\_\_\_\_ ANO: \_\_\_\_ TURMA: \_\_\_\_ Nº \_\_\_\_

ANTES DE PREENCHERES A FICHA DEVES REFLETIR SOBRE O TEU DESEMPENHO E O TEU CONHECIMENTO NOS DIFERENTES NÍVEIS AO LONGO DAS AULAS. COLOCA UMA CRUZ (X) NA NOTA DE ACORDO COM A VERDADE.

#### DOMÍNIO MOTOR

Execução Técnica		Nota				
		1	2	3	4	5
Passe	Coloco o pé de apoio ao lado da bola, com a ponta do pé direcionado para o local onde se pretender passar a bola.					
	Flito ligeiramente a perna de apoio.					
	Inclino ligeiramente o tronco à frente.					
	Realizo o passe com a parte interna do pé.					
Receção	Vou ao encontro da bola.					
	Recebo a bola com a parte interna do pé					
	Controlo eficazmente a bola.					
	Oriento a bola no sentido para onde se vai desenrolar a jogada (receção orientada).					
Condução de bola	Mantenho a bola junto ao solo.					
	Mantenho a bola junto ao pé.					
	Mantenho a cabeça levantada, olhando para a bola só quando toco nela.					
	Inclino ligeiramente o tronco a frente.					
	Conduzo a bola com a parte externa do pé, peito do pé ou com a planta (sola) do pé.					
Remate	Coloco o pé de apoio ao lado da bola.					
	Inclino o corpo à frente.					
	Dou balanço de trás para a frente ao m.i. que remata, terminando com o mesmo em extensão.					
	Aplico força, precisão e direção na bola.					
	Escolho a forma como vou rematar (parte interna do pé ou peito do pé), de acordo com a minha distância à baliza.					
Execução Tática		1	2	3	4	5
Posicionamento defensivo	Quando o adversário tem bola, coloco-me entre ele e a baliza.					
	Posiciono-me consoante o posicionamento dos meus colegas, de maneira a proteger a baliza de forma coesa.					
	Posiciono-me de forma a fechar as linhas de passe do adversário.					

<b>Posicionamento ofensivo</b>	Quando tenho bola, progrido no campo se não tiver nenhum adversário direto à minha frente.					
	Quando tenho bola, olho para o jogo para procurar as melhores linhas de passe.					
	Quando não tenho bola, movimento-me de forma a fugir da marcação do adversário e de dar linhas de passe seguras aos meus colegas.					
	Quando não tenho ninguém à minha frente e me encontro relativamente perto da baliza, remato para tentar marcar golo.					

### DOMÍNIO COGNITIVO

Conhecimentos	Nota				
	1	2	3	4	5
Conheço as componentes críticas dos gestos técnicos;					
Conheço as regras do jogo;					
Identifico rapidamente um erro e corrijo;					

### DOMÍNIO AFETIVO

Comportamentos	Nota				
	1	2	3	4	5
Respeito a professora;					
Respeito os meus colegas;					
Tenho um bom relacionamento com os meus colegas;					
Ajudo os meus colegas, quando necessário;					
Mostro interesse nas aulas;					
Participo ativamente nas aulas;					

Grelha de Avaliação	
1	Não consigo
2	Consigo, mas com muita dificuldade
3	Consigo, mas ainda com dificuldade
4	Executo bem
5	Executo muito bem

Posto isto, penso que mereço: \_\_\_ valores

## X – CARTAZ DO 1º EVENTO



# MINI OLIMPIADAS

17 de dezembro de 2019  
às 8:30 no pavilhão



e muito mais!

**Junta-te a 3 amigos** e inscreve os 4 elementos da equipa junto do teu professor de Educação Física ou das funcionárias do pavilhão.

Inscrições até dia 12 de dezembro

Atividade organizada pelo Núcleo de Estágio de Educação Física

## XI - CARTAZ DO 2º EVENTO



# Peddy Paper Desportivo



**Cria a tua equipa com 5 elementos** e inscreve-te junto do teu professor de Educação Física ou das funcionárias do pavilhão.

**PREPARA-TE PARA A AVENTURA!**

Inscrições até dia 23 de março

Atividade organizada pelo Núcleo de Estágio de Educação Física

## XII – CIRCUITO DE TREINO FUNCIONAL (EXEMPLO)

### Circuito de treino funcional

#### 1. Agilidade

Igual ao teste de agilidade do Fitescola. Percurso de 10 metros, transporte de coletes/bases.

#### 2. Triceps



#### 3. Abdominais em vela



As pernas nunca tocam no chão a cada repetição.

#### 4. Agachamento com salto



#### 5. Flexões



#### 6. Saltar a corda



#### 7. Burpees



#### 8. Prancha abdominal



### XIII – FICHA DE ANOTAÇÃO DE REPETIÇÕES

Nome:													
Exercícios		Datas											
		19/11	21/11	26/11	28/11	3/12	5/12	10/12	12/12				
1	Agilidade												
2	Triceps												
3	Abdominais												
4	Saltos												
5	Flexões												
6	Salto à corda												
7	Burpees												
8	Prancha												

### XIV – FICHA DE RECOLHA DE DADOS AVALIATIVOS

#### Momento 2- Avaliação Final (controlo)

	Salto à corda	Burpees	Abdominais	Flexões	Agilidade	Peso	Altura	Impulsão horizontal	
								1ª tentativa	2ª tentativa
1									
2									
3									
4									
5									