

UNIVERSIDADE DE COIMBRA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA



BRUNO JOSÉ DUARTE CARDOSO

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
BÁSICA 2,3 DOUTORA MARIA ALICE GOUVEIA JUNTO DA TURMA DO 8ºA NO
ANO LETIVO DE 2012 / 2013**

COIMBRA

2013

BRUNO JOSÉ DUARTE CARDOSO [2008022787]

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
BÁSICA 2,3 DOUTORA MARIA ALICE GOUVEIA JUNTO DA TURMA DO 8ºA NO
ANO LETIVO DE 2012/ 2013**

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

Orientador: Mestre Antero Abreu

COIMBRA

2013

Esta obra deve ser citada como:

Cardoso, B. (2013). *Relatório de Estágio Pedagógico Desenvolvido na Escola Básica 2,3 Doutora Maria Alice Gouveia Junto da Turma do 8ºA no Ano Letivo 2012/2013*. Mestrado em Ensino da Educação Física nos ensinos Básico e Secundário, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

**Aos meus Pais,
Irmão,
Avôs,
Amigos e
Professores.**

Bruno José Duarte Cardoso, aluno nº 2008022787 do MEEFEBS da FCDEF-UC, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no artigo 30º do Regulamento Pedagógico da FCDEF (versão de 10 de Março de 2009).

5 de Agosto de 2013

Bruno José Duarte Cardoso

AGRADECIMENTOS

Quando o caminho traçado se torna demasiado difícil ou quando não vemos caminho, não podemos desanimar! É preciso agir! Na tentativa de o decifrar, lançamo-nos com toda a força de que dispomos, embora, esta só não baste. Temos ao nosso lado, Amigos e Familiares!

Amigos e Familiares que viveram e partilharam comigo, nesta jornada! Onde o suor frio, a aceleração cardíaca, a palidez, a adrenalina, a secura da boca tomaram conta de mim, assim como sentimentos de admiração, de reconhecimento, de simpatia, de satisfação, - O meu Bem-Haja!

A todos os professores da faculdade que me transmitiram conhecimentos que me acompanharão para a vida. Destacando os Professores Antero Abreu e Norberto Alves, agradeço a amabilidade, a dedicação a competência dos seus comentários e sugestões, a permanente disponibilidade, que me deram alento e ânimo para a concretização deste trabalho e do estágio. Sem dúvida uns grandes conselheiros, o meu obrigado!

Ao Professor Doutor Domingos Silva, que foi uma pessoa de incentivos e oportunidades concedidas pelo rigor de conhecimentos transmitidos, pelo espírito permanente de ajuda e amizade, pela constante disponibilidade e apoio. Agradeço, a fiel paciência em me ter ensinado o ABC da estatística, tudo isto baseado numa boa relação de amizade, o meu obrigado!

Ao Doutorando Artur Santos, bom amigo e que sempre se mostrou disponível para me ajudar na elaboração deste documento, o meu obrigado!

Aos meus colegas de estágio, que me acompanharam nesta experiência, proporcionando momentos únicos e que me fizeram crescer como ser, o meu obrigado!

Aos meus amigos, em especial aqueles que viveram comigo, pois com eles partilhei sabedorias e, acima de tudo, clima de alegria que geravam em casa e ainda ao Luís Simões, grande técnico das formatações, o meu obrigado!

Por fim, deixei o agradecimento mais especial para a minha família, por todo o amor e atenção que me deram nos momentos mais difíceis da realização deste projeto.

A todos vós, o meu muito OBRIGADO!

RESUMO

O Relatório de Estágio é o culminar de uma etapa de formação desenvolvida no âmbito do Estágio Pedagógico realizado na turma do 8ºA da Escola Básica 2,3 Doutora Maria Alice Gouveia, durante o ano letivo 2012/2013, pretendendo assim englobar toda a descrição e reflexão sobre as atividades desenvolvidas e aprendizagens realizadas durante o estágio. O Estágio Pedagógico constituiu a componente prática da aplicação dos saberes adquiridos durante a formação inicial através do envolvimento nas atividades letivas, permitindo uma aquisição de saberes relacionados com o como ensinar e como agir profissionalmente aliados a uma consciencialização das ações didáticas e pedagógicas no sentido de criar condições para a construção de conhecimento pedagógico de conteúdo. A transição entre a teoria e a prática só é possível com a exercitação do cargo de docente e com a aplicação de um olhar crítico sobre o contexto real de prática pedagógica, utilizando os meios mais eficazes para o desenvolvimento de aprendizagens significativas dada a especificidade da realidade imposta. Neste documento abordaremos os objetivos iniciais de formação, a planificação do trabalho desenvolvido, a definição de estratégias e a avaliação de todo um processo que respeita uma estrutura metodológica visando, não só, a formação profissional, como também, o sucesso na condução do processo de ensino-aprendizagem e sobretudo, a promoção do sucesso na aprendizagem dos alunos, através do alcance dos objetivos propostos para o desenvolvimento das suas capacidades. Na parte final do relatório será também desenvolvida a temática: “Evolução da Força nas Aulas de Educação Física ao Longo do 2º Período”.

Palavras-Chave: Planeamento. Realização. Avaliação. Unidade Didática. Educação Física. Professor. Aluno. Aula. Força.

ABSTRACT

The Internship Report is the culmination of a training stage developed under the Teacher Training, conducted in the 8th A class on the 2/3 Doutora Maria Alice Gouveia Basic School, during the school year of 2012/2013, intending thereby encompass the entire description and reflection on the activities and learning acquired during the internship. The Teacher Training was the practical component in the application of the knowledge acquired during the initial training by involving in the school activities, allowing the acquisition of knowledge related to how to teach and how to act professionally combined with an awareness of the didactic and pedagogical actions in order to create conditions for the construction of a knowledge teaching content. The transition between theory and practice is only possible by performing a teaching position and by applying a critical look at the real context of pedagogical practice, using the most effective means for developing a meaningful learning according to the imposed specific reality. In this paper we shall discuss the objectives in the initial training, work planning, policy development and the evaluation of a process that respects a methodological framework aiming not only the training, but also the successful driving of the teaching-learning process and especially the promotion of success on students learning by achieving the proposed objectives for the development of the students' capabilities. In the final part of the report will be also developed the theme: "Evolution of Strength in Physical Education Classes Across the 2nd Term."

Keywords: *Planning. Achievement. Evaluation. Didactic Unit. Physical Education. Teacher. Student. Class. Strength.*

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Aspectos definidos no PFI.....	4
Tabela 2 – Nível Inicial e Final do Grupo da Amostra.....	56
Tabela 3 – Teste de Normalidade das Distribuições (<i>Shapiro-Wilk</i>).....	58
Tabela 4 – <i>Teste T</i> de Medidas Emparelhadas (Variáveis Distribuição Normal).....	58
Tabela 5 – <i>Teste de Wilcoxon</i> (Variáveis com distribuição não normal).....	59

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEMAG: Agrupamento de Escolas Maria Alice Gouveia

A.F.: Avaliação Formativa

Cm: Centímetros

Dr.^a: Doutora

E-A: Ensino-Aprendizagem

E.B.: Escola Básica

E.F.: Educação Física

F.B.: *Feedback*

FCDEF-UC: Faculdade Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra

IMC: Índice de Massa Corporal

JDC: Jogos Desportivos Coletivos

Kg: Kilogramas

PFI: Plano de Formação Individual

PNEF: Programa Nacional de Educação Física

TGfU: Teaching Games for Understanding

U.D.: Unidade Didática

SUMÁRIO

RESUMO.....	VII
<i>ABSTRACT</i>	VIII
1.INTRODUÇÃO.....	1
2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA.....	2
2.1. EXPECTATIVAS INICIAIS	2
2.2. PLANO DE FORMAÇÃO INDIVIDUAL.....	3
2.3. OPÇÕES INICIAIS	5
2.4. CARACTERIZAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE REALIZAÇÃO	6
2.4.1. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E GRUPO DE E.F.....	6
2.4.2. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA.....	7
3. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	8
3.1. PLANEAMENTO E ESTRATÉGIAS.....	8
3.1.1. PLANEAMENTO DAS MATÉRIAS.....	8
3.1.2. PLANO ANUAL.....	9
3.1.3. UNIDADES DIDÁTICAS.....	11
3.1.3.1. ESTRATÉGIAS.....	13
3.1.3.1.1. ABORDAGEM AOS JDC.....	16
3.1.4. PLANOS DE AULA.....	18
3.2. REALIZAÇÃO.....	23
3.2.1. INSTRUÇÃO.....	23
3.2.2. GESTÃO.....	27
3.2.3. CLIMA/DISCIPLINA.....	29
3.2.4. DECISÕES DE AJUSTAMENTO.....	30
3.3. AVALIAÇÃO.....	31
3.3.1. AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA.....	32
3.3.2. AVALIAÇÃO FORMATIVA.....	33
3.3.3. AVALIAÇÃO SUMATIVA.....	35
3.4. PRESTAÇÃO GLOBAL DOS ALUNOS.....	37
3.5. DIFICULDADES ENCONTRADAS E APRENDIZAGENS ADQUIRIDAS.....	41
3.6. ATITUDE ÉTICO-PROFISSIONAL.....	45

4. TEMA/PROBLEMA – “EVOLUÇÃO DA FORÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA AO LONGO DO 2º PERÍODO”	48
4.1. INTRODUÇÃO.....	48
4.2. PROBLEMA DO ESTUDO.....	50
4.3. ESTABELECIMENTO DAS HIPÓTESES.....	50
4.4. REVISÃO DA LITERATURA.....	51
4.5. AMOSTRA.....	54
4.6. TESTES E REALIZAÇÃO DOS MESMOS.....	54
4.7. <i>INSTRUMENTARIUM</i>	55
4.8. PROCEDIMENTOS ESTATÍSTICOS.....	55
4.9. LIMITAÇÕES DO ESTUDO.....	56
4.10. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	57
4.11. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	60
4.12. CONCLUSÃO DO TEMA-PROBLEMA.....	63
5. CONCLUSÃO DO RELATÓRIO DE ESTÁGIO.....	65
6. BIBLIOGRAFIA.....	66
ANEXOS.....	72

1. INTRODUÇÃO

O presente documento, surge no âmbito da unidade curricular - Estágio Pedagógico - do 4º Semestre considerado no Plano de Estudos do Mestrado em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. Este Relatório de Estágio pretende descrever e refletir todo o trabalho realizado e as aprendizagens feitas ao longo do ano letivo 2012/2013, desenvolvidas na Escola Básica 2,3 Dr.^a Maria Alice Gouveia, na qual lecionámos Educação Física ao 8ºA e que nos preparará para o nosso futuro profissional na docência.

Este período pelo qual assumimos o cargo de docente foi uma transição de grandes mudanças, vivências e aprendizagens, pois demos os primeiros passos de contacto com a comunidade escolar e a profissão de ser professor. Ao longo desta etapa de mudança de aluno para docente, foram desenvolvidas muitas tarefas, às quais algumas nos colocaram um pouco de dificuldades e certos dilemas, mas tudo consegue ser superado quando há vontade por parte do professor em procurar respostas para dar conta a um ensino que cada vez mais necessita de ter na sua vanguarda professores interventivos e com vontade de aperfeiçoar a prática pedagógica.

Segundo Franco e Machado em 1993, citados por Ruas (2001), é no estágio pedagógico que o aluno vai testar tudo aquilo que aprendeu e experimentar como é que a sua nova atividade o atinge profundamente naquilo que é como profissional e como pessoa. Para Frontoura (2005), o estágio pedagógico surge como um momento fundamental enquanto processo de transição de aluno para professor, conjugando-se aí fatores importantes a ter em conta na formação e desenvolvimento do futuro professor, entre os quais se salientam o contacto com a realidade de ensino, que para a maioria dos estagiários é o primeiro contacto real com a escola.

Assim, este documento almeja numa primeira parte fazer a contextualização da ação e seguida por uma parte de descrição e reflexão de todo o processo, quer ao nível do planeamento e realização como ao nível da avaliação adotada. Na parte final do documento desenvolveremos o Tema-Problema, “Evolução da Força nas Aulas de Educação Física ao Longo do 2º Período”.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

2.1. EXPECTATIVAS INICIAIS

No início da sua carreira profissional, estes professores (estagiários) experimentam frequentemente um alto grau de ansiedade devido à antecipação dos problemas, que vemos aumentada em função dos efeitos do choque da realidade ("*transition shock*") pela interação com o meio escolar (Randall, 1992).

O estágio pedagógico é o início da aventura no mundo da Educação, sendo uma componente fundamental do processo de formação de um professor e a forma de fazer a transição do papel de aluno para o papel de professor, sendo que o Aluno de tantos anos descobre-se no lugar de professor (Machado, 1999).

A definição do caminho que queríamos rumar na nossa vida profissional foi claro desde cedo. Optámos logo no secundário por seguir o Curso Tecnológico de Desporto, devido ao estilo de vida desportista que levávamos, termos familiares e amigos na área também influenciou o ingresso nesta área. Mais tarde ingressámos na FCDEF-UC, onde realizámos a licenciatura e no patamar seguinte escolhemos a via ensino como área específica do mestrado. O facto de querermos ser professor de Educação Física deve-se acima de tudo à enorme paixão pela prática desportiva, relacionarmo-nos muito bem com crianças/jovens, bem como a interação professor-aluno, o próprio processo de ensino-aprendizagem e a perceção de que uma criança ou adolescente pode evoluir como pessoa, como cidadão e, no nosso caso específico, como assíduo praticante de desporto ou de atividade física. Sem dúvida que estes aspetos mencionados anteriormente foram sempre aqueles que acompanharam o nosso pensamento já desde o secundário.

O primeiro ano de mestrado tratou-se de uma fase de aprendizagem, essencialmente a nível teórico, onde estivemos em contacto com muita documentação, de forma a nos aproximarmos gradualmente da realidade que iríamos enfrentar. No segundo ano, surge o Estágio Pedagógico, tendo como objetivo favorecer a integração e mobilização dos conhecimentos adquiridos ao longo dos ciclos anteriores de estudos, através da prática de ensino supervisionada em contexto real, de forma a habilitar os futuros professores com competências

adequadas ao exercício da profissão. É concebido de modo a desenvolver competências científicas, pedagógicas e didáticas, visando o desempenho profissional crítico e reflexivo, assente numa forte ética profissional, designadamente na capacidade de trabalho em equipa, no sentido de responsabilidade e na assiduidade, pontualidade, apresentação e conduta pessoal perante os alunos, professores e funcionários.

Quando embarcámos nesta nova aventura do estágio pedagógico muitas eram as nossas expectativas, prevendo um espaço rico em aprendizagens, partilhas e interação de saberes e competências, mas também, rico em momentos de reflexão quer individuais quer de grupo. Estávamos ansiosos por conhecer o contexto real da docência, o planeamento, o modo de preparação das aulas, o próprio ambiente escolar, como é a relação professor-aluno e professor-professor, como era atribuída avaliação ao aluno, como funcionavam os cargos escolares, entre outras realidades da docência, procurando sempre pôr em prática os diversos conteúdos que aprendemos ao longo do primeiro ano de mestrado.

2.2. PLANO DE FORMAÇÃO INDIVIDUAL (PFI)

A conceção de um Plano de Formação Individual (PFI) afigurou-se de extrema importância durante a ação letiva desenvolvida. Optou-se por elaborar um documento que representasse os objetivos, dificuldades, recursos bem como estratégias para superar as dificuldades, controlo e calendarização. Esta reflexão do PFI foi coadjuvada por diferentes intervenientes do estágio pedagógico, quer com os nossos colegas de estágio, quer com os professores orientadores de faculdade e escola, valorizando os *feedbacks* que eram dados pelas diferentes pessoas. Este não era um documento fechado, pois ao longo do estágio iam surgindo novos desafios e também novas dificuldades se colocavam, portanto, o documento estava sempre sujeito a alterações e adaptações ajustando-se numa lógica de formação dinâmica representando um processo e não um produto.

De acordo com Costa (1996), o planeamento da formação consta da tomada de um conjunto de decisões que define a natureza dos diferentes momentos de atividade para a satisfação das necessidades de formação e permite estabelecer a sequência de desenvolvimento da sua implementação. Esta fase culminará na conceção de um Plano de Formação Individual (PFI). Tendo sempre presente que o ato educativo

pressupõe uma atitude reflexiva, o PFI resultou disso mesmo: uma reflexão detalhada sobre o que esperar da etapa seguinte de formação. Na tabela seguinte apresentarei os objetivos, dificuldades, recursos bem como estratégias para superar as dificuldades e ainda o controlo.

Tabela 1 - Aspetos definidos no PFI

Dimensão	Objetivo	Dificuldade	Recursos	Estratégias	Controlo
Planeamento	Análise dos programas de Educação Física.	Analisar e adaptar o Programa Nacional de Educação Física às características dos alunos, adotando uma postura crítica.	- Programa nacional de EF do 3º ciclo.	- Análise do programa em conjunto com o Núcleo de Estágio da AEMAG.	Discussão/reflexão com o Professor Orientador.
	Elaborar Modelo de Estrutura de Conhecimento e Unidade Temática de cada Modalidade	Selecionar os objetivos em articulação com o programa;	- Manuais de Ensino; - Programa nacional de EF do 3º ciclo; - Mapa de distribuição de aulas/espacos; modalidades e conteúdos de 8ºano;	Discussão/reflexão com o núcleo de estágio; - Pesquisa Bibliográfica.	-Discussão/reflexão com o Professor Orientador. - Prática Pedagógica.
	Elaborar Modelo de Estrutura de Conhecimento e Unidade Temática de cada Modalidade	Realizar a sequência e extensão de conteúdos de uma forma coerente e lógica;	- Manuais de Ensino; - Programa nacional de EF do 3º ciclo; - Mapa de distribuição de aulas/espacos; modalidades e conteúdos de 8ºano;	Discussão/reflexão com o núcleo de estágio; - Pesquisa Bibliográfica.	Discussão/reflexão com o Professor Orientador. - Prática Pedagógica.
	Elaborar planos de aula adequados ao nível dos alunos e com estratégias de ensino adequadas.	- Tempo de planeamento; - Tempo para cada exercício; - Definir estratégias de ensino.	- Manuais de Ensino; - Programa nacional de EF do 3º ciclo;	- Observação e discussão das aulas; - Utilização da ficha de observação de aulas; - Reflexão; -Pesquisa Bibliográfica.	Discussão/reflexão com o Professor Orientador. - Prática Pedagógica.
	Planear as aulas com objetivos atingíveis.	Selecionar os objetivos em articulação com o programa;	- Manuais de Ensino; - Programa nacional de EF do 3º ciclo; - Mapa de distribuição de aulas/espacos; modalidades e conteúdos de 8ºano;	Discussão/reflexão com o núcleo de estágio; - Pesquisa Bibliográfica.	- Reflexão; - Apresentação ao Professor Orientador;
Realização	Ser capaz de emitir feedbacks coerentes e referir os aspetos fundamentais (determinantes técnicas, critérios de êxito) na instrução.	- Dificuldades em fornecer feedbacks nalgumas situações (durante o jogo nos JDC); - Verificar o efeito pretendido do feedback;	- Sebentas da Faculdade; - Matéria de 1º ano relativa à Didática; - Experiência do Professor Orientador.	- Posicionamento adequado em relação à turma; Acompanhamento do aluno depois da emissão de fbp; - Utilização da ficha de observação de aulas.	- Discussão/reflexão com o Professor Orientador. - Prática Pedagógica.
	Fornecer uma instrução mais objetiva e de curta duração.	- Pensar claramente no que vou explicar e fazê-lo de forma mais calma;	- Sebentas da Faculdade; - Matéria de 1º ano relativa à Didática; - Experiência do Professor Orientador.	- Posicionamento adequado em relação à turma; - Estabelecer três aspetos principais para referir. - Utilização da ficha de observação de aulas.	Discussão/reflexão com o Professor Orientador. - Prática Pedagógica.
	Encontrar estratégias diferentes para a evolução de todos os alunos	Algumas dificuldades em encontrar os exercícios adequados	- Sebentas da Faculdade; - Observação de aulas de E.F; -Observação de treinos fora da escola.	Discussão/reflexão com o núcleo de estágio; - Pesquisa Bibliográfica.	Discussão/reflexão com o Professor Orientador. - Prática Pedagógica.
	Capacidade de estar atento a toda a turma e ao mesmo tempo intervir individualmente ou num grupo.	Alguma dificuldade em conseguir estar atento a toda a turma;	- Sebentas da Faculdade; - Matéria de 1º ano relativa à Didática; - Experiência do Professor Orientador.	- Posicionamento adequado em relação à turma; - Capacidade de intervir e controlar a turma; Discussão/reflexão com o núcleo de estágio; - Pesquisa	Discussão/reflexão com o Professor Orientador. - Prática Pedagógica.

		Tornar perceptível aquilo que digo	- Por vezes como palavras, falo depressa, sotaque.	- Pesquisa; - Material do curso de formação; - Aulas com a professora de português da escola.	Bibliográfica. - Ação de Formação; - Aulas de português.	- Prática durante a ação de formação; - Prática Pedagógica.
		Realizar decisões de ajustamento acertadas e coerentes.	- Alguma dificuldade em ajustar tarefas perante situações imprevistas (como por exemplo quando um exercício não está a resultar);	- Sebentas da Faculdade; - Experiência do Professor Orientador.	Discussão/reflexão com o núcleo de estágio; - Pesquisa Bibliográfica.	Discussão/reflexão com o Professor Orientador. - Prática Pedagógica.
Avaliação		Avaliar os alunos	Avaliar de forma justa e coerente, respeitando os vários parâmetros estabelecidos. Coordenar a atribuição de tarefas e o processo de avaliação de cada aluno em momentos de avaliação formal	- Mapas de Assiduidade; - Utilização de Listas de Verificação ou Escalas de Apreciação; - Critérios de Avaliação utilizados pela escola.	Avaliação contínua, pautada por momentos de avaliação formal (inicial, formativa, sumativa) referente à execução motora e ao domínio do saber.	Reflexões com o PC

2.3. OPÇÕES INICIAIS

A aproximação do início do estágio pedagógico trouxe consigo nervosismo e expectativas, pois tratava-se da primeira vez que teríamos a nosso cargo um conjunto de alunos com o qual teríamos de nortear o seu percurso escolar durante um ano letivo, no que à Educação Física diz respeito. Apesar disso, sabíamos que íamos ter o suporte dos orientadores bem como dos colegas de estágio de forma a desenvolvermos as nossas competências pessoais e profissionais que permitissem evoluir para um estado de maior competência.

Quando chegou o dia de escolher a escola onde íamos estagiar, confessemos que a escola Dr.^a Maria Alice Gouveia não fazia parte das nossas opções iniciais, pois sempre quisemos ficar num grupo de estágio em que estivéssemos rodeados dos nossos melhores amigos, mas tal não sucedeu. De entre as escolhas das escolas que tínhamos ao dispor, quando chegou a nossa altura de escolher, optámos por esta escola, devido à localização geográfica e acima de tudo às boas referências e elogios do orientador de estágio, não tendo sobrado dúvidas em optar pela mesma.

Após a aceitação como professor estagiário na escola, uma das primeiras opções a tomar neste estabelecimento de ensino foi a escolha da turma a lecionar. Foram disponibilizadas uma turma do 7ºano e três do 8ºano. A escolha foi pacífica e o facto de termos escolhido o 8ºA deveu-se simplesmente a questões horárias.

Sabendo qual seria a turma que iríamos lecionar, uma das primeiras tarefas que fizemos foi o Calendário Anual (consultar Anexo 1 – Calendário Anual) de forma a ter noção, partindo do horário da turma, quantas aulas teríamos nos 3 períodos letivos.

2.4. CARACTERIZAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE REALIZAÇÃO

2.4.1. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E GRUPO DE E.F.

O Agrupamento de Escolas Dr.^a Maria Alice Gouveia existe como tal desde o ano letivo de 2003/04 e resultou da associação de sete estabelecimentos de ensino já existentes, sediados em edifícios próprios e construídos de raiz. Em 2007/2008 este número aumentou para oito com a entrada em funcionamento de uma nova unidade de ensino pré-escolar, aumentando assim a oferta educativa neste nível de ensino. Os estabelecimentos são: Educação Pré-Escolar (Jardim de Infância do Areeiro e Quinta das Flores); 1º Ciclo do Ensino Básico (EB1 do Areeiro, EB1 da Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral (APCC), EB1 Bairro Norton de Matos, EB1 do Chão do Bispo e EB1 Quinta das Flores); 2 e 3º Ciclos do Ensino Básico (EB2,3 Dr.^a Maria Alice Gouveia).

A escola sede do agrupamento, da qual este tomou o nome, entrou em funcionamento a 1 de Setembro de 1988, então apenas com 5.º, 6.º e 7.º anos de escolaridade. Os restantes níveis de ensino foram introduzidos sequencialmente, um por ano, pelo que no ano letivo de 1990/91, a Escola funcionava já em pleno, com todos os anos de escolaridade dos 2º e 3º ciclos.

A zona da cidade onde está inserida a escola é uma zona urbana bem localizada, com uma rede de transportes públicos satisfatória e encontra-se em franco crescimento habitacional. Está repleta de bairros novos, habitados por uma classe de um nível socioeconómico e cultural alto e médio alto, onde coexistem bairros de habitação social, com alguma população carenciada, de nível socioeconómico e cultural baixo ou médio baixo. Os reflexos deste misto de condições de vida, que se situam por vezes em extremos opostos, fazem-se necessariamente sentir nas Escolas do Agrupamento, com a consequente necessidade de adaptação contínua às exigências de cada sector da sociedade.

Para procurar dar resposta a todos e a cada um, o Agrupamento desmultiplica-se em estratégias e atividades diferenciadas para motivar uns e outros no sentido de potenciar melhores resultados e promover a excelência.

O Agrupamento tem desde sempre tido grande preocupação em integrar todos os alunos no seu seio; esta atenção à diversidade e à necessidade de pugnar por maior igualdade de oportunidades para todos, expressa-se pela existência de uma turma de Percurso Curricular Alternativo e de uma Unidade Especializada de Multideficiência no 1.º CEB. Existem igualmente no 3.º CEB duas turmas de Educação e Formação, que dão resposta às necessidades dos alunos que precisam de aprender de forma diferente. O AEMAG recebe ainda alunos com necessidades educativas especiais - dispondo para o apoio a estes alunos de um Centro de Recursos, para o qual tem uma parceria com a APCC - alunos estrangeiros, de países de expressão portuguesa, dos países de leste e de etnia cigana.

O grupo de E.F. é constituído por 8 professores e 4 estagiários. Relativamente às instalações de E.F., a escola apresenta condições relativamente favoráveis, existindo quatro espaços para o ensino. Um pavilhão Gimnodesportivo, uma sala de ginástica, balneários com duas salas, instalações para professores e funcionários e uma arrecadação. Quanto ao exterior a escola possui dois campos de futebol/andebol, três de basquetebol, cinco pistas de atletismo apenas para corrida de velocidade ou barreiras, uma caixa de areia, balneários, arrecadações e instalações para funcionários.

2.4.2. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

A caracterização da turma foi feita a partir do questionário que o grupo de estágio elaborou e que entregámos na primeira aula com a turma (Consultar Anexo 2 – Questionário de caracterização da turma). A turma do 8ºA é composta por 21 alunos, dos quais 10 são do género feminino e 11 do género masculino. A idade predominante da turma é de 13 anos (13 alunos), cinco alunos tem 12 anos, um aluno com 14 anos e dois alunos com 15 anos. A caracterização da turma está mais desenvolvida no (Anexo 3 – Caracterização da turma).

3. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

3.1. PLANEAMENTO E ESTRATÉGIAS

Sousa (1991), citado por Gomes (2004), refere-se a uma noção Tradicional de Professor, guardião do saber, fundamentalmente considerado um transmissor e um classificador de conhecimentos, opõe-se a atual noção de Professor, como alguém que deverá estar preparado para um mundo e um saber em constante evolução, e que, para além de um informador / comunicador seja também um organizador de situações de aprendizagem, um observador, um gestor e um avaliador.

Na prática pedagógica há três grandes competências profissionais da prática docente, desde o planeamento do ensino, a condução do ensino-aprendizagem (realização), passando necessariamente pela avaliação. O processo E/A exige a prática da observação e da avaliação, reflexão e um constante acompanhamento do desenrolar do processo em si. De seguida, serão descritas cada uma dessas competências (planeamento, realização e avaliação).

3.1.1. PLANEAMENTO DAS MATÉRIAS

O processo de planeamento tem como finalidade de ser um fio condutor do trabalho docente, dando respostas às questões que se colocam na prática pedagógica, isto é, para onde vamos? como vamos? como sabemos que chegámos? Sem dúvida, que um bom ponto de partida é a leitura do PNEF.

De acordo com Contreras (1998), a planificação faz referência à ideia de adiantar ou antecipar o futuro mediante o estabelecimento e combinação de forma racional dos meios que dispomos para tornar previsíveis e controláveis as variáveis de um tempo próximo. Mediante a planificação trata-se de converter uma ideia ou um propósito num curso de ação.

É deveras importante no processo de planeamento saber quais as matérias a lecionar à turma em causa. É necessário também ter atenção ao *roulement*, podendo este ter ciclos de atividades planificadas por blocos ou por etapas. O modelo adotado pelo Departamento de E.F. da escola Dr.^a Maria Alice Gouveia e que foi aplicado ao grupo de estágio foi o “Modelo por Blocos”. Este caracteriza-se pelo tratamento sequencial e concentrado de vários temas numa estrutura de

programação por blocos. Esta programação consiste na organização de um conjunto de blocos temáticos, normalmente em torno de uma modalidade desportiva, relativamente independentes uns dos outros.

Assim, no início do ano fomos informados pelo orientador da escola de quais as matérias que íamos lecionar em cada período: 1º período (basquetebol, ginástica de solo e futebol), 2º período (andebol, ginástica de aparelhos e voleibol) e 3º período (atletismo, badminton). Este sistema de lecionação era igual para todos os professores e a rotação dos espaços era mudado de semana a semana (de acordo com a mancha horária fornecida no início do ano), de forma a evitar que em períodos como o inverno, os professores sejam prejudicados pelas condições climatéricas, dando o mesmo tempo de utilização dos diferentes espaços pelos diferentes professores. Por tudo aquilo que foi dito anteriormente e segundo Bento (2003), o ensino mediante planificação e análise adquire os contornos de uma atividade racional e humana, mas também liberta o professor de determinadas preocupações, ficando disponível para a vivência de cada aula como um ato criativo.

3.1.2. PLANO ANUAL

A conceção isolada das aulas não deixa «somar» os seus efeitos, nem alcançar um resultado satisfatório global do ensino. Este dificilmente será eficaz se não for concebido como um todo harmonioso, se não forem consideradas as condições e articulações concretas no seu decurso, durante todo o ano letivo. (Bento, 2003).

Na atividade de professor de E.F., há um conjunto de documentos preparatórios que são desenvolvidos ao longo do ano letivo em termos de planificação e preparação das atividades de Ensino-Aprendizagem. O Plano Anual é logo o primeiro grande momento do planeamento a ser elaborado. Este deve ser exequível, exato, rigoroso, flexível e orientado para o essencial. Cada plano anual é específico de cada turma e permite ao professor rentabilizar os recursos existentes em função das necessidades dos alunos e do tempo disponível, ao longo do ano letivo, para assim potenciar e melhorar a qualidade da aprendizagem e os resultados escolares dos alunos. Este documento deve conter a análise do PNEF (relativamente aos níveis de cada modalidade), características da escola e da turma (características pessoais, sociais, culturais e desportivas), a análise de recursos

materiais e temporais, a análise das decisões tomadas pelo Departamento de Educação Física (ao nível da gestão dos espaços/tempos), e a definição de objetivos (tríade: conhecimentos, atitudes e comportamentos)

O grupo de estágio estando ciente da importância do documento, começou por analisar o PNEF e a elaborar o Plano Anual logo no início de setembro, de forma a saber o número de aulas que se ia ter a cada modalidade, momentos de avaliação, atividades extracurriculares, etc.. Outro fator importante que tivemos em consideração foram as condições materiais e espaciais da escola, realizando um levantamento das mesmas para o planeamento das aulas de EF. O estudo das características da turma realizado antes de começar o ano letivo, através do dossier de turma do ano anterior bem como a análise da ficha individual do aluno preenchido pelos alunos na 1ª aula foram importantes para tomadas de decisão, tais como estilo de ensino, postura do professor nas aulas, diferenciação de exercícios, etc.

O próximo passo prendeu-se com a definição dos objetivos gerais para o ano letivo, refletindo acerca dos vários domínios (psicomotor, cognitivo e sócio-afetivo) e concretizados em conformidade com as circunstâncias em que o ensino sucederá. Estes objetivos foram avaliados em todas as aulas, sendo que o Domínio Cognitivo e Sócio-afetivo, parti dos objetivos definidos pelo Grupo de Educação Física da escola, e pontualmente ajustados às diferentes matérias. Estes foram concretizados de acordo com as capacidades reais dos alunos, sendo flexíveis a atividades de remediação, muitas vezes necessárias e identificadas nos momentos de avaliação. No que se refere ao planeamento anual da avaliação optou-se no caso da avaliação diagnóstica, realizar a mesma somente às disciplinas que íamos abordar no 1º período e não em relação a todas as matérias que iriam ser lecionadas ao longo do ano, ou seja em cada período fazíamos nas primeiras aulas a avaliação diagnóstica somente das matérias que iam ser lecionadas nesse período. Só se realizava este tipo de avaliação quando íamos abordar pela primeira vez a matéria no espaço dedicado à mesma. Na avaliação formativa, optamos por realizar a mesma em todas as aulas, em que no final das mesmas eram apontados informações dos alunos. Na avaliação sumativa, decidimos no nosso Planeamento Anual colocar a mesma na última aula da matéria, de forma a os alunos terem tempo para a exercitação/consolidação.

Ao longo do estágio fomos tendo a noção da importância deste documento e que nada pode ser descurado, pois dá-nos a previsão a longo prazo dos conteúdos a lecionar, mostrando quais as matérias que iriam ter mais aulas e as que tinham menos e quais as especificidades da turma. Como não podia deixar de ser todos os planos sofrem alterações (plano anual, unidade didática e plano de aula) e neste caso houve algumas alterações, nomeadamente em relação ao número de aulas de cada matéria, devido às condições climatéricas e rotação dos espaços.

A planificação anual permitiu, também, a partir da caracterização da turma, estabelecer objetivos gerais e estratégias gerais a adotar. Também importante foi este documento não se focar somente nas aulas, dando importância as atividades escolares (plano anual de atividades), pois a utilização e marcação atempada de datas importantes permite que toda a comunidade escolar possa participar.

3.1.3. UNIDADES DIDÁTICAS

Os objetivos da unidade didática só podem ser alcançados gradualmente, requerendo por isso uma planificação bem inter-relacionada de todo o seu processo. As unidades mais vastas de matéria são divididas frequentemente em unidades mais pequenas, designadas unidades de ensino. As unidades de matéria e de ensino são planificadas pelo professor no processo global da organização do seu ensino, servindo de base para a preparação das diferentes aulas. (Bento, 2003).

Após a elaboração do Plano Anual que engloba os 3 períodos com diversas unidades didáticas, segue-se a consecução das U.D., que são igualmente importantes na ação educativa guiando os objetivos propostos. Sobre a definição dos objetivos, Rosado (2002) refere que Em Educação Física, (...) as preocupações com a avaliação orientam-se (...) para a avaliação de técnicas ou aprendizagens técnicas, de habilidades motoras específicas (...) como é o caso dos desportos e outras atividades físicas culturalmente significativas. Os padrões motores de carácter técnico-desportivo são os elementos de referência para a avaliação.

Com a elaboração deste documento pretendíamos obter uma ferramenta prática resultante não só de uma análise ao Programa Nacional de Educação Física e às diversas condicionantes derivadas dos recursos humanos, espaciais, materiais e temporais, como também da avaliação diagnóstica realizada, procurando construir um documento o mais específico e adequado às características e dificuldades

evidenciadas pelos alunos. Neste âmbito, os aspetos fundamentais contemplados na planificação das U.D. foram desenvolvidos em conjunto pelo grupo de estágio, que passou por, inicialmente, realizar uma análise da matéria/modalidade, nomeadamente no que concerne à sua história, regras, gestos técnicos principais, recursos disponíveis (materiais, humanos, espaciais e temporais) e conteúdos técnicos/táticos específicos. Algumas estratégias de carácter geral foram igualmente definidas em Núcleo de Estágio, como forma de antecipação da organização das aulas e suas tarefas, otimizando ao máximo as diferentes Dimensões. Ao longo do ano, algumas dessas estratégias foram aprimoradas face às necessidades existentes e ao objetivo de melhorar sempre que possível. Também em núcleo de estágio, fizemos a seleção de dez bons exercícios (*Top Ten*) para cada matéria, adequados ao nível das três turmas, ou seja, 10 exercícios que continham variações e que pudessem ser trabalhados nas aulas de cada U.D.

Posteriormente, toda a planificação realizada resultou de um tratamento, análise e reflexão dos resultados obtidos na Avaliação Diagnóstica, não esquecendo as condicionantes de ensino relacionadas com os recursos disponíveis. Através dessa análise, procedeu-se à definição de competências terminais e objetivos diferenciados em função dos níveis de aprendizagem evidenciados depois da avaliação diagnóstica. Por sua vez, de forma a alcançar os objetivos, elaborou-se uma extensão de conteúdos por aula, contemplando as estratégias específicas a privilegiar no que concerne à complexidade das tarefas, procurando desde logo utilizar a diferenciação do ensino como forma de promover a igualdade de sucesso nas aprendizagens. Em relação ao PNEF, este refere que ao nível do Domínio Psicomotor os objetivos centram-se sobretudo sobre a realização correta e oportuna dos gestos técnicos de cada modalidade. No Domínio Cognitivo e Socioafetivo, partimos dos objetivos definidos pelo Grupo de Educação Física da escola. Um dos primeiros passos na estruturação da U.D., após a avaliação diagnóstica e confrontando os objetivos da turma é o quadro de Extensão e Sequenciação de Conteúdos a abordar, os momentos das avaliações, funções didáticas, etc. (consultar anexo 4 – Exemplo de Quadro de Extensão e Sequenciação de Conteúdos).

No nosso documento da U.D. constavam os relatórios da avaliação diagnóstica, formativa e sumativa, apresentando observações, objetivos e

estratégias específicas, resultantes das nossas reflexões. No final da U.D., era realizado o balanço final, refletindo acerca da planificação, dos resultados obtidos, realização da mesma, tendo em conta a definição dos objetivos, a extensão e sequência de conteúdos e as decisões de ajustamento. Também continha a comparação entre a avaliação inicial e final e a nossa reflexão em relação ao nosso desempenho e ao dos alunos. Uma apreciação global e sugestões de aperfeiçoamento também se encontram referidas no documento.

De salientar que no 1º período facilitámos no aspeto da avaliação formativa, porque não houve nenhum momento de A.F. formal, e os dados que eram retirados das aulas eram insuficientes e não continham informação de todos os alunos. Mas, no 2º e 3º períodos tudo mudou em relação à avaliação formativa e para isso contribuiu a má experiência que tivemos e sensação que os alunos poderiam ter um maior potencial de evolução, bem como a reunião com o orientador da faculdade que alertou da importância deste tipo de avaliação e sugerindo de que forma poderíamos fazê-la. Esta falha levou inevitavelmente a algumas más decisões e correções no planeamento do 1º período que serviram de lição para os dois períodos seguintes.

Uma das outras dificuldades que tivemos nas U.D. foi que apesar de fazermos a avaliação diagnóstica em cada modalidade, na construção do quadro de extensão e sequenciação dos conteúdos fomos sempre bastante ambiciosos, pois queríamos que a turma aprendesse sempre muito mais do que aquilo que era capaz. Em algumas matérias tivemos de retirar alguns gestos, pois a turma estava num patamar que não lhe permitia chegar aquele que queríamos. Felizmente, ao longo do ano letivo, fomos melhorando este aspeto e conseguimos ser mais racionais no estabelecimento dos objetivos atingir em cada matéria.

3.1.3.1 ESTRATÉGIAS

Deve ter-se atenção que o planeamento significa uma reflexão pormenorizada acerca da direção e do controlo do processo de ensino numa determinada disciplina, sendo pois evidente a relação estreita com a metodologia ou didática específica desta, bem como os respetivos programas. (Bento, 2003)

Seguindo a citação de cima, foi uma tarefa interessante planejar as matérias, procurando estratégias que levassem a atingir determinados objetivos de forma a potenciar as aprendizagens de todos os alunos em simultâneo tendo em conta as dificuldades de cada um. De acordo com a ideia de Siedentop *et al.* (1986), citado por Pedro, (2010), Um programa de Educação Física deve responder às questões e necessidades dos alunos, tendo em conta a diferenciação que existe, e é normalmente influenciado pelos valores da comunidade onde a Escola está inserida. O que foi dito anteriormente pode ser positivo se tiver em conta as carências dos alunos.

Nós não somos apologistas de um modelo de aplicação rígida do currículo (modelo fechado), onde o aluno é visto como um coletivo (grupo), porque parecemos que nada é mais injusto do que tratar por igual um indivíduo com necessidades diferentes e priva o professor de aproveitar as oportunidades/janelas de ensino que possam surgir espontaneamente na aula. O certo é que quando começámos a lecionar, tínhamos algumas dificuldades em diferenciar o ensino dentro da turma, pois como eramos inexperientes tínhamos a dificuldade de diferenciar o ensino e conseguir controlar os diferentes níveis que havia na turma. Não se tratava de uma situação de comodismo, mas sim insegurança, falta de estratégias e experiência. Com o tempo e com as reuniões que havia semanalmente sobre as nossas aulas em grupo de estágio juntamente com o orientador, fomos melhorando este aspeto através de trocas de ideias entre nós e principalmente das indicações sábias do orientador.

Como exemplo podemos mencionar o caso da matéria de futebol em que havia alunos com um nível bastante inferior ao dos colegas. Uma das estratégias no jogo era que quando esses grupos de alunos de nível inferior tivesse a bola nos pés os restantes elementos não poderiam tirar a mesma. Um outro exemplo foi na ginástica de solo, colocar alunos a fazer o salto de eixo e de entre-mãos no plinto de espuma e a restante turma a fazer no boque. Portanto, com a experiência que fomos adquirindo, foi-se tornando mais fácil diferenciar os exercícios dos alunos.

A introdução de matéria nova era quase sempre feita nas aulas de 90 minutos, muito raramente se fazia nas de 45 minutos. As aulas de 45 minutos como passavam rapidamente eram utilizadas para exercitar os gestos aprendidos, sendo que as de 90 minutos eram utilizadas para introduzir matéria nova de forma a ser interiorizada pelos alunos, evitando as pressas que se têm ao introduzir nas aulas de

45 minutos. Nas últimas aulas das Unidades Didáticas era dedicado mais tempo para a exercitação e consolidação desses conteúdos sob a forma de jogo - nos jogos desportivos coletivos (JDC) e badminton - ou exercícios globais (modalidades individuais, tais como ginástica e atletismo).

Nas estratégias gerais utilizadas nos JDC (voleibol, futebol, andebol, basquetebol) baseámo-nos, não totalmente mas em parte, no modelo *Teaching Games for Understanding (TGfU)*, que desenvolveremos mais adiante. Nas modalidades individuais, tal como a ginástica trabalhávamos por estações e numa fase final trabalhávamos os elementos gímnicos em sequência; no atletismo, fazíamos sempre técnica de corrida na fase inicial da aula e nas primeiras aulas e trabalhávamos as diferentes progressões para realizar o gesto global nas últimas aulas. No Badminton demos preferência a jogos de cooperação e competição. Outra estratégia utilizada foi antes de cada avaliação diagnóstica reunirmos em grupo de estágio juntamente com o nosso orientador da escola, em que ele indicava quais deveriam ser os exercícios a utilizar na avaliação inicial. Um exemplo que podemos dar é o do badminton, em que era avaliado a manipulação da raquete e a relação com o volante (os alunos cada um com um volante fazem batimentos livremente pelo pavilhão), de seguida era avaliado em situação analítica em grupos de 2 alunos os gestos (serviço curto, clear, lob e posição base) e no final era avaliado o jogo 1x1 de cooperação. Estes eram os exercícios que seriam idênticos na avaliação final, acrescentando mais um ou outro gesto, mas a essência era a mesma (relação com volante, exercício analítico e jogo).

Em relação a estratégias específicas, no caso da U.D. de Atletismo, planeámos trabalhar preferencialmente a técnica de corrida na fase inicial da aula e, durante a mesma, lecionávamos mais do que uma disciplina nas aulas de 90 minutos de forma a manter a motivação e interesse; nas aulas de 45 minutos ensinávamos apenas técnica de corrida e uma destas disciplinas. Apesar da turma estar sempre a realizar o mesmo exercício, tentávamos sempre dividir em grupos pequenos, de forma a que repetissem várias vezes o mesmo gesto (exemplo: utilizar todas as pistas de atletismo, ter dois locais para o salto em comprimento, etc.). Esta estratégia permitia-nos maximizar o tempo de prática dos alunos, potenciando também o uso dos materiais e espaço disponíveis.

Em relação aos estilos de ensino utilizados, devemos referir que os estilos de ensino mais utilizados no ensino da Educação Física são os estilos reprodutivos. Nas nossas aulas os estilos mais utilizados foram o estilo de ensino por comando, tarefa, descoberta guiada e recíproco. O estilo de ensino por comando foi o mais utilizado numa primeira fase, dando pouca liberdade aos alunos, mas um maior controlo por parte do professor. À medida que fomos ganhando confiança sobre os alunos e tendo a perceção de que estes têm capacidade para serem mais autónomos, este estilo foi utilizado menos vezes. Em algumas situações pontuais utilizámos o ensino recíproco, em que pedíamos a um grupo de alunos o que queríamos que observassem e dávamos as indicações a estes para fornecerem *feedbacks* aos colegas de como se executava corretamente o gesto. Utilizámos bastante o estilo de ensino por tarefa, pois entendemos que é necessário respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem, dando tempo aos alunos para executar a tarefa. Para além disso é um estilo de ensino que já permite ao aluno ter uma certa independência, o que pode ser benéfico no contexto das aulas.

3.1.3.1.1. ABORDAGEM AOS JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS

Os JDC sempre foram muito entusiasmantes para a maioria dos alunos, pois a diferença que estes têm das modalidades individuais é acima de tudo ser jogado/praticado em equipa. Apesar de nas modalidades individuais haver uma competição entre os alunos, os JDC são os únicos que colocam num espaço físico um grupo de alunos que competem em equipas defrontando-se “cara a cara”. É deveras algo que fascina os alunos, em que todos têm de saber interagir entre si, pois é uma atividade coletiva. Muitos professores optam pelo ensino da técnica nos jogos desportivos coletivos (JDC) através de exercícios fechados, analíticos, sem tomada de decisão e sem a globalidade de obstáculos que o aluno encontrará numa situação de jogo formal dessa modalidade coletiva. Por exemplo, num exercício analítico de *slalom* sobre cones, na matéria de futebol, o aluno apenas tem de executar esse drible, ou seja, é um exercício fechado sem qualquer tomada de decisão, apenas de execução. Além disso, os exercícios repetitivos não estimulam a motivação dos participantes podendo levar ao sucessivo afastamento do aluno em relação à tarefa, à modalidade ou à própria atividade física no geral.

Ora essa abordagem tradicional foi pouco utilizada pelo grupo de estágio, sendo somente aplicado nas primeiras aulas e com uma duração reduzida. No caso da U.D. de futebol foram realizados exercícios analíticos nessa fase para que os alunos tivessem a noção de como se executava os diferentes gestos técnicos, pois antes de se passar para situações de jogo reduzido, superioridade numérica ou até mesmo jogo formal, tem de haver um certo domínio dos gestos técnicos, porque caso contrário, não terão sucesso nas situações de jogo. Sendo assim, tivemos o cuidado de diversificar os exercícios de futebol e que tivesse *transfer* para o jogo formal. Este tipo de exercícios criava nos alunos a necessidade de tomar decisões que surgiam no exercício, principalmente, na aprendizagem tática. O objetivo da aprendizagem tática, segundo Greco (1999), é que o aluno aprenda a tomar decisões e resolver problemas que ocorrem durante o processo. Os desportos coletivos possuem características que não são totalmente previsíveis, como por exemplo, obstáculos que depende da tomada de decisão do adversário (quando arrisca o desarme, quando passa, etc.).

Todo o processo de tomada de decisão é uma decisão tática, que pressupõe uma atitude cognitiva do aluno e uma participação efetiva do professor como elo de ligação entre o conhecimento e o desenvolvimento do aluno. Para que houvesse uma aprendizagem significativa na componente tática, muitas das vezes parávamos o jogo e questionávamos os alunos para chegar à resposta que queríamos (descoberta guiada); por vezes dávamos dicas verbalmente sobre as melhores opções ou então pegávamos nos alunos e movimentávamo-nos no campo ao mesmo tempo que explicávamos de forma a dar-lhes as melhores opções de decisão.

Não esquecendo da ideia do modelo do *Teaching Games for Understanding (TGfU)*, que foi referido nas estratégias, iremos agora desenvolver este tema. No ensino dos JDC (basquetebol, futebol, andebol, voleibol) recorreremos com bastante frequência a este modelo. No *TGfU* as atividades são apresentadas considerando as características do jogo formal, porém com variações quanto ao número de participantes, espaço, tempo e regras. Segundo Garganta (1998), Uma das vantagens dessa abordagem é que, quando se conhecem as estruturas de jogo de uma modalidade desportiva, a aprendizagem poderá ser facilitada quando o aluno desejar aprender outra modalidade. Outra vantagem, segundo Graça e Mesquita (2002), é que poderiam facilitar o desenvolvimento dos alunos com baixo nível de desempenho, através da

implementação de jogos reduzidos, mantendo os objetivos do jogo e os elementos estruturais essenciais do jogo formal.

O modelo *TGfU* consiste no ensino do jogo através do próprio, ou seja, ensinar o jogo usando as formas jogadas e jogos reduzidos, dando ao indivíduo praticante uma perspetiva global e inclusiva de todas as componentes do jogo, permitindo assim a compreensão da lógica tática do jogo formal. Sendo o *TGfU* um modelo de instrução, este define linhas orientadoras onde os professores organizam e estruturam a experiência de aprendizagem, tendo como finalidade o desenvolvimento dos alunos. Uma das principais vantagens deste modelo é o maior tempo gasto no jogo, o que tem resultados óbvios na maior motivação dos alunos, (quando há desmotivação é frequente ver os alunos perguntar “Quando é que vamos jogar?”). A situação de jogo permite aos alunos perceber onde é que as habilidades podem ser ou não ser fundamentais, isto é, permite a contextualização real das habilidades. Outra vantagem é o facto de os alunos passarem a conhecer melhor o jogo e a sua componente tática. Na componente tática do jogo existem semelhanças entre alguns desportos de invasão, ou seja, há princípios que são comuns a várias modalidades.

Por exemplo, no que diz respeito à lecionação do voleibol foi feita através de formas de jogo reduzido (1x1, 2x2, 3x3 e 4x4), com o número de jogadores e o espaço de jogo variáveis. Em termos de planeamento das U.D. de JDC tínhamos como principal método a abordagem através do uso de jogos reduzidos e condicionados. O mais comum era começar a aula com 2 ou 3 exercícios analíticos, onde eram exemplificados e explicadas as componentes críticas dos conteúdos a abordar nessa mesma aula (por exemplo: passe, manchete, serviço por baixo) e, posteriormente, jogos reduzidos, normalmente 2x2, 3x3 e 4x4 (progressivamente) para que os alunos experimentassem a execução desses mesmos gestos técnicos em situação de jogo.

3.1.4. PLANOS DE AULA

Antes de entrar na aula o professor tem já um projeto da forma como ela deve decorrer, uma imagem estruturada, naturalmente, por decisões fundamentais. Tais são, por exemplo, decisões sobre o objetivo geral e objetivos parciais e intermédios, sobre a escolha

e ordenamento da matéria, sobre os pontos fulcrais da aula, sobre as principais tarefas didáticas, sobre a direção principal das ideias e procedimentos metodológicos. (Bento, 2003).

O mesmo autor refere ainda que a aula de Educação Física, assim como todas as formas de ensino ou de exercitação em desporto e como qualquer outra sessão de ensino racionalmente organizada, estrutura-se normalmente em três partes: parte preparatória, parte principal e parte final. Cada aula tem o seu(s) objetivo(s) e para podermos cumpri-los, devemos assegurar a boa organização e fluidez entre tarefas, de forma coerente, segura, sem improvisos e com sucesso. É fundamental a construção do Plano de aula no qual está expresso a(s) meta(s) atingir na aula. O plano de aula é o produto final do plano anual e da U.D., pois segundo Bento (2003), (...) A preparação da aula, constitui, pois, o elo final da cadeia de planeamento do ensino pelo professor (...). Este contribui para a eficácia e sucesso do processo E-A e deve estar de acordo com o que foi estabelecido na U.D., garantindo um processo coerente e adequado aos alunos.

O nosso plano de aula foi estruturado pelo grupo de estágio, quer em termos metodológicos, terminológicos, pedagógicos e até estéticos, ao qual o professor orientador dava o seu *feedback*. O orientador da faculdade também deu uma ajuda na consecução do documento, fornecendo o seu parecer e sugerindo algumas melhorias aquando das suas visitas à escola para observar as aulas dos professores estagiários, onde aproveitava as reuniões no final das aulas para dar *feedback* não só da prática, mas também do plano de aula.

Como foi mencionado anteriormente o plano de aula divide-se em 3 partes (introdutória, fundamental e final). Começando por falar da parte inicial, começávamos a aula com um recordatório daquilo que foi feito na aula anterior de forma a criar um fio condutor com a que íamos lecionar. Para isso lançávamos a questão “o que foi lecionado na aula anterior?” e pedíamos a um aluno para explicar o que tinha sido lecionado. Logo de seguida apresentávamos o que ia dar nesta aula (objetivos da mesma) para que os alunos percebessem o que pretendíamos alcançar no final da aula. Depois desta pequena parte teórica, passávamos para a parte prática (aquecimento), em que Ferreira (1994) sugere que a parte inicial da aula visa a preparação do aluno para o trabalho que se irá desenvolver, de acordo com o objetivo principal da aula, estipulando-o sobretudo do ponto de vista funcional. Seguindo a ideia deste autor, sempre tentámos em todas as aulas selecionar

exercícios de aquecimento direcionados para os objetivos da aula e, em diversas situações, aproveitávamos os aquecimentos para exercitar de forma mais analítica ou até lúdica os conteúdos que seriam abordados na aula, de forma a procurar, desde logo, o aperfeiçoamento de determinado gesto. Dando o exemplo dos JDC, os exercícios de aquecimento eram na sua globalidade lúdicos com o objeto de jogo e executando elementos técnicos do próprio jogo (drible, condução de bola, passe, etc.). Assim, havia sempre um *transfer* entre o aquecimento e os conteúdos da parte fundamental da aula e, simultaneamente, os alunos estavam extremamente motivados para a prática.

Outra vantagem dos jogos lúdicos era a promoção do trabalho de equipa e cooperação entre os alunos como algo importante de aplicar na parte fundamental da aula e eram sempre com a especificidade de terem a presença do objeto do jogo: a bola. Em modalidades como o atletismo e ginástica optámos por, quase sempre, usar jogos lúdicos como forma de criar uma ativação geral do organismo e criar um agradável clima de aula, motivando os alunos para tal. Tudo o que foi dito anteriormente era aplicado tanto nas aulas de 45 como de 90 minutos, o que mudava era a duração da parte teórica inicial da matéria (menor nas de 45 minutos) e a duração e número de jogos de aquecimento (normalmente só um exercício nas de 45 minutos).

No que diz respeito à parte fundamental da aula Bento (2003), refere que, É nesta parte da aula que fazemos referência aos objetivos, conteúdos e organização didático-metodológica, através de um planeamento e preparação em função do enquadramento da aula numa determinada UD.

De uma maneira geral, as nossas tomadas de decisão na seleção e planificação das aulas foram ao encontro da premissa referida pelo autor, onde lecionámos tarefas integradoras para todos os alunos, respeitando a sequência metodológica definida. Na parte fundamental da aula regíamo-nos pelo princípio que no processo de aprendizagem e aperfeiçoamento em cada matéria, a atividade formativa é tão global quanto possível e tão analítica quanto necessário. Nos JDC destacamos a imensa utilização de situações de superioridade numérica, como situações de aprendizagem privilegiadas, sempre no intuito de aproximar progressivamente estas condições ao formato aproximado do jogo, usando situações de jogo reduzido ou condicionado. Por vezes foi necessário recorrer a uma parte mais analítica, no caso do futebol (melhorar o passe com a parte interna do pé,

dominar a bola, etc.). Nas matérias individuais como é o caso do atletismo e ginástica, os exercícios analíticos tiveram maior enfoque comparando com os JDC, devido à uma maior necessidade de aperfeiçoar a técnica individual nestas duas modalidades. Dando o exemplo da ginástica de solo, começámos a U.D. realizando os elementos gímnicos de forma analítica, em que cada estação correspondia um elemento gímnico. Há medida que as aulas iam avançando e os alunos iam tendo controlo e à-vontade com a execução dos elementos gímnicos, começaram a introduzir mais movimentos. Isto porque o objetivo final desta U.D., era os alunos realizarem uma sequência de ginástica de solo. Portanto nas últimas aulas os alunos tiveram bastante tempo de exercitação para realizar a sua coreografia. Isto mostra que a ginástica não precisa de ser “chata e aborrecida” e que pode ser global. Desta forma evitámos aquelas avaliações em que o professor pede a um aluno para executar um elemento gímnico de cada vez. Na nossa turma os alunos já tinham memorizado a sua sequência e realizavam sem haver paragens.

Muitos dos docentes não planeiam bem as suas aulas e por vezes “queimam” etapas no processo de E-A. Sempre foi nossa preocupação dar uma sequência lógica no ensino da matéria. Nos JDC começávamos por trabalhar numa fase inicial a técnica de uma forma mais analítica (passe, receção, remate) que eram necessários para a próxima fase no qual se destacaram exercícios de superioridade numérica, 2x1, 3x1, 3x2 (com ou sem guarda-redes), até chegar ao jogo formal (5x5). Assim, a complexificação dos exercícios era crescente e coerente, dando a conhecer ao aluno que novas condicionantes ou opções teria naquela situação específica, sendo que em todas as aulas o último exercício da parte fundamental era sempre a situação de jogo formal (quando o nível dos alunos era aceitável), porque, se não, era em jogo reduzido (por exemplo no voleibol em vez de ser 6x6 fazíamos 3x3 ou 4x4), isto porque o nível dos alunos era insuficiente para pô-los a jogar em jogo formal. Além de uma boa definição dos objetivos na parte fundamental, era igualmente importante uma boa descrição e organização das tarefas. Este é um aspeto que devemos melhorar no nosso futuro, porque como estávamos tão preocupados em querer explicar tudo ao pormenor e que os alunos não se esquecessem de nada, retirávamos muito tempo às tarefas fundamentais da aula. Portanto, devemos ser mais económicos e dar 2 a 3 tópicos para realizar a tarefa e se necessário exemplificar.

Passando para a Parte Final da aula, Bento (2003) diz que a parte final é organizada, tanto sob o ponto de vista fisiológico, (...) como para a criação de determinadas condições favoráveis às aulas seguintes (...). Segundo Ferreira (1994), esta parte da aula serve para permitir que o organismo volte a um estado tão próximo quanto possível do estado inicial, criando-lhe condições para todo o processo de recuperação que se irá processar.

Nesta parte da aula havia algumas vezes que não fazíamos a recuperação ativa, pois quando a intensidade da parte fundamental não era elevada, não havia necessidade de fazer recuperação. Quando acontecia o contrário aí sim os alunos davam algumas voltas a passo ao pavilhão, alongamentos, etc. Sempre foi um cuidado nosso desde o início das aulas, realizar na parte final das mesmas, rever o que foi dado, questionando os alunos e pedindo por vezes que nos exemplificassem os gestos abordados. Outra função era preparar e motivar os alunos para a aula seguinte, em que referíamos qual a matéria que iria ser abordada e o que iríamos lecionar, fazendo a ligação entre as aulas.

Além da importância das diferentes partes da aula (inicial, fundamental e final), a fundamentação da aula era parte importante do nosso trabalho docente. Esta fundamentação pretendia contextualizar cada aula, permitir a explicitação com maior pormenor dos objetivos pretendidos, os conteúdos principais a abordar, bem como as funções didáticas solicitadas. A fundamentação da aula permitiu ainda o esclarecimento em relação a decisões de ajustamento relativamente ao previsto em cada U.D. (possibilitando uma perceção mais clara sobre o motivo desses ajustes). Nesta parte devemos melhorar o nosso desempenho, pois precisamos de ser mais perceptíveis sobre o que queremos da aula, sendo que fomos muitas vezes chamados à atenção em relação à construção frásica e por colocar informação desnecessária (Consultar Anexo 5 – Exemplar de um plano de aula e respetiva fundamentação).

Respeitando o Guia de Estágio que nos impele para uma prática reflexiva, no final de cada aula procedeu-se a uma reflexão oral coletiva (em Núcleo de Estágio) e uma reflexão escrita individual do plano de aula. Relativamente à reflexão coletiva, esta foi praticada pelo menos uma vez por semana após as aulas dos Professores Estagiários, onde cada um expunha o que tinha corrido bem/mal na aula, o que mudava, comportamento dos alunos, etc., desenvolvendo assim uma capacidade de análise imediata. De seguida, os colegas estagiários que efetuaram a observação

apresentavam também as suas opiniões e sugestões e por fim cabia ao Professor Orientador e também ao Professor Orientador da faculdade, quando estava presente nas reuniões. Nestas reflexões, fomos conscientes da nossa prestação, ouvindo e acatando as sugestões deixadas por todos os que observaram as nossas aulas. Este tipo de reuniões conjuntas foram de extrema importância e interesse devido à partilha de experiências, conselhos, sugestões e transmissão de sabedoria, fazendo-nos evoluir. Quanto à reflexão individual, era realizada depois por escrito, onde era baseada nas opiniões das reuniões de estágio, mas sobretudo sobre a nossa percepção da aula relativa às diferentes dimensões de intervenção pedagógica. Para além disso, referimos aspetos positivos/negativos, dificuldades, sugestões de aperfeiçoamento de forma a evoluir como docente.

3.2. REALIZAÇÃO

Segundo Siedentop (1998), as quatro dimensões do processo ensino-aprendizagem estão sempre presentes de uma forma simultânea em qualquer episódio de ensino. As técnicas de Instrução, Gestão, Clima e Disciplina são as quatro dimensões relativas à Realização ao qual o autor se refere. Como não podia deixar de ser as estratégias utilizadas tiveram sempre um impacto em mais que uma dimensão face à sua envolvimento e interligação nos períodos de ensino. De seguida, será apresentado as estratégias que dizem respeito a cada dimensão como também demonstrar a influência das mesmas nas restantes dimensões.

3.2.1. INSTRUÇÃO

Existem, num espaço desportivo, tantas possibilidades de distração que captar a atenção dos alunos torna-se, simultaneamente, necessário e, por vezes, delicado. (Piéron, 1996).

É na Instrução que toda a informação é transmitida entre o docente e o discente, onde o processo E-A se efetua através de canais de comunicação. Para

haver sucesso da troca de informação é necessário atenção dos alunos, devido a situações supracitadas anteriormente pelo autor.

Siedentop (1983) refere-se à Dimensão Instrução como o repertório de técnicas de ensino do Professor para comunicar a informação substantiva, tais como a preleção, explicação, demonstração, *feedback*, e outras comunicações de informação relacionadas com a matéria de ensino. Esta dimensão foi aquela que ocupou mais tempo no nosso “trabalho de casa”, pois tinha influência em dimensões como gestão (maior tempo de instrução, menor tempo de prática), disciplina e clima (maior tempo de instrução, maior possibilidade de comportamentos desviantes), portanto, tínhamos sempre o cuidado em otimizar todas as dimensões.

Na Informação Inicial, tivemos sempre o cuidado, no momento em que os alunos chegavam à aula, de lhes questionar o que tinha sido dado na aula anterior de forma a fazer uma ponte com a aula desse dia. Depois de realizar este recordatório era altura de expor os conteúdos e objetivos da aula, ao qual tentávamos sempre ser sucintos, por exemplo na U.D. de futebol, “hoje vamos abordar o 2x1, passamos para o 3x2 e finalizamos com o jogo 5x5”. No questionamento tivemos sempre o cuidado de perguntar no final de cada explicação/demonstração se tinham percebido o mesmo, utilizávamos o questionamento, enquanto circulávamos pela sala de aula, de forma apelar à capacidade de reflexão e atenção dos alunos. No final da aula fazíamos sempre o questionamento a alguns alunos, perguntando o que tinha sido dado na aula e por vezes pedíamos para explicar/demonstrar os gestos aprendidos. Esta estratégia obriga não só o aluno a estar concentrado como também a estimular a sua capacidade de reflexão, síntese ou análise. No questionamento na parte inicial e final da aula foi privilegiado o questionamento de forma dirigida, com o intuito de verificar a assimilação dos conteúdos e contribuir assim para a avaliação formativa dos alunos.

No que se refere ao *Feedback*, Piéron (1996) define-o como a informação fornecida ao aluno de forma a ajudá-lo a desenvolver comportamentos motores adequados, eliminando comportamentos incorretos visando os resultados previstos. Assim, demos a conhecer aos alunos a qualidade da sua prestação, quer individualmente, quer em pequeno grupo, quer à turma, tendo individualizado e focalizado o *FB* para o objetivo. Em relação ao *Feedback*, foi um dos aspetos em

que evoluímos bastante ou até mesmo aquele que evoluímos mais. Os nossos *FB* melhoraram consideravelmente ao nível da diversificação, quantidade, qualidade bem como a pertinência. Se na primeira aula do ano letivo que foi avaliação diagnóstica de basquetebol, ficámos presos à ficha de observação e mal demos *feedbacks* aos alunos, sentimos agora no final deste estágio que melhorámos bastante este aspeto. Para isso contribuíram as reuniões que havia no final das aulas, onde ajudou imenso as indicações dos colegas e principalmente a contribuição do orientador de estágio, que deu algumas dicas principalmente na qualidade e pertinência.

Ao longo do ano letivo tivemos atenção aos alunos que tinham mais dificuldade onde a intervenção era realizada de uma forma mais individualizada, com maior frequência e com um objetivo essencialmente corretivo e prescritivo nos alunos com um nível de proficiência psicomotora mais elevada. Assim, procurámos privilegiar *questões* essencialmente recordatórias, para percebermos se o aluno sabia executar/explicar o gesto. Um dos aspetos que tivemos sempre atenção foi os *FB* positivos, pois nem sempre que um aluno executa um gesto/exercício mal, se deve estar sempre a “dar na cabeça do aluno”; deve-se, portanto, procurar o reforço positivo, “da próxima vez sai melhor”, “tu vais conseguir, continua assim”. Esta estratégia releva-se motivadora para o aluno no momento em que foi dada essa instrução e transmite entusiasmo e vontade de superar as adversidades, tanto na aula como nas aulas seguintes, gerando um clima de trabalho positivo (dimensão clima), uma maior disponibilidade e recetividade dos alunos para a prática (dimensão gestão); de bem-estar, motivação dos alunos e um maior empenhamento motor dos alunos, o que poderia causar uma diminuição no aparecimento de comportamentos inapropriados (dimensão disciplina).

Um bom *FB* não se resume a dar a correção a um aluno e virar logo a atenção para outro. Isto era algo que nos acontecia numa fase inicial do estágio, porque como estávamos tão preocupados em dar *feedbacks* aos alunos, mal dávamos a correção virávamos a atenção para outro discente. Portanto, com a experiência que fomos obtendo e com as indicações do nosso orientador escolar fomos tendo a consciência de procurar acompanhar a prática subsequente ao *feedback*, sendo que depois do *feedback* inicial esperava por um novo comportamento psicomotor do aluno e verificava se a intervenção tinha tido o efeito

pretendido, de forma a diagnosticar e prescrever novamente o *feedback*, completando assim os ciclos de *feedback*.

Passando para a demonstração, utilizávamos a mesma antes de cada exercício, sendo que ao mesmo tempo que explicávamos havia a demonstração. Em exercícios que os alunos já tinham conhecimento do seu procedimento, não havia demonstração, pois já sabiam a dinâmica do mesmo e qual o seu objetivo. Isto não quer dizer que não houvesse demonstração durante o exercício, porque sempre que achássemos necessário interromper o exercício, quer individualmente quer em grupo fazíamos-lo e voltávamos a demonstrar. Durante a parte fundamental da aula éramos quase sempre nós a demonstrar o gesto/exercício, porque queríamos que os alunos ficassem com uma boa imagem e compreensão do mesmo. Mas isto é algo que deveríamos ter mudado nas nossas intervenções, pois devíamos ter dado mais oportunidade aos melhores alunos de demonstrarem, e mesmos os menos aptos poderiam servir de demonstradores, aproveitando aí para questionarmos o que estava a ser mal executado no gesto. Nas demonstrações fazíamos o gesto a uma velocidade numa fase inicial, depois realizávamos de forma compartimentada e no final voltávamos a executar numa velocidade normal para entenderem o gesto na globalidade. A colocação dos alunos era sempre realizada em semicírculo de forma a não haver alunos atrás dos outros e de todos terem o mesmo ângulo de visão.

Na demonstração devemos melhorar na questão do tempo que perdemos no mesmo, porque como queríamos demonstrar tudo ao pormenor acompanhado com a explicação perdíamos muito tempo, ficando os alunos com menos tempo de empenhamento motor, portanto devemos focar dois a três aspetos importantes na demonstração de maneira a oferecer mais tempo de exercitação. Devemos também melhorar ao nível da clareza e por vezes na acessibilidade da informação, porque por vezes comíamos as palavras, falávamos rápido, obrigando-nos a repetir os exercícios, pois quando os alunos iam executá-los não realizavam corretamente. No final da aula pedíamos sempre a alguns alunos para demonstrarem o gesto que tínhamos pedido de forma a entender se estes alunos tinham percebido o gesto (avaliação formativa) e ser um recordatório para os colegas.

Quanto à condução da aula, sempre tivemos a consciência de circular por fora das tarefas, evitando passar pelo meio da sala porque assim tínhamos todos os alunos no nosso campo de visão de forma a controlar e observar a turma. No final

da aula era sempre feito o balanço, recorrendo frequentemente ao questionamento. Através de preleções sucintas, procurámos averiguar a aquisição das aprendizagens mobilizadas em cada aula, o que se revelou pertinente na avaliação do domínio Cognitivo dos alunos. No sentido de predispor os alunos para a aula seguinte, não terminámos as aulas sem realizar a respetiva extensão para a aula seguinte, relacionando os conteúdos da própria sessão com os da sessão ou sessões posteriores.

3.2.2. GESTÃO

Muitos associam a gestão somente a atividades de aprendizagem, controlo do tempo de aula no que respeita a transições, organizações e instrução, mas esta engloba outros fatores tais como o clima emocional e o comportamento dos alunos. Segundo Piéron (1996), É dever do Professor, aquando da elaboração do plano de aula, idealizar, refletir e antecipar imprevistos procurando soluções para eles, como forma de otimizar ao máximo o tempo de aula. A falta de organização gera perdas de tempo. Tempo esse que pode e deve ser aproveitado para a exercitação e, por conseguinte, para a aprendizagem da matéria de ensino.

Igualmente importante é o ambiente onde decorre as atividades de ensino no que à gestão do tempo se refere, pois um clima de aula positivo, incentivando e elogiando os alunos, permite aumentar os níveis de participação nas tarefas de aprendizagem. Esta gestão do clima está profundamente relacionada com o comportamento dos alunos, considerando que é através das variações do primeiro que o comportamento dos alunos se vai alterando, ou seja, quanto mais positivo for o clima de aula, maior a participação dos alunos nas atividades e menores serão os comportamentos inapropriados. No âmbito da Gestão da aula, foram colocadas algumas regras logo no início do ano letivo de forma a minimizar os períodos de transição e aumentar o tempo de empenhamento motor. Foi pedido que ao toque de entrada os alunos estivessem já à entrada do pavilhão e não virem dos diferentes locais da escola aquando do toque de forma a não perder tempo da fase inicial da aula, bem como o estabelecimento de 5 minutos no máximo para se equiparem. Felizmente a maior parte da turma cumpriu sempre com esta regra, pois estavam quase sempre todos os alunos já à entrada do pavilhão, mesmo antes de dar o toque de entrada.

É também importante combinar sinais de atenção e reunião. Neste caso usámos como sinal de atenção o apito e de reunião o apito seguido de contagem decrescente quando queremos que os alunos reúnam ao pé de nós. Caso algum aluno demorasse mais tempo do que o permitido (5 ou 10 segundos) teria um “castigo”, que poderiam ser flexões, abdominais, corrida, agachamentos, etc. Esta regra tornou-se importante evitando que os alunos viessem para o pé de nós a passo normal, evitando perdas de tempo desnecessárias na aula. O facto de levarmos para a maior parte das aulas os grupos de trabalho já feitos fez também com que o tempo de empenhamento motor fosse maximizado, assim como já termos montado o material antes de a aula começar, por exemplo, na ginástica já colocávamos o material no início da aula (quando havia muito material a colocar, pedíamos aos alunos que chegassem primeiro à sala de aula para nos ajudar na colocação do mesmo), sendo que as estações que não eram utilizadas, eram fechadas e os alunos passavam para outra estação evitando assim a inatividade física dos alunos na arrumação do material.

Outras estratégias eram a redução das tarefas administrativas, não realizando a chamada, mas perguntar aos alunos quem faltava e contabilizando os mesmos. Na parte inicial principalmente nos JDC, já distribuíamos os coletes de forma a evitar perda de tempo a meio da aula em chamar os alunos para formar as equipas. Durante o ano letivo procurámos dedicar um maior tempo de intervenção durante a aula nos alunos com mais dificuldades. Aqui, a utilização de estratégias de ensino também diferenciadas levou a que pudéssemos adotar um estilo de ensino mais liberal para os restantes alunos, face também aos níveis de autonomia. É notório que ao rentabilizar ao máximo o tempo previsto para a aprendizagem baixamos a probabilidade de haver alunos “sem tarefa” o que também beneficia em termos de disciplina pois esses estariam mais predispostos a evidenciar comportamentos inapropriados.

Em suma neste domínio, apesar de ter sido aquele em que tivemos mais dificuldades no início do ano, pois havia um número considerável de aulas que não conseguíamos lecionar o que estava previsto no plano de aula e, muitas vezes, “roubámos” algum tempo destinado ao tempo balnear. Os fatores desta anomalia, devem-se ao tempo demorado na explicação/demonstração das tarefas e por vezes na transição entre tarefas, o que levava a situações de haver alunos que estavam na

conversa com outros. Ao longo do ano letivo fomos melhorando nestes aspetos, mas confessamos que ainda devemos melhorar estes aspetos que fomos muitas vezes chamados à atenção pelo nosso orientador e colegas de estágio.

3.2.3. CLIMA/DISCIPLINA

Sabendo de início que esta dimensão tem influências nas restantes, a nossa preocupação inicial relativamente à condução das aulas foi, de facto o controlo da disciplina. Conforme Siedentop (1998) indica, a disciplina é importante porque os alunos aprendem melhor numa turma disciplinada. Não há nenhuma dúvida que um sistema de organização eficaz e boas estratégias disciplinares criam uma atmosfera na qual é mais fácil aprender. O facto de sermos inexperientes fez com que adotássemos durante uma boa parte do estágio uma postura rígida, de ar antipáticos, “clima militar”. Esta postura deve-se ao facto de termos medo que os alunos perdessem em algum momento o respeito por nós, pois já por lá passámos e sabíamos que ao mínimo descuido do docente este perdia o controlo da turma para todo o ano letivo. Raramente havia sorrisos da nossa parte, os *feedbacks* positivos não traziam aquele ânimo e aquela felicidade que devia conter, pois éramos pouco atenciosos com os alunos, etc. Todos os nossos colegas de estágio bem como o nosso orientador escolar, chamaram a atenção desse aspeto, ao qual tivemos a necessidade de mudar. Confessamos que não foi fácil mudar a nossa postura e libertar-nos das amarras do professor com ar antipático, mas com tempo as mudanças foram surtindo efeito.

Percebemos ao longo do estágio que podíamos ter o respeito dos alunos, mesmo brincando com eles, mesmo transmitindo um sorriso, até enaltecer com grande entusiasmo as suas prestações. A partir dessa mudança apercebemo-nos de uma maior aproximação dos alunos e um clima de maior felicidade e entusiasmo nas aulas. Essa mudança de clima, está também intimamente ligada à disciplina, pois a estratégia de reforço positivo, elogio e motivação, alterou alguns problemas de comportamento que tínhamos numa fase inicial do estágio, pois havia alunos que estavam na conversa ou a brincar enquanto explicávamos, durante os exercícios os alunos aproveitavam para se pegar uns com os outros. Isto levou a uma diminuição

dos castigos por sessão de aula que normalmente era pedido aos alunos para se sentarem.

Portanto as nossas estratégias para tornar as aulas com um bom clima e disciplina e sem nos querermos repetir passaram por: reforço positivo dos comportamentos apropriados; conversar em particular com alguns alunos, percebendo os motivos da indisciplina e tentando modificar esse comportamento; circulação e posicionamento corretos de forma a observar e controlar sempre a turma; fornecimento de *feedbacks* positivos sempre que os alunos executavam corretamente as tarefas, procurarmos junto aos alunos saber como está a decorrer o percurso escolar nas outras disciplinas ou como decorreram as férias e transmissão de entusiasmo e motivação (tanto através da comunicação como através da tipologia das atividades).

Face à nossa mudança de postura e utilizando as estratégias acima descritas acreditamos que este novo clima de aula proporcionou ao longo do ano letivo ganhos ao nível das outras dimensões de ensino, nomeadamente da gestão (pois os alunos estavam mais recetivos às tarefas proporcionadas e conteúdos abordados) e disciplina (pois quanto maior o empenho dos alunos nas tarefas menor a predisposição para surgirem comportamentos inapropriados). A partir deste momento a realização das tarefas decorreu sem grandes necessidades de intervenção para corrigir comportamentos inapropriados, levou a que não só fosse proporcionado um melhor clima de aula e um maior tempo de empenhamento motor como também facilitasse a nossa intervenção durante a mesma, permitindo estar mais concentrado nos erros dos alunos e na sua correção.

3.2.4. DECISÕES DE AJUSTAMENTO

Sem um trabalho de reflexão suficientemente aprofundado não é possível a avaliação dos alunos e da atividade pedagógica do professor. E sem controlo permanente da qualidade do ensino nenhum professor consegue garantir a eficácia e a melhoria da sua prática pessoal. (Bento, 2003)

Ainda na ideia do autor supracitado, a experiência obtida com o estágio demonstrou que a reflexão permite o aperfeiçoamento da prática pedagógica se for feita de uma forma responsável e numa perspetiva de ação – reação, ou seja, mantêm-se o que foi bem feito e altera-se o que foi mal feito, conscientes das razões

(o porquê) desse mau ou bom funcionamento. Para esse aperfeiçoamento contribuiu imenso as opiniões/conselhos do grupo de estágio, com o orientador da escola e por vezes com o orientador da faculdade, bem como as reflexões individuais, fazendo adaptar algumas estratégias com o objetivo de aperfeiçoar a nossa intervenção pedagógica. A observação das aulas dos nossos colegas de estágio contribuiu imenso nas nossas decisões de ajustamento e fez-nos evoluir bastante como futuros docentes, isto é, observando as aulas de outros professores e principalmente dos nossos colegas estagiários permitiu-nos ter um “olhar crítico” sobre as suas prestações e, com isso, antecipar eventuais dificuldades que iríamos encontrar e mesmo que encontrássemos, estas foram-se tornando mais fáceis de resolver e mais adequadas

3.3. AVALIAÇÃO

A avaliação (...) É uma questão essencialmente pedagógica, associada ao desenvolvimento pessoal, social e académico das pessoas. (Fernandes, 2008).

A avaliação Diagnóstica, Formativa e Sumativa, foram as mais solicitadas ao longo de todo o processo avaliativo posto em prática. A avaliação permite-nos não só regular as atividades dos alunos, informando-os do seu desempenho, como a dos professores, ajustando métodos, estratégias e situações de aprendizagem sempre que necessário, adaptando o processo E-A ao contexto real, ou seja, às necessidades específicas da turma. Segundo Pinto (2004), a avaliação constitui então a comparação entre os objetivos que constituem o sistema de referência e o estado do aluno na consecução desses objetivos, revelando os objetivos que já atingiram e as dificuldades que acusam em relação a outros. É fundamental que o professor saiba construir sistemas e instrumentos que permitam avaliar os diferentes tipos de objetivos de forma rigorosa no contexto complexo e difícil que é a realidade da avaliação da sua intervenção profissional quotidiana. Deve ser tido em conta que a avaliação deverá ser tão subjetiva quanto necessário e tão objetiva quanto possível.

Nesta perspetiva o grupo de estágio elaborou em conjunto o Sistema de Avaliação, respeitando o já definido pelo grupo disciplinar de E.F. O processo

dividia-se em três momentos diferentes, mas complementares entre si: Avaliação Inicial (realizada no início da U.D., com carácter diagnóstico/informativo); Avaliação Formativa (realizada ao longo da U.D., com carácter informal e contínua) e Avaliação Sumativa (realizada no final da U.D., com carácter sumativo – informativa e classificativa).

A construção desses Sistemas de Avaliação contemplou não só os procedimentos e critérios de êxito, mas também a sua adaptação às condições criadas pelo Grupo Disciplinar de E.F., que previamente definiu as atividades (exercícios) de avaliação e os valores atribuídos a cada domínio: Saber Estar (Socio-afetivo) correspondendo a 30% da nota e o Saber Fazer (Psicomotor e Cognitivo) a corresponder os restantes 70% (50% psicomotor e 20% cognitivo).

3.3.1. AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

A avaliação diagnóstica tem como função diagnosticar as dificuldades dos alunos e também prognosticar o seu desenvolvimento. Ribeiro (1999) afirma que a avaliação diagnóstica pretende averiguar a posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base àquelas. A avaliação diagnóstica deve ser vista como uma ferramenta que permita servir de base para decisões posteriores, através de uma adequação do ensino às características únicas de cada aluno.

A observação focou-se na execução de elementos gímnicos/técnicos e técnico – táticos, realizando o registo individual das observações numa grelha de avaliação diagnóstica construída pelo Núcleo de Estágio (Consultar Anexo 6 - Exemplo de Grelha de Avaliação Diagnóstica). Os exercícios utilizados para proceder a essa observação foram os definidos pelo Grupo Disciplinar, tanto em situações analíticas e/ou em situação de jogo reduzido/formal face às características das modalidades em questão. Durante a própria aula de avaliação diagnóstica, além desse registo individual que era feito, não deixámos de dar *feedbacks* corretivos, dado que uma das principais funções do professor, qualquer que seja o tipo de avaliação que é realizado, é primeiro do que tudo ensinar e potenciar a evolução dos seus alunos. À exceção da primeira avaliação diagnóstica que foi de basquetebol, os *feedbacks* foram quase inexistentes, pois devido à nossa inexperiência agarrámo-

nos muito à grelha de avaliação e estávamos mais preocupados em registar o nível do aluno, do que corrigir os gestos mal executados.

Tudo isto foi ultrapassado com ajuda do orientador de estágio que referiu que devíamos observar os melhores alunos e os piores em cada gesto e saberíamos que os restantes estavam no nível médio. Isso tornou-se uma boa solução e permitiu-nos nas restantes avaliações diagnósticas conseguir dar bastantes *feedbacks*. Perante os resultados averiguados, estabeleceram-se níveis de aprendizagem diferentes para os alunos, pois apesar de raramente separarmos os alunos por grupos de nível ao longo das U.D., os discentes com níveis inferiores tinham sempre que fosse necessário tarefas com especificações diferentes dos colegas, por exemplo: se tiver a bola nos pés ninguém lhe pode tirar, em vez de fazer; no jogo de voleibol pode dar 2 toques para ter melhor controlo de bola; no badminton a raquete para os alunos com pior prestação tinham uma raquete com o cabo curto de forma a encurtar a alavanca do membro superior e aproximar a cabeça da raquete da mão. Não separámos por grupos de nível para evitar estereótipos e também queríamos que se sentissem bem a trabalhar com os colegas que mais gostam, promovendo um bom clima de aula, mas sem esquecer de diferenciar alguns gestos para os alunos menos aptos e criando objetivos diferenciados para os vários níveis de aptidão, criando estratégias específicas para potenciar o desenvolvimento de cada aluno em particular.

Neste âmbito, importa realçar que todas as estratégias e opções educativas resultantes da avaliação diagnóstica foram definidas e justificadas nas respetivas unidades didáticas. Todas as opções tomadas inicialmente foram sendo avaliadas e reajustadas ao longo da aula/ U.D./ ano letivo, através de um tipo de avaliação que desenvolveremos de seguida.

3.3.2. AVALIAÇÃO FORMATIVA

Ribeiro (1999) salienta que a avaliação formativa deve determinar a posição do aluno ao longo de uma unidade de ensino com o intuito de identificar as suas dificuldades, para que deste modo o professor possa encontrar as melhores estratégias de forma a solucionar essas mesmas dificuldades. A avaliação formativa fornece, ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes, informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências, de modo a permitir

rever e melhorar os processos de trabalho, demonstrando as facilidades e dificuldades dos alunos. Esta avaliação tem várias funções: obtenção rigorosa de dados ao longo do processo de E-A; melhorar e aperfeiçoar o processo que avalia; selecionar os meios didáticos adequados aos alunos; permite ação reguladora entre o processo de ensino e o processo de aprendizagem e adaptação do sistema ao indivíduo.

A avaliação formativa decorreu ao longo da U.D. e incidiu em três Domínios: Psicomotor, Cognitivo e Socioafetivo, sendo uma avaliação contínua e informal em qualquer um deles, realizando-se tantas vezes quantas o professor tiver oportunidade, recorrendo a vários meios para obter a informação, tais como: a observação das aulas e o questionamento aos alunos em qualquer fase da aula. O registo desta avaliação era feito numa grelha (consultar Anexo 7 – Exemplo de grelha de avaliação formativa), documento criado pelo grupo de estágio, tendo em conta os critérios: Comportamento, Desempenho, Participação e Conhecimentos, em que era preenchida no final das aulas. Estes resultados serviram para verificarmos se as aprendizagens estavam ocorrer como previsto, e/ou se seria necessário fazermos reajustes na U.D.

Por falarmos em reajustes, iremos dar o exemplo da ginástica de aparelhos, em que estava previsto na U.D. lecionarmos as paralelas assimétricas, mas como na primeira aula em que introduzimos essa matéria nos deparámos com uma dificuldade enormíssima dos alunos, decidimos então reajustar a U.D. e excluir essa matéria, pois iríamos necessitar de muito tempo para os alunos atingirem níveis satisfatórios e como havia aparelhos mais “importantes” para ensinar, optámos por excluir este aparelho. Esta foi a melhor opção, pois segundo, Cortesão (2002) afirma que a Avaliação Formativa desempenha um papel fundamental na reorientação do processo de ensino-aprendizagem (na sala de aula ou no processo de desenvolvimento do currículo), devendo-se obter o maior número de informações que ajudem os alunos e professores a reorganizar o seu trabalho no sentido de encontrar as falhas e, conseqüentemente, os aspetos a melhorar. Seguindo a ideia do autor, simplesmente reorganizámos o processo ensino-aprendizagem, pois a avaliação formativa demonstrou que a leção das paralelas assimétricas, seria um objetivo muito difícil de atingir no final do período para todos os alunos, daí a reorganização na U.D.

A recolha de dados ao longo da U.D. e as reflexões efetuadas sobre as aulas auxiliaram as decisões de ajustamento e adaptação das diferentes estratégias e

atividades contribuindo para uma avaliação formativa mais rigorosa e fiável, permitindo propiciar aos alunos tarefas mais adequadas aos seus níveis e fornecendo o tempo necessário na tarefa para a aprendizagem da mesma, por forma a evoluírem e ultrapassarem as suas dificuldades. De salientar que no 1º período a avaliação formativa não esteve presente como seria desejável, pois não apontámos os dados numa grelha de forma a ajudar durante toda a avaliação. Simplesmente tínhamos um apontamento ou outro sobre os alunos, e pensávamos que o relatório da avaliação intermédia do 1º período era suficiente para nos ajudar no processo avaliativo, mas estávamos enganados. No 2º período já começámos a apontar numa grelha os dados, isto porque o orientador da faculdade referiu que o processo que tínhamos realizado no primeiro período era insuficiente caso os E.E. quisessem tirar satisfações sobre as notas, pois as provas que lhes iríamos demonstrar seriam de fraco suporte, daí a alteração do procedimento de registo da avaliação formativa.

3.3.3. AVALIAÇÃO SUMATIVA

Na perspetiva de Cortesão (2002), a modalidade da avaliação sumativa representa um sumário, uma síntese dos resultados obtidos numa dada situação educativa. São momentos muito específicos, como o final de uma unidade, de um período, de um ano letivo ou de um curso e a informação que traduz esta avaliação pode ser numérica ou qualitativa.

Para Ribeiro (1999), a avaliação sumativa, pretende essencialmente ajuizar o progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem com o intuito de aferir resultados já recolhidos por avaliações de tipo formativo. Segundo o autor, este tipo de avaliação corresponde a um balanço final de um processo de aprendizagem, complementando os restantes tipos de avaliação (diagnóstico, formativo).

Os instrumentos de avaliação utilizados para a avaliação sumativa foram: Domínio Psicomotor (desempenho nos exercícios), (Consultar anexo 8 – Exemplo de grelha de avaliação sumativa); Domínio Cognitivo (o conhecimento das regras/regulamento da modalidade e o conhecimento de componentes críticas) pode-se visualizar num documento que também tem a classificação da parte

psicomotora (Consultar anexo 9 – Exemplo *excel* da nota final no domínio psicomotor e cognitivo); Domínio Socioafetivo (avaliaram-se critérios relativos à Pontualidade/Assiduidade, ajuda na montagem/arrumação do material de aula; Interesse; Cumprimento de regras de funcionamento da aula; Espírito de equipa; Respeito pelos colegas e professores; Intervenção no Meio e Hábitos de higiene), (Consultar anexo 10 – Exemplo *excel* da nota final no domínio socioafetivo). A nota final era a soma destes 3 domínios, que colocado no *excel* dava a nota final de período, (Consultar anexo 11 – Nota final do 1º período contabilizando os 3 domínios).

As aulas de avaliação sumativa continham os mesmos exercícios da avaliação diagnóstica definidos pelo Grupo Disciplinar com o objetivo de efetuar a comparação entre a avaliação inicial e final das U.D., havendo uma alteração ou outra de complexificação do exercício. Estas avaliações eram sempre realizadas na última aula da U.D., onde a duração desta avaliação era de 45 minutos, à exceção da ginástica de solo e aparelhos que demoraram 90 minutos, pois como era um número considerável de gestos técnicos/aparelhos a realizar, era necessário perder mais tempo na avaliação devido a questões de segurança, no exemplo da ginástica de aparelhos, os alunos passavam todos por um aparelho estando nós presentes no mesmo e depois trocavam para outro. No que diz respeito aos procedimentos que foram adotados, gostaria aqui de realçar que, apesar de ter sido uma aula em que estava subjacente o objetivo de avaliar os alunos, é na mesma uma aula de Educação Física, portanto, a aula foi planeada com o intuito de promover as aprendizagens dos alunos, tendo sempre a preocupação de dar bastantes *feedbacks* e com qualidade. Nas aulas de avaliação sumativa o mais comum era levar para a aula a grelha já preenchida, como resultado de uma avaliação contínua, procedendo apenas se necessário, a reajustes relativamente aos valores apresentados.

Na avaliação sumativa tivemos atenção à diferenciação pedagógica. Essa diferenciação foi feita durante todo o processo de ensino, quer através de tarefas e objetivos diferenciados quer através do próprio *feedback*. Assim, faz todo o sentido diferenciar também a avaliação. Dando o exemplo da ginástica de aparelhos, a diferenciação era feita através de situações facilitadoras, ou seja, os alunos com níveis mais elevados realizavam a avaliação no boque com salto entre mãos e eixo,

os de nível inferior realizavam o mesmo gesto mas num plinto de espuma que era um pouco mais baixo que o boque e menos intimidador. Portanto, fica aqui um dos exemplos dos muitos que podíamos dar em relação à diferenciação realizada no dia da avaliação sumativa. De salientar que não houve testes escritos por decisão do grupo disciplinar, pois no domínio cognitivo conseguia-se avaliar o aluno durante as aulas através do questionamento, em relação ao conhecimento das regras/regulamento da modalidade e o conhecimento de componentes críticas.

Ainda no final de cada Período, pretendemos desenvolver a capacidade de autoanálise dos alunos através do preenchimento de um documento de Autoavaliação, elaborado pelo Grupo Disciplinar, envolvendo os alunos no processo de avaliação, (Consultar Anexo 12 – Autoavaliação).

3.4. PRESTAÇÃO GLOBAL DOS ALUNOS

Nesta parte do Relatório de Estágio iremos falar de uma forma global da prestação dos alunos em cada U.D. ao longo do ano letivo. No 1º período foram abordadas as modalidades de basquetebol, futebol e ginástica de solo.

Começando pelo basquetebol, à partida havia uma maioria situada no nível introdutório, pouquíssimos no elementar e nenhum no nível avançado. Ao longo da U.D., verificou-se uma fraca evolução dos alunos de um nível para o outro, isso deveu-se um pouco à nossa culpa, pois como foi a primeira matéria a ser lecionada, faltou-nos um pouco mais de intervenção de jogos e melhores estratégias para atingir um melhor nível no jogo. Os alunos do nível mais baixo conseguiram evoluir muito em relação à técnica, à exceção do lançamento da passada ao qual quase toda a turma tinha dificuldades no gesto. O grupo das raparigas foi aquele que demonstrou mais dificuldades na ocupação de espaços, pois andavam quase sempre uma em cima das outras, sendo que só uma passou de um nível para o outro. Apesar de termos tido a preocupação na tomada de decisão, torna-se necessário incluir mais exercícios de decisão. No que diz respeito à motivação dos alunos, esta era maior nos rapazes que nas raparigas. Deveríamos nesta U.D. ter tido mais atenção em perguntar o resultado do jogo e impor castigo a quem perdesse.

No futebol, o nível dos rapazes na avaliação diagnóstica estava no geral no nível elementar, já as meninas estavam quase todas no nível introdutório. Ao longo da matéria os alunos foram evoluindo bastante, principalmente os rapazes, que começaram a jogar mais em equipa e menos individual. Os rapazes que estavam no nível mais abaixo evoluíram graças a algumas regras colocadas, exemplo: quando domina a bola ninguém pode retirar a mesma. Este género evoluiu muito mais que as meninas não só por aquilo que foi dito, mas também por ser o desporto favorito dos mesmos, ao qual a motivação intrínseca era maior que as raparigas. As nossas alunas evoluíram mais em questões técnicas ao qual estavam bastante limitadas e devido a essa preocupação em trabalhar a técnica (passe, receção, remate) retiramos mais tempo ao jogo, o que fez que a este nível evoluíssem pouco, pois não sabiam as posições que deviam ocupar no campo quer atacar quer a defender.

Preferimos neste grupo abdicar um pouco das situações de jogo reduzido e dar aos alunos a oportunidade de executar exercícios mais simples e com um nível de exigência e dificuldade reduzido, como exercícios de relação com bola (toques, multi-toques, exercícios de multilateralidade) para que melhorassem a sua coordenação motora na relação com bola. Em relação à motivação das meninas notámos uma menor motivação para a modalidade, aspeto que tentámos colmatar com um incentivo constante e um *feedback* positivo às boas execuções.

Na ginástica de solo, numa primeira fase alguns alunos mostraram algum medo de executar alguns elementos gímnicos, daí a maior parte estar no nível elementar, poucos no elementar e nenhum no avançado. Esse medo foi-se desvanecendo à medida que viam os colegas tentar e conseguir uma boa execução em segurança. Foi bom ver que os alunos que se apresentavam sem nenhuma estética corporal, muito má execução dos elementos gímnicos e a inexistência de ligações entre os mesmos, foi melhorado bastante na U.D., pensamos que a estratégia de em cada estação, depois de um aluno executar um elemento gímnico e logo de seguida executar um dos elementos de ligação, bem como elevado tempo de exercitação para a sequência da avaliação sumativa, contribuiu imenso para essa evolução. No que diz respeito à motivação dos alunos, estes encontravam-se mais desmotivados na parte inicial da U.D. pois foi feito muito um trabalho isolado de cada elemento gímnico, mas com a introdução de elementos de ligação e a exercitação

da sequência para ser apresentada na avaliação os alunos mostraram um bom interesse e motivação.

Passando para o 2º período, as modalidades lecionadas foram o andebol, voleibol e ginástica de aparelhos. Começando pelo andebol, os alunos na fase inicial estavam metade no nível introdutório e outra no nível elementar. As meninas nesta modalidade surpreenderam-nos, pois em relação às outras matérias de JDC, no jogo notou-se uma boa ocupação dos espaços e um elevado entusiasmo. Já os rapazes foram o inverso, foram um pouco desorganizados, individualistas, e não recuperam rapidamente as suas posições quer de ataque quer de defesa. Este acontecimento deveu-se ao facto de nesta modalidade termos tido mais atenção às meninas e de ter um pouco falta de estratégias para colmatar os erros dos rapazes.

No voleibol, na avaliação diagnóstica a maior parte dos alunos estavam no nível elementar, alguns no elementar e nenhum no avançado. Isto deveu-se às limitações técnicas e coordenativas serem imensas. Dessa forma tentámos ajustar todo o planeamento da U.D. de forma a dar aos alunos as bases técnicas da modalidade (passe, manchete, deslocamentos). Já na situação de jogo de jogo optámos numa fase inicial jogo de cooperação e depois passamos para o jogo 1x1, 2x2 e 3x3. Este tipo de estratégia revelou-se eficaz para a evolução geral da turma pois a bola manteve-se mais tempo no ar.

Na ginástica de aparelhos, os alunos apresentavam bastante dificuldade em aparelhos como o boque (salto eixo e mãos) e na trave faltava estética corporal e ligação entre os movimentos. Esta era a matéria que dominávamos menos, portanto tínhamos medo da fraca evolução da turma. Mas com estratégias de diferenciar o ensino, por exemplo: colocar plinto de espuma, foi uma das boas progressões para que os alunos ficassem motivados nesta matéria. Tivemos o cuidado de quando não estávamos na estação do plinto de fechar a mesma, pois os alunos não conseguiam fazer uma segurança adequada aos colegas. Para esta evolução contribuiu muito a quantidade de feedbacks dados na aula, o que motivava os alunos pois percebiam que o professor estava atento e tentavam sempre dar o seu melhor.

No 3º período foi lecionado badminton e atletismo. Começando pelo badminton, esta foi a modalidade com a maior evolução a par do atletismo. Conseguimos passar todos os alunos que estavam do nível elementar para o avançado, e dos 11 alunos que estavam no nível introdutório, só 4 é que não

passaram de nível. Não poderíamos estar mais satisfeitos, pois os alunos relevaram-se sempre muito motivados, principalmente no que diz respeito às situações de competição, pois foi sempre nossa preocupação ter um elevado tempo de situações de jogo (com rotação dos jogadores), fazendo com que os alunos procuram-se sempre ver quem era o melhor da turma, bem como a elevada preocupação que tivemos em circular sempre à volta dos campos para transmitir feedbacks e acima de tudo esperar pelo próxima gesto, para ver se foi assimilado.

No atletismo, na avaliação diagnóstica, não tínhamos nenhum aluno no nível avançado e findo a U.D., pudemos observar que 8 passaram para este nível. Dos 15 que tinha no nível introdutório na fase inicial, apenas ficaram 4 na avaliação sumativa. Para esta evolução notável contribuiu a elevada repetição dos gestos e elevada taxa de *feedbacks* dadas aos alunos, trabalhando sempre na fase inicial das aulas, a técnica de corrida e depois a disciplina planeada para cada aula. No que diz respeito à motivação esta era muito maior sempre que os exercícios envolviam competição e sempre que nós os incentivávamos a baterem as suas próprias marcas.

No ramo das atitudes e comportamentos dos alunos ao longo do ano letivo, revelaram-se bem comportados e colaboraram nas tarefas que lhes foram propostas. Um bom exemplo disso foi a colaboração constante no que diz respeito à montagem e arrumação do material usado nas aulas. Outro bom exemplo dessa motivação intrínseca dos alunos é o que facto de, em todas as aulas (à exceção das de 45 minutos), estes já estarem à porta do pavilhão antes de dar o toque de entrada. A turma revelou-se sempre empenhada e participativa nas aulas, com um bom clima sempre presente, apesar de na fase inicial do ano letivo a turma ter andado um bocado irrequieta e bastante conversadora nas aulas, algo que foi melhorando com a aquisição de experiência no controle da turma.

Em relação aos objetivos que esperávamos atingir foram em boa parte alcançados pois, à partida, já sabíamos que era impensável que todos os alunos evoluíssem da mesma forma. Assim, é de salientar que os alunos que revelavam mais dificuldades no início das unidades didáticas continuam a revelá-las mas, dentro da sua margem de progressão, evoluíram e empenharam-se, esforçando-se por aprender, isto é, partiram de um ponto e, neste momento, estão um pouco mais aptos, sabendo de antemão que os alunos não têm todos o mesmo ritmo e

capacidade de evoluir, respeitando a individualidade e os diferentes ritmos de aprendizagem.

3.5. DIFICULDADES ENCONTRADAS E APRENDIZAGENS AQUIRIDAS

Campos (1986) defende que a aprendizagem pode ser definida como uma modificação sistemática do comportamento, por efeito da prática ou na experiência, com um sentido de progressiva adaptação ou ajustamento.

Neste ponto do trabalho, iremos refletir sobre as aprendizagens realizadas enquanto professor estagiário. Indo de encontro à expressão acima citada, esta aplica-se não só ao processo em que o professor ensina o aluno como também à aprendizagem do próprio professor, no nosso caso como estagiário, que, a partir das experiências que vai colecionando, vai alterando o seu comportamento docente. O conjunto de aprendizagens realizadas ao longo do estágio deriva essencialmente de dois pontos: das opções (certas ou erradas) ao nível do planeamento, realização ou avaliação e das reflexões individuais e comuns feitas após cada aula, U.D. ou período. É no entanto importante referir que a formação académica que obtivemos nos ajudou bastante na ampliação do nosso conhecimento prévio da função docente.

Ao longo do ano letivo foram produzidos diversos documentos no sentido de adaptar o processo de ensino ao contexto escolar específico em que fomos inseridos. Um dos documentos que sofreu maior evolução ao longo deste ano foi o plano de aula. Procurámos sempre incutir-lhe mais rigor, inovação e utilidade, alterando e reajustando os planos de aula no sentido de os tornar cada vez mais uma ferramenta indispensável para o processo ensino-aprendizagem. As próprias fundamentações e reflexões de cada plano de aula tornam-no mais importante para o desenvolvimento do professor. Não esquecendo que o plano de aula é um rascunho que pode se necessário ser alterado durante a aula, se o mesmo se justificar. Em algumas aulas sentimos que deveríamos alterar o exercício que tínhamos planeado, quer simplificando-o, quer complexificando-o consoante a resposta do aluno ou grupo de alunos ou simplesmente alterando o tempo dedicado a um dado exercício. Uma das principais aprendizagens que fizemos foi relacionada com a diminuição dos “tempos mortos” ou tempos de transição da aula. Ao longo do

ano letivo, fomos aumentando a nossa preocupação com a rapidez e eficiência nas transições entre exercícios, optando, por exemplo, por mantermos a organização dos alunos ou as condições espaciais de um exercício para o outro, aumentando o tempo de empenhamento motor e de aprendizagem efetiva.

Realizando uma pequena reflexão sobre as nossas aprendizagens em cada U.D., começaremos então pela ginástica de solo. Nesta matéria temos noção que cometemos alguns erros básicos no início da U.D., erros como uma imperfeita colocação no espaço, focarmos muito um grupo e perdermos a visão do resto da turma, demora na instrução e transição de exercícios, atenção ao uso de brincos, relógio, etc., foram aspetos nos quais, ao longo do tempo, fomos melhorando com o desenvolvimento das aulas. Uma das dificuldades que encontramos foi a nossa pouca preparação técnica e teórica para lecionar ginástica. Isto levou a que tivéssemos de fazer muito “trabalho de casa”, isto é, estudar bastante antes de lecionar cada aula, de forma a dominar os conteúdos, ajudas, correções e *feedbacks*. Foi um desafio interessante no sentido de tentarmos aprender e pesquisar mais acerca da ginástica e do movimento em si. Um dos aspetos que consideramos que poderíamos ter feito de outra forma foi o facto de não termos ensinado aos alunos, logo nas primeiras aulas, todas as ajudas que poderiam fazer aos colegas nos vários elementos gímnicos. Por outro lado fomos ensinando gradualmente como fazê-las. Se tivéssemos ensinado tudo no início provavelmente os alunos teriam ficado com uma maior autonomia para a exercitação com a ajuda dos colegas. Outro dos aspetos de melhoria foi, nas primeiras aulas de 45 minutos, falávamos demasiado depressa, talvez pressionados pelo facto de querer que os alunos tivessem o máximo de tempo de empenhamento motor e aprendizagem efetiva. Ficamos com a sensação que ao longo do tempo fomos perdendo esse defeito. Apesar da U.D. de ginástica de aparelhos ter sido dada no 2º período, as aprendizagens realizadas foram idênticas às da U.D. acima mencionada, mas com uma menor percentagem de erros e uma melhoria considerável na leção das aulas da matéria.

Na modalidade de futebol, trabalhámos bastantes situações de relação com bola ou condução de bola, exercícios de superioridade numérica (2x1, 3x2, etc.) e no final da aula havia sempre jogo formal 5x5. Em relação à instrução e *feedback*, poderíamos ter usado muito mais vezes o *feedback* de grupo, nomeadamente nas

primeiras aulas, de introdução aos novos gestos técnicos, em que os erros eram muitas vezes comuns a vários alunos. Com o desenrolar da U.D. acabámos por melhorar esse aspeto. Nas demonstrações, optámos por sermos nós o modelo na maioria das vezes, para garantir que a demonstração era perfeita e que os alunos viam exatamente o que era pretendido. Assim, acabámos também por economizar algum tempo.

A última matéria que falta falar do 1º período é o basquetebol. A 1ª aula do ano letivo foi a avaliação diagnóstica, na qual nos lembramos de estar tão preocupados em anotar os valores que nos esquecíamos de dar *feedbacks*, sendo necessário termos utilizado mais outra aula de 45 minutos para acabar a avaliação que não tinha conseguido realizar. Mas com as dicas do orientador da escola esse erro desapareceu e as avaliações diagnósticas correram normalmente. Durante a U.D. foi trabalhado a relação com bola, superioridade numérica ofensiva e jogo 3x3, isto porque o nível dos alunos não dava para realizar jogo formal. Em relação à instrução e *feedback*, tivemos um bocado de dificuldades no início da U.D. no que diz respeito ao uso do *feedback* de grupo e *feedback* cruzado. Nas demonstrações, optámos por, na maioria das vezes, sermos nós o modelo, para garantir que a demonstração era perfeita e para economizar algum tempo. No entanto, como tínhamos na turma um praticante da modalidade, acabámos por o usar como modelo algumas vezes, atribuindo-lhe assim alguma responsabilidade e simultaneamente motivando-o. Um dos aspetos que deveria ter corrido melhor, era termos tentado que os alunos conseguissem jogar em 5x5, pensamos que aí faltou-nos algumas estratégias para atingir o jogo formal.

No 2º período lecionámos, voleibol, andebol e ginástica de aparelhos (já foi falado anteriormente). Na matéria de voleibol, tivemos bastante cuidado de nos posicionar na sala de aula, isto porque havia imensos grupos de 2 alunos que estavam distribuídos pela sala, o que criava a necessidade de ter “um olho no burro e outro no cigano” de forma a conseguirmos supervisionar a turma. Pensamos que na supervisão estivemos bem, porque demos bastantes *feedbacks* cruzados de forma aos alunos sentirem a nossa presença. Em relação à instrução e *feedback*, poderíamos ter usado muito mais vezes o *feedback* de grupo, nomeadamente nas primeiras aulas, de introdução aos novos gestos técnicos, em que os erros eram muitas vezes comuns a vários alunos. Com o desenrolar da U.D. acabámos por

melhorar esse aspeto. Nas demonstrações éramos quase sempre nós o modelo e devido a isso pensamos que perdíamos muito tempo em demonstrar e a explicar o que provocava uma diminuição atribuída a cada exercício, mas ao longo da U.D. foi melhor a capacidade de síntese.

Na U.D. de Andebol, tivemos algumas dificuldades em transmitir motivação principalmente aos rapazes, pois além de estarem um pouco desanimados, na situação de jogo formal eram muito individualistas e levavam aquilo um pouco na brincadeira. Apesar de ao longo da matéria termos aplicado algumas regras (passar a bola entre todos, limite de passes com a bola), os alunos não despertaram interesse nesta U.D. Um erro que cometemos foi não termos explicado a função do pivô e de não termos reforçado com a devida pertinência a movimentação no jogo de andebol. Como no andebol utilizávamos os dois campos exteriores, numa fase inicial concentrávamos muito a nossa atenção num dos campos, mas com o desenrolar do tempo, fomos tendo a capacidade de estar atentos também ao outro grupo de alunos.

No 3º período foi abordado o badminton e atletismo. A U.D. de atletismo ficou marcada pelo adoecimento do nosso orientador de estágio, pelo que tivemos de reformular o nosso planeamento e de retirar aulas à U.D. de badminton para que os alunos aprendessem os objetivos mínimos para esta matéria. Esta foi uma matéria que a par da ginástica nos exigiu bastante trabalho de casa na assimilação da execução dos gestos técnicos. Nas primeiras aulas andámos um bocado à nora, pois sentimos que os nossos exercícios de progressão não eram os ideais para introduzir uma matéria, mas com a experiência e observação de aulas do orientador e dos colegas, as aulas foram correndo melhor. No início também tivemos algumas dificuldades e alguns erros que consideramos normais, nomeadamente no que diz respeito aos ajustamentos e maximização do espaço de aula, mas que foram sendo corrigidas pelo Professor Orientador e pelos nossos colegas estagiários.

No badminton, como foi uma das últimas matérias do ano, sentimo-nos bem na leção da matéria. Como tivemos de retirar aulas ao badminton para equilibrar as aulas de atletismo, isto fez com que em algumas aulas quiséssemos ser rápidos a lecionar a matéria e por vezes falávamos rápido o que levava os alunos a não entender o que pretendíamos dos exercícios.

A grande evolução da nossa *performance* como docente aconteceu no domínio da realização, durante a intervenção pedagógica: mais e melhor *feedback*, mais *feedback* de grupo e *feedbacks* cruzados, melhor seleção dos exercícios. O que devemos melhorar no futuro é a gestão das aulas de forma a terminar a mesma a horas.

3.6. ATITUDE ÉTICO-PROFISSIONAL

Segundo Caetano e Silva (2009) os trabalhos de natureza empírica dão-nos a conhecer que os professores, quando lhes é pedido para se exprimirem acerca do que pensam que é ser professor, definem a sua profissão como uma atividade construtivamente ética. Neste tópico vamos abordar dois pontos relacionados com a ética profissional, nomeadamente a capacidade de iniciativa e responsabilidade, e a importância do trabalho individual e de grupo ao longo deste ano letivo.

Durante o estágio pedagógico, no âmbito da atitude ético-profissional, procurámos não só demonstrar capacidade de iniciativa nos trabalhos individuais como nos desafios propostos ao grupo de trabalho. Em relação aos compromissos assumidos pensamos que perante a nossa turma não tivemos problemas, já em relação à entrega de trabalhos ao orientador da faculdade o mesmo não se procedeu da maneira que desejávamos, pois em algumas situações deixámos atrasar o começo dos trabalhos para a última hora e depois quando chegava a hora da entrega víamos que necessitávamos de mais tempo para terminar as tarefas solicitadas entregando depois da data definida. Durante o ano letivo adotámos uma posição de iniciativa e pró-atividade em relação às tarefas e desafios que iam surgindo, um bom exemplo foi a atividade das “Olimpíadas da Casa Branca” na qual tomámos a iniciativa de conseguir arranjar material diferente para a realização das atividades como é o caso dos insufláveis e *paintball*. Não esquecendo o restante grupo de estágio, que também deu o seu melhor e penso que este foi o ponto alto da nossa iniciativa e pró-atividade. Essa capacidade de iniciativa também fica demonstrada pela disponibilidade em relação à turma, estando sempre disponíveis para interagir e intervir junto dos alunos fora do horário estabelecido para tal, seja para responder a questões, quer na lecionação de algumas aulas de Formação Cívica. Neste âmbito, após o término do estágio a 31 de Maio, por uma questão não

só de iniciativa mas também de responsabilidade, continuámos a desempenhar as nossas funções como professores da turma.

No âmbito do desenvolvimento profissional e formação contínua, procurámos uma formação constante nos domínios da lecionação, participando, por exemplo na formação do “Gira-Voley”. Procurámos também evoluir diariamente através das pesquisas bibliográficas que fomos fazendo e do convívio com os colegas estagiários e professores do grupo de Educação Física que, nas oportunidades que tivemos, sempre nos transmitiram vários conselhos e dicas que pudessem melhorar o nosso desempenho docente. Em todos os momentos houve uma enorme disponibilidade e espírito de colaboração dos restantes professores do grupo de Educação Física com o núcleo de estágio, o que se fez representar nas permutas de espaço de aula, nos materiais de aula cedidos entre os elementos, na participação e auxílio nas atividades desenvolvidas por nós e na disponibilidade que demonstraram perante qualquer tipo de questão ou dúvida colocada. Nesta fase inicial da nossa formação, foi importante termos autonomia e espírito de iniciativa no que concerne à procura de uma autoformação. Neste âmbito, a pesquisa autónoma, que já referimos, foi um dos métodos mais utilizados, com o intuito de aumentar o conhecimento e melhorar o nosso desempenho docente. A auto-reflexão esteve também sempre presente em todos os aspetos do processo de ensino aprendizagem, permitindo avaliar o nosso trabalho e melhorar a nossa prática pedagógica constantemente.

Em relação ao núcleo de estágio, devemos admitir que não estavam incluídos as pessoas com quem nos dávamos melhor na faculdade, mas como tudo na vida é necessário saber adaptar-se a novos contextos e a novos colegas. Ficámos felizes por saber que estávamos num grupo onde havia competência, responsabilidade, entusiasmo e dedicação. Acabaram por se confirmar as expectativas que tínhamos em relação a cada um dos nossos colegas, apesar de às vezes não haver um bom funcionamento do nosso núcleo, por exemplo não ter as U.D. preparadas antecipadamente. Além do empenho que todos colocámos no nosso estágio pedagógico e na melhoria das aprendizagens da respetiva turma, todos demonstrámos, em todos os momentos, muita preocupação, interesse e vontade de colaborar com os restantes colegas. Na nossa opinião, só promovendo um trabalho de equipa em que todos os constituintes refletem, tomam iniciativas e contribuem

para a tomada de decisões, podemos enriquecer o trabalho desenvolvido e causar impacto na realidade escolar. A reflexão em grupo após todas as aulas realizadas, a partilha de saberes, experiências e discussão de estratégias levou a que todos nós terminássemos este ano de estágio com ganhos que não teriam sido possíveis se apenas nos tivéssemos restringido ao trabalho individual.

Em relação à responsabilidade profissional demonstrada durante o ano letivo, esta pode ser dividida em dois parâmetros: responsabilidade perante as instituições, Escola Básica 2/3 Doutora Maria Alice Gouveia e FCDEF-UC e os seus elementos (orientadores, funcionários, colegas de estágio, etc.) e responsabilidade relacionada com a maximização das aprendizagens dos alunos.

Falando do primeiro parâmetro, tal como já foi referido anteriormente a nossa maior falta de responsabilidade foi com o nosso orientador de faculdade, onde por vezes entregámos os documentos fora do prazo estipulado no *Guia das Unidades Curriculares dos 3º e 4º Semestres 2012/ 2013 – FCDEF-UC*. Retirando essa irresponsabilidade, ao longo do ano letivo promovemos sempre uma relação de respeito, cordialidade e demonstrámos sempre interesse em poder retirar o máximo de aprendizagens de cada oportunidade que surgia, isto é, colocando todas as dúvidas que considerava pertinentes e respeitando os *feedbacks* e conselhos que nos foram dados, tanto pelo orientador da escola como da faculdade.

No segundo parâmetro da responsabilidade que referimos, na nossa opinião, esteve sempre um sentido de responsabilidade relativamente à promoção das aprendizagens dos alunos (exceto na avaliação formativa do 1º período, não pelo facto de descartarmos essa avaliação, mas por termos realizado um procedimento errado da avaliação formativa) procurando através da reflexão constante, evoluir no sentido de ser melhor professor e permitir que os nossos alunos se tornassem melhores alunos e melhores pessoas.

Na nossa opinião é praticamente impossível para o professor realizar isoladamente o seu trabalho educativo. A diversidade de situações que encontramos e de competências que nos são exigidas tornam fundamental adotar uma postura dinâmica, participativa e pró-ativa na tarefa docente, tendo o trabalho de equipa um peso importante nesse enriquecimento. A partilha de saberes e experiências constitui uma das maiores fontes de evolução nas tarefas de um professor.

4. TEMA/PROBLEMA – “EVOLUÇÃO DA FORÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA AO LONGO DO 2º PERÍODO”

4.1. INTRODUÇÃO/JUSTIFICAÇÃO DO ESTUDO

A opção por esta investigação recaiu sobre o facto de no 1º período termos verificado nos alunos falta de força no seu global para executar alguns exercícios, principalmente na matéria de ginástica de solo. Como no 2º período os alunos iriam ter 3 unidades didáticas (voleibol, andebol e ginástica de aparelhos) que solicitam muito a força inferior, média e superior é nossa intenção analisar se as aulas de educação física surtem efeito no final do período em relação à força dos diferentes membros. As aulas foram planeadas normalmente, sem ter atenção ao trabalho específico da força durante o decorrer das mesmas, pois o objetivo era verificar a evolução da força sem recorrer a um plano programado, percebendo se os alunos evoluíam simplesmente com os exercícios (técnico-táticos) ou simplesmente técnicos como no caso da ginástica de aparelhos, que eram dedicados às diferentes modalidades.

Este trabalho intitulado: “**Evolução da Força nas Aulas de Educação Física ao Longo do 2º Período**”, é um estudo aplicado na Escola Básica Doutora Maria Alice Gouveia aos alunos do 8ºA, no total de 17 alunos (10 rapazes e 7 raparigas). Nesta investigação iremos comparar os 2 momentos da avaliação (início e final do 2º período). Os testes de força que foram utilizados foram: salto vertical (avaliar a força inferior), mais conhecido por Teste Impulsão Vertical ou Teste *Sargent* (Sargent, 1921); teste dos abdominais em 1 minuto (avaliar força média) da Bateria FACDEX (Marques *et al.*, 1991) e as flexões de braços (força superior) da Bateria *Fitnessgram* (The Cooper Institute for Aerobics Research, 1999).

Ainda será retirado a estatura e peso, para nos fornecer o Índice de Massa Corporal (IMC). A escolha dos testes foi pensada de forma a serem económicos e de fácil concretização em qualquer escola.

Desde sempre a nossa “máquina humana” foi preparada e predestinada para o movimento e atividade física, mas denota-se, nos nossos dias, que o exercício físico não faz parte da nossa rotina diária nem estilo de vida das populações.

A força é uma capacidade motora de extrema importância na realização dos movimentos produzidos pelo Homem, visto que está presente em todos os seus movimentos. Desta forma, a força torna-se numa capacidade essencial à saúde e ao bem-estar, particularmente com o sedentarismo que se instalou na sociedade atual (Carvalho, 1996). Pois é de conhecimento geral que os jovens, atualmente, estão a tornar-se progressivamente sedentários devido, principalmente, à influência de novas tecnologias que guiam os corpos a serem cada vez menos ativos fisicamente (Cunha, 1996). Sendo a Educação Física parte da Educação integral deve, entre tantos outros objetivos, preocupar-se em desenvolver a aptidão física dos adolescentes em idade escolar. Visto ser, o período da infância e da adolescência excelente para o desenvolvimento de hábitos de vida saudáveis e devendo a escola oferecer, no seu currículo, a oportunidade para que as crianças e os jovens possam realizar exercício físico o tempo suficiente para se manterem saudáveis. Devemos ter presente que para a maioria das crianças e jovens a escola constitui-se como a única oportunidade para a prática de atividade física e desporto relacionada à saúde (Gaya, 1999).

Nas aulas de Educação Física, o défice da força pode conduzir a que múltiplas solicitações de atividades desportivas escolares não sejam devidamente aproveitadas, exemplo disso é a postura que advém da debilidade muscular, “muito em especial, a nível da cintura pélvica e da zona lombar tem fortes consequências tanto no garantir da correta posição ortostática como na eficácia da ação motora” (Carvalho, 1996). Para além da correção postural, o desenvolvimento da força ajuda, também, na prevenção de lesões.

Portanto, este estudo tem como *objetivo geral* verificar se há desenvolvimento da força inferior, média e superior nas aulas de Educação Física no decorrer do 2º período nas Unidades Didáticas de ginástica de aparelhos, voleibol e andebol da turma do 8ºA. Os objetivos específicos são: Verificar os resultados obtidos no primeiro momento e segundo momento de avaliação em relação aos 3 testes de força; Comparar os resultados obtidos neste estudo com outras investigações; Verificar a evolução que houve na aplicação do primeiro teste para o segundo; com a divulgação dos resultados poderemos intervir no futuro, tendo já alguns dados anteriores.

Por isso, este projeto apresenta-se importante, na medida em que visa estimular a melhoria do nível de força relacionada à saúde e ao desempenho, em crianças e jovens nas aulas de Educação Física, respeitando as diretrizes (tempo e número de aulas semanais) para o desenvolvimento desta componente na escola. Pois se houver uma evolução considerável sem consagrar o planejamento da força, então com a planificação desta aptidão física os resultados poderão ser ainda melhores e com benefícios na saúde e bem-estar dos alunos.

Perante este cenário, o presente estudo revela-se, ainda, importante quer por uma questão de desenvolvimento da nossa formação profissional quer pela necessidade de realizar uma investigação que promova uma pequena contribuição no sentido de consciencializar variáveis implicadas na temática e, posteriormente, a partir dos resultados, utilizá-los com vista à otimização da profissão docente e melhoria do processo ensino-aprendizagem, com implicações inegáveis nos alunos.

4.2. PROBLEMA DO ESTUDO

Problema: Será que existem diferenças estatisticamente significativas na evolução dos valores atingidos nos testes de força da turma do 8ºA do 1º para o 2º teste?

4.3. ESTABELECIMENTO DAS HIPÓTESES

Hipótese Nula - H0: Não existem diferenças estatisticamente significativas na evolução dos valores atingidos nos testes de força da turma do 8ºA do 1º para o 2º teste.

Hipótese Alternativa - H1: Existem diferenças estatisticamente significativas na evolução dos valores atingidos nos testes de força da turma do 8ºA do 1º para o 2º teste.

4.4. REVISÃO DA LITERATURA

Aptidão Física: Rikli e Jones (2001), definem aptidão física como sendo a capacidade fisiológica e/ou física para desenvolver as atividades do dia-a-dia de forma segura, independente e na ausência de fadiga. Contudo, Mazo (2008) define aptidão física como um conjunto de características possuídas ou adquiridas por um sujeito relacionadas com a capacidade para realizar as atividades físicas.

Educação Física: Segundo Baley e Field (1976), é um processo através do qual aprendizagens e adaptações – orgânica, neuromuscular, intelectual, social, cultural, emocional, e estética resultam e procedem através de atividades físicas selecionadas e suficientemente vigorosas.

Numa definição mais recente Mota (1997), considera a Educação Física é atividade realizada em estreita relação do corpo com o cérebro no intuito de que adquira a capacidade, cada vez mais desenvolvida, de adaptação a novas situações, ou seja, que o aluno reaja inteligente e adequadamente às situações que se colocam, tendo em linha de conta as informações fornecidas pela sensação e percepção.

Adolescência: A passagem da infância para a adolescência é marcada por um significativo número de mecanismos que contribuem, em grande parte, para o desenvolvimento cognitivo e motor da criança. À medida que as crianças maturam e se tornam adolescentes, a sua auto-estima torna-se diferenciada, ou seja, os vários domínios tornam-se menos relacionados entre si (Bernardo e Matos, 2003). A transição da infância para a adolescência trata-se de um período crítico em que os adolescentes têm que se ajustar a um corpo em alteração e sujeito à maturação. Este é um momento em que novas estruturas emergem, sendo um momento de intensificação do papel dos géneros.

Para Kaplan (1996) a adolescência é vista como um período preparatório para a vida adulta. Este quadro descreve de forma pouco pormenorizada seu conceito, pois, seguramente, a adolescência não é apenas um momento de iniciação para a vida adulta, muito menos, um instante de recapitulação da infância passada, de toda a experiência acumulada e agora posta em ordem.

Conceitos e Classificação de Força Muscular: A escola é o local ideal para a realização da prática da Educação Física, visto que por ela passam todas as crianças e jovens, esta é vista como uma contribuição de extrema importância para o desenvolvimento de aptidões e habilidades motoras, assim como o ensino de possibilidades de organização do tempo livre que contribui para a satisfação pessoal e para a saúde. Neste contexto, a força torna-se uma das principais capacidades motoras para o desenvolvimento das crianças e jovens, sendo definida por Kraemer (1987) como a quantidade máxima de força que um músculo ou grupo muscular pode produzir em um padrão específico de movimento realizado em determinada velocidade.

No entanto, a definição de força não é assim tão simples, pois manifesta-se de diferentes formas e a sua classificação depende da forma como é observada (Weineck, 1999). Se a observarmos segundo a musculatura envolvida, esta pode ser classificada como **força geral ou local**. Se for observada enquanto modalidade desportiva é classificada em **força geral ou especial**, conforme o tipo de trabalho é **força dinâmica ou estática**, quanto à exigência motora envolvida é classificada como **força máxima, força explosiva e força resistente** e se for sob o aspeto da relação do peso corporal, **força absoluta e relativa**. Ainda segundo Weineck (1989), a **força geral** compreende a força desenvolvida pelos principais grupos musculares e a **força local** é caracterizada pela utilização de músculos ou grupos de músculos isolados. Embora a força geral possa, também, ser entendida como a força dos principais grupos musculares sem considerar a especificidade da modalidade desportiva, isto é, sem privilegiar qualquer grupo do sistema muscular. Tem por objetivo o desenvolvimento de todo o sistema muscular, ou seja, o desenvolvimento multilateral e equilibrado dos grupos musculares mais importantes (Cunha, 1996; Weineck, 1989). O treino da força geral é um importante objetivo da Educação Física e nunca o seu desenvolvimento deve ser ignorado.

A **força especial** é, assim, a classificada quando relacionada a uma modalidade desportiva e quando engloba aqueles músculos ou grupos musculares que são determinantes ou mais solicitados para o desempenho de uma determinada modalidade desportiva (Cunha, 1996; Weineck, 1989).

A **força local e a força especial** em determinadas condições de trabalho muscular poderão ser idênticas, essas condições podem ser de **força dinâmica:**

positiva (concêntrica) ou negativa (excêntrica) e de força isométrica (Weineck, 1999). Quando a condição de trabalho muscular é de força dinâmica conduz a uma alteração no comprimento do músculo que pode ser de contração ou relaxamento.

A outra condição de trabalho muscular denominada de **força estática** ou força isométrica é aquela em que a tensão desenvolvida (força) acontece sem encurtamento ou alongamento visível do músculo.

Para melhor compreensão e desenvolvimento da força Weineck (1999) afirma que na metodologia do treino a força dinâmica deve ser dividida em:

Força máxima que corresponde à maior quantidade de força que o sistema neuromuscular pode regulamentar através de uma contração máxima ou a maior força que o sistema neuromuscular pode mobilizar através de uma contração máxima, também conhecida como uma repetição máxima ou 1RM. Pode ser dividida em força máxima estática e força máxima dinâmica (Weineck, 1999; Guimarães Neto, 1999). Se a força máxima é a maior força que o sistema neuromuscular pode realizar através de uma contração contra uma resistência, a força máxima dinâmica é a maior força que o sistema neuromuscular pode realizar por uma contração em determinada sequência de movimentos (Weineck, 1999).

Força explosiva entende-se como a capacidade do sistema neuromuscular de movimentar o corpo ou parte do corpo e também de objetos com velocidade máxima (Weineck, 1999). Conforme Malina e Bouchard (2002), a força explosiva ou, também denominada, força rápida é a capacidade dos músculos liberarem o máximo de força no período de tempo mais curto possível. Há uma forte relação entre a força explosiva e a força máxima isométrica (Carvalho, 1996; Weineck, 1999). A correlação entre a força máxima e a velocidade de movimentação eleva-se com o aumento da carga. As curvas de força em função do tempo provenientes de diversas cargas dinâmicas apresentam o mesmo desenvolvimento observado pela força isométrica, isto significa que o potencial para a força explosiva se manifesta da mesma forma para a contração isométrica. Há uma reciprocidade grande entre o desenvolvimento da força explosiva e da força máxima.

Força resistente é a capacidade de manter a produção da força e resistir à fadiga durante um período de tempo prolongado ou a capacidade do músculo exercer movimentos de força repetitivos de determinado exercício durante um período de tempo, também, prolongado. Os critérios que determinam a força

resistente são a intensidade do estímulo (percentual de força máxima) e o volume do estímulo ou número de repetições (determinado pela carga de força exercida pelo músculo), (Weineck, 1999).

Por fim, quanto ao peso corporal existem dois tipos de força, a **força absoluta** e a **força relativa**. A força absoluta que corresponde ao desenvolvimento da força independente do peso corporal e a força relativa que representa o desenvolvimento de força relacionado ao peso corporal (Carvalho, 1996).

4.5. AMOSTRA

A amostra é composta por 17 alunos (n=17), 10 rapazes e 7 raparigas da turma do 8ºA da Escola Básica 2/3 Doutora Maria Alice Gouveia, com idades compreendidas entre os 12 e 15 anos (média= 13,6). A mesma foi definida por conveniência uma vez que o investigador era professor estagiário da turma.

4.6. TESTES E REALIZAÇÃO DOS MESMOS

Os testes aplicados foram: salto vertical (avaliar a força inferior), mais conhecido por Teste *Sargent* (Sargent, 1921); teste dos abdominais em 1 minuto (avaliar força média) da Bateria FACDEX (Marques *et al.*, 1991) e as flexões de braços (força superior) da Bateria *Fitnessgram* (The Cooper Institute for Aerobics Research, 1999). Ainda será retirado a estatura e peso, para nos fornecer o Índice de Massa Corporal (IMC).

A realização dos testes decorreu no dia 7 de Janeiro (1º momento) e 11 de Março (2º momento) de 2013, sendo o processo exatamente igual nos 2 momentos, daí só explicarmos o 1º momento, pois o 2º momento será igual. Tivemos a preocupação de realizar o teste no mesmo dia da semana, correspondendo também a uma aula com a mesma duração, portanto os testes foram realizados a uma segunda-feira numa aula de 90 minutos. A duração da aplicação dos testes foi cerca de 70 minutos, de salientar que para os 3 testes de força, no momento que antecedia cada um deles foi explicado e demonstrado uma vez a sua execução.

Começámos por medir a estatura dos alunos e de seguida pesámos os mesmos. À medida que os alunos iam esperando para aplicação dos testes de força, fizeram um ligeiro aquecimento para se dar início ao primeiro teste que foi o salto de impulsão vertical. Neste teste foi chamado um aluno de cada vez no qual foi realizado a medição da estatura com o braço estendido na vertical (abdução da escápula) e depois faziam 3 saltos (registando o melhor valor). De seguida, passou-se para o teste dos abdominais de 1 minuto no qual foi pedido grupos de 2 elementos (que se mantiveram para o 2º momento avaliativo), em que um executava os abdominais e o colega segurava os pés e contava as execuções, trocando logo de seguida. Para finalizar realizou-se as flexões de braços, no qual os grupos se mantiveram, em que um executava e o colega contava as execuções, trocando depois de funções. Este foi então o processo de realização dos testes, tanto para o 1º como 2º momento de avaliação. Os protocolos dos testes aplicados estão em anexo ao presente trabalho (Anexo 13 – Protocolo dos Testes de Força).

4.7 INSTRUMENTARIUM

O material utilizado neste estudo foi o seguinte: Peso (balança Tefal, dando valores inteiros ou seja somente os kilos); Estatura (fita métrica; régua de 50cm e fita-cola); Teste de impulsão vertical (3 cartolinas pretas, giz triturado, 1 bacia, 1 cadeira, 1 régua de 50cm, fita-cola; fita métrica e 1 pano); Teste de abdominais de 1 minuto (4 colchões, 1 cronómetro, apito); Teste de flexões de braços (4 colchões, 1 pc, colunas, cd). O restante material foi transversal a todos os testes, nomeadamente, caneta e grelha de dados.

4.8 PROCEDIMENTOS ESTATÍSTICOS

No tratamento estatístico dos dados, os cálculos deste estudo foram efetuados no IBM SPSS, v. 20.0. O nível de significância estatística aceite foi de 5% ($p \leq 0,05$).

A análise descritiva incidiu sobre a média, desvio-padrão, valores mínimo e máximo. Na normalidade das distribuições foi utilizado o teste *Shapiro-Wilk*. Na

comparação inter-momentos de observação foi utilizado o teste *t* de medidas emparelhadas (variáveis com distribuição normal) e teste *Wilcoxon* (variáveis com distribuição não-normal).

4.9 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Como deu para perceber o nosso estudo infelizmente, sofre de algumas limitações. Uma dessas variantes é o caso de nos reportar somente a uma escola e especialmente a uma turma. Para ter outra relevância deveríamos ter dados de outras escolas, pois os resultados desta turma podem não ser iguais ao de outras turmas da mesma escola e de outros estabelecimentos de ensino, portanto não podemos generalizar estes resultados ao panorama nacional.

Outra variante é o caso da amostra ser pequena ($n=17$ sujeitos), isso é outra limitação do nosso trabalho, pois torna-se pouco fiável para se responder com certeza que de facto os resultados que apresentamos é uma generalidade dos nossos alunos. De salientar que dentro desta limitação eram para ser avaliados 21 alunos, mas como houve a falta de comparência ou no 1º momento ou no 2º momento foram excluídos da amostra.

Uma última limitação foi o facto de termos de excluir o teste de flexões de braços devido às dificuldades que os alunos tiveram em cumprir e respeitar as questões protocolares da realização do teste, tais como: a cadência de 3 segundos por cada flexão, nem sempre aproxima o peito do solo, permaneciam bastante tempo com os membros superiores estendidos, na trajetória descendente realizaram uma convexidade acentuada e na fase ascendente uma concavidade. Estas foram as razões de eliminarmos este teste do estudo, portanto não será referido os valores nas tabelas de SPSS que irão em anexo nem entrará para a parte de apresentação e discussão de resultados.

Enfim, com aquilo que foi dito em cima, as pessoas que lerem este estudo terão de relativizar os resultados obtidos.

4.10 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

De seguida são apresentados os resultados deste estudo, de salientar que as tabelas com os resultados de cada aluno virá em anexo (Anexo 14 – Resultados dos testes de força). As tabelas que virão posteriormente terão somente a informação que mais nos interessa apresentar, sendo que as tabelas originais virão em anexo (Anexo 15 – Tabelas SPSS), para posterior consulta.

Nas tabelas que se seguem não iremos estar a fazer uma análise exaustiva, visto que com os resultados apresentados as pessoas conseguem retirar elações, iremos sim, falar de aspetos que mais se sobressaem em cada uma das tabelas. Quando aparece nas tabelas a variável e depois o número 1 ou 2 à sua frente significa que o 1 foi o 1º momento da avaliação e o 2 foi o 2º momento da avaliação. No Teste *Sargent* ou impulsão vertical iremos analisar 3 fatores: medição dos indivíduos com o braço em extensão na vertical (variável Teste *Sargent_SemSalto*); medição do melhor salto (variável Teste *Sargent_Melhor Salto*); e a diferença (Cm) da distância saltada entre a medição sem salto e do melhor salto (variável Teste *Sargent_Diferença entre sem salto e melhor salto*).

A tabela que se segue é sobre medidas descritivas: média, desvio-padrão, valores mínimo e máximo.

Tabela 2: Nível Inicial e Final do Grupo da Amostra

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Idade	17	12,7	15,3	13,600	,6265
Estatura1	17	1,490	1,730	1,59118	,065658
Estatura2	17	1,510	1,730	1,59706	,063813
Peso1	17	39,00	90,00	52,0588	12,10615
Peso2	17	40,00	86,00	52,1176	11,51023
IMC1	17	17,4	30,1	20,418	3,4678
IMC2	17	16,8	28,7	20,300	3,2998
Teste <i>Sargent_SemSalto</i> 1	17	194,0	225,0	205,235	8,2880
Teste <i>Sargent_SemSalto</i> 2	17	190,0	227,0	205,882	9,4531
Teste <i>Sargent_Melhor Salto</i> 1	17	216,0	252,0	234,235	9,3175
Teste <i>Sargent_Melhor Salto</i> 2	17	219,0	258,0	240,529	10,9608
Teste <i>Sargent_Diferença entre sem salto e melhor salto</i> 1	17	21,0	37,0	28,882	5,3838
Teste <i>Sargent_Diferença entre sem salto e melhor salto</i> 2	17	24,0	48,0	34,647	6,5282
Abdominais1	17	22,0	50,0	35,941	7,9094
Abdominais2	17	18,0	55,0	41,235	9,5035

Esta tabela é relativa às medidas biométricas de base (idade, peso, estatura) e aos indicadores da força (teste de impulsão vertical e abdominais em 1 minuto). Para além disso temos a variável IMC, tudo isto relativamente a dois momentos diferentes da observação (7 de Janeiro e 11 de março 2013). Na discussão os valores das tabelas serão arredondados a uma casa decimal.

O número de sujeitos do estudo é de 17 alunos com uma média de idade de 13,6 anos. Estes têm idades compreendidas entre os 12,7 e os 15,3 anos sendo portanto uma turma heterogénea em relação à idade pois a diferença entre a idade mais baixa e a mais alta é considerável.

Em relação à estatura o valor mínimo aumentou de 149Cm para 151Cm já o valor máximo manteve-se nos 173Cm e de um momento para o outro a média da turma passou de 159Cm para 160Cm. No peso houve um aumento de 1Kg de um momento para o outro no valor mínimo, já em relação ao valor máximo baixou 4Kg (90Kg para 86Kg).

No IMC, a média da amostra encontra-se dentro dos valores recomendáveis em ambos os momentos, segundo a Organização Mundial de Saúde o peso ideal está no intervalo (18,6 – 24,9). No valor mínimo em ambos os momentos, existe alunos abaixo do peso recomendável que é de pelo menos 18,5. No valor máximo houve aluno(s) que conseguiu(ram) baixar de obesidade grau I para excesso de peso.

Na variável Teste *Sargent* sem salto, houve um ligeiro aumento da média da turma de um momento para o outro passando de 205,2Cm para 205,9Cm.

No variável Teste *Sargent* melhor salto, tanto os valores mínimos como máximos aumentaram de um momento para o outro, salientando-se que houve uma evolução de 6Cm na média do grupo de um momento para o outro.

Na variável, Teste *Sargent* Diferença entre sem salto e melhor salto, nota-se também uma melhoria no valor mínimo e máximo, onde a média da turma evoluiu bastante passando de 28,9Cm para 34,6Cm.

Por último nos abdominais o valor mínimo piorou passando de 22 abdominais para 18, já o máximo passou de 50 para 55 abdominais, onde a média também acompanhou o aumento, passando de 35,9 para 41,2 abdominais.

Depois de realizar as medidas descritivas, foi realizado o teste da normalidade das distribuições (para ver se havia distribuição não normal), utilizando o teste *Shapiro-Wilk*, no qual está representado na tabela abaixo.

Tabela 3: Teste de Normalidade das Distribuições (*Shapiro-Wilk*)

				Shapiro-Wilk		
				Statistic	df	Sig.
Estatura1				,926	17	,184
Estatura2				,915	17	,120
Peso1				,779	17	,001*
Peso2				,814	17	,003*
IMC1				,825	17	,005*
IMC2				,876	17	,028*
Teste Sargent_SemSalto1				,921	17	,154
Teste Sargent_SemSalto2				,945	17	,376
Teste Sargent_MelhorSalto1				,968	17	,782
Teste Sargent_MelhorSalto2				,965	17	,734
Teste Sargent_Diferença entre sem salto e melhor salto1				,924	17	,171
Teste Sargent_Diferença entre sem salto e melhor salto2				,983	17	,977
Abdominais1				,973	17	,871
Abdominais2				,942	17	,338

No quadro de cima, as variáveis que apresentam (*), significa que estas têm uma distribuição não normal ($p < 0,05$).

Sendo assim as variáveis que tem uma distribuição não normal ($p < 0,05$) são: peso1 ($p = 0,001$), peso2 ($p = 0,003$), IMC1 ($p = 0,005$), IMC2 ($p = 0,028$) que serão analisados através do teste *Wilcoxon*, pois estas são variáveis com distribuição não normal. As restantes variáveis da tabela tem uma distribuição normal.

Como se verificou variáveis com distribuição não normal, será necessário recorrer a 2 testes de comparação inter-momentos de observação, um deles é o teste t de medidas emparelhadas (variáveis com distribuição normal) e o outro será o teste *Wilcoxon* (variáveis com distribuição não-normal).

Tabela 4: Teste t de medidas emparelhadas (variáveis com distribuição normal)

	Paired Differences					t	df	p.
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Pair 1 Estatura1 - Estatura2	-,005882	,007952	,001929	-,009971	-,001794	-3,050	16	,008 *
Pair 2 Teste Sargent_SemSalto1 - Teste Sargent_SemSalto2	-,6471	2,2622	,5487	-1,8102	,5161	-1,179	16	,256
Pair 3 Teste Sargent_MelhorSalto1 - Teste Sargent_MelhorSalto2	-6,2941	3,6188	,8777	-8,1547	-4,4335	-7,171	16	,000 *
Pair 4 Teste Sargent_Diferença entre sem salto e melhor salto1 - Teste Sargent_Diferença entre sem salto e melhor salto2	-5,7647	3,3640	,8159	-7,4943	-4,0351	-7,066	16	,000 *
Pair 5 Abdominais1 - Abdominais2	-5,2941	5,3005	1,2856	-8,0194	-2,5688	-4,118	16	,001 *

Nesta tabela importa ressaltar a coluna do (p), no qual nos mostra que a comparação inter-momentos da variável estatura, teste *Sargent* melhor salto, teste *Sargent* Diferenças entre sem salto e melhor salto e os abdominais têm diferenças estatisticamente significativas ($p < 0,05$). A única que não se verificou essa diferença foi a variável Teste *Sargent* sem salto. Encontradas as variáveis estatisticamente significativas do teste t de medidas emparelhadas, passamos agora para o teste *Wilcoxon* que se apresentará de seguida.

Tabela 5: Teste de *Wilcoxon* (variáveis com distribuição não-normal)

		N	Mean Rank
Peso2 - Peso1	Negative Ranks	4 ^a	7,00
	Positive Ranks	7 ^b	5,43
	Ties	6 ^c	
	Total	17	
IMC2 - IMC1	Negative Ranks	7 ^d	6,71
	Positive Ranks	5 ^e	6,20
	Ties	5 ^f	
	Total	17	

	Peso2 - Peso1	IMC2 - IMC1
Z	-,453 ^g	-,628 ^h
Asymp. Sig. (2-tailed)	,650	,530

Legenda:	
a.	Peso2 < Peso1
b.	Peso2 > Peso1
c.	Peso2 = Peso1
d.	IMC2 < IMC1
e.	IMC2 > IMC1
f.	IMC2 = IMC1
g.	Baseado em ranks negativos
h.	Baseado em ranks positivos

O que se deve retirar de importante destas 2 tabelas mais a legenda, é que em nenhuma das variáveis há diferenças estatisticamente significativas ($p < 0,05$). Como nota informativa, a legenda serve para dar a entender o que corresponde cada número da tabela ao lado. Na tabela onde aparece o *Mean Rank*, o 1º número que surge em cada variável corresponde sempre aos valores que foram mais reduzidos no momento 2 e o 2º número corresponde aos valores que foram mais elevados no momento 2.

4.11 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Pretendemos com a discussão dos resultados interpretar, relacionar os dados obtidos e responder da melhor forma aos objetivos estabelecidos previamente, utilizando uma comparação entre as baterias de testes utilizadas com outros estudos. Os valores utilizados para comparação serão as médias dos resultados.

Iremos fazer comparações com crianças de 14 anos de outros estudos, visto que a nossa média de idade é de 13,6, portanto arredondamos o valor para 14 anos. Quando não for possível comparar-mos com crianças da mesma idade iremos então comparar com crianças que não tenham muita diferença de idade em relação a este estudo.

Em relação à estatura, comparando com um estudo de Ferreira (1999) que aplicou a 720 alunos dos 10 aos 18 anos da região demográfica de Viseu, podemos dizer que a média de altura dos rapazes desse estudo é menor que os valores obtidos nos 2 momentos de avaliação do nosso estudo, pois os valores do nosso estudo são 159,1Cm e 159,7Cm sendo superior ao valor de 158,7Cm dos rapazes, já as raparigas só tem valor superior ao nosso estudo somente em relação ao 1º momento, pois o valor obtido nesse estudo foi 159,3cm. Já no estudo de Martins (2005), numa amostra de 2929 indivíduos da população escolar de Esposende dos 10 aos 17 anos, o valor da média dos rapazes de 14 anos foi de 164,3cm e das raparigas 159,8cm ou seja os indivíduos deste grupo são mais altos do que os indivíduos do nosso estudo em ambos os momentos.

O facto de haver diferenças estatisticamente significativas na variável altura de um momento para o outro ($p=0,008$) deve-se ao fato do crescimento acelerado que é característico nesta idade.

Na variável Peso, comparando com o estudo de Ferreira (1999) os rapazes tinham 53,7kg e as raparigas 53,4kg, sendo que os indivíduos do nosso grupo tinham 52,1kg em ambos os momentos, ou seja são ligeiramente mais leves. Já em relação ao estudo de Martins (2005) os rapazes tinham 54,8kg e as raparigas 56kg sendo também mais pesados que os indivíduos da nossa amostra. Como o valor da nossa amostra foi idêntico nos 2 momentos é normal que não tenha havido diferenças estatisticamente significativas, talvez devido ao curto espaço de tempo que decorreu entre um teste e o outro. Para a descida do peso poderá ter contribuído as aulas de E.F, pois como os alunos vinham de um período de férias longo (férias de natal) e voltaram a ter 2 sessões semanais de atividade física poderá ter contribuído para a perda de peso.

Na variável IMC, comparando com os valores do estudo de Martins (2005), os rapazes obtiveram um valor de 20,7 e as raparigas 21,4 valores que são ligeiramente superiores observados no nosso estudo (20,4 e 20,3). Como os alunos

cresceram de um momento para o outro e o valor do peso diminuiu isso leva inevitavelmente à descida do IMC.

Passando para o teste Sargent ou teste de impulsão vertical, o que nos interessa discutir de forma a comparar com outros estudos, é a evolução da distância alcançada pelos nossos indivíduos comparando a diferença sem salto e o melhor salto do momento 1 com a diferença sem salto e o melhor salto do momento 2, ao qual verificou-se diferenças estatisticamente significativas ($p=0,000$). Isso deveu-se à evolução positiva da variável do melhor salto do teste *Sargent*₁ para teste *Sargent*₂, onde também se verificou diferença estatisticamente significativa ($p=0,000$). Na comparação com outros estudos, iremos só preocupar-nos com a diferença que foi atingida entre a medição sem salto e com salto nos 2 momentos, pois é aquilo que é mais importante neste teste, é saber o quanto se conseguiu saltar na diferença com a medição do braço esticado na vertical e a medição do melhor salto.

Segundo Salles, Mello, Vasconcelos, Júnior e Dantas (2010) num estudo a 45 atletas de futebol sub-15 do futebol carioca com uma população com média de idade de 14,3 anos, os valores atingidos foram 34,5cm; 34,7cm e 35,1cm. Os primeiros 2 valores referem-se aos melhores valores atingidos (tendo 3 tentativas) num dia com um intervalo entre testes de 2 horas e o 3º valor é a melhor marca que foi realizado 48h após os 2 primeiros testes. Podemos dizer que o valor atingido no nosso 1º teste é menor pois só foi atingido (28,9cm), mas o nosso 2º teste já conseguiu pelo menos superar o valor do 1º teste do outro estudo, pois a nossa amostra atingiu o valor de 34,6cm.

Comparando com outro estudo de Coledam, Talamoni, Cozin e Santos (2009), onde analisou o efeito do aquecimento com corrida sobre a agilidade e a impulsão vertical em jogadores juvenis de futebol, numa amostra de 16 indivíduos com uma média de idades de 16,2 anos. Os resultados mostraram que os atletas sem aquecimento atingiram 51,4Cm e com aquecimento (corrida contínua de 10 minutos) o valor foi de 54,5Cm. Estes 2 valores são bem maiores que o valor da nossa amostra que foi de 28,9 e 34,6Cm. Esta elevada diferença pode ser justificada, segundo Malina (2001) que os sujeitos mais ativos e saudáveis de ambos os géneros têm desempenhos significativamente superiores que os menos ativos.

O facto de haver diferenças estatisticamente significativas de um momento para o outro no nosso estudo poderá ser explicado pela elevada carga solicitada nos membros inferiores nas diferentes U.D. do 2º período.

Por último no teste de abdominais em 1', comparando com os valores do teste de Freitas (1994) num estudo a 583 alunos da região Autónoma da Madeira e Porto Santo, os valores obtidos nesse estudo, no teste de abdominais foi de 35,4 abdominais para os rapazes e 26,4 para as raparigas. Em relação ao nosso estudo temos uma média nos 2 momentos maior que as raparigas do outro estudo, pois temos um valor de 35,9 no 1º momento e 41,2 no 2º momento. Comparando com os rapazes temos um valor menor no 1º momento, mas depois no segundo momento esse valor ultrapassa o do outro estudo. O facto de haver diferenças estatisticamente significativas ($p=0,001$) poderá ser explicado pela carga solicitada nos músculos da região média nas diferentes U.D.

4.12 CONCLUSÃO DO TEMA-PROBLEMA

As aulas de E.F têm sempre o objetivo de melhorar a componente da aptidão física ao longo do ano letivo. Estas matérias do 2º período trabalharam bastante a força, (sem recorrer à planificação da mesma) pois houve trabalho da força dos membros inferiores, por exemplo no voleibol e andebol houve muita repetições de saltos, quer para rematar quer para bloquear um remate e na ginástica de aparelhos há bastante saltos nos aparelhos de mini-trampolim e salto no boque. Também a força média esta ligada ao que foi explicado anteriormente, pois na solicitação repetida de saltos, deslocamentos, etc. esta força é trabalhada indiretamente.

Podemos então referir a aceitação da Hipótese Alternativa (H1) visto que existem diferenças estatisticamente significativas na evolução dos valores atingidos nos testes de força da turma do 8ºA do 1º para o 2º teste. Pois os alunos evoluíram significativamente do momento 1 para o momento 2 nas variáveis, estatura, Teste Sargent em relação ao melhor salto, na diferença da medição sem salto e o melhor salto e ainda no teste de abdominais.

Em suma, se houve uma evolução da turma nos dois testes de força aplicados, não quer dizer que então não é necessário planear o trabalho da força

nas aulas, pelo contrário é importante dedicar parte da aula no trabalho de força, pois em períodos em que os docentes tenham unidades didáticas menos intensas, poderá não haver evolução desta componente. Portanto se houve uma evolução da força sem recorrer a exercícios precisos para o trabalho da mesma, então com o planeamento desta componente da aptidão física nas aulas, os resultados poderão ser melhores, mais consistente e benéficos para a saúde a curto, médio e longo prazo.

5. CONCLUSÃO DO RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Simões (1996) assume o estágio pedagógico como um período único e significativo na vida pessoal e profissional de qualquer professor. O estágio pedagógico surge como forma de colmatar e complementar a formação inicial de um futuro professor.

No nosso caso particular foi o primeiro contacto real com o contexto escolar. Consideramos esta fase fundamental no nosso desenvolvimento profissional e com repercussões e ensinamentos que, com certeza, levaremos para toda a nossa carreira profissional. Fazendo um balanço final de todo o ano letivo devemos, antes de mais, reconhecer a enorme aprendizagem que o estágio pedagógico nos proporcionou, dando-nos a conhecer o contexto real onde aplicaremos o conhecimento adquirido. Esta experiência permitiu-nos evoluir muito como professor e profissional da educação. Essa evolução e aprendizagem não seriam possíveis sem a transmissão diária de conhecimentos e experiências por parte do professor orientador Norberto Alves, os conselhos e críticas construtivas dos meus colegas estagiários e o acompanhamento importante do orientador da faculdade professor Antero Abreu.

O estágio acabou por se dividir em três fases, correspondendo aproximadamente aos três períodos letivos: uma primeira fase de adaptação, uma segunda fase de correção de pequenos erros cometidos na primeira fase e uma terceira fase de consolidação das aprendizagens. A primeira fase do estágio foi de aprendizagem exponencial, em que tudo era novo e onde aprendemos bastante em todos os parâmetros, principalmente no que diz respeito ao planeamento e a aspetos de posicionamento e *feedback* na aula. A segunda fase do estágio foi de correção desses erros dados no primeiro período e nesta fase já houve uma maior preocupação com o próprio ensino das matérias, focando-nos mais no *feedback* e menos em aspetos de controlo e gestão que já estavam dominados. Na terceira fase foram consolidadas as aprendizagens que fizemos nas duas primeiras fases e a nossa preocupação total era com a qualidade e pertinência dos *feedbacks* dados, isto é, estávamos focados em ensinar aos alunos o máximo que conseguíssemos sobre as matérias no tempo de aula que tínhamos.

Esta fase da nossa vida académica e profissional foi muitíssimo rica em aprendizagens e experiências e estamos muito entusiasmados com a continuação desta via profissional ao longo da nossa vida.

6. BIBLIOGRAFIA

Baley, I. A., e Field, D. A. (1976). *Physical education and the physical education*. 2nd Ed., Boston: Allyn and Bacon.

Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.

Bernardo, R. e Matos, M. (2003). *Desporto aventura e auto-estima nos adolescentes, em meio escolar*. Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, 3 (1:33-46).

Caetano, S. e Silva, M. (2009). *Ética Profissional e Formação de Professores*. Revista de Ciências de Educação, 08, pp. 49-60.

Campos, D. (1986). *Psicologia da aprendizagem*. Petrópolis: Vozes.

Carvalho, C. e Carvalho, A. (1996). *A Força em Crianças e Jovens: o seu desenvolvimento e treinabilidade*. Livros Horizonte.

Coledam, D. H. C., Talamoni, G. A., Cozin, M., Santos, J. W. (2009) *Efeito do aquecimento com corrida sobre a agilidade e a impulsão vertical em jogadores juvenis de futebol*. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/2053/2293>

Contreras, O. R. (1998). *Didáctica de la E.F. Un enfoque constructivista*. INDE. Barcelona.

Cortesão, L. (2002). *Formas de ensinar, formas de avaliar. Breve análise das práticas correntes de avaliação*. Em P. Abrantes & F. Araújo (coord). *Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas* (pp. 35-42). Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.

Costa, F. (1996). *Formação de Professores em Educação Física – conceção, investigação, prática*. Edições F.M.H. Lisboa.

Cunha, A. A. R. (1996). *Desenvolvimento da Força na Aula de Educação Física*. Porto: Universidade do Porto.

Fernandes, D. (2008). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.

Ferreira, V. (1994). *Contributos para a caracterização e organização das sessões de Educação Física e Desporto*. Revista Ludens, Vol 14, nº 4.

Ferreira, J. C. V. (1999). *Aptidão Física, Atividade Física e Saúde da População Escolar do Centro da Área Educativa de Viseu*. Dissertação. Faculdade Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto.

Frontoura, C. C. (2005). *O estagiário em educação física no processo de estágio pedagógico: A percepção das dificuldades dos estagiários da FCDEF-UC na fase inicial e na fase final do estágio pedagógico*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Garganta, J. (1998). *Para uma teoria dos jogos desportivos colectivos*. In: Graça, A. e Oliveira, J. (Orgs.). *O ensino dos jogos desportivos*: FCDEF-UP: Centro de Estudos dos Jogos Desportivos.

Gaya, A., Marques, A. T. (1999). *Atividade Física, Aptidão Física e Educação para a Saúde: Estudos na Área Pedagógica em Portugal e no Brasil*. R Paul Fis, v13, n. 1, pp. 83-102.

Guimarães Neto, W. M. (1999). *Musculação: anabolismo total, nutrição, treinamento, uso de esteróides anabólicos e outros ergogênicos*. 3 ed. São Paulo: Phorte.

Gomes, M. (2004). *Planeamento em educação física – comparação entre professores principiantes e professores experientes*. Consultado em 8 de Agosto 2013, disponível em: [Http://www3.uma.pt/defd/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=154&Itemid=34](http://www3.uma.pt/defd/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=154&Itemid=34)

Graça, A. S., e Mesquita, I. R. (2002). *A investigação sobre o ensino dos jogos desportivos: ensinar e aprender as habilidades básicas do jogo*. Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, 2002, 2 (5), pp.67-79.

Greco, P. (1999). *Novos conceitos em treinamento desportivo*. In Cognição e acção. Samulski, D.M.

Kaplan, L. J. (1996). *Adolescência, el adiós a la infancia*. Buenos Aires: Paidós

Kraemer, W. J. (1987). *Treinamento de Força para Jovens Atletas*. São Paulo: Manole.

Machado, S. D. A. (1999). *Educação Matemática: uma introdução*. São Paulo: Educação.

Malina, R. M. (2001). *Physical Activity and Fitness: Pathways from Childhood to Adulthood*. American Journal of Human Biology. 13: pp.162-172.

Malina, R. M., Bouchard, C. A. (2002). *Actividade Física do Atleta Jovem: do Crescimento a Maturação*. São Paulo: ROCA.

Marques, A. T., Gomes, P. B., Oliveira, J. M. F., Costa, A., Graça, A. B. S., e Maia, J. (1992). *FACDEX-Desenvolvimento somato-motor e factores de excelência desportiva na população escolar portuguesa (Vol.2)*

Martins, M. A. P. (2005). *Crescimento, Aptidão Física e Atividade Física. Um Estudo epidemiológico na população escolar de Esposende dos 10 aos 17 anos de Idade*. Dissertação de Mestrado. Faculdade Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto.

Mazo, G. (2008) *A Atividade Física e o Idoso*. In *Actividade Física, Qualidade de Vida e Envelhecimento*. Editora Sulina.

Mota, R. (1997). *A Educação Física e o Desporto Escolar*. Horizonte.

Pedro, D. A. (2010). *O planeamento Plurianual em Educação Física. Estudo Multicaso em Escolas de Lisboa*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Faculdade de Educação Física e Desporto.

Pieron, M. (1996). *Formação de Professores – Aquisição de Técnicas de ensino e supervisão pedagógica*. Lisboa: Edições FMH.

Pinto, J. (2004). *A avaliação em educação*. Escola Superior de Setúbal.

Randall, L. (1992). *Systematic supervision for Physical Education*. Human Kinetics Publishers. Champaign. IL.

Ribeiro, L. (1999). *Tipos de Avaliação. Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora. (pp. 75-92).

Rikli, R. & Jones, C. (2001). *Senior fitness test manual*. 1ª Edição. Fullerton: Human kinetics.

Rosado, A. (2002). *Critérios gerais de conceção de sistemas e instrumentos de avaliação: aplicação à educação física e às ciências do desporto*. (pp. 99-149).

Ruas, P. (2001). *Um olhar reflexivo sobre a prática pedagógica/estágio*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Salles, P. G., Mello, D. B., Vasconcelos, F. V., Júnior, A., Dantas, E. H. (2010). *Validade e Fidedignidade do Sargent Jump Test na Avaliação da Força Explosiva de Jogadores de Futebol*. Revista Brasileira de Ciências da Saúde. v. 14 pp. 21-26.

Sargent, D. A. (1921) *The Physical Test of a Man*. *American Physical Education Review*, 26, pp. 188-194.

Siedentop, D. (1983). *Development teaching skills in Physical Education*, 2nd edition. Palo Alto: Mayfield Publishing Company.

Siedentop, D. (1998). *Aprender a ensinar la educación física*. Barcelona: INDE.

Simões, C. (1996). *O desenvolvimento do professor e a construção do conhecimento pedagógico*. Aveiro: Fundação João Jacinto de Magalhães.

The Cooper Institute for Aerobics Research (1999). *Fitnessgram: test administration manual / The Cooper Institute for Aerobics Research*. 2nd ed, V, 121. Champaign, Illinois

Weineck, J. (1989). *Manual do Treinamento Esportivo*. 2 Edição. São Paulo: Editora Manole Ltda.

Weineck, J. (1999). *Treinamento Ideal: Instruções Sobre o Desempenho Fisiológico: incluindo considerações específicas de treinamento juvenil*. São Paulo: Manole.

ANEXOS

Anexo 1 - Calendário Anual

Anexo 2 - Questionário de Caracterização de Turma

Anexo 3 - Caracterização de Turma

Anexo 4 – Exemplo de Quadro de Extensão e Sequenciação de Conteúdos

Anexo 5 - Exemplo de um plano de aula e respetiva fundamentação

Anexo 6 - Exemplo de grelha de Avaliação Diagnóstica

Anexo 7 - Exemplo de grelha de Avaliação Formativa

Anexo 8 - Exemplo de Grelha de Avaliação Sumativa

Anexo 9 - Exemplo Excel da nota Final no Domínio Psicomotor e Cognitivo

Anexo 10 - Exemplo Excel da Nota Final no domínio Sócio-Afetivo

Anexo 11 – Nota Final do 1º Período contabilizando os 3 Domínios

Anexo 12 – Auto-Avaliação

Anexo 13 – Protocolo Testes de Força

Anexo 14 – Resultados dos Testes de Força

Anexo 15 – Tabelas SPSS


Anexo 1 – Calendário Anual

1º Período				
Data	Dia da Semana	Duração da Aula	Local	Matéria
17/09/2012	2ª feira	90min	G2	Apresentação
19/09/2012	4ª feira	45min	C1	Av. Diagonóstica Basquetebol
24/09/2012	2ª feira	90min	C1/C2	Av. Diagnóstica Basquetebol/Av. Diagnóstica Futebol
26/09/2012	4ª feira	45min	G1	Basquetebol
1/10/2012	2ª feira	90min	G1	Basquetebol
3/10/2012	4ª feira	45min	G2	Av. Diagnóstica Ginástica Solo
8/10/2012	2ª feira	130min	G2	Ginástica Solo
10/10/2012	4ª feira	45min	C1	Futebol
15/10/2012	2ª feira	130min	C1	Futebol
17/10/2012	4ª feira	45min	G1	Basquetebol
22/10/2012	2ª feira	90min	G1	Basquetebol
24/10/2012	4ª feira	45min	G2	Ginástica Solo
29/10/2012	2ª feira	90min	G2	Ginástica Solo
31/10/2012	4ª feira	45min	C1	Futebol
5/11/2012	2ª feira	90min	C1	Futebol
7/11/2012	4ª feira	45min	G1	Basquetebol
12/11/2012	2ª feira	90min	G1	Basquetebol
14/11/2012	4ª feira	45min	G2	Ginástica Solo
19/11/2012	2ª feira	90min	G2	Ginástica Solo
21/11/2012	4ª feira	45min	C1	Futebol
26/11/2012	2ª feira	90min	C1	Futebol
28/11/2012	4ª feira	45min	G1	Basquetebol
3/12/2012	2ª feira	90min	G1	Basquetebol
5/12/2012	4ª feira	45min	G2	Ginástica Solo
10/12/2012	2ª feira	90min	G2	Ginástica Solo
12/12/2012	4ª feira	45min	C1	Futebol



2º Período				
Data	Dia da Semana	Duração da Aula	Local	Matéria
7/01/2013	2ª feira	90min	G1	Teste de força/Av. Diagnóstica Voleibol
9/01/2013	4ª feira	45min	G2	Av. Diagnóstica Ginástica Aparelhos
14/01/2013	2ª feira	90min	G2	Av.Diagnóstica Ginástica Aparelhos
16/01/2013	4ª feira	45min	C2	Av. Diagnóstica Andebol
21/01/2013	2ª feira	90min	C2	Andebol
23/01/2013	4ª feira	45min	G1	Voleibol
28/01/2013	2ª feira	90min	G1	Voleibol
30/01/2013	4ª feira	45min	G2	Ginástica Aparelhos
4/02/2013	2ª feira	90min	G2	Ginástica Aparelhos
6/02/2013	4ª feira	45min	C2	Andebol
18/02/2013	2ª feira	90min	G1	Voleibol
20/02/2013	4ª feira	45min	G2	Ginástica Aparelhos
25/02/2013	2ª feira	90min	G2	Ginástica Aparelhos
27/02/2013	4ª feira	45min	C2	Andebol
4/03/2013	2ª feira	90min	C2	Andebol
6/03/2013	4ª feira	45min	G1	Voleibol
11/03/2013	2ª feira	90min	G1	Voleibol
13/03/2013	4ª feira	45min	G2	Ginástica Aparelhos

3º Período				
Data	Dia da Semana	Duração da Aula	Local	Matéria
3/04/2013	4ª feira	45min	Olimpíadas Casa Branca	Olimpíadas Casa Branca
8/04/2013	2ª feira	90min	C1	JDC
10/04/2013	4ª feira	45min	G1	Av. Diagnóstica Badminton
15/04/2013	2ª feira	90min	G1	Badminton
17/04/2013	4ª feira	45min	G2	Av. Diagnóstica Atletismo
22/04/2013	2ª feira	90min	G2	Atletismo/JDC
24/04/2013	4ª feira	45min	C1	Atletismo
29/04/2013	2ª feira	90min	C1	Atletismo/JDC
6/05/2013	2ª feira	90min	G1	Badminton
8/05/2013	4ª feira	45min	G2	Atletismo
13/05/2013	2ª feira	90min	G2	Atletismo/JDC
15/05/2013	4ª feira	45min	C1	Atletismo
20/05/2013	2ª feira	90min	C1	Atletismo/JDC
22/05/2013	4ª feira	45min	G1	Badminton
27/05/2013	2ª feira	90min	G1	Badminton
29/05/2013	4ª feira	45min	G2	Atletismo
3/06/2013	2ª feira	90min	G2	Av. Sumativa Atletismo
5/06/2013	4ª feira	45min	C1	Av. Sumativa Atletismo
12/06/2013	4ª feira	45min	G1	Av. Sumativa Badminton

Anexo 2 - Questionário de Caracterização de Turma



E.B. 2,3 Dra Maria Alice Gouveia

Ficha Individual do Aluno

As tuas respostas neste Inquérito vão servir para:

- Conhecer melhor cada um dos alunos;
- Conhecer melhor a turma;
- Servir como dados para o professor no âmbito do estudo de turma.

I – Identificação do Aluno

1. Nome: _____

2. Ano: _____ Turma: _____ N.º: _____

3. Data de Nascimento: ____/____/____ Idade: ____ anos

4. Naturalidade: _____

5. Residência: _____ Código Postal: _____ - _____
Localidade: _____ Telefone: _____ Telemóvel: _____

II – Encarregado de Educação

1.1. Pai 1.2. Mãe 1.3. Outros
(Preenche o ponto 2 apenas no caso da tua opção anterior ser "Outros")

2.1. Nome: _____

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

2.4. Residência: _____ Código Postal: _____ - _____
Localidade: _____ Telefone: _____ Telemóvel: _____

3. No ano lectivo anterior o teu Encarregado de Educação foi às Reuniões com o Director de Turma: Muitas vezes Às vezes Raramente Nunca

4. Os teus pais ou Encarregado de Educação incentivam-te a estudar e ir às aulas: Sim Não

III – Situação familiar

1. Nome do pai: _____

2. Idade: _____ anos Profissão: _____

3. Nome da mãe: _____

4. Idade: _____ anos Profissão: _____

5. Pais Separados Não Sim

6. Falecido(s)- Pai Mãe

7. Habilitações literárias (grau de instrução):

	Pai	Mãe
7.1. Não sabe ler nem escrever		
7.2. Primeiro Ciclo		
7.3. Segundo Ciclo		
7.4. Terceiro Ciclo		
7.5. Secundário		
7.6. Curso Superior		
7.7. Outro		

8. Número de Irmãos: 0 1 2 3 4 +4

IV – Ambiente familiar

1. Com quem vives?

1.1. Pais 1.2. Mãe 1.3. Pai 1.4. Com familiares 1.5. Outros? _____

2. Como consideras o teu ambiente familiar?

Bom Razoável Mau

3. Conversas com os teus pais sobre os seguintes assuntos? Indica quais:

Problemas Escolares	
Problemas pessoais ("namoros"...)	
Desporto	
Amigos/Colegas de turma	
Problemas da actualidade (droga, sida,...)	
Outros	

V – Habitação

1. Em que tipo de casa vives?

Apartamento Moradia Outro

2. Tens um quarto só para ti? _____ (sim ou não)

3. Habitualmente o teu local de estudo é?

Em casa	
Na escola	
Outro local	



4. O teu local de estudo é:

Silencioso	
Barulhento	
Estudas com o rádio ligado	
Estudas com a televisão acesa	

VI – Vida Escolar

1. Em que escola estiveste no ano passado? _____

2. Já reprovaste? _____ (sim ou não)

3. Se respondeste sim à questão anterior, indica em que ano(s):

	Ano	N.º de vezes
Primeiro Ciclo	1º Ano	
	2º Ano	
	3º Ano	
	4º Ano	
Segundo Ciclo	5º Ano	
	6º Ano	
Terceiro Ciclo	7º Ano	
	8º Ano	
	9º Ano	



4. Frequentas a escola porque (assinala as 2 principais):

Gostas de aprender	
É necessário no futuro	
Queres ter um emprego	
És obrigado pelos teus pais	
Queres ter um curso superior	
Outros	

5. Quando é que estudas?

Diariamente	
Regularmente	
Em vésperas de teste	
Nunca	

6. Alguém te ajuda a esclarecer dúvidas quando tens dificuldades? _____ (sim ou não)

6.1. Se respondeste sim, indica quem te ajuda:

Pais	
Irmãos	
Colegas de turma	
Professores	
Amigos	
Explicador particular	
Outros	

7. Qual é a disciplina que mais gostas? _____

8. Qual é a disciplina que tens mais dificuldade? _____

9. Quais são as principais razões dessa dificuldade (assinala as 2 mais importantes):

Falta de estudo	
Falta de interesse	
Dificuldade de compreensão	
Falta de bases dos anos anteriores	
Falta de material	
Pouco tempo para aprender muita matéria	
Colocação tardia dos professores	
Problemas de saúde	
Outra(s)	

10. Se depender de ti continuas a estudar até ao ensino superior? _____ (sim ou não)

11. Qual a profissão que gostarias de exercer? _____

VII – Personalidade/ Interesses Pessoais

1. Indica as tuas duas principais qualidades:

Divertido/a	
Solidário/a	
Compreensivo/a	
Comunicativo/a	
Participativo; empenhado/a	

2. Indica as características que gostarias de ver num professor:

Exigência	
Pontualidade	
Simplicia	
Sentido de justiça	
Comunicabilidade	
Cordialidade	
Outra(s)	

VIII – Deslocação para a escola

1. Para vires para a escola deslocas-te:

A pé	
De mota	
De carro	
De bicicleta	
Em transportes públicos	
Outro	



2. Quanto tempo demoras na deslocação de tua casa para a escola?

-15m 15m 30m 45m 1h +1h

IX – Alimentação

1. Que refeições fazes diariamente?

Pequeno-almoço Meio da manhã Almoço Lanche Jantar Ceta

2. Onde costumavas almoçar?

Em casa	
Na cantina da escola	
No bar da escola	
Outro lugar	
Não almoças.	



3. O que consideras essencial para a tua alimentação?

Sopa Carne/Peixe Fruta Vegetais Outros alimentos

4. O que costumavas beber às refeições?

Água	
Sumos	
Refrigerantes	
Alcool (vinho, cerveja, etc...)	

X- Saúde e Hábitos de Higiene

Responde apenas **sim** ou **não** às questões que se seguem:

1. Ouves bem? _____ 2. Vês bem? _____ 3. Sofres de alguma doença permanente? Qual? _____
 4. Se necessitas de cuidados especiais de saúde, indica-os: _____
 5. Costumas tomar banho após a actividade física (Treino, aulas de ed. física) Sim Não

XI - Repouso - sono

1. Dormes bem? _____ (sim ou não)
 2. A que horas costumavas deitar-te em tempo de aulas?
 21h 22h 23h 24h +24h
 3. Quantas horas dormes normalmente?
 5h 6h 7h 8h +8h



XII - Tempos Livres

1. Nas horas de tempo livre gostas de estar (assinala com um X):

Sozinho	<input type="checkbox"/>
Com os amigos	<input type="checkbox"/>
Com a família	<input type="checkbox"/>
Outros	<input type="checkbox"/>

2. Como costumavas ocupar os teus tempos livres (assinala com um X):

Ir à praia	<input type="checkbox"/>	Ver Televisão	<input type="checkbox"/>
Ir ao cinema	<input type="checkbox"/>	Praticar Desporto	<input type="checkbox"/>
Estar com a família	<input type="checkbox"/>	Ouvir música	<input type="checkbox"/>
Passear	<input type="checkbox"/>	Conversar com os amigos	<input type="checkbox"/>
Ajudar no ofício dos pais	<input type="checkbox"/>	Ler	<input type="checkbox"/>
Outros	<input type="checkbox"/>	Jogar computador	<input type="checkbox"/>

3. Indica o género de programas de TV, música e livros que preferes?

	Concursos	Notícias	Telenovelas	Filmes	Desporto	Desenhos Animados	Outros
Ver TV	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Pop	Rock	Popular	Rap	Dance-music	Heavy-metal	Outros
Ouvir música	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Aventura	Romance	Poesia	Ficção Científica	Policiais	Banda Desenhada	Revistas/ jornais
Ler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

XIII - Educação Física/ Atividades Desportivas

1. Gostas da disciplina de Educação Física? _____ (sim ou não)
 2. Tiveste EF nos anos anteriores?
 2.1. Sim, em todos
 2.2. Não 2.2.1 Em quais? 5º 6º 7º 8º 9º 10º
 3. Quais destas modalidades já praticaste nas aulas de EF?
 Andebol Futebol Voleibol Basquetebol Raguebi Badminton
 Dança Atletismo Ginástica Corfebol Outros(s)
 4. Em quais destas modalidades sentiste mais dificuldades? _____
 5. Indica uma modalidade/atividade desportiva que gostarias de praticar nas aulas de EF: _____
 6. Tens ou tiveste alguma prática desportiva fora da escola? (assinala o espaço correcto)
 7. Se respondeste **sim** à questão anterior indica qual a modalidade(s) que praticas ou praticaste: _____
 8. És federado nessa modalidade? _____ (sim ou não)
 9. Tens algum problema de saúde que te impossibilite de uma prática regular das aulas de Educação física? _____ (sim ou não). Se **sim**, qual? _____



Obrigado pela tua colaboração
 Coimbra, Setembro de 2012
 O professor de EF

Anexo 3 - Caracterização de Turma

I. Identificação da turma

Género da Turma		Idade		Residência	
Rapazes	11	12 anos	5	Coimbra	15
Raparigas	10	13 anos	13	Mealhada	1
		14 anos	1	Almalaguês	1
		15 anos	2	Santo António dos Olivais	1
				Penacova	1
				Canas de Semide	1
				Lousã	1

II. Encarregado de Educação

Encarregado da Educação	O Encarregado de educação no ano letivo anterior foi às reuniões com o DT:	Os pais incentivam o gosto pelo estudo
Mãe	Muitas vezes	Sim
Pai	Às vezes	Não
	Raramente	
	Nunca	

III. Situação Familiar

Pais Separados		Número de Irmãos	
Sim	3	0 irmãos	4
Não	18	1 irmão	13
		2 irmãos	4

III. Situação Familiar (cont.)

Habilitações Literárias	Pai	Mãe
Não sabe ler nem escrever	0	0
Primeiro Ciclo	0	0
Segundo Ciclo	3	3
Terceiro Ciclo	1	4
Secundário	5	2
Curso Superior	11	11
Outro	0	0

IV. Ambiente Familiar

Com quem vive		Ambiente familiar	
Pais e irmão(s)	12	Bom	20
Pais	4	Razoável	1
Pai e irmão(s)	2	Mau	0
Mãe e irmão(s)	1		
Mãe e outros familiares	1		
Mãe	1		
Pai	0		

IV. Ambiente Familiar (cont.)

Conversa com os pais sobre os seguintes assuntos	
Problemas Escolares	19
Desporto	17
Amigos/Colegas de turma	16
Outros	10
Problemas pessoais ("namoros")	8
Problemas da atualidade (droga, sida...)	6

V. Habitação

Habitação		Quarto próprio		Local de estudo	
Apartamento	11	Sim	18	Em casa	19
Moradia	10	Não	3	Na escola	0
Outro	0			Outro Local	3

VI. Vida Escolar

Escola frequentada no ano passado		Reprovações		Porque gosta da escola (2 principais)	
Na mesma	21	Sim	3	É necessário no futuro	13
Outra	0	Não	18	Ter um emprego	11
				Ter um curso superior	9
				Gosta de aprender	6
				Obrigado pelos teus pais	2
				Outros	1

VI. Vida Escolar (cont.)

Quando estuda		Alguém ajuda a esclarecer dúvidas		Quem ajuda	
Diariamente	6	Sim	21	Pais	14
Regularmente	13	Não	0	Professores	8
Em vésperas de teste	1			Irmãos	7
Nunca	1			Amigos	6
				Colegas de Turma	5
				Outros	5
				Explicador Particular	2

VI. Vida Escolar (cont.)

Qual é a disciplina preferida		Qual é a disciplina em que há mais dificuldade	
Educação Física	6	Matemática	5
Matemática	4	Educação Visual	5
Português	4	Inglês	4
Inglês	2	Educação Física	3
TIC	1	Físico-Química	1
Educação Visual	1	Português	1
Físico-Química	1	Francês	1
História	1	Nenhuma	1
Dança	1		

VI. Vida Escolar (cont.)

Razões principais dessa dificuldade (2 principais)	
Dificuldade de compreensão	10
Falta de interesse	9
Falta de estudo	8
Outra(s)	7
Falta de bases dos anos anteriores	6
Não tem dificuldades	1
Falta de material	0
Pouco tempo para aprender muita matéria	0
Colocação tardia dos professores	0
Problemas de saúde	0

Pretende estudar até ao Ensino Superior?	
Sim	19
Não	2

VII. Personalidade / Interesses Pessoais

Indica duas principais qualidades:	
Divertido/a	20
Compreensivo/a	9
Comunicativo/a	6
Solidário/a	4
Participativo/a; empenhado/a	3

Características que mais aprecia num professor:	
Simpatia	19
Sentido de Justiça	14
Pontualidade	12
Exigência	7
Comunicabilidade	6
Cordialidade	5
Outra(s)	2

VIII. Deslocação para a Escola

Deslocação para a escola	
De carro	19
A pé	6
De bicicleta	1
Em transportes públicos	1
De mota	0
Outro	0

Tempo de deslocação de casa até à escola	
< 15 minutos	12
15min	6
30min	2
45min	1
1h	0
>1h	0

IX. Alimentação

Refeições que faz diariamente	
Pequeno-Almoço	21
Meio da Manhã	16
Almoço	21
Lanche	20
Jantar	20
Ceia	8

Local do almoço	
Na cantina da escola	17
Em casa	16
Outro lugar	2
No bar da escola	0
Não almoças	0

X. Saúde e Hábitos de Higiene

Ouve bem	
Sim	21
Não	0

Vê bem	
Sim	16
Não	5

Doença crónica	
Sim	3
Não	18

XI. Repouso - Sono

Dorme bem		A que horas costuma deitar-se em tempo de aulas		Quantas horas dorme normalmente	
Sim	18	21h	0	5h	0
Não	3	22h	8	6h	1
		23h	10	7h	4
		24h	2	8h	14
		>24h	1	>8h	2

XII. Tempos Livres

Nos tempos livres gosta de estar	
Com amigos	21
Com família	11
Sozinho	3
Outros	3

Ocupação de tempos livres	
Ver televisão	18
Ouvir música	17
Conversar com os amigos	17
Estar com a família	16
Jogar computador	15
Passear	13
Ir ao cinema	11
Praticar desporto	10
Ler	9
Ir à praia	7
Outros	5
Ajudar no ofício dos pais	1


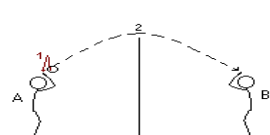
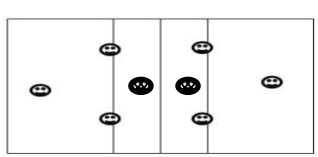
XII. Tempos Livres (cont.)

Programas de TV		Músicas		Livros	
Filmes	20	Rock	15	Aventura	13
Desporto	11	Pop	9	Policiais	9
Outros	6	<u>Heavy-metal</u>	8	Romance	7
Concursos	5	Outros	7	Ficção Científica	7
Desenhos Animados	5	<u>Dance-music</u>	4	Banda Desenhada	7
Telenovelas	4	Rap	3	Revistas/Jornais	6
Notícias	1	Popular	0	Poesia	3

Anexo 4 – Exemplo de Quadro de Extensão e Sequenciação de Conteúdos

Aula(s)	Aula(s) da UD	Data	Espaço	Conteúdos	Objetivos Específicos	Função Didática
69	1	10/04/2013	G1	-Pega da Raqueta; -Posição Base; -Deslocamentos; -Serviço Curto; -Clear; -Lob; -Jogo 1x1 (cooperação).	✓ Averiguar o nível que os alunos se encontram (lob, clear, serviço curto, posição base e jogo 1x1); ✓ Introduzir: pega da raqueta e deslocamentos.	Avaliação Diagnóstica/ Introdução
70 e 71	2 e 3	15/04/2013	G1	- Posição base; - Pega da raquete; -Deslocamentos; - Serviço curto e comprido; - Lob; - Clear; - Jogo 1x1 (cooperação).	✓ Introduzir posição base, pega da raquete e deslocamentos; ✓ Introduzir serviço curto, comprido, clear, lob e jogo 1x1;	Introdução
78 e 79	4 e 5	6/05/2013	G1	- Posição base; - Pega da raquete; -Deslocamentos; - Serviço curto e comprido; - Lob; - Clear; - Amorti; - Drive; - Remate; - Jogo 1x1 (cooperação).	✓ Introduzir Amorti; ✓ Introduzir drive; ✓ Introduzir Remate; ✓ Exercitar posição base, pega da raquete e deslocamentos; ✓ Exercitar serviço curto, comprido, lob, clear e jogo 1x1;	Introdução Exercitação
86	6	22/5/2013	G1	- Posição base; - Pega da raquete; -Deslocamentos; - Serviço curto e comprido; - Lob; - Clear; - Amorti; - Drive; - Remate; - Jogo 1x1 (competição).	✓ Exercitar Amorti; ✓ Exercitar drive; ✓ Exercitar Remate; ✓ Exercitar posição base, pega da raquete e deslocamentos; ✓ Exercitar serviço curto, comprido, lob, clear; ✓ Exercitar jogo 1x1 (competição)	Exercitação
87 e 88	7 e 8	27/05/2013	G1	- Posição base; - Pega da raquete; -Deslocamentos; - Serviço curto e comprido; - Lob; - Clear; - Amorti; - Drive; - Remate; - Jogo 1x1 (competição).	✓ Consolidar Amorti; ✓ Consolidar drive; ✓ Consolidar Remate; ✓ Consolidar posição base, pega da raquete e deslocamentos; ✓ Consolidar serviço curto, comprido, lob, clear; ✓ Consolidar jogo 1x1 (competição)	Consolidação
93	89	12/06/2013	G1	- Posição base; - Pega da raquete; -Deslocamentos; - Serviço curto e comprido; - Lob; - Clear; - Amorti; - Drive; - Remate; - Jogo 1x1 (competição).	✓ Avaliar Amorti; ✓ Avaliar drive; ✓ Avaliar Remate; ✓ Avaliar posição base, pega da raquete e deslocamentos; ✓ Avaliar serviço curto, comprido, lob, clear; ✓ Avaliar jogo 1x1 (competição)	Avaliação Sumativa

Anexo 5 - Exemplo de um plano de aula e respetiva fundamentação

Ano/Turma: 8º A		Período: 2º	Data: 6/03/2013	Espaço: G1		
Hora: 9H15		Duração: 45'	UD: Voleibol	Função Didática: Introdução/Consolidação		
Nº Aula: 63		Nº Aula UD: 6	Nº Alunos previsto: 21	Nº Alunos dispensados:		
Recursos Materiais: 21 bolas; coletes; bases; elástico; apito; cronómetro.						
Objetivos: Consolidar passe, manchete e serviço por baixo; Introduzir jogo reduzido 4x4						
Tempo	Descrição/organização da tarefa		Objetivos	Critérios de êxito	Estilos de Ensino	
	T	P				
Parte Inicial	9.20	5'	Equipar-se para a aula.			
		7'	-Explicitação da matéria que irá ser lecionada nesta aula. <u>Manipulação Individual de bola:</u> 1) Toques de sustentação parado; 2) Passe de sustentação e passe alto; 3) Passe de sustentação, passe alto, deixa tocar no chão e passe sustentação; 4) Passe alto e manchete (deixar tocar no chão e depois sem deixar cair). 	- Aumentar a temperatura corporal para iniciar a prática. - Ativar os grupos musculares, estruturas tendinosas, ligamentares e articulações mais solicitadas para a aula. - Consolidar passe e manchete.	<u>Passe:</u> - Pernas ligeiramente fletidas bem como os braços, posiciona-se debaixo da bola e envia-a para cima - Plano dos cotovelos superior ao dos ombros e as mãos acima e à frente da testa; - Extensão total do corpo no momento do contacto com a bola (efeito de mola). <u>Manchete:</u> - Inclinam o tronco ligeiramente à frente, fletindo as pernas e colocando os pés um à frente do outro. - Braços em completa extensão, estando as mãos sobrepostas e com polegares e dedos unidos, tocando a bola com os antebraços; - Extensão do corpo após o contacto com a bola.	Ensino por Tarefa
Parte Fundamental	9.27	7'	- Grupos de 2 havendo um de 3 elementos com uma bola: 1) Passe de sustentação e passe; 2) Passe; 3) Passe, manchete (auto-passe) e passe; 4) Serviço por baixo e manchete para o colega. 	- Consolidar passe, manchete e serviço por baixo.	<u>Passe:</u> Mencionado anteriormente <u>Manchete:</u> - Mencionado anteriormente <u>Serviço por Baixo:</u> - Corpo fletido, sendo o pé adiantado contrário ao braço do serviço; - Bola colocada no prolongamento do braço que vai bater; - Braço de batimento sempre em extensão, com a mão aberta, contactando a bola na parte inferior.	Ensino por Tarefa/Descoberta Guiada
	9.34	15'	<u>Jogo reduzido 4x4</u>  Como sobra 3 rapazes e 2 raparigas, cada grupo fica com um campo a realizar gestos técnicos (Passe, manchete (auto-passe) e passe; passe, passe de sustentação e manchete).	- Introduzir o jogo reduzido 4x4; - Consolidar e avaliar os gestos técnicos em situação de jogo reduzido, assim como a tomada de decisão e conhecimentos sobre o jogo.	- Serve por baixo colocando a bola no campo contrário; - Recebe o serviço em passe ou manchete; - Efetua 3 toques com a sua equipa. - Recebe o serviço em passe ou manchete dando continuidade ao jogo, sendo o 2º toque para a posição de passador; - Ao 2º toque de um	Ensino por Tarefa/Descoberta Guiada

					companheiro posiciona-se para finalizar em passe.	
Parte Final	9.49	1´	Balanço final e arrumação do material	Verificar a aquisição de conteúdos.	- Os alunos perceberem aquilo que foi dado na aula e saberem explicar quando o professor questiona-os.	
	9.50	10´	Higiene Pessoal			

Fundamentação da aula

Esta será a última aula antes da avaliação sumativa. Os exercícios escolhidos para esta aula serão aqueles aplicados na avaliação. Nesta unidade didática não foi abordado o remate pois o nível dos alunos é fraco para introduzir esta técnica, no passe de costas decidi não exercitar mais nem coloca-lo como exercício avaliar na avaliação, porque na aula anterior os alunos tiveram bastantes dificuldades neste gesto. Já em relação ao serviço por cima só farão alguns alunos dos quais eu solicitar para executá-lo porque o nível médio da turma ainda não está suficientemente preparado para este elemento.

Foi introduzido o jogo reduzido 4x4 que será aplicado na aula de avaliação, de forma aproximar do jogo formal, sendo acrescentado mais um jogador ao habitualmente jogado (3x3) e será em situação de jogo e não de cooperação, pois assim incrementa-se uma maior competitividade e a necessidade de os alunos se movimentarem mais bem como ter outra visão de jogo.

Anexo 6 - Exemplo de grelha de Avaliação Diagnóstica

ESCOLA DR.ª MARIA ALICE GOUVEIA / CEIRA
Avaliação Diagnóstica



Unidade Didática: Voleibol		Ano: 8ª Turma: A		AULA Nº 48		DATA: 23/01/2013	
Determinantes Técnicas	Passes	Manchete	Serviço por Baixo	Jogo 2x2/3x3	Nível	Componentes Críticas	
Nº	Nomes						
1	A	E	A	E	Elementar	<p>Passes:</p> <p>1. Pernas ligeiramente fletidas bem como os braços, posiciona-se de baixo da bola e envia-a para cima na direção do companheiro.</p> <p>2. Plano dos cotovelos superior ao dos ombros e as mãos acima e à frente da testa;</p> <p>3. Extensão total do corpo no momento do contacto com a bola (efeito de mola).</p> <p>Manchete:</p> <p>1. Inclinar o tronco ligeiramente à frente, fletindo as pernas e colocando os pés um à frente do outro.</p> <p>2. Braços em completa extensão, estando as mãos sobrepostas e com polegares e dedos unidos, tocando a bola com os antebraços;</p> <p>3. Extensão do corpo após o contacto com a bola.</p> <p>Serviço por Baixo:</p> <p>1. Corpo fletido, sendo o pé adiantado contrário ao braço do serviço;</p> <p>2. Bola colocada no prolongamento do braço que vai bater;</p> <p>3. Braço de batimento sempre em extensão, com a mão aberta, contactando a bola na parte inferior.</p> <p>Jogo:</p> <p>1. Serve por baixo, colocando a bola numa zona de difícil receção;</p> <p>2. Recebe o serviço em manchete ou com as duas mãos de forma a dar continuidade ao jogo;</p> <p>3. Ao segundo toque de um companheiro posiciona-se para finalizar o ataque.</p>	
2	E	I	I	I	Introdutório		
3	I	I	I	I	Introdutório		
4	E	I	I	E	Introdutório		
5	I	I	I	I	Introdutório		
6	I	I	I	I	Introdutório		
7	I	I	I	I	Introdutório		
8	A	E	A	E	Elementar		
9	E	I	I	I	Introdutório		
10	I	I-	I	I-	Introdutório		
11	A	I	E	E	Elementar		
12	E	I	I	I	Introdutório		
13	A	E	E	E	Elementar		
14	A	I	E	E	Elementar		
15	I	I	I	I	Introdutório		
16	E	I	E	I	Introdutório		
17	I	I	I-	I	Introdutório		
18	E	I	I-	I	Introdutório		
19	E	I	E	I	Introdutório		
20	E	I	I	E	Introdutório		
21	I	I	I-	I	Introdutório		

Nível	Parâmetros de Referência
Introdutório (I)	O aluno apresenta muita dificuldade na execução do gesto técnico, não respeitando a maioria dos critérios de êxito, em situação de jogo ou exercício critério.
Elementar (E)	O aluno apresenta alguma dificuldade na execução do gesto técnico, respeitando alguns dos critérios de êxito, em situação de jogo ou exercício critério.
Avançado (A)	O aluno apresenta correção na realização do gesto técnico, respeitando todos os critérios de êxito, em situação de jogo ou exercício critério.

Anexo 7 - Exemplo de grelha de Avaliação Formativa

Data		23/01/13				28/01/13				18/02/13				6/03/13				11/03/13			
Aula da U.D		1				2 e 3				4 e 5				6				7			
Nº	Nome	Comportamento	Desempenho	Participação	Conhecimentos	Comportamento	Desempenho	Participação	Conhecimentos	Comportamento	Desempenho	Participação	Conhecimentos	Comportamento	Desempenho	Participação	Conhecimentos	Comportamento	Desempenho	Participação	Conhecimentos
1		B	M B	B	B	B	M B	B	B	-	-	-	-	B	M B	M B	M B	B	M B	M B	M B
2		B	B	B	S	M B	B	M B	S	-	-	-	-	M	B	B	B	M B	B	M B	S
3		S	S	S	S	M F	I	I	I	B	B	B	S	-	-	-	-	-	-	-	-
4		M B	M B	M B	S	-	-	-	-	-	-	-	-	M B	B	M B	B	M B	B	M B	B
5		B	S	S	S	B	S	B	S	-	-	-	-	B	S	S	S	B	S	B	S
6		M B	S	M B	S	M B	S	B	S	-	-	-	-	M B	S	M B	S	M B	S	B	S
7		-	-	-	-	B	S	M B	S	M B	S	S	S	M B	B	B	S	B	S	M B	S
8		B	M B	B	B	B	B	B	S	-	-	-	-	B	B	B	S	B	M B	M B	B
9		M B	S	M B	S	M B	S	M B	B	B	S	B	S	M B	B	B	S	M B	B	M B	S
10		B	S	M B	S	B	B	B	S	B	S	B	S	M B	S	B	S	B	S	M B	S
11		M B	B	M B	B	-	-	-	-	M B	B	M B	S	B	B	M B	B	M B	B	M B	B
12		M B	S	M B	S	M B	S	M B	S	M B	S	M B	S	B	S	M B	S	M B	S	M B	B
13		M B	M B	M B	B	M B	B	M B	B	-	-	-	-	M B	M B	M B	B	M B	M B	M B	M B
14		B	M B	B	S	S	M B	B	S	-	-	-	-	B	B	B	S	B	B	B	S
15		M B	S	M B	S	B	B	M B	S	B	B	B	S	B	S	B	S	B	S	M B	S
16		B	B	M B	D	M B	B	M B	S	-	-	-	-	B	B	B	B	M B	B	M B	B
17		M B	S	B	S	B	S	B	S	-	-	-	-	M B	S	B	S	M B	S	B	S
18		B	S	B	S	M B	B	B	B	-	-	-	-	M B	S	S	S	M B	S	M B	S
19		B	B	B	S	B	B	M B	S	I	S	B	B	I	S	B	S	B	S	B	S
20		M B	B	M B	B	-	-	-	-	B	B	M B	S	M B	B	B	S	M B	B	M B	S
21		M B	S	M B	S	M B	S	B	S	-	-	-	-	M B	S	M B	S	-	-	-	-

Terminologia a utilizar: Muito Fraco / Insuficiente / Suficiente / Bom / Muito Bom

Anexo 8 - Exemplo de Grelha de Avaliação Sumativa

ESCOLA DR.ª MARIA ALICE GOUVEIA / CEIRA
Avaliação Sumativa



Unidade Didática: Basquetebol		Ano: 8ª Turma: A				AULA Nº 34		DATA: 3/12/2012	Componentes Críticas
Determinantes Técnicas		Passe	Recepção	Drible	Lançamento Passada	Jogo 3x3		Total	
						Enquadr. Ofensivo	Enquadr. Defensivo		
Nº	Nomes								
1		5	5	5	5	4	5	4,83 (5)	<p>Passe: 1- Bola à altura do peito, dedos em W; 2- Avanço de um dos apoios na direção do passe; 3- Trajetória da bola tensa, dirigida ao alvo.</p> <p>Recepção: 1- Ir ao encontro da bola, amortecendo-a; 2- Manter a bola no campo visual.</p> <p>Drible: 1- Olha em frente sem perder o controlo da bola; 2- Dribla com a mão mais afastada do adversário; 3- Drible altura da cintura.</p> <p>Lançamento na passada: 1- Sequência correta de apoios.</p> <p style="text-align: center;">Jogo 3x3</p> <p>Enquadramento Ofensivo: 1- Enquadra-se com o cesto; 2- Cria linhas de passe e corta para o cesto; 3- Lança quando tem oportunidade.</p> <p>Enquadramento Defensivo: 1- Sem bola coloca-se entre o adversário e o cesto; 2- Adota posição defensiva básica (MI fletidos; olhar para a frente e braços e dedos abertos virados p/ bola); 3- Dificulta o passe, drible, lançamento e abertura de linhas de passe.</p>
2		3	3	3	3	3	3	3,00 (3)	
3		3	3	3	2	2	3	2,67 (3)	
4		3	3	3	3	4	3	3,17 (3)	
5		3	3	3	3	3	3	3,00 (3)	
6		3	3	3	3	3	3	3,00 (3)	
7		3	3	3	2	2	3	2,67 (3)	
8		5	5	4	4	4	4	4,33 (4)	
9		4	4	3	4	4	3	3,67 (4)	
10		3	3	3	3	3	3	3,00 (3)	
11		4	4	4	3	3	4	3,67 (4)	
12		4	4	3	2	3	4	3,33 (3)	
13		5	5	5	3	4	5	4,50 (5)	
14		4	4	4	4	3	4	3,83 (4)	
15		3	3	3	2	3	2	2,67 (3)	
16		4	4	3	3	3	3	3,33 (3)	
17		3	3	3	2	3	3	2,83 (3)	
18		3	3	3	3	3	3	3,00 (3)	
19		4	4	4	2	4	4	3,67 (4)	
20		3	3	3	2	3	3	2,83 (3)	
21		3	3	3	2	3	3	2,83 (3)	

Níveis	Parâmetros de Referência
Nível 1	- Nas atividades coletivas não executa as exigências de caráter técnico em situação analítica; - Não executa as exigências de caráter técnico em situação de jogo.
Nível 2	- Nas atividades coletivas não executa de forma correta as exigências de caráter técnico em situação analítica; - Não executa de forma correta as exigências de caráter técnico em situação de jogo.
Nível 3	- Nas atividades coletivas executa com algumas dificuldades as exigências de caráter técnico em situação analítica; - Executa com algumas dificuldades as exigências de caráter técnico em situação de jogo.
Nível 4	- Nas atividades coletivas executa com relativa facilidade as exigências de caráter técnico em situação analítica. - Executa com relativa facilidade as exigências de caráter técnico em situação de jogo, optando pela decisão mais correta.
Nível 5	- Nas atividades coletivas executa com facilidade as exigências de caráter técnico em situação analítica. - Executa com facilidade as exigências de caráter técnico em situação de jogo, optando pela decisão mais correta.

Anexo 9 - Exemplo Excel da nota Final no Domínio Psicomotor e Cognitivo

15 $f_x = ((5*G5) + (2*H5))/7$

	C	D	E	F	G	H	I	J
1								
2	<u>Avaliação Sumativa de Voleibol</u>							
3								
4	Passe	Manchete	Serviço por Baixo	Jogo 4x4	Nota Prática	Conhecimentos	Nota U.D.	Observações
5	5	4	5	4	4,50	5	4,64	
6	4	3	4	4	3,75	4	3,82	
7	3	3	4	3	3,25	3	3,18	
8	4	3	4	4	3,75	4	3,82	
9	3	3	3	3	3,00	3	3,00	
10	3	3	3	3	3,00	4	3,29	
11	4	3	4	3	3,50	3	3,36	
12	4	4	5	4	4,25	3	3,89	
13	4	4	4	3	3,75	4	3,82	
14	3	3	4	3	3,25	3	3,18	
15	4	4	5	4	4,25	4	4,18	
16	3	3	4	3	3,25	4	3,46	
17	5	4	5	4	4,50	5	4,64	
18	4	4	5	4	4,25	3	3,89	
19	3	3	3	3	3,00	3	3,00	
20	4	4	4	4	4,00	4	4,00	
21	3	3	3	3	3,00	4	3,29	
22	4	3	3	3	3,25	4	3,46	
23	4	3	4	3	3,50	3	3,36	
24	4	4	5	4	4,25	5	4,46	
25	3	3	4	3	3,25	4	3,46	

Anexo 10 - Exemplo Excel da Nota Final no domínio Sócio-Afetivo

16 fx =MÉDIA(C6:H6)

	C	D	E	F	G	H	I
2							
3	Nota das Atitudes do 2º Período						
4	Equipamento Específico/ Higiene Pessoal	Pontualidade/ Assiduidade	Segurança	Comportamento	Cooperação	Participação	Média
5							
6	5	5	4	3	4	5	4,33
7	5	4	4	4	4	5	4,33
8	4	3	3	3	3	4	3,33
9	5	5	4	4	5	4	4,50
10	5	4	4	3	4	4	4,00
11	5	5	4	5	4	4	4,50
12	4	3	4	4	3	3	3,50
13	5	5	4	3	4	5	4,33
14	5	5	4	5	4	4	4,50
15	4	3	3	4	4	4	3,67
16	5	5	4	4	4	4	4,33
17	5	5	4	5	5	5	4,83
18	5	5	4	5	5	5	4,83
19	5	4	4	4	3	4	4,00
20	4	3	3	4	4	4	3,67
21	5	5	4	4	4	4	4,33
22	5	4	4	4	3	3	3,83
23	5	4	4	4	4	4	4,17
24	5	5	3	3	4	4	4,00

Anexo 11 – Nota Final do 1º Período contabilizando os 3 Domínios

H5 $f_x = ((7 * F5) + (3 * G5) + I5 / 2) / 10$

	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
2										
3										
4	Voleibol	Andebol	Ginástica de Aparelhos	Nota Psicomotor	Nota Atitudes	Média Nota 2º Período	Nota 1º Período	Nota 2º Período	Auto Avaliação	Observações
5	4,64	4,69	4,26	4,53	4,33	4,72	5	5	5	
6	3,82	3,61	3,81	3,75	4,33	4,12	4	4		
7	3,18	3,31	3,32	3,27	3,33	3,44	3	3	3	
8	3,82	4,10	4,32	4,08	4,50	4,41	4	4	4	
9	3,00	3,31	3,00	3,10	4,00	3,52	3	4	4	
10	3,29	3,20	3,42	3,30	4,50	3,86	4	4	4	
11	3,36	3,10	3,84	3,43	3,50	3,60	3	4	3	
12	3,89	4,20	4,39	4,16	4,33	4,41	4	4	4	
13	3,82	3,80	4,13	3,92	4,50	4,29	4	4	4	
14	3,18	3,20	3,32	3,24	3,67	3,52	3	3	3	
15	4,18	4,41	3,52	4,04	4,33	4,32	4	4	4	
16	3,46	3,80	3,68	3,65	4,83	4,20	4	4		
17	4,64	4,41	4,52	4,52	4,83	4,82	4	5		
18	3,89	3,92	3,58	3,80	4,00	4,06	4	4		
19	3,00	3,00	3,13	3,04	3,67	3,38	3	3	3	
20	4,00	3,82	3,39	3,74	4,33	4,11	4	4		
21	3,29	3,10	2,87	3,09	3,83	3,46	3	3		
22	3,46	3,20	3,68	3,45	4,17	3,86	4	4		
23	3,36	3,82	2,94	3,37	4,00	3,76	4	4	4	
24	4,46	4,41	4,45	4,44	4,67	4,71	4	5	4	
25	3,46	3,80	3,94	3,73	4,50	4,11	3	4		
26										
27										
28	Os alunos que não tem nota na auto-avaliação foi porque não quiseram colocar na folha a sua nota									

Anexo 12 – Auto-Avaliação

GOVERNO DE PORTUGAL		SECRETARIA DE EDUCAÇÃO		colêgio		Ficha de Auto-Avaliação Educação Física											
Nome: _____						Nº _____						Turma _____					
Habilidades motoras e sua aplicação (70%)																	
Matérias/ Períodos	Mt Fraco			Insuf			Suf			Bom			Mt Bom				
	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º		
Basquetebol																	
Andebol																	
Futebol																	
Voleibol																	
Ginástica de solo																	
Ginástica de aparelhos																	
Ginástica acrobática																	
Dança																	
Atletismo																	
Corrida de velocidade																	
Corrida de resistência																	
Corrida de barreiras																	
Corrida de estafetas																	
Lançamentos																	
Salto em altura																	
Salto em comprimento																	
Badminton																	
Tênis de campo																	
Outras: _____																	

Atitudes (30%)																
Cumprimento das normas (15%)	Mt Fraco			Insuf			Suf			Bom			Mt Bom			
	Períodos	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º
Equipamento																
Pontual/ assidue																
Segurança																
Participação/ Comportamento (15%)	Mt Fraco			Insuf			Suf			Bom			Mt Bom			
	Períodos	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º
Comportamento																
Cooperação																
Participação																

Observações:

Anexo 13 – Protocolo Testes de Força

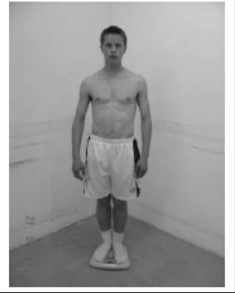
+ Peso Corporal

Objectivo:

- Medir o peso corporal.

Descrição:

- Descalço, com o mínimo de roupa possível, colocar-se em cima da balança com o corpo imóvel e pés totalmente apoiados no centro da plataforma, até surgir o valor do peso corporal. O olhar deve estar dirigido para frente. A balança deve estar apoiada sobre uma superfície lisa e dura,



+ Estatura

Objectivo:

- Medir a estatura.

Descrição:

- Medida entre o *vertex* e o plano de referência do solo com o indivíduo descalço e em posição antropométrica com a cabeça posicionada no plano de Frankfurt. O sujeito está descalço, encostado e a olhar em frente (linha paralela ao solo), eviando que no momento da medição o sujeito “cresça”.



TESTE DE IMPULSÃO VERTICAL (SARGENT JUMP TEST)



Começar por um aquecimento prévio antes de iniciar os procedimentos do teste. Após o aquecimento, o avaliado deve posicionar-se de pé, lateralmente à superfície graduada, e com braço estendido acima da cabeça, o mais alto possível (braço dominante), devendo os dedos estarem sujos com giz para medir a marca, ou seja para medir estatura total do avaliado que vai da ponta dos dedos até ao solo.

Após a determinação da estatura, o avaliado afasta-se ligeiramente da parede, no sentido lateral, para poder realizar a série de três saltos. Os saltos não podem ser precedidos de marcha, corrida ou outro salto, sob pena de invalidação do teste. O que se pode realizar é um contra-movimento dos membros inferiores e o balanço dos membros superiores. Após cada salto o avaliado afasta-se ligeiramente para o avaliador puder retirar a medida, é teste dá-se como finalizado no final dos três saltos.

O objetivo do salto é tocar as polpas digitais, da mão dominante, que deverão estar marcadas com pó de giz ou magnésio, no ponto mais alto da graduação em centímetros.

Abdominais "Sit-Up's" (SU)

Objectivo:

- Avaliar a capacidade de força-resistência dos músculos abdominais.

Descrição:

- Na posição de deitado em decúbito dorsal, com pernas flectidas a 90 graus, pés apoiados no solo e braços cruzados sobre o tórax e mãos apoiadas no ombro contra-lateral, realizar durante 60 segundos o maior número possível de flexões de tronco, tocando de cada vez com os cotovelos nos joelhos e as costas no colchão. Um *sit-up* completo compreende o espaço percorrido desde a extensão completa do tronco até à flexão do mesmo. Um colega fixa-lhe os pés ao solo e faz a contagem de cada movimento executado correcta e completamente. Se não realizar correctamente não deve ser contabilizado. Inspirar na fase de extensão e expirar na fase de flexão do tronco.

Nº Tentativas:

- Cada sujeito tem direito a apenas uma tentativa.

Material Necessário:

- 1 Tapete de ginástica
- 1 Cronómetro
- Esferográfica
- Ficha de registo

Erros Mais Frequentes:

- O ângulo coxa-perna é inferior ou superior a 90°.
- Deslocar as mãos da região peitoral.
- Agarrar as coxas durante o exercício.
- Na trajectória descendente, não tocar com as costas no colchão.
- Na trajectória ascendente, não tocar com os cotovelos nos joelhos.
- O tronco está demasiado encurvado.
- Deslocamento dos pés durante o exercício.
- Pés demasiado afastados.
- Afastamento lateral dos joelhos.
- Na fase de extensão deixa cair o tronco sem controlo muscular.



EXTENSÕES DE BRAÇOS - *PUSH-UPS* (FORÇA E RESISTÊNCIA DA REGIÃO SUPERIOR DO CORPO)



Objectivo:

efectuar o maior número de extensões de membros superiores, procurando manter um ritmo de execução aproximado de 20 extensões por minuto ou uma flexão/extensão em cada 3 s.

Execução:

Os alunos agrupam-se dois a dois:

- um executa e o outro faz a contagem, controlando a execução;
- o executante deve deitar-se no colchão em decúbito ventral, mãos bem abertas debaixo dos ombros, membros inferiores esticados, ligeiramente afastados e apoiados na ponta dos pés;
- elevar o tronco até esticar completamente os membros superiores, após o que deve flecti-los até formar um ângulo de 90° (o tronco nunca toca no colchão);
- repetir o exercício o número de vezes que conseguir.

Anexo 14 – Resultados dos Testes de Força

	Número	Sexo	Idade	Estatura	Peso	IMC	Teste Sargent						Abdominais
							Sem Salto	S1	S2	S3	Melhor Marca dos 3 saltos	Diferença (sem salto-melhor salto)	
1º Momento	1	1	13,2	1,59	50	19,8	205	239	240	239	240	35	46
	2	2	13,7	1,59	45	17,8	201	236	237	236	237	36	36
	3	2	13,4	1,58	46	18,4	204	232	233	232	233	29	32
	4	2	14,7	1,51	53	23,2	194	212	215	216	216	22	31
	5	1	15,3	1,71	68	23,3	220	251	252	252	252	32	42
	6	2	13,2	1,59	44	17,4	204	225	226	230	230	26	42
	7	1	13,1	1,55	54	22,5	202	227	228	225	228	26	25
	8	1	14,0	1,56	44	18,1	200	230	231	234	234	34	50
	9	1	13,4	1,63	47	17,7	211	233	236	237	237	26	40
	10	1	13,6	1,49	39	17,6	194	224	227	227	227	33	44
	11	1	13,8	1,59	44	17,4	208	245	245	245	245	37	41
	12	1	13,1	1,53	48	20,5	196	222	226	225	226	30	22
	13	1	13,9	1,68	58	20,5	212	243	244	246	246	34	32
	14	2	13,4	1,54	59	24,9	203	223	224	225	225	22	33
	15	2	12,7	1,6	52	20,3	204	225	230	228	230	24	30
	16	1	13,3	1,73	90	30,1	225	246	245	246	246	21	26
	17	2	13,4	1,58	44	17,6	206	226	226	230	230	24	39

	Número	Sexo	Idade	Estatura	Peso	IMC	Teste Sargent						Abdominais
							Sem Salto	S1	S2	S3	Melhor Marca dos 3 saltos	Diferença (sem salto-melhor salto)	
2º Momento	1	1	13,4	1,61	50	19,3	209	243	248	250	250	41	53
	2	2	13,9	1,6	44	17,2	205	239	242	238	242	37	43
	3	2	13,6	1,58	46	18,4	205	237	236	239	239	34	46
	4	2	14,9	1,51	50	21,9	190	219	218	219	219	29	37
	5	1	15,4	1,72	69	23,3	223	254	253	253	254	31	41
	6	2	13,3	1,59	45	17,8	202	232	232	234	234	32	45
	7	1	13,3	1,55	54	22,5	204	235	230	228	235	31	18
	8	1	14,2	1,57	44	17,9	200	232	240	238	240	40	55
	9	1	13,6	1,63	47	17,7	211	239	245	246	246	35	45
	10	1	13,8	1,51	40	17,5	192	231	234	235	235	43	47
	11	1	14,0	1,6	43	16,8	210	255	258	254	258	48	50
	12	1	13,3	1,55	50	20,8	198	233	232	236	236	38	34
	13	1	14,1	1,68	60	21,3	213	250	244	253	253	40	30
	14	2	13,6	1,54	60	25,3	201	224	225	225	225	24	43
	15	2	12,8	1,6	54	21,1	205	238	237	237	238	33	39
	16	1	13,4	1,73	86	28,7	227	253	255	255	255	28	28
	17	2	13,6	1,58	44	17,6	205	229	230	228	230	25	47

1 Mas

2 Fem

Anexo 15 – Tabelas SPSS

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Idade	17	12,7	15,3	13,600	,6265
Estatura1	17	1,490	1,730	1,59118	,065658
Estatura2	17	1,510	1,730	1,59706	,063813
Peso1	17	39,00	90,00	52,0588	12,10615
Peso2	17	40,00	86,00	52,1176	11,51023
IMC1	17	17,4	30,1	20,418	3,4678
IMC2	17	16,8	28,7	20,300	3,2998
Teste Sargent_SemSalto1	17	194,0	225,0	205,235	8,2880
Teste Sargent_SemSalto2	17	190,0	227,0	205,882	9,4531
TesteSargent_Melhor Salto1	17	216,0	252,0	234,235	9,3175
TesteSargent_MelhorSalto2	17	219,0	258,0	240,529	10,9608
TesteSargent_Diferença entre sem salto e melhor salto1	17	21,0	37,0	28,882	5,3838
TesteSargent_Diferença entre sem salto e melhor salto2	17	24,0	48,0	34,647	6,5282
Abdominais1	17	22,0	50,0	35,941	7,9094
Abdominais2	17	18,0	55,0	41,235	9,5035

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Estatura1	17	100,0%	0	0,0%	17	100,0%
Estatura2	17	100,0%	0	0,0%	17	100,0%
Peso1	17	100,0%	0	0,0%	17	100,0%
Peso2	17	100,0%	0	0,0%	17	100,0%
IMC1	17	100,0%	0	0,0%	17	100,0%
IMC2	17	100,0%	0	0,0%	17	100,0%
SemSalto1	17	100,0%	0	0,0%	17	100,0%
SemSalto2	17	100,0%	0	0,0%	17	100,0%
TesteSargent1	17	100,0%	0	0,0%	17	100,0%
TesteSargent2	17	100,0%	0	0,0%	17	100,0%
Diferença_sem_salto_melhor_salto1	17	100,0%	0	0,0%	17	100,0%
Diferença_sem_salto_melhor_salto2	17	100,0%	0	0,0%	17	100,0%
Abdominais1	17	100,0%	0	0,0%	17	100,0%
Abdominais2	17	100,0%	0	0,0%	17	100,0%

Descriptives

		Statistic	Std. Error	
Estatura1	Mean	1,59118	,015925	
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	1,55742	
		Upper Bound	1,62493	
	5% Trimmed Mean	1,58908		
	Median	1,59000		
	Variance	,004		
	Std. Deviation	,065658		
	Minimum	1,490		
	Maximum	1,730		
	Range	,240		
	Interquartile Range	,070		
	Skewness	,770	,550	
	Kurtosis	,303	1,063	
	Estatura2	Mean	1,59706	,015477
95% Confidence Interval for Mean		Lower Bound	1,56425	
		Upper Bound	1,62987	
5% Trimmed Mean		1,59451		
Median		1,59000		
Variance		,004		
Std. Deviation		,063813		
Minimum		1,510		
Maximum		1,730		
Range		,220		
Interquartile Range		,070		
Skewness		,837	,550	
Kurtosis		,327	1,063	
Peso1		Mean	52,0588	2,93617
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	45,8344	
		Upper Bound	58,2832	
	5% Trimmed Mean	50,6765		
	Median	48,0000		
	Variance	146,559		
	Std. Deviation	12,10615		
	Minimum	39,00		
	Maximum	90,00		
	Range	51,00		
	Interquartile Range	12,00		
	Skewness	2,161	,550	
	Kurtosis	5,633	1,063	
	Peso2	Mean	52,1176	2,79164

IMC1	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	46,1996	
		Upper Bound	58,0357	
	5% Trimmed Mean		50,9085	
	Median		50,0000	
	Variance		132,485	
	Std. Deviation		11,51023	
	Minimum		40,00	
	Maximum		86,00	
	Range		46,00	
	Interquartile Range		13,00	
	Skewness		1,849	,550
	Kurtosis		3,882	1,063
	Mean		20,418	,8411
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	18,635	
		Upper Bound	22,201	
	5% Trimmed Mean		20,047	
	Median		19,800	
	Variance		12,025	
	Std. Deviation		3,4678	
	Minimum		17,4	
Maximum		30,1		
Range		12,7		
Interquartile Range		5,2		
Skewness		1,518	,550	
Kurtosis		2,502	1,063	
Mean		20,300	,8003	
95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	18,603		
	Upper Bound	21,997		
5% Trimmed Mean		20,028		
Median		19,300		
Variance		10,889		
Std. Deviation		3,2998		
Minimum		16,8		
Maximum		28,7		
Range		11,9		
Interquartile Range		4,6		
Skewness		1,167	,550	
Kurtosis		1,109	1,063	
Mean		205,235	2,0101	
SemSalto1	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	200,974	
		Upper Bound	209,497	
	5% Trimmed Mean		204,761	
	Median		204,000	

	Variance		68,691	
	Std. Deviation		8,2880	
	Minimum		194,0	
	Maximum		225,0	
	Range		31,0	
	Interquartile Range		9,0	
	Skewness		,942	,550
	Kurtosis		1,047	1,063
	Mean		205,882	2,2927
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	201,022	
		Upper Bound	210,743	
	5% Trimmed Mean		205,592	
	Median		205,000	
SemSalto2	Variance		89,360	
	Std. Deviation		9,4531	
	Minimum		190,0	
	Maximum		227,0	
	Range		37,0	
	Interquartile Range		10,0	
	Skewness		,626	,550
	Kurtosis		,848	1,063
	Mean		234,235	2,2598
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	229,445	
		Upper Bound	239,026	
	5% Trimmed Mean		234,261	
	Median		233,000	
TesteSargent1	Variance		86,816	
	Std. Deviation		9,3175	
	Minimum		216,0	
	Maximum		252,0	
	Range		36,0	
	Interquartile Range		15,0	
	Skewness		,182	,550
	Kurtosis		-,271	1,063
	Mean		240,529	2,6584
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	234,894	
		Upper Bound	246,165	
	5% Trimmed Mean		240,755	
	Median		239,000	
TesteSargent2	Variance		120,140	
	Std. Deviation		10,9608	
	Minimum		219,0	
	Maximum		258,0	

	Range		39,0	
	Interquartile Range		17,0	
	Skewness		-,100	,550
	Kurtosis		-,550	1,063
	Mean		28,882	1,3058
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	26,114	
		Upper Bound	31,650	
	5% Trimmed Mean		28,869	
	Median		29,000	
	Variance		28,985	
Diferença_sem_salto_ melhor_salto1	Std. Deviation		5,3838	
	Minimum		21,0	
	Maximum		37,0	
	Range		16,0	
	Interquartile Range		10,0	
	Skewness		,022	,550
	Kurtosis		-1,516	1,063
	Mean		34,647	1,5833
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	31,291	
		Upper Bound	38,004	
	5% Trimmed Mean		34,497	
	Median		34,000	
	Variance		42,618	
Diferença_sem_salto_ melhor_salto2	Std. Deviation		6,5282	
	Minimum		24,0	
	Maximum		48,0	
	Range		24,0	
	Interquartile Range		10,0	
	Skewness		,224	,550
	Kurtosis		-,399	1,063
	Mean		35,941	1,9183
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	31,875	
		Upper Bound	40,008	
	5% Trimmed Mean		35,935	
	Median		36,000	
	Variance		62,559	
Abdominais1	Std. Deviation		7,9094	
	Minimum		22,0	
	Maximum		50,0	
	Range		28,0	
	Interquartile Range		11,5	
	Skewness		-,070	,550
	Kurtosis		-,830	1,063

Abdominais2	Mean		41,235	2,3049
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	36,349	
		Upper Bound	46,122	
	5% Trimmed Mean		41,761	
	Median		43,000	
	Variance		90,316	
	Std. Deviation		9,5035	
	Minimum		18,0	
	Maximum		55,0	
	Range		37,0	
	Interquartile Range		11,5	
	Skewness		-,927	,550
	Kurtosis		,868	1,063

Tests of Normality

				Shapiro-Wilk		
				Statistic	df	Sig.
Estatura1				,926	17	,184
Estatura2				,915	17	,120
Peso1				,779	17	,001*
Peso2				,814	17	,003*
IMC1				,825	17	,005*
IMC2				,876	17	,028*
Teste Sargent_SemSalto1				,921	17	,154
Teste Sargent_SemSalto2				,945	17	,376
TesteSargent_MelhorSalto1				,968	17	,782
TesteSargent_MelhorSalto2				,965	17	,734
TesteSargent_Diferença entre sem salto e melhor salto1				,924	17	,171
TesteSargent_Diferença entre sem salto e melhor salto2				,983	17	,977
Abdominais1				,973	17	,871
Abdominais2				,942	17	,338

*. This is a lower bound of the true significance.

T-Test

Paired Samples Statistics

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1 Estatura1	1,59118	17	,065658	,015925
Estatura2	1,59706	17	,063813	,015477
Pair 2 SemSalto1	205,235	17	8,2880	2,0101
SemSalto2	205,882	17	9,4531	2,2927
Pair 3 TesteSargent1	234,235	17	9,3175	2,2598
TesteSargent2	240,529	17	10,9608	2,6584
Pair 4 Diferença_sem_salto_melhor_salto1	28,882	17	5,3838	1,3058
Diferença_sem_salto_melhor_salto2	34,647	17	6,5282	1,5833
Pair 5 Abdominais1	35,941	17	7,9094	1,9183
Abdominais2	41,235	17	9,5035	2,3049

Paired Samples Correlations

	N	Correlation	Sig.
Pair 1 Estatura1 & Estatura2	17	,993	,000
Pair 2 SemSalto1 & SemSalto2	17	,976	,000
Pair 3 TesteSargent1 & TesteSargent2	17	,949	,000
Pair 4 Diferença_sem_salto_melhor_salto1 & Diferença_sem_salto_melhor_salto2	17	,858	,000
Pair 5 Abdominais1 & Abdominais2	17	,830	,000

Paired Samples Test

	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Pair 1 Estatura1 - Estatura2	-,005882	,007952	,001929	-,009971	-,001794	-3,050	16	,008
Pair 2 SemSalto1 - SemSalto2	-,6471	2,2622	,5487	-1,8102	,5161	-1,179	16	,256
Pair 3 TesteSargent1 - TesteSargent2	-6,2941	3,6188	,8777	-8,1547	-4,4335	-7,171	16	,000
Pair 4 Diferença_sem_salto_melhor_salto1 - Diferença_sem_salto_melhor_salto2	-5,7647	3,3640	,8159	-7,4943	-4,0351	-7,066	16	,000
Pair 5 Abdominais1 - Abdominais2	-5,2941	5,3005	1,2856	-8,0194	-2,5688	-4,118	16	,001

NPar Tests

Wilcoxon Signed Ranks Test

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Peso2 - Peso1	Negative Ranks	4 ^a	7,00	28,00
	Positive Ranks	7 ^b	5,43	38,00
	Ties	6 ^c		
	Total	17		
IMC2 - IMC1	Negative Ranks	7 ^d	6,71	47,00
	Positive Ranks	5 ^e	6,20	31,00
	Ties	5 ^f		
	Total	17		

- a. Peso2 < Peso1
- b. Peso2 > Peso1
- c. Peso2 = Peso1
- d. IMC2 < IMC1
- e. IMC2 > IMC1
- f. IMC2 = IMC1

Test Statistics^a

	Peso2 - Peso1	IMC2 - IMC1
Z	-,453 ^b	-,628 ^c
Asymp. Sig. (2-tailed)	,650	,530

- a. Wilcoxon Signed Ranks Test
- b. Based on negative ranks.
- c. Based on positive ranks.