UNIVERSIDADE DE COIMBRA

FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA

FÁBIO ANDRÉ DE SOUSA

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA BÁSICA Nº2 DE S.SILVESTRE JUNTO DA TURMA B DO 7º ANO NO ANO LETIVO DE 2013/2014

A importância da Atividade Física no combate à Obesidade Infantil: Estilos de vida e as capacidades aeróbias

COIMBRA

2014

FÁBIO ANDRÉ DE SOUSA

Nº 2012117037

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA BÁSICA Nº2 DE S.SILVESTRE JUNTO DA TURMA B DO 7º ANO NO ANO LETIVO DE 2013/2014

A importância da Atividade Física no combate à Obesidade Infantil: Estilos de vida e as capacidades aeróbias

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 dos ensinos básico e secundário.

Orientador: Prof. Doutor Amândio Santos

COIMBRA

2014

Esta obra deve ser citada como:

Sousa, F. (2014). Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Básica Nº2 de S. Silvestre junto da Turma B do 7º Ano no Ano Letivo de 2013/2014. Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Eu, Fábio André de Sousa, aluno nº 2012117037 do Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, venho declarar por minha honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da minha autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no art. 30.º do Regulamento Pedagógico da FCDEF (versão de 10 de março de 2009).

17 de junho de 2014

Assinatura:_____

Aos meus pais, irmã, e namorada, pela força e carinho que me deram durante esta etapa.

AGRADECIMENTOS

Finalizada mais uma etapa do meu percurso, é hora de agradecer aqueles que me acompanharam, pois este trabalho não seria possível sem a colaboração de algumas pessoas às quais gostaria de exprimir os meus agradecimentos.

Aos Professores Orientadores pela ajuda, acompanhamento e orientação prestada. Em especial ao Professor Jacinto Silva que me ajudou a enfrentar todas as dificuldades, transmitindo-me conhecimentos, experiências e acima de tudo, confiança nas minhas capacidades.

Aos colegas de Núcleo de Estágio, pelo apoio e pela amizade prestada ao longo do ano.

Aos professores da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, aos da Escola Superior de Educação e aos do Curso Tecnológico de Desporto o meu muito obrigado, por toda a transmissão de competências e valores. Em especial, à Professora Carla Oliveira pela coragem transmitida para realizar este percurso, que embora difícil, é gratificante.

Aos meus amigos da faculdade, com quem tive a oportunidade de partilhar momentos e vivências inesquecíveis.

Por fim, mas de uma forma muito especial, à minha família e amigos. Aos meus pais pelo esforço que fizeram para que pudesse concretizar este sonho. Á minha irmã pela atenção, apoio e paciência dispensada todos os dias. À minha namorada, Diana, por estar sempre a meu lado, apoiando-me nos bons e maus momentos, motivando-me a seguir o meu rumo. Agradeço-lhe por estar presente, em mais uma das etapas da minha vida. Obrigado por tudo!

A todos, o meu muito obrigado!

“Os bons professores deixam marcas positivas na vida dos seus alunos.”

Estanqueiro, 2010

RESUMO

O Relatório Final de Estágio surge no âmbito das Unidades Curriculares de Estágio Pedagógico, do 2º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, ministrado na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. O Estágio foi desenvolvido na Escola Básica nº 2 de São Silvestre com a turma do B, do 7º ano, tendo a duração de um ano letivo. O estágio pedagógico representa uma etapa inicial na formação docente, surgindo como elo de ligação à formação teórica e a intervenção educativa. O presente documento engloba toda reflexão e descrição sobre a metodologia desenvolvida, as aprendizagens e competências adquiridas e as atividades realizadas. Este relatório pretende ainda evidenciar o desenvolvimento e progressão das minhas competências enquanto agente de ensino. O presente relatório assenta essencialmente em cinco áreas: a descrição das expetativas iniciais; a contextualização; a descrição das atividades desenvolvidas; a análise reflexiva sobre a prática desenvolvida e o tema/problema.

Estilos de vida caraterizados pelo aumento exponencial do sedentarismo e diminuição dos níveis de atividade física têm contribuído para o crescimento da obesidade em crianças e jovens. A atividade física é uma das estratégias fundamentais utilizadas para contrariar tais tendências, responsabilizando assim a Educação Física para implementar hábitos de vida saudáveis, nomeadamente, a prática regular de exercício físico junto da população infantojuvenil. Assim, considero pertinente realizar um enquadramento da área de Educação Física (EF) com uma linha de investigação que visa o confronto entre os níveis de aptidão aeróbia e os estilos vida, como forma de fornecer aos Professores de EF novas ferramentas metodológicas para o combate à obesidade infantil e aumento da prática regular de exercício físico especialmente junto das populações mais jovens.

Palavras-Chave: Atividade Física. Educação Física. Processo Ensino-Aprendizagem. Obesidade. Reflexão.

ABSTRACT

The Final Training Report comes under the Curricular Units Teacher Training, in th 2nd year of the Master in Teaching Physical Education in Primary and Secondary Education, taught at the Faculty of Sport Sciences and Physical Education, in University of Coimbra .The Teaching Internship is an initial step in teacher education , emerging with the link between the theoretical training received and the develop educational intervention. All Stage held at School no. 2 of São Silvestre with the class B, of 7. Year of Secondary school, having a duration of one academic year.

This report is essentially based on five distinct areas: the description of the initial expectations; contextualization; the description of the activities; reflective analysis of practice developed and theme / issue, encompassing this document, all reflection and description of the methodology, the learning and skills acquired, as well as the activities performed. Also intended with this report, detach the development and progression of skills of the master student while agent of teaching

Lifestyles characterized by the exponential increase in inactivity and decreased levels of physical activity have contributed to the growth of obesity in children and youth. Being physical activity one of the key strategies used to counter such trends, take the Physical Education to assum the responsibility to implement healthy lifestyle habits, namely, by the regular practice of physical exercise with the infant-juvenile population. In this vein, it would be pertinent to conduct a framework of Physical Education area, with a line of research aimed at confrontation between aerobic fitness levels and lifestyles as a way to provide teachers of Physical Education new methodological tools to combat childhood obesity and increased regular physical activity, especially among the younger population.

***Keywords**: Physical Activity. Physical Education. Teaching-Learning Process. Obesity. Reflection.*

ÍNDICE

RESUMO ..... **VIII**

ABSTRACT ..... **IX**

INTRODUÇÃO **15**

CAPÍTULO I – DESCRIÇÃO DAS EXPECTATIVAS INICIAIS **17**

1. Expetativas iniciais e opções iniciais em relação ao Estágio Pedagógico ... 17

CAPÍTULO II – CONTEXTUALIZAÇÃO **19**

1. Caraterização da realidade escolar 19

2. Caraterização da turma 20

CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS **22**

1. Planeamento 22

1.1. Plano anual 23

1.2. Unidades didáticas 25

1.3. Planos de aula 27

2. Realização 30

2.1. Dimensão Instrução 31

2.2. Dimensão da Gestão Pedagógica 33

2.3. Dimensão Clima/Disciplina 34

3. Decisões de ajustamento 35

4. Estilos de ensino e Funções didáticas 36

5. Avaliação 37

5.1. Avaliação Diagnóstica 38

5.2. Avaliação Formativa 39

5.3. Avaliação Sumativa 40

CAPÍTULO IV – ANÀLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA **43**

1. Aprendizagens realizadas e conhecimentos adquiridos.....43
2. Conclusões, dificuldades e necessidades de formação.....46
2.1. Formação inicial.....47
2.1. Importância da Formação Continua.....47
3. Dificuldades sentidas e formas de resolução.....48
4. Impacto do Estágio na realidade Escolar.....50
5. Prática Pedagógica Supervisionada.....50
6. Ética Profissional.....51
6.1. Capacidade de iniciativa e responsabilidade.....53
6.2. Importância do trabalho individual e em grupo.....54
7. Práticas Inovadoras.....55
8. Questões Dilemáticas.....56
9. Experiência Pessoal e Profissional ao longo do Estágio.....56
10. Decisões de Ajustamento.....57
CAPÍTULO V – TEMA/PROBLEMA.....61
1. Introdução.....61
2. Enquadramento teórico e revisão da literatura.....62
2.1. Obesidade.....62
2.2. A educação física, os seus objetivos e o seu papel na sociedade.....63
2.2.1. Estrutura e planificação das sessões de EF.....64
2.3. Aptidão física e a aptidão aeróbia.....64
2.4. Estilos de vida.....65
2.5. Classificação do Nível de Atividade física.....65
3. Pertinência do estudo.....65
4. Objetivos.....66
5. Hipóteses.....67
6. Definição de variáveis.....67

7. Metodologia 68
7.1. Cronograma de procedimentos de tarefas 68
7.2. Amostra 68
7.3. Definição da metodologia e descrição dos instrumentos metodológicos 69
7.3.1. Aferição do Índice de Massa Corporal 70
7.3.2. Composição corporal 70
7.3.3. Questionário - IPAQ 71
7.3.4. Testes de avaliação da aptidão aeróbia: Vaivém e Teste da Milha.71
7.3.5. Testes estatísticos 72
7.4. Aspetos éticos considerados 72
7.5. Procedimentos estatísticos 73
8. Apresentação e análise dos resultados.....74
8.1. Resultados questionários 74
8.2. Análise descritiva dos dados 74
8.2.1. Teste U de Mann-Whitney.....75
8.2.2. Correlação de Spearman: 76
8.3. Conclusões ao estudo 77
CAPÍTULO VI – BIBLIOGRAFIA.....79
CAPÍTULO VII – ANEXOS.....89

INDICE DE TABELAS

Tabela 1: Hipóteses do estudo 67
Tabela 2: Definição de variáveis.....67
Tabela 3: Descrição dos testes estatísticos.....72
Tabela 4: Apresentação dos resultados da análise às medidas de tendência central e de dispersão. Total de incidências, média e desvio padrão 74
Tabela 5: Análise aos níveis de homogeneidade das variâncias e resultados do Teste U de Mann-Whitney para comparação das médias dos dois grupos na realização dos testes de Aptidão Aeróbia: Milha e Vaivém. Apresentação dos Rankings e dos Resultado do Teste U de Mann-Whitney.....75
Tabela 6: Análise da comparação entre os Estilos de vida e o índice de massa Corporal, massa (Kg), o género e o nível de classificação da % da MG, utilizando a Correlação de Spearman. 76

INDÍCE DE SIGLAS E ABREVIATURAS

%MG – Percentagem de Massa Gorda

ACSM – Américan College of Sports Medicine

AD – Avaliação Diagnóstica

AF – Avaliação Formativa

AS – Avaliação Sumativa

E-A – Ensino Aprendizagem

EF – Educação Física

EP – Estágio Pedagógico

IOTF – Obesity Task Force

OMS – Organização Mundial de Saúde

PA – Plano Anual

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

SPSS – Statistical Package for the Social Sciences

UD – Unidade Didática

♀ - Feminino

♂ - Masculino

INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular de Estágio Pedagógico, inserido na estrutura curricular do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, ministrado na Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física da Universidade de Coimbra, tendo sido protagonizado na Escola nº2 de São Silvestre – Coimbra, com a turma B do 7º ano, durante o ano letivo de 2013/2014.

Assumo este estágio pedagógico como o início da minha prática docente, servindo como ponte entre os conhecimentos adquiridos e a intervenção educativa. Considero que foi um ano rico em aprendizagens, conhecimentos e acima de tudo de vivências. Aumentei e estimulei a minha capacidade de avaliação e de reflexão, apurando o meu espirito crítico ao trabalho desenvolvido. Também na mesma linha Simões (1996) indica que o Estágio Pedagógico (EP) apresenta-se como um período único e significativo na vida pessoal e profissional do docente.

Durante o estágio são desempenhas tarefas de organização e estruturação do processo de Ensino-Aprendizagem (E-A), estimulando a procura do conhecimento, a capacidade de reflexão sobre as decisões tomadas e a articulação de conhecimento e estratégias didático-pedagógicas, colocando em prática todas as aprendizagens realizadas ao longo de toda a formação, tal como indica Costa (1996) “os professores de Educação Física (EF) devem ser preparados para realizarem a articulação de conhecimentos, habilidades, conteúdos e métodos”. Assim, impõe-se a necessidade da elaboração do presente documento, que visa evidenciar as aprendizagens alcançadas no âmbito do EP, expondo-as através da contextualização da prática pedagógica, passando pelo planeamento, reflexão e justificação das atividades bem como das opções tomadas. O documento pretende ainda aferir as dificuldades sentidas e como estas formam ultrapassadas. Por fim, é realizado um balanço sobre a experiencia quer a nível pessoal, quer a nível coletivo e as necessidades de formação futuras.

O relatório encontra-se organizado por capítulos, em que numa primeira parte, capítulo I, é realizada uma descrição das expetativas e opções iniciais; no capítulo II, a contextualização do local e dos recursos; no capítulo III, a descrição das atividades desenvolvidas; no capítulo IV, a análise reflexiva de todo processo da prática

pedagógica; e por fim, no capítulo V, é abordado o Tema/Problema de estágio, sendo este denominado por “A Importância da Atividade Física no combate à Obesidade Infantil: Estilos de vida e as capacidades aeróbias”, que tem como objetivo realização de um enquadramento da área de Educação Física (EF), nomeadamente dos seus princípios reguladores da planificação do ensino, com uma linha de investigação que visa o confronto entre os níveis de aptidão aeróbia de alunos com diferentes estilos de vida, como forma de fornecer aos Professores de EF novas ferramentas metodológicas para o combate à obesidade infantil e motivação à prática regular de exercício físico, especialmente junto das populações mais jovens.

CAPÍTULO I – DESCRIÇÃO DAS EXPECTATIVAS INICIAIS

1. Expetativas iniciais e opções iniciais em relação ao Estágio Pedagógico

Foi o sonho em ser Professor de EF que me fez chegar até aqui, traçando um percurso educativo variado em aprendizagens e conhecimentos. A minha formação académica na área do desporto foi iniciada no ensino Secundário, no curso Tecnológico de Desporto, e posteriormente na Licenciatura em Desporto e Lazer, vertente Condição Física na Escola Superior de Educação de Coimbra. A entrada para o Mestrado em ensino da Educação Física apresentou-se com um culminar de um ciclo. Vi no estágio a possibilidade de colocar em prática todos os conhecimentos adquiridos, que não fariam sentido se não os colassem em prática, de alcançar novas competências e acima de tudo, de vivenciar situações e experiências práticas que aperfeiçoam a minha formação e a atuação nos diversos campos de ação ao qual o Professor é submetido.

Um dos meus principais objetivos para este Estágio, era aumentar a minha capacidade de transmitir conhecimentos com qualidade e pertinência em todas as matérias, aperfeiçoando e refletindo sobre as práticas pedagógicas adotadas. Procurei sempre apoiar-me em investigação científica e na reflexão partilhada da prática educativa com os colegas e orientadores. As minhas expectativas tiveram como base o D.L240/2001 de 30 de agosto, que em referência ao perfil geral de desempenho dos professores do ensino básico e secundário, assenta em 4 dimensões: dimensão profissional, social e ética; dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; dimensão da participação na escola e de relação com a comunidade, e por último, a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

A escolha da escola foi algo premeditado, pois no ano transato já me tinha deslocado à escola para observar uma aula de um Professor estagiário tendo ficado bastante agrado com os recursos e as potencialidades do estabelecimento de ensino. Também as boas referências dos professores estagiários em relação ao orientador e às caraterísticas da comunidade educativa fizeram com que opta-se pela escola.

Uma das minhas preocupações iniciais com que me deparei antes do inicio da estágio, foi o facto de não saber as especificidades da turma em que iria lecionar, e como seria o trabalho com esta. O domínio da matéria e a transmissão de conteúdos era algo que me deixava apreensivo embora o controlo da turma e capacidade de comunicação fossem as minhas principais preocupações, pois não tinha qualquer experiência em lecionar.

No que respeita aos orientadores, apesar de ter as melhores referências destes, não conhecia as suas dinâmicas de trabalho e os seus graus de exigência, logo, considero normal sentir alguma ansiedade antecipada, o que segundo Ferreira (2004) é normal nos professores estagiários, pois “no início da sua carreira profissional estes professores apresentam frequentemente um alto grau de ansiedade devido à antecipação dos problemas. À medida que se foram realizando as reuniões com o orientador e com o núcleo de estágio, as inseguranças foram-se esbatendo, uma vez que o grupo de trabalho era acessível, e com vontade de realizar trabalho em colaboração e cooperação. Embora considere ser um grupo pouco ativo, dinâmico e criativo.

Embora inicialmente sentisse algumas dificuldades em vários níveis, tinha a confiança no meu trabalho, no meu sentido de responsabilidade, no meu empenho, na minha vontade e na minha motivação de fazer mais e melhor. Com a ajuda dos meus colegas e orientadores a minha confiança aumentou, o que originou um desempenho de funções mais eficiente, com melhores resultados e com uma maior motivação transmitida aos alunos, o que veio a dar frutos futuramente, com o aumento da prática regular de atividade física e gosto pela disciplina.

As ferramentas de trabalho e metodologias utilizadas no seio do núcleo de estágio, regeram-se pela reflexão partilhada sobre as práticas educativas executadas e os aspetos éticos a estas associados, tendo sido sempre privilegiando as conferências e as trocas de conhecimento e experiências. Assumi para este estágio pedagógico a intervenção profissional como a ligação entre as práticas educativas e a investigação, a reflexão e a autocrítica com o objetivo da eficiência e promoção das aprendizagens dos alunos.

A elaboração do Plano de Formação Individual no início do ano letivo, teve uma enorme importância, pois nele assinalei, projetei e planeie as minhas expectativas, facilidades e fragilidades, propondo objetivos e estratégias pedagógicas de forma alcança-las.

CAPÍTULO II – CONTEXTUALIZAÇÃO

1. Caraterização da realidade escolar

O EP foi efetuado na Escola Básica nº2 de São Silvestre tendo como orientador o Professor Jacinto Silva.

Relativamente aos aspetos geográficos S. Silvestre é uma freguesia portuguesa do concelho de Coimbra e paróquia da Diocese de Coimbra, com 12,26 km2 de área e com uma densidade de 252,2 hab/km2. A freguesia de S. Silvestre está situada próxima da margem direita do Rio Mondego, entre S. João do Campo e S. Martinho de Árvore. Esta freguesia conta com os seguintes cursos de água: Rio Mondego, Rio Velho, Vala do Norte e Ribeira das Azenhas. Quanto aos aspetos demográficos e segundo os Censos de 2011, a localidade tem 3122 habitantes o que representa (2.2%) da população total de Coimbra (143396).

A origem da escola remota ao dia 22 de Abril de 1991, onde foi celebrado um Acordo de Colaboração entre a Câmara Municipal de Coimbra, o Ministério da Educação e a Direção Regional de Educação do Centro, que tinha em vista a construção e apetrechamento da Escola Preparatória e Secundária de S. Silvestre.

Após construída, a atual Escola Básica do 2º e 3º Ciclo de S. Silvestre foi criada pela Portaria nº 587/93 de 11 de julho, publicada no Diário da República nº 135 de 11 de Julho/93 I Série B. Neste momento, agregada ao Agrupamento de Escolas Coimbra Centro, assume o nome de Pólo de S. Silvestre - Escola Nº2 de S. Silvestre.

Em termos de ensino a escola abrange um total de 214 alunos do 5º ao 9º ano, que se encontram distribuídos por 2 turmas do 5º ano, 2 turmas do 6º ano, 3 turmas do 7º ano, 2 turmas do 8º ano, 2 turmas do 9º ano e ainda um curso vocacional.

No que concerne à composição do corpo docente da escola, este é constituído por um total de 25 elementos, distribuídos pelo 2º e 3º ciclo e ensino especial. Em relação ao grupo de auxiliares, este é constituído por uma total de 18 elementos. Assim podemos concluir que a abrangência da ação educativa Silvestre engloba um conjunto de 257 elementos, dos quais 214 (83%) são alunos, 25 (10%) são professores e 18 (7%) são funcionários. No caso específico do Grupo Disciplinar de Educação Física, inserida no departamento de Expressões, este é constituído por 3

professores, sendo que um leciona apenas o 2º ciclo. O Núcleo de Estágio era composto por quatro professores estagiários.

Quanto aos recursos espaciais, nomeadamente os espaços desportivos da escola, esta dispõe de um pavilhão multidesportivo, uma sala de ginástica e cinco espaços exteriores, que englobam um espaço amplo em frente ao pavilhão, uma pista de atletismo, um campo de futebol e dois campos de basquetebol também delimitados com as linhas de voleibol e ténis.

2. Caraterização da turma

A minha formação como professor estagiário passou pelo processo de condução de uma turma do 7º ano de escolaridade, durante o ano letivo de 2013/2014, em regime total, com responsabilidades em diversos capítulos, nomeadamente a nível do planeamento e intervenção pedagógica.

De forma a conhecer as características da turma e melhorar o processo E-A, realizei o levantamento de situações/problemas que poderiam vir a surgir no decorrer do ano letivo. Foi fundamental a realização da caraterização da turma, sendo esta realizada no início do aluno letivo, onde foi realizado um levantamento de dados acerca de cada aluno através de uma ficha biográfica. Importa referir que este questionário foi elaborado pelo núcleo de estágio, atualizando as versões anteriores que se encontravam desatualizadas e pouco práticas de analisar. Os dados foram analisados recorrendo à estatística, fazendo uma apreciação á globalidade da turma, de forma a intervir da forma mais eficiente e adequada. A ficha biográfica contempla a identificação dos alunos, a relação aluno/escola, as ocupações diárias, a disciplina de Educação Física, a saúde e alimentação e, por fim, as perspetivas dos alunos relativamente ao ano letivo, à disciplina e ao professor.

Zabalza (1992), salienta a importância de possuir informações referentes ao background cultural dos alunos, afirmando que “para lá dos manuais de psicologia evolutiva, das caracterizações gerais de tipo sociocultural ou pedagógico dos sujeitos de uma determinada idade, ou zona geográfica ou classe social, interessa-nos saber como são esses alunos que temos pela frente e para a qual devemos dirigir a nossa programação”.

A turma do 7ºB é composta por 14 alunos (10♀ e 4♂) com uma média de idades (18 ± 0.9). Na identificação dos alunos é possível verificar que estes moram nos

arredores da localidade, assim a deslocação para a escola é realizada por autocarro. Através da análise aos dados pude retirar algumas conclusões relativamente à turma. Em relação ao ponto de vista dos alunos sobre a escola, na generalidade (79%) indicou que gostava de frequentar a escola, embora a maioria indicasse, que gostava porque tinha lá os amigos e que não gostavam de estudar, proferindo mesmo que "estudar é uma seca". Em relação ao número de alunos com retenções, este é bastante considerável, sendo que 6 alunos já tiveram retenções em anos anteriores. 10 Alunos indicaram a disciplina de Disciplina de Educação Física com a favorita e a de Matemática como a que menos gostavam. Neste ponto, é ainda de assinalar que na turma apenas dois alunos não usufruem de computador e internet. Em relação aos hábitos diários, pude verificar que os alunos passam o seu tempo livre, no computador, a ver televisão e a praticar desporto. Em relação à disciplina de EF e à prática regular de exercício físico, de uma forma geral, pude concluir que os alunos na sua maioria são sedentários, existindo apenas 5 alunos que praticam desporto ou atividades físicas fora da escola. Como desporto favorito os alunos elegeram o Futebol. Na turma existem apenas 2 alunos federados (7%). Os alunos apontaram as modalidades de ginástica de solo e basquetebol como as modalidades onde sentem maiores dificuldades e o futebol como a modalidade que gostariam de ver praticada nas aulas de Educação Física. Torneios e Peddy-papper´s foram as atividades que os alunos mais gostariam de ver desenvolvidas na escola. Nas perguntas relacionadas com a saúde e alimentação, não existe qualquer caso na turma alvo de atenção especial, sendo que apenas um aluno padece de doença crónica (Pesseurize). Nenhum aluno toma medicação, tem alergias, nem qualquer problema que impossibilite a participação normal nas sessões de EF. Dois alunos apresentam dificuldades visuais, embora não impeditivas de realizar a aula normalmente.

Em relação à alimentação e aos hábitos de vida, todos os alunos tomam o pequeno-almoço em casa (apenas uma aluna toma na escola) e os almoços na escola. Em geral, ao pequeno-almoço os alunos bebem leite com cereais. Em média os alunos deitam-se às 22:30 e levantando-se às 7:00h, o que significa, 9:30h de descanso. A maioria dos alunos espera que a disciplina seja algo divertida, dinâmica e enriquecedora de conhecimentos. Em relação ao professor, esperavam que o professor fosse simpático e alegre.

CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

O processo E-A é um trabalho desenvolvido a nível pessoal, com o intuito de potenciar as aprendizagens e a aquisição de conhecimentos e competências por parte dos alunos. Este processo exige uma grande capacidade de trabalho, reflexão, dinâmica, flexibilidade e investigação, pois torna-se necessário adequar os conhecimentos a cada contexto e a cada realidade escolar, nomeadamente à turma e às particularidades desta. Desta forma Bento (2003) designa a planificação como a ligação da própria qualificação e formação permanente do professor ao processo de ensino, a procura de melhores resultados como resultante do confronto diário com problemas teóricos e práticos. Neste capítulo irei realizar uma análise reflexiva ao trabalho desenvolvido durante o processo E-A, nomeadamente ao planeamento, realização, estilos de ensino e funções didáticas, avaliação, decisões de ajustamento e componente ético-profissional.

1. Planeamento

"O planeamento pode ser entendido na generalidade como método de previsão, organização e orientação do processo de ensino-aprendizagem, é concebido como um instrumento didático-metodológico, no sentido de facilitar as decisões que o professor tem de tomar, para alcançar os objetivos a que se propõe (Sousa, 1991).

Segundo Clark e Yinger (1987) é de extrema importância a criação de um planeamento, pois este resulta de um processo mental, íntimo e pessoal, e constitui uma ligação entre o currículo e o ensino. Desta forma, considero o planeamento como o guia de todo o processo de E-A, sendo mesmo por mim considerado como um apoio para uma correta prescrição didática e metodológica. Durante todo o planeamento regime pela mesma estrutura metodológica de forma a potenciar as aprendizagens dos alunos, nomeadamente na realização de um planeamento sequenciado e clarificado de conteúdos, objetivos e métodos de ensino. Ao longo do ano letivo os conteúdos foram abordados segundo uma ordem evolutiva, do mais simples ao mais complexo, do analítico para o global, consoante a modalidade, pois modalidades diferentes requeriam pedagogias particulares, de forma a manter intacta a sua

natureza e o seu objetivo. Nas modalidades coletivas preferi adotar uma prescrição de exercícios baseados na simplificação e não na decomposição, pois considero que a retenção de conteúdos é mais eficaz com este método de ensino, pois a simplificação das tarefas permite manter a dinâmica do jogo/modalidade. Importa ainda realçar que o planeamento das atividades não deverá basear-se em soluções e na prescrição específica destas, mas sim no desenvolvimento de processos adaptativos por parte dos alunos possibilitando-lhes a descoberta das melhores situações em determinado momento e contextualização do jogo. (Button, Chow & Rein, 2008). Para que este acontecesse foram essenciais as reflexões partilhas com os colegas e orientadores de estágio.

Para que a minha intervenção pedagógica fosse coerente e objetiva, tornou-se estritamente necessário o recurso ao Programa Nacional de Educação Física (PNEF) e a todos os decretos e normativos vigentes. De forma a tomar decisões metodológicas ajustadas e benéficas a todo processo E-A, basei-me nas estpas sugeridas por Bento (2003): planeamento, condução do processo ensino-aprendizagem, avaliação e a reflexão sobre as opções tomadas.

Durante o decurso do ano letivo o planeamento foi efetuado através de três momentos distintos, consoante a durabilidade, ou seja, a longo, médio e curto prazo. Exemplificando: a longo prazo foi realizado o plano anual, a médio as unidades didáticas e a curto os planos de aula. Todo o planeamento foi apresentado através de um esboço dinâmico e flexível, passível de ser alterado e não como um guia rígido, pois múltiplos fatores extrínsecos e intrínsecos poderão influenciar as ações planificadas.

1.1. Plano anual

> “O Plano Anual (PA) é um plano de perspetiva global que procura situar e concretizar o programa de ensino no local e nas pessoas envolvidas. Os objetivos indicados para cada ano, no programa ou normas programáticas, são objeto de uma formulação avaliável e concreta para professores e alunos. Constitui, pois, um plano sem pormenores da atuação ao longo do ano, requerendo, no entanto, trabalhos preparatórios de análise e de balanço, assim como reflexões a longo prazo" (Bento, 2003, p.59).

O PA constitui uma das primeiras e mais importantes tarefas a desenvolver no EP, pois visa a preparação prévia do ensino, sendo uma instrumento fundamental na sua organização e orientação para o alcance do sucesso educativo por parte dos

alunos. A construção do PA visa ainda a orientação do professor durante o processo E-A ao longo do ano letivo, orientando as planificação a médio e curto prazo, ajustando-as às especificidades de cada aluno. A elaboração deste exigiu conhecimentos específicos e a análise aos recursos existentes, de forma a torna-lo exequível na realidade escolar. Tal como já acima referido, em comum com as restantes planificações, o PA foi realizado como sendo um documento orientador do processo E-A, alvo de constantes mudanças e adaptações, tornando-se um guia flexível. A sua elaboração teve também como objetivo, o planeamento das atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo, nomeadamente a lecionação das diversas unidades didáticas e atividades de desenvolvimento curricular dos alunos. A construção do documento teve em conta a definição dos objetivos anuais à disciplina, as principais estratégias didáticas e pedagógicas adotadas e os termos gerais de todo processo de avaliação.

A elaboração do documento foi iniciada após reunião entre o núcleo de Estágio e o professor orientador, onde em conformidade foram definidas as matérias a lecionar, a carga horária anual, a distribuição dos vários momentos de avaliação, os objetivos gerais para cada unidade didática e a distribuição destas pelos três períodos. Na reunião foi ainda realizado um esboço do plano de atividades a desenvolver durante o estágio. O professor orientador de forma a prepara-nos para a realidade existente na escola, realizou um levantamento aos recursos (matérias, espaciais e humanos) e características dos alunos da turma. A distribuição das turmas disponíveis pelos professores estágios foi realizada pelo Orientador. Na mesma reunião foi ainda definida a estrutura e organização geral do documento.

A construção do documento teve um cariz individual e coletivo, visto que existiam partes comuns a todos os elementos do núcleo, nomeadamente a caraterização do meio, objetivos do plano, o projeto educativo da escola e o levantamento dos recursos existentes.

Em reunião de núcleo de estágio foram tomadas algumas decisões, nomeadamente em relação à periodização da avaliação diagnóstica, pois existia a interrogação se estas deveriam ser realizadas todas no início do ano letivo ou antes de iniciar cada UD, tendo ficado decidido a realização destas no início do ano letivo, o que permitiu uma avaliação inicial das caraterísticas e capacidades cognitivas e motoras dos alunos permitindo uma adequação de estratégias e objetivos para a turma.

Uma vez já definidas as matérias, visto que estas foram definidas em conjunto com o grupo de professores de Educação Física, em função do ano de escolaridade, de forma a permitir um desenvolvimento vertical do currículo do aluno, foi realizado a distribuição das unidades didáticas pelos três períodos, ficando estipulado que no 1º Período seriam lecionadas 2 matérias, pelo que as modalidades abordadas foram Basquetebol, Atletismo – Lançamento do Peso e Corrida de Velocidade; no 2º Período foram lecionadas 3 matérias, pelo que estas foram Ginástica no Solo, Atletismo – Salto em comprimento e Voleibol; 3º Período foram lecionadas novamente somente duas matérias – Ginástica de Aparelhos e Andebol. Na distribuição das UD´s tomei em conta vários aspetos, nomeadamente os recursos disponíveis, a metodologia e as caraterística das próprias modalidades. Tendo em conta as características especificas da turma, e os recursos disponíveis dei inicio a planificação anual do processo E-A.

Importa ainda realçar a importância da caraterização da turma na construção do documento, de forma interceder junto dos alunos da forma mais adequada, promovendo o sucesso na aprendizagem. No mesmo sentido Bento (1986), indica que um aspeto fundamental para o êxito na condução de todo o processo de ensino, assenta no facto de que o professor deverá ser conhecedor dos pressupostos relacionados com os alunos, entre os quais os fatores psíquicos, físicos, sociais, económicos e hábitos cotidianos.

De forma a coordenar os objetivos, os conteúdos e os métodos tornou-se primordial a definição concisa dos objetivos. A divisão das matérias pelas aulas previstas foi feita de forma equitativa, no entanto procurei destinar as aulas de 90 minutos para as modalidades coletivas e os blocos de 45’ a modalidade individuais.

O PA contém ainda os objetivos comuns e específicos, uma análise do programa e decisões concetuais e metodológicas, formas de avaliação e a descrição dos seus critérios, e por fim, as estratégias de ensino (gerais e especificas) e o plano de atividades do grupo Disciplinar de Educação Física.

1.2. Unidades didáticas

“Uma Unidade Didática (UD corresponde a um conjunto ordenado de atividades, estruturadas e articuladas para a consecução de uma objetivo em relação a um conteúdo proposto” (Serpa, 2009).

Segundo Bento (1998) as UDs constituem partes integrantes e fundamentais de todo do planeamento da disciplina, pois são unidades integrais do processo pedagógico, apresentando ao professor e aos alunos etapas distintas do processo de E-A. O instrumento visa a orientação do processo pedagógico de modo a reunir informações relativas a conteúdos técnicos e táticos, progressões pedagógicas, componentes críticas dos elementos técnicos, objetivos, estratégias gerais e especificas e metodologias (Serpa,2009). As UDs como sendo documentos orientadores da prática pedagógica de uma modalidade, integram toda a informação considera pertinente ao desenvolvimento assertivo de todas as ações relacionadas com o ensino e a aprendizagem. A definição dos critérios de êxito e a estrutura do documento foi estabelecida em reunião de núcleo de estágio no início do ano letivo.

A construção do documento foi realizada após a realização da Avaliação Diagnóstica (AD), depois de estabelecido o nível em que se encontravam os alunos. Como base no PNEF foram definidos os objetivos gerais e específicos para cada domínio, assim como os conteúdos a abordar ao longo da lecionação da matéria. Com base na Avaliação Diagnóstica defini o número de blocos para cada UD, tendo em conta o nível da turma e a complexidade das matérias a abordar. Segundo Bento (2003), a duração de cada unidade depende do volume e da dificuldade das tarefas de ensino e de aprendizagem, de princípios psicopedagógicos e didático metodológicos, acerca da organização e estruturação do processo pedagógico, do estado de desenvolvimento da personalidade dos alunos.

Posto isto, foi produzida a extensão e sequência de conteúdos, com a distribuição dos blocos relativos a cada matéria. Essa distribuição foi realizada de forma coerente, respeitando os vários princípios orientadores da planificação das unidades de ensino indicados por Quina (2009), entre eles: o princípio da repetição, da abordagem centrada na matéria, da variabilidade dos exercícios dentro das aulas, da especificidade e da gestão dos exercícios e das medidas organizativas no decurso da unidade. A realização deste ponto foi um processo algo complexo, pois requereu bastante pesquisa bibliográfica e reflexão sobre as decisões a tomar, pois cada modalidade tem as suas particularidades de formas de organização. De forma a construir o documento exequível, foi essencial o trabalho colaborativo com os colegares e com o Orientador. Ao longo da avaliação formativa, a sequência e extensão de conteúdos sofreu alguns ajustes, muito devido a assimilação mais difícil

de algum elemento técnico ou por motivos de organização devido ao número de aulas ser restrito.

De seguida foram construídas as progressões pedagógicas de acordo com as especificidades da turma, com o conjunto de exercícios organizados do simples para o complexo, respeitando uma ordem de progressão e de dificuldade crescente. A seleção dos exercícios foi devidamente ponderada, pois apenas projetei exercícios exequíveis e de fácil assimilação por parte dos alunos. Procurei em todos os exercícios elevar a intensidade e o tempo de empenhamento motor. Exemplificando: na abordagem ao sistema tático do voleibol, inicialmente os exercícios eram 1x0, depois 1x1,, 2x2 e assim sucessivamente até chegar ao 4x4, embora que tivesse ainda abordado o 6x6, visto que, ao longo das aulas os alunos revelaram assimilar melhores as componentes críticas da modalidade nesse sistema tático.

Ainda dentro das UDs, discriminei as estratégias gerais e as especificas de ensino, ajustadas às particularidades da turma, defini grupos homogéneos e heterógenos, as formas, métodos, momentos, instrumentos e critérios de avaliação.

Depois de finalizada cada UD, após realização da avaliação sumativa, realizei uma reflexão crítica a todo trabalho desenvolvido: aos ajustes e alterações à sequência e extensão de conteúdos, aos três tipos de avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa), ao confronto entre o planeado e abordado, entre os conteúdos abordados e os objetivos a alcançar, às decisões de ajustamento, às dificuldades sentidas, e por fim um balanço relativo às estratégias didático-pedagógicas adotadas.

Posso concluir que esta ferramenta foi extramente importante, pois abrange um conjunto de informações pertinentes e necessárias à condução do processo E-A, especificas para cada modalidade. A opinião é partilhada por Bento (1987), sendo que este também refere as unidades didáticas como partes fundamentais do programa de uma disciplina, na medida que apresentam quer aos professores quer aos alunos, etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem.

1.3. Planos de aula

Segundo Bento (1987), o plano de Aula é o ponto de convergência do pensamento e da ação do professor. Os resultados das aprendizagens dos alunos, muito dependem da correta organização e estruturação. Também Piletti (2001), define o plano de aula como uma sequência de tudo o que vai ser desenvolvido durante a

lecionação, tornando-se a sistematização de todas as atividades que se desenvolvem no período de tempo em que o professor e o aluno interagem, numa dinâmica de E-A.

Schmitz (2000) indica que os professores adquirem confiança para lecionar as aulas através da elaboração dos planos de aula, uma vez que é possível esclarecer os objetivos da mesma, sistematizar as atividades e facilitar o seu comportamento. Ainda, segundo o mesmo autor, trata-se de uma planificação a curto prazo em que o professor procura organizar e estruturar a aula. A construção do documento deverá requerer uma especial atenção, pois este deve ser funcional, objetivo e flexível, apresentando-se como a ligação entre os conteúdos e as aprendizagens que se pretendem alcançar nos alunos, dando coerência e continuidade à extensão e sequência de conteúdos.

O modelo do plano, embora tivesse sido definido em reunião de núcleo de estágio, para que fossem utilizadas as dimensões existentes no guia, a sua estrutura foi realizada de forma individual, sob orientação do Professor orientador, pois cada professor estagiário teve a oportunidade de selecionar o modelo que considerasse mais pertinente e ajustado de forma a torna-se um instrumento útil. Bento (2003), Menegolla & Sant'Anna (2001) e Quina (2009) indicam que existem vários modelos sobre a forma de estruturar a aula de EF.

O modelo por mim adotado teve como base o modelo tripartido proposto por Quina (2009), que considera a divisão da aula em três momentos articulados de forma coerente, nomeadamente: parte inicial, fundamental e parte final.

No cabeçalho do plano, realizava a contextualização da sessão, mencionando os conteúdos e objetivos a abordar, assim como, os recursos materiais e espaciais utilizados. Também é realizada a referência ao número da sessão, ao nrº de alunos previsto e a função didática da sessão. Na parte inicial era referido os conteúdos e os objetivos da sessão como forma de contextualiza-la e rever conteúdos, ainda na parte inicial geralmente eram realizados exercícios de mobilização articular e um jogo lúdico ou pré-competitivo, consoante os objetivos da aula ou os conteúdos desta. A parte fundamental é direcionada à condução do ensino, com a introdução, exercitação e consolidação de conteúdos e matérias. As tarefas neste capítulo eram variadas, pois promovia sempre novas situações de E-A, sobretudo com a adoção estratégias didáticas e pedagógicas que possibilitassem a maior retenção e aquisição de conhecimentos e competências. As estratégias pedagógicas adotadas tinham como

objetivo as transições rápidas, os tempos reduzidos de instrução e o elevado tempo de empenhamento motor. Nesta fase pretendia ainda que a transmissão de feedback fosse uma constante, com uma sistemática variação no que diz respeito à sua direção e dimensão. As decisões de ajustamento também faziam muita das vezes parte deste período. No que diz respeito à fase final, nesta eram realizados exercícios de retorno à calma, questionamento, revisão de conteúdos e informações sobre o desempenho dos alunos na sessão.

Importa ainda realçar que na realização dos planos, foi necessário recorrer constantemente à literatura e as reflexões partilhadas com os colegas e professores orientadores. Na construção do instrumento era necessário refletir sobre os objetivos e a melhor forma de os alcançar, tendo em conta os recursos disponíveis e os grupos de nível existentes, pois existiam exercícios em que era recomendando grupos homogéneos e outros não, estilos de ensinos, estratégias pedagógicas, atividades e a duração das mesmas. Por último, eram definidos os objetivos de cada exercício assim como os critérios de êxito de cada elemento técnico ou tático. É importante referir que o plano de aula continha apenas no máximo 4 critérios de êxito por cada conteúdo, alterando os critérios de aula para aula. O plano de aula ainda continha a justificação dos exercícios e das ações tomadas, assim como as estratégias pedagógicas adotadas.

Por fim, tal como sugerido no Guia de Estágio, no final de cada sessão realizava a reflexão partilha sobre o desenvolvimento desta, onde indicava aos colegas e orientadores (se fosse o caso do Orientador da Faculdade estar a assistir) os aspetos da aula que tinham corrido bem e menos bem. Os colegas e orientadores também se prenunciavam sobre o desenvolvimento das aulas, acrescentando críticas e sugestões para melhorar a minha condução do ensino. No final da aula era elaborada a ficha de avaliação formativa assim como o relatório da sessão. Este último continha os fatores de sucesso e insucesso das atividades, a consequência das atividades propostas, o plano de aula versus o efetuado, e por fim a avaliação formativa. Conforme Bento (1998) a reflexão posterior sobre a aula constitui a base para um reajustamento na planificação das próximas aulas, uma vez que proporciona uma definição mais exata do nível de partida e procede a balanços que devem ser tomados em conta na futura planificação e organização do ensino

“Sem um trabalho de reflexão suficientemente aprofundado (…) e sem controlo permanente da qualidade do ensino nenhum professor consegue garantir a eficácia e a melhoria da sua prática pessoal” (Bento,2003, p.175).

2. Realização

Neste subcapítulo é relatado todo o meu desempenho como professor, pois mais importante que realizar um bom planeamento torna-se necessário aplica-lo, nomeadamente com a realização das tarefa de ensino, sendo que estas integram o ponto mais alto do processo E-A. Após reunidas todas as condições metodológicas necessárias para iniciar os processos interventivos juntos da turma, o professor encontra-se na posse de meios e recursos para motivar as aprendizagens potenciadoras de desenvolvimento psicomotor e cognitivo dos alunos.

Nesta fase, foram utilizados os recursos existentes de forma adequada, os meios, as estruturas, as atividades, e acima de tudo as estratégias pedagógicas de forma a cumprir todos os objetivos pré-estabelecidos. Nesse sentido Siedentop (1998) indica que o docente eficaz, é aquele que encontra os meios de manter os seus alunos empenhados de maneira apropriada sobre o objetivo. Ainda o mesmo autor em (1983) define quatro aspetos fundamentais para obter eficácia no processo de ensino: elevada percentagem de tempo empenhamento motor; elevada taxa de comportamentos diretamente ligados com as tarefas a aprender; boa adequação dos conteúdos do ensino às capacidades dos alunos, e por fim, o desenvolvimento de um clima positivo a aula. Desde a primeira aula tomei a mesma postura para com os alunos, decidi não usar “máscaras” e ser eu mesmo, porque era meu objetivo criar uma relação com os alunos com base na confiança e no respeito mútuo. Sempre tive a consciência que tão importante era ensinar como aprender, tanto no seio da turma, como com os colegas estagiários e orientadores.

A minha intervenção no ensino foi aperfeiçoada no decorrer do ano letivo, muito devido às reflexões partilhadas no final de cada sessão, com os colegas estagiários e com os professores orientadores, pois diferentes pontos de vista sobre as mesmas situações possibilitam um outro tipo de abordagem e consequente sucesso na pedagogia e didática da disciplina, aumentando assim as minhas competências para lecionar.

Segundo Siedentop (1983) a intervenção pedagógica é dividida em quatro dimensões: instrução; gestão pedagógica; clima e disciplina e decisões de ajustamento. Sendo que estas dimensões são responsáveis pelo bom funcionamento da aula. Para cada dimensão, ao longo de toda a planificação, estipulei um conjunto de estratégias para que a minha intervenção pedagógica alcançasse o sucesso pretendido.

2.1. Dimensão Instrução

Segundo Silva (2012) a dimensão de intervenção pedagógica, vulgarmente denominada por “instrução”, consiste em todos os comportamentos e técnicas de intervenção pedagógica que fazem parte do reportório do professor para a transmissão de informação essencial aos alunos. Pereira e Lopes (2002) acrescentam ainda que a sua função consiste em facilitar as aprendizagens dos alunos. A instrução compreende as intervenções do professor relativamente ao conteúdo de ensino e à forma de realizar a tarefa, assim, pode e deve utilizar-se durante a instrução, a preleção, o questionamento, a demonstração e o feedback (Aranha, 2007).

Para que esta seja eficaz, favorecendo o processo E-A, esta deve respeitar algumas técnicas de intervenção pedagógica, nomeadamente: a diminuição do tempo em explicações; aperfeiçoamento do feedback; aumento da diversidade do feedback pedagógico positivo; apoio e controlo ativo da prática dos alunos; utilização dos alunos como agentes de ensino; garantia de qualidade e pertinência da informação e utilização do questionamento como método de ensino.

Ao longo das aulas procurei que a comunicação com os alunos fosse realizada através de um discurso simples, claro, acessível, e objetivo, o que permitiu transmitir toda a informação fundamental para a aquisição de conhecimentos, sem que consumisse demasiado tempo, o que levou a um aumento de tempo de empenhamento motor, favorecendo as aprendizagens e aumento de competências. Siedentop (1998) indica que os professor de EF dedicam entre 10 a 50% do tempo de aula em tarefas de instrução.

Durante a lecionação das sessões, essencialmente na parte inicial, procurava dar informação aos alunos sobre os conteúdos e objetivos a atingir, de uma forma clara e objetiva, e ainda realizava a revisão de conteúdos e explicação e demonstrações dos exercícios e tarefas ao longo das aulas. Ao longo do decorrer nas

sessões, este processo foi sendo automatizado, o que me permitiu economizar tempo da fase fundamental, visto que assim reduzia o nº de transições e o tempo em instrução. No início do ano letivo utilizava com bastante frequência os meios gráficos, mas após alguma reflexão, conclui que este método não resultava como pretendido, pois os alunos não assimilavam os conteúdos como era desejado, preferindo então realizar sempre a demonstração de todos os exercícios.

O domínio da instrução engloba ainda a demonstração, sendo que esta foi realizada sempre que foram introduzidos nos conteúdos, variantes ou tarefas. Elegi a demonstração como uma ferramenta chave para o sucesso do ensino, pois os alunos assimilavam melhor as componentes técnicas e aquilo que lhes era pretendido, quando tinham um modelo de imagem a partir do qual poderiam percecionar melhor. Sempre que possível, utilizei um aluno como agente de ensino na demonstração, o que facilitou a aquisição de conhecimentos, pois à medida que o aluno executava a demonstração do elemento, informava os restantes alunos acerca das componentes críticas de cada fase de execução. Quando não existia no seio da turma um modelo de ensino, realizava as demonstrações, pois também sentia ser guia da ação psicomotora para a turma.

Durante as sessões recorri constantemente ao questionamento, de modo a verificar as aprendizagens, sobretudo as teóricas. Esta técnica visa ainda envolver os alunos na aula e estimular-lhes a capacidade de reflexão. A avaliação formativa realizada ao longo do ano letivo teve como base o questionamento, sendo este realizado maioritariamente na parte fundamental e final.

De acordo com Siedentop (1998), o feedback é definido como “uma informação relativa a uma resposta que se utilizará para modificar a resposta seguinte”. Para Mota (1989) o feedback é uma reação à prestação motora do aluno e contribui para que a eficácia da intervenção pedagógica seja efetiva. Ao longo do ano considerei o feedback fundamental para o processo E-A, pois quanto mais preciso e objetivo este for, maior a facilidade os alunos têm em aprender. Ao longo do ano letivo, focalizei-me muito neste aspeto, procurei melhorar a pertinência e frequência, fechar ciclos, variar as direções e dimensões, realiza-lo de uma forma continua e sistemática, realizar uma abordagem positiva, encorajadora e motivadora, de forma a melhorar a prestações dos alunos durante o decorrer das aulas.

2.2. Dimensão da Gestão Pedagógica

Tal como o nome indica a gestão pedagógica refere-se à forma como o tempo é organizado no que diz respeito aos seus exercícios, transições, instrução e organização. Claro e Filgueiras (2009) assinalam a gestão pedagógica como a capacidade de manter um ambiente favorável às aprendizagens, envolvendo competências de comunicação, organização e atitudes.

De acordo com Siedentop (1983), a gestão eficaz de uma aula consiste num comportamento do professor que produza elevados índices de envolvimento dos alunos nas atividades, um número reduzido de comportamentos inapropriados, e um uso eficaz do tempo de aula. Quina (2009) e Arens (2005) acrescentam ainda que a gestão eficaz facilita largamente as condições de E-A e é indispensável ao sucesso pedagógico.

Ao longo do ano letivo apresentei uma atitude profissional, de grande respeito e responsabilidade. A preparação das aulas foi sempre realizada antecipadamente, de forma a verificar as condições materiais e espaciais. A montagem do material era realizada antes do início da aula de forma a diminuir as perdas de tempo. A escolha dos exercícios com uma sequência lógica e fluida, e a definição de outras estratégias pedagógicas, como por exemplo: a demonstração, a não realização da chamada, o meu posicionamento durante a sessão, a organização, a estrutura da sessão, a definição prévia dos grupos e o questionamento fizeram com que existisse uma maior rentabilização do tempo útil da aula contribuindo para o aumento do tempo em empenhamento motor.

Desde a primeira aula que foram estabelecidas rotinas, sinais, sinaléticas de organização, regras e normas de segurança, nomeadamente para o transporte, montagem e arrumação do material. A pontualidade também foi um ponto muito em foque durante as aulas, pois considero que os alunos devem ter responsabilidades sobre as suas ações.

Embora mesmo que fosse da minha pretensão controlar o máximo de variáveis possíveis, ao longo das aulas existiram sempre fatores externos que condicionavam, de certo modo, a gestão pedagógica, por exemplo, as condições climatéricas, a falta de pontualidade e assiduidade dos alunos e comportamentos de desvio e fora da tarefa. De forma a delimitar esse conjunto fatores externos, em todas as sessões

realizava um plano ou um conjunto de situações alternativas, de forma a precaver alguma eventualidade.

2.3. Dimensão Clima/Disciplina

Para mim esta dimensão sem dúvida que é a mais problemática e a mais difícil de controlar, principalmente devido à pouca experiência ou capacidade de condução do ensino, embora que não tivesse sido um problema significativo durante a minha lecionação, pois as caraterísticas da turma facilitaram a tarefa. Segundo Gaspar (2008), a indisciplina escolar foi sempre um entrave ao bom andamento pedagógico, porém, hoje as escolas passam por um momento crítico, uma vez que essa situação vêm-se agravando progressivamente, o que condiciona todas as restantes dimensões e o processo de E-A. “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” (Siedentop 1998).

Segundo Tousignan (1982) citado em Quina (2009), o comportamento dos alunos pode-se enquadrar em duas categorias: comportamentos relacionamos com a tarefa e fora dela. Os primeiros dizem respeito ao envolvimento do aluno na tarefa solicitada pelo professor, sendo que os segundos, apontam para um conjunto de estratégias utilizadas pelos alunos para não realizarem a tarefa solicitada. Piéron (1992) também enquadra o comportamento dos alunos em duas categorias: comportamentos apropriados e comportamentos inapropriados.

Procurei criar um ambiente de disciplina e de respeito ao longo das aulas, controlando a turma, incentivando-a para comportamentos adequados. Neste âmbito adotei diversas estratégias como forma de promover a disciplinar, nomeadamente a repreensão do aluno na altura devida, ser coerente e justo nas repreensões e ignorar comportamentos de desvio e fora da tarefa, favorecendo o tempo de empenhamento motor e o clima positivo.

Em relação ao clima de aula Rodriguez (2004), indica que com o impacto nos processos de aprendizagem pelas interações sociais, tem sido definido como o conjunto de características psicológicas e sociais da sala de aula, determinado por fatores estruturais, pessoais e funcionais. Ainda segundo o mesmo autor, o clima de

aula está relacionado com características e comportamentos de professores, alunos e da interação entre estes.

Na minha ótica o ambiente e clima da sessão é um dos aspetos mais importantes para a eficácia do processo de ensino. Por isso, torna-se importante a existência de um clima positivo, entre professor e alunos, impulsionando e aumentando a motivação para a prática. Um aluno motivado obtém um maior rendimento na execução das tarefas propostas, pois o seu nível de empenho e concentração é mais elevado.

Também nesta dimensão desenvolvi ao longo do ano, diversas estratégias, sendo que estas basearam-se na transmissão de dinamismo, justiça, entusiasmo e motivação.

3. Decisões de ajustamento

A reflexão realizada sobre a ação e para a ação é de fundamental importância, poi ela pode ser utilizada como estratégia para potencializar a reflexão na ação" (Silva e Araújo, 2005).

Segundo Mercado (1999), seguindo a linha que indica a reflexão como fundamental no ensino, indica que o conhecimento prático do professor está fundamentado no pensamento prático e reflexivo, no conhecimento da ação, na reflexão na ação e na reflexão sobre a ação.

A reflexão permite aperfeiçoar o processo E-A, nomeadamente na adoção de ajustes e decisões que permitam colmatar outras que não funcionaram como ambicionado. O professor terá de ser capacitado de analisar o trabalho desenvolvido, durante a condução do ensino, de forma a executar ajustes ou decisões se assim considerar pertinente para o alcance do sucesso pedagógico dos alunos.

Em relação às decisões de ajustamento, estas foram surgindo ao longo do ano letivo, não apenas ligadas à aula, mas também ao nível da planificação e gestão pedagógica. No final de cada sessão, ou de cada etapa (por exemplo, no final de uma UD) realizava o balanço desta, com os aspetos que correram bem e menos bem, assim como uma referência às estratégias utilizadas, se corresponderam aquilo lhe era confinado ou não. Bento (1987) indica que a reflexão sobre a aula constitui a base para o ajustamento na planificação das próximas aulas.

Ao longo do decorrer das sessões, também existiu a necessidade de realizar decisões de ajustamento, devido a vários fatores externos e internos, exemplificando:

os recursos matérias não eram adequados ao exercício, os alunos não assimilavam aquilo que lhes era proposto, o exercício proposto não era exequível, entre outros. No início do ano letivo senti algumas dificuldades a executar decisões de ajustamento, pois tinha uma menor capacidade de análise da situação, e o facto de não dominar a matéria de basquetebol, fez com que me limitasse a seguir o planeado, não executando ajustes adequados à situação. À medida do decorrer das aulas, com a ajuda do professor orientador as decisões de ajustamento começaram a ser mais adequadas, o que facilitou o processo de condução do ensino.

4. Estilos de ensino e Funções didáticas

Um bom professor é aquele que domina vários estilos de ensino e consegue adapta-los a diferentes estilos de aprendizagem, de forma adequada, de modo a potenciar as aprendizagens. Conforme Mosston e Ashworth (1994) o domínio dos vários estilos de ensino torna-se um requisito imprescindível e extramente importante para o profissional de Ensino. De acordo com os mesmos autores existem 10 estilos de ensino possíveis de ser aplicados em contexto escolar, embora haja necessidade de tomar em conta o contexto e a tarefa.

Ao longo do estágio tive a oportunidade de colocar em prática vários estilos de ensino, pois considero que este também deve ser para experimentação de metodologias de ensino. Na fase inicial, como ainda me sentia limitado, apenas utilizava o estilo de Ensino por Comando e em algumas particularidades por Tarefa, pois tinha a necessidade de manter os alunos sobre controlo. Com o aumento da confiança depositada nos alunos, e na autonomia e capacidade de trabalho desenvolvida por estes, fui alterando os estilos de ensino, dando maior enfâse aos alunos, possibilitando-os de se exprimirem e organizarem, em estilos de ensino que promoviam a descoberta e a resolução de problemas.

As funções didáticas têm como objetivo a concretização dos objetivos pedagógicos previamente estabelecidos. Estas são fases ou etapas que são realizadas em cada matéria e suportam um conjunto de tarefas relacionadas com a função do agente de ensino no âmbito da prática pedagógica. Existem 4 funções didáticas específicas associadas à intervenção pedagógicas: Introdução, exercitação, consolidação e avaliação (Silva,2012).

As funções didáticas foram descritas na sequência e extensão de conteúdos de cada UD.

5. Avaliação

Landshere (1979, citado em Pinto, 2004) define a avaliação como um processo sistemático com o objetivo de determinar em que medida os objetivos educativos são atingidos.

A Avaliação encontra-se intimamente ligada ao desenvolvimento da escola de massas. Segundo Weiss (1996), a avaliação é hoje entendida como um processo de decisão compreensiva orientada para a intervenção reguladora. Também Pinto (2004) indica a avaliação como um processo indispensável de um ponto de vista social e ético, pois também representa uma relação interpessoal. Para Piletti (1987), avaliar "é um processo contínuo de pesquisas que visa interpretar os conhecimentos, habilidades e atitudes dos alunos, tendo em vista mudanças esperadas no comportamento. Assim, a avaliação torna-se um elemento fundamental na regulação da prática pedagógica, pois permite a recolha de informação que suporta a tomada de decisões sobre o desenvolvimento do processo E-A. Esta regulação do ensino permite aos professores informar os alunos sobre o seu desempenho, ajustar métodos, estratégias e situações de aprendizagem.

Quanto à sua natureza, Mateo (2000) aponta que a avaliação é uma forma específica de abordar, de conhecer e de relacionar-se com a realidade, neste caso, a educativa. A natureza da educação é discutida tendo em conta três dimensões: a conceptual, a da ação e a valorização do contexto social.

Em relação às funções da avaliação, segundo Pinto (2004) a avaliação nunca acontece por acaso, ela é uma resposta a pedidos socias. Perrenoud (2001) indica três funções da avaliação: Avaliação Diagnóstica ou Prognóstica: que sustenta as decisões, quer de seleção, quer de orientação em função de uma antecipação do futuro próximo do aluno; Avaliação Formativa: que sustenta a regulação do ensino e aprendizagem durante o período em que esta decorre; e Avaliação certificativa: que sustenta a garantia social das aquisições feitas através do ciclo de estudos e que deve ocorrer quando o ciclo de estudos termina. Também Cardinet (1983) apresenta três funções da avaliação: a regulação dos processos de ensino/aprendizagem; a certificação ou validação de competências; e a seleção em que se procura

fundamentar um prognóstico sobre a evolução futura do aluno. As funções da avaliação remete-nos assim para diferentes tipos de avaliação: Diagnóstica, Formativa e Sumativa. (Bloom et al., 1983) Além das três funções pedagógicas, o sistema de avaliação ainda prevê a inclusão do aluno no processo, promovendo a autoavaliação no final da cada período letivo.

No que diz respeito às suas finalidades, de forma a darmos importância ao porquê da avaliação, Quinta (2009), identifica 5 finalidades quando se avalia: para se diagnosticar; para prognosticar as possibilidades dos alunos; para motivar e incentivar os alunos; para conhecer os níveis de aprendizagem e para classificar. Este conjunto de finalidades permitem ao professor ter uma ótica de perceção sobre o porquê da avaliação, segundo o autor.

A avaliação em Educação Física é realizada em três domínios; psicomotor, sócioafetivo e psicomotor (Bento, 1998). O domínio cognitivo refere-se aos conhecimentos e a aplicação de conhecimentos teóricos; o domínio sócioafetivo refere-se às atitudes, ou seja, o comportamento, responsabilidade, empenho e autonomia dos alunos; o domínio psicomotor é referente às capacidades e representa a aquisição e aplicação de conhecimentos práticos, sendo avaliado em função do desempenho motor de cada aluno, em cada UD. Quanto aos critérios de avaliação, estes foram definidos pelo Grupo da área disciplinar de Educação Física da Escola.

Os momentos de avaliação foram previamente definidos no Plano Anual do ano letivo. Ao longo dos três períodos escolares, existiram diversos momentos de avaliação associados a cada unidade de ensino.

5.1. Avaliação Diagnóstica

Segundo Ribeiro (1999, p.79) “a avaliação pretende averiguar a posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e aprendizagens anteriores que servem de base àquelas, no sentido de obviar dificuldades futuras e, em certos casos, de resolver situações presentes”.

O mesmo autor indica que a Avaliação Diagnóstica (AD) é fundamentalmente utilizada no início de novas aprendizagens, embora que esta não esteja ligada a qualquer período de tempo.

A função essencial da AD é verificar se o aluno está na posse de certas aprendizagens anteriores que servem de base à unidade que se vai iniciar. Desta

podem resultar vários benefícios para o professor, pois este pode: proceder antes do início da unidade, a ações de recuperação daquilo que não foi aprendido anteriormente; agrupar os alunos, de acordo com o seu nível; e identificar durante o decorrer da unidade, causas do insucesso de alguns alunos.

Em reunião de Núcleo de Estágio foram definidos os objetivos fundamentais, os momentos de avaliação, identificados os aspetos críticos e critérios de êxito, definidas as situações de observação e os sistemas de registo, tendo como base as diretrizes do PNEF. Importa referir que o grupo para esta avaliação, definiu que seriam utilizados 3 critérios de avaliação: Não executa (NE); Executa (E) e Executa com dificuldade (ED).

A avaliação diagnóstica foi realizada no início do ano letivo, com a avaliação de toda as unidades de ensino abordados ao longo do ano, de forma a orientar o processo E-A, tal como sugerido por Carvalho (1994). As avaliações foram realizadas na primeira aula da UD, através da observação direta do desempenho dos alunos, em situação analítica e/ou situação de jogo, consoante a modalidade em questão. Após recolha dos dados, foi realizado o relatório desta. No relatório da AD era definido o nível da turma, as principais dificuldades sentidas pelos alunos, o aluno modelo para executar as demonstrações, e ainda, um conjunto de estratégias gerais e especificas de forma a facilitar a aquisição de aprendizagens na referida unidade.

Nesta fase, visto que nos encontrávamos no início do ano letivo, senti algumas dificuldades na realização da avaliação. Essas dificuldades irão ser descritas de forma pormenorizada no capítulo seguinte.

5.2. Avaliação Formativa

Segundo Ribeiro (1999, p.84) “a avaliação formativa pretende determinar a posição do aluno ao longo da unidade de ensino, no sentido de identificar dificuldades e de lhes dar solução”. Para Carvalho (1994) “a avaliação formativa ajuda o professor a ensinar e o aluno a aprender”, sendo que esta é designada pelo processo de recolha de informações que nos permite, ao longo do ano, orientar e regular a nossa atividade pedagógica, bem como controlar os seus efeitos.

Cardinet (1983) indica que os processos de avaliação formativa são concebidos para permitirem ajustamentos sucessivos durante o desenvolvimento e a experimentação de novo método ou matéria. Segundo os mesmo autores, tal como a

diagnóstica e a sumativa, a avaliação formativa também é uma forma de regulação do ensino, pois assegura que os meios de informação propostos estejam adaptados às características dos alunos. Nessa perspetiva os autores propõem a seguinte sequência de etapas fundamentais da avaliação formativa: recolha de informações; interpretação dessas informações, e adaptação das atividades de ensino e de aprendizagem de acordo com a interpretação das informações recolhidas.

Esta avaliação foi realizada no decorrer das UD's, tendo um carácter contínuo e informal, incidindo sobre os três domínios; domínio psicomotor, sócioafetivo e cognitivo. O facto de realizar a avaliação formativa em toda as aulas, fez aumentar o empenho e consequentemente o desempenho dos alunos, pois estes sentiam-se motivos e recompensados pela esforço desenvolvido nas atividades propostas. De forma a promover esta avaliação, e a esquematizar os dados recolhidos ao longo das sessões, construi um instrumento de avaliação para cada um dos domínios.

No final de cada sessão, após revisão dos conteúdos e questionamento, fornecia aos alunos um feedback em relação à qualidade do seu desempenho, de forma a atribuir importância ao trabalho ao longo das aulas, a motivar, e a envolver os alunos positivamente na estrutura do processo E-A. Emerey et al. (1989) também indica que o feedback que é fornecido ao aluno constitui um contributo para o melhoramento da sua motivação e autoestima.

5.3. Avaliação Sumativa

De acordo com o Despacho Normativo nº 6/2010, de 19 de fevereiro a Avaliação Sumativa consiste na formulação de um juízo globalizante sobre o desenvolvimento das aprendizagens do aluno e das competências definidas para cada disciplina e área curricular. Segundo Ribeiro (1989) a avaliação sumativa pretende ajuizar o processo realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já recolhidos por avaliações de tipo formativo e obter indicadores que permitam aperfeiçoar o processo de ensino. Assim, a avaliação sumativa corresponde a um balanço final, a uma visão de conjunto relativamente a um todo, complementando as restantes avaliações. Desta forma, segundo Bloom et al. (1979) esta avaliação permite aferir os resultados da aprendizagem, essencialmente através da classificação e certificação de um objetivo alcançado.

Relativamente às vantagens da avaliação, Ribeiro (1999) enuncia as seguintes: permite aferir resultados de aprendizagem; permite introduzir correções no processo de ensino e presta-se à classificação.

A Avaliação Sumativa foi realizada no final de cada UD através de observação direta. Nas últimas aulas de cada UD os alunos consolidaram, reviram e aperfeiçoaram os conteúdos e as aprendizagens já efetuadas, de forma a prepararem-se para o contexto da avaliação sumativa, tal como o solicitado por Quina (2009). O mesmo autor indica ainda que, para que a avaliação seja bem conseguida, torna-se necessário que os conteúdos estejam bem definidos, os instrumentos corretamente construídos e que exista uma boa definição dos critérios e escalas de classificação. No mesmo sentido Pacheco (2002) indica que um dos aspetos principais do processo de avaliação é a definição e enunciação clara dos critérios de avaliação que estão na base da recolha, tratamento e comunicação dos dados. Importa indicar que os critérios de avaliação foram definidos pelo grupos disciplinar de EF, estipulando que o domínio psicomotor abrangia 65%, o domínio cognitivo 15% e o domínio sócioafetivo os restantes 20%.

Para executar a avaliação sumativa, construi diversos instrumentos consoante os domínios. A avaliação do domínio psicomotor foi realizada na última aula da Ud, após os alunos consolidarem os conteúdos. As grelhas de avaliação foram construídas de acordo com os objetivos e conteúdos contidos no PNEF. A grelha de avaliação continha a identificação, os conteúdos a abordar e os critérios de êxito. Importa destacar que cada conteúdo representa unicamente um critério de êxito, de forma a existir um maior grau de viabilidade e fiabilidade no processo. A escala classificativa adotada pelo núcleo de estágio apresentava valores de 1 a 5, tendo em conta o preconizado no PNEF. Para avaliação do domínio cognitivo contruí uma grelha com um conjunto de perguntas diversificadas relacionadas com a UD. O questionamento era realizado no decorrer das sessões, principalmente na fase final e fundamental das sessões de consolidação de conteúdos. A justificação da adoção deste método em detrimento do teste escrito, encontra-se num capítulo seguinte, na decisão sobre as ações tomadas. Em relação ao domínio sócioafetivo construí uma grelha destinada a avaliar a Assiduidade, Responsabilidade, Comportamento, Autonomia e Empenho.

O núcleo de estágio, de forma a avaliar a aptidão física dos alunos, para além da avaliação das diferentes UD, administrou a bateria de testes Fitnessgram no

programa anual da disciplina. Este instrumento foi essencial na recolha de dados sobre a aptidão física dos alunos, a fim de identificar se estes se encontravam na zona Saudável da Aptidão Física ou não. A recolha de dados foi realizada no início do ano letivo com o objetivo de desenvolver estratégias pedagogicamente ajustadas às particularidades dos alunos. Inicialmente foram recolhidos os dados relativos ao peso e a altura, de forma a calcular o Índice de Massa Corporal (IMC). Posteriormente forma realizados os testes de aptidão aeróbia e aptidão muscular (força muscular, resistência e flexibilidade). Para a avaliação da capacidade aeróbia inicialmente foi realizado o teste do vaivém e posteriormente a Milha. No que diz respeito à aptidão muscular, foi realizado o teste dos abdominais (força e resistência abdominal), senta e alcança (flexibilidade) e o teste das flexões (força superior).

Lemos et. Al. (1993) indica que os alunos devem ser envolvidos nos processos de ensino, nomeadamente na Autoavaliação. Segundo os autores com a autoavaliação é possível prevenir comportamentos de indisciplina, através do envolvimento dos alunos em tarefas com sentido para eles próprios. A autoavaliação foi realizada no final de cada período.

Após término de cada UD realizei o relatório desta, com a apresentação e análise dos resultados obtidos, dos objetivos, do planeamento e das estratégias gerais e específicas. No relatórios das Uds realizava ainda um balanço ao desenvolvimento dos alunos e à minha prestação como condutor da ação pedagógica, tal como sugerido no Guia de Estágio.

CAPÍTULO IV – ANÀLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

1. Aprendizagens realizadas e conhecimentos adquiridos

Neste capítulo, embora estas não sejam dissociadas umas das outras, pretendo clarificar as aprendizagens e os conhecimentos obtidos, consoante as três dimensões do processo E-A, ou seja, planeamento, realização e avaliação. “A planificação do processo educativo é extremamente complexa, pluridimensional, dependendo também de condições adversas”(Bento,2003,p.18). O mesmo autor indica ainda que a ação do professor não deve limitar-se a uma pretensa preparação direta e à realização das aulas, deverá sim assumir tarefa de planificação, de realização, de análise e avaliação do ensino, isto é, as tarefas componentes da sua ação como num ciclo contínuo: plano anual; plano das unidades de ensino; preparação das aulas; realização; análise e avaliação, plano, etc.

No que diz respeito aos níveis de planeamento e preparação do ensino em EF, Bento (2003), indica a existência de 3 níveis: Plano anual (longo prazo); Unidade de ensino (médio prazo) e Plano de aula (curto prazo). Estes planos, segundo o autor, devem ser elaborados, inter-relacionados e entendidos como estações ou etapas intermédias e necessárias na via do aumento da qualidade de conceção e de melhoria da realização do ensino. Toda a planificação dos processos de desenvolvimento do ensino tiveram como base o PA, realizado no início do ano letivo, sendo este o ponto de partida para toda a planificação pedagógica. O PA permitiu-me envolver com o contexto escolar e com toda a comunidade educativa envolvida. Apesar de ser um documento construído a partir de traços gerais, tive sempre em conta a sua exequibilidade, tornando-se assim como o projeto mais pormenorizado, mas com mais valor e utilidade. O facto de ter realizado uma análise aos recursos disponíveis (temporais, especais, humanos e materiais) trouxe-me inúmeras vantagens para a realização da análise dos programas e decisões conceptuais e metodológicas, pois consciencializei-me dos meios que tinha ao meu alcance. A realização da análise aos programas, aos processos de avaliação, aos critérios de êxito, plano de atividades e estratégias gerais e especificas de ensino permitiram-me a aquisição de um conjunto

abrangente de novas competências, que me ajudaram a planificar e orientar a condução do processo E-A.

Em relação à realização dos planos a médio prazo, as Uds, evidencio a sua importância na aquisição de saberes para o domínio das matérias. A sua construção possibilitou-me realizar uma atualização dos meus conhecimentos, assim como de obter novos saberes nomeadamente na organização estrutural de cada unidade, objetivos e componentes críticas dos elementos de cada matéria. Posso afirmar que as minhas competências na lecionação das matérias evoluíram consideravelmente, devido à minha capacidade de reflexão pós aula e às reflexões partilhas com os colegas estagiários e professores orientadores, sendo estas fundamentais para a partilha e transmissão de saberes e experiências.

No que diz respeito à planificação a curto prazo, realização, tal como indica Siedentop (1998), esta deve ser analisada em função de quatro dimensões: instrução, gestão, clima e disciplina. Esta fase está diretamente ligada à intervenção pedagógica, com a colocação em prática de toda a planificação.

Tal como acima referido, esta vai ser analisada consoante as quatro dimensões de Siedentop. Quanto à instrução, e às componentes a ela associadas, nomeadamente à preleção, questionamento, demonstração e feedback, posso referir que progredi de uma forma considerável, pois no início de ano tinham grandes dificuldades neste capítulo, visto que apresentava falta de segurança e pouco à-vontade. Com o decorrer do estágio adotei preleções mais curtas, mais objetivas, com mais qualidade, fornecendo apenas a informação necessária. “Exposições breves funcionam melhor. Uma exposição eficaz implica, entre outras condições, a organização dos conteúdos, clareza de linguagem e recursos de multimédia adequados, é preciso saber o que se diz e como se diz” (Estanqueiro, 2010). Em relação ao questionamento, dada a ênfase colada a este, realizei-o equitativamente por todos os alunos da turma, tendo uma grelha de registo construída para o efeito. Na demonstração, sempre que possível utilizei um aluno como modelo, pois essa estratégia possibilitou-me de apresentar/identificar as componentes críticas do elemento enquanto o aluno o executava.

A dimensão Gestão, caraterizada pela capacidade de manter o ambiente propício à aquisição de competências e capacidades, não sofreu grandes evoluções ao longo do ano, visto que, desde cedo procurei estabelecer regras e rotinas para que as restantes dimensões não fossem afetadas negativamente por esta. Considero que

se existir um conjunto de estratégias e mecanismos bem definidos, os processos começam a ser mais facilmente mecanizados, facilitando a obtenção de situações que favorecem o sucesso no ensino.

Quanto à dimensão do clima e disciplina, procurei em todas as aulas criar um clima favorável às aprendizagens dos alunos, interagindo e participando com estes nas atividades desenvolvidas. O facto de ter construído uma relação com a turma, tendo com base a cordialidade, o respeito e a responsabilidade possibilitou-me adotar uma postura mais descontraída, o que favoreceu positivamente o clima na aula. Quanto à disciplina, não existiram grandes dificuldades neste parâmetro, pois ao longo do ano estabeleci critérios de comportamento, advertindo os comportamentos incorretos na altura exata, sem deixar que estes se alastrassem e provocassem o efeito “dominó”.

As decisões de ajustamento representaram para mim um grande dilema ao longo do estágio, especialmente na parte inicial, pois tinha algumas dificuldades em adaptar as atividades devido à falta de capacidade de análise. No entanto, com as reflexões por mim realizadas após término das sessões, com as reflexões partilhadas com os colegas e orientadores, consegui colmatar essa lacuna. O facto de ter assistido ao máximo às aulas dos colegas, e acima de tudo às do orientador, também favoreceu o aumento da minha capacidade de análise e consequentemente capacidade de ajustar e tomar decisões sobre as situações. Na parte final do estágio, sentia-me perfeitamente à-vontade para ajustas as tarefas sem perder de vista o seu objetivo.

Quanto à prática pedagógica, considero ter feito uma evolução bastante significativa ao longo do ano. A vontade de querer melhorar a minha prestação, fez de mim um professor dinâmico e ativo. Procurei sempre estar envolvido ao máximo nas tarefas da aula, diminuindo ao máximo os tempo em observação, sendo proactivo e capacitado de uma entrega total às minhas responsabilidades. Procurei ainda a introdução de práticas dinâmicas, motivadoras e inovadoras de forma a retirar o máximo proveito as potencialidades de cada aluno.

Em relação ao acompanhamento do cargo de gestão intermédia (Coordenadora de Diretores de Turma), a assessoria permitiu-me contactar com diversos instrumentos educativos, beneficiando de uma melhor clareza da complexidade e da burocratização existente no sistema educativo, aumentando assim as minha competências de análise e reflexão crítica. O facto de ter acompanhado a Professora na realização das suas funções, permitiu-me ainda o contato com variadíssimos

instrumentos de trabalho, e diversos órgãos da escola, como por exemplo, Conselho Pedagógico, Clubes, Serviços de Psicologia, serviços administrativos da escola e Direção.

Em relação às atividades desenvolvidas no âmbito da Unidade Curricular de Projeto de Parcerias Educativas, inserido na estrutura curricular do Estágio Pedagógico, considero que estas foram bastante importantes para o desenvolvimento da EF e da atividade física em geral. As atividades desenvolvidas procuraram ser multidisciplinares e abrangentes, conjugando as destrezas físicas, cognitivas e sócio afetivas. Tentamos envolver ao máximo toda a comunidade escolar, com atividades inclusivas. Considero ter beneficiado positivamente com a experiência, pois tive a oportunidade de planear, produzir, e realizar um conjunto de atividades no âmbito escolar. O facto de ter interagido com diversos instrumentos, e diversos órgãos na escola, aumentou as minhas competências de comunicação e de gestão de recursos.

A supervisão pedagógica e a observação das sessões de aula foram das ações mais importantes desenvolvidas durante o estágio, de forma a progredir e evoluir no aumento das competências de aprendizagens. O balanço realizado pós sessão, onde eram identificados aspetos positivos, aspetos a melhorar, sugestões e alternativas à prática pedagógica, concebeu-me um conjunto de competências baseadas no trabalho reflexivo de forma a progredir e a ajustar ou adotar novas estratégias de ensino, práticas pedagógicas, situações de aprendizagem e formas de estrutura e organização das sessões.

Na avaliação, para além dos conhecimentos relativos à prática motora dos alunos, adquiri outras competências relevantes, nomeadamente a capacidade de análise e foque nas questões mais significativas, ou seja, em questões de maior preponderância. Visto que, nas habilidades motoras existe sempre um grande número de variáveis pendentes em cada execução técnica, é exigindo que nos concentremos nos fatores que encandeiam todo o resto.

2. Conclusões, dificuldades e necessidades de formação

Terminado o estágio pedagógico torna-se essencial refletir sobre as conclusões, as dificuldades e as necessidades da formação inicial. Neste âmbito, irei analisar um balanço ao impacto da formação inicial com a realidade escolar. Assim como, uma referência à importância da avaliação contínua.

2.1. Formação inicial

"A formação profissional dos professores não pode ser entendida exclusivamente como a formação conducente à aquisição de habilitação profissional, mas sim como formação permanente cuja primeira fase é a formação prévia ao serviço" (Correia, 1985).

Segundo Estrela e Estrela (1997), a formação inicial confere uma atitude mais ou menos vincada perante novas situações com que nos deparamos, sendo possível melhorar dado que a aprendizagem não termina quando completamos um ciclo de estudos, de formação ou de trabalho. Segundo os mesmos autores, a formação inicial de professores significa o início, institucionalmente enquadrado e formal, de um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa, em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada.

Este estágio pedagógico permitiu-me alcançar competências, requisitos e aprendizagens que até agora tinham sido inacessíveis, pois só se efetuam com a prática pedagógica. Assim, o Mestrado aumentou não só as minhas competências, como também, e acima de tudo, a experiência e vivência que não trazia da minha formação inicial. Este mestrado possibilitou-me colmatar algumas questões formativas, de ganhar confiança e consistência na transmissão de conhecimentos e competências. Apesar de reconhecer as limitações e constrangimentos que a área atravessa, particularmente o ensino, considero que a minha formação ficava incompleta se não tivesse a oportunidade de lecionar e consequentemente lutar por aquilo que mais gosto de fazer: ensinar.

2.1. Importância da Formação Continua

Considerei este estágio como primordial na minha formação, não como uma meta, nem como um princípio, mas sim como um elo de ligação entre a formação académica efetuada ao longo dos anos transatos e a carreira docente que se avizinha. Esta etapa da minha vida aumentou consideravelmente as minhas competências como transmissor de conteúdos e valores. Garcia (1999) indica que a formação de professores pressupõe um desenvolvimento contínuo que engloba toda a carreira, no qual é responsável pela angariação e desenvolvimento de competências, pela procura da inovação e pelo trabalho individual ou de equipa, para que possa crescer pessoal

e profissionalmente. A profissão de professor aprende-se na escola e na sala de aula, embora seja um processo longo que dura toda a vida (Rodrigues, 2000). No mesmo sentido, Carreiro da Costa (1996) indica que a “aprendizagem da profissão docente não termina com a obtenção de uma licenciatura em ensino, é algo que o professor realiza durante toda a sua vida.”

Ao nível do carácter científico pretendo ampliar os meus conhecimentos em termos da pedagógica e didática das matérias ditas nucleares e na transmissão e avaliação de conteúdos. Também as matérias alternativas deverão estar em foque na minha formação, pois considero extramente vantajoso o domínio de vários conhecimentos sobre diferentes matérias.

À semelhança de outras ciências, os conhecimentos em EF não são tidos como verdades absolutas, sendo que, a formação contínua deve ser privilegiada, tornando-se imprescindível a nível pessoal, cultural, social e ético. A formação contínua deverá ser vista como uma ferramenta metodológica para o aumento de conhecimentos e acima de tudo procura de respostas e soluções para os problemas dilemáticos que advém da prática educativa.

3. Dificuldades sentidas e formas de resolução

À partida para Estágio Pedagógico sabia que iria encontrar algumas adversidades ao longo de todo ano, pois estava extramente consciente das minhas lacunas, fraquezas e pontos fracos. Mas do mesmo modo que tinha a consciência destes, também tinha a noção do meu espirito de sacrifício, motivação e vontade de aprender a fazer mais e melhor.

As dificuldades começaram logo a surgir na primeira fase do planeamento, pois devido à inexperiência tive dificuldade em decidir que metodologias didático-pedagógicas iria adotar. Depois de alguma pesquisa bibliográfica, e aconselhamento com os orientados, optei por planificar as Uds consoante as particularidades da modalidade. Ao nível da planificação das unidades de ensino, a realização da extensão e sequência de conteúdos levantou-me algumas dúvidas e questões pertinentes, que só foram colmatadas com o trabalho reflexivo com o núcleo de estágio e com a ajuda do Professor Orientador. Ainda na mesma tarefa, deparei-me com a dificuldade em ajustar os recursos temporais aos objetivos. Na construção das UDs, a elaboração das progressões pedagógicas também foi um processo algo

trabalhoso, pois era necessário construir os exercícios seguindo uma linha de complexidade crescente e ao mesmo tempo exequíveis e ajustadas às particularidades da turma. Na UD de basquetebol, visto não dominar a matéria no início da lecionação, os objetivos e as decisões de ajustamento tomadas fugiam ao objetivo do jogo, sendo que, o papel do Professor Orientador foi fundamental na evolução na lecionação da matéria.

A construção dos instrumentos de avaliação, de forma exequível e sem perder fiabilidade também foi uma das dificuldades sentidas. Durante a avaliação diagnóstica revelei algumas dificuldades na observação, registo e posterior análise dos dados, pois a minha capacidade de análise e "olho clínico" ainda se encontrava algo limitado na fase inicial do estágio. Essas dificuldades foram sendo ultrapassadas, com a experiência, confiança e conhecimento dos alunos e, acima de tudo, com a orientação do professor orientador, particularmente com ajuda deste na definição dos critérios. Ao longo dos momentos de avaliação, esta começou a ser mecanizada e os critérios assimilados, o que facilitou a observação e o registo.

Na lecionação dos jogos desportivos coletivos (JDC) a principal dificuldade sentida foi ao nível do posicionamento e circulação durante a aula, pois como o espaço de aula era amplo, torna-se mais difícil a circulação de forma a fornecer feedback, sem perder os alunos do campo visual.

Em relação aos feedbacks, nas primeiras aulas existiu um défice de qualidade e quantidade na sua transmissão, pois como não dominava algumas matérias, não me sentia confiante a transmiti-los, permanecendo demasiado tempo em observação, a dar reforços positivos, e a instruir os alunos relativamente à organização do exercício. A não variação da dimensão e direção também foi um parâmetro negativo a ter em conta, tal como o fechar de ciclos. Essa dificuldade só foi corrigida com o desenrolar do ano letivo, com as reflexões com os orientadores e colegas de estágio e pelo trabalho autocrítico por mim desenvolvido. Para combater essa dificuldade, procurei estudar as componentes críticas dos elementos técnicos e táticos das matérias, e construir o mais pormenorizado possível os planos de aula, clarificando os objetivos específicos de forma a ser passiveis de atingir. Para ultrapassar esse obstáculo, adotei também um conjunto de estratégias pedagógicas, como por exemplo: pedia aos alunos para repetirem logo de seguida o exercício. O facto de conhecer os alunos e a suas singularidades também foi um fator que influenciou a minha notável evolução neste capítulo. No que diz respeito à disciplina, as dificuldades sentidas formam ao

nível do controlo das conversas paralelas e de prescrever as punições “castigos”. Para esta dimensão muito contribuiu a definição de rotinas, sinais e regras, como forma de aumentar o tempo em empenhamento motor e antecipar os comportamentos de desvio. Nesta dimensão desenvolvi um conjunto vasto de competências, nomeadamente ao nível da motivação e da transmissão de valores éticos e sociais.

4. Impacto do Estágio na realidade Escolar.

Durante este estágio, as intervenções realizadas na escola a nível pessoal, e a nível de em núcleo, foram bastante positivas, considerando-as importantes no envolvimento com a comunidade educativa, influenciando esta. Desde cedo, senti-me integrado na comunidade escolar, pois a aceitação e a fase de adaptação foi extremamente fácil, não existindo quaisquer atritos ou dificuldades. A direção da escola e os restantes professores, receberam-nos da melhor maneira sendo bastante prestáveis, compreensivos e cooperantes.

Considero que realizei um impacto bastante significativo na escola em três parâmetros. O primeiro, inevitavelmente no seio da turma, sendo na minha ótica, um elemento fundamental para que os alunos alcançassem o sucesso pedagógico. A segunda com a realização da Assessoria à Coordenadora de Diretores de Turma, onde a minha capacidade de análise e reflexão crítica sobre as questões dilemáticas inerentes à condução do cargo, foi alvo de reparo da Diretora do Agrupamento, o que provocou bastantes elogios ao trabalho por mim desenvolvido. Ainda neste sentido, a Diretora procurou junto de mim o alcance de estratégias para tais questões. O terceiro parâmetro está relacionado com a abrangência e multidisciplinaridade das atividades desenvolvidas no âmbito da Unidade Curricular de Projeto e Parcerias Educativas (Dia da Educação Física e Dia do Agrupamento, entre outras).

5. Prática Pedagógica Supervisionada

Alarcão & Tavares (2003), referem que a relação sustentada com o supervisor constitui-se como uma dimensão fulcral, sendo apontada por alguns autores como um dos fatores determinantes de uma experiência de qualidade. Segundo os mesmos autores, a supervisão é o “processo em que um professor, em princípio, mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional.”

O estágio pedagógico não faria sentido sem uma supervisão, que oriente, regule e auxilie em toda a prática pedagógica, através da sua experiência, capacidade de análise, de partilhar informações e conhecimentos.

O trabalho do Orientador da escola tornou-se imprescindível para as minhas aprendizagens e aquisição de domínios e competências. O orientador da Escola, professor Jacinto Silva, tornou-se assim essencial na minha formação como futuro profissional do EF. O orientador mostrou-se sempre disponível, transmitiu conhecimento, partilhou ideias, experiências, efetuou críticas construtivas e orientadoras do trabalho a lecionar. Saliento a calma, a atitude, a compreensão e a simplicidade do trabalho efetuado por este, concentrando-se apenas no alcance do sucesso do seu núcleo de estágio. Destaco ainda a autonomia e o apoio que este nos deu para implementar práticas inovadoras no seio da escola. Por fim, importa destacar o Orientador da Faculdade que se mostrou sempre disponível para acompanhar a nossa prática pedagógica ou qualquer outra situação em que necessitássemos de uma maior atenção por parte deste.

Em relação aos colegas estagiários, considero a supervisão realizada por estes e a estes, como imprescindível no meu desenvolvimento na lecionação da prática pedagógica. Após finalizada cada sessão, era realizado um balanço geral, com um conjunto de aspetos positivos e negativos, assim como um conjunto de estratégias e soluções a adotar a fim de melhorar a planificação seguinte, e consequentemente a prática pedagógica, fazendo-nos evoluir de aula para aula.

Durante as reuniões com o núcleo de estágio, o orientador, forneceu-nos autonomia e ferramentas de trabalho.

6. Ética Profissional

A ética encontra-se inevitavelmente associada à vida humana, sendo inerente a esta. A sua importância torna-se evidente ao longo da vida académica e posteriormente profissional, pois cada individuo é incumbido de responsabilidades consoante o contexto ao qual está inserido, neste caso o de ensino.

“A ética profissional constitui uma dimensão paralela à dimensão intervenção pedagógica e tem uma importância fundamental no desenvolvimento do agir profissional do futuro professor. A ética e o profissionalismo docente são os pilares deste agir e revelam-se constantemente no quadro do desempenho diário do estagiário” (Silva, et. al. 2012,17).

Segundo Caetano e Silva (2009) “as dimensões éticas são consideras importantes no nosso sistema educativo e estão presentes em documentos legislativos quer no que respeita à formação dos alunos, quer no que respeita à formação dos professores, sendo consideradas relevantes para o exercício profissional”. É justamente no Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto, que encontramos o Perfil de desempenho Docente. O decreto indica que o perfil do docente “assenta em pressupostos como o saber específico, tendo como função muito específica o ensino, apoiado na investigação e na reflexão partilhada”. Para Mesquita (2001), “a profissão docente para ser exercida com sucesso deve estar em diálogo com a formação, pensada e concebida em diferentes momentos na vida de um professor.” Atendendo a estas analogias sobre a ética profissional, tal como vários autores indicam, a ética pode ser definida com sendo um conjunto de normas e condutas com o objetivo de regular a ação.

O professor não se deve limitar apenas à transmissão de conteúdos, deve ser um modelo a seguir junto dos alunos, para que estes adquiram hábitos, reproduzam comportamentos socialmente aceites, assumam e formem valores, contribuindo, desta forma, para a integração do aluno na sociedade e para a formação do seu caráter (Patrício, 1993).

Realizando uma reflexão ao trabalho por mim realizado ao longo do estágio, considero que o meu esforço, dedicação, carácter e postura adotada foram a mais correta, atingido um nível ético-profissional bastante aceitável ao qual me orgulho. Durante todo o estágio, mostrei sempre assiduidade, pontualidade, motivação para fazer mais e melhor, e disponibilidade para as tarefas e atividades do Grupo de Estágio e/ou Grupo Disciplinar.

Na execução dos trabalhos em grupo tive a capacidade de saber ouvir, saber partilhar e saber estar. Nos trabalhos individuais nunca dei os conhecimentos como adquiridos, pois procurei muitas das vezes o conhecimento, a partilha de informação e opinião de outros. Fui sempre organizado e pontual na entrega dos trabalhos e documentos, tendo sempre o *dossier* de estágio atualizado.

No que diz respeito à relação com os colegas de estágio, procurei sempre o trabalho em colaboração e cooperação, embora que este tivesse sido uma das dificuldades do grupo. Procurei sempre dar o meu contributo e as minhas ideias, respeitando sempre a opinião e as ideias dos colegas. Durante as reflexões partilhadas relativas à lecionação das aulas, transmiti aos colegas os meus conhecimentos e as minhas sugestões, pois considero que mais importante que

assinalar uma crítica é ter a capacidade de apresentar uma solução ou uma sugestão. Em relação às minhas aulas, assimilei sempre muito bem as críticas realizadas pelos colegas e pelo professor orientador, considerando mesmo estas como fundamentais para o meu desenvolvimento e evolução no âmbito da condução do processo de ensino.

Tentei envolver-me ao máximo com os alunos de uma forma positiva, mantendo uma boa relação, dentro e fora das aulas. Fui sempre prestável, auxiliando-os em qualquer questão que surgisse, pois para além de professor procurei ser um amigo. Penso ter sido um bom exemplo na transmissão de valores éticos e morais, pois procurei ser um exemplo a seguir por toda a comunidade escolar. Considero que a maior dificuldade sentida neste capítulo da ética foi a nível do trabalho em grupo, tal como irei descrever no capítulo mais à frente. Ainda assim, considero que dei o melhor de mim, partilhando ideias e dando sugestões, sacrificando-me, muitas das vezes em prol do grupo.

Posso concluir que alcancei com sucesso este parâmetro da atitude ético-profissional, pois a minha evolução como profissional de ensino foi bastante visível, conseguindo alcançar resultados surpreendentes junto da turma. Não posso deixar de salientar o papel dos colegas e orientadores, que com o meu empenho, força e dedicação ajudaram-me a alcançar tão grandes feitos.

6.1. Capacidade de iniciativa e responsabilidade

Desde já, gostaria de frisar que assumi sempre a responsabilidade sobre os meus atos e as minhas ações. Enquanto professor da turma B, do 7º ano, procurei criar e inovar, assumindo as responsabilidades inerentes a essa prática. Desde o início deste ano letivo, tinha a completa noção que, enquanto membro ativo da comunidade escolar, o nível de esforço e dedicação teria de ser o mais elevado possível. Sabia que a integração em vários grupos de trabalho iria ser exigente, trabalhosa e desgastante, mas que no final iria ser recompensadora, tal como veio a acontecer.

Em relação à minha capacidade de iniciativa e responsabilidade, ao longo das atividades de núcleo de estágio, área disciplinar, assessoria ao cargo de gestão intermédia, e atividades desenvolvidas na escola no âmbito da Unidade Curricular de Projeto e Parcerias Educativas, demonstrei sempre pontualidade, assiduidade, empenho e dedicação na execução das tarefas a estas inerentes. Procurei

corresponder às exigências, assumindo as minhas responsabilidades, quer na lecionação, planeamento, organização, execução de atividades e na relação com os meus colegas de estágio, orientadores e restante comunidade educativa. Em relação ao conjunto de responsabilidades mencionadas no Guia de Estágio, procurei sempre ser cumpridor, executando as tarefas com qualidade e a exigência requerida. Nas atividades que participei, nomeadamente nas referente ao núcleo de estágio, procurei sempre tomar a iniciativa destas, participar de uma forma ativa e construtiva.

É com grande satisfação e orgulho que afirmo ter cumprido com todas as minhas responsabilidades, tanto na aula, como fora dela, dando o melhor de mim em prol do sucesso pedagógico dos alunos e de toda a comunidade escolar.

6.2. Importância do trabalho individual e em grupo

Tal como indiquei no meu Plano de Formação Individual (PFI) um dos objetivos a que me proponha para este estágio era aumentar a capacidade de me exprimir, de argumentar e de realizar análises críticas, tendo consciência da minha personalidade reservada e por vezes cómoda. Sinto que ao longo do estágio evolui bastante, pois ao longo do tempo consegui expressar-me de uma forma mais clara, utilizando terminologias técnicas, aumentando assim, consequentemente, a minha capacidade de argumentação. Talvez devido aos traços da minha personalidade, esforcei-me ainda mais para conseguir alcançar os objetivos propostos. Posso concluir que me sinto mais competente e mais seguro nas minhas intervenções.

Em relação ao trabalho individual por mim realizado, procurei ser sempre um profissional de excelência. Ao longo do estágio procurei sempre investigar e refletir sobre as práticas realizadas, tanto no que concerne à intervenção pedagógica como ao planeamento. Ao longo da execução das tarefas, procurei parecer do professor orientador, de forma a melhorar o trabalho por mim desenvolvido. O trabalho individual foi essencial no meu desenvolvimento, pois permitiu-se desenvolver competências que até à data não tinham sido alcançadas, nomeadamente a capacidade de autoanálise ao trabalho desenvolvido.

No âmbito do trabalho em equipa, este teve um papel essencial para o meu desenvolvimento a nível pessoal, embora considere, que este não funcionou tão bem como era expetável, visto que, como existiam membros trabalhadores estudantes, por motivos de ordem temporal, estes não conseguiam contribuir para a inovação das

práticas realizadas na escola. Considero que uma das principais vantagens de trabalhar em equipa é a riqueza das diferenças de cada um dos seus elementos, com opiniões e pontos de vista diferentes baseados em experiências profissionais anteriores, o que favorece a diversidade no trabalho desenvolvido. A meu ver, durante o estágio tive um bom desempenho e uma boa capacidade em trabalhar em equipa, pois consegui aceitar opiniões, mesmo adversas às minhas, soube ouvir e dei opiniões. Atendendo aos dias de hoje, considero que trabalhar em equipa deve ser visto como uma habilidade, uma competência necessária.

7. Práticas Inovadoras

A inovação das práticas pedagógicas é entediada como algo novo, algo ainda não desenvolvido, uma mudança intencional e bem evidente, resultante de um esforço responsável e consciente, assente numa ação persistente e com o intuito de melhorar a prática educativa (Cardoso, 1992).

De forma a alcançar o sucesso de pedagógico e a motivar os alunos para a prática regular de atividade física adotei um conjunto de estratégias e métodos de ensino. Procurei que as atividades fossem enriquecedoras e favoráveis à aquisição de competências e valores. A distribuição das matérias de uma forma mista (por etapas e por blocos) mostrou ser uma inovação bastante benéfica para o processo E-A, pois permitiu uma maior consolidação de conteúdos.

A introdução sistemática de atividades lúdicas, jogos de cooperação, de liderança e pré-competitivos aumentaram a motivação dos alunos e a preposição deste para a aula.

A avaliação sumativa utilizada apenas para certificar a aquisição de competências, com o preenchimento prévio da grelha de avaliação, com base na avaliação formativa, provocou no seio da turma um empenho considerável em todas as sessões. A avaliação do domínio cognitivo através de questionamento revelou ser uma prática inovadora bem conseguida no seio da escola, pois a retenção das aprendizagens foi superior àquela utilizada no teste escrito.

Nesta minha reflexão sobre a experiência profissional, quero ainda salientar o papel dos Professores Orientadores, em especial do Professor Jacinto, que me acompanhou, deu força e acreditou sempre nas minhas potencialidades apesar das dificuldades iniciais. Aos meus colegas de estágio, em especial ao Ricardo e à Carina,

por terem tornado esta experiência tão gratificante e de me terem apoiado nos momentos bons e maus.

Assim, para finalizar este capítulo afirmo que este estágio superou as minhas expetativas, tendo sido um experiência pessoal e profissional única e inesquecível.

8. Questões Dilemáticas

Para Caetano (1997) “os dilemas são vivências subjetivas, conflitos interiores e práticos ocorridos em contextos profissionais”.

Ao longo do estágio surgiram diversas questões dilemáticas relativas à prática pedagógica e ao planeamento do ensino. As mais marcantes prenderam-se ao nível da diferenciação pedagógica e na distribuição das Uds, por blocos ou por etapas.

Em relação à diferenciação pedagógica, após realização da avaliação diagnóstica defini os grupos de nível com a finalidade de prescrever diferentes estratégias e objetivos para cada um destes. Esta diferenciação causou alguns constrangimentos no seio da turma, pois existiram alunos que reagiram de forma negativa, querendo executar os mesmos exercícios que os restantes alunos da turma, recusando-se mesmo à realização dos exercícios, embora tivesse explicado que era normal existirem diferentes níveis de aprendizagem, e que apesar dos exercícios serem diferentes, o produto final era igual.

Em relação à distribuição das matérias por blocos ou por etapas, ao longo do ano tive a oportunidade de experimentar os dois tipos de métodos, visto que, na escola os professores estágios tem sempre preferência pelo espaço. Na minha ótica, analisando o desempenho da turma e as informações que esta me transmitia, considero que o sucesso pedagógico não está na distribuição das matérias (por blocos ou por etapas), mas sim, na análise da metodologia de ensino da matéria a lecionar. Ou seja, existem Uds que possibilitam um ensino por Blocos e outras por Etapas, dependendo também da complexidade das componentes críticas a assimilar.

9. Experiência Pessoal e Profissional ao longo do Estágio

Fazendo uma retrospetiva ao trabalho desenvolvido, posso afirmar com toda a certeza que o balanço é bastante positivo, pois foi um ano em que a minha evolução pessoal e como profissional de ensino foi bastante acentuada. Sinto que progredi imenso em todos os parâmetros, na aquisição de conhecimento e de competências.

Olhando para trás, admito, que não tinha a noção da complexidade que era exercer a prática pedagógica. Este estágio possibilitou-me ainda de conhecer os aspetos organizacionais e funcionais do sistema educativo.

As dificuldades com que me deparei fizeram-me lutar e trabalhar cada vez mais, dia após dia, sessão após sessão. Agora finalizado o estágio, vejo que o meu esforço, dedicação e exigência contribuíram para o meu desenvolvimento como profissional de ensino da EF.

Sinto que é bastante gratificante chegar ao fim do estágio, e sentir que de uma maneira de ou de outra, provoquei alterações positivas nos alunos, e vejo-me com orgulho, como desenvolvedor das competências de um grupo. Estou consciente que dei o melhor de mim e soube conduzir os alunos até ao sucesso pedagógico.

10. Decisões de Ajustamento

Ao longo do estágio procurei tomar decisões em função do sucesso pedagógico dos alunos. Decisões essas, de várias vertentes, de efeitos a diferentes prazos e com objetivos diferentes.

Começando pela distribuição das matérias nucleares pelo ciclo de estudos (3º), optamos por organizar as matérias tendo em conta o seu grau de complexidade e os objetivos requeridos para a UD no PNEF. A distribuição teve em conta as condições de composição do currículo e as referências citadas no PNEF.

Visto que na escola não existe roulement, e os professores estagiários têm sempre preferência pelo espaço, decidi assim planificar as minhas Uds de forma intercalada, duas por período letivo, em que nas aulas de 90’ abordava os desportos coletivos e nas de 45’ os individuais, à exceção da UD de ginástica no solo e de aparelhos. Considero ter sido um sucesso a planificação intercalada pois permitiu uma maior distribuição das aprendizagens, ciclos de revisão e consolidação por parte dos alunos. O facto de ter optado por esta metodologia deu-me flexibilidade e uma maior facilidade em ajustar estratégias e métodos, regulando o processo E-A às necessidades dos alunos.

Os estilos de ensino por mim adotados foram essencialmente o Estilo por Comando e por Tarefa, embora ocasionalmente também tivesse utilizado por Descoberta guiada, por exemplo, na abordagem ao sistema defensivo no andebol e às noções de defesa/ataque. No início do ano devido à falta de segurança e ao facto

de não conhecer os alunos restringia-me ao estilo de ensino por Comando, pois tinha a necessidade de ter a turma sobre controlo, de forma a ganhar mais confiança. Com o decorrer do ano letivo, comecei a ganhar mais experiência e confiança nos alunos, começando a adotar diferentes estilos de ensino. A variação de estilos de ensino possibilitou-me ter diferentes interações com a turma, o que certamente foi benéfico para o processo de aprendizagem.

Em relação ao desenvolvimento do processo avaliativo, mais propriamente aos momentos da avaliação, estes foram definidos no Plano Anual de acordo com os procedimentos usuais da escola, em que no início do ano realizavam-se todas as avaliações diagnósticas das matérias a abordar ao longo do ano letivo, e no final de cada período era realizado a avaliação sumativa. Ao longo do estágio efetuei os momentos de avaliação estipulados, sem que existisse necessidade de realizar ações ou tarefas de ajustamento. Em relação à avaliação formativa tive a preocupação de em todas as aulas, sem exceção, realizar a avaliação e informar os alunos sobre esta. Importa ainda indicar que esta avaliação mesmo tendo uma carater informal, foi um instrumento essencial em toda a regulação do processo E-A, tornando-se uma peça chave para o alcance do sucesso pedagógico por parte dos alunos. O facto de informar os alunos constantemente sobre o seu desempenho nas sessões fez com que estes se sentissem apoiados, o que levou a uma maior motivação e consequentemente empenho e desempenho. Em relação à avaliação sumativa, procurei avaliar o domínio psicomotor nas últimas aulas da UD, o que fez com que os alunos consolidassem as matérias. A adoção do questionamento oral, como instrumento de avaliação sumativa do domínio cognitivo, mostrou-se ser uma prática inovadora e com grandes resultados na aprendizagem dos alunos, pois estes ao longo das sessões mostraram grande atenção às preleções. O domínio sócioafetivo era avaliado em todas as aulas, numa grelha construída para o efeito. A Realização da autoavaliação, realizada na última aula de cada período, possibilitou-me ter uma melhor perceção sobre as capacidades percecionadas pelos alunos e ajustar aspetos mencionados pelos alunos que tinham corrido menos bem.

No que diz respeito às sessões de aula, mantive sempre a mesma estrutura de plano de aula, embora realiza-se alguns ajustamentos à medida que considerava necessário. A estrutura das aulas foi sempre idêntica, com as três fases bem definidas. Na fase inicial, a adoção de jogos lúdicos, recreativos e pré-desportivos mostrou ser um sucesso no seio da turma, pois motivava os alunos para a sessão e ao mesmo

tempo preparava-os para a atividade física. No início da aula apresentava sempre os objetivos e os conteúdos, assim como a contextualização da aula. Nesta fase, sempre que possível, realizava a demonstração dos gestos técnicos e/ou dos exercícios a abordar, de forma a não perder tempo em transições na fase fundamental. Nas aulas de 45' o aquecimento era mais reduzido, embora não olvidasse a realização de um jogo ou dinâmica. Na fase fundamental, implementei regras e estratégias pedagógicas de forma a aumentar o tempo de empenhamento motor e a intensidade do esforço físico. Posso concluir que esse conjunto de estratégias possibilitaram os alunos de ter grande tempo de contato com as matérias, o que é bastante benéfico para a aquisição de aprendizagens e competências motoras.

Na fase final, como já referido anteriormente, realizava a revisão de conteúdos, o questionamento cognitivo, interrogava os alunos relativamente às dificuldades sentidas e concedia aos alunos um feedback relativamente ao seu desempenho. Considero a realização destes parâmetros no final das sessões, como de extrema importância, pois auxiliou-me na regulação do processo de ensino, tornando-me mais incisivo nas futuras intervenções, potenciando as aprendizagens dos alunos, conduzindo-os ao sucesso de uma forma mais rápida e simples.

Em relação aos grupos de trabalho, apesar de ter definido a composição destes em cada unidade de ensino, a sua composição tinha de ser ajustada em todas as aulas, visto que existiam atritos no seio da turma. No entanto, procurei sempre a interação entre todos os elementos da turma, diversificando as metodologias e os critérios de definição de grupos. Por exemplo os grupos poderiam ser homogéneos, heterogéneos, por gosto pela UD, pelo género, consoante a tarefa e o objetivo que pretendia alcançar.

Em relação à organização das aulas, experimentei diversas metodologias, tendo eu mesmo vivenciado as várias situações e retirado as minhas conclusões sobre a organização da aula. Exemplificando: na abordagem à UD de ginástica no solo, experienciei diversos tipos de organização e trabalho, por grupos, individual, por tarefa, por vagas e em circuito. O facto de ter experimentado várias metodologias (embora alguns sem sucesso) fez-me sentir ativo na procura de experiências e retirar as minhas próprias conclusões.

As estratégias adotadas no decorrer das sessões em muito contribuíram para desempenho dos alunos. O estabelecimento de rotinas e regras desde a primeira aula fez com que os alunos começassem a mecanizar alguns processos que pretendia ver

assimilados na turma. As estratégias por mim adotadas tinham como objetivo evitar “tempos mortos” e filas de espera, para que existisse um mínimo de situações passiveis de gerar comportamentos de desvio. O reforço positivo constante, a variação da dimensão, do conteúdo e da direção do feedback, o entusiasmo, a dinâmica aplicada, a variação do tom de voz, a interação com a turma, a participação nas atividades, entre outras, fazem parte das estratégias adotadas para obter um nível elevado de empenho e consequente desempenho por parte da turma.

Em relação aos exercícios e atividades desenvolvidas, ao longo do ano segui a mesma linha de progressão do simples para o complexo, aplicando exercícios aproximados á realidade da matéria lecionada, As progressões (já definidas na construção da UD) respeitavam a ordem de aprendizagem, de forma a conseguir que os alunos assimilassem o que era pretendido em cada tarefa. De exercício para exercício, de aula para aula, a complexidade dos exercícios iam aumentando, introduzindo ou retirando variáveis. Procurei ainda, consoante a matéria lecionada, abordar os exercícios de forma estruturada, numa primeira fase trabalhava apenas os elementos técnicos individuais, posteriormente introduzia uma variação tática, por exemplo, até chegar á situação de jogo condicionado e jogo reduzido ou formal. O facto de refletir sobre as decisões tomadas, nomeadamente em relação à estrutura e organização das sessões, permitiu-me aumentar e muito as minhas competências pedagógicas, pois efetuei um trabalho centralizado na procura da melhor forma de alcançar o sucesso junto dos alunos, indo ao encontro das necessidades especificas da turma.

CAPÍTULO V – TEMA/PROBLEMA

1. Introdução

A escolha do tema fundamenta-se pela emersão de uma importância ampla da atividade física realizada regularmente, de forma a proporcionar um aumento da qualidade de vida de quem a pratica, em especial dos mais jovens. As alterações civilizacionais e funcionais, particularmente de carácter socioeconómico, têm-se repercutido de forma significativa no quotidiano, manifestando-se no dia-a-dia através da diminuição do esforço físico, na modificação dos hábitos alimentares e na alteração da forma de ocupação de tempos livres (Botelhos, 1991 e Mota,1997 citados por Queirós 2006). Todos estes fatores acima indicados levam ao aparecimento de novas doenças, apelidadas de “doenças da civilização” de entre as quais se destaca a obesidade. Assim, neste sentido o papel da EF é muito para além de ensinar a prática desportiva, pois cabe também ao professor comunicar aos alunos os benefícios de um estilo de vida ativo, promover a saúde, e contribuir para hábitos de vida saudável, segundo Krug (2009, citado em Krug, Marchesan e Acosta, 2012). Ferreira (2001) e Davide (1996) (citados por Krug et al. 2012) indicam que a EF nas escolas deve despertar nos alunos o gosto e o prazer pela atividade física e desenvolver nestes, para além de conhecimentos necessários à prática, a consciência da sua importância e dos seus benefícios para que possam adotar um estilo de vida ativo, combatendo o sedentarismo e consequente obesidade.

Pretendo com este estudo, enquadrar a área da EF, nomeadamente no que respeita à sua planificação e os seus princípios reguladores fundamentais com uma linha de investigação que visa a confronto entre os níveis de aptidão aeróbia de alunos com diferentes estilos de vida. Assim, pretendo verificar se o nível da aptidão aeróbia é indiferenciado do estilo de vida do aluno, de forma a adequar as estratégias e o planeamento das sessões. A diferenciação das estratégias didático-pedagógicas visa ir ao encontro as especificidades dos alunos para que estes se sintam motivados à prática regular de exercício físico.

2. Enquadramento teórico e revisão da literatura

"A atividade física regular constitui a melhor defesa contra o desenvolvimento de muitas doenças, distúrbios e indisposições" (Heyward, 2002 .p20).

A sociedade dos tempos de hoje, muito devido ao desenvolvimento económico, social e cultural, especialmente dos países industrializados, tem sofrido grandes alterações nos estilos de vida, proporcionando uma melhoria evidente da qualidade de vida. Contudo, a esta melhoria, intrinsecamente ligada á mudança para um estilo de vida cada vez mais sedentário, diminuindo a prática de atividade física regular e o aumento do tempo na televisão ou no computador, aliados ainda a hábitos alimentares pouco saudáveis, têm contribuindo para um aumento do excesso de peso e da obesidade infantil. Nas últimas décadas, essencialmente nos países desenvolvidos, estes fatores estão associados a problemas de saúde, nomeadamente, intolerância à glicose, diabetes, hipertensão, doenças cardiovasculares, obesidade, entre outras. Janz, Dawson, Mahoney (2000), sustentam que um estilo de vida que inclua uma atividade física regular contribui para um funcionamento mais eficiente dos diversos sistemas, para a manutenção do peso, redução do risco de várias doenças degenerativas e consequente melhoria da qualidade de vida, sendo recomendada a prática diária de pelo menos 60 minutos.

Embora exista um reconhecimento dos benefícios da atividade física, segundo a Organização Pan American de Saúde (OPAS,2003), a inatividade e consequentemente sedentarismo está em crescimento, atingindo 60 % no mundo. Guerra (2002) refere que nas populações infantojuvenil, a obesidade e o excesso de peso estão associados com baixos níveis de atividade física.

2.1. Obesidade

De acordo com a América[n] College of Sports Medicine (ACSM,1995) a obesidade pode ser definida como a quantidade percentual de gordura corporal acima do qual o risco de doença aumenta, ou seja, a obesidade corresponde a um aumento exagerado de reservas lípidas armazenadas no tecido adiposo.

A Obesity Task Force (IOTF, 2002) designa a obesidade como uma condição complexa de dimensões sociais, biológicas e psicossociais, podendo afetar qualquer pessoa de qualquer idade ou grupo social, em qualquer parte do mundo.

2.2. A educação física, os seus objetivos e o seu papel na sociedade

"A Educação Física e o desporto devem ser promovidos na escola nos âmbitos curriculares e de complemento curricular, tendo em conta as necessidades de expressão física, de educação e de prática desportiva, visando o fomento da prática do exercício físico, o aumento do interesse do aluno pelo desporto e o seu desenvolvimento" (Dec. Lei nrº70/04 de 21 de Junho. p.44).

Cada vez mais estudos epidemiológicos e a própria sociedade em geral veem na atividade Física (AF) um meio de melhorar os níveis de saúde, o bem estar-estar físico, mental e social e de obtenção de hábitos de vida saudáveis, melhorando a qualidade de vida da população, particularmente a juvenil (Dale, col, 1998, Sallis e Owen, 1999, citados por Queiroz, 2006). A EF e o conceito de educação permanente, estão inevitavelmente associados à vontade de responder a uma procura maior de educação, de forma a potenciar a generalização do ensino, assim como, a igualdade das oportunidades de sucesso por meio de ações educativas adaptadas às aspirações e às necessidades das diferentes características. "A educação física está reconhecida como parte integrante do sistema educativo, como fator de desenvolvimento económico e social " (UNESCO, 1964, p. 46).

Em relação às finalidades e aos objetivos da EF, analisando o PNEF podemos destacar três pontos fundamentais: a melhoria da performance e consequente aptidão física, visando o aumento da qualidade de vida, saúde e bem-estar; o favorecimento da compreensão e aplicação dos princípios, processos e problemas de organização e participação nos diferentes tipos de atividades desenvolvidas, empregando valores como o respeito, a ética e a consciência cívica; e ainda um último ponto, o gosto pela prática regular de atividade física, desenvolvendo não só a componente física como a cultural e social.

"A educação, promoção da Saúde e a elevação da aptidão física, sendo preocupações centrais da Educação Física, "obriga" a que os alunos se empenhem, em todas as aulas, cuja qualidade e quantidade de esforço físico sejam adequadas às necessidades e possibilidades dos alunos e capazes de promover o desenvolvimento das capacidades motoras". (Currículo Nacional. p.2.) Para isso, é necessário existir motivação à prática de exercício físico. Cabe então ao professor de EF realizar essa motivação, com estratégias didático-pedagógicas adequadas às características dos alunos, introduzindo os conceitos de flexibilização, adequação e diversificação de forma a atingir os objetivos planeados, tanto a curto como os a longo prazo, tal como indicado no PNEF (2001).

2.2.1. Estrutura e planificação das sessões de EF

De acordo com os princípios metodológicos de Pieron & Teodorecu (1984) Siedentop (1983, citados em Rodrigues, 1994) e American College of Sports Medicine (ACSM,2000), é necessário tomar decisões relativamente à estrutura e organização da sessão, nomeadamente ao tipo de exercícios, intensidade, duração e tempos de repouso consoante as especificidades dos alunos. Este conjunto de variáveis ajustadas de forma eficiente, permitem atingir os objetivos planeados. Na estrutura da aula, o professor deve assegurar que a intensidade do esforço desenvolvido pelos alunos é elevada, possibilitando a melhoria da aptidão física dos mesmos, considerando também exercitação específica e os cuidados metodológicos específicos do treino e das diversas capacidades motoras. Assim, de forma a ajustar o plano da aula e, consequentemente a intensidade das atividades a cada aluno, o PNEF indica a formação de grupos como um elemento-chave na estratégia de diferenciação do ensino. Os diferentes modos de agrupamento (por exemplo por géneros, grupos de nível, ou outras características) devem ser considerados processos convenientes, em períodos limitados do plano de turma, como etapa necessária à formação geral de cada aluno. A constituição dos grupos deve permitir preferencialmente a interação de alunos com níveis de aptidão diferentes. No entanto, sempre que necessário à eficácia do processo E-A, deve assegurar-se a constituição homogénea dos grupos.

2.3. Aptidão física e a aptidão aeróbia

Do ponto de vista individual a aptidão aeróbia configura-se como um bom indicador da aptidão física, pois além de refletir a capacidade de suportar esforços físicos por um longo período também favorece, indiretamente, outros componentes da aptidão física, já que um bom condicionamento aeróbico atua como via metabólica de recuperação básica para todos os tipos de exercício, com implicação direta no processo de adaptação a novos níveis homeostáticos das demais qualidades físicas (Costa, Guerra, Ribeiro, Leandro, Duarte, Mota, 2000). Segundo o Manual do Fitnessgram a aptidão aeróbia, é provavelmente a área mais importante de qualquer programa de aptidão física. Vários estudos indicam que níveis aceitáveis de aptidão aeróbia estão relacionados com um menor risco de hipertensão arterial, doenças

coronárias, diabetes, algumas formas de cancro e outros problemas de saúde (Blair e col., 1989; Blair e col., 1992, citados no Manual do Fitnessgram).

A aptidão aeróbia relativa ao peso corporal é considerada um dos melhores indicadores de capacidade cardiorrespiratória. A bateria de testes FitnessGram inclui 3 possíveis opções para a avaliação da aptidão aeróbia, o teste do Vaivém, a Milha e a Marcha. Visto que a Marcha é recomendada apenas para alunos do ensino secundário, neste projeto irá ser utilizado o teste da Milha e do Vaivém

2.4. Estilos de vida

De acordo com Nahas (2006) um estilo de vida pode ser definido por um conjunto de ações baseadas na prática regular de atividades físicas em proveito da saúde e do próprio individuo. Um estilo de vida ativo é um dos maiores determinantes da saúde, sendo mesmo fundamental na defesa contra várias doenças.

- Conforme a ACSM (2000), um individuo é considerado sedentário quando não realiza exercício físico de forma regular pelo menos três vezes por semana e em dias não consecutivos

2.5. Classificação do Nível de Atividade física

De acordo com as *Guidelines* do Questionário Internacional de Atividade física (IPAQ), os questionários distribuem os inquiridos em 4 categorias, duas de ativos e 2 sedentários. São considerados sedentários:

- Aqueles que não realizaram nenhuma atividade física por pelo menos 20 minutos contínuos durante o dia, ou que embora o realizem, não o fazem de forma regular ou suficiente para ser considerados ativos.
- E ainda aqueles não realizem no mínimo 150 minutos semanais no somatório das atividades vigorosas e moderadas.

3. Pertinência do estudo

“A EF e o desporto possuem uma função dirigente no complexo dos fatores inerentes a uma condução sadia da vida, tanto pelas suas influências diretas como indiretas” (Bento, 1989, p.28).

A pertinência sobre este tema surge pela aferição de um elevado número de crianças e jovens obesos na escola, indo ao encontro dos dados lançados pela Word Heath Organization (WHO, 2000) que indica que existem no mundo mais de um milhão de crianças e jovens com sobrepeso. Nesse sentido, também Velard e Col (2007) indicam que nas ultimas décadas o número de crianças e jovens obesos tem aumentado de tal modo que se tornou um problema de saúde pública. Também a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2007), indica que a prevalência da obesidade infantil tem crescido em torno de 10 a (40%) na maioria dos países europeus nos últimos 10 anos. Segundo a OMS (2007), Portugal tem das mais altas taxas de excesso de peso da Europa, nas crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos, para ambos os sexos, com uma taxa de prevalência de (32%). A mesma organização refere que as raparigas portuguesas apresentam uma prevalência de excesso de peso e obesidade para os 11 anos na ordem dos (25%) e para os 13 e 15 anos de (13%), enquanto os rapazes revelam taxas de prevalência de excesso de peso e obesidade na ordem dos (25%) para os 11 anos de idade, (18%) para os 13 anos e (22%) para os 15 anos.

Assim, como Professor de EF torna-se importante adaptar as aulas e as intensidades destas, às caraterísticas desta população para que estes alunos se sintam motivados a levar uma vida fisicamente ativa. Segundo Sardinha, Matos e Loureiro (1999) um dos principais fatores que leva a desistência e abandono da prática de atividade Física regular é a desadequação da intensidade do treino/da aula. Assim, surge a necessidade de realizar um estudo sobre a relação entre a aptidão aeróbia e os estilos de vida, com a finalidade de fornecer aos professores de EF novas ferramentas metodológicas para combaterem a desistência e o abandono da prática regular de exercício físico, encorajando este comportamento ao longo da vida.

4. Objetivos

Este trabalho tem como base a avaliação da aptidão aeróbia de alunos com diferentes estilos de vida, frisando o papel da EF na sociedade atual de forma a potenciar um aumento da adesão das crianças e jovens para a prática do exercício físico. Em relação aos objetivos abaixo descritos, estes foram formulados de forma a ir ao encontro das necessidades e particularidades das crianças e jovens, particularmente daquelas com excesso de peso.

1. Verificar de existem diferenças estatisticamente significativas nos níveis de aptidão aeróbia entre alunos sedentários e ativos;
2. Verificar se existe uma correlação entre a obesidade, o estilo de vida, o género, massa gorda e a massa (peso).

5. Hipóteses

Tabela 1: Hipóteses do estudo

OBJETIVOS	HIPÓTESES	DESCRIÇÃO
A.	H0	Não existem diferenças estatisticamente significativas nos níveis de aptidão aeróbia entre alunos sedentários e ativos.
	H1	Existem diferenças estatisticamente significativas nos níveis de aptidão aeróbia entre alunos sedentários e ativos.
B.	H0	Não existe uma correlação entre a obesidade, o estilo de vida, o género, a soma das pregas, a % de massa gorda e a massa (peso).
	H1	Existe uma correlação entre a obesidade, o estilo de vida, o género, a soma das pregas, a % massa gorda e a massa (peso).

6. Definição de variáveis

Tabela 2: Definição de variáveis

Variável	Tipo de recurso	Quantitativa		Qualitativa	
		Continua	Discreta	Nominal	Ordinal
Obesidade	Independente			X	
Teste do vaivém	Dependente		X		
Teste 1 Milha	Dependente	X			
Estilos de vida	Independente			X	
ÍMC (clãs.)	Independente				X
Pregas; massa; estatura,	Independente	X			
Massa gorda (Clas.)	Independente				X

7. Metodologia

7.1. Cronograma de procedimentos de tarefas

Os procedimentos e tarefas foram divididos em 4 fases: preparatória, implementar, análise de dados e fase final. A primeira fase (preparatória) foi a deteção do problema e a realização do pré-projecto, a segunda com a realização dos testes de aptidão aeróbia (teste do Vaivém e da Milha) e passagem dos questionários, a terceira com a análise e tratamento dos dados, e a última, as conclusões e a entrega final.

A recolha de dados foi realizada durante o período de 15 setembro de 2013 a 2 de maio de 2014. Após recolha dos dados (realização dos teste de AE) foi aplicado um questionário para aferir o estilo de vida, sedentário ou ativo (IPAQ). Antes da aplicação dos questionários transmiti aos alunos o objetivo do estudo, a importância da sua participação consciente, assim como, uma breve preleção relativamente à importância da adoção de um estilo de vida saudável. A recolha de dados foi realizada no decorrer normal das aulas, no inicio do ano letivo, não prejudicando o seu planeamento, visto que, a realização dos testes já faziam parte do programa anual. Com exceção dos questionários, tendo para estes despendido uma sessão de 45 minutos no dia 7 de maio. A recolha dos dados antropométricos, estatura, perímetros, massa (kg), e pregas foi realizada no dia 12 de maio. Importa ainda realçar que a passagem dos questionários, e recolha dos dados antropométricos foi feita em colaboração com os alunos do 1º ano do Mestrado.

Depois dos dados recolhidos, durante o mês de maio foi realizado o tratamento dos dados obtidos, no programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versão 20. No dia 26 de maio foi enviado ao Orientador da Faculdade uma versão do trabalho, de forma a obter um parecer deste. No dia 11 de junho foi enviado uma 2º versão do estudo, com as alterações sugeridas pelo orientador. No dia 18 de junho é a data de entrega da versão final do estudo, nos serviços académicos da FCDEF.

7.2. Amostra

A amostra deste estudo é composta por um total de 40 alunos (22♂ e 18♀) das turmas A,B e C do 7º ano da Escola nrº2 de S. Silvestre.

Para o total da amostra a idade média foi de (12,6 ± 0,75), (12,5 ± 0,73) para o grupo masculino e (12,6 ± 0,78) para o grupo feminino. Para o estudo, os alunos foram divididos em dois grupos (ativos e sedentários), consoante o estilo de vida, de acordo com a regularidade de prática de exercício físico. A moda e a mediana das idades é de 12. A idade mínima é de 12 anos e a máxima de 14. Em anexo é apresentada toda a caracterização dos alunos.

Em relação ao Índice de Massa Corporal (IMC), 25 alunos (62.5%) apresentam valores normais (32.5%♂ e 30%♀), 5 (12,5%) apresentação desnutrição aguda ligeira (7.5%♂ e 7%♀), 1 aluno desnutrição aguda moderada (2.5%♀), 8 (20%) sobrepeso (12.5%♂ e 7.5%♀), e 1 (2,5%♂) ostenta índice de obesidade. Importa ainda referir que o total das turmas é de 48 alunos, embora, 8 tivessem sido excluídos da amostra, por estarem dispensados das aulas de EF (1) ou por terem faltado à realização de algum teste ou questionário (7). No entanto queria alertar que, dos 8 alunos excluídos da amostra, em 3 detetei um índice de obesidade após aferição do IMC. Em relação à percentagem de massa gorda (% de MG), verificasse (25.5 ± 10.1), sendo que, 3 alunos apresentam um índice Baixo da MG (1♂ e 2♀),17 encontram-se no nível ótimo (10♂ e 7♀), 10 no nível moderado elevado (5♂ e 5♀), 3 no nível elevado (1♂ e 2♀), e 7 apresentam um nível muito elevado de MG (5♂ e 2♀). Os dados podem ser inseridos nos patamares da zona saudável de Atividade Física citados no manual do Fitnessgram, em que podemos concluir: 3 alunos (1♂ e 2♀) encontram-se no indicador de magreza; 28 alunos (15♂ e 13♀) encontram-se na zona ótima e 9 (6♂ e 3♀) precisam de melhorar.

7.3. Definição da metodologia e descrição dos instrumentos metodológicos

A metodologia aplicada neste projeto é quantitativa, visto que, pretendo fazer uma análise racional e objetiva dos dados, recorrendo a uma análise estatística descritiva de forma a realizar uma caracterização dos alunos estudados. As vantagens de usar esta abordagem metodológica justificam-se pela possibilitar de análise direta dos dados, assim como, permite realizar uma generalização pela representatividade.

7.3.1. Aferição do Índice de Massa Corporal

Na avaliação antropométrica dos alunos, foi utilizado o material disponibilizado pelo laboratório da Faculdade. Para verificar a estatura foi usado o Estadiómetro SECA BODYMETER 208. O estadiómetro contém uma escala até 200cm e uma graduação de 1mm. Em relação aos procedimentos, os alunos foram medidos numa posição vertical, numa posição antropométrica standard, descalços, com os pés unidos pelos calcanhares e ponta dos pés afastadas, os braços paralelos ao corpo, cabeça orientada sobre um plano horizontal e o olhar dirigido para a frente. Em relação à massa, foi utilizada a Balança digital portátil Seca, modelo 770, fornecida pelo laboratório da Faculdade. Em relação aos procedimentos, os alunos foram pesados respeitando os mesmos procedimentos da medicação da estatura, ou seja, posição standard do corpo, descalços, braços pendentes paralelamente ao corpo e o olhar dirigido para a frente. Os dados foram registados em EXCEL, para posterior tratamento estatístico no SPSS. A formula utilizada para calculo do IMC, foi a desenvolvida por Adolphe Quetelet (1832), ($IMC = \frac{Peso}{Altura^2}$). A análise e classificação dos dados foi feita com base nas tabelas de referência da OMS (2007) para as idades em estudo.

7.3.2. Composição corporal

A % da massa gorda foi realizada através da medicação das pregas adiposas. O método mede indiretamente a espessura do tecido adiposo subcutâneo e possibilita um alto grau de fidelidade da percentagem quando a técnica é precisa. Para a medicação foi utilizado um adipómetro *slimguide,* fornecido pelo laboratório da faculdade. Procedimentos: Os alunos foram medidos individualmente, numa sala isolada da turma, de forma a preservar a sua intimidade. Para a aferição da % de MG, tendo em conta a faixa etária envolvida, foi utilizado os valores obtidos da prega tricipital e geminal, seguindo as recomendações e as formulas de Slaugther, lohman Boileau, Stillman, Horswiill, Van Loan,Bemben (1988). Em que:

Para raparigas: 2%MG = 0,610 (tricipital+geminal) + 5,1”

Para rapazes: “%MG = 0,783 (tricipital+geminal)+1,0”

Os pressupostos da medição das pregas foram realizados com base no manual FitnessGram e do ACSM (2006). A prega geminal foi realizada com o aluno sentado, com a mediação feita na zona de maior perímetro, na parte interna e média da perna,

sendo medido a prega vertical. Em relação à tricipital, foi medido a prega vertical a ½ da distância entre o acrómio e o aleicrâneo.

O nível da classificação da %MG foi feita com base nas tabelas de referência de Lohman (1987), contidas no manual do Fitnessgram.

7.3.3. Questionário - IPAQ

O questionário adotado foi o Questionário Internacional de atividade física (IPAQ), validado internacionalmente, que visa mensurar o nível de atividade física com o propósito identificar o estilo de vida, sendo de fácil aplicação, boa precisão e de baixo custo. Este questionário é proposto pela Organização Mundial de Saúde (OMS,1998) tendo o objetivo determinar o nível de atividade populacional.

A OMS (1998) indica ainda que a seleção do instrumento torna-se uma escolha consistente na produção de conhecimentos sobre a atividade física e qualidade de vida.

7.3.4. Testes de avaliação da aptidão aeróbia: Vaivém e Teste da Milha.

O teste do Vaivém e da Milha estão inseridos numa bateria de testes denominada por Fitnessgram, que é um programa de Educação da Aptidão Física para a saúde e destina-se às crianças e jovens do ensino Básico e Secundário. Foi desenvolvido para auxiliar o Professor de EF na avaliação e educação da aptidão e atividade física de crianças e adolescentes com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos. A bateria de testes contém os testes de aptidão física mais adaptados a estas idades e avalia o desempenho em 3 zonas distintas, a primeira em que o aluno “Necessita Melhorar”, a segunda identificando a “Zona Saudável” e a última “Acima da Zona Saudável”.

O teste Vaivém é um teste de patamares de esforço progressivo, adaptado do teste de corrida de 20 metros publicado por Leger e Lambert (1982) e revisto em 1988 por Leger e col. O teste começa fácil vai-se tornando progressivamente mais difícil. Aplicado ao som de música, este teste representa uma alternativa valida e divertida ao habitual teste de corrida continua aplicado para se avaliar a aptidão aeróbia. O teste Vaivém é recomendado para todos os escalões etários e tem como objetivo percorrer a máxima distância possível numa direção e na oposta, numa distância de 20 metros, com uma velocidade crescente em períodos consecutivos de um minuto.

Em relação ao teste da Milha, o objetivo é correr uma milha (1609 metros) o mais rápido possível. Se o aluno não for capaz de percorrer a totalidade da distância a correr, pode fazê-lo a andar.

7.3.5. Testes estatísticos

Tabela 3: Descrição dos testes estatísticos

Hipótese	Teste utilizado	Descrição
a)	Teste U de Mann-Whitney	O teste U de Mann-Whitney é usado para a comparação de variáveis ordinais ou quantitativas entre dois grupos independentes, quando a distribuição não é simétrica (normal), ou seja quando existe uma rutura dos pressupostos paramétricos (Margotto,2012).
b)	Correlação Rho de Spearman	O coeficiente de correlação de Rho de Spearman, cujo símbolo é “p”, é um teste de estatística não-paramétrica. Ao contrário do teste de Pearson, este pode ser utilizada com varaiveis ordinais, visto que, não requer a suposição que a relação entre as variáveis é linear (Maroco ,2010).

7.4. Aspetos éticos considerados

É importante realçar que a aplicação dos questionários foi feita com autorização da escola e dos encarregados de educação, visto que, no início do ano letivo os Pais e encarregados de Educação assinalam um documento em como autorizavam a participação dos educandos neste tipo de iniciativas. Na recolha de dados e na preparação prévia, foram tomados em conta vários aspetos éticos, nomeadamente a preservação da identidade de cada aluno. Caso os alunos apresentassem constrangimentos que implicassem a não participação voluntária no estudo, poderiam de forma livre, não participar na recolha dos dados. No questionário inicial de avaliação do estilo de vida consciencializei os alunos da importância do estudo e da sua cooperação consciente.

7.5. Procedimentos estatísticos

"A estatística está ligada aos métodos científicos para recolha, organização, resumo, apresentação e análise dos dados, bem como na obtenção de conclusões validas e na tomada de decisões razoáveis baseadas em tais análises" (Spiegel, 1976, citado em Maroco, 2010)

Na definição de toda a metodologia foram considerados vários aspetos para que exista consistência, validade e fidedignidade dos métodos e procedimentos estatísticos. Para Ramos (2012/2013) para que a investigação seja considerada válida é necessário atender a quatro aspetos essências: a validade estatística, teórica, interna e externa. Anastasi (1990) indica que a fidedignidade dos dados refere-se à consistência dos resultados obtidos pelas mesmas pessoas em ocasiões diferentes.

"A estatística descritiva consiste na recolha, análise e interpretação de dados numéricos através da criação de instrumentos adequados: quadros, gráficos e indicadores numéricos" (Reis,1996,p.15). A estatística descritiva pretende proporcionar relatórios que apresentem informações sobre a tendência central e a dispersão dos dados. Para tal, deve-se evidenciar: valor mínimo, valor máximo, soma dos valores, contagens, média, moda, mediana, variância e desvio padrão.

Os dados foram analisados com o auxílio do programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versão 20. Para caraterização da amostra foram utilizadas as medidas de dispersão (desvio padrão) e as medidas de tendência central (média, mediana e moda). Na comparação das médias dos grupos, nos testes de aptidão aeróbia, de forma a averiguar se existiam diferenças significativas foi utilizado o teste não paramétrico U de Mann-Whitney, visto que, o n dos grupos é inferior 30. Para verificar a existência de correlação entre as variáveis, é utilizado o Teste Rho Spearman, visto que, este possibilita a análise entre variáveis ordinais.

Nas correlações entre as variáveis, optei por utilizar os índices de classificação destas, nomeadamente o nível de classificação da %Mg e o índice de classificação da obesidade, de forma a diminuir a margem de erro estatístico, visto que, se optasse por utilizar os valores em bruto, iria-me conduzir a erros. Exemplificando: 2 alunos com o mesmo IMC não significa que estejam classificados da mesma forma.

Para a interpretação dos dados do estudo foi utilizada a classificação do coeficiente de correlação sugerido por Cardoso, em que: r até 0.2 (inclusive) é classificada como uma correlação muito baixa;] 0.2 a 0.5] correlação baixa;] 0.5 a 0.7]

valores significativos;] 0.7 a 0.9] alta correlação;] 0.9 a 1.0] muito alta correlação. O nível de significância adotado foi de α= 5% ou p-value <0.05, em que, sig ≥ 0.05 significa que não diferenças e ≤ 0.05 que existem diferenças entre as variáveis em estudo.

8. Apresentação e análise dos resultados

8.1. Resultados questionários

O questionário realizado no dia 7 de maio era composto por 12 questões, divididas por 4 grupos (Atividade física vigorosa, Atividade Física Moderada, Marcha Diária e Inatividade física).

No cabeçalho do questionário os alunos apenas tinham que colocar a idade, o género, e um código de identificação. As perguntas eram referentes á prática regular de desporto ou atividade física, ao número de treinos semanais e ao tempo de duração dos mesmos. Na análise aos questionários, para além da aferição do estilo de vida, foi possível retirar alguns dados interessantes relativamente à praticar regular de atividade física. Em relação à prática de atividade física vigorosa, em média, a amostra realiza atividades físicas 2x semana, 60 minutos por dia. No que diz respeito à atividade física moderada a média é de 3x semana, 55 minutos por dia. Na pergunta relativa à marcha realizada diariamente, os alunos executam-na em média, 7x semana, 48 minutos por dia. A pergunta relativamente à inatividade física é inconclusiva, visto que a grande parte dos alunos não respondeu.

8.2. Análise descritiva dos dados

Tabela 4: Apresentação dos resultados da análise às medidas de tendência central e de dispersão. Total de incidências, média e desvio padrão.

Testes aeróbios	Estilo de vida:	N	Média	Desvio Padrão
Teste da Milha	Ativo	18	9.84 minutos	3.67
	Sedentário	22	12.22 minutos	3.35
Teste do Vaivém	Ativo	18	39.22 percursos	18.52
	Sedentário	22	29.32 percursos	14.08

A partir da análise do quadro acima podemos verificar que o grupo com um estilo de vida Ativo é constituído por (N=18), e o Grupo com um estilo de vida Sedentário é de (N=22). Podemos assim concluir, que o grupo sedentário prevalece com uma diferença de (10%). No teste da Milha o grupo Ativo obteve (9.84±3.67) enquanto o Grupo Sedentário (12.22±3.35) o que significa, que o tempo médio que os alunos do Grupo Ativo necessitaram para percorrer uma Milha foi inferior em 2,28 minutos, em relação ao grupo sedentário.

Na análise às médias registadas no teste do vaivém podemos verificar o Grupo Ativo (39 percursos) efetuo em média mais 10 percursos que o grupo sedentário (29).

8.2.1. Teste U de Mann-Whitney

Tabela 5: Análise aos níveis de homogeneidade das variâncias e resultados do Teste U de Mann-Whitney para comparação das médias dos dois grupos na realização dos testes de Aptidão Aeróbia: Milha e Vaivém. Apresentação dos Rankings e dos Resultado do Teste U de Mann-Whitney

Testes aeróbios		**Rankings**		**Mann-Whitney**	
		N	**Média dos Rankings**	**Teste U de Mann Whitney**	**Sig (2-tailed)**
Teste da Milha	**Ativos**	18	15.28	104.00	0.01
	Sedentário	22	14.77		
Teste do Vai-vém	**Ativos**	18	24.31	129.50	0.06
	Sedentário	22	17.39		

Na análise aos resultados da Milha, utilizando o teste U de Mann-Whitney para comparar a médias dos dois grupos, podemos verificar (U=104.00) com uma significância (P=0.01), assim. visto que o (P≤0.05), podemos concluir que existem diferenças estatisticamente significativas, entre os dois grupos, rejeitando-se assim a hipótese nula (H0). Em relação aos resultados do Vaivém, podemos constatar que não existem diferenças estatisticamente significativas, visto que (p-0.06 ≥ 0.05).

8.2.2. Correlação de Spearman:

Tabela 6: Análise da comparação entre os Estilos de vida e o índice de massa Corporal, massa (Kg), o género e o nível de classificação da % da MG, utilizando a Correlação de Spearman.

Correlação de Spearman		Estilo de vida	Género	Massa (kg)	Classificação da % MG	Idade
Classificação do IMC	Corr.Spearman	-0.05	-0.13	0.69	0.63	-0.08
	Sig.	0.78	0.43	0.00	0.00	0.63
Estilo de vida	Corr.Spearman		0.41	0.26	0.06	-0.21
	Sig.		0.01	0.11	0.69	0.19
Género	Corr.Spearman			0.17	-0.07	-0.03
	Sig.			0.28	0.66	0.84
Massa (kg)	Corr.Spearman				0.69	0.12
	Sig.				0.00	0.48
Classificação da % MG	Corr.Spearman					0.01
	Sig.					0.95

De forma a verificar a existência de uma correlação entre os estilos de vida, a classificação do Índice de Massa Corporal, a massa (kg), o género, a idade, e a % de massa gorda foi efetuado o coeficiente “p” de Spearman. Na correlação entre a classificação do IMC e os estilos de vida, podemos afirmar que estamos diante uma correlação negativa muito baixa (p=-0.05),não existindo significância estatística na relação (p=0.78 ≥ 0.05), sendo que o mesmo acontece relativamente à correlação com as variáveis do Género e da Idade. Na correlação com a classificação da % da MG, verifica-se uma significativa correlação positiva (p=0.63), o nível de significância de (p=0.00≤0.05) indica que existe uma significância estatística elevada, sendo que a variável sobe ou desce aquando a outra.

Em relação às correlações com o estilo de vida, podemos verificar através da tabela acima, que existe uma baixa correlação positiva (p=0.41), existindo uma significância estatisticamente (p=0.01). Assim, podemos concluir com este dado, que o estilo de vida está relacionada com o género. Em relação às restantes variáveis, as correlações mantêm-se baixas, não existindo significância estatística.

Em relação ao género, podemos verificar que existe uma baixa correlação positiva com a variável da massa (Kg) (p=0.17), não sendo estatisticamente significativa (p=0.28≥0.05). Na correlação com a classificação da % MG e idade, registou-se coeficiente de correlação muito baixo (p=-0.07 e p=-0.03), não existindo um coeficiente de significância estatisticamente significativo (p=0.66 e p=0.84 ≥0.05).

No que diz respeito à correlação entre a massa (kg) e a classificação da % MG, apurasse que existe uma baixa correlação positiva (p=0.69), o nível de significância

de (p=0.00) indica que existe uma alta significância entre as variáveis. A correlação entre a % da MG e a idade apresenta um coeficiente de (p=0.01), o que significa que existe uma correlação muito baixa. O nível de significância ($0.95 \geq 0.05$) revela não ser estatisticamente significativo.

8.3. Conclusões ao estudo

Depois de finalizado o estudo, tenho ainda mais convicção no papel fundamental da EF na promoção da qualidade de vida, com atividades e projetos que promovam a prática regular de exercício físico e o desenvolvimento de hábitos de vida saudáveis.

Os dados obtidos permitiram concluir que não existem grandes diferenças estatisticamente significativas no nível de aptidão aeróbia entre alunos sedentários e ativos, visto que, apenas um teste representou tais diferenças. O que me conduziu a um conjunto de questões altamentes pertinentes: “será que são só as capacidades aeróbias que estão envolvidas no teste do Vaivém? Ou existem outras variáveis envolvidas, tal como a capacidade anaeróbia?”.

Posso concluir, que os dados recolhidos não são totalmente conclusivos há existência ou não de diferenças ao nível da aptidão aeróbia entre alunos com diferentes estilos de vida, embora que a bibliografia recolhida indica-se que o grupo de alunos Ativos obtivesse índices mais elevados de aptidão aeróbia. A não existência de uma relação entre o estilo de vida e o IMC, pode ser justificada devido ao número extenso de variáveis internas e externas que poderão afetar o rendimento dos alunos nos testes, tanto nos físicos como na composição do IMC. No estudo elaborado por Pereira (2012),também nesta faixa etária, também não existiu uma relação entre os hábitos de atividade física e a obesidade.

Analisando os dados obtidos através do IMC, podemos verificar que a amostra apresenta valores semelhantes ao lançados pela OMS em 2007, as diferenças mais significativas encontra-se nas raparigas, em que a organização apresentou uma taxa de prevalência de excesso de peso e obesidade na ordem dos (25%), sendo que amostra aqui estudada, apresentou um índice de obesidade e excesso de peso de (7.5%). Confrontando os dados com os obtidos por Matos (2006) a taxa de alunos com desnutrição aguda ligeira e moderada é idêntica (15%), o nº de alunos com peso normal é ligeiramente inferior (62.5%) ao invés de (68.3%), em relação aos alunos com excesso de peso e obesidade (20% e 2.5%) estes são superiores aos obtidos

pelo autor acima referido (15.2% e 2.8%). Nos estudos acima identificados, tal como nos da OMS (2007,2008), ambos referem que são as raparigas que têm uma maior percentagem do IMC, dentro do parâmetro normal, e os rapazes possuem valores ligeiramente superiores de excesso de peso, comparativamente às raparigas, sendo também isso visivelmente neste trabalho.

Os dados relativos à % MG, demonstram existir diferenças significativas entre géneros, com as raparigas a apresentarem valores médios superiores de percentagem de massa gorda em relação aos rapazes. Estas diferenças devem-se a fatores biológicos. As modificações da composição corporal nas raparigas são originadas na fase da adolescência pelas hormonas sexuais: os estrogénios, androgénios e a progesterona, que acarretam um aumento significativo da acumulação de gordura (Baptista & Meyer, 2008).

O facto de a amostra pertencer a um nível socioeconómico baixo, e o facto de viverem em zonas rurais, onde a oferta de programas de atividades físicas desportivas é mais reduzida, poderá conduzir à baixa prática de atividade física regulamentada, indo de encontros aos argumentos apresentados por Mourão & Carvalhal (2000). Também nesse sentido Matos et al. (2006), indica que os contextos sociais influenciam a adoção e manutenção de uma prática de atividade física regular.

Através do questionário, também constatei que os rapazes praticam mais e com mais frequência atividade física do que as raparigas, à semelhança dos estudos realizados por Matos et al. (1999), Mourão & Carvalhal (2000), OMS (2006) e Neto (2006). Apesar de não ter verificado a existência de correlação entre o Estilo de vida, a % de MG e o IMC, posso afirmar que, a maioria dos alunos que compõe a nossa amostra estão dentro do peso normal, quando consideramos os valores referências estabelecidos OMS (2005,2007) e pelo Fitnessgram (2002). A correlação entre o Estilo de vida e o género demonstra a existência de diferenças significativas, o que prediz que as raparigas tendem a ser mais sedentárias. É possível concluir com este estudo, que as raparigas tendem a ser superiores aos rapazes em termos de peso normal e excesso de peso, mas em contrapartida, os rapazes tendem a ultrapassar as raparigas em termos de obesidade.

Para finalizar, importa relembrar que a atividade física regular tem um papel preponderante na promoção de estilos de vida saudáveis. Níveis elevados de atividade física durante a infância e juventude aumentam as probabilidades de uma prática semelhante na idade adulta (Fernandes e Pereira, 2006).

CAPÍTULO VI – BIBLIOGRAFIA

Alarcão, I. & Tavares, J. (2003), Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. (2ºEd.). Coimbra: Almedina.

American College of Sports Medicine (ACSM). (2000). ACSM´s guidelines for exercise testing and prescription. (6ºed). Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins

Anastasi, A. (1990). Psychological testing. New York: MacMillan

Aranha, A. (2007). Observação de aulas de Educação Física: Sistematização da observação, sistemas de observação e fichas de registo. Vila Real: UTAD.

Arends, R. (2005). Aprender a ensinar. McGraw-Hill.

Baptista, F. & Meyer, N. (2008). Nutrição, exercício e saúde na rapariga e na mulher. (pp.315-378). Lidel – Edições Técnicas, Lda

Bento, J. (1987). Desporto Matéria de Ensino. Lisboa: Caminho.

Bento, J. (1998). Planeamento e Avaliação em Educação Física. Lisboa: Livros Horizonte

Bento, J. (2003). Planeamento e Avaliação em Educação Física. (2ºed) Lisboa: Livros Horizonte.

Bento,J. (1989). Para uma formação desportivo - corporal na Escola. Lisboa: Livros Horizonte.

Bloom, B. et al. (1983). Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar. São Paulo: Pioneira.

Button, C., Chow, J. Y., & Rein, R. (2008). Exploring the perceptual-motor workspace: New approaches to skill acquisition and training. Y. Hong, & R. M. Bartlett (Eds.), *Routledge handbook of biomechanics and human movement science*. London: Routledge.

Caetano, A.,Silva, M. (2009). Ética profissional e Formação de Professores. Sísifo. Revista de Ciências da Educação.(8ºed.pp.49-60). Consultado em 21 de maio de Junho de 2013 em: http://sisifo.fpce.ul.pt.

Caetano, A.P. (1997). Dilemas dos professores. Viver e construir a profissão docente. (pp.191-221). Porto: Porto Editora~

Cardinet, J. (1983). Des instruments d'évaluation pour chaque fonction. Neuchâtel: IRDP

Cardinet, J. (1993). Avaliar é medir? Porto: Edições Asa.

Cardoso, A. (1992). As atitudes dos professores e a inovação pedagógica. Revista Portuguesa de Pedagogia, (1ªed). Lisboa: Ano XXI

Carreiro da Costa, F. (1996). Formação de Professores: Objetivos, conteúdos e estratégias. In Carreiro da Costa, F. et al., Formação de Professores em Educação Física. Conceções, Investigação, Prática. Lisboa: Ciências da Educação, Edições FMH.

Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. In Boletim SPEF. (11ªed). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Educação Física.

Clark,M. & Yinger,R.J. (1987). Teacher planning. Talks to teachers.(pp.84-103) New York: Lake Akers.

Claro, S, Filgueiras, I. (2009). Dificuldades de Gestão de Aula de Professores de Educação Física em Início de Carreira na Escola. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte. Brasil: Universidade Presbiteriana Mackenzie

Cooper Instituti for Aerobics Research FitnessGram. (2002). Manual de Aplicação de Testes. Lisboa: Edicções FMH

Cooper, K. (1970). The New Aerobics. New York: M. Evans and Co.

Correia, C. (1985). *Perfis dos Comportamentos do Professos de Educação Física em classes com taxas de empenhamento motor elevadas e fracas.* Dissertação

apresentada com vista à obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação – Metodologia da Educação Física. , UTL-FMH, Lisboa. ~

Costa, R. Guerra, S. Ribeiro, J. Leandro, C. Duarte, J. Mota, J. (2000), “Aptidão Cardiorrespiratória de uma População Pediátrica da Zona do Grande-Porto”. (18ºEd.pp.27-40). Revista Portuguesa de Medicina Desportiva

Costa,C. (1996).Formação de Professores em Educação Física. Conceções, Investigação, Prática. Edições FMH

Emery, H.; Saunders, N.; Dann, R. & Murphy, R. (1989). Topics in Assessement. London: Longman.

Estanqueiro, A. (2010). Boas práticas na educação: o papel dos professores. (1ª ed). Lisboa: Presença.

Estrela,T.,Estrela,A.(1977). Perspetivas atuais sobre a formação de professores. Lisboa: Editorial Estampa.

Fernandes, S. & Pereira B. (2006). A prática desportiva dos jovens e a sua importância na aquisição de hábitos de vida saudáveis. A Infância e estilos de Vida Saudáveis. (pp.39-48). Lidel – Edições Técnicas, Lda

Ferreira,A. (2004). O ensino da Educação Física em Portugal durante o Estado Novo. (22ªed.pp.97-224). Perspectiva

Garcia, C. (1999). Formação de professores. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora.

Gaspar, P. (2008). Indisciplina escolar na actualidade. SBS: livraria internacional.

Guerra, S. (2002). Índices de atividade física habitual e fatores de risco das doenças cardiovasculares numa população escolar pediátrica da área do Porto. Monografia apresentada com vista à obtenção do grau de mestre. Porto: FDUP

Guia de Estágio Pedagógico. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física (2013/2014).

Heyward,V.(2002).Advanced fitness and exercise prescription. Champaign: Human kinetics publishers.

Janz, K. F.; Dawson, J. D.; Mahoney, L. T. (2000). Tracking physical fitness and physical activity from childhood to adolescence: The muscatine study. (vol. 32. 7ªEd. Pp.1250-1257) Medicine and Science in Sport and Exercise. ~

Krug, R.,Marchesan,M.,Acosta,M. (2012). A contribuição de educação física escolar para um estilo de vida ativo. Revista Linhas, (vol.13.,2ªed). Doi: 10.5965/1984723813022012200

Lemos, V.; Neves, A.; Campos, C.; Conceição, J. e Alaiz, V. (1993). *A Nova Avaliação da Aprendizagem. O Direito ao Sucesso, (*2ª ed). Lisboa: Texto Editora.

Lohman,T.(1992). Advanced in Body Composition Assessment. Current Issues in Exercise Science Series. (3ºEd). Champaingn: Human Kinetics

Malina, R. (2001) Childhood and adolescente obesity:selected issues and implications. In: Malina, R.,Bouchard, C. Growth, Maturations Activity (pp.133-149). Champaign: Human Kinetics

Malina, R. (2006) Physical activity and fitness in an international growth standard for preadolescent and adolescent children. Food Nutr. (27ªed.,pp.295-313). Bull

Margotto,p.(2002). Estatística computacional: usso do Spps. Disponível em: ://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.paulomargotto.com.br%2Fdocumentos%2FSPSS_o_essencial.doc&ei=TBK2U93NEszB7AbMxYG4Dw&usg=AFQjCNEqg2i2J

Maroco,J. (2010). Análise estatística com o SPSS Statiscs. (5), Pero Pinheiro: Report Number

Martins, J., et al. (1998) Avaliação e prescrição de atividade física: guia prático. 2ª ed. Rio de Janeiro: Shape.

Mateio,J.(2002). La evaluación educative, su práctica y otras metáforas.Barcelina: ICE-Universidad de Barcelona, cuadernos de educación.

Matos, M., & Sardinha, S. (1999). Estilos de vida activos e qualidade de vida. In L. Sardinha, M. Matos & I. Loureiro (Eds.), *Promoção da saúde: Modelos e práticas de intervenção nos âmbitos da actividade física, nutrição e tabagismo*. Lisboa: FMH.

Menegolla,M.,Sant'Anaa,I. (2001). Por que Planejar?, Currículo Área-Aula. (11 ed.) Petrópolis, RJ : Vozes.

Mercado,L.(1999). Formação continuada de professores e novas tecnologias. Maceió: EDUFAL

Mesquita, E. (2011). Competências do Professor. Lisboa: Edições Sílabo.Model and Key Concepts. Champaign: Human Kinetics

Mosston, M.; Ashworth, S. (1994). Teaching Physical Education. (4ªed). New York: Macmillan.

Mota, J. (1989) As funções do feedback pedagógico. Lisboa: Horizonte.

Mourão & Carvalhal,, I. (2008). O papel da actividade física no combate à obesidade: Modelos de Análise e Intervenção. (pp.287-297). Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, Lda.

Nahas, M. (2006). Atividade física, saúde e qualidade de vida. (4ªed), Londrina: Midiograf

Neto,M.,(2006). Obesidade na Adolescência. Estudo da prevalência da obesidade e estilos de vida nos alunos do 3º ciclo do Ensino Básico, na Escola Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva. Monografia apresentada com vista à obtenção da Licenciatura em Educação Física e Desporpo ramo Ensino. Funchal: Universidade da Madeira.

Organização Mundial de Saúde (OMS). (2008). Inequalities in Young People's Health. Health Behaviour In School-Aged Children. International Report From The 2005/2006 Survey. Health Policy For Children And Adolescents. (5ªed) WHO Regional Office for Europe Publications.In http://www.euro.who.int/Document/E91416.pdf acedido em 10 de maio de 2014

Organização Mundial de Saúde (OMS. (2007). The Challenge of obesity in the WHO European Region and the strategies for response. In http://www.euro.who.int/document/nut/instanbul_conf_edoc06.pdf (em 18 de Abril de 2009).

Organização Pan American de saúde (OPAS) (2003). Doenças crônicas degenerativas e obesidade: estratégia mundial sobre alimentação saudável, atividade física e saúde. Brasília: OPA

Pacheco, J. A. B. (2002). Critérios de avaliação na escola. In Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas., (pp. 53–64). Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Pardini,R.,Matsudo,S.,Araújo,T.,Matsudo,V.,Andrade,E.,Braggion,G.,Oliveira,L., Figueira,A.,Raso,V. (2001). Validação do questionário internacional de nível de atividade física (IPAQ - versão 6): estudo piloto em adultos jovens brasileiros. Revista brasileira de ciências e movimento, (vol.9.,3 edª(3).,pp. 45-51) Retirado em http://www.sportsalut.com.ar/articulos/act_fis_salud/3_2006.pdf.

Patrício, M. (1993): Lições de axiologia educacional. Lisboa: Universidade Aberta.

Pereira,P.,Lopes,L.,.(2012), Obesidade infantil: Estudo em Crianças num ATL, (42) Milleniuem, disponível em: http://www.ipv.pt/millenium/Millenium42/8.pdf

Perrenoud,P (2001) Les trois fonctions de l'évaluation dans une scolarité organisée en cycles.(2ªed.,pp.19-25). In Éducateur

Piéron, M. (1992). Pedagogie des Activités Physiques et des Sport, ed. Revue EPS. Paris.

Piletti, C (1987). Didática geral. São Paulo. Ática.

Piletti, C. (2001). Didática geral. (23ª ed). São Paulo: Editora Ática.

Pinto, J. (2004). A avaliação em educação. Escola Superior de Educação de Setúbal. (documento policopiado)

Programa Nacional de Educação Física (PNEF) (2001). Currículo Nacional do ensino básico: competências essenciais. Retirado de http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=2.

Queirós, R.(2006). Benefícios da Actividade Física em Crianças Obesas. Monografia apresentada com vista à obtenção da licenciatura em Desporto e Educação Física, na área da Recreação e tempos livres. Porto: FDUP

Quina, J. (2009). A organização do processo de ensino em Educação Física. Bragança: IPB: ESE

Ramos,S. (2012/2013). Controlo e qualidade dos dados: Validade e fidedignidade da investigação. Documentos de apoio à disciplina de Investigação educacional. Ano letivo 2012/2013. MEEFEBS, FCDEF- UC.

Reis, E. (1996). Estatística Descritiva (3ªed.). Lisboa: Sílabo.

Ribeiro, A. (1989). Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem. Lisboa: Universidade Aberta.

Ribeiro, L. (1999). Tipos de Avaliação. In Avaliação da Aprendizagem. Lisboa: Texto Editora.

Rodrigues, A. (2000). Metodologias de Análise de Necessidades de Formação na Formação Profissional Contínua de Professores. Tese de Doutoramento. Lisboa, FPCE-UL

Rodrigues, P.,(2011). Prevalência e fatores associados a sobrepeso e obesidade em escolares da rede pública, ciência e saúde coletiva. (vol.16.1ªed.pp.581-588).Juiz de Fora

Rodrigues,J.(1994). Factores condicionantes e limitativos da organização das sessões de educação física. (vol.14.,2ªed.,pp.19-22). Revista Lundens.

Rodríguez, N. (2004). El clima escolar. Revista Digital Innovación e Investigación.(vol.7.,3ªed.) Found Novembe

Sardinha,L.,Matos,M.,Loureiro.(1999).Modelos e práticas de intervenção nos âmbitos da actividade física: Nutrição e tabagismo. Lisboa: FMH publicações

Schmitz, E. (2000) *Fundamentos da Didática*. (7ª Ed). São Leopoldo:Editora Unisinos.

Serpa, C. D. (2009). Planejamento por unidades didáticas.

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

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

Silva, A., Araújo C. (2005). Reflexão em Paulo Freire: Uma contribuição para a formação continuada de professores. V Colóquio Internacional Paulo Freire. Recife.

Silva, E. (2012). Didática da Educação Física.- Material de Apoio da unidade curricular – FCDEF-UC.

Silva, E.; Fachada, M.; Nobre, P. (2013). Guia das unidades curriculares dos 3º e 4º semestres 2012-2013. Universidade de Coimbra – FCDEF.

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

Slaughter, M. Lohman,T. Boileau, R. Horswiill, C. Stillman, R. Van Loan, M. Bemben,D. (1988). Skinfold equations for estimation of body fatness in children and youths. (vol.60.pp.709-723). Detroit: Human Biology:

Sobral, F., (1988). Introdução à educação física. Lisboa: Livros Horizonte

Sobral, F., Barreira,L.(1983). Fundamentos e técnicas de avaliação em educação física. Lisboa: FMH publicações.

Sousa, J. (1991). Pressupostos, Princípios e Elementos de um Modelo de Planeamento em Educação Física. Dossier, (vol.8.,46ªed.) Revista Horizonte

Tiggemann, C., (2007). Comportamento da perceção de esforço em diferentes cargas de exercícios de força em adultos sedentários, ativos e treinados: Dissertação de mestrado. Porto Alegre

UNESCO (1964). O papel da educação física e do desporto na formação da juventude na perspetival da educação permanente. Lisboa: ACF

Weiss,J. (1996). Évaluer plutôt que noter.(13ªed). Revue Internationale d'Éducation

Zabalza, M. (1992). Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola. (2ª ed.). Rio Tinto: Edições Asa.

Diplomas Legislativos

- Despacho Normativo n.º 1/2005 de 5 de janeiro. Diário da República nº3/05 – I Série-B. Ministério da Educação. Lisboa.
- Despacho Normativo n.º 6/2010 de 19 de fevereiro. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto Lei n.º 240/2010 de 14 de dezembro. Diário da República, n.º 240 – 1ª Série. Ministério da Educação. Lisboa
- Decreto Lei nº30,2004, de 21 de junho. Diário da Republica nº170 - I Série A. Ministério de educação. Lisboa

CAPÍTULO VII – ANEXOS

Anexo 1. Auto Avaliação

Anexo 2. Planificação do 2º Período

Anexo 3. Modelo do Plano de Aula

Anexo 4. Modelo de Ficha de Observação

Anexo 5. Modelo de Ficha de Avaliação Formativa

Anexo 6. Modelo da Grelha de Avaliação Formativa

Anexo 7. Modelo da Grelha de Avaliação Sumativa

Anexo 8. Modelo da Grelha de Avaliação Diagnóstica

Anexo 9. Dados SPSS

Anexos 10. Questionário IPAQ

Anexo 1. Ficha de Auto-Avaliação

Agrupamento de Escolas Coimbra Centro
Polo de São Silvestre
Escola Nº2 de São de Silvestre

GOVERNO DE PORTUGAL

AUTO-AVALIAÇÃO – 2º Ciclo

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA **Ano Letivo 2013/2014**

NOME:_____ Nº_____ Ano/Turma:_____

Coloca um círculo sobre o número que corresponde à avaliação que faças de ti próprio. O significado de cada número é o seguinte:

1 – Nunca; 2 - Algumas vezes; 3 - Muitas vezes; 4 - Quase sempre; 5 – Sempre

ATITUDES (25%)			1º Período	2º Período	3º Período
Comportamento 10%	Respeito por mim e pelos outros (colegas, professores e funcionários)		1 … 2 … 3 … 4 … 5	1 … 2 … 3 … 4 … 5	1 … 2 … 3 … 4 … 5
	Estou atento e concentrado		1 … 2 … 3 … 4 … 5	1 … 2 … 3 … 4 … 5	1 … 2 … 3 … 4 … 5
	Aceito e respeito as normas da disciplina		1 … 2 … 3 … 4 … 5	1 … 2 … 3 … 4 … 5	1 … 2 … 3 … 4 … 5
	Tenho espírito desportivo (*Fair – Play*)	Cumpri as regras dos jogos	1 … 2 … 3 … 4 … 5	1 … 2 … 3 … 4 … 5	1 … 2 … 3 … 4 … 5
		Aceito as decisões dos árbitros	1 … 2 … 3 … 4 … 5	1 … 2 … 3 … 4 … 5	1 … 2 … 3 … 4 … 5
		Aceito a derrota sem aborrecimentos	1 … 2 … 3 … 4 … 5	1 … 2 … 3 … 4 … 5	1 … 2 … 3 … 4 … 5
	Estive a brincar no balneário		1 … 2 … 3 … 4 … 5	1 … 2 … 3 … 4 … 5	1 … 2 … 3 … 4 … 5
Responsabilidade 5%	Sou assíduo		1 … 2 … 3 … 4 … 5	1 … 2 … 3 … 4 … 5	1 … 2 … 3 … 4 … 5
	Sou pontual		1 … 2 … 3 … 4 … 5	1 … 2 … 3 … 4 … 5	1 … 2 … 3 … 4 … 5
	Trago o material	Aula	1 … 2 … 3 … 4 … 5	1 … 2 … 3 … 4 … 5	1 … 2 … 3 … 4 … 5
		Banho	1 … 2 … 3 … 4 … 5	1 … 2 … 3 … 4 … 5	1 … 2 … 3 … 4 … 5
	Tomo banho no final das aulas		1 … 2 … 3 … 4 … 5	1 … 2 … 3 … 4 … 5	1 … 2 … 3 … 4 … 5
	Cuido do meu equipamento		1 … 2 … 3 … 4 … 5	1 … 2 … 3 … 4 … 5	1 … 2 … 3 … 4 … 5
	Sou organizado, tenho caderno e faço trabalhos casa		1 … 2 … 3 … 4 … 5	1 … 2 … 3 … 4 … 5	1 … 2 … 3 … 4 … 5
	Retiro os objetos possíveis perigosos		1 … 2 … 3 … 4 … 5	1 … 2 … 3 … 4 … 5	1 … 2 … 3 … 4 … 5
	Cumpri as regras de segurança		1 … 2 … 3 … 4 … 5	1 … 2 … 3 … 4 … 5	1 … 2 … 3 … 4 … 5
	Estimei o material específico da disciplina		1 … 2 … 3 … 4 … 5	1 … 2 … 3 … 4 … 5	1 … 2 … 3 … 4 … 5
Empenho 5%	Cumpri as indicações dadas pelo professor		1 … 2 … 3 … 4 … 5	1 … 2 … 3 … 4 … 5	1 … 2 … 3 … 4 … 5
	Coopero e colaboro com colegas e professor		1 … 2 … 3 … 4 … 5	1 … 2 … 3 … 4 … 5	1 … 2 … 3 … 4 … 5
	Participei na aula realizando os exercícios propostos com empenho		1 … 2 … 3 … 4 … 5	1 … 2 … 3 … 4 … 5	1 … 2 … 3 … 4 … 5
	Executo as tarefas propostas nas aulas		1 … 2 … 3 … 4 … 5	1 … 2 … 3 … 4 … 5	1 … 2 … 3 … 4 … 5
	Insisto e esforço-me para melhorar		1 … 2 … 3 … 4 … 5	1 … 2 … 3 … 4 … 5	1 … 2 … 3 … 4 … 5
Autonomia 5%	Resolvi problemas/situações sem ajuda do professor		1 … 2 … 3 … 4 … 5	1 … 2 … 3 … 4 … 5	1 … 2 … 3 … 4 … 5
	Consigo trabalhar/executar tarefas sozinho		1 … 2 … 3 … 4 … 5	1 … 2 … 3 … 4 … 5	1 … 2 … 3 … 4 … 5
	Promovi entreajuda		1 … 2 … 3 … 4 … 5	1 … 2 … 3 … 4 … 5	1 … 2 … 3 … 4 … 5
	Apresentei iniciativas para desenvolver atividades		1 … 2 … 3 … 4 … 5	1 … 2 … 3 … 4 … 5	1 … 2 … 3 … 4 … 5
CONHECIMENTOS (10%)			**1º Período**	**2º Período**	**3º Período**
Conheço, compreendo e identifico as regras das modalidades			1 … 2 … 3 … 4 … 5	1 … 2 … 3 … 4 … 5	1 … 2 … 3 … 4 … 5
Aprendi e apliquei como se fazem os gestos técnicos das modalidades abordadas			1 … 2 … 3 … 4 … 5	1 … 2 … 3 … 4 … 5	1 … 2 … 3 … 4 … 5
Aprendi e apliquei as ações táticas das modalidades abordadas			1 … 2 … 3 … 4 … 5	1 … 2 … 3 … 4 … 5	1 … 2 … 3 … 4 … 5
CAPACIDADES (60%)			**1º Período**	**2º Período**	**3º Período**
Conheço, aplico e domino as técnicas específicas de cada modalidade		60%	1 … 2 … 3 … 4 … 5	1 … 2 … 3 … 4 … 5	1 … 2 … 3 … 4 … 5
Em situação de exercício, consegui realizar corretamente e com oportunidade os elementos técnico -táticos abordados			1 … 2 … 3 … 4 … 5	1 … 2 … 3 … 4 … 5	1 … 2 … 3 … 4 … 5
Utilizei corretamente o material específico			1 … 2 … 3 … 4 … 5	1 … 2 … 3 … 4 … 5	1 … 2 … 3 … 4 … 5
Progredi na minha aprendizagem			1 … 2 … 3 … 4 … 5	1 … 2 … 3 … 4 … 5	1 … 2 … 3 … 4 … 5

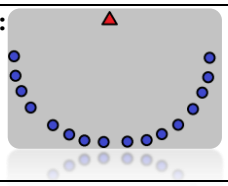
	1º Período	2º Período	3º Período
NOTA QUE MEREÇO NO FINAL DO PERÍODO			
NOTA QUE MEREÇO NO FINAL DO ANO			

Anexo 2. Planificação do 2º Período

Períodos do Ano	Meses	Espaço	Dia	Nº da Aula	Unidade Didática (UD)	Conteúdo	Aulas por UD	Avaliação
2º Período	Janeiro	Pav.	6	41	Voleibol	Introdução	2	Av. Formativa
		Gin.	8	42/43	Ginástica de Solo	Introdução	3/4	
		Pav.	13	44	Voleibol	Introdução	3	
		Gin.	15	45/46	Ginástica no solo	Introdução/Exercitação	5 /6	
		Pav.	20	47	Voleibol	Introdução/Exercitação	4	
		Gin.	22	48/49	Ginástica no solo	Introdução/Exercitação	7/8	
		Pav.	27	50	Atletismo	Introdução	9	
		Gin.	29	51/52	Ginástica no solo	Introdução/Exercitação	7 /8	
	Fevereiro	Pav.	3	53	Voleibol	Introdução/Exercitação	5	
		Gin.	5	54/55	Ginástica no solo	Exercitação	9/10	
		Pav.	10	56	Atletismo	Exercitação	10	
		Gin.	12	57/58	Ginástica no solo	Exercitação/Consolidação	11 e 12	
		Pav.	17	59	Condição Física	Condição Física	2	
		Pav.	19	60/61	Voleibol	Exercitação	6/7	
		Ext..	24	62	Atletismo	Consolidação	11	
		Gin.	26	63/64	Ginástica no solo	Avaliação	13/14	Av. Sumativa
	Março	Ext.	10	65	Atletismo	Consolidação	12	Av. Formativa
		Pav.	12	66/67	Condição Física	Condição Física	3	
		Ext.	17	68	Atletismo	Consolidação	13	
		Pav.	19	69/70	Voleibol	Consolidação	8	
		Ext.	24	71	Atletismo	Avaliação	14	Av. Sumativa
		Pav	26	72/73	Voleibol	Avaliação	10/11	Av. Sumativa
	Abril		2	74	Aula de reserva			

Anexo 3. Modelo de Plano de Aula

Ano/Turma:	***Período:*** 1ª	***Data:***	***Hora de Início:***	***Fim:***
Local/Espaço:	***Nº Aula:***	***Nº Aula da UD:***	***Duração:***	
Nº de Alunos: 14	***Presenças:***	***Faltas (nrº aluno/s):***	***Alunos dispensado (nrº do aluno/s):***	
Unidade Didática:	***Função Didática:***	**Estilo de Ensino:**		
Objectivos da Aula:				
Material:				

Tempo'		**Objectivos específicos e Pedagógicos /Conteúdos**	**Descrição da tarefa/Organização**	**Objetivos operacionais/ Componentes Críticas/ /Critérios de êxito da tarefa**
Total	**Parcial**			
Fase Inicial				
		Apresentação dos conteúdos e objetivos da aula	**Organização dos Alunos:** **Objetivos** **Conteúdos:** **Informações:**	.
		Aquecimento		
			Jogo:	
Fase Fundamental				
Grupos:			**Esquema da aula**	
Grupo 1	**Grupo 2**	**Grupo 3**	**Grupo 4**	
Retorno à calma / Fase final				
9:45	**3'**	**Retorno à calma**	.	
9:48'	**2'**	**Balanço final da aula** **Questionamento**	**Organização dos alunos:** **Questionamento:** 	
9:50'	**10'**	**Recolha aos balneários**		

Justificação:

Relatório

Anexo 4. Ficha de Observação

Ficha de Observação							
Observador:				**Observado:**			
Unidade Didática:				**Nº Aula UD:**		**Período:**	
Ano/Turma:		**Data:**		**Hora:**		**Duração:**	
Aula Nº:		**Nº de alunos previstos:**				**Espaço:**	
Função Didática:							

Dim.	Categorias	Sub-Categorias	1	2	3	4	5	NA	Observações
INSTRUÇÃO	Informação Inicial	Começa a aula no horário							
		Método económico de verificar as presenças							
		Coloca-se de forma adequada							
		Alunos no seu campo de visão							
		Comunicar informação sem consumir tempo de aula							
		Define objetivos; Identifica contexto							
		Relacionar o trabalho da aula com as aulas anteriores							
	Meios Gráficos	Apresentação/Organização							
		Os meios gráficos são visíveis por todos							
		Os meios gráficos são claros							
	Condução da Aula	Circula e posiciona-se corretamente no espaço							
		Comunica com clareza e economia							
		Clarifica os comportamentos visados							
		São identificadas as componentes críticas							
		Varia os métodos de intervenção							
		Certifica-se da compreensão da mensagem							
		Realiza a extensão/integração da matéria							
	Qualidade do Feedback	Dá FB de forma frequente e pertinente							
		Utiliza as várias dimensões do FB							
		Completa os ciclos de FB							
		O FB é de valor relativamente aos erros							
		Distribui equitativamente os FB entre diferentes alunos							
		Utiliza as várias direções de FB							
		Controla a compreensão da mensagem							
	Comunicação	Domina a matéria							
		Utiliza terminologia adequada e acessível aos alunos							
		Ser consistente							
		Saber ouvir							
		Ser audível							
		Utiliza comunicação não verbal							
		Questionamento							
		Comunicar através de uma abordagem positiva							
GESTÃO	Gestão do Tempo	Elevado tempo de empenho motor							
		Elevado tempo de aprendizagem							
	Organização/ Transição	Poucos episódios de organização							
		Transições rápidas							
		Rotinas estruturadas. Regras precisas de segurança							
		Formação de grupos							
		Sequência lógica das atividades							
	Conclusão da Aula	Aula termina de forma progressiva							
		Existe revisão e/ou extensão da matéria abordada							
		Arrumação do material							
		Afetividade							
	Decisão de Ajustamento	São pedagogicamente corretas e ajustadas às situações							
		Num imprevisto consegue ajustar com qualidade							
CLIMA/	Controlo	Tornar claras as regras da aula							
		Motivar o comportamento apropriado com interações positivas							
		Ignorar o comportamento inapropriado sempre que possível							
		Usar estratégias de castigo específicas e eficazes							

		Transmitir entusiasmo							
	Disciplina	Conversas paralelas							
		Comportamentos fora da tarefa							
	Interação Professor/ Aluno	Apresentação (postura/equipamento)							
		Participa com os alunos							
		Expressão facial: humor/sorrir/rir							
		Interesse							
		Gesticulação (demonstração/sinais)							
		Manipulação corporal (contacto físico)							
		Desinteresse (distanciamento/abandono)							
		Frustração (raiva/ira)							
		Feedback negativo							
	Plano de Aula	Cumprido							

Observações e Notas	
Aspetos Positivos:	
Aspetos Negativos:	
Comentários do Orientador da Escola:	
Comentários dos Estagiários:	.
Outros:	

Anexo 5. Ficha de Avaliação Formativa

		Ficha de Avaliação Formativa							
Nº	Nome	Janeiro				Fevereiro			
		8	15	22	29	5	12	17	19
1									Avaliação Sumativa
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									
13									
14									

Anexo 6. Grelha de avaliação formativa

Unidade Didática de Atletismo							
Nº	**Nome**	**Avaliação Formativa**	**Questionamento**	**Comportamento**	**Responsabilidade**	**Empenho**	**Autonomia**
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							

Anexo 7. Ficha de Avaliação Sumativa

UD: GINÁSTICA — Avaliação formativa — Ano/Turma: 7º

Conteúdos / Alunos		GINÁSTICA SOLO										
		Rolamento à frente		Rolamento à retaguarda		Apoio Facial Invertido	Roda	Posições de equilíbrio	Posição de flexibilidade	Saltos, voltas e afundos	Nível	Observações
		Pernas afastadas	Pernas juntas	Pernas afastadas	Pernas juntas	Pino de Cabeça						
		5%	14%	5%	14%	10%	10%	14%	14%	14%		
		1/5	1/5	1/5	1/5	1/5	1/5	1/5	1/5	1/5		
1												
2												
3												
4												
5												
6												
7												
8												
9												
10												
11												
12												
13												
14												
Somatório												

Critérios de Êxito

Cambalhota a frente:
- Termina com as pernas afastadas, com as mãos no solo, entre as coxas, mantendo a mesma direção do ponto de partida.

Cambalhota a retaguarda:
- Com repulsão dos braços na fase final; termina em equilíbrio, com as pernas unidas e estendidas, e na direção do ponto de partida.

Avião:
- Tronco paralelo ao solo e membros inferiores em extensão, mantendo o direito

Pino de braços:
- Alinhamento e extensão dos segmentos do corpo (definindo a posição);
- termina em cambalhota à frente em equilíbrio e com os braços em elevação anterior.

Roda:
- Extensão dos segmentos corporais; sai em equilíbrio com braços em elevação lateral oblíqua superior e na direção do ponto de partida.

Equilíbrio.

Saltos, voltas e afundos:
- Em várias direcções, realiza o movimento com fluidez e harmonia.

Posição de flexibilidade:
- Acentuada amplitude

Anexo 8. Ficha de Avaliação Diagnóstica

UD: Basquetebol **Avaliação Diagnóstica** **Ano/Turma:** 7º

Conteúdos / Alunos		Exercícios analíticos																				
		Exercícios analíticos							Situação de jogo												Nível (I, E, A)	Obs.
									Transição defesa-ataque			Enquadramento em atitude ofensiva básica	Sem bola no ataque			Atitude defensiva					
		Receção	Passe de peito	Passe Picado	Paragem e Rotação sobre um apoio	Lançamento na passada	Lançamento parado	Drible de progressão	Oferece linha de 1º passe	Define a ação mais ofensiva	Oferece linha de 1º passe	Define a ação mais ofensiva	Desmarca-se	Aclara	Participa no ressalto ofensivo	Dificulta o drible, o passe e o lançamento	Dificulta a abertura de linhas de passe	Participa no ressalto defensivo		
		0/1/2	0/1/2	0/1/2	0/1/2	0/1/2	0/1/2	0/1/2	E/NE	E/NE	E/NE	E/NE	E/NE	E/NE	E/NE	E/NE	E/NE	E/NE		
1																				
2																				
3																				
4																				
5																				
6																				
7																				
8																				
9																				
10																				
11																				
12																				
13																				
14																				
Somatório																				

0 - Não executa- O aluno é incapaz de executar a componente crítica. 1 - **Executa** – O aluno executa a componente apresentando algumas lacunas. 2 - **Executa bem** - Executa correctamente a componente crítica.

E – Executa
NE –Não executa

*I- Introdutório- 0 a 5;
E- Elementar- 6 a 12 ;
A- Avançado- 13 a 18.

Critérios de Êxito

Situação de jogo

Transição defesa-ataque:
- Desmarcar-se oportunamente, para oferecer uma linha de passe ao jogador com bola.
- Oferece linha de primeiro passe ao portador da bola.
- Selecciona a acção mais ofensiva (passe / drible)

Enquadramento em atitude ofensiva básica:
- Selecciona a acção mais ofensiva (lança / usa a finta / passa e desmarca-se)

Sem bola no ataque
- Desmarca-se em movimentos para o cesto e para a bola, oferecendo linhas de passe ofensivas ao portador da bola.
-Aclara, em corte para o cesto.
- Participa no ressalto ofensivo procurando recuperar a bola sempre que há lançamento.

Atitude defensiva
- Dificulta o drible, o passe e o lançamento, colocando-se entre o jogador e o cesto na defesa do jogador com bola
- Dificulta a abertura de linhas de passe, colocando-se entre o jogador e a bola, na defesa do jogador sem bola.

Participa no ressalto defensivo.

Exercícios analíticos

Receção:
-Recebe a bola com as duas mãos e assume uma posição facial ao cesto.

Lançamento na passada:
-Lança na passada ou parado de curta distância, se tem situação de lançamento.

Passe:

Lançamentos:

Anexos 9. SPSS

Medidas de Tendência Central e Medidas de Dispersão

Statistics

		Idade	Estatura	Massa (Kg)
N	Valid	40	40	40
	Missing	0	0	0
Mean		12,5500	1,5878	47,7750
Median		12,0000	1,5800	45,0000
Mode		12,00	1,55	40,00
Std. Deviation		,74936	,07998	10,59629
Minimum		11,00	1,43	33,00
Maximum		14,00	1,75	85,00

Idade

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	11,00	1	2,5	2,5	2,5
	12,00	21	52,5	52,5	55,0
	13,00	13	32,5	32,5	87,5
	14,00	5	12,5	12,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Género * Índice de Massa Corporal Crosstabulation

Count

		Índice de Massa Corporal					Total
		Normal	Desnutrição aguda ligeira	Sobrepreso	Obesidade	Desnutrição aguda moderada	
Género	Masculino	13	3	5	1	0	22
	Feminino	12	2	3	0	1	18
Total		25	5	8	1	1	40

Teste U de Mann_whitney

Vaivém

Ranks

	Estilo de vida	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Teste do Vaivém	Ativo	18	24,31	437,50
	Sedentário	22	17,39	382,50
	Total	40		

Test Statistics[a]

	Teste do Vaivém
Mann-Whitney U	129,500
Wilcoxon W	382,500
Z	-1,864
Asymp. Sig. (2-tailed)	,062
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,062[b]

a. Grouping Variable: Estilo de vida

b. Not corrected for ties.

Milha

Ranks

	Estilo de vida	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Teste da Milha	Ativo	18	15,28	275,00
	Sedentário	22	24,77	545,00
	Total	40		

Test Statistics[a]

	Teste da Milha
Mann-Whitney U	104,000
Wilcoxon W	275,000
Z	-2,558
Asymp. Sig. (2-tailed)	,011
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,010[b]

a. Grouping Variable: Estilo de vida

b. Not corrected for ties.

Coeficiente de correlação de Spearman

Correlations

			Classificação do IMC	Classificação da % da MG	Estilo de vida	Género	Massa (Kg)
Spearman's rho	Classificação do IMC	Correlation Coefficient	1,000	,626**	-,045	-,128	,691**
		Sig. (2-tailed)	.	,000	,781	,429	,000
		N	40	40	40	40	40
	Classificação da % da MG	Correlation Coefficient	,626**	1,000	,064	-,071	,539**
		Sig. (2-tailed)	,000	.	,694	,663	,000
		N	40	40	40	40	40
	Estilo de vida	Correlation Coefficient	-,045	,064	1,000	,414**	,260
		Sig. (2-tailed)	,781	,694	.	,008	,106
		N	40	40	40	40	40
	Género	Correlation Coefficient	-,128	-,071	,414**	1,000	,174
		Sig. (2-tailed)	,429	,663	,008	.	,282
		N	40	40	40	40	40
	Massa (Kg)	Correlation Coefficient	,691**	,539**	,260	,174	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,106	,282	.
		N	40	40	40	40	40

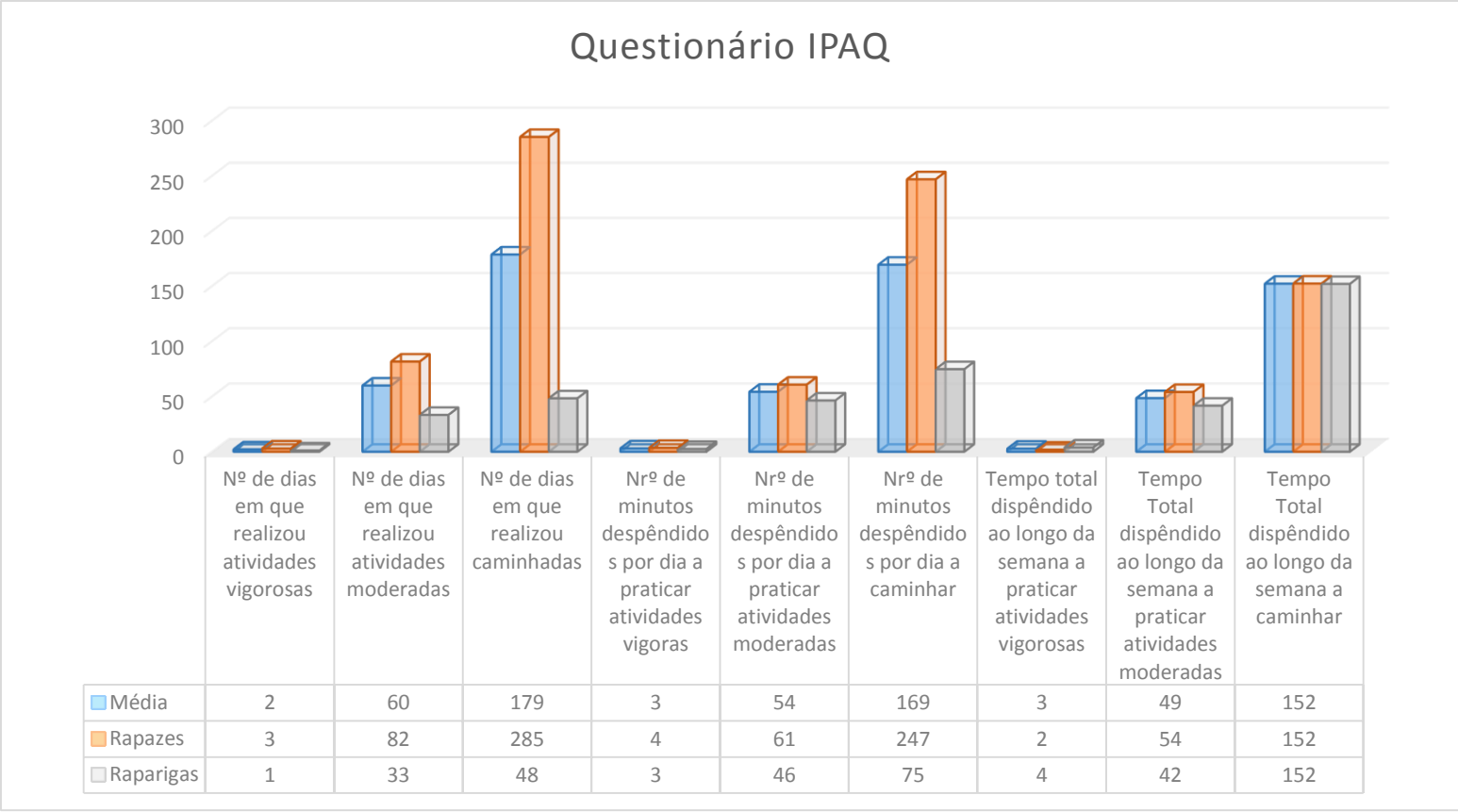
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Análise do questionário

IPAQ

Género		Nrº de dias em que realizou atividades vigorosas	Nrº de dias em que realizou atividades moderadas	Nrº de dias em que realizou caminhadas	Nrº de minutos despêndidos por dia a praticar atividades vigoras	Nrº de minutos despêndidos por dia a praticar atividades moderadas	Nrº de minutos despêndidos por dia a caminhar	Tempo total dispêndido ao longo da semana a praticar atividades vigorosas	Tempo Total dispêndido ao longo da semana a praticar atividades moderadas	Tempo Total dispêndido ao longo da semana a caminhar
Masculino	Mean	2,9545	3,5000	1,9091	81,5909	60,6818	62,5000	285,2273	246,8182	152,2727
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22
	Std. Deviation	1,93900	2,08738	2,09100	62,66666	62,53181	83,94655	311,83969	254,88347	218,08543
Feminino	Mean	1,2222	2,5000	3,8889	33,3333	46,3889	28,0556	48,3333	74,7222	151,9444
	N	18	18	18	18	18	18	18	18	18
	Std. Deviation	1,39560	2,57248	2,51791	53,35784	59,62642	64,33229	80,95024	91,99540	358,96558
Total	Mean	2,1750	3,0500	2,8000	59,8750	54,2500	47,0000	178,6250	169,3750	152,1250
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40
	Std. Deviation	1,90663	2,34193	2,47241	62,82339	60,88609	76,80979	263,56040	214,91557	285,96864

Anexo 10. Questionário IPAQ



	Nº de dias em que realizou atividades vigorosas	Nº de dias em que realizou atividades moderadas	Nº de dias em que realizou caminhadas	Nrº de minutos despêndidos por dia a praticar atividades vigoras	Nrº de minutos despêndidos por dia a praticar atividades moderadas	Nrº de minutos despêndidos por dia a caminhar	Tempo total dispêndido ao longo da semana a praticar atividades vigorosas	Tempo Total dispêndido ao longo da semana a praticar atividades moderadas	Tempo Total dispêndido ao longo da semana a caminhar
Média	2	60	179	3	54	169	3	49	152
Rapazes	3	82	285	4	61	247	2	54	152
Raparigas	1	33	48	3	46	75	4	42	152