



Nuno Miguel de Sousa Maia

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA SECUNDÁRIA  
DA LOUSÃ, JUNTO DA TURMA DO 9.ºA, NO ANO LETIVO DE 2016/2017**  
Qualidade das Aprendizagens em Educação Física – Conteúdos  
Práticos e Níveis de Aptidão Física

Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Junho de 2017



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

**NUNO MIGUEL DE SOUSA MAIA**

**Nº 2012144486**

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA  
ESCOLA SECUNDÁRIA DA LOUSÃ JUNTO DA TURMA DO 9ºA NO ANO  
LETIVO DE 2016/2017**

**Qualidade das Aprendizagens em Educação Física - Conteúdos Práticos e  
Níveis de Aptidão Física**

Relatório de Estágio Pedagógico 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 Básicos e Secundário.

**Orientador:** Professor Doutor Miguel Fachada

**COIMBRA**

**2017**

Maia, N. (2017). *Relatório de Estágio Pedagógico Desenvolvido na Escola Secundária da Lousã Junto da Turma do 9ºA no ano letivo 2016/2017*. Mestrado em Ensino da Educação Física nos Eninos Básico e Secundário, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Nuno Miguel de Sousa Maia, aluno nº 2012144486 do MEEFEBS da FCDEF-UC, vem declarar que este Relatório de Estágio Pedagógico constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no art. 30º do Regulamento Pedagógico da FCDEF (Versão de 10 de março de 2009)

15 de junho de 2017

---

(Nuno Miguel de Sousa Maia)

## **AGRADECIMENTOS**

**À minha família, que tornou possível este percurso acadêmico, e pela ajuda e apoio que demonstraram...**

**À minha namorada, pela paciência e compreensão, força e ajuda...**

**Aos meus amigos, pelo companheirismo e força...**

**Aos meus colegas do núcleo de estágio, pela paciência e companheirismo e trabalho em equipa...**

**Ao Professor João Moreira, pela sua dedicação, orientação e profissionalismo...**

**Ao Professor Doutor Miguel Fachada, pela sua disponibilidade e orientação...**

**À minha turma, o 9<sup>o</sup>A, por tornarem possível esta experiência incrível...**

**... Muito Obrigado!!**

## RESUMO

O caminho por nós realizado ao longo do Estágio Pedagógico originou uma análise e reflexão crítica que se encontra espelhada no presente documento. O processo ensino-aprendizagem exige dos professores estagiários um trabalho constante de retrospção e adaptação às diversidades encontradas na realidade escolar onde se inserem.

O presente relatório analisa os conhecimentos e experiências adquiridas durante o Estágio Pedagógico com a turma A do 9º ano, na Escola Secundária da Lousã, no ano letivo 2016/2017.

Inicialmente realizamos a contextualização da prática desenvolvida (*ou reconhecimento da expedição à montanha*), que consiste na descrição dos elementos factuais do relatório, que servem de suporte para a reflexão da prática.. De seguida analisamos reflexivamente a prática pedagógica (*ou ascensão ao cume da montanha*), onde sustentamos as posições tomadas no decorrer do Estágio Pedagógico. No capítulo seguinte, realizamos o aprofundamento do tema/problema “Qualidade das aprendizagens de Educação Física- conteúdos práticos e níveis de aptidão física”. Onde foi possível concluir que relativamente à matéria observada a maioria dos alunos apresenta um nível satisfatório que lhes permite integrar e realizar um jogo de andebol. Quanto aos níveis de aptidão física concluímos que estes se encontram muito abaixo do expectável, com a maioria dos alunos fora da zona saudável de aptidão física. Para finalizar realizamos uma conclusão relativa ao percurso realizado, onde enunciamos as competências e aprendizagens adquiridas e realizamos um breve conclusão relativa ao estudo efetuado.

**PALAVRAS-CHAVE:** EDUCAÇÃO FÍSICA, ESTÁGIO PEDAGÓGICO, QUALIDADE DAS APRENDIZAGENS, APTIDÃO FÍSICA

## **ABSTRACT**

*The path taken by us during the Teacher Training has led to a critical analysis and reflection that is mirrored in this document. The teaching-learning process requires the trainee teachers to constantly work on retrospection and adaptation to the diversities found in the school reality where they are inserted.*

*This report analyzes the knowledge and experiences acquired during the Teacher Training with the class A of the 9th grade, in “Escola Secundária da Lousã”, in the 2016/2017 school year.*

*Initially we contextualize the developed practice (or recognition of the expedition to the mountain), describing the factual elements of the report, which serve as a support for the reflection. We then analyze reflexively the pedagogical practice (or ascension to the top of the mountain), where we sustain the positions taken during the Teacher Training. To conclude, we deepen the theme / problem "Qualities of learning Physical Education - mastery of practical contents and levels of physical fitness". We conclude that in relation to the observed matter the majority of the students presents a satisfactory level that allows them to integrate and to realize a game of handball. As for the levels of physical fitness we found that these are far below the expected level, since the majority of students is outside the healthy zone of physical fitness. To conclude we make a conclusion about the path taken, where we state the competences and learning acquired and make a brief conclusion about the study carried out.*

**KEYWORDS:** PHYSICAL EDUCATION, TEACHER TRAINING, QUALITY OF LEARNING, PHYSICAL FITNESS

## SUMÁRIO

RESUMO .....	VI
ABSTRACT.....	VII
INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I- CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA ( <i>ou reconhecimento da expedição à montanha</i> ).....	14
1.1 Expectativas iniciais .....	14
1.2.Caracterização do meio envolvente e das relações educativas ...	15
1.2.1 Caracterização da escola .....	15
1.2.2 Caracterização do Grupo de EF .....	16
1.2.3 Caracterização da turma (ou companheiros da expedição) ..	16
1.2.4 Organização da disciplina na escola .....	17
1.3 Atividades desenvolvidas .....	17
1.3.1 Área 2 - Organização e gestão escolar .....	17
1.3.2 Área 3- Projetos e parcerias educativas .....	18
CAPÍTULO II- ANÁLISE REFLEXIVA ( <i>ou, ascensão ao cume da montanha</i> ).....	19
2.1 Planeamento da subida.....	19
2.1.1 <i>Que percurso escolher?</i> .....	21
2.1.2 <i>O que levar na mochila?</i> .....	22
2.1.3 <i>O dia-a-dia do percurso</i> .....	24
2.2 A viagem .....	25
2.2.1 Instrução .....	27
2.2.2 Gestão e organização.....	28
2.2.3 Clima e Disciplina .....	29
2.2.4 Decisões de ajustamento .....	30
2.3 Chegada ao cume .....	31
2.4 Atitude ético-profissional .....	36



CAPÍTULO III- APROFUNDAMENTO DO TEMA/PROBLEMA: QUALIDADE DAS APRENDIZAGENS DE EF – CONTEÚDOS PRÁTICOS E NÍVEIS DE APTIDÃO FÍSICA .....		38
3.1	Nota Introdutória.....	38
3.2	Enquadramento Teórico.....	38
3.3	Metodologia.....	45
3.4	Apresentação e discussão dos Resultados.....	49
3.4.1	Observação da matéria de Andebol .....	49
3.4.2	Aptidão física .....	54
3.5	Síntese conclusiva .....	63
CONCLUSÃO .....		65
BIBLIOGRAFIA.....		66
ANEXOS.....		69

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

AF – Atividade Física

EF – Educação Física

EP – Estágio Pedagógico

ESL- Escola Secundária da Lousã

MEEFBS – Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico  
e Secundário

NEEF – Núcleo de Estágio de Educação Física

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Nível de qualificação do domínio da matéria de Andebol ....	49
Tabela 2 – Nível de qualificação do domínio da matéria de Andebol – por competência.....	50
Tabela 3- Nível de qualificação dos níveis de aptidão física- por teste .	54
Tabela 4 – Aptidão física – zona saudável IMC (valores absolutos).....	55
Tabela 5 – Aptidão física – zona saudável Vaivém (valores absolutos)	56
Tabela 6 – Aptidão física – zona saudável Impulsão horizontal (valores absolutos).....	57
Tabela 7 – Aptidão física – zona saudável Flexões de braços (valores absolutos).....	57
Tabela 8 – Aptidão física – zona saudável Abdominais (valores absolutos).....	58
Tabela 9 – Aptidão física – zona saudável Senta e alcança (valores absolutos).....	58
Tabela 10 – Aptidão física – zona saudável Flexibilidade de Ombros (valores absolutos).....	59
Tabela 11 – Aptidão física – zona saudável em 60% dos testes (valores absolutos).....	60
Tabela 12 – Aptidão física – zona saudável em todos os testes (valores absolutos).....	60

## **Lista de Gráficos**

Gráfico 1 - Nível de qualificação do domínio da matéria de Andebol ....	50
Gráfico 2 - % do número de alunos, de acordo com o nível na matéria de Andebol e o género. ....	51
Gráfico 3 - % do número de alunos, de acordo com a realização ou não dos conteúdos. ....	52

## INTRODUÇÃO

O presente documento constitui o Relatório de Estágio Pedagógico (EP) e surge no âmbito do 2º ano do Mestrado de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFBS).

O EP foi realizado na Escola Secundária da Lousã (ESL), acompanhando a turma do 9ºA. Este processo teve como orientador o Professor Doutor Miguel Fachada e professor cooperante o Prof. João Moreira, da ESL.

Este processo apresenta-se como o culminar de todo o percurso realizado ao longo dos três anos de licenciatura e do primeiro ano de Mestrado, tendo como principal objetivo, através de um processo de prática profissional autónoma, sob orientação e supervisão, a aquisição e desenvolvimento de competências de conceção, de realização e de avaliação. O EP pode ser perspectivado como a integração do estagiário na vida profissional, de forma gradual e supervisionada.

O presente documento é a síntese e reflexão do percurso realizado no passado ano letivo. Encontra-se dividido em três capítulos, no primeiro iremos abordar a contextualização da prática (*ou reconhecimento da expedição à montanha*), onde se encontram enunciados os elementos factuais que permitam ter uma noção da prática desenvolvida. No segundo capítulo, será feita uma análise reflexiva da prática desenvolvida (*ou ascensão ao cume da montanha*). Por último, será abordado o tema/problema, onde será feito um aprofundamento do tema “Qualidade das aprendizagens de Educação Física- conteúdos práticos e níveis de aptidão física”.

# **CAPÍTULO I- CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA (ou *reconhecimento da expedição à montanha*)**

## ***1.1 Expectativas iniciais***

No início deste ano letivo as expectativas eram extremamente elevadas, tinham sido superados os três anos da licenciatura e o primeiro ano de mestrado mas havia a consciência de que iríamos entrar na reta final, e que este era o ano do culminar de todo o trabalho realizado.

O contexto escolar como professor era uma realidade diferente, e alguns receios começaram a aparecer, mas apesar disso encarámos o EP sempre de frente, imbuídos de otimismo e repletos de vontade por ter a oportunidade de aplicar em contexto real todos os conhecimentos e aprendizagens adquiridas até então.

Mas seríamos nós capazes de aplicar na prática todo o conhecimento de nível científico e pedagógico, que tínhamos adquirido ao longo destes anos de formação? Teríamos nós capacidade de criar uma relação de empatia e respeito com os alunos, motivando-os para a aula, e conseguindo transmitir os conhecimentos de forma clara e precisa, contribuindo para o seu desenvolvimento motor, cognitivo e sócio afetivo?

Um professor é, acima de tudo, um educador. Promotor de aprendizagens curriculares, recorrendo ao seu saber próprio, nunca descurando a necessidade de se instruir continuamente.

“O professor só pode ensinar quando está disposto a aprender” – (Janoí Mamedes)

A docência não se limita ao processo de ensino-aprendizagem relativo aos saberes, mas inclui também, o desenvolvimento da autonomia, do respeito e solidariedade, tudo o que acarreta a formação de novos e melhores cidadãos.

Enquanto professores estagiários de Educação Física (EF) e elementos de uma escola e agrupamento, pretendemos estar sempre e totalmente disponíveis para uma participação ativa em todas as atividades propostas em que seja possível e necessária a nossa intervenção/ajuda. Pretendemos integrar e interagir com toda a comunidade educativa, cumprindo o

Regulamento Interno. Cooperaremos como NEEF, de forma a nos ajudarmos e melhorarmos como pessoas e professores.

Apresentamo-nos com toda a disponibilidade e interesse em aprender, bem como em transmitir conhecimentos, partilhar, inovar e ajudar, com todas as pessoas que estejam dispostas a aprender, ensinar e trabalhar em equipa.

Uma vez que foi a nossa primeira experiência de lecionação, estivemos dispostos a receber todas as opiniões e ensinamentos que nos foram transmitidos.

“Para ser grande, sê inteiro; Nada teu exagera ou exclui. Sê todo em cada coisa. Põe quanto és no mínimo que fazes.” (Pessoa, F. 2006)

## ***1.2. Caracterização do meio envolvente e das relações educativas***

### **1.2.1 Caracterização da escola**

A Escola Secundária da Lousã pertence ao Agrupamento de Escolas da Lousã. Esta instituição de ensino conta com 3º ciclo, ensino secundário e ensino profissional e situa-se na vila da Lousã, no distrito de Coimbra.

No ano letivo 2016/2017, ano em que foi realizado o EP, a escola era composta por 746 alunos, 88 docentes, 25 assistentes operacionais e 12 operacionais técnicos.

No que diz respeito à prática desportiva, a Escola tem à sua disposição um conjunto de instalações que permitem a prática de EF com boas condições. No recinto escolar contam com um pavilhão gimnodesportivo, um campo polidesportivo exterior e ainda uma piscina adjacente ao recinto escolar (piscina municipal disponibilizada pela Câmara da Lousã à ESL)

### **1.2.2 Caracterização do Grupo de EF**

O Grupo de EF, juntamente com os Grupos de Educação Visual e Educação Musical, integram o Departamento de Expressões.

Este grupo engloba os professores de EF da ESL e das Escolas Básicas nº1 e nº2. Perfazendo um total de onze professores.

Como representante do Grupo de EF temos o professor Carlos Quaresma, como Diretora de instalações a professora Alexandra Curvelo e como Coordenador do desporto escolar o professor Luis Vidal.

### **1.2.3 Caracterização da turma (ou companheiros da expedição)**

A turma A do 9º ano era constituída por 20 alunos, dos quais nove eram do sexo feminino e onze do sexo masculino. A idade destes encontrava-se compreendida entre os 13 e os 16 anos, tendo uma média de 14,35 anos. Dos 20 alunos que constituam a turma, oito reprovaram pelo menos uma vez no seu percurso académico. No que diz respeito a antecedentes clínicos, pode-se concluir que três alunos têm asma mas sem qualquer restrição na prática de atividade física (AF).

Nos seus tempos livres, as atividades mais realizadas pelos alunos são: realizar prática desportiva, ver televisão, jogar computador e ouvir música.

Em termos de comportamento, os alunos são bem comportados com a exceção de dois elementos que tiveram alguns comportamentos de indisciplina no início do ano letivo mas que foram suprimidos. A turma encontra-se, na sua generalidade, nos níveis elementar e avançado em todas as matérias lecionadas. Ao nível do empenho, uma turma empenhada, disposta a aprender, revelando gosto pela prática desportiva e pelas aulas de EF.



### **1.2.4 Organização da disciplina na escola**

Para a disciplina de EF na ESL, o Grupo de EF aplica a periodização por blocos/matérias, em que as matérias são abordadas em separado ao longo do ano. Ou seja, cada matéria foi lecionada durante cerca de 5 ou 6 semanas na sua totalidade. Para a seleção das matérias a abordar, o Grupo de EF possui uma matriz curricular (Anexo I), que, por ano de escolaridade, define quais as matérias a abordar. Dentro desse leque de matérias o professor escolhe quais as que tenciona abordar. O professor orientador da ESL, entre as matérias disponíveis para lecionar no 9ºano selecionou as seguintes matérias: o Andebol, o Badminton, o Futsal, a Ginástica Acrobática, a Natação e o Tag-Rugby. Feita a seleção das matérias, o Núcleo de Estágio de Educação Física (NEEF), posteriormente procedeu à sua periodização, duas por período. Esta divisão das matérias foi feita tendo em consideração a alternância entre matérias coletivas e individuais ao longo do ano letivo, e as condições espaciais necessárias para cada matéria consoante as condições climáticas expectáveis par cada período do ano. A seleção feita sofreu posteriormente uma alteração em que se excluiu o Tag Rugby, pois as turmas terminavam as aulas mais cedo, tendo disponível pouco tempo no 3º período para abordar duas matérias de forma consistente.

### **1.3 Atividades desenvolvidas**

#### **1.3.1 Área 2 - Organização e gestão escolar**

O objetivo na Área 2 do EP, o objetivo é favorecer a compreensão de todos os aspetos inerentes à intervenção de professores na gestão da escola, através de práticas de trabalho, podendo o estagiário acompanhar um cargo de gestão intermédia ou gestão de topo.

Foi desenvolvida assessoria à Diretora de Turma da turma A do 9º ano (cargo intermédio). Optámos por esta função por ser o cargo com maior probabilidade de ser desenvolvido enquanto profissionais de EF.

Durante o acompanhamento foi possível apurar que este cargo, comporta grande responsabilidade. É um cargo que exige muito trabalho, organização, coordenação, capacidade de resolução de conflitos e acima de tudo ser capaz de estabelecer relações entre todos os intervenientes do processo de ensino-aprendizagem.

Posto isto no final da assessoria é possível afirmar que existiu um enriquecimento curricular e pessoal pois este percurso permitiu a aquisição de competências que serão fundamentais para o futuro enquanto profissional.

### **1.3.2 Área 3- Projetos e parcerias educativas**

Por sua vez, na Área 3 do EP, com a conceção e realização de, no mínimo, duas atividades destinadas para a população escolar, pretendia-se que fossem desenvolvidas competências de conceção, construção, desenvolvimento, planificação e avaliação. Optámos por ficar responsáveis por organizar o corta-mato escolar do Agrupamento de Escolas da Lousã, e um Torneio de “Street Basket” 3x3.

A primeira atividade já se encontrava prevista no plano anual de atividades, mas devido à sua dimensão e impacto na população escolar e ao facto de ser uma atividade que todos os profissionais de EF em algum momento da sua carreira terão que organizar, optámos por fazê-lo.

A segunda atividade foi o torneio de “Street Basket” 3x3. Esta atividade destinou-se aos alunos da Escola Secundária da Lousã. Optámos por este torneio, por ser uma atividade que já não era organizada na escola há bastante tempo, apesar de ser uma modalidade bastante apreciada pela população escolar.

Ambos os eventos correram como previstos, pois foram alvo de um planeamento e organização pormenorizada e cuidada contando com ajuda de todos os intervenientes do processo.

Estas atividades revelaram-se uma experiência muito proveitosa e enriquecedora, permitindo cumprir os objetivos propostos para a Área 3.

## **CAPÍTULO II- ANÁLISE REFLEXIVA (*ou, ascensão ao cume da montanha*)**

### **2.1 *Planeamento da subida***

Em qualquer aventura em que se embarca tem que haver sempre algum planeamento, “Que expedição guiar? Para onde queremos ir? O que fazer? Como fazer? Quando fazer? Onde fazer?” e esta aventura formativa não foi diferente.

A primeira pergunta que surgiu foi “que expedição guiar?”, a resposta foi simples e a escolha foi a do 9ºA da ESL; pareceu-nos a escolha mais acertada. Uma das razões para tal foi o facto de as matérias a abordar parecerem mais interessantes que as demais. O *percurso* começou a desenhar-se perante nós, íamos tentar alcançar o *cume da montanha*, independentemente das adversidades; não era permitido desistir. E não deixaríamos ninguém para trás.

De seguida surgiu prontamente, a questão “para onde queremos ir?”, para onde guiar este grupo. Decidimos como destino o desenvolvimento motor, afetivo-social e cognitivo dos alunos. Permitindo que estes adquiram, melhorem, e aprendam algumas componentes essenciais da EF.

Uma vez definido o destino procedemos à elaboração do *itinerário*, à escolha dos *percursos*, seleção de *equipamento* e definição das *metas* a alcançar em cada dia (aula) com o objetivo final em vista. Nenhuma das tarefas delineadas deve ser tomada como fácil ou garantida; qualquer planeamento é uma tarefa árdua mas fundamental para o sucesso de qualquer viagem.

Segundo Carvalho et al (2011, pág 1) planejar é:

“(…) estudar, organizar, coordenar, ações a serem tomadas para a realização de uma atividade visando solucionar um problema ou alcançar um objetivo. O planeamento auxilia na orientação, organização e concretização daquilo que se deseja alcançar”.

E começámos a planejar a viagem como guias da expedição do 9ºA, com os olhos postos no *cume*.

Uma das primeiras considerações a ter, quando planificámos a jornada, foi refletir sobre as condições pessoais, sociais e matérias, a fim de estimular os diversos domínios do aluno. (Bento, 1998)

Programa Nacional de Educação Física (PNEF) (2001, pág.5) enuncia quatro princípios fundamentais a ter em conta no planeamento da atividade formativa:

- “A garantia da atividade física corretamente motivada, qualitativamente adequada e em quantidade suficiente, indicada pelo tempo de prática nas situações de aprendizagem, isto é, no treino e descoberta das possibilidades de aperfeiçoamento pessoal e dos companheiros.
- A promoção da autonomia, pela atribuição, reconhecimento e exigência de responsabilidades efetivas aos alunos, nos problemas organizativos e de tratamento das matérias que podem ser assumidos e resolvidos por eles.
- A valorização da criatividade, pela promoção e aceitação da iniciativa dos alunos, orientando-a para a elevação da qualidade do seu empenho e dos efeitos positivos das atividades.
- A orientação da sociabilidade no sentido de uma cooperação efetiva entre os alunos, associando-a não só à melhoria da qualidade das prestações, especialmente nas situações de competição entre equipas, mas também ao clima relacional favorável ao aperfeiçoamento pessoal e ao prazer proporcionado pelas atividades.”

Estes princípios tornam-se fundamentais na conceção dos objetivos que pretendemos atingir e com os quais nos guiamos durante o processo de ensino-aprendizagem.

À semelhança do que Bento (1998) afirma, existem 3 diferentes momentos e níveis de planeamento, o planeamento a longo prazo, o planeamento a médio prazo e o planeamento a curto prazo que se operacionalizam no plano anual (*que percurso escolher*), nas unidades didáticas (*o que levar na mochila*) e nos planos de aula (o dia a dia no percurso a percorrer). Cada aula decorre da aula anterior. Sempre com o objetivo de

melhorar os conhecimentos e aptidões dos alunos, procurando melhorar cada domínio que os completa.

### ***2.1.1 Que percurso escolher?***

“A elaboração do plano anual constitui o primeiro passo do planeamento e preparação do ensino e traduz, sobretudo, uma compreensão e domínio aprofundado dos objetivos e desenvolvimento da personalidade, bem como reflexões e noções acerca da organização correspondente do ensino no decurso de um ano letivo.” (Bento, 1998, pág. 67)

Este planeamento tem que ser cuidado, objetivo e rigoroso, pois é fundamental para o sucesso.

Em qualquer viagem, à semelhança do plano anual, é essencial realizar a contextualização da mesma, e analisar as adversidades com que nos podemos deparar de modo a traçar os objetivos anuais. É fundamental, a análise da estrutura social da turma, do nível educativo, do estado de desenvolvimento corporal e rendimento desportivo-motor, da possibilidade de motivação tanto dos alunos maior rendimento como os alunos de nível inferior e da atividade desportiva relacionada com a escola e extraescolar. Esta análise foi realizada foi complementada com a aplicação de uma ficha de caracterização (Anexo II), no início do ano letivo. Todos estes aspetos são importantíssimos na medida em que podem ser facilitadores ou obstáculos, porque influenciam o percurso. Após esta caracterização é necessário definir quais as matérias a abordar, e sua distribuição sequência ao longo do ano. A distribuição e sequência cronológica é fundamental pois torna-se essencial conjugar esta ordem com os recursos disponíveis. De seguida, realizou-se a seleção dos objetivos a atingir por matéria. Esta seleção dos objetivos por matérias é uma das limitações da periodização por blocos, em que é realizado o somatório dos objetivos parcelares das diversas matérias. Siedentop et. al. (2011) referem como objetivos da EF o desenvolvimento físico, o desenvolvimento motor, o desenvolvimento mental e o desenvolvimento social.

Não faltaram dificuldades, mas a mais trabalhosa, foi a definição dos objetivos. Este processo não é fácil! Carece de um reflexão e de um estudo das

diversas hipóteses (objetivos do programa). Para ajudar na definição, como complemento ao estudo do programa houve um estudo de *alpinistas anteriores* (professores da turma nos anos anteriores) e *relatos das expedições* realizadas por este grupo. Para definir *como subir* era necessário estabelecer uma sequência lógica e estruturada do percurso. Apesar do estudo intenso, ainda nos deparámos com algumas dificuldades, e então como solução optámos por primeiro traçar objetivos parciais. Objetivos estes que nos permitiriam alcançar o *cume*.

A análise e seleção dos diversos aspetos que regem esta viagem permitem balizar quais os resultados a esperar com esta subida, e averiguar se o planeado é exequível, se é possível conquistar a *montanha*.

### **2.1.2 O que levar na mochila?**

Após a escolha do percurso, torna-se cada vez mais claro que a viagem se avizinha, e que não vai ser fácil. E como próximo passo, neste início de aventura, a seleção de recursos a transportar *montanha a cima*. A escolha tem que ser criteriosa tendo em vista uma *subida* eficaz sem que nos falte nada e livre de peso desnecessário.

Esta é a fase de planeamento a médio prazo, processo de arrumar a mochila o mais economicamente possível.

“As unidades de matéria e de ensino são planificadas pelo professor no processo global da organização do seu ensino, servindo de base para a preparação das diferentes aulas.” (Bento, 1998, pág.75)

Nesta fase é preciso ter em conta, qual o objetivo da viagem e qual o *equipamento indispensável* para o alcançar. Quais serão as ferramentas que nos ajudarão a ultrapassar as dificuldades que poderão aparecer no dia-a-dia? Aquela onde temos que ser criativos, pois queremos ir tão leves quanto possível mas também o mais munidos possível.

Para a elaboração de uma unidade didática é fundamental estabelecer objetivos. O professor deve perguntar-se sobre as capacidades que surgem como ponto central, se tem como objetivo que os alunos adquiram conhecimentos relativos à matéria e quais, quais as atitudes, valores e

comportamentos a favorecer (que apetrechos levar?) e qual a importância a dar a cada uma destas componentes em relação às restantes (o que é indispensável?). Uma das tarefas iniciais é a realização da avaliação diagnóstica, que irá permitir ao professor estabelecer os objetivos de acordo com as capacidades dos alunos.

Após um inventário cuidadosamente pensado e definido, passamos à arrumação dos equipamentos na mochila de acordo com as prioridades do dia-a-dia (extensão e sequência dos conteúdos).

As principais dificuldades foram ao nível da definição dos objetivos e na construção e aplicação da extensão e sequência de conteúdos. Pois foi necessário selecionar objetivos propostos para diferentes níveis e trata-los de acordo com as necessidades dos alunos.

Para o planeamento a este nível é fundamental a relação “objetivo-conteúdo-método” (Bento, 1998). Ou seja a relação entre o inventário, o equipamento, e capacidade que temos para transportar o mesmo.

A organização da mochila (extensão e sequência de conteúdos) é flexível podendo sofrer algumas alterações durante a expedição (o lecionar da unidade didática). Esta organização inicia-se com a definição dos conteúdos a lecionar e sua sequência cronológica de acordo com o número de aulas a lecionar. E esta foi a dificuldade sentida, em que foi frequentemente necessário alterar o número de aulas a lecionar por conteúdo. Uma vez que o tempo que demorava a que os alunos assimilassem os conteúdos não coincidia com o tempo estipulado. E segundo Bento (1998) tem que haver uma reflexão que facilite a organização dos pontos nucleares pelas diversas aulas. Com esta reflexão torna-se mais fácil a seleção e atribuição do *equipamento* necessário para cada dia.

Alterações na *organização da mochila* podem ser necessárias e podem ocorrer devido a imprevistos que aconteçam no dia-a-dia.

Com o objetivo de nos precavermos foram aplicadas algumas estratégias de ensino. As principais estratégias utilizadas foram a alternância entre grupos de trabalho homogéneos e heterogéneos e a aplicação de progressões pedagógicas como forma de ensino. Trabalhar por grupos de níveis permitiu ajustar os exercícios às capacidades dos alunos, tornando-os desafiantes. Por outro lado, o trabalho por grupos heterógenos permitiu

desenvolvimento dos alunos com maiores dificuldades. A leção de conteúdos em formato de progressões pedagógicas permitiu aumentar progressivamente a complexidade dos exercícios, de modo a promover a assimilação dos conteúdos de uma forma mais consolidada.

“O planeamento da unidade temática determina a função de cada aula e dispõe as vias da sua preparação.” (Bento, 1998, pág.87)

### **2.1.3 O dia-a-dia do percurso**

Definir o roteiro é a tarefa seguinte.

Este nível de planeamento diz respeito aos planos de aula. Os planos de aula devem ser realizados de acordo com as unidades didáticas. Quando se planeia uma subida a uma montanha, definem-se também as metas a atingir. E então depois, dia a dia, realiza-se um planeamento a curto prazo redefinindo as metas, relacionando com o percorrido nos dias anteriores. Tendo em conta a extensão e sequência de conteúdos e as metas/objetivos traçados, fomos realizando os planos de aula.

O NEEF elaborou um modelo de plano de aula (Anexo III), dividido em três partes: parte inicial, parte fundamental e parte final.

A parte inicial deve ser vista como uma “preocupação de criar uma situação pedagógica, psicológica e fisiológica, favorável à realização da função principal da aula.” (Bento, 1998)

Nesta parte foram transmitidas informações relativas aos objetivos, conteúdos e organização da aula, e realizada a preparação do organismo para a restante aula, denominada de “aquecimento”. Esta preparação foi, sempre que possível, específica da matéria a lecionar, possibilitando a economia do tempo de aula.

“É na parte principal que o professor tem a tarefa de realizar os objetivos e de transmitir os conteúdos propriamente ditos” (Bento, 1998). Foi na parte fundamental da aula que incidimos sobre a introdução, exercitação e conclusão dos conteúdos.



Na parte final da aula “ o professor procede ao seu balanço, avalia a disciplina, os resultados e deficiências gerais, destaca aspetos relevantes e faz a ligação com as próximas aulas” (Bento, 1998).

Após cada aula, em conjunto com o professor cooperante da ESL e restantes elementos do NEEF, foi realizada uma análise sobre a leção da presente aula, em que eram trocadas ideias, opiniões e sugestões de melhoria.

O planeamento dos primeiros dias foi muito ambicioso, pois como era a primeira vez que realizávamos a subida, não sabíamos as dificuldades que iríamos encontrar, fazendo com que o planeado inicialmente tivesse que ser alterado constantemente. Foi importante nessa altura fazer uma revisão do plano inicial e das alterações implementadas. A partir de então o planeamento a curto prazo começou a funcionar muito melhor.

Ainda relativamente ao planeamento a médio e curto prazo, foi possível verificar uma clara dificuldade. Quando as condições não nos eram favoráveis tornava-se mais difícil *guiar os alunos pelo caminho sem o conseguir ver*. Como forma de combater este obstáculo, tentamos organizar o planeamento de um modo mais eficaz. A análise de outras experiências e leitura de relatos de outros foi importante. Revimos, por diversas vezes, como é que os outros *alpinistas* tinham realizado aqueles troços do caminho, consultámos informações relativas aquele caminho (bibliografia) e até trocamos ideias com colegas com mais experiência e conhecimentos que nós. O processo de planeamento da ascensão foi assim facilitado e melhorado.

## **2.2 A viagem**

Já com o planeamento finalizado, segue-se a *ascensão*. Esta etapa refere-se à operacionalização do processo ensino-aprendizagem.

O professor já não tem o papel de um mero transmissor de conhecimentos, assumindo um papel de orientador e estimulador dos domínios dos alunos. E no decorrer desta *jornada* tentámos pôr esta ideologia em prática, procurando que os alunos fossem parte integrante do processo.

Para Siedentop (1998), um professor eficaz é aquele que descobre estratégias que mantenham os seus alunos motivados e empenhados para o

objetivo, o maior tempo possível sem ter que recorrer a intervenções negativas ou punitivas. Mas como é expectável nenhum professor é capaz de o fazer todas as aulas a todo o momento. E conosco não foi diferente. A *ascensão* esteve repleta de obstáculos, e por vezes recorrentes. Para colmatar esses obstáculos de difícil transposição foi necessário procurar estratégias alternativas.

De todas as componentes desta *aventura*, a intervenção pedagógica foi a que constituiu maior desafio. A falta de experiência escolar contribuiu para este fator.

No primeiro encontro com o grupo, a questão que nos colocámos foi “será que vamos ser capazes de guiar este grupo ao sucesso?”. E a primeira resposta que surgiu foi, “não, não vamos conseguir conduzir esta expedição ao cume”.

No primeiro dia, aula de apresentação, notava-se um claro nervosismo de ambas as partes. Nós, por ser a primeira *aventura* que iríamos realizar e os alunos por não saberem que tipo de professor os esperava. Desde o primeiro momento que tomámos uma postura séria e profissional, mantendo a relação professor-aluno, com o objetivo de não promover desrespeito e/ou não cumprimento das orientações do professor. Durante essa apresentação enunciámos as regras a cumprir nas aulas de EF e quais as diretrizes de funcionamento das mesmas. Esta primeira aula serviu para termos uma noção geral do grupo que iríamos guiar *pela montanha a cima*.

Nas aulas seguintes tornou-se claro que iria ser uma turma desafiante devido ao seu comportamento. O fundamental foi estabelecer rotinas e padrões de comportamentos. Com o objetivo de desde cedo mostrar qual a postura expectável de cada um.

A intervenção pedagógica comporta quatro dimensões: a instrução, a gestão, o clima/disciplina e as decisões de ajustamento.

### 2.2.1 Instrução

A instrução pode ser utilizada de formas variadas, como as preleções, as demonstrações, os questionamentos e o feedback, que são vistas como munições disponíveis para o professor utilizar para a transmissão de informação.

A preleção é uma ferramenta fulcral, deve ser clara, sucinta e ser de duração reduzida, com o objetivo de reduzir o tempo despendido.

“Uma das tarefas mais importantes do professor, no início da aula, é a comunicação aos alunos dos objetivos e atividades que nela se vão desenvolver.” (Bento, 1998, pág. 154)

Todos os dias começaram com um *briefing*, uma breve preleção inicial em que se registava as presenças e se transmitia informação relativa aos objetivos e organização da aula. Esta preleção é essencial para a uma boa organização da aula. Devido a tamanha importância tornou-se necessária uma preparação prévia, ou seja, antes de cada aula revíamos os conteúdos a lecionar, a forma como os íamos abordar e por diversas vezes treinámos a apresentação dos mesmos. Pois basta um erro no discurso para a mensagem poder ser corrompida.

À semelhança da preleção inicial, decorreu diariamente um balanço final relativo à prática desenvolvida. Neste balanço final, foi realizada uma reflexão sobre o decorrer das aulas, em que transmitíamos aos alunos os aspetos positivos e negativos mais salientes.

No decorrer das instruções dos exercícios, recorriamos muitas vezes a demonstrações, pois essas facilitam a compreensão. Demonstrações estas realizadas pelos alunos com melhor desempenho, como agentes de ensino. Estas eram acompanhadas por nós enquanto a tarefa era alvo de explicação. Segundo Sarmiento (1998), “demonstrar é possibilitar uma cooperação da própria execução com a do modelo”.

O feedback é visto como uma variável de aprendizagem fundamental. (Siendentop, 1998)

Na fase inicial do EP o fornecimento de feedback, demonstrou-se desafiador, pois foi fundamentalmente avaliativo. A maior dificuldade, para a

transmissão de feedback pertinente e objetivo, reside no conhecimento que o professor possui acerca da matéria. Mas com a prática, constante consulta de manuais de apoio e ajuda do Professor cooperante da ESL foi possível atenuar esta dificuldade.

Durante o decorrer da *caminhada* procurámos fornecer feedback, feedback motivacional e corretivo sempre que possível, valorizando o esforço do aluno, e criticando construtivamente o seu desempenho. Na transmissão de feedback optámos, por grande parte das vezes, por feedback individualizado de modo a direccionar o aluno para o resultado correto ou expectável. Mas sempre que se verificaram dificuldades comuns a um grupo grande de alunos, o feedback era direccionado para esse grupo.

Para certificar a assimilação das aprendizagens, os alunos eram alvo de questionamento. Questionamento relativo a aprendizagens das aulas anteriores, no decorrer de uma tarefa e no final de cada aula relativamente aos conteúdos abordados.

### **2.2.2 Gestão e organização**

Esta dimensão, devido à falta de experiência profissional, foi difícil de realizar. Para que a dimensão gestão fosse garantida, foi necessário definir estratégias, regras e rotinas, para que os alunos entendessem o correto funcionamento das aulas.

As principais estratégias utilizadas foram: a diminuição do tempo despendido entre transições de exercícios, reunindo rapidamente os alunos evitando dispersão, através da contagem decrescente; a criação de grupos, no início da aula, que permitisse a realização dos diversos exercícios sem ser necessária nova organização; a realização de tarefas adicionais, aumentando o tempo de empenho motor, em situações com tempo de espera.

Um dos aspetos que dificultou a realização da intervenção pedagógica foi o espaço disponível, uma vez que o espaço disponível para a prática revelou-se bastante reduzido. Essa dificuldade evidenciou-se mais nas matérias de jogo coletivo, sendo impraticável estarem 10 alunos em situação

de jogo num espaço a ser utilizado por 20 alunos. Uma vez que no máximo estavam 8 alunos a realizar situação de jogo reduzido, os restantes teriam que executar tarefas adicionais que eram de difícil realização devido ao pequeno espaço disponível. Durante o lecionar das aulas optámos por realizar situações de jogo reduzido para cada uma das balizas de modo a otimizar o espaço. E quando se realizava situação de jogo com as duas balizas, os alunos que se encontravam de fora, realizavam uma sequência de exercícios de modo a melhorar a aptidão física ou a trabalhar aspetos técnicos específicos.

O professor de EF está dependente dos recursos, tanto materiais como espaciais. Este obstáculo constitui um desafio à nossa criatividade, capacidade de explorar novos processos e novos exercícios para promover a aprendizagem dos alunos mas também atua como uma restrição no momento de propor situações de aprendizagem. Para lecionar natação é necessário ter uma piscina, lecionar futebol só é possível com disponibilidade de bolas de futebol; isto exemplifica quão dependentes os professores de EF estão dos recursos para promover um ótimo clima e processo de ensino-aprendizagem.

A gestão e organização do tempo de aula é também fundamental. Segundo Bento (1999, pág. 144), “Se o tempo destinado à aula não for rigorosamente cumprido e racionalmente utilizado, os nossos alunos são educados para não tomarem a sério as indicações a respeito de tempo e horários na sua vida futura.”

Numa fase inicial havia um desrespeito claro perante o horário de início das aulas pelo que foi necessário haver punição para os alunos que o faziam. Esta medida surtiu efeito uma vez que esse comportamento passou a acontecer ocasionalmente.

### **2.2.3 Clima e Disciplina**

A subida da montanha tem que ser realizada por todos os intervenientes, e para tal é fundamental que estejam presente empenho e motivação. E daqui decorre a necessidade de promover um clima ordenado e de trabalho (aprendizagem).

Ao longo das aulas, o nosso posicionamento é fundamental, tentámos sempre que possível manter todos os alunos no nosso campo de visão, de modo a evitar comportamentos de indisciplina e garantir supervisão sobre todos os alunos e manutenção de um bom clima.

Segundo Marques (2004), um bom clima de aula proporciona satisfação por parte dos alunos, e conseqüente empenho nas atividades propostas pelo professor. Apesar de terem sido estabelecidas regras e rotinas para um bom clima e disciplina, no início do ano letivo foi necessário recorrer a estratégias disciplinares, a realização de tarefas de condição física como castigo. Devido a estas medidas notou-se um claro decréscimo nos comportamentos de indisciplina ao longo do ano.

Segundo Siedentop (1998), a disciplina é uma peça importante no processo de ensino-aprendizagem uma vez que os alunos aprendem melhor numa turma disciplinada.

#### **2.2.4 Decisões de ajustamento**

Mas o processo ensino-aprendizagem nem sempre se desenvolve como expectável sendo necessário efetuar algumas decisões de ajustamento. Estas decisões podem ser efetuadas ao nível do planeamento, da realização e da avaliação. Para todas as dimensões o fator experiência profissional é determinante, e esta dita a prontidão com que se realiza o ajustamento. De forma a haver um ajustamento eficaz é necessário o professor estar à vontade com a matéria que está a lecionar. E para tal, é fundamental uma preparação prévia e constante por parte do professor.

Para colmatar esta dificuldade, foi essencial realizar um planeamento mais cuidado e refletido, prevendo possíveis acontecimentos e preparando decisões de ajustamento. Como prevenção cada exercício foi elaborado com várias variantes para diferentes números de alunos e eram pensados possíveis exercícios alternativos.

Podemos ser grandes comunicadores e eloquentes na transmissão e correção dos conteúdos mas se não conseguirmos organizar a aula ou se a seleção dos exercícios a aplicar não permitirem uma participação ativa, o processo ensino-aprendizagem não obtém sucesso. As dimensões da intervenção pedagógica interligam-se no processo ensino-aprendizagem. Para a promoção de um ambiente propício à assimilação das aprendizagens torna-se fundamental existir uma ligação harmoniosa entre a instrução, a gestão, o clima e a disciplina.

### **2.3 *Chegada ao cume***

Após as avaliações diagnósticas, que foram realizadas no início de cada etapa, e a avaliação formativa que foi efetuada no decorrer do percurso chega a altura do fim do percurso. A avaliação sumativa que é vista como a chegada ao cume, onde se realiza uma retrospeção de todo o caminho percorrido.

Apesar de não haver consenso na resposta à questão “o que é a avaliação?”, a maioria das respostas recai sobre três categorias: diagnosticar; monitorizar, registar e notificar o progresso do aluno; e qualificar atribuindo uma nota ou classificação. Pode-se considerar a avaliação como um processo contínuo e sistemático, e um elemento integrante e regulador do processo ensino-aprendizagem, que permite a recolha de informação relativa ao mesmo, que se foque no progresso do aluno, pressupondo uma atuação coerente ao longo deste processo.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, “a avaliação constitui um processo regulador de ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno”.

A avaliação em EF desenvolve-se em três domínios: cognitivo, socio-afetivo e psicomotor. (Bento, 1998; Betti M. & Zuliani L. R., 2002) Sendo que o domínio cognitivo (domínio do saber) é aquele onde estão envolvidos os conhecimentos e aptidões intelectuais necessários para a prática das diversas matérias. O domínio socio-afetivo (domínio do saber estar) refere-se às

vivências de relações interpessoais de cooperação e oposição, às atitudes, valores e comportamentos, portanto, refere-se ao desenvolvimento do aluno enquanto cidadão. Por fim, o domínio psicomotor (domínio saber fazer) que diz respeito às atividades motoras, que envolve aptidões ao nível das capacidades motoras condicionais e coordenativas.

A avaliação é diferente de classificação. Para Ribeiro (1999) a avaliação é um processo que tem como objetivo acompanhar o progresso no decorrer da sua aprendizagem, de forma a encontrar as melhores estratégias e soluções para o colmatar as dificuldades. Enquanto a classificação é um processo de seriação dos alunos através da atribuição de uma escala de valores. Não existe uma classificação sem uma avaliação mas o oposto pode ocorrer. “ (...) não há classificação sem avaliação. Mas a recíproca não é verdade: pode (e deve, em muitas circunstâncias) haver avaliação sem que qualquer classificação tenha de se lhe seguir.” (Ribeiro, 1999, pág. 77)

O processo avaliativo compreende três grandes tipos de avaliação, a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa. Cada um destes tipos tem uma função específica e distinta das restantes. (Ribeiro, 1999)

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

Esta avaliação diagnóstica realiza-se no início do ciclo de aprendizagem que serve para diagnosticar o nível de desempenho que cada aluno possui, verificando também se o aluno possui aprendizagens que sirvam de base para os agrupar nos diferentes níveis e, a partir de então, traçar estratégias para melhor aproveitar o conhecimento prévio e potenciá-lo para a aquisição de discências novas.

Em relação a este tipo de avaliação a principal dificuldade foi selecionar quais os conteúdos a avaliar. E para algumas unidades didáticas não foi fácil definir quais os conteúdos base que deveriam ser alvo de avaliação e quais os conteúdos que diferenciavam um nível dos restantes.

Para esta tarefa é fundamental ter noção do que é um conteúdo base e saber distingui-lo dos demais. Para tal, Ribeiro (1999) afirma que base é tudo



aquilo que é indispensável para a compreensão e realização de novas aprendizagens, e o resto são conteúdos que deveriam ter sido assimilados anteriormente mas que não impedem a aquisição de novas aprendizagens. Segundo o autor para a determinação destes conteúdos base, é necessário questionar se existe alguma coisa que seja necessário os alunos saberem para a assimilação das aprendizagens a serem transmitidas na unidade didática.

Este processo é fundamental uma vez que uma avaliação diagnóstica sobre os conteúdos errados, terá como consequência que não seja perceptível se os alunos são ou não portadores dos pré-requisitos para se situarem num determinado nível aumentando a probabilidade de insucesso. (Ribeiro,1999)

Mas a avaliação diagnóstica não serve apenas para averiguar se o aluno apresenta bases para a abordagem de novos objetivos, pode e deve ser utilizada também para estabelecer o ponto de situação das capacidades dos alunos perante novos conteúdos. Por exemplo a futsal, não avaliámos diagnosticamente apenas as bases desta matéria, mas também conteúdos novos que tencionávamos lecionar. Com o intuito de poder mais facilmente ajustar as estratégias e os exercícios às reais capacidades dos alunos.

Durante o ano letivo esta avaliação ocorreu sempre no início da abordagem a cada matéria. De modo a poder estabelecer um ponto de situação antes de iniciar a leção da mesma. Optámos por não realizar a avaliação diagnóstica no início do ano a todas as matérias pois ao longo da leção de cada uma delas, os alunos assimilam processos e princípios e transpõem-nos para as matérias seguintes. Ao aplicar esta metodologia quando se iniciasse a abordagem a uma nova matéria, a avaliação diagnóstica realizada anteriormente já se encontraria desatualizada. Resultando isto numa adaptação errada, das estratégias e exercícios, perante os níveis e capacidades dos alunos.

O segundo tipo de avaliação utilizado foi a avaliação formativa. Segundo Allal L. (1986, pág.176) “os processos de avaliação formativa são concebidos para permitirem ajustamentos sucessivos durante o desenvolvimento e a experimentação de um novo curriculum, manual ou método de ensino.” Ou seja a avaliação formativa funciona como regulador do processo ensino-aprendizagem, pretende determinar a posição do aluno, identificando o seu

nível de desempenho, verificando o seu progresso e averiguando o que ainda falta alcançar. Através deste processo o professor consegue adequar as suas estratégias de ensino de modo a potenciar o desenvolvimento das capacidades dos alunos. Como Bloom et. al. (1971) afirmam, esta avaliação refere-se às estratégias utilizadas pelo professor para adaptar o processo ensino-aprendizagem em função dos progressos e aprendizagens dos alunos e dos problemas que eles apresentam, assumindo-se como componente essencial na realização de uma estratégia de pedagogia de mestria ou de outra qualquer tentativa de individualização do ensino.

A principal dificuldade sentida nesta vertente foi encontrar as estratégias mais pertinentes e eficazes para adaptar constantemente o ensino de acordo com as informações recolhidas desta avaliação. No decorrer do EP, utilizámos essencialmente a avaliação formativa numa perspetiva cognitivista tornando o aluno consciente da sua aprendizagem, e promovendo que este encontrasse os melhores caminhos para melhorar o processo ensino-aprendizagem. Perspetiva esta que dá mais importância às informações relativas aos processos de aprendizagem em detrimento dos resultados da aprendizagem, ou seja, procurou-se “compreender o funcionamento cognitivo do aluno face à tarefa proposta.” (Allal, L., 1986, pág. 183). De modo a saber qual o melhor caminho a tomar para o aperfeiçoamento do ensino, segundo a autora, devemos perguntar se ao modificar a tarefa, o aluno conseguiria ultrapassar o obstáculo. O professor para conseguir definir estratégias de adaptação que permitam colmatar as dificuldades tem que perceber que, “ a finalidade da adaptação pedagógica será a de ajudar o aluno a descobrir aspetos pertinentes da tarefa e a comprometer-se na construção de uma estratégia mais adequada.” (Allal, L., 1986, pág. 187)

Ao longo do EP, a avaliação formativa teve um carácter contínuo que se baseou numa análise reflexão sobre o sucesso ou insucesso das atividades realizadas. Esta avaliação possibilitou a melhoria do processo ensino-aprendizagem, uma vez permitiu melhorar o desempenho do professor e do aluno.

Como terceiro grande tipo de avaliação temos a avaliação sumativa, segundo Ribeiro (1999,) a avaliação sumativa pretende averiguar o nível do progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem.

Esta avaliação foi realizada tendo em conta os 3 domínios, domínio psicomotor, domínio cognitivo e o domínio sócio afetivo. Com o objetivo de avaliar o domínio psicomotor, nas matérias de Andebol, Badminton e Futsal, no momento de avaliação realizou-se situação de jogo reduzido, na matéria de Ginástica Acrobática, definiu-se a elaboração e realização de uma coreografia em grupo e na Natação, a execução da técnica e nado integral dos estilos abordados. Para avaliar o domínio cognitivo foi tido em conta o conhecimento das regras e fundamentos de cada matéria. E no que diz respeito ao domínio sócio afetivo, este foi avaliado através do comportamento, respeito e cooperação com os outros

No final da lecionação de cada matéria foi realizada esta avaliação de acordo com os objetivos a atingir por parte dos alunos. Foi tido em conta o progresso e empenho do aluno, e ainda foram considerados diferentes objetivos para alunos de diferentes níveis. Estas componentes permitiram realizar uma avaliação mais precisa e justa, pois os alunos com menor aptidão para a matéria seriam capazes de alcançar uma nota mais elevada se se empenhassem e demonstrassem progresso desde o início da unidade didática.

Para a realização da observação o NEEF elaborou diversas grelhas de avaliação de observação direta. E uma das principais dificuldades comum a todos as vertentes da avaliação foi a conceção dos instrumentos.

Segundo Rosado, A e Colaço, C. (2002), um instrumento de avaliação deve possuir 7 qualidades: validade, fidelidade, sensibilidade, economia, objetividade, “standardização” e aferição.

Para Rosado, A e Colaço, C. (2002), a validade é entendida como a capacidade que um instrumento de avaliação possui para que os resultados não sejam adulterados devido a fatores externos, garantindo a coerência e correspondência entre os resultados obtidos e a realidade. Esta qualidade apenas é conseguida se existir um conhecimento aprofundado do que se pretende observar. E ao longo do EP foi necessário recorrer a um estudo das diferentes matérias e conteúdos a observar.

Segundo Safrit & Wood (1989) citando Rosado, A e Colaço, C (2002) “Um instrumento de medida tem fidelidade, se fornece constantemente o mesmo resultado ao avaliar a mesma situação”. Para que o instrumento fosse portador da presente qualidade, tivemos o cuidado de definir parâmetros que não fossem passíveis de sobreposição, que fossem únicos.

Outra qualidade é a sensibilidade que permite situar os alunos por níveis de acordo com o seu desempenho e para isso nos diversos instrumentos de observação selecionámos componentes que distinguiriam os alunos por níveis consoante a sua ou não realização.

A economia é uma qualidade fundamental; um instrumento tem que ser de simples de utilização, consumir pouco tempo e poucos recursos. Por isso tentámos simplificar ao máximo os instrumentos, de modo a torna-lo de aplicação fácil.

A “standartização” é outra qualidade que deve estar presente e que permite que os resultados apurados sejam comparados de forma legítima.

A objetividade é a qualidade que permite que a observação não seja sujeita a interferências por parte do observador.

A aferição consiste na determinação de escalas que permitam situar os sujeitos, e para tal definimos quais as componentes a atingir para situar os alunos em diferentes níveis consoante uma escala.

No decorrer do EP, foi necessário a elaboração de diversos instrumentos de avaliação. Na construção destes, tivemos sempre como objetivo as qualidades acima descritas. Estas nem sempre foram conseguidas, para colmatar esta dificuldade foi necessário a aquisição de conhecimentos e competências que advém da prática.

## ***2.4 Atitude ético-profissional***

“A ética profissional constitui uma dimensão paralela à dimensão intervenção pedagógica e tem uma importância fundamental no desenvolvimento do agir profissional do futuro professor” (Guia de Estágio Pedagógico e Relatório de Estágio, 2016-17, pág.19).

Ao longo do ano procurámos que o “agir profissional do futuro professor” fosse exemplar. Estabelecemos relações de cordialidade e profissionalismo com toda a comunidade escolar.

Desde o início do EP, fomos exímios na pontualidade e assiduidade. Assumimos uma postura que permitiu apresentar um compromisso ético com as aprendizagens dos nossos alunos, promovendo o sucesso e inclusão de todos. Procuramos fomentar o trabalho colaborativo sempre que possível e necessário com os restantes elementos do NEEF e elementos do corpo docente da ESL.

Um professor necessita de formação contínua, para o desenvolvimento académico e profissional. Deste modo, participámos em diversos eventos formativos, tais como: ação de formação “*Tag Rugby* e Iniciação ao Judo” promovida pela Fundação Salesianos e desenvolvida no Colégio de Salesianos de Mogofores; participação nas “III Jornadas Científico-Pedagógicas do Estágio Pedagógico em Educação Física”, através da apresentação do AT/P desenvolvido durante o EP; e no “VI Fórum Internacional das Ciências da Educação Física” sobre o tema “Educação Física para todos: diferenciação e aprendizagem”. (Anexos finais)

## **CAPÍTULO III- APROFUNDAMENTO DO TEMA/PROBLEMA: QUALIDADE DAS APRENDIZAGENS DE EF – CONTEÚDOS PRÁTICOS E NÍVEIS DE APTIDÃO FÍSICA**

### ***3.1 Nota Introdutória***

O presente estudo foi realizado em colaboração com os restantes elementos do NEEF da ESL. Como tema a investigar seleccionámos a “Qualidade das Aprendizagens de EF”. E para tal, foi observado o domínio dos conteúdos práticos, apurados os conhecimentos específicos de EF, averiguadas as atitudes perante a EF e avaliados os níveis de aptidão física.

Uma vez que o NEEF era constituído por 3 professores estagiários, cada elemento ficou responsável pela observação de uma matéria de modo a observar o domínio dos conteúdos práticos e um dos restantes domínios.

Desta forma, como tema/problema a aprofundar seleccionámos a “Qualidade das Aprendizagens de EF – Conteúdos Práticos e Níveis de Aptidão Física”.

### ***3.2 Enquadramento Teórico***

A EF, a AF, a aptidão física, e a saúde encontram-se interligadas não só de um ponto de vista médico mas também de uma perspetiva de formação e educação ou seja de uma perspetiva pedagógica.

#### ***Definição de Educação Física e seu valor formativo***

Segundo o PNEF (2001), a conceção de EF pode definir-se como “a apropriação das habilidades, técnicas e conhecimentos, na elevação das capacidades do aluno e na formação das aptidões, atitudes e valores, (“bens de personalidade” que representam o rendimento educativo), proporcionadas pela exploração das suas possibilidades de atividade física adequada – intensa, saudável, gratificante e culturalmente significativa.”

A EF é composta por 4 domínios de aprendizagens, o domínio dos conteúdos práticos, cuja avaliação se faz pela análise da sua situação em relação a níveis de qualificação da prática; o domínio da aptidão física, que situa o aluno na zona saudável de aptidão física considerada nas baterias de testes; o domínio dos conhecimentos, que avalia o nível de conhecimentos específicos de EF do aluno; e o domínio das atitudes, que avalia as atitudes dos alunos perante a EF.

Tendo em vista o desenvolvimento multilateral e harmonioso dos jovens, é considerado um conjunto de matérias com diferentes tipos de atividades físicas, tais como, as atividades físicas e desportivas, as atividades físicas expressivas, as atividades físicas de exploração da natureza e os jogos tradicionais e populares estimulando diversas áreas e tipos de atividades físicas.

A EF é uma disciplina que, enquanto área curricular, contribui para o desenvolvimento do indivíduo como um todo, quer a nível físico/motor, quer a nível cognitivo, quer a nível social, ajudando à construção da personalidade e promovendo uma atitude ética responsável e saudável perante os colegas e a sociedade. É fundamental no desenvolvimento do ser como um todo.

A realização de atividades de forma autónoma e criativa é incentivada, promovendo e aceitando esta iniciativa, orientando-os para a elevação da qualidade do seu empenho e dos efeitos positivos das atividades.

Todas estas aprendizagens desenvolvidas nas aulas de EF ajudam no desenvolvimento do aluno como ser humano. Em que este pode e deve transpor estas aprendizagens para a sua vida. Segundo De Marco (1995, p.77), “[...] a EF como sendo um espaço educativo privilegiado para promover as relações interpessoais, a autoestima e a autoconfiança valorizando-se aquilo que cada indivíduo é capaz de fazer em função de suas possibilidades e limitações pessoais[...]”.

A EF tem em vista integrar o aluno na cultura corporal de movimento para que este tenha conhecimentos sobre os diversos hábitos de vida saudáveis e as diversas matérias e as competências inerentes a estes.

E é neste enquadramento que o PNEF pressupõe uma real modificação nas possibilidades de domínio das aprendizagens desportivas, sendo estas aprendizagens um meio para atingir a aquisição de competências que não

surgem naturalmente num indivíduo, a não ser através de um processo estruturado. É neste sentido que Crum (1993) afirma que a EF deve ser vista como uma “introdução planificada à cultura motora” e as “competências para uma participação duradoura na cultura motor” como indicador para os seus resultados.

#### ***Relação entre Educação Física e saúde***

Para Marques, A.T. & Gaya A. (1999), “ Fica evidente, que a promoção da saúde, configura-se claramente referenciada ao conjunto de atividades da escola e, especificamente em relação à EF, a aptidão física referenciada à saúde, o desenvolvimento de uma cultura desportiva bem como a adequada instrumentalização para um estilo de vida fisicamente ativo, devem constituir-se em objetivos relevantes no quadro amplo dos seus programas.”

Uma finalidade da EF é a promoção de hábitos saudáveis, que se atinge através da aquisição de conhecimentos e competências necessárias para o desenvolvimento da aptidão física, também esta última constituindo-se como finalidade da disciplina.

#### ***Conceito de Atividade Física e benefícios para a saúde***

A AF tem sido frequentemente apontada como a realização de qualquer tipo de movimento produzido pelos músculos esqueléticos que aumento num aumento do metabolismo basal, estando incluído qualquer atividade realizada diariamente que altere o gasto energético diário. Podendo provocar alterações a nível antropométrico, neuromuscular, metabólico e psicológico.

De acordo com Mckinney J. et al (2016), a AF regular reduz a mortalidade e previne várias doenças crónicas melhorando a saúde do indivíduo.

A AF é uma peça importante na promoção de saúde e bem-estar das pessoas. A falta de prática aumenta o risco de sobrepeso, obesidade, diabetes, hipertensão, doenças cardíacas, cancro, stress, depressão e ansiedade. A criação de hábitos de vida ativa na infância e adolescência poderá reduzir a incidência destes diversos problemas.

A nível psicossocial a AF, estimula a socialização, serve como prevenção de vícios, aumenta o empenho e persistência na procura de



objetivos, aumenta a autoestima e ajuda a equilibrar a ingestão e gasto de calorias, diminuindo a predisposição a doenças. Brownell (1985) afirma que para além dos aspetos fisiológicos, o exercício físico produz efeitos psicológicos positivos, melhoria do humor, redução do stress e aumento da autoestima.

Segundo Vieira, Priore e Fisberg (2002) “ A atividade física auxilia no desenvolvimento do adolescente e na redução de riscos de futuras doenças, além de exercer importantes efeitos psicossociais.”

Pate et al. (2006) afirmam que se as seguintes recomendações forem aplicadas providenciam às crianças e jovens a AF que necessitam para uma vida saudável:

1. As escolas devem assegurar que todas as crianças e jovens participem no mínimo em 30 minutos de AF com intensidade moderada a vigorosa durante o dia escolar.
2. As escolas devem oferecer programas de EF relacionados com a saúde, baseados em evidências, que compreendam as normas nacionais para os alunos em todas as escolas. Estes programas devem providenciar quantidade substancial de AF moderada a vigorosa (isto é, 50% do tempo da aula) e devem ensinar aos alunos habilidades motoras e comportamentos que os façam ser ativos pelo resto da vida.
3. As escolas devem expandir as oportunidades para os alunos participarem em atividades físicas, através de clubes, torneios internos e interescolares, que satisfaçam os interesses de todos os alunos.
4. Centros de desenvolvimento das crianças e escolas básicas devem providenciar às crianças pelo menos 30 minutos de intervalo durante o dia escolar.
5. As escolas devem proporcionar um programa de saúde baseado em evidências que enfatize os comportamentos motores e o aumento da AF e diminuição de comportamentos sedentários.

Por sua vez, a Organização Mundial de Saúde (OMS), para os indivíduos entre as idades 5-17, define que:

- Devem praticar 60 minutos de AF diária de intensidade moderada a vigorosa;
- A maior parte da AF deverá ser de natureza aeróbia;
- A AF diária que ultrapasse os 60 minutos resultará em benefícios extra para a saúde do mesmo;
- Pelo menos 3 vezes por semana, a AF deverá integrar exercícios de fortalecimento muscular e ósseo

Para muitos jovens e crianças, cerca de 80%, as aulas de EF são o único tempo de AF que realizam. Ou seja 80% das crianças apenas realiza, cerca de 90 minutos de AF semanal, o que é muito pouco. Através de um estudo realizado pela Organização Mundial de Saúde (OMS), recomenda-se que as crianças e os jovens realizem cerca de 60 minutos de AF diária. E visto que na maior parte destes jovens a única AF que fazem é na EF, a HEPA Europe, recomenda aumentar a carga horária da EF para 5 vezes por semana, com duração mínima de 60 minutos por dia. Esta recomendação era uma maneira de garantir acesso à AF a todas as crianças e jovens.

Parar garantir estas medidas de promoção atividade física seria necessário não haver constrangimentos à lecionação da EF. O tempo que a EF ocupa na carga semanal teria que aumentar. E os restantes recursos também são constrangimentos para o bom desenvolvimento da EF, a falta de material, falta de espaço, excesso de número de alunos por turma. O bom desenvolvimento da mesma depende muito da sua exequibilidade, e não havendo recursos, o mesmo não é possível.

Por exemplo, durante um ano letivo, lecionam-se cerca de 6 matérias, ora cada uma é lecionada apenas durante 5-6 semanas na sua totalidade. Matérias que muitas vezes não têm nada a ver uma com a outra. No fim da lecionação destas os alunos demonstram progressos. E depois é um ano sem voltar a abordar a mesma, em que quando se volta a lecionar uma matéria o domínio dos alunos perante essa regrediu significativamente. Porque o tempo

disponível para cada matéria não é suficiente para introduzir, exercitar e consolidar de modo consistente.

**Será que a Educação Física tem influência na manutenção de hábitos de vida saudáveis na vida adulta?**

Segundo K. Green (2014) num estudo realizado por Kjonniksen et al. (2009) nos jovens da Noruega, os autores concluem não ficar esclarecido se os jovens se envolvem nos desportos por gostarem de EF, ou se gostam de EF porque já estavam envolvidos em desportos. Tal como Scheerder et al. (2006) e Lasko et al. (2008), também Kjonniksen et al. (2009) estabelecem uma relação entre a AF na vida adulta e a participação em desportos e EF enquanto adolescentes, apontando estes como fatores significativos para a mesma. Mas que a prática de AF na idade adulta é determinada também por outros fatores. Porém, Brichwood et al. (2008) sugere que se a dimensão cultural do ambiente familiar é o principal fator para a predisposição ao desporto e prática de AF, então a EF é apenas capaz de fazer alguma diferença marginal.

Apesar de diversos estudos demonstrarem que a participação em desportos na idade jovem é um forte preditor da futura participação em desportos ou AF, fica ainda por provar que a EF tenha um papel nesta relação. Estas relações são difíceis de comprovar devido ao facto de que a AF é um comportamento multidimensional complexo.

E mesmo que se consiga estabelecer esta relação entre a EF e o desporto nos jovens numa primeira instância, pode ser causada por fatores como a idade, género, classe social, a influência dos amigos, a existência de instalações propícias para a prática, socialização familiar. E devido à existência de inúmeros fatores, ainda não é possível com clareza apontar qual a causa.

Para K. Green (2014) está claro que sem a intervenção da EF, grande parte dos jovens, não fariam parte de nenhum desporto ou AF, e que estes são introduzidos pelos seus professores de EF a nível curricular e/ou extracurricular

Assim, não existem muitos estudos que estabeleçam relação entre a EF e a prática de AF ao longo da vida, pelo que se torna difícil responder empiricamente à questão.

### ***Aptidão física***

Quando AF é praticada de forma moderada e regular pode ser benéfica para o desenvolvimento da aptidão física, promoção de saúde e bem-estar.

De acordo com Maia, Lopes e Morais (2001), a aptidão física manifesta-se em duas vertentes, a vertente relacionada com as habilidades, que tem como objetivo permitir o desenvolvimento de capacidades para a vida quotidiana e a segunda vertente relacionada com a saúde, que se encontra dividida em capacidade cardiorrespiratória, força, flexibilidade e composição corporal.

Segundo Marques, A.T. & Gaya A. (1999) “[...] Faria Junior, (s.d.) alerta que a EF escolar tradicional tem no máximo conseguido levar os alunos a se exercitarem, e em alguns casos, a adquirirem um nível ideal de aptidão física.”

Relativamente à manutenção de hábitos de AF por parte dos alunos nas suas vidas, Nahas & Corbin (1992) enuncia que “...é fundamental que os alunos compreendam os conceitos básicos relacionados com a saúde e aptidão física, que sintam prazer na prática de atividade física...”, que estes sintam motivação para a prática, uma vez que esta função educacional é exclusiva da EF escolar. O mesmo autor defende ainda que se torna necessário dar prioridade a uma educação direcionada para a aptidão física e saúde através de um bloco sólido de instrução teórico-prática.

Com este estudo pretendemos verificar os efeitos reais da EF Escolar, tendo como objetivo o de apurar a qualidade das aprendizagens no âmbito da mesma em final de ciclo de vida escolar.

Relativamente aos conteúdos práticos será observada a matéria de Andebol. Segundo a matriz curricular elaborada e aplicada pelo Grupo de EF do Agrupamento de escolas da Lousã, esta matéria apenas é obrigatoriamente lecionada no 8º e 9º ano e possível de ser lecionada no 11º e 12º ano.

Por outro lado, a aptidão física é obrigatoriamente lecionada em todos os anos desde o 2º ciclo até ao ensino secundário. Mas não é utilizado nenhum meio de avaliação da mesma.

### **3.3 Metodologia**

#### 3.3.1 Tipo de Metodologia

Este estudo apresenta uma natureza quantitativa, uma vez que são analisadas as hipóteses com recurso a técnicas quantitativas e descritiva correlacional pois visa-se o esclarecimento dos resultados sem vínculo de explicações dos factos, mas com o objetivo de verificar relações entre variáveis.

#### 3.3.2 Objeto de estudo

O estudo tem como objeto as aprendizagens dos alunos em fim de ciclo de escolaridade. Em concreto, as respeitantes ao domínio das matérias, e ao desenvolvimento da aptidão física. Em relação às primeiras, determinamos o nível de qualificação na matéria de andebol, e quanto à aptidão física, determinamos a situação dos alunos em relação aos limites da zona saudável da aptidão física. Verificando a influência da variável prática de atividade física fora da escola.

As questões a que procuramos responder são definidas da seguinte forma:

-Em que nível de qualificação do desempenho, na matéria de Andebol, se situam os alunos?

-Quanto ao género como variam os níveis de qualificação do desempenho?

-Tendo como referência os limites definidos para a zona saudável de aptidão física na bateria de testes FITescola (Anexo VI), qual é o nível de competência dos alunos quanto à aptidão física?

-Como é que varia este nível em função da variável género?

-Como é que varia este nível em função da variável prática/não prática de AF fora do contexto escolar?

### 3.3.3 Amostra

Para a observação da matéria, a amostra era constituída por um total de 61 alunos, sendo 25 do género masculino e 36 do género feminino, correspondendo a 53% do total dos alunos do 11º e 12º anos, da Escola Secundária da Lousã (ano letivo 2016/2017).

Para a avaliação da aptidão física a amostra é constituída por um total de 60 alunos, sendo 21 do género masculino e 39 do género feminino, correspondendo a cerca de 52% do total de alunos do 11º e 12º anos, da Escola Secundária da Lousã (ano letivo 2016/2017). Destes 60 alunos, 17 praticam AF fora do contexto escolar, no mínimo, 2 vezes por semana nos últimos 3 anos.

Para a composição da amostra seleccionámos alunos do 11º e 12º ano, uma vez que o objetivo era avaliar os alunos em final de ciclo. Optámos por incluir os alunos de 11º ano pois são semelhantes em termos de maturação permitindo assim aumentar a amostra

### 3.3.4 Procedimentos

#### 3.3.4.1 Recolha de dados

Para a parte dos domínios práticos dos conteúdos de EF foi utilizado como referência o Programa de EF para os 10º, 11º, 12º anos, cursos científico-humanísticos e cursos tecnológicos (2001) que é o programa em vigor.

Relativamente à observação de matérias, para a recolha de dados da matéria de Andebol, recorreu-se à construção de uma grelha de observação (conferir Anexo II). Para a sua elaboração, tivemos como base as qualidades de um instrumento de medida definidas por Rosado & Colaço (2002), pelo que procurámos que o instrumento fosse válido (cada nível deve ser suficientemente completo e representativo em relação ao nível de origem), fiável (os resultados devem ser os mesmos quando a mesma situação é avaliada em momentos distintos, ou seja, o menos ambíguo possível), sensível

(capacidade que um instrumento tem para distinguir os alunos segundo os conteúdos que estão a ser avaliados), económico (consome pouco tempo, poucos matérias e pouco esforço na sua aplicação), objetivo (os resultados não são passíveis de interferência por parte do observador, também a salvo de ambiguidades), *standard* (que permita a comparação de forma legítima entre sujeitos).

Os conteúdos a observar foram definidos de acordo com os objetivos propostos pelo PNEF (conferir Anexo IV) para o ensino secundário na matéria de Andebol após uma análise do nível elementar e avançado. Para determinar posteriormente o nível de cada aluno na matéria de Andebol consoante os conteúdos realizados, tivemos que definir critérios de classificação, de acordo com esses objetivos. Para se situar no nível avançado, o aluno teria que ser capaz de realizar todos os conteúdos observados. Se conseguisse realizar três ou mais, com a exceção de um, encontra-se no nível elementar. Por último, quando o aluno realiza até dois objetivos, situa-se no nível não elementar.

A observação destes conteúdos decorreu em situação de jogo reduzido de Andebol (5x5). Para a recolha de dados foi observado se os alunos realizavam os seguintes conteúdos:

-O aluno:

- opta por passe a um jogador em posição mais ofensiva;
- finaliza, se recebe a bola em condições favoráveis;
- desmarca-se rapidamente, oferecendo linhas de passe ofensivas;
- logo que a sua equipa perde a posse da bola, assume atitude defensiva, procurando recuperar a posse da bola;
- finaliza, se recebe a bola em condições favoráveis, utilizando fintas e mudanças de direção;
- após recuperação da bola, pela sua equipa, inicia de imediato o contra-ataque;
- quando em marcação individual na proximidade, faz marcação de controlo ao jogar com bola, procurando desarmá-lo e impedir a finalização;
- logo que a sua equipa perde a posse da bola, recua rapidamente (recuperação defensiva) para o seu meio campo;

A recolha de dados de Andebol foi feita nos dias 17 e 18 de maio, nas respetivas aulas de EF de cada turma.

Relativamente aos níveis de aptidão física de alunos em final de ciclo de escolaridade, foram aplicados, pela respetiva ordem, os seguintes testes da bateria de testes FITescola:

- Determinação do índice de massa corporal com o objetivo de avaliar a composição corporal;

- Teste do vaivém com o propósito de avaliar a aptidão aeróbia;

- Teste de abdominais para avaliar a força de resistência dos músculos da região abdominal;

- Teste de flexões de braços de modo a avaliar a força de resistência dos membros superiores;

- Teste de impulsão horizontal de forma a avaliar a força explosiva dos membros inferiores;

- Teste de flexibilidade de ombros para avaliar a flexibilidade dos mesmos;

- Teste do senta e alcança com o objetivo de avaliar a flexibilidade dos membros inferiores.

A bateria de testes foi aplicada nos dias 22 e 23 de março, nas respetivas aulas de EF de cada turma. Esta observação foi conduzida sempre pelo mesmo professor com a colaboração de mais dois professores, em que foram observadas todas as indicações constantes do protocolo de cada teste.

#### 3.3.4.2 Análise de dados

No respeitante à matéria desportiva, o tratamento dos dados foi feito com recurso a estatística descritiva, onde foram calculadas as percentagens do número de alunos enquadrados em cada nível na matéria de Andebol, e ainda o género.

Para a análise e tratamento dos dados relativos aos níveis de aptidão física utilizou-se estatística descritiva, em que se calculou as percentagens dos alunos que se encontravam na zona saudável por teste, em 4 ou mais dos



testes (60%) e em todos os testes (100%), em termos globais, entre géneros e ainda de acordo com a variável pratica/não pratica Desporto Extraescolar (pelo menos duas vezes por semana nos últimos três anos). Optámos por 60% dos testes uma vez que por serem 7, não é possível verificar se se encontram na zona saudável em 50% destes.

Para esta componente da aptidão física recorreremos a estatística inferencial para verificar se existem diferenças estatisticamente significativas nos resultados entre o género e entre os grupos que praticam e não praticam AF fora do contexto escolar.

O programa utilizado para a análise inferencial foi o IBM *Statistical Package for the Social Sciences 22 (SPSS22)*. Em que foi aplicado o *Teste do Qui-quadrado*. Os dados foram considerados estatisticamente significativos quando  $p < 0,05$ .

### 3.4 Apresentação e discussão dos Resultados

#### 3.4.1 Observação da matéria de Andebol

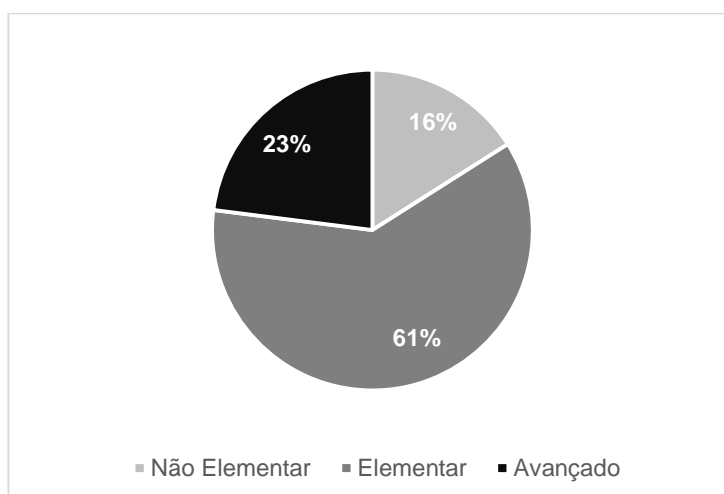
*Tabela 1 – Nível de qualificação do domínio da matéria de Andebol*

Matéria de Andebol	Amostra Global	Género	
		Rapazes	Raparigas
Nível	Total (%)	Total (%)	Total (%)
<b>Não Elementar</b>	16	4	25
<b>Elementar</b>	61	40	75
<b>Avançado</b>	23	56	0

Tabela 2 – Nível de qualificação do domínio da matéria de Andebol – por competência.

Matéria de Andebol	Amostra Global	Género	
		Rapazes	Raparigas
Competências Observadas	Total (%)	Total (%)	Total (%)
<b>Opta por passe a um jogador em posição mais <u>ofensiva</u>.</b>	97	100	94
Finaliza, <b><u>se recebe a bola junto da área em condições favoráveis</u></b> .	59	92	64
Finaliza, <b><u>se recebe a bola em condições favoráveis</u></b> , utilizando fintas e mudanças de direção.	21	60	0
Desmarca-se <b>rapidamente, oferecendo linhas de passe ofensivas</b> .	70	92	83
<b><u>Após recuperação de bola, pela sua equipa, inicia de imediato o contra-ataque</u></b> .	36	72	14
<b>Logo que a sua equipa perde a posse da bola</b> , assume atitude defensiva, procurando recuperar a posse.	75	96	64
<b>Quando em marcação individual na proximidade, faz marcação de controlo</b> ao jogador com bola, procurando desarmá-lo e impedir a finalização.	44	72	31
<b>Logo que a sua equipa perde a posse da bola, recua rapidamente</b> (recuperação defensiva) <b>para o seu meio-campo</b> .	21	56	0

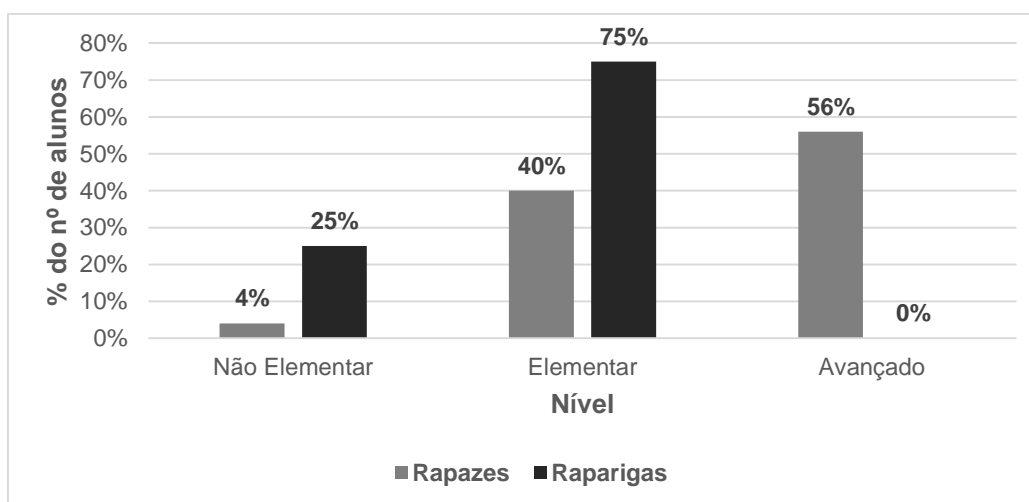
Gráfico 1 - Nível de qualificação do domínio da matéria de Andebol



Do total dos alunos observados (61 alunos) na matéria de Andebol, podemos verificar que: 10 alunos (16%) se encontram num nível Não Elementar (1 rapaz e 9 raparigas); 37 alunos (61%) se encontram no nível Elementar (10 rapazes e 27 raparigas); e 14 alunos (23%) se encontram no nível Avançado (14 rapazes e 0 raparigas).

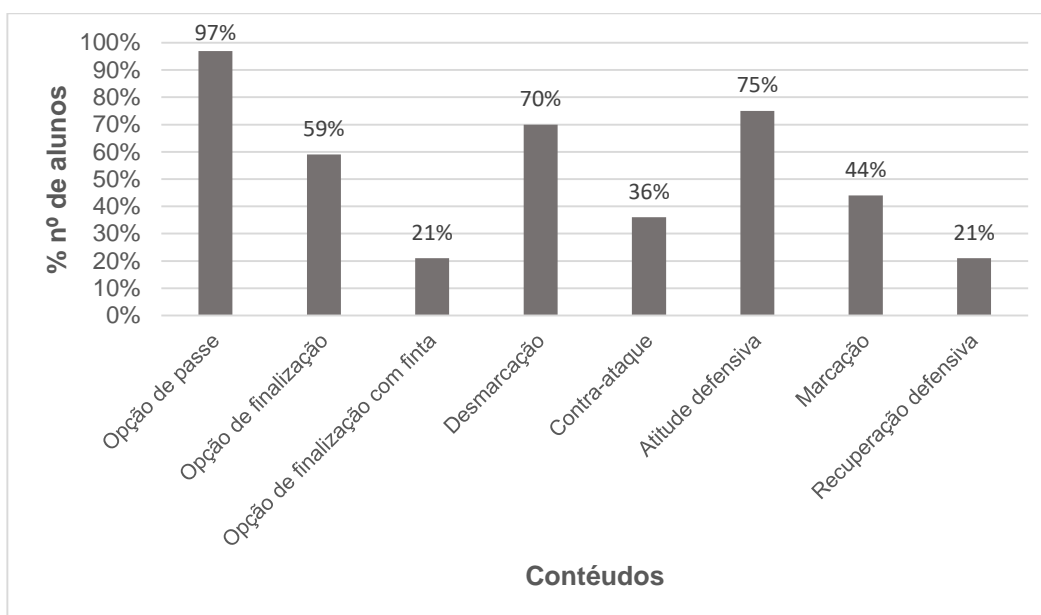
Perante estes resultados é possível aferir que a maioria dos alunos observados se encontra no nível elementar (61%). E que o nível não elementar é o nível em que se encontram menos alunos.

Gráfico 2 - % do número de alunos, de acordo com o nível na matéria de Andebol e o género.



Como podemos verificar no Gráfico 2, a primeira constatação é que a maior parte dos alunos que não atingem o elementar, são raparigas. Quando comparamos o género masculino e feminino relativamente ao nível em que se encontram, podemos verificar que maioria dos rapazes se encontra no nível Avançado (56%), enquanto a maioria das raparigas se encontra no nível Elementar (75%). Podemos também verificar que não existe nenhuma rapariga no nível avançado.

Gráfico 3 - % do número de alunos, de acordo com a realização ou não dos conteúdos.



Passando agora para a análise das competências observadas da matéria de Andebol, podemos, no Gráfico 3, verificar que os alunos realizaram com maior frequência a opção de passe (97%), logo a seguir atitude defensiva (75%) e a desmarcação (70%). Por outro lado, os conteúdos que realizaram com um menor frequência foram o contra-ataque (36%) e a opção de finalização com finta e a recuperação defensiva ambos com a mesma percentagem (21%) foram os menos executados.

#### **3.4.1.1. Discussão**

Observando que o PNEF (2001, pág 18) propõe para o 11º e 12º ano de escolaridade o nível Avançado na matéria de Andebol, podemos aferir que apenas 23% (14 alunos) se encontram neste nível. Podemos ainda verificar que 7 alunos não se encontram no nível avançado, por não cumprir apenas um dos objetivos dos critérios de classificação para o nível avançado, e que todos os alunos realizaram pelo menos um dos conteúdos alvo de observação.

No entanto, perante os resultados por grupo de nível, verificamos que 84 % (51 alunos) da amostra global se encontram no mínimo no nível Elementar.

Comparando o género, é possível verificar que 94% (24 alunos) dos rapazes se encontra no mínimo no nível elementar, e que a maioria destes 56% (14 alunos) cumpre os objetivos propostos pelo PNEF. Enquanto 75 % (27 alunos) das raparigas se encontram no mínimo no nível elementar e que nenhuma se encontra no nível proposto.

As expectativas iniciais eram que os resultados fossem mais baixos, pois de acordo com a matriz curricular do Grupo de EF da ESL, esta matéria apenas é lecionada nos 8º e 9º anos e os professores podem escolher se a abordam no 11º e 12º anos. E apesar da periodização definida poder não ser a mais correta, os alunos num panorama geral obtiveram bons resultados. Em que apesar de apenas 23 % dos alunos se encontrar no nível proposto pelo PNEF, 84% dos alunos encontram-se distribuídos entre o nível elementar e o nível avançado. Um dos fatores que possivelmente contribuiu para estes resultados foi o facto de esta matéria ter sido lecionada no presente ano letivo, semanas antes de esta ter sido observada, possibilitando que os alunos ainda tivessem os conteúdos “frescos”.

Relativamente aos conteúdos observados, averiguando que os conteúdos com menor percentagem de sucesso são, o contra-ataque, a recuperação defensiva e a opção de finalização com finta, é possível aferir que apesar da execução debilitada estes não comprometem a realização de um jogo em condições básicas. Porém é necessário ter em conta que o Andebol é uma modalidade em que se utiliza constantemente o contra-ataque, e torna-se essencial que os jogadores realizem a recuperação defensiva de modo a contrariar este facto. Ou seja dois conteúdos fundamentais para a realização de um jogo de nível avançado, foram dos conteúdos menos conseguidos.

Estes resultados permitem aferir que o nível geral da amostra é satisfatório pois não impede a realização de um jogo mas que é passível de ser melhorado, através da exercitação das ações táticas. Estas ações táticas, para serem bem trabalhadas necessitam de espaço. E este espaço na ESL é difícil de conseguir, pois o espaço disponível para cada professor é bastante

reduzido, impossibilitando o bom desenvolvimento destas competências. Portanto pode-se concluir que no âmbito da intervenção pedagógica dos professores, no que diz respeito à qualidade das aprendizagens, esta vai para além da competência pedagógica.

### 3.4.2 Aptidão física

Na tabela 3 apresentam-se as avaliações efetuadas no âmbito da aptidão física com o seu valor médio, o desvio padrão, mínimo e máximo assim como a percentagem em zona saudável de aptidão física por teste.

*Tabela 3- Nível de qualificação dos níveis de aptidão física- por teste*

<b>Global</b>					
	<b>ZSAF (%)</b>	<b>Média</b>	<b>DP</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>
<b>IMC</b>	77	22.5	3.8	15.8	34.6
<b>Vaivém</b>	28	38.3	6.2	28.9	51.9
<b>Impulsão Horizontal</b>	63	157.9	32.8	107	248
<b>Flexões</b>	57	11.7	7.9	2	30
<b>Abdominais</b>	70	27.6	13.4	5	45
<b>Senta e Alcança</b>	35	23.01	8.1	2	37
<b>Flexibilidade de Ombros</b>	73	-	-	-	-

ZSAF- Zona saudável de aptidão física; DP- Desvio padrão

Na tabela 4, encontram-se as percentagens dos alunos situados na zona saudável de aptidão física para cada teste, consoante o género e a variável prática/não prática de atividade física

*Tabela 4 - Aptidão física – estatística descritiva e inferencial*

<b>% de alunos que se encontram na ZSAF</b>						
	<b>Masculino (n=21)</b>	<b>Feminino (n=39)</b>	<b>P.</b>	<b>Pratica AF (n=17)</b>	<b>Não pratica AF (n=43)</b>	<b>P.</b>
<b>IMC</b>	67	82	.179	94	70	.044
<b>Vaivém</b>	43	21	.067	71	12	.000
<b>Impulsão Horizontal</b>	43	74	.016	88	53	.012
<b>Flexões</b>	48	62	.299	82	47	.012
<b>Abdominais</b>	715	69	.859	94	60	.010
<b>Senta e alcança</b>	67	18	.000	76	19	.000
<b>Flexibilidade de Ombros</b>	81	69	.327	88	67	.101
<b>Zona Saudável em 60% dos testes</b>	62	62	.987	100	47	.000
<b>Zona Saudável em todos os testes</b>	24	5	.032	41	0	0.00

ZSAF- Zona Saudável de Aptidão Física

### 3.4.2.1 Índice de massa corporal

*Tabela 4 – Aptidão física – zona saudável IMC (valores absolutos)*

	<b>Masculino (n=21)</b>	<b>Feminino (n=39)</b>	<b>P.</b>	<b>Pratica AF (n=17)</b>	<b>Não pratica AF (n=43)</b>	<b>P.</b>
<b>IMC</b>	14	32	.179	16	30	.044

Neste teste, dos 60 alunos avaliados, 46 encontram-se na zona saudável. Em que 30 destes não praticam AF fora da escola.

Perante a variável “teste do índice de massa corporal” é possível afirmar que o fator género não é determinante nos resultados dos testes pois  $P. = 0,179 (>0,05)$  Ou seja, não há diferenças estatisticamente significativas entre o género masculino e feminino no teste do IMC.

Perante a variável “teste do índice de massa corporal” é possível afirmar que o fator prática de AF fora do contexto escolar é determinante nos resultados dos testes pois  $P. = 0,044 (<0,05)$ . Ou seja, há diferenças estatisticamente significativas entre quem pratica AF fora do contexto escolar e quem não pratica no teste do IMC.

### 3.4.2.2 Teste do Vaivém

*Tabela 5 – Aptidão física – zona saudável Vaivém (valores absolutos)*

	<b>Masculino (n=21)</b>	<b>Feminino (n=39)</b>	<b>P.</b>	<b>Pratica AF (n=17)</b>	<b>Não pratica AF (n=43)</b>	<b>P.</b>
<b>Vaivém</b>	9	8	.067	12	5	.000

Neste teste, dos 60 alunos avaliados, apenas 17 se encontram na zona saudável. Em que apenas 5 destes não praticam AF fora da escola.

Perante a variável “teste do vaivém” é possível afirmar que o fator género não é determinante nos resultados dos testes pois  $P. = 0,067 (>0,05)$ . Ou seja, não há diferenças estatisticamente significativas entre o género masculino e feminino no teste do vaivém.

Perante a variável “teste do vaivém” é possível afirmar que o fator prática de AF fora do contexto escolar é determinante nos resultados dos testes pois  $P. = 0,000 (0,05)$ . Ou seja, há diferenças estatisticamente significativas entre quem pratica AF fora do contexto escolar e quem não pratica no teste do vaivém.



### 3.4.2.3 Teste da impulsão horizontal

Tabela 6 – Aptidão física – zona saudável Impulsão horizontal (valores absolutos)

	Masculino (n=21)	Feminino (n=39)	P.	Pratica AF (n=17)	Não pratica AF (n=43)	P.
<b>Impulsão horizontal</b>	9	29	.016	15	23	.012

Neste teste, dos 60 alunos avaliados, 38 encontram-se na zona saudável. Em que 23 destes não praticam AF fora da escola.

Perante a variável “ teste da impulsão horizontal” é possível afirmar que o fator género é determinante nos resultados dos testes pois  $P. = 0,016$  ( $<0,05$ ). Ou seja, há diferenças estatisticamente significativas entre o género masculino e feminino no teste da impulsão horizontal.

Perante a variável “ teste da impulsão horizontal” é possível afirmar que o fator prática de AF fora do contexto escolar é determinante nos resultados dos testes pois  $P. = 0,012$  ( $<0,05$ ). Ou seja, há diferenças estatisticamente significativas entre quem pratica AF fora do contexto escolar e quem não pratica no teste da impulsão horizontal.

### 3.4.2.4 Teste das Flexões

Tabela 7 – Aptidão física – zona saudável Flexões de braços (valores absolutos)

	Masculino (n=21)	Feminino (n=39)	P.	Pratica AF (n=17)	Não pratica AF (n=43)	P.
<b>Flexões de braços</b>	10	24	.299	14	20	.012

Neste teste, dos 60 alunos avaliados, 34 encontram-se na zona saudável. Em que 20 destes não praticam AF fora da escola.

Perante a variável “teste das flexões” é possível afirmar que o fator género não é determinante nos resultados dos testes pois  $P. = 0,299$

(>0,05). Ou seja, não há diferenças estatisticamente significativas entre o género masculino e feminino no teste das flexões.

Perante variável “teste das flexões” é possível afirmar que o fator prática de AF fora do contexto escolar é determinante nos resultados dos testes pois  $P. = 0,012$  (<0,05). Ou seja, há diferenças estatisticamente significativas entre quem pratica AF fora do contexto escolar e quem não pratica no teste das flexões.

#### 3.4.2.5 Teste dos abdominais

Tabela 8 – Aptidão física – zona saudável Abdominais (valores absolutos)

	Masculino (n=21)	Feminino (n=39)	P.	Pratica AF (n=17)	Não pratica AF (n=43)	P.
<b>Abdominais</b>	15	27	.859	16	26	.010

Neste teste, dos 60 alunos avaliados, 42 encontram-se na zona saudável. Em que 26 destes não praticam AF fora da escola.

Perante a variável “teste dos abdominais” é possível afirmar que o fator género não é determinante nos resultados dos testes pois  $P. = 0,859$  (>0,05). Ou seja, não há diferenças estatisticamente significativas entre o género masculino e feminino no teste dos abdominais

Perante a variável “teste dos abdominais” é possível afirmar que o fator prática de AF fora do contexto escolar é determinante nos resultados dos testes pois  $P. = 0,010$  (<0,05). Ou seja, há diferenças estatisticamente significativas entre quem pratica AF fora do contexto escolar e quem não pratica no teste dos abdominais.

#### 3.4.2.6 Teste do senta e alcança

Tabela 9 – Aptidão física – zona saudável Senta e alcança (valores absolutos)

	Masculino (n=21)	Feminino (n=39)	P.	Pratica AF (n=17)	Não pratica AF (n=43)	P.
<b>Senta e alcança</b>	14	7	.000	13	8	.000

Neste teste, dos 60 alunos avaliados, apenas 21 se encontram na zona saudável. Em que apenas 8 destes não praticam AF fora da escola.

Perante a variável “teste do senta e alcança” é possível afirmar que o fator género é determinante nos resultados dos testes pois  $P. = 0,000 (>0,05)$ . Ou seja, há diferenças estatisticamente significativas entre o género masculino e feminino no teste do senta e alcança.

Perante a variável “teste do senta e alcança ”é possível afirmar que o fator prática de AF fora do contexto escolar é determinante nos resultados dos testes pois  $P. = 0,000 (<0,05)$ . Ou seja, há diferenças estatisticamente significativas entre quem pratica AF fora do contexto escolar e quem não pratica no teste do senta e alcança.

### 3.4.2.7 Teste da flexibilidade de ombros

Tabela 10 – Aptidão física – zona saudável Flexibilidade de Ombros (valores absolutos)

	Masculino (n=21)	Feminino (n=39)	P.	Pratica AF (n=17)	Não pratica AF (n=43)	P.
Flexibilidade de ombros	17	27	.327	15	29	.101

Neste teste, dos 60 alunos avaliados, 44 encontram-se na zona saudável. Em que 29 destes não praticam AF fora da escola.

Perante a variável “teste da flexibilidade de ombros” é possível afirmar que o fator género não é determinante nos resultados dos testes pois  $P. = 0,327 (>0,05)$ . Ou seja, não há diferenças estatisticamente significativas entre o género masculino e feminino no teste de flexibilidade de ombros.

Perante a variável “teste da flexibilidade de ombros” é possível afirmar que o fator prática de AF fora do contexto escolar não é determinante nos resultados dos testes pois  $P. = 0,101 (>0,05)$ . Ou seja, não há diferenças estatisticamente significativas entre quem pratica AF fora do contexto escolar e quem não pratica no teste de flexibilidade de ombros.

### 3.4.2.8 Zona Saudável em 60% dos testes aplicados

Tabela 11 – Aptidão física – zona saudável em 60% dos testes (valores absolutos)

	Masculino (n=21)	Feminino (n=39)	P.	Pratica AF (n=17)	Não pratica AF (n=43)	P.
Zona saudável em 60% dos testes	13	24	.987	17	20	.000

Neste fator, dos 60 alunos avaliados, 37 encontram-se na zona saudável. Em que 20 destes não praticam AF fora da escola.

Perante a variável “zona saudável em 60% dos testes” é possível afirmar que o fator género não é determinante nos resultados dos testes pois  $P. = 0,987 (>0,05)$ . Ou seja, não há diferenças estatisticamente significativas entre o género masculino e feminino na variável “zona saudável em 60% dos testes”.

Perante a variável “zona saudável em 60% dos testes” é possível afirmar que o fator prática de AF fora do contexto escolar é determinante nos resultados dos testes pois  $P. = 0,000 (<0,05)$ . Ou seja, há diferenças estatisticamente significativas entre quem pratica AF fora do contexto escolar e quem não pratica na variável “zona saudável em 60% dos testes”.

### 3.4.2.9 Zona Saudável em todos os testes aplicados

Tabela 12 – Aptidão física – zona saudável em todos os testes (valores absolutos)

	Masculino (n=21)	Feminino (n=39)	P.	Pratica AF (n=17)	Não pratica AF (n=43)	P.
Zona saudável em todos os testes	5	2	.032	7	0	.000

Neste fator, dos 60 alunos avaliados, apenas 7 se encontram na zona saudável. Em que todos praticam AF fora da escola.

Perante a variável “zona saudável em todos os testes” é possível afirmar que o fator género é determinante nos resultados dos testes pois  $P. = 0,032 (>0,05)$ . Ou seja, há diferenças estatisticamente significativas entre o género masculino e feminino na variável “zona saudável em todos os testes”.

Perante a variável “zona saudável em todos os testes” é possível afirmar que o fator prática de AF fora do contexto escolar é determinante nos resultados dos testes pois  $P. = 0,000 (>0,05)$ . Ou seja, há diferenças estatisticamente significativas entre quem pratica AF fora do contexto escolar e quem não pratica na variável “zona saudável em todos os testes”.

#### **3.4.2.10 Discussão**

De acordo com o PNEF para os 10<sup>o</sup>, 11<sup>o</sup>, 12<sup>o</sup> anos, cursos científico-humanísticos e cursos tecnológicos (pág.44, 2001) para os alunos atingirem o sucesso em EF relativo à aptidão física, têm que se encontrar na zona saudável em todos os testes. E é possível verificar que apenas 12% (7 alunos) cumprem os objetivos propostos.

Os resultados deste estudo demonstram que o vaivém

Nos resultados relativos ao IMC, ao teste do dos abdominais e o das flexões, quando comparado o género, os dados são semelhantes ao estudo realizado por Santos et al. (2014), em que não há diferenças estatisticamente significativas entre as variáveis. No entanto, no teste do vaivém os resultados diferem, no presente estudo existem diferenças estatisticamente significativas enquanto no estudo realizado por Santos et. al. (2014) existem diferenças.

Perante os resultados, podemos verificar que, apenas em dois dos testes aplicados, o “vaivém” e o “senta e alcança”, a maioria dos alunos não se encontra na zona saudável de aptidão física.

Uma das expectativas iniciais era que os alunos obtivessem melhores resultados no teste do “vaivém”. Pois é um teste que avalia a resistência aeróbia, e esta aptidão física é facilmente trabalhada no início de cada aula e está presente em quase todas as matérias de EF. E Diversos autores apontam a resistência cardiorrespiratória, como a mais importante no âmbito da aptidão física.

Foram analisados os resultados consoante o género e foi possível averiguar que as raparigas alcançaram piores resultados no teste do vaivém e no teste do senta e alcança. Enquanto que os rapazes os obtiveram no teste do vaivém e da impulsão horizontal. Também perante os resultados podemos verificar que apenas em um dos testes existem diferenças estatisticamente significativas entre género, no teste do senta e alcança. Mas observando os resultados globalmente, as raparigas obtiveram piores resultados que os rapazes, em que nenhuma das raparigas se encontra na zona saudável da aptidão física a todos os testes.

Quando comparados os resultados entre quem pratica e quem não pratica AF fora do contexto escolar, verificamos que em dois dos testes existem diferenças estatisticamente significativas no teste do senta e alcança e no teste do vaivém. Mas principalmente é possível afirmar que existem diferenças estatisticamente significativas quando observamos os resultados das variáveis “Zona saudável em 60% dos testes” e “Zona saudável em todos os testes”. O que nos permite concluir que a prática de atividade física extraescolar tem uma grande influência na aptidão física dos alunos.

Estabelecer razões para estes resultados é difícil pois estes dependem de inúmeros fatores que não se conseguem controlar.

### **3.5 Síntese conclusiva**

Relativamente à averiguação do domínio dos conteúdos práticos, perante os resultados é possível observar que a maioria dos alunos (84%) se encontra no mínimo no nível elementar na matéria de Andebol. Este nível, de acordo com os objetivos definidos neste estudo, permite ao aluno participar num jogo de Andebol. É possível averiguar também, que os resultados obtidos pelas raparigas é inferior ao dos rapazes, em que a maioria das raparigas (75%) se encontra no nível elementar e a maioria dos rapazes (56%) se encontra no nível avançado.

Apesar de esta matéria ser apenas abordada em dois anos anteriores e no último ano letivo, os resultados foram bastante satisfatórios. Este facto pode dever-se a uma série de fatores como: o referencial de observação foi pouco exigente; os critérios de qualificação do desempenho devem ser mais exigentes; uma boa planificação e lecionação por parte dos professores; a periodização por blocos permite a assimilação duradoura das aprendizagens; há de facto um real “transfer” de umas matérias para as outras; ou se trata de uma aprendizagem momentânea, cujos efeitos duradouros só poderão ser avaliados com análises posteriores. Mas qualquer tentativa de conclusão sem futuras análises seria especulação.

De acordo com o PNEF para os 10º, 11º, 12º anos, cursos científico-humanísticos e cursos tecnológicos (pág.44, 2001) para os alunos atingirem o sucesso em EF relativo às atividades físicas é necessário situarem-se, no mínimo, em 3 níveis introdutórios e 3 níveis elementares. Para realizar conclusões relativas ao domínio dos conteúdos práticos de EF é essencial realizar a observação de mais matérias.

Por sua vez, perante os resultados relativos ao domínio da aptidão física é possível verificar que em 60 alunos apenas 7 se encontram na zona saudável na totalidade dos testes aplicados. Mas estes 7 alunos praticam AF fora da escola. É importante realçar que 62% (37 alunos), mais de metade da amostra, encontra-se na zona saudável em 60% dos testes mas que destes, 20 não praticam atividade física fora do contexto escolar. E que não houve nenhum teste em que todos os alunos se situassem na zona saudável.

Apesar das claras limitações do estudo, devido à dimensão da amostra, baixa representatividade de matérias, subjetividades em diversos momentos e falta de estudos em que tenha sido utilizada a bateria de testes *FITescola*, perante estes resultados, é possível concluir, como Costa, A. M. et al. (2016) concluiu, que a atividade física realizada fora do contexto escolar influencia a aptidão física. Uma vez que os alunos que dependem somente da EF no desenvolvimento da aptidão física, apresentam piores resultados. Então podemos afirmar que a EF, na ESL, não está a cumprir a finalidade de “melhorar a aptidão física, elevando as capacidades físicas de modo harmonioso e adequado às necessidades de desenvolvimento do aluno”.

Os baixos resultados aos testes de aptidão física podem, em parte, dever-se ao facto de na ESL não estar implementada a política do controlo e avaliação da aptidão física. Sendo esta também uma área da EF deveria ser avaliada e controlada como as demais. E perante os resultados acima podemos afirmar que na ESL, se devia apostar no desenvolvimento da aptidão física dos alunos. Segundo Marques, A.T. & Gaya A. (1999), os jovens que não cumprem os níveis de satisfação quanto à aptidão física apresentam maior probabilidade de sofrer de algumas patologias, por outro lado, os que alcançam esses níveis satisfatórios apresentam menores riscos.

Leet et al. (2007) propõem que as escolas renovem os currículos de modo a expandir o seu papel na promoção da AF nos jovens. Encorajando a participação em atividades mais prováveis de ter valor na vida adulta, permitindo assim à EF realizar uma contribuição significativa com o objetivo de promover a prática de AF ao longo da vida. Mas para evitar especulações seriam necessários mais estudos de forma a perceber quais as melhores formas de ajustar o currículo às necessidades.



## CONCLUSÃO

O presente relatório de EP é uma síntese de todas as experiências e conhecimentos adquiridos na ESL ao longo deste ano letivo.

Este foi um percurso intenso mas enriquecedor para a nossa formação profissional. Adquirimos conhecimentos e competências que são indispensáveis para o desempenho da nossa atividade enquanto professores de EF.

O nosso maior objetivo era promover a aprendizagem de novos conhecimentos e melhorar as aptidões físicas dos nossos alunos. E, agora analisado este percurso, é possível afirmar que esse objetivo foi cumprido.

Com a realização do estudo é possível afirmar que relativamente a ao domínio dos conteúdos práticos de Andebol os alunos apresentaram um bom nível, pois apesar de na totalidade não se encontrarem no nível proposto pelo PNEF, a grande maioria possui capacidades para a realização de um jogo de andebol. Relativamente aos níveis de aptidão física da amostra é possível afirmar que não são satisfatórios pois a grande maioria não se encontra na zona saudável de aptidão física. Portanto cabe aos professores, serem mais exigentes relativamente à aptidão física realizando um trabalho mais específico de modo a colmatar este défice e cumprir as finalidades e objetivos da EF na escola.

As nossas expectativas iniciais relativas ao EP foram totalmente superadas. Ao realizar um retrospectiva sobre o último ano letivo, percebemos que este nos possibilitou aprendizagens únicas e imprescindíveis para o desenvolvimento profissional e pessoal.

No final deste ano letivo sentimo-nos realizados. Foi uma aventura, árdua e trabalhosa, mas foi incrivelmente satisfatória. Se dúvidas ainda existissem de que queríamos ser professores de EF, desapareceram por completo. Não há nada mais gratificante que poder participar na formação de cidadãos melhores e fisicamente educados.

## BIBLIOGRAFIA

- Allal, L. (1986). Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidade de aplicação.
- Bento, J. O. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Betti, M., & Zuliani, L. R. (2002). Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, pp. 73-81.
- Birchwood, D., Roberts, K., & Pollock, G. (2008). Explaining differences in sport participation rates among young adults: evidence from the South Caucasus. *European Physical Education Review*, 283-300.
- Bloom, B., & Hastings, J. M. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill.
- Brownell, K. D. (1995). Exercise and obesity treatment: psychological aspects. *Int. J. Obes.*, 122-125.
- Carvalho, A., Amorim, J., Cardoso, L., Silva, R., & Silva, S. (Maio de 2011). O ato de planejar a importância do planeamento na organização do profissional de Educação Física. *EFDeportes, Revista Digital*, 156.
- Ciências, M. d. (s.d.). Decreto-Lei nº139/12, de 5 de julho de 2012. 129, I Série. Lisboa: Diário da República.
- Costa, A., Gil, M., Sousa, A., Ensinas, V., & Espada, M. P. (2016). Effects of concurrent strength and endurance training sequence order on physical. *Journal of Physical Education and Sport*, 1202-1206.
- Crum, B. (1993). A Crise de Identidade da Educação Física Ensinar ou não Ser, eis a Questão. *Boletim SPEF*, 7/8, 133-148.
- De Marco, A. (1995). *Pensando a educação motora*. Papirus Editora.
- Green, K. (2014). Mission Impossible? Reflecting upon the relationship between physical education, youth sport and lifelong participation. *Sport, Education and Society*, 357-375.
- Laakso, L., Telama, R., Nupponen, H., Rimpela, A., & Peltola, L. (2008). Trends in leisure time physical activity among young people in Finland. *European Physical Education Review*, 139-155.

- Maia, J., Lopes, V. P., & Morais, F. P. (Outubro de 2001). Atividade Física e Aptidão Física Associada à Saúde: um estudo de epidemiologia genética em géneros e suas famílias realizado no arquipélago dos Açores.
- Marques, A. (2004). O ensino das atividades físicas e desportivas: fatores determinantes de sucesso. *Revista Horizonte*, XIX, pp. 24-27.
- Marques, A. T., & Gaya, A. (1999). Atividade física, aptidão física e educação para a saúde: estudos na área pedagógica em Portugal e no Brasil. *Rev. paul. Educ. Fís., São Paulo*, p. 83/102.
- McKinney, J., Lithwick, D. J., Barbara, N. M., Nazzari, H., Isserow, S. H., Heilbron, B., & Krahn, A. D. (2016). The health benefits of physical activity and cardiorespiratory fitness. *BC Medical Journal*, 131-137.
- Nahas, M. V., & Corbin, C. B. (1992). Educação para a aptidão física e saúde: justificativa e sugestões para implementação nos programas de educação física. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento Humano*, pp. 14-22.
- Pate, R. R., Davis, M. G., Robinson, T. N., Stone, E. J., McKenzie, T. L., & Young, J. C. (2006). Promoting Physical activity in Children youth: A leadership role for Schools. *AHA Scientific Statement*.
- Pessoa, F. (2006). *Poemas Inéditos*. Lisboa.
- Ribeiro, L. (1999). Tipos de Avaliação.
- Rosado, A., Colaço, C., & Romero, F. (2002). Critérios gerais de concepção de sistemas e instrumentos de avaliação: Aplicação à Educação Física e às Ciências do Desporto.
- Santos, R., Mota, J., Santos, D. A., Silva, A. M., Baptista, F., & Sardinha, L. B. (2014). Physical fitness percentiles for Portuguese children and adolescents aged 10-18 years. *Journal of Sports Sciences*, 32, 1510-1518.
- Sarmiento, P., Veiga, A. R., Rodrigues, J., & Ferreira, V. (1998). *Pedagogia do desporto. Instrumentos de Observação sistemática da Educação Física e Desporto*. Lisboa: Edições FMH.
- Scheerder, J., Thomis, M., Vanreusel, B., Lefevre, J., Renson, R., Vanden Eynde, B., & Beunen, G. P. (2006). Sports participation among females from adolescence to adulthood. *INternational Review for the Sociology of Sport*, 413-430.

- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física*. Barcelona: INDE.
- Siedentop, D., Hastie, P. A., & Mars, H. V. (2011). *Complete Guide to Sport Education*. Human Kinetics.
- Vieira, V. C., Priore, S. E., & Fisberg, M. (2002). A atividade física na adolescência. *Adolescencia Latinoamericana*, 3.

### **Outras fontes:**

- Centers for Disease Control and Prevention. (2015). Consultado em junho 14, 2017 em: <https://www.cdc.gov/physicalactivity/basics/pa-health/index.htm>
- FITescola. (2015) *FITescola testes*. Consultado em junho 14, 2017, em: <http://fitescola.dge.mec.pt/HomeTestes.aspx>
- Organization, W. H. (2010). Global Recommendations on Physical Activity for Health. Consultado em junho 14, 2017 em: <http://www.who.int/dietphysicalactivity/publications/9789241599979/en/>

# ANEXOS

## ANEXO I

**Distribuição das modalidades por ano de escolaridade**

	5º	6º	7º	8º	9º	10º	11	12º	
Condição Física	Abordada em todos os anos letivos								
Jogos	X	Abordado em todos os anos letivos							
Futebol/Futsal	X		X		X				
Basquetebol		X		X		X			
Voleibol		X	X			X		2 modalidades à escolha	
Andebol				X	X				
Tag Rugby		X			X				
Gin Solo	X	X	X			X		1 modalidade à escolha	
Gin Aparelhos									
Gin Acrobática				X	X			1 modalidade à escolha	
Atletismo	X	X		X		X			
Natação	X	X	X		X				
Dança <sup>1</sup>			X	X				1 modalidade à escolha	
Raquetes	X		X	Badminton		X	X	1 modalidade à escolha	
Atividades de exploração da natureza <sup>2</sup>				X		X			
Opção <sup>3</sup>	X	X	X	X	X	X	X	X	

<sup>1</sup> – Dança moderna; Dança clássica; Danças tradicionais; Danças sociais; Dança aeróbica

<sup>2</sup> – Escalada e Rappel; Orientação; Montanhismo; BTT/Cicloturismo; Campismo

<sup>3</sup> – Corfebol; Râguebi; Softebol/Basebol; Ginástica Rítmica; Luta; Judo; Atividades desportivas adaptadas; Jogos tradicionais; Polo Aquático; Golfe;

## ANEXO II

### INQUÉRITO

Este inquérito foi realizado, pelo Núcleo de Estágio de Educação Física da Escola Secundária da Lousã, no âmbito da disciplina de estágio pedagógico, visando os seguintes aspectos:

- Conhecer melhor cada um dos alunos;
- Conhecer melhor a turma;
- Fornecer dados para o estudo de turma.

#### I – Identificação do Aluno

1. Nome: \_\_\_\_\_  
2. Ano: \_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_ N.º \_\_\_\_  
3. Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ 4. Idade: \_\_\_\_ anos 5. Sexo: F \_\_\_\_ M \_\_\_\_  
6. Naturalidade: \_\_\_\_\_  
7. Residência: \_\_\_\_\_ Código Postal: \_\_\_\_ - \_\_\_\_  
Localidade: \_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_

#### II – Encarregado de Educação

1.1. Pai \_\_\_\_ 1.2. Mãe \_\_\_\_ 1.3. Outros \_\_\_\_  
(Preenche o ponto 2 apenas no caso da tua opção anterior ser "Outros")  
2.1. Nome: \_\_\_\_\_  
2.2. Grau de parentesco: \_\_\_\_\_ 2.3. Profissão: \_\_\_\_\_  
2.4. Residência: \_\_\_\_\_ Código Postal: \_\_\_\_ - \_\_\_\_  
Localidade: \_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_

#### III – Situação familiar

1. Nome do pai: \_\_\_\_\_  
2. Idade: \_\_\_\_ anos Profissão: \_\_\_\_\_  
3. Nome da mãe: \_\_\_\_\_  
4. Idade: \_\_\_\_ anos Profissão: \_\_\_\_\_  
5. Pais Separados: Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_ 7. Falecido(s)- Pai \_\_\_\_ Mãe \_\_\_\_  
6. Número de irmãos: 0 \_\_\_\_ 1 \_\_\_\_ 2 \_\_\_\_ 3 \_\_\_\_ 4 \_\_\_\_ Outros \_\_\_\_  
6.1. Idades por ordem crescente: \_\_\_\_\_

#### IV – Vida Escolar

1. Já reprovaste? Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_  
2. Se respondeste **sim** à questão anterior, indica em que ano(s):

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

## ANEXO II (cont.)

### V – Deslocação para a escola

1. Para vires para a escola deslocas-te:

A pé	
De moto	
De carro	
De bicicleta	
Em transportes públicos	Qual?

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

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

### VI – Saúde e Hábitos de Higiene

Responde apenas sim ou não às questões que se seguem:

1. Ouves bem? sim 2. Vês bem? sim
3. Sofres de alguma doença permanente? \_\_\_ Qual? \_\_\_\_\_
4. Se necessitas de cuidados especiais de saúde, indica-os \_\_\_\_\_
5. Costumas tomar banho após a actividade física (Treino, aulas de Ed. Física): Sim \_\_\_ Não \_\_\_
6. Quantas refeições fazes por dia? \_\_\_\_\_
7. Sentes que fazes uma alimentação adequada à tua idade? \_\_\_\_\_

### VII – Educação Física/Actividades Desportivas

1. Gostas da disciplina de Educação Física? Sim \_\_\_ Não \_\_\_

Porquê? \_\_\_\_\_

2. Tiveste Educação Física nos anos anteriores?

2.1. Sim, em todos \_\_\_

2.2. Não \_\_\_ sim 2.2.1 Em quais? 5º \_\_\_ 6º \_\_\_ 7º \_\_\_ 8º \_\_\_ 9º \_\_\_

2.2.2. Qual a razão? \_\_\_\_\_

3. Quais destas modalidades já praticaste nas aulas de EF?

Andebol \_\_\_ Futebol \_\_\_ Voleibol \_\_\_ Basquetebol \_\_\_ Râguebi \_\_\_ Badminton sim

Desporto \_\_\_ Atletismo \_\_\_ Ginástica \_\_\_ Corfebol \_\_\_

Outro(s) \_\_\_\_\_

4. Em quais destas modalidades sentiste mais dificuldades?

5. Indica uma modalidade/actividade desportiva que gostarias de praticar nas aulas de EF: \_\_\_\_\_

6. Tens ou tiveste alguma prática desportiva fora da escola? Sim sim \_\_\_ Não \_\_\_

7. Se respondeste sim à questão anterior indica qual a modalidade(s) que praticas ou praticaste \_\_\_\_\_

8. És federado nessa modalidade? Sim sim \_\_\_ Não \_\_\_

9. Tens algum problema de saúde que te impossibilite de uma prática regular das aulas de Educação Física? Sim sim \_\_\_ Não \_\_\_ Se sim, qual? \_\_\_\_\_

Obrigado pela tua colaboração!

## ANEXO III

Anexo III – Modelo de Plano de Aula



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

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

Fundamentação/Justificação das opções tomadas (tarefas e sua sequência):



## ANEXO IV

### ANDEBÓL

#### NÍVEL AVANÇADO

O aluno:

1-Coopera com os companheiros, quer nos exercícios quer no jogo, escolhendo as acções favoráveis ao êxito pessoal e do grupo, aceitando as indicações que lhe dirigem, bem como as opções e falhas dos seus colegas, e dando sugestões que favoreçam a sua melhoria.

2-Aceita as decisões da arbitragem, identificando os respectivos sinais, e trata com igual cordialidade e respeito os companheiros e os adversários, evitando acções que ponham em risco a sua integridade física, mesmo que isso implique desvantagem no jogo.

3-Adequa a sua actuação, quer como jogador quer como árbitro, ao objectivo do jogo, à função e modo de execução das acções técnico-tácticas e às regras do jogo.

4-Em situação de *jogo formal 7 x 7*:

4.1-Depois recuperação de bola pela sua equipa:

4.1.1-**Desmarca-se** rapidamente (se não tem posse de bola), oferecendo linhas de passe em posição favorável à continuidade da **transição da defesa para o ataque**.

4.1.2-Opta por **passe** a um jogador em posição mais ofensiva ou por **drible**, progredindo para permitir a finalização em vantagem numérica ou posicional.

4.1.3-**Finaliza**, preferencialmente na zona mais central à baliza, utilizando a técnica de remate mais adequada.

4.2-Quando a equipa não consegue a finalização rápida (na sequência das acções anteriores), **colabora nas acções ofensivas da sua equipa**, iniciando ou mantendo a circulação rápida da bola – combinando os deslocamentos ofensivos com o passe e a recepção. **Cria situações de superioridade numérica** ou posicional para finalizar, utilizando fintas e/ou mudanças rápidas e oportunas da circulação da bola e de ritmo:

4.2.1-Na situação de *jogador com posse de bola*, e sem condições de finalização (imediate ou em 1 x 1):

4.2.1.1-**Ataca o espaço** entre dois opositores ou **fixa um adversário**, para passar a bola a um companheiro liberto.

4.2.1.2-**Colabora no cruzamento** com outro jogador, escolhendo e realizando a acção seguinte adequada à continuidade das acções ofensivas da sua equipa (de preferência para receber de novo a bola).

4.2.1.3-Se, na sequência de um cruzamento, recebe a bola em posição ofensiva e oportuna, **remata** utilizando a técnica adequada à situação ou, na impossibilidade de o fazer, passa a um companheiro em posição mais ofensiva.

## ANEXO IV (cont.)

4.2.1.4-Ao movimento de bloqueio de um companheiro, **desloca o seu adversário directo, deixando-o no bloqueio**, progredindo (utilizando o drible ou os apoios) para finalizar ou passar a bola a um companheiro em posição mais favorável.

4.2.2-Quando em situação de jogador *sem posse de bola*:

4.2.2.1-**Ataca a defesa**, aproveitando sucessivamente o espaço entre dois defesas, após erro de marcação ou de atitude (**penetrações sucessivas**), ou por cruzamento, de forma a receber a bola em condições favoráveis à finalização.

4.2.2.2-Executa **entradas**, após passe ou sem contacto prévio com a bola, colaborando nas acções que garantam a ofensividade da sua equipa, procurando criar linhas de passe ou recepção, ou situações de remate para si ou para os companheiros, em condições que dificultem as acções dos defesas.

4.2.3-Quando em situação de jogador *pivô* com posse de bola, **desenquadra** o seu adversário directo, utilizando fintas e as técnicas de rotação específicas, para **finalizar** com técnica de remate adequada.

4.2.4-Quando em situação de jogador *pivô sem posse de bola*:

4.2.4.1-**Bloqueia qualquer jogador da defesa**, contrariando o seu movimento, criando espaços vazios que facilitem a entrada de companheiros de 1ª ou 2ª linhas.

4.2.4.2-Realiza **bloqueios laterais** ao defesa do companheiro com bola, libertando-o da marcação para lhe possibilitar a finalização.

4.2.4.3-Na sequência dos bloqueios que realiza, **desfaz o bloqueio, ganhando posição** favorável à recepção da bola em condições de finalização.

4.2.4.4-Realiza **ecrã** (sozinho ou com companheiro que entrou a 2º pivô), de forma a permitir o remate de um companheiro, em condições favoráveis.

4.3-Na sequência das movimentações ofensivas da sua equipa, **colabora com os companheiros na reposição do equilíbrio ofensivo**, ocupando de novo o seu posto específico e dando continuidade à circulação da bola.

4.4-Logo que a sua equipa perde a posse da bola, assume uma **atitude defensiva**, procurando **recuperar a posse da bola ou impedir a finalização rápida**, mantendo o controlo visual da bola e ocupando o espaço de acordo com a sua posição no campo, recuperando rapidamente para o seu meio-campo, independentemente do seu lugar específico na defesa:

4.4.1-Na defesa do jogador com bola, **afasta-o da zona frontal à baliza**, tentando o **desarme** para impedir a progressão em drible, o passe ou o remate.

## ANEXO IV (cont.)

4.4.2-Na defesa do jogador sem bola, dificulta a sua acção, tentando impedir a recepção (**corta as linhas de passe**) ou interceptar o passe, sempre que possível.

4.4.3-**Colabora** na orientação da defesa da sua equipa, **avisando** os companheiros da movimentação dos jogadores adversários.

4.5-Impedida a finalização rápida da equipa adversária, **retoma rapidamente o seu lugar** específico **numa defesa à zona 5:1 aberta**, enquanto decorre a organização do ataque:

4.5.1-**Desloca-se lateral, frontalmente e de recuo** (com movimentos rápidos de pernas e braços), em função da circulação da bola e do movimento do jogador com bola, reduzindo o espaço ofensivo.

4.5.2-**Marca** de perto o jogador com posse da bola em condições de rematar, controlando o adversário ou executando o **bloco**, tentando impedir a finalização da sua acção.

4.5.3-Em caso de entrada do jogador sem bola ou de um cruzamento, **divide** a responsabilidade de marcação com um companheiro, efectuando uma **troca** adequada **de marcação**, ou de posições (deslizamento), tendo como referência a posição da bola e a distribuição dos jogadores atacantes.

4.5.4-Face à realização de bloqueios concretizados pelos atacantes, utiliza o **contra-bloqueio**.

4.5.5-Coopera com os companheiros na organização das acções defensivas da sua equipa, através da **ajuda mútua/dobra**, avisando-os da movimentação dos jogadores adversários.

4.6-Na situação de defesa, como *guarda-redes*:

4.6.1-**Enquadra-se** constantemente com a bola (sem perder a noção da sua posição relativa à baliza), ocupando o maior espaço possível, e tentando impedir que a bola entre na baliza.

4.6.2-Se recupera a posse da bola, inicia de imediato o **contra-ataque**, com um passe rápido para o jogador com linha de passe mais ofensiva (**directo**), ou, na impossibilidade de o fazer, coloca a bola rapidamente num companheiro desmarcado (**apolado**).

4.6.3-Colabora com os colegas na defesa, **avisando-os** dos movimentos da bola e dos adversários.

5-Realiza com correcção e oportunidade, *no jogo e em exercícios-critério*, as acções referidas anteriormente e ainda: a) remate com abertura de ângulo, b) remate em basculação, c) remate em queda, d) remate em mergulho, e) remate de anca, f) remate por baixo, g) penetrações sucessivas, h) cruzamentos, i) bloqueios, j) entradas, l) ecrãs, m) deslocamentos ofensivos, n) deslocamentos defensivos (laterais, frontais e de recuo), o) troca de adversários, p) troca de posições (deslizamento), q) bloco, r) ajuda/dobra, s) contra-bloqueio.

# ANEXO V



## Instrumento de Observação

(Nível dos alunos de acordo com os objetivos do PNEF)



Ano:	Turma:	Período:	Unidade Didática: Andebol	Data:		
Nº Aluno	Gênero	Ataque			Defesa	Nível
		Atacante c/ bola	Atacante s/ bola	Atacante s/ bola		
1		Finaliza, se recebe a bola em condições favoráveis.	Demarca-se rapidamente, oferecendo linhas de passe ofensivas	Após recuperação de bola pela sua equipa, inicia de imediato o contra-ataque	Logo que a sua equipa perde a posse da bola, recua rapidamente (recuperação defensiva) para o seu meio-campo	
2		Finaliza, se recebe a bola junto da área em condições favoráveis			Quando em marcação individual na proximidade, faz marcação de controlo ao jogador com bola, procurando desarmá-lo e impedir a finalização.	
3					Logo que a sua equipa perde a posse da bola, assume atitude defensiva, procurando recuperar a posse	
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						

## ANEXO VI



ANEXO VI (cont.)



# TABELA DE VALORES DE REFERÊNCIA (RAPARIGAS)

## APTIDÃO AERÓBIA

## APTIDÃO MUSCULAR

IDADE	VARVEM/MLNA	ABDOMINAIS	FLEXÕES DE BRAÇOS	IMPULSAO HORIZONTAL	IMPULSAO VERTICAL	FLEXIBILIDADE DOS MEMBROS INFERIORES	FLEXIBILIDADE DOS OMBROS
	10 <sup>3</sup> ml/kg/min	10 <sup>3</sup> repetições	10 <sup>3</sup> repetições	cm	cm	cm	cm
	Zona Saudável	Zona Saudável	Zona Saudável	Zona Saudável	Zona Saudável	Zona Saudável	Zona Saudável
9	40,2	9	6	108,4	17,9	22,9	Sim (S) = Contato das pontas dos dedos atrás das costas em ambos os braços
10	40,2	12	7	110,8	18,3	22,9	
11	40,2	15	7	113,3	18,6	25,4	
12	40,1	18	7	115,8	19,0	25,4	
13	39,7	18	7	118,1	19,0	25,4	
14	39,4	18	7	121,8	20,0	25,4	
15	39,1	18	7	123,0	20,3	30,5	
16	38,9	18	7	126,0	20,9	30,5	
17	38,8	18	7	129,5	20,5	30,5	
18+	38,6	18	7	131,9	20,5	30,5	

## COMPOSIÇÃO CORPORAL

IDADE	IMC		PERÍMETRO DA CINTURA	MASSA GORDA
	kg/m <sup>2</sup>		cm	%
	Zona Saudável	Zona Saudável	Zona Saudável	Zona Saudável
	>	<	<	<
9	13,3	18,7	66,8	22,7
10	13,7	19,4	68,9	24,4
11	14,1	20,3	70,8	25,8
12	14,7	21,3	72,5	26,8
13	15,2	22,3	74,2	27,8
14	15,7	23,1	75,7	28,6
15	16,0	23,8	76,8	29,2
16	16,3	24,3	77,7	29,8
17	16,4	24,6	78,5	30,5
18+	18,5	25,0	79,2	31,4

PROGRAMA



PARCERIAS









## ANEXO IX

  
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

**Universidade de Coimbra**  
**Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física**

**MENTORADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO**

**III JORNADAS**  
**CIENTÍFICO-PEDAGÓGICAS**  
**DO**  
**ESTÁGIO PEDAGÓGICO**  
**EM**  
**EDUCAÇÃO FÍSICA**


**Certifica-se que**  
Nuno Miguel de Sousa Moreira  
**apresentou a componente de investigação do**  
**Relatório de Estágio**

Coimbra, 31 de março de 2017  
A Coordenadora do MEEFEBS

  
(Prof. Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

## ANEXO X





Universidade de Coimbra  
Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física  
Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário


**VI Fórum Internacional das Ciências de Educação Física**  
*18 e 19 de maio de 2017*  
**Educação Física para todos: diferenciação e aprendizagem**

**CERTIFICA-SE QUE**

---

assistiu ao VI Fórum Internacional das Ciências da Educação Física sobre o tema  
*Educação Física para todos: diferenciação e aprendizagem*

Coimbra, 18 e 19 maio de 2017



· U · C ·

UNIVERSIDADE DE COIMBRA

A Coordenação do MEEFEBS  
**(Prof.ª Doutora Elsa Ribeiro da Silva)**

O Diretor da FCEFE-UC  
**(Prof. Doutor António José Figueiredo)**