



Diogo Alexandre Santos Rodrigues

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA  
ESCOLA SECUNDÁRIA DA LOUSÃ, JUNTO DA TURMA DO 9ºD  
NO ANO LETIVO DE 2017/2018**

Relatório de Estágio Pedagógico do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário orientado pelo Doutor Miguel Fachada, apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra

Junho de 2018



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

**DIOGO ALEXANDRE SANTOS RODRIGUES**

**Nº2013141992**

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA  
SECUNDÁRIA DA LOUSÃ JUNTO DA TURMA DO 9ºD NO ANO LETIVO DE  
2017/2018**

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

**Orientador: Professor Doutor Miguel Ângelo Sousa Fachada Domingues  
Coelho**

**COIMBRA**

**2018**



Rodrigues, D. (2018). Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Secundária da Lousã, junto da turma do 9ºD no ano letivo 2017/2018. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Diogo Alexandre Santos Rodrigues, aluno nº 2013141992 do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no artigo nº 28, da secção V, do Regulamento Pedagógico da Universidade de Coimbra de 23 de agosto de 2013.

Coimbra, 14 de junho de 2018  
Diogo Alexandre Santos Rodrigues

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais, por tornarem possível realizar este meu sonho, pelo apoio e esforço demonstrado ao longo do meu percurso acadêmico.

Aos meus amigos, pela amizade demonstrada, pelo apoio incondicional e por se demonstrarem sempre disponíveis a ajudar.

Aos meus colegas de Núcleo de Estágio, pela partilha de conhecimentos, pelas reflexões realizadas em conjunto, pela amizade e pelos momentos de descontração partilhados.

Ao professor orientador da faculdade, Miguel Fachada, e ao professor João Moreira, professor cooperante, pela transmissão de conhecimentos e experiências, pelas reflexões conjuntas, pelas apreciações, pela disponibilidade prestada, pelo rigor e exigência que sempre impuseram.

À turma do 9ºD, por sempre se demonstrarem recetivos, compreensivos e dedicados.

**A TODOS UM GRANDE OBRIGADO!**

“Aprender é a única coisa de que a mente nunca se cansa, nunca tem medo e nunca se arrepende.”

Leonardo da Vinci

## RESUMO

O presente relatório encontra-se inserido na unidade curricular do Estágio Pedagógico pertencente ao segundo ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra (FCDEF-UC), do ano letivo 2017/2018.

O Estágio Pedagógico foi desenvolvido na Escola Secundária da Lousã, juntamente com a turma D do 9º ano de escolaridade, tendo como orientadores o Professor Doutor Miguel Fachada, da FCDEF-UC e o Professor cooperante João Moreira, da Escola Secundária da Lousã.

O Relatório de Estágio Pedagógico tem como foco principal descrever, de forma específica, todos os acontecimentos e aprendizagens desenvolvidas ao longo do Estágio, onde refletimos relativamente ao nosso percurso, num conjunto de temas e subtemas, estruturados em três capítulos: contextualização da prática; análise reflexiva da prática pedagógica e aprofundamento do tema-problema.

Neste sentido, subdividimos o primeiro capítulo, respeitante à contextualização da prática em dois subtemas, as expectativas iniciais e a caracterização de todo o contexto; seguidamente, no segundo capítulo apresentamos uma análise reflexiva da nossa prática pedagógica, subdividindo-a em três áreas: atividades de ensino-aprendizagem, atividades de organização e gestão escolar e projetos e parcerias educativas. Por último, no terceiro capítulo, apresentamos um estudo caso realizado no decorrer do ano letivo, com o intuito de analisar o “Desenvolvimento e avaliação da força nas aulas de Educação Física”.

**Palavras-chave:** Estágio Pedagógico. Educação Física. Reflexão. Força.

## **ABSTRACT**

*This report is included in the curricular unit of the practicum Internship of the second year of a master's degree in teaching Physical Education to Basic and Intermediate Students, at the Faculty of Sport Sciences and Physical Education (FCDEF-UC), in the school year of 2017/2018.*

*The pedagogical internship was developed at the Secondary School of Lousã, with the D class of the 9th year, with Professor Miguel Fachada, FCDEF-UC and the cooperating teacher João Moreira, Lousã Secondary School as pedagogical mentors.*

*The main focus of the report is to describe, in a specific way, all the events and learning experiences developed during the internship, where we reflect on our path, in a set of themes and sub-themes, structured in three chapters: contextualization of practice of the physical education; reflexive analysis of the pedagogical practice and deepening of the problem-theme.*

*Therefore we divide the first chapter, concerning the contextualization of the practice, in two sub-themes, the initial expectations and the description of the whole context. In the second chapter, in the second chapter, we present a reflexive analysis of our pedagogical practice, concerning three areas, teaching/learning activities, school organization and management activities and educational projects and partnerships. Finally, in the third chapter, we present a case study, developed throughout the school year, with the purpose of analyzing the "Development and evaluation of strength Physical Education classes".*

**Keywords:** *Pedagogical Internship. Physical Education. Reflection. Strength.*

## SUMÁRIO

RESUMO.....	VIII
ABSTRACT.....	IX
INTRODUÇÃO.....	14
<b>CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA.....</b>	<b>15</b>
1. Expectativas iniciais.....	15
2. Caracterização do contexto.....	16
2.1. A escola.....	16
2.2. O grupo disciplinar.....	16
2.3. O núcleo de estágio.....	17
2.4. A turma 9º D.....	17
<b>CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....</b>	<b>18</b>
<b>Área 1 – Atividades de Ensino – Aprendizagem.....</b>	<b>18</b>
1. Planeamento.....	18
1.1. Plano Anual.....	19
1.2. Unidades Didáticas.....	23
1.3. Planos de aula.....	25
2. Realização.....	26
2.1. Instrução.....	27
2.2. Gestão.....	29
2.3. Clima e Disciplina.....	31
3. Avaliação.....	32
3.1. Avaliação Diagnóstica.....	33
3.2. Avaliação Formativa.....	34
3.3. Avaliação Sumativa.....	35
3.4. Autoavaliação.....	37
4. Atitude Ético-Profissional.....	38
	X

<b>5. Justificação das opções tomadas</b> .....	39
<b>6. Questões dilemáticas</b> .....	41
<b>Área 2 – Atividades de organização e gestão escolar</b> .....	43
<b>Área 3 – Projetos e Parcerias Educativas</b> .....	44
<b>CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DO TEMA PROBLEMA</b> .....	46
<b>1. Nota Introdutória</b> .....	46
<b>2. Enquadramento Teórico</b> .....	47
<b>3. Objetivos</b> .....	50
<b>3.1. Objetivo Geral</b> .....	50
<b>3.2. Objetivos Específicos</b> .....	50
<b>4. Metodologia</b> .....	51
<b>4.1. Participantes</b> .....	51
<b>4.2. Instrumentos</b> .....	51
<b>4.3. Procedimentos</b> .....	52
<b>4.4. Tratamento dos dados</b> .....	54
<b>5. Apresentação e discussão dos resultados</b> .....	54
<b>6. Síntese conclusiva</b> .....	62
<b>CONCLUSÃO</b> .....	64
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	66
<b>ANEXOS</b> .....	68

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Divisão de matérias por período letivo. ....	20
Tabela 2 – Número de blocos de aula por período. ....	20
Tabela 3 - Cronograma de aplicação do estudo.....	52
Tabela 4 - Estatística Descritiva - Médias dos testes da Amostra Global .....	55
Tabela 5 - Tabela de Avaliação inicial e final do teste de Extensões de Braços em ambos os géneros e praticantes (Execuções).....	56
Tabela 6- Tabela de Avaliação inicial e final do teste de Flexões de braços em suspensão em ambos os géneros e praticantes (Segundos).....	58
Tabela 7 -Globalidade da amostra - Diferenças entre aplicações. ....	61
Tabela 8- Tabela - Zona Saudável.....	61

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ACSM: American College of Sports Medicine

AF: Atividade Física

EF: Educação Física

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

PNEF: Plano Nacional de Educação Física

UD: Unidade Didática

## **LISTA DE ANEXOS**

Anexo I – Ficha Biográfica do aluno

Anexo II – Tabela de extensão de conteúdos (exemplo)

Anexo III – Plano de aula (exemplo)

Anexo IV – Tabela de avaliação Diagnóstica (exemplo)

Anexo V – Tabela de Avaliação Formativa (exemplo)

Anexo VI – Tabela de Avaliação Sumativa (exemplo)

Anexo VII – Plano de treino em circuito (exemplo)

Anexo VIII – Plano de treino de força isométrica (exemplo)

Anexo IX – Certificado da Ação de Formação – Programa FITescola

Anexo X – Certificado das Jornadas Científico-Pedagógicas de Educação Física

Anexo XI – Certificado do Oficina de Ideias

Anexo XII – Certificado do FICEF – Presença

Anexo XIII - Ação de Formação sobre o processo de Candidatura ao Ensino enquanto Docente

Anexo XIV- Protocolo bateria de testes FITescola e Fitnessgram

## INTRODUÇÃO

O desenvolvimento deste documento surge no âmbito da unidade curricular do Estágio Pedagógico, inserida no segundo ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, do ano letivo 2017/2018.

No decorrer do presente ano letivo desenvolvemos o Estágio Pedagógico na Escola Secundária da Lousã, juntamente com a turma D do 9º ano de escolaridade, tendo como orientadores o Professor Doutor Miguel Fachada, da FCDEF-UC e professor cooperante João Moreira, da Escola Secundária da Lousã.

Este relatório representa o resultado de todo o nosso percurso académico, tendo como foco principal descrever, de forma específica, todos os acontecimentos e aprendizagens desenvolvidas ao longo do Estágio, onde refletimos relativamente a todo o nosso percurso, num conjunto de temas e subtemas, estruturados em três capítulos: contextualização da prática; análise reflexiva da prática pedagógica e aprofundamento do tema-problema.

O primeiro capítulo, respeitante à contextualização da prática, foi subdividido em dois subtemas, as expectativas iniciais e a caracterização de todo o contexto escolar (escolar, escola, grupo disciplinar, núcleo de Estágio e turma). O segundo capítulo é constituído por uma análise reflexiva da nossa prática pedagógica, que subdividimos em três áreas: atividades de ensino-aprendizagem, atividades de organização e gestão escolar e projetos e parcerias educativas. Nessas áreas, visamos descrever, analisar e refletir sobre todo o nosso processo de planeamento, realização e avaliação, assim como sobre as nossas contribuições para a comunidade escolar, relativamente à participação, e organização em torneios e projetos promotores da atividade física. Por último, no terceiro capítulo, apresentamos um estudo caso realizado no decorrer do ano letivo, com o intuito de analisar o “Desenvolvimento e avaliação de força nas aulas de Educação Física”.

# **CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA**

## **1. Expectativas iniciais**

Antes de iniciarmos o Estágio Pedagógico deparávamo-nos com vários sentimentos e receios, como por exemplo ansiedade e nervosismo, receio de não conseguir liderar a turma ou de não sermos respeitados pela mesma. Estes aspetos surgiram pelo facto de nos inserirmos numa realidade diferente, num contexto nunca antes experienciado, saindo assim da nossa zona de conforto com a finalidade de superar novas adversidades e adquirindo novas aprendizagens.

Numa fase inicial, admitimos que chegámos a duvidar das nossas capacidades, não sabíamos se conseguiríamos superar este desafio, se conseguíamos transmitir a informação necessária para a aprendizagem dos alunos ou se iríamos conseguir respeitar e cumprir os objetivos traçados pelo Plano Nacional de Educação Física (PNEF), dada a nossa falta de experiência. Essas dificuldades foram sendo ultrapassadas à medida que as primeiras semanas foram passando e nos fomos ambientando à nova realidade, sempre com a ajuda da vasta experiência do professor cooperante João Moreira.

O nosso objetivo primordial passava pela aquisição de conhecimentos e competências, com a finalidade de um dia mais tarde, quando voltássemos a ser inseridos nesse contexto, sermos capazes de cumprir todos os parâmetros e obrigações de um docente, realizando-os com a máxima eficácia e competência. Assim, não sabendo o que nos espera no futuro, sentimos que o nosso objetivo acabou por ser cumprido, conseguimos desenvolver um conjunto de aptidões e capacidades que outrora não tínhamos, e por isso, acreditamos que terminamos esta fase muito mais ricos do que quando iniciámos.

## **2. Caracterização do contexto**

### **2.1. A escola**

Uma secção da Escola Industrial e Comercial da Avelar Brotero, de Coimbra, foi inaugurada na Lousã em 27 de outubro de 1966, sendo o professor Antonino Henriques o diretor. Em setembro de 1971, a secção da Brotero na Lousã autonomizou-se e converteu-se em Escola Técnica da Lousã, com Carlos Antero como diretor. Em novembro de 1984 o Ciclo Preparatório instalou-se na atual Escola Básica n.º 2 da Lousã, na altura com a designação de Escola do Ensino Básico dos 2º e 3º Ciclos.

A constituição do Agrupamento Único de Escolas da Lousã surge no ano letivo 2003/2004 verificando a integração de todas as escolas de Pré-escolar e 1º ciclo do Concelho e com sede na então denominada Escola Básica 2,3 da Lousã, sendo que a Escola Secundária da Lousã se manteve autónoma durante um ano, visto que em outubro de 2004, constituem-se dois agrupamentos, como previa a Carta Educativa: um, vertical, Agrupamento de Escolas da Lousã, constituído pela Escola Básica 2,3 da Lousã, algumas escolas de 1.º ciclo e pré-escolar; outro, horizontal, integrando apenas 1.º ciclo e pré-escolar, designado por Álvaro Viana de Lemos tornando-se extinto este último em julho de 2010; Em abril de 2012 verificou-se uma união entre a Escola Secundária da Lousã e o Agrupamento de Escolas da Lousã, tornando-se no atual Agrupamento de Escolas da Lousã.

Agrupamento de Escolas da Lousã é constituído por nove estabelecimentos de ensino, nomeadamente a uma Escola Secundária, duas Escolas Básicas, duas Escolas Básicas com 1.º ciclo e cinco jardins-de-infância.

### **2.2. O grupo disciplinar**

Relativamente ao grupo disciplinar de EF, este é composto por sete professores e quatro professores estagiários, este grupo relevou-se bastante organizado e dinâmico nas atividades realizadas ao longo do ano para a comunidade escolar do Agrupamento de Escolas da Lousã.

O facto de estar inserido neste grupo disciplinar levou-me a um grande desenvolvimento enquanto docente, derivado das constantes conversas,

partilhas de experiências e conhecimentos. Diariamente no grupo era vivido um ambiente de boa disposição entre todos, que conjugado com a capacidade de entreatajuda se revelou um dos pontos fortes a evidenciar.

Relativamente ao nosso Professor Orientador, João Moreira, devo realçar o facto de estar sempre presente em todos os momentos neste Estágio Pedagógico, tornando-se num dos grandes responsáveis pelas nossas respetivas aprendizagens ao longo do ano letivo.

### **2.3. O núcleo de estágio**

O nosso núcleo de Estágio era composto por quatro professores estagiários, três do sexo masculino e uma do sexo feminino. Visto que já nos conhecíamos devido a termos frequentado a mesma turma no primeiro ano do de mestrado o espírito de grupo, entreatajuda e o trabalho cooperativo surgiu mais facilmente, de forma a conseguirmos todos alcançar a constante evolução que este Estágio Pedagógico pressupõe. Devemos realçar a constante partilha de conhecimentos, reflexões, reflexões críticas e de ideias para uma constante evolução e melhoria.

### **2.4. A turma 9º D**

Antes de iniciar o ano letivo foi-nos atribuída uma turma, a turma D do 9ºano de escolaridade que era constituída por 20 alunos, sendo 12 do sexo feminino e 8 do sexo masculino, com idades entre os 13 e 17 anos. Foi entregue no início do ano letivo uma ficha biográfica elaborada pelo grupo disciplinar (anexo I), de cuja análise sobressaía o número elevado de repetentes, 9 alunos, tendo na sua constituição uma aluna com Necessidades Educativas Especiais a todas a disciplinas exceto na disciplina de Educação Física.

Ao longo das aulas fomo-nos deparando com uma turma relativamente disciplinada, respeitadora e colaboradora, apesar de pouco trabalhadora, tendo tentado transformá-los em alunos mais trabalhadores e esforçados.

# CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

## Área 1 – Atividades de Ensino – Aprendizagem

### 1. Planeamento

O plano é um modelo racional, um meio de reconhecimento antecipado e de regulação do comportamento atuante que assume as funções de motivação e estimulação, orientação e controlo, transmissão de vivências e experiências e racionalização da ação. Assim, o plano apresenta os objetivos e as vias de realização, comporta decisões e determina meios e operações metodológicas.

(Bento, 2003, p. 13)

Tal como Bento, revemos no planeamento uma fase bastante importante para que o processo de ensino-aprendizagem se efetue com a melhor eficiência possível, desempenhando assim, um papel orientador no decorrer do ano letivo. Nesta fase, pressupõe-se uma aplicação de todos os conhecimentos e habilidades adquiridas ao longo da nossa formação académica.

Assim sendo, considerámos que o planeamento exigiu uma grande preparação da nossa parte, uma vez que quanto melhor ele fosse, melhor seria a qualidade do ensino e por isso, sentimos a necessidade de consultar um conjunto de diretrizes e regulamentações para que as nossas planificações fossem o mais completas e corretas possíveis. Para tal, numa fase inicial de planeamento, seguimos e guiámo-nos pelos objetivos e orientações descritos no Programa Nacional de Educação Física (PNEF). Neste sentido, entendendo o PNEF como um programa geral, orientador de todo o processo de ensino-aprendizagem, considerámos que este necessitava de ser adequado à nossa realidade, às características e às necessidades dos alunos, no entanto, sabíamos que esses ajustamentos apenas poderiam ser efetuados após um primeiro contacto com a turma, representado pela avaliação diagnóstica.

Sabendo que cada professor é responsável pela elaboração do seu próprio planeamento, que deve ser de carácter aberto e/ou flexível e que nos encontrávamos a planificar num quadro ideal e imprevisível, fomos conscientes das contantes alterações e reestruturações que o mesmo poderia sofrer. Assim,

considerámos que seria essencial reestruturar os nossos planeamentos sempre que estes não beneficiassem a correta aprendizagem e desenvolvimento dos alunos ou quando tivéssemos a necessidade de alterar os objetivos e/ou conteúdos e adequá-los às características da turma.

Assim, nesta fase inicial da nossa formação, aquando do início de todas as planificações, sentimo-nos bastante preocupados com a orientação da nossa prática, adequada e direcionada para as aprendizagens dos alunos, no entanto, sentíamos-nos um pouco perdidos, uma vez que nos encontrávamos a planificar para um contexto de turma ainda desconhecido e por isso, tal como já referido, saberíamos que seria inevitável realizar reajustamentos.

Desta forma, para que o nosso planeamento seguisse uma sequência lógica e funcional, elaborámos um conjunto de planificações distribuídas em três grandes níveis: o Plano Anual (longo prazo), o plano de Unidade Didática (médio prazo) e o Plano de Aula (curto prazo).

### **1.1. Plano Anual**

O plano anual trata-se de um plano de perspetiva global que procura situar e concretizar o programa de ensino no local e nas pessoas envolvidas. Consiste num plano sem pormenores da atuação ao longo do ano que requer, no entanto, trabalhos preparatórios de análise e de balanço, assim como reflexões a longo prazo.

(Bento, 2003, pp.59-60).

A elaboração de um plano anual ou plano a longo prazo, remete-nos para um planeamento a nível macro, destinado a planificar e orientar o ensino em todos os seus períodos, tendo em conta o contexto escolar em que nos encontramos inseridos, o material que nos é disponibilizado pela escola, o ano de escolaridade e as características da turma.

Desta forma, este nível de planeamento representou para nós, a base de todo o trabalho que viríamos a desenvolver, constituindo um quadro claro e objetivo de todas as unidades didáticas que iríamos lecionar, distribuindo-as pelos seus respetivos períodos e espaços destinados à prática. Coube-nos organizar toda essa informação num documento de fácil leitura e perceção, para

que o nosso ensino, ao longo do ano, decorresse com bastante organização e critério.

Entendemos que este nível de planeamento se estende por um conjunto de linhas orientadoras de todo o processo de ensino-aprendizagem da turma, que nos permitirão estabelecer uma sequência lógica de atuação, resultando numa maior aprendizagem dos alunos. Na sua construção, devemos conhecer e caracterizar detalhadamente os nossos alunos, para posteriormente concretizarmos e elaborarmos os nossos planos com maior segurança e fiabilidade. Posteriormente, devemos ainda tornar claros todos os objetivos a atingir no final do ano letivo e para cada unidade didática a lecionar, clarificando todos os tipos e momentos avaliação a executar.

Relativamente às unidades didáticas lecionadas e tendo em conta os parâmetros anteriormente referidos, demonstramos a sua sequência e organização nas seguintes tabelas:

Tabela 1 – Divisão de matérias por período letivo.

Divisão de Matérias por Período Letivo	
Períodos	Matérias
1º Período	Andebol
	Natação
2º Período	Tag Rugby
	Ginástica Acrobática
3º Período	Badminton
	Futsal

Tabela 2 – Número de blocos de aula por período.

Disciplina de Educação Física				
Período	Blocos 90'	Blocos 45'	Nº Total Aulas Previstas	Nº Total Blocos Previstas
1º Período	15	13	28	43
2º Período	12	10	22	34
3º Período	9	8	17	26
<b>TOTAL</b>	<b>26</b>	<b>31</b>	<b>67</b>	<b>103</b>

Neste sentido e através de uma leitura das tabelas acima representadas, percebemos rapidamente que lecionámos um total de seis modalidades, igualmente distribuídas pelos três períodos. Durante o ano letivo, a turma tinha

um bloco de 45 minutos de prática à terça-feira e um bloco de 90 minutos de prática à quinta, constituindo um total de 135' de atividade física por semana.

A modalidade de Andebol, representou a nossa primeira rotação de espaços, constituindo um total de 14 aulas, subdivididas pelos 45 e 90 minutos. Durante as aulas, evidenciámos à partida bastante empenho e progresso na turma e por isso, considerámos que o número de aulas, estipulado pelo grupo disciplinar de Educação Física, se encontrou adequado para que conseguíssemos evidenciar alguma aprendizagem e evolução.

A nossa segunda rotação, constituída por 12 aulas práticas, conduzia-nos para a Piscina Municipal da Lousã, e por isso, devido à especificidade do local, seria lógico lecionar a unidade didática de Natação. Nesta modalidade e contrariamente ao evidenciado na rotação anterior, sentimos que a turma não progrediu tanto quanto nós esperávamos, muito derivado à quantidade de alunos que repetidamente não realizavam a aula, o que conseqüentemente se evidenciou no final da unidade didática, com uma prestação e um rendimento muito abaixo das nossas expectativas. Deste modo, considerámos que esta unidade didática deveria ter sido prolongada, para que os alunos a terminassem com mais competências e habilidades do que aquelas com que iniciaram, no entanto, devido ao momento letivo em que nos encontrávamos (final do 1º período) e ao facto de não existir disponibilidade no período seguinte, não nos foi possível estender a prática de natação, dando continuidade à aprendizagem e ao aprimoramento das várias técnicas de nado.

No segundo período iniciámos a terceira rotação de espaços com a modalidade de Tag-Rugby, representando um total de 11 aulas que a nosso ver se justificaram bastante. Nesta rotação verificámos uma turma com um índice bastante elevado de aptidão, uma vez que a maioria dos elementos já tinha praticado ou ainda praticava a modalidade e por isso, sentimos que o nosso trabalho foi bastante facilitado. Sabíamos à partida, que por o Rugby ser uma modalidade bastante enraizada na cultura desportiva da Lousã que iríamos conseguir uma unidade didática com bons desempenhos, no entanto, sentimos que superou enormemente as nossas expectativas, tendo sido bastante produtiva e enriquecedora. Desta forma, acreditamos que o contexto local pode influenciar determinadas modalidades nas escolas, visto que onde existem

culturas desportivas específicas, é visível um melhor desempenho nesta matéria, podendo potencializar nos alunos os níveis de empenhamento motor, o gosto pela prática de atividade física e quem sabe, o reconhecimento e valorização da modalidade por outros alunos.

A quarta rotação de espaços e última do segundo período, foi destinada à unidade didática de ginástica acrobática, com um total de 11 aulas. Nesta unidade conseguimos verificar uma grande evolução de todos, mas também alguma saturação, muito devido à sua especificidade, bastante restrita e direta nas suas formações, por isso, sentimos uma turma cada vez menos empenhada e desmotivada com a aproximação da fase terminal da unidade didática.

Entrando no último período, o mais curto de todos, começamos por lecionar badminton, onde tivemos disponíveis 8 aulas práticas, que nos despertava, logo ao início, um número reduzido de oportunidades de aprendizagem, dificultando a evolução dos alunos, verificada posteriormente. Por último, ainda com menos aulas disponíveis para a prática (6 aulas), iniciámos a unidade didática de futsal, que não foi alvo de avaliação sumativa, devido a não haver, na nossa opinião, tempo suficiente para conseguir observar e analisar os progressos da turma.

Assim, consideramos, após alguma reflexão, que devido à calendarização reduzida para o último período do ano, devíamos ter optado por apenas lecionar uma das modalidades, uma vez que assim, nenhuma delas constituiu um bom processo de ensino-aprendizagem devido ao número reduzido de prática a que os alunos tiveram direito. Desta forma, consideramos que para os alunos conseguirem êxito e evolução a uma determinada modalidade deve-lhes ser proporcionado um número adequado de aulas e repetições práticas, sentimos que foi uma opção infeliz dividir o período em duas unidades didáticas. No entanto, encaramos esta opção não como uma aprendizagem efetiva do programa, mas como uma transmissão de alguns conhecimentos, sendo-lhes dada a oportunidade de terminar o ano com uma experiência no badminton e no futsal.

Em suma, considerámos que a realização do plano anual nos ajudou e orientou bastante em todo o processo de ensino-aprendizagem, tornando-se um elemento chave para o seu sucesso.

## 1.2. Unidades Didáticas

Segundo Bento, (2003) as unidades didáticas “são partes essenciais do programa de uma disciplina. Constituem unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico e apresentam aos professores e alunos etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem” e “são planejadas pelo professor no processo global da organização do seu ensino, servindo de base para a preparação das diferentes aulas”.

Desta forma, entendemos que as unidades didáticas requerem uma elaboração cuidada e detalhada, uma vez que representa, a par do plano anual, um dos documentos mais importantes para cada modalidade a lecionar. Assim, utilizámo-lo bastante para nos orientarmos relativamente aos conteúdos a lecionar, evitando que se perdesse a sequência lógica e evolutiva das matérias a abordar.

Elaborámos e construímos o plano da nossa unidade didática ou de médio prazo, antes da primeira aula, permitindo-nos uma organização e distribuição dos conteúdos por cada uma das aulas disponíveis para lecionar. Assim, para melhor sequenciar o nosso ensino, determinámos uma função didática a cada aula (introdução, exercitação, consolidação e avaliação diagnóstica, formativa e sumativa). Desta forma, considerámos que após cada uma introdução de um conteúdo novo, deveria representar no mínimo uma aula de exercitação até introduzirmos novo conteúdo, permitindo ao aluno uma evolução através da repetição e aplicação constante do conteúdo abordado, no entanto, sabíamos que essa tese iria depender da resposta dos alunos à execução dos conteúdos. Já a avaliação diagnóstica prevemos realizá-la sempre no primeiro dia do ensino de cada modalidade, a avaliação formativa no meio e a avaliação sumativa no último dia.

Posteriormente, de forma a construirmos um documento representativo de todo processo de ensino-aprendizagem, desenvolvemos uma unidade didática para cada modalidade, onde evidenciámos os seguintes parâmetros: um tópico sobre a caracterização da modalidade, onde constava a história da modalidade, a contextualização da modalidade e as regras da modalidade; um tópico sobre os conteúdos táticos, onde constavam os conteúdos táticos ofensivos e

defensivos; um tópico sobre a caracterização de recursos, onde constavam os recursos humanos, temporais, espaciais e materiais; um tópico sobre a extensão e sequência de conteúdos (anexo II); um tópico sobre as estratégias de ensino, que continha as estratégias gerais e as estratégias específicas; um tópico sobre as progressões pedagógicas a abordar nas aulas da modalidade; um tópico sobre a avaliação, onde se descrevia os vários tipos de avaliação usados e em que momentos foram usados; e por fim, um tópico sobre os critérios de avaliação da disciplina de Educação Física.

Desta forma, consideramos que a elaboração do documento descrito anteriormente revelou grande importância, uma vez que foi um trabalho bastante consultado e verificado para completar a orientação que o plano de unidade didática nos transmitia.

A elaboração da primeira UD e a sua colocação em prática representou uma grande dificuldade, uma vez que ainda nos encontrávamos numa fase bastante primordial da nossa formação, sentimos bastantes dúvidas e receios com o transfere do papel para a ação. Uma outra dificuldade sentida deveu-se com a correta distribuição dos conteúdos pelas várias aulas destinadas à lecionação da modalidade, não sendo ainda conscientes, numa fase inicial, das competências dos alunos para planejar corretamente os conteúdos e objetivos da modalidade, no entanto, após a primeira semana de abordagem da modalidade, conseguimos tornar-nos conscientes das necessidades gerais da turma, permitindo-nos reestruturar todos dos conteúdos às capacidades e necessidades dos alunos.

Assim, destacamos a Natação, como sendo a modalidade com o qual sentimos mais dificuldades em lecionar e aplicar os conteúdos, uma vez que o nível apresentado era bastante aquém das nossas expectativas. Por outro lado, apesar de nos esforçarmos para que os alunos evoluíssem, sentimos que estes (alguns) não tinham vontade em aprender, permanecendo metade das aulas sem realizar a prática.

### **1.3. Planos de aula**

Segundo Bento (2003), o plano de aula representa o elo final da cadeia de planejamento de ensino, tratando-se de um documento de nível micro ou de curta duração.

Portanto, entendemos que um plano de aula com qualidade deve ser elaborado com coerência, adequação, flexibilidade, continuidade, precisão, clareza e riqueza, de forma a estar adequado as características dos nossos alunos.

A estrutura utilizada nos planos de aula do nosso núcleo de Estágio foi elaborada em conjunto, sendo que cada um realizou as suas alterações conforme as características que pretendia (anexo III).

Assim, dividimos o plano de aula em três partes, a parte inicial, parte fundamental e a parte final. Relativamente à parte inicial, incluíamos sempre a preleção inicial, constituída pela transmissão de todas as informações relativas ao desenvolvimento da aula, e o momento de aquecimento. A parte fundamental, era constituída pelo cumprimento de todos os objetivos previamente estabelecidos, através da descrição de exercícios específicos isolados e em contexto de jogo que nos levassem à qualidade de ensino pretendida. Por fim, para a parte final reservávamos os momentos para efetuar exercícios de alongamento, refletir sobre a aula, questionar os alunos sobre a mesma e transmitir informações pertinentes que tenham ficado por referir ou esclarecer.

Cada plano de aula era acompanhado por uma zona onde deveríamos justificarmos as nossas opções, tanto relativamente aos objetivos que definimos como também à sua forma de os conseguir atingir, justificando cada exercício e estratégia que pretendíamos colocar em prática. Assim, sentimos que a realização deste ponto se tornou bastante benéfica para a nossa aprendizagem, uma vez que nos ajudou a compreender melhor e a visualizar com maior objetividade as nossas escolhas, tendo sempre consequências positivas na sua atuação prática.

Após cada aula, realizámos sempre uma reflexão crítica, juntamente com professor cooperante, o que nos ajudou imenso a evoluir, percebendo as nossas

lacunas e momentos menos positivos, para que nas próximas sessões, o mesmo não se voltasse a repetir. Por outro lado, também tivemos a oportunidade de refletir cada aula em relatórios escritos, que contribuiu, da mesma forma, para o aperfeiçoamento da nossa prática docente.

Relativamente aos conteúdos planeados e estruturados no nosso plano de aula, fomos sempre conscientes de que estes não passavam de meros orientadores da nossa prática pedagógica e por isso, sempre que considerávamos que um exercício deveria ser prolongado devido à excelente resposta dos alunos, prolongávamos. Por outro lado, sempre que considerávamos que a nossa tarefa, da forma como a tínhamos planeado, não estava a resultar na prática, procedíamos imediatamente à sua adequação, nunca perdendo de vista os objetivos por nós estabelecidos.

No que diz respeito aos momentos iniciais da aula, fomos criando rotinas de aquecimento e mobilização articular nas várias modalidades, para que a turma fosse, ao longo do ano, demonstrando um nível superior autonomia na sua execução e correção técnica. Por outro lado, pretendíamos que, através da rotina, o tempo despendido para este momento fosse reduzido, reservando o maior tempo útil de prática para a parte fundamental do nosso planeamento.

## **2. Realização**

Com o processo de planeamento orientado, o professor depara-se com a necessidade de passar ao processo da realização, o que lhe permite colocar em prática todas as planificações anteriormente realizadas sempre com o intuito de potencializar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Neste seguimento, consideramos que o professor deve procurar encontrar as melhores estratégias de intervenção pedagógica de maneira a que processo de realização se efetue com a melhor qualidade possível. Desta forma, destacamos quatro dimensões defendidas por Siedentop (1998) e imprescindíveis na ação docente: Instrução, Gestão, Clima e Disciplina.

## 2.1. Instrução

A dimensão instrução revela-se uma categoria bastante importante, incluindo um conjunto de subcategorias imprescindíveis ao bom desenvolvimento de uma aula, são elas: a preleção, a demonstração, o *feedback* e o questionamento. Essas técnicas de intervenção representam um meio viável para que o professor consiga chegar ao aluno, isto é, para que consiga passar a informação necessária, resultando no alcance de um conjunto de aprendizagens pelo aluno.

A preleção, com bastante evidência no início de cada aula, deve ser fornecida de forma simples e rápida, permitindo que os alunos compreendam facilmente todas as informações, perdendo assim o mínimo de tempo possível de prática. Nos momentos de preleção procurámos ter sempre um posicionamento frontal para os alunos, com toda a turma voltada para nós e com um bom campo de visão, ainda mais, sempre que tínhamos aulas no campo exterior, colocávamos os alunos de costas para o sol, potenciando o seu nível de atenção perante as informações que eram fornecidas. Relativamente ao ruído que por vezes ocorria no pavilhão, procurávamos afastar-nos o máximo possível dele e projetar bem a voz, tornando-nos audíveis.

A demonstração representou, na nossa opinião, um dos principais papéis na nossa prática pedagógica, sendo através dela que os alunos conseguiam perceber melhor a forma de realização de determinado gesto técnico ou determinada tarefa. Sentimos, por isso, que recorreremos com bastante regularidade à demonstração e que com esta estratégia atingimos o sucesso pretendido. Aliado à demonstração, tentámos sempre transmitir o máximo de informação pertinente para que a execução do aluno fosse com a melhor eficiência possível. Ainda mais, preocupámo-nos em proporcionar uma demonstração utilizando um bom modelo de execução, uma vez que será através desse modelo que o aluno assimilará os movimentos (por meio visual) e consequentemente os reproduzirá da mesma forma que os visualizou.

No ensino, o *feedback* representa também um papel essencial na intervenção do docente, visto que se trata de um elemento de ligação entre o aluno e o professor. No decorrer das aulas, sabendo a mais-valia que o *feedback*

nos trazia, procurámos explorar vários tipos: o avaliativo, o descritivo, o prescritivo e o interrogativo. Numa fase inicial apercebemo-nos, através das reflexões pós-aula juntamente com o núcleo de Estágio, que utilizávamos na maioria das vezes o *feedback* prescritivo, esquecendo-nos de utilizar os outros tipos de *feedback*. Assim, com o decorrer do ano, esta situação foi sendo corrigida à medida que íamos ganhando mais experiência, no entanto, sentimos bastantes dificuldades em diversificar o tipo de *feedback* nas modalidades em que não tínhamos tanto “à vontade”, como foi o caso do Tag-Rugby e da Ginástica Acrobática.

Nas aulas de Natação achámos extremamente difícil conseguir fornecer *feedback* aos alunos durante a prática, uma vez que nunca tínhamos lecionado nenhuma aula de natação, foi difícil adaptarmo-nos ao local e a todas as dificuldades que ele nos trouxe, assim, esperávamos sempre que os alunos chegassem ao topo da pista para lhes conseguirmos transmitir as informações pretendidas, utilizando com bastante regularidade o *feedback* quinestésico no grupo de adaptação ao meio aquático.

Relativamente à direção do *feedback*, tentámos variar bastante, dirigindo-nos predominantemente à turma sempre que a informação que pretendíamos transmitir representava um erro geral, evitando repetições de informação grupo a grupo, no entanto, temos consciência que, no decorrer do ano, a nossa incidência foi, na maioria das vezes, para o *feedback* individualizado.

Desta forma, entendemos que quanto mais o professor se sentir “à vontade” com a modalidade que se encontra a lecionar, maior será a quantidade e qualidade do *feedback* fornecido.

No que concerne ao questionamento, sentimos bastante dificuldade em conseguir aplicá-lo, principalmente numa fase inicial da nossa prática, devido ao facto de raramente o termos utilizado anteriormente, mas também devido à dificuldade em conseguir controlar as respostas dos alunos. Sempre que questionávamos os alunos, obtínhamos respostas de quatro ou cinco discentes ao mesmo tempo, mesmo que a pergunta não fosse para eles, por isso, começámos a exigir que colocassem o dedo no ar para responder.

Consideramos, portanto, que o questionamento quando bem aplicado surge como forma de avaliar os conhecimentos dos alunos, proporcionando-lhes momentos de reflexão.

Neste ponto, gostávamos de destacar a riqueza que o questionamento teve na aprendizagem dos alunos, uma vez que é através deste que conseguimos comprovar se realmente os conteúdos foram assimilados e compreendidos. Assim, sentimos que só através do questionamento, é que o aluno conseguirá refletir sobre os conteúdos com o intuito de os expor à turma.

Durante a nossa prática, sentimos que o nosso questionamento deveria ter sido direcionado de forma mais individualizada, uma vez que quando aplicado, em momentos de preleção, as respostas provinham constantemente dos mesmos alunos, o que nos levava a não perceber se os restantes estavam a seguir a mesma linha de pensamento. Desta forma, prevemos melhorar esta técnica num futuro, permitindo-nos que todos compreendam a matéria lecionada.

No entanto, ainda relativamente ao questionamento, consideramos que a nossa preocupação em esperar pelas respostas dos alunos foi bastante benéfica para a sua aprendizagem, tendo ainda transmitido pistas que eles próprios alcançassem a solução sem que nós a transmitíssemos logo.

## **2.2. Gestão**

A gestão e organização de uma aula consiste na capacidade do docente em conseguir gerar grandes índices de empenhamento motor no decorrer das várias aulas, evitando comportamentos inadequados e proporcionando um tempo útil de prática adequado, com reduzidos momentos de paragem e transições (Siedentop, 2008, p.113).

Neste seguimento, uma boa gestão e preparação de aula por parte do professor, proporciona um grande tempo útil de prática aos alunos, que conjugado a um plano de aula de qualidade proporciona grandes aprendizagens. Durante o ano letivo foram várias as técnicas de gestão utilizadas, assim, um dos princípios que pretendemos implementar desde início, foi o cumprimento das regras impostas pelo grupo disciplinar, mais concretamente o facto de os alunos terem cinco minutos para se apresentarem equipados e prontos para começar a

aula, sem qualquer relógio, fio ou pulseira, sendo que as raparigas deveriam trazer os cabelos atados. No início do ano a turma chegava frequentemente atrasada e após várias conversas, faltas de atraso marcadas e punições utilizando exercícios de condição física, conseguimos reverter essa rotina, começando a existir mais pontualidade.

Relativamente à distribuição do material necessário para a aula, tentámos sempre efetuá-lo antes do seu início, de forma a perder o mínimo de tempo, no entanto, caso tivéssemos muito espaço disponível, distribuíamos logo todos os materiais para a aula.

“As rotinas podem ser definidas como as formas de organização que permitem um ensino eficaz” (Piéron, 1988, p. 37). Quando lecionávamos modalidades coletivas (Andebol, Tag-Rugby ou Futsal), utilizámos exercícios semelhantes de aula para aula, conseguindo assim rotinar os alunos para a funcionalidade dos mesmos. Com esta estratégia, sentimos que devido aos alunos já terem conhecimento das formas de organização e do desenvolvimento das tarefas, perdíamos muito menos tempo em momentos de instrução, existindo maior tempo disponível para a prática.

Quando planeávamos a aula, definíamos antecipadamente as equipas, poupando assim tempo. Durante o momento de preleção (inicial), entregávamos os coletes às respetivas equipas, permanecendo os mesmos grupos em todos os exercícios da aula prática.

Durante a escolha dos exercícios a aplicar no decorrer da aula, tentámos sempre ser cuidadosos, tendo em conta os momentos de instrução, os tempos de espera, os tempos de transição e o espaço disponível, podendo assim concluir que se os aspetos anteriormente referidos forem tidos em conta, o professor evita comportamentos de desvio e os comportamentos inadequados.

Numa fase inicial do ano letivo, sentimos que as nossas preocupações se centravam essencialmente neste ponto, na correta organização da turma, nos tempos destinados para cada exercício, nas rápidas transições entre tarefas e em reuniões rápidas da turma, não nos focando tanto nos aspetos que melhor mereciam atenção, a aprendizagem dos alunos. No entanto, agora numa fase final da nossa formação, sentimos que progredimos bastante neste aspeto, não

nos preocupando tanto com momentos de gestão e organização, mas sim com desenvolvimento e aprimoramento de competências nos alunos.

### **2.3. Clima e Disciplina**

O Clima e a disciplina encontram-se intimamente ligados, uma vez que uma aula com um bom clima proporciona um ambiente disciplinado. Cabe ao professor promover um ambiente de empenho, entusiasmo e motivação, no entanto, para isso, o próprio docente deve representar um exemplo a reter.

Siedentop (1983) afirmou que “mais do que intervir sobre o comportamento inapropriado, é preciso desenvolver os tipos de comportamentos adequados e prevenir os distúrbios”. À medida que íamos conhecendo melhor a turma e cada aluno individualmente fomos nos apercebendo de que todos os seus elementos eram relativamente bem-educados e respeitadores, não se tendo revelado nenhum episódio inoportuno ao longo do ano letivo. No entanto, alguns alunos tinham tendência para cometer comportamentos de desvio, que eram ignorados, quando começavam a perturbar os restantes colegas, eram repreendidos, como foi o caso de num momento de transição entre exercícios, em que reunimos, alguns alunos permaneceram a rematar, deixando toda a turma à sua espera. Perante estas atitudes, o nosso objetivo passava por manter um ambiente disciplinado para que as aprendizagens se desenvolvessem da melhor forma.

Durante os momentos de preleção ou instrução, tínhamos regularmente alunos em conversas paralelas, situação que procurávamos resolver mantendo-nos em silêncio, esperando que os alunos estivessem atentos e calados. No entanto, existiram algumas situações em que essa estratégia, do silêncio, não resultou, os alunos não se calavam e por isso, sentimos necessidade de intervir, chamando-os à atenção. Consideramos que estas situações foram recorrentes até ao final do ano letivo, sentindo que não conseguimos alterar esses comportamentos. Desta forma, tentaremos, num futuro próximo, “educar” a turma logo desde o início do ano, intervindo sempre e apenas em momentos de completo silêncio, de maneira a que essa lacuna não nos prejudique e não se arraste até ao final do ano, como foi o caso.

No entanto, os alunos com comportamentos adequados foram premiados com a não arrumação do material da aula e por isso, deslocavam-se mais cedo

para o balneário. Com esta estratégia, conseguimos reduzir alguns comportamentos inapropriados e prevenir alguns distúrbios, mas não totalmente.

Segundo Estanqueiro (2010, p. 61) “os professores conquistam o respeito dos alunos, pela sua competência científica e pedagógica (...) o modo como exercem a sua autoridade influencia o comportamento dos alunos”. Para terminar, de referir que sempre fomos respeitados pelos alunos, respeito esse que foi obtido através de uma relação de proximidade e de alguma compreensão para com os alunos.

### **3. Avaliação**

Estanqueiro (2010, p. 83) defende que “os professores não ensinam para avaliar, mas avaliam para ensinar melhor e garantir a qualidade das aprendizagens. A avaliação é um meio, não é um fim”.

Sempre acreditámos e defendemos que os alunos não deveriam ser prejudicados pela necessidade (formal) dos docentes terem que avaliar, no entanto, verificámos, ao longo do nosso percurso que nem sempre este princípio era colocado em prática, por vezes, era mesmo absorvido pela dificuldade que o processo de analisar e avaliar individualmente os alunos constituía. Desta forma, ao longo da nossa prática pedagógica tentámos seguir os nossos princípios, tentámos proporcionar o melhor processo de ensino-aprendizagem possível através de aulas de avaliação com características idênticas a outras sessões, permitindo que todos tenham oportunidades para “aprender”, em todas as aulas, independentemente da função didática que o planeamento nos indica

A avaliação torna-se imprescindível para a evolução do processo ensino-aprendizagem, visto que procura avaliar as aprendizagens obtidas pelos alunos, podendo reajustar se necessário o processo de ensino com a finalidade de melhorar as aprendizagens dos alunos, tornando assim a avaliação “um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno” (DL nº139/12, de 5 de julho, artigo 23º, p. 6).

Desta forma, durante a nossa prática, distribuímo-la em três momentos distintos, que se conectam em si: a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa.

### **3.1. Avaliação Diagnóstica**

A avaliação diagnóstica pretende determinar os conhecimentos iniciais dos alunos, a partir dos quais se poderão realizar as adaptações aos programas educativos que se verifiquem necessárias, ficando os alunos desta forma encaminhados para a realização de futuras aprendizagens (Bloom, 1975)

Esta avaliação surgiu no momento inicial de cada unidade didática, com o objetivo de determinar o nível inicial dos alunos relativamente à unidade didática, de forma a posteriormente conseguirmos adaptar o Programa Nacional de Educação Física (PNEF) às necessidades e dificuldades individuais de cada aluno, proporcionando-lhe as melhores oportunidades de aprendizagem, sem perder de vista os objetivos pré-estabelecidos.

Neste seguimento e após consultarmos do PNEF, elaborámos grelhas de observação para cada unidade didática (anexo IV), cada uma composta por colunas de conteúdos que pretendíamos analisar e observar. Essas componentes foram avaliadas através de uma escala numérica: 1 – Muito Insuficiente, 2 – Insuficiente, 3 – Suficiente, 4 – Bom, 5 – Muito Bom.

No decorrer das primeiras aulas de avaliação diagnóstica sentimos alguma dificuldade em conseguir preencher todas as componentes que nos propusemos observar, sendo por vezes apenas preenchidas no final da aula. Assim, após um preenchimento da grelha de avaliação, conseguimos distribuir os alunos em três níveis de proficiência motora: nível Introdutório; nível Elementar; e, nível Avançado. Após essa distribuição, foi-nos possível adequar os conteúdos às dificuldades de cada grupo de alunos, para que as suas aprendizagens fossem potenciadas e trabalhadas num contexto em que todos se encontram ao mesmo nível. Assim, objetivávamos um ensino mais aproximado às fragilidades de cada um, permitindo-nos adequar as progressões pedagógicas, a complexidade dos exercícios e o feedback à aptidão de cada grupo.

Os momentos de avaliação diagnóstica foram sempre realizados em contexto de jogo, conseguindo assim avaliar na íntegra e em contexto real e imprevisível, os parâmetros pretendidos. Durante as primeiras avaliações tivemos algumas dúvidas relativamente ao fornecimento de feedback, se era

correto e adequado corrigir ou não, por isso, sentimos que as primeiras ocasiões de avaliação diagnóstica possuíram uma quantidade reduzida de feedback, que posteriormente, em unidades didáticas subsequentes, foi aumentada devido a uma reflexão e discussão juntamente com o orientador e os colegas do núcleo.

Em término, a realização da avaliação diagnóstica tornou-se essencial no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Assim que terminámos a avaliação diagnóstica pudemos definir novos objetivos para a turma, procurando elaborar uma sequência e extensão de conteúdos coerente, tendo em consideração a diferenciação pedagógica e potencializando as aprendizagens nos vários grupos de nível de desempenho presentes na turma.

### **3.2. Avaliação Formativa**

A avaliação formativa pode ser considerada como um meio que o professor utiliza para determinar se o processo de ensino-aprendizagem está a atingir os resultados pretendidos, para posteriormente poder adequar o ensino. Essa recolha forneceu-nos informação, ao aluno e ao encarregado de educação, relativamente à evolução das aprendizagens dos alunos.

Quando nos apercebíamos que determinados alunos não se encontravam no patamar desejado, sentíamos a necessidade de refletir sobre as nossas técnicas e estratégias utilizadas, percebendo muitas vezes que as devíamos reajustar, de forma a melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, tal como defende Siedentop (1998) quando afirma que “a avaliação formativa consiste em recolher informações com o objetivo de melhorar o rendimento, enquanto a avaliação em geral tende essencialmente a julgar o valor de um rendimento”.

A avaliação formativa, de carácter informal, foi realizada em todas as aulas, com maior frequência nas de exercitação, através da utilização do questionamento, como forma de avaliar o domínio cognitivo e de uma grelha de avaliação intermédia, para o domínio psicomotor, composta por um conjunto de componentes e conteúdos lecionados até ao momento (anexo V).

Esta avaliação era preenchida na plataforma da escola e por conseguinte enviada ao diretor de turma, permitindo, assim, chegar ao aluno e ao seu encarregado de educação.

Nos primeiros momentos de avaliação formativa, tal como na avaliação inicial, sentimos algumas dificuldades em conseguir preencher totalmente a ficha, no decorrer da aula, tendo sido realizado no final da mesma. Ainda assim, de forma a conseguir observar e analisar a performance de todos os alunos, dividimos estrategicamente a nossa atenção por grupos de alunos, como forma de conseguir, no final deste momento avaliativo, obter o máximo de informação do maior número de alunos. Outro aspeto que devemos realçar deveu-se com a manutenção dos mesmos exercícios e metodologias de organização a que os alunos estavam habituados, não tendo modificado nenhum exercício ou aplicado alguma tarefa específica por se tratar de uma aula de avaliação.

Neste momento, após um ano de bastantes aprendizagens, sentimos que os momentos de avaliação formativa foram imprescindíveis para a avaliação dos alunos, uma vez que nos permitiu verificar e certificar se os alunos estavam a seguir o rumo de aprendizagens que se pretendia, ou se a partir daquele momento, deveríamos encontrar novas estratégias para que os objetivos pré-estabelecidos conseguissem ser alcançados.

Foi principalmente nas modalidades em que o nosso “à vontade” não era tanto que a presente avaliação surtiu mais efeito, tendo-nos ajudado imenso a tomar consciência das necessidades da turma.

### **3.3. Avaliação Sumativa**

A avaliação sumativa surge com o intuito de confirmar as aprendizagens adquiridas pelos alunos, essas aprendizagens tornam-se visíveis através da comparação das capacidades do aluno no início e no final da unidade didática verificando assim o seu desenvolvimento e aperfeiçoamento, tal como nos afirma Ribeiro (1999):

A avaliação sumativa pretende ajuizar o progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, tendo como finalidade confrontar resultados já recolhidos durante a avaliação formativa. Por

outro lado, também permite obter indicadores que permitam aperfeiçoar o processo de ensino.

Neste sentido, o professor deve seguir uma sequência lógica de avaliação, tendo em conta o desenvolvimento do aluno em todos os momentos de avaliação.

A avaliação sumativa foi realizada na última aula de cada unidade didática, sentimos que os alunos tinham noção de que este dia apenas servia para confirmar as percepções analisadas ao longo da unidade didática, derivado a cada vez mais encararem a avaliação como realmente ela é, um processo contínuo.

Neste seguimento, elaborámos grelhas de observação para cada unidade didática (anexo VI), cada grelha era composta por um conjunto de conteúdos que foram sendo abordados ao longo das várias sessões, tais como: os gestos técnicos e as suas componentes, as movimentações defensivas e ofensivas, o posicionamento, entre outros. Essas componentes foram avaliadas através de uma escala numérica: 1 – Muito Insuficiente, 2 – Insuficiente, 3 – Suficiente, 4 – Bom, 5 – Muito Bom. As avaliações sumativas realizadas às unidades didáticas de Jogos Desportivos Coletivos (Andebol, Tag-Rugby e Futebol), foram concretizadas maioritariamente em contexto de jogo formal, obtendo assim todos os dados pretendidos para essa avaliação. Devemos, ainda, referir, tal como aconteceu nos restantes momentos avaliativos, que nas primeiras avaliações não conseguimos preencher completamente as grelhas, devido à nossa inexperiência em conseguir observar desde logo a prática de todos, assim, decidimos focar a nossa análise e dar mais ênfase aos alunos com o qual até ao momento não tínhamos conseguido recolher dados suficientes para concluir a avaliação.

Relativamente aos desportos individuais, natação, ginástica acrobática e badminton as avaliações sumativas ocorreram de forma diferente. No caso da Natação foram avaliadas as várias técnicas de nado integral de crol e costas e o mergulho, no caso de Ginástica Acrobática este momento efetuou-se através da observação de uma coreografia final que os alunos elaboraram ao longo das aulas e apresentaram na última aula perante o professor e a restante turma, por

fim, em badminton a avaliação concretizou-se em situação de jogo 1x1 (singulares) com a duração de cinco minutos.

Após todas estas avaliações, procedemos à avaliação quantitativa, distinguindo-os e classificando-os de 1 a 5 valores, tendo em conta três domínios: o psicomotor, o sócio afetivo e o cognitivo, de maneira a posteriormente preenchermos a avaliação final na plataforma da escola e enviarmos ao diretor de turma.

Durante este momento, de juízo quantitativo da prestação dos alunos, sentimos algumas dificuldades em enquadrar determinados alunos, com representações e qualidades um pouco distintas no mesmo patamar classificativo, considerando por vezes este momento injusto. Entendemos, assim, que apesar de não quereremos fazer uma avaliação comparativa e relativa aos restantes colegas da turma, é impossível não o fazer, uma vez que apesar de determinados alunos não merecerem estar no mesmo patamar que outros, não lhes poderíamos atribuir uma classificação mais ou menos elevada porque também não o mereciam.

### **3.4. Autoavaliação**

A autoavaliação deve ser um momento de reflexão, onde procuramos que os alunos tenham uma perceção do trabalho realizado ao longo do ano e do desenvolvimento das suas aprendizagens, tornando-os parte do nosso processo avaliativo. Segundo Pinto (2004), a autoavaliação “aparece como a forma de avaliação privilegiada. Uma vez que está centrada no aluno cria-lhe oportunidade de refletir sobre o seu próprio percurso enquanto sujeito em aprendizagem.”

A autoavaliação foi realizada no último dia de aulas de cada período, tendo como instrumento uma ficha de autoavaliação elaborada pelo grupo disciplinar. Ao analisar essas fichas conseguimos concluir que os alunos têm consciência das suas capacidades e das suas limitações, conseguindo autoavaliar-se devidamente.

Através da autoavaliação fomos conseguindo criar nos alunos algum espírito crítico e reflexivo, permitindo-lhes refletir sobre as suas ações no

decorrer das várias aulas e com isso, fazendo-os aperceber-se da importância que as suas ações têm na sua avaliação final. Ainda mais, sendo a avaliação um processo contínuo, os alunos devem tomar consciência que podem melhorar na próxima unidade didática.

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

A atitude ético-profissional deve fazer parte de um conjunto de normas pelas quais um professor se deve reger, tendo em conta que o papel de um professor é visto como um modelo/exemplo a ter em conta para os alunos e para a sociedade.

Assim sendo, desde o início do Estágio Pedagógico conseguimos assumir o papel de educadores, adequando a nossa postura ao contexto em que nos encontrávamos, transmitindo valores de respeito, igualdade, educação, cooperação, companheirismo e responsabilidade.

Desde início que assumimos um compromisso ético com os alunos, um compromisso de lhes conseguirmos transmitir os conhecimentos necessários para as suas aprendizagens se desenvolverem, tendo como base os conhecimentos obtidos ao longo da nossa formação académica. Procurámos, assim, detetar as suas dificuldades e solucioná-las, promovendo a diferenciação da aprendizagem e procurando fazer prevalecer uma atitude inclusiva.

No decorrer do Estágio procurámos adotar valores de assiduidade, pontualidade, responsabilidade e respeito pela nossa turma, pelos outros docentes, em todas as reuniões do núcleo de Estágio, em todas as reuniões de conselho de turma e em todas as reuniões de departamento com o grupo de Educação Física.

Sendo conscientes de que as aprendizagens nos seguem ao longo da nossa vida, considerámos que para além das experiências fornecidas na escola, nos devíamos manter em constante formação e por isso, participámos em três encontros de relevância para a nossa formação, as Jornadas Científico-Pedagógicas (JCP – anexo X), a VII Oficina de Ideias em Educação Física (anexo XI) e o Fórum Internacional das Ciências da Educação Física (FICEF – anexo XII). Estes encontros permitiram desenvolver e aprimorar as nossas

aprendizagens, preparando-nos para o momento final do Estágio Pedagógico. Por fim, estivemos presentes também em duas ações de formação, uma do programa FITescola (anexo IX) e outra do Sindicato de Professores da Região Centro denominada “Sou professor, e agora?” (anexo XIII).

## **5. Justificação das opções tomadas**

O trabalho de um professor competente requer um planeamento cuidadoso e rigoroso, composto por um conjunto de decisões, relativas à estrutura e organização das aulas, que devem ser tomadas de forma crítica e refletida, com a finalidade de atingir os seus objetivos propostos para a turma.

Assim, fomos ao longo do ano, seguindo um conjunto de estratégias e metodologias, umas que se mantiveram desde o início até ao fim e outras que não funcionaram como desejado e por isso, foram posteriormente ajustadas.

Desta forma, o ano letivo culminou num conjunto de decisões tomadas relativamente à estrutura das aulas, às metodologias de ensino, aos estilos de ensino e aos grupos de trabalho.

Começamos por evidenciar uma decisão relativamente à estrutura das aulas, que considerámos ser bastante benéfica e que pensamos poder aplicá-la num futuro. Assim, uma vez que a carga horária nos remetia para um bloco de 45' e um de 90' por semana, achámos que a melhor forma de tirar proveito seria direcionar as aulas de 45' exclusivamente para o jogo reduzido e/ou formal, no caso das unidades didáticas de andebol, Tag-Rugby, Badminton e Futsal e aproveitar os blocos de 90' para lecionar novos conteúdos (introdução de conteúdos técnicos e táticos), aplicar demonstrações e proporcionar momentos de reflexão. Desta forma, conseguimos obter um maior tempo útil de prática, tornando as aulas bastante rentáveis.

Durante o ano, devido às condições meteorológicas adversas, tivemos algumas situações em que apenas dispúnhamos de um terço de pavilhão para lecionar a aula, assim, de forma a conseguir proporcionar a todos os alunos um momento prático de qualidade, dividimos a turma, enquanto uns se encontravam em situação de jogo, outros centravam-se no cumprimento de um plano de condição física previamente elaborado.

Os estilos de ensino procuram definir o grau de autonomia que um professor consegue aplicar na sua aula, tendo em conta as características da turma, das unidades didáticas e dos grupos de nível. No caso das unidades didáticas de natação e ginástica acrobática, aplicámos maioritariamente o estilo de ensino por tarefa nos grupos de nível avançado, fornecendo-lhes uma folha no início da aula com as tarefas propostas, assim, sabendo que esses alunos cumpririam as tarefas, apenas nos preocupámos em fornecer *feedback*, conseguindo direcionar a nossa atenção para os grupos de nível introdutório e elementar. Desta forma, sentimos que este estilo de ensino trouxe várias vantagens para todos os alunos, para o nível avançado promoveu-lhes um sentido de responsabilidade e autonomia, já para os restantes, permitiu-lhes uma maior presença e proximidade da nossa parte que resultou num progresso significativo.

Para o estilo de ensino por comando, sentimos a necessidade de o aplicar em todas as unidades didáticas, principalmente no seu início, promovendo e estimulando a realização dos vários gestos, princípios e ações de jogo, com o critério e rigor que pretendíamos. Assim, entendemos que este estilo nos trouxe várias vantagens, uma vez que éramos nós a determinar os conteúdos e forma de os abordar, tornava-se mais fácil conseguir obter o sucesso que objetivávamos. No estilo de ensino recíproco, testado em algumas aulas, considerámos que os alunos não corresponderam aos objetivos delineados e por isso, não o utilizámos com a frequência que desejávamos.

Relativamente à estruturação de grupos de trabalho, distribuíamos a turma de forma homogénea ou heterogénea consoante a função didática das várias aulas, ou seja, em aulas de introdução e algumas de exercitação, formávamos grupos heterogéneos com o intuito de conseguir que os alunos dos grupos de nível introdutório e elementar conseguissem uma maior evolução, já em aulas de exercitação e consolidação de conteúdos formávamos grupos de nível homogéneos com a finalidade de conseguir elevar as aprendizagens de todos os alunos. Assim, considerávamos bastante importante a utilização tanto de grupos homogéneos como heterogéneos, uma vez que se por um lado os alunos tinham a oportunidade de evoluir juntamente com uma prática idêntica à sua, por

outro, poderiam progredir evidenciando e experienciando um nível de atividade superior.

Por fim, referir que todas as opções anteriormente referidas refletem decisões que considerámos bastante relevantes para que as aulas da disciplina conseguissem o melhor processo de ensino-aprendizagem possível. Durante as nossas aulas, com o objetivo de motivar os alunos nos vários exercícios e situações de jogo, recorreremos frequentemente à competição, uma vez que os alunos nesta faixa etária representam uma grande resposta a tudo o que envolva situações competitivas entre colegas.

## **6. Questões dilemáticas**

Tratando-se o Estágio Pedagógico de um ano bastante rico em aprendizagens e de um imenso desenvolvimento profissional enquanto docentes, fomos consumidos, em alguns momentos, por questões dilemáticas, algumas solucionadas. Desta forma, pretendemos ao longo do presente tópico, dar a conhecer algumas das questões com as quais nos debatemos e refletimos ao longo do ano.

A nossa primeira questão surge no âmbito da avaliação diagnóstica. Considerando que esta representa um momento em que pretendemos observar e analisar as competências iniciais e/ou os “pré-requisitos” dos alunos, sentimos bastantes dificuldades em perceber se seria correto fornecer *feedback* nessas aulas, uma vez que ao transmitimos *feedback* estávamos a alterar esses pré-requisitos. Por outro lado, julgamos que os alunos têm direito à aprendizagem em todos os momentos, visto que todas as aulas devem constituir uma oportunidade de aprendizagem, por isso, considerámos, após algumas reflexões, que devemos possibilitar que os alunos desenvolvam as suas aprendizagens, independentemente do momento formal e avaliativo com o qual nos deparamos, focando-nos sempre no processo ensino-aprendizagem em qualquer que seja a situação.

Em segundo lugar, referimos um dilema que surgiu, principalmente, na fase inicial do Estágio Pedagógico, relativamente à postura que deveríamos adotar enquanto docentes de Educação Física, uma vez que esta depende, muitas

vezes, da nossa personalidade. Numa fase inicial da nossa prática, adotámos uma postura extremamente rígida e distante dos alunos, pensando que essa seria a mais correta para conseguirmos ser respeitados, no entanto, essa postura levou-nos a um clima indesejado, dificultando por isso a nossa relação de proximidade com os alunos. Desta forma, acabámos por concluir que a nossa postura distante não nos trazia vantagens como pensávamos, e por isso, reformulámo-la, tornando-nos mais flexíveis e próximos, mas sempre exigentes. A relação de proximidade, que pretendemos atingir, levou-nos a um melhor aproveitamento, a uma melhor aprendizagem, e conseqüentemente a uma melhor evolução dos alunos, transmitindo-nos uma sensação de dever cumprido e de satisfação por termos contribuído para o sucesso dos discentes.

Por fim, talvez a mais difícil de resolver, a questão com a qual nos deparámos centrou-se na reduzida predisposição dos alunos para realizar as aulas práticas de Natação, uma vez que a maioria permanecia fora desta, sem material adequado. Neste sentido, sentimo-nos bastante impotentes, uma vez que os alunos permaneciam a controlar o número de faltas que poderiam dar, evitando completamente a realização prática dos conteúdos. Desta forma, talvez agora, após uma reflexão mais distante, conseguimos perceber que poderíamos ter aplicado estratégias distintas que fizessem mudar a opinião dos alunos, tais como, dar-lhes tarefas de âmbito organizacional, teórico ou mesmo de condição física, mantendo-os ocupados e com funções a desempenhar durante a aula. Com esta estratégia, poderíamos alterar a mentalidade da turma, tornando-a mais participativa na prática.

## **Área 2 – Atividades de organização e gestão escolar**

O presente tópico remete-nos para o cargo de assessoria, desenvolvido junto do Diretor de Turma da nossa turma, o 9º D, com o objetivo de aplicar os conhecimentos adquiridos na unidade curricular de Organização e Administração Escolar.

Ao refletirmos e analisarmos criticamente a nossa experiência, entendemos que esta foi extremamente positiva, sentindo que nos empenhámos continuamente, participando ativamente nas tarefas às quais nos propusemos. Consideramos que este acompanhamento sistemático do cargo se tornou fulcral para o cumprimento dos objetivos definidos, bem como para a compreensão de todas as funções inerentes ao cargo e para a compreensão da complexidade relacional e funcional do cargo.

O cargo de diretor de turma constitui uma grande exigência e complexidade, ainda mais quando a turma representa um conjunto de problemas que necessitam de uma grande atenção e preocupação do professor. Desta forma, evidenciámos no decorrer da nossa assessoria uma variedade de responsabilidades e funções no âmbito pedagógico e administrativo, sendo evidente a abrangência e diversidade de tarefas incumbidas ao diretor de turma.

Assim, após a nossa experiência, entendemos que o presente cargo revela bastante importância, apresentando-se como um ator fundamental na resolução dos problemas da turma, que interliga alunos, professores e encarregados de educação. Por outro lado, apresenta um papel preponderante no acompanhamento dos estudantes, procurando construir estratégias que ajudem a turma nas suas maiores fragilidades, seja de âmbito académico, social, pessoal ou moral. Neste sentido, através do que pudemos evidenciar, destacamos a importância do papel do diretor de turma enquanto mediador disciplinar, uma vez que representa uma posição privilegiada por desempenhar o elo de ligação entre os diversos atores intervenientes no processo de ensino-aprendizagem.

A este cargo é exigido um conjunto alargado de competências e saberes, por isso, o professor, para além de ter de dominar um leque abrangente de conteúdos, tem também que possuir capacidades de relação interpessoal que o permitam dialogar com todos os atores envolvidos na comunidade escolar.

O acompanhamento sistemático do cargo permitiu-nos perceber que desempenhar um cargo com excelência, cumprindo todos os objetivos do perfil funcional, representa uma tarefa de grande complexidade, dada a sua abrangência e os diferentes níveis onde deve atuar, pois para além de todas as tarefas administrativas que necessitam de desempenho e de constituir um elemento chave na promoção do sucesso e aprendizagem dos alunos, funciona como um elo de ligação entre os alunos e encarregados de educação, e entre estes e os professores da turma.

Em suma, devemos referir que o seu acompanhamento nos trouxe experiências enriquecedoras, ajudando-nos a desenvolver competências que poderemos vir a aplicar no futuro.

### **Área 3 – Projetos e Parcerias Educativas**

A área 3 do Estágio Pedagógico consistiu no planeamento, organização e realização de atividades destinadas à população escolar, permitindo-nos obter competências e capacidades, no âmbito da organização e execução em contexto escolar.

Neste sentido, o nosso núcleo de Estágio decidiu organizar dois eventos desportivos, o Corta mato escolar, destinado ao Agrupamento de Escolas da Lousã, e o torneio “*Street Basket 3x3*”, apenas destinado a alunos da Escola Secundária da Lousã.

O Corta mato escolar, por proporcionar aos alunos a prática de atividade física ao ar livre, foi visto como um evento inclusivo, com vários momentos de convívio. O evento foi previamente organizado para um local fora do meio escolar, que devido às condições atmosféricas adversas necessitou de ser adiado e alterada a localização. Verificados estes contratemplos, recorreremos rapidamente a um novo planeamento, alterando o local para a Escola N°2 do Agrupamento. Perante esta situação, representativa de uma grande decisão de ajustamento e que condicionou durante algum tempo o bom rumo e desenvolvimento da atividade, entendemos que conseguimos superar com bastante sucesso as adversidades que nos foram surgindo.

Relativamente ao torneio de “*Street Basket 3x3*”, este foi organizado com o intuito de dar continuidade à atividade organizada pelo núcleo de Estágio do ano anterior, visto que nesse a adesão tinha sido bastante elevada, talvez por o Basquetebol ser uma modalidade enraizada na Lousã. Neste sentido, comparando com a organização do ano anterior, conseguimos perceber, junto do professor cooperante, que os aspetos positivos foram mantidos e melhorados, assim como os negativos, conseguindo por isso, atingir todos os objetivos propostos.

Por fim, referir que a organização e a realização dos eventos potenciaram bastante as nossas competências e capacidades organizacionais, tornando-se muito importante para futuros eventos que poderemos vir a organizar e dirigir.

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

### **1. Nota Introdutória**

O tema escolhido “Desenvolvimento e avaliação da força nas aulas de Educação Física”, foi desenvolvido numa turma com 20 alunos do 9º de escolaridade da Escola Secundária da Lousã.

A escolha do tema problema recaiu sobre um dos défices detetados na turma no decorrer do 1º Período, já que após a primeira aplicação dos testes físicos da bateria de testes FITescola, constatámos que os valores da condição física de força para muitos dos alunos encontravam-se abaixo da zona saudável. Durante o ano letivo, foram vários os momentos em que o espaço disponível para a prática era bastante reduzido (devido às condições climatéricas), tendo ao nosso dispor apenas um terço do pavilhão, principalmente no 1º Período, aquando da unidade didática de Andebol, assim, por forma a proporcionar um processo de ensino-aprendizagem de maior qualidade, decidimos dividir a turma, enquanto uma parte se encontrava em contexto de jogo reduzido ou formal, a outra realizava exercícios de condição física. No entanto, com esta estratégia conseguimos perceber que os alunos apresentavam bastantes dificuldades na execução dos vários exercícios prescritos, encontrando-se com um rendimento muito abaixo do esperado.

Posto isto, decidimos aplicar um modelo educacional relacionado com a aptidão física. Esse modelo designado de “ Fitness Education” foi produzido por Karen McConnell em 2005, a aplicação deste modelo educacional nas aulas, serviu essencialmente como uma estratégia com a finalidade de obter evoluções na condição física dos alunos. A escolha recaiu na força superior devido à sua transversalidade em relação às unidades didáticas a lecionar no final do 2º Período e início do 3º Período, Ginástica Acrobática e Badminton, respetivamente.

## 2. Enquadramento Teórico

Atividade Física (AF), Exercício e Aptidão Física são termos normalmente utilizados para caracterizar uma pessoa fisicamente ativa. A atividade física é fundamental para a evolução das crianças e jovens, uma vez que estimula o crescimento e o desenvolvimento das estruturas locomotoras e orgânicas e favorece o desenvolvimento da personalidade, ao exercitar as capacidades expressivas e comunicativas, ao proporcionar oportunidades de superação e educação da vontade e ao proporcionar situações de convívio e relação social.

Entendemos a atividade física como um movimento corporal do qual resulte um dispêndio energético que se revê num conjunto de atividades do quotidiano, tais como: caminhar, subir escadas, andar de bicicleta, ir às compras, entre outras. Da mesma forma, Maia, Lopes & Morais (2001) afirmam que a atividade física representa um movimento corporal, produzido pelos músculos esqueléticos que resulta num aumento de gasto de energia relativamente à taxa metabólica de repouso, não importando o tipo de AF nem o contexto (no lazer, no trabalho, no desporto, entre outros.).

O exercício físico é considerado uma subatividade da AF, caracterizando-se como uma AF planeada, estruturada e repetitiva, que resulta na melhoria ou manutenção de uma ou mais componentes da Aptidão Física (Caspersen, Powel & Christenson, 1985, *cit in* Fonseca, 2011). Por conseguinte, podemos representar o exercício físico como uma atividade exercida voluntariamente e de forma organizada, com o objetivo de melhorar a nossa condição física e consequentemente a nossa saúde. A condição física, através de um trabalho regular de força (treino muscular) ajuda na estabilização da coluna vertebral e na prevenção de problemas de postura, sendo que os músculos quando são trabalhados de uma forma correta representam uma proteção eficaz para as articulações, podendo prevenir o risco de lesões.

Neste seguimento o PNEF, reconhece, “cientificamente que realizar atividade física diariamente é a condição ideal para se obterem efeitos ao nível da melhoria da aptidão física, e que a frequência mínima que possibilita esses benefícios é de três sessões semanais.” Assim sendo, consideramos que a aptidão física se pode desenvolver através da prática de AF, uma vez que a

entendemos como a capacidade de se realizar níveis moderados ou vigorosos de AF sem evidenciarmos sinais exagerados de fadiga, ou seja, não ficando cansados na realização de esforços comuns, suportando esforços físicos exigentes e inesperados.

Pate *et al.* (2006) acrescentam, ainda, defendendo que para as crianças e jovens terem uma vida ativamente saudável através de AF, as escolas devem assegurar que todos participem no mínimo em 30 minutos de AF com intensidade moderada a vigorosa durante o dia escolar e oferecer programas de Educação Física relacionados com a saúde (baseados em evidências, que compreendam as normas nacionais para os alunos em todas as escolas). Estes programas, para além de terem o dever de providenciar uma quantidade substancial de AF moderada a vigorosa (isto é, 50% do tempo da aula), devem ainda ensinar aos alunos, habilidades motoras e comportamentos que os façam ser ativos pelo resto da vida. Ainda mais, as escolas devem ter a capacidade de expandir as oportunidades para os alunos participarem em AF (através de clubes, torneios internos e interescolares) que satisfaçam os interesses de todos, devendo, também, proporcionar um programa de saúde baseado em evidências que enfatize os comportamentos motores, o aumento da AF e diminua comportamentos sedentários.

No PNEF, dentro do tema “Desenvolvimento das Capacidades Motoras Condicionais e Coordenativas”, é apresentado que “O aluno realiza com correção, em circuitos de treino ou exercitação simples, com volume e intensidade definidas pelo professor: Ações motoras vencendo resistências fracas a ligeiras, com elevada velocidade de contração muscular; Ações motoras de contração muscular localizada, vencendo resistências, de carga fraca ou ligeira, com elevada velocidade em cada ação, em esforços de duração relativamente prolongada, resistindo à fadiga, sem diminuição nítida de eficácia.”

Indo ao encontro, no PNEF, de duas finalidades interessantes, a primeira, refere que os docentes devem procurar melhorar a aptidão física elevando as capacidades físicas de modo harmonioso e adequando-as às necessidades de desenvolvimento do aluno; a segunda, encontra-se relacionada com a promoção da aprendizagem de conhecimentos relativos aos processos de elevação e manutenção das capacidades físicas.

Ainda no PNEF, no tema “ Aprendizagem dos Processos de Desenvolvimento e Manutenção da Condição física”, verifica-se que o aluno deverá: “Relaciona Aptidão Física e Saúde e identifica os fatores associados a um estilo de vida saudável, nomeadamente o desenvolvimento das capacidades motoras, a composição corporal, a alimentação, o repouso, a higiene, afetividade e a qualidade do meio ambiente; Conhece e interpreta os princípios fundamentais do treino das capacidades motoras, nomeadamente o princípio da continuidade, progressão, e reversibilidade relacionando-os com o princípio biológico da autorrenovação da matéria viva, considerando-os na sua atividade física, tendo em vista a sua Aptidão Física; Compreende a relação entre a dosificação da intensidade e a duração do esforço, no desenvolvimento ou manutenção das capacidades motoras fundamentais na promoção da saúde.”

Neste sentido, decidimos aplicar um modelo criado por Karen McConnell (2005), chamado “Fitness Education”, uma vez que este se direciona para a aptidão física. Neste modelo, o autor afirmam que os professores de Educação Física podem integrar atividades de condição física no currículo da escola e que é possível providenciar mais oportunidades de aprendizagem sobre conteúdos relacionados com a condição física que os alunos podem transportar para o seu quotidiano, sem esquecer as normas tradicionais das aulas de Educação Física.

No entanto, para tal ser possível, devemos seguir as considerações de McConnell (2005), que afirma que o aluno não deve só conhecer o “como” mas também o “porquê”, ou seja, que este deve perceber os benefícios de ser fisicamente saudável, perceber porque é essencial ter hábitos de vida saudáveis, e posteriormente perceber como aplicá-los.

Conseguirmos incrementar atividades de condição física nas aulas de Educação Física, segundo McConnell (2005), representa uma excelente forma para suplementar a compreensão de conceitos básicos do “Fitness”, no entanto, não devemos considerá-lo como objetivo principal deste modelo, mas sim, como âncora para a sua compreensão, facultando assim ao aluno, conhecimentos e técnicas necessárias para que este consiga manter com regularidade a prática de AF ao longo da sua vida.

Desta forma, a ACSM defende, assumindo que a magnitude dos aumentos de força máxima depende das ações musculares utilizadas, do volume de treino, da seleção dos exercícios, da ordem dos exercícios, do intervalo de repouso e da frequência. Para que existam progressões no treino de força recomenda-se que sejam incluídas ações musculares concêntricas e excêntricas, relativamente ao volume de treino, defendemos a utilização de programas de treino gerais realizados através de multiséries com variações de volume e intensidade (ACSM, 2002). No que respeita às seleções de exercícios, entende-se que estes devem ser incluídos no programa de treino com exercícios poliarticulares e movimentos com cadeias cinemáticas fechadas para principiantes, colocando-os por uma ordem lógica, iniciando com os grandes grupos musculares e terminando com os pequenos grupos musculares (ACSM, 2002). Por fim, para os intervalos de repouso recomendamos uma variação entre 1 a 2 minutos (ACSM, 2002).

Relativamente ao período de tempo a privilegiar na organização por circuito com tempo fixo, entendemos, tal como Weineck (1986, *cit in* Rodrigues, 2000), que as pausas iguais ao tempo de trabalho (relação 1:1) são prescritas para os indivíduos cujo nível de performance é elevado, estando estabelecida uma relação de 1:2 para os indivíduos que manifestam um nível de performance mais baixa.

### **3. Objetivos**

#### **3.1 Objetivo Geral**

Avaliar o desenvolvimento de força superior em adolescentes do 9º ano de escolaridade, seguindo um programa de treino aplicado em duas sessões semanais durante 12 semanas.

#### **3.2 Objetivos Específicos**

- a) Verificar se um docente de EF com o tempo disponível de aula consegue desenvolver a força superior durante 12 semanas, com exercícios especificamente aplicados para tal;
- b) Verificar em que género ocorrem maiores desenvolvimentos;

- c) Verificar de que forma e em que grau se diferenciam os alunos que praticam desporto fora da escola, daqueles que apenas praticam Educação Física.

## **4. Metodologia**

### **4.1. Participantes**

Este estudo foi aplicado na Escola Secundária da Lousã, em uma turma do 9º ano de escolaridade do 3º ciclo do Ensino Básico.

A amostra era constituída por 20 alunos ( $n=20$ ) com idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos, sendo a média de idades de 14 anos. Dos 20 alunos, 12 (60%) são do género feminino e 8 (40%) do género masculino.

### **4.2. Instrumentos**

Para avaliar os níveis de força superior foram selecionados dois momentos distintos, o momento inicial e final de um período de tempo em que houve um direcionamento particular da exercitação para o desenvolvimento desta capacidade condicional. Os testes escolhidos para essa avaliação constam da bateria de testes Fitnessgram e FITescola, flexão de braços em suspensão na barra e flexões de braços, respetivamente.

De maneira a analisar estatisticamente os dados recolhidos, foi utilizado software SPSS (Statistical Package for Social Sciences), posteriormente foi utilizado também o Windows Excell com a finalidade de apresentar os dados do SPSS.

### 4.3. Procedimentos

Tabela 3 - Cronograma de aplicação do estudo

<b>Data limite</b>	<b>Descrição da tarefa</b>
<b>15/02/2018</b>	Avaliação inicial de força dos alunos. Teste de extensão de braços do FITEscola e flexões de braços em suspensão do Fitnessgram.
<b>15/02/2018 até 8/05/2018</b>	Aplicação de exercícios específicos para o desenvolvimento e manutenção de força superior durante as aulas de Educação Física.
<b>15/05/2018</b>	Avaliação Final de força dos alunos. Teste de extensão de braços do FITEscola e flexões de braços em suspensão do Fitnessgram.

Como forma de avaliar o desenvolvimento dos alunos na da força superior entre a fase inicial e final do estudo, decidimos mobilizar dois testes, um da bateria de testes Fitnessgram e outro da FITEscola, flexão de braços em suspensão na barra e extensão de braços, respetivamente, o protocolo de cada um destes testes é apresentado no final do documento (anexo XIV). A amostra foi submetida durante 12 semanas, no decorrer da lecionação da segunda unidade didática do 2º Período (Ginástica Acrobática) e da primeira unidade didática do 3º Período (Badminton), a uma aplicação de exercícios nas duas aulas semanais de EF que visavam um desenvolvimento e manutenção da da força superior.

No decorrer das aulas de 45 minutos decidimos dedicar em média de 10 minutos ao programa de treino de força, nas aulas de 90 minutos esse tempo médio era aumentado para 15 minutos.

No decorrer da unidade didática de Ginástica Acrobática fora utilizados dois tipos de treinos distintos, treino em circuito (anexo VII) de força com os seguintes exercícios: abdominais com e sem bola, fundos no banco, extensões de braços, elevações frontais de uma bola, agachamentos, prancha, exercício de bicípite com barra e executando círculos com bola medicinal. Em cada exercício os alunos procuravam executar com a postura correta 12 repetições, 3 séries com

40 segundos de descanso entre cada série, após as 3 séries realizavam uma rotação trocando de exercício, terminando após passarem por todas as estações. Neste treino em circuito também foi princípio da proporção (o tempo de recuperação deve ser proporcional ao tempo de trabalho), tempo de exercitação e recuperação fixo, 1 minuto de exercitação e 1 minuto de repouso, ou seja, 1:1. Na organização do circuito tivemos sempre em conta o facto da seleção e ordem dos exercícios, não repetindo em estações seguidas exercícios para os mesmos grupos musculares.

A escolha dos exercícios não recaiu totalmente sobre exercícios de força superior, com a finalidade de os alunos conseguirem um desenvolvimento uniforme de todos os grupos musculares, sendo que os exercícios para os mesmos grupos musculares eram intercalados de maneira a não ocorrer uma fadiga total desse grupo muscular, podendo resultar em posturas erradas e por conseguinte lesões.

O segundo tipo consistia num treino de força isométrica (anexo VIII), recorrendo às posições finais das figuras abordadas na unidade didática de Ginástica Acrobática, isto é, os alunos em organizados em pares, trios e quadras exercitavam as figuras sugeridas pelo professor, procurando executar a figura final durante um intervalo de tempo 10 a 15 segundos, este intervalo de tempo foi escolhido por nós após uma análise tempo ideal de execução e manutenção de correta postura por parte dos alunos. Após a execução os alunos tinham um tempo de repouso de 30 segundos, trocando de posição com o colega, tendo sempre em atenção se um aluno executava a função de base, intermédio ou volante.

Na transição para o 3º Período e para a unidade didática de badminton continuamos com a aplicação do tipo de treino em circuito anteriormente apresentado, com essa transição surgiu também a necessidade de procurar novas formas de implementar o treino de força superior, dessa forma recorreremos essencialmente à inclusão de extensões de braços nos exercícios de cooperação 1+1 e competição 1x1, nos exercícios de cooperação 1+1 e após um breve aquecimento, a cada vez que realizassem um batimento tinha que realizar uma extensão de braços, ou a cada vez que os alunos deixassem cair o volante no chão teriam que executar 5 extensões de braços como penalização,

nos exercícios de competição 1x1 todos os alunos antes de efetuarem a rotação deviam realizar 5 extensões de braços.

Achamos que devemos referir que devido aos alunos não estarem habituados a realizarem nas aulas de Educação Física exercícios tão direcionados para a força, revelavam pouco empenho nas tarefas propostas, cabendo assim ao docente motivar os alunos no decorrer do programa de treino de força.

#### **4.4. Tratamento dos dados**

Os dados foram tratados com recurso ao programa estatístico SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*), recorrendo ao teste de *Wilcoxon* para ver a diferença entre aplicações, ao teste de *Mann-Whitney* para verificar as diferenças entre géneros, e entre alunos que praticam Educação Física e os que praticam Atividade Física fora da escola, com a finalidade de verificar se existiam diferenças significativas nos valores obtidos nos dois momentos de avaliação. O nível de significância foi mantido em  $p < 0.05$ , ou seja 5%.

Posteriormente foi utilizado também o Windows Excell com a finalidade de apresentar os dados do SPSS.

### **5. Apresentação e discussão dos resultados**

Como referido anteriormente, pretendemos averiguar, através do nosso estudo, se um professor consegue desenvolver a força superior através da aplicação de um conjunto de programas de treino específicos aplicados nas aulas de Educação Física. Posteriormente, através dessa análise, verificaremos se existem diferenças estatisticamente significativas de desenvolvimento entre ambos os géneros e entre os alunos que praticam desporto fora da escola e os que apenas praticam na Educação Física.

Podemos desde já adiantar que na globalidade da amostra, o teste de Flexões de Braços em Suspensão revelou maior evolução que o teste de Extensões de Braços (tabela 4), visto que apresentou uma evolução maior entre as avaliações, cerca de 4,58 segundos de manutenção da posição, perante a ligeira evolução de 1,46 execuções no teste de Extensões de Braços.

Tabela 4 - Estatística Descritiva - Médias dos testes da Amostra Global

Amostra Global N=20	Avaliação Inicial (AI)	Avaliação Final (AF)	Diferença entre AI e AF
	Média	Média	Média
Extensões de Braços (Execuções)	9,15	10,61	1,46
Flexões de Braços em Suspensão (Segundos)	7,6	12,18	4,58

Relativamente ao género e ao primeiro teste, verificámos um maior nível de desenvolvimento no feminino, enquanto que no segundo teste, o maior nível de desenvolvimento decorreu no masculino. Relativamente há potencial influencia que a prática dos alunos, dentro e fora da escola poderia ter, percebemos que os alunos que praticam desporto fora da escola obtiveram maior evolução em ambos os testes.

De salientar que, de uma forma geral, os resultados se demonstraram muito abaixo das nossas expectativas, uma vez que por evidenciarmos um nível de força superior tão reduzido na avaliação inicial, esperávamos, através da aplicação dos programas de treino específicos, um maior progresso na turma, culminando numa diferença significativa de resultados no final do estudo.

Uma vez que os testes foram avaliados em medidas distintas, um através do número de execuções (teste de Extensões de Braços) e outro através do tempo em segundos (teste de Flexões de Braços em Suspensão), decidimos diferenciar a nossa análise, analisando os seus resultados separadamente. Assim, a tabela representada abaixo (5) remete-nos, nesta fase, para a análise ao teste de Extensões de Braços.

Tabela 5 - Tabela de Avaliação inicial e final do teste de Extensões de Braços em ambos os géneros e praticantes (Execuções)

Amostra Global N=20	Avaliação Inicial (AI)			Aavaliação Final (AF)			Diferença entre AI e AF			P
	Mínimo	Máximo	Média	Mínimo	Máximo	Média	Mínimo	Máximo	Média	
Feminino (N=12)	2	22	8,22	2	24	11,56	0	2	3,34	0,096
Masculino (N=8)	6	26	12,25	3	22	10,5	-3	-4	-1,75	
Pratica fora da Escola (N=10)	5	26	11,7	4	24	14,4	-1	-2	2,7	0,127
Pratica só EF (N=10)	2	15	7,86	2	11	6,29	0	-4	-1,57	

Do total dos alunos avaliados (N=20 alunos) nos testes de força superior, podemos verificar que relativamente ao teste de Extensões de Braços, na Avaliação Inicial, os alunos do género Feminino executaram no mínimo 2 extensões de braços, enquanto que no Masculino executaram 6. Perante este resultado, deparámo-nos à partida com uma diferença de execuções mínimas entre ambos os géneros. Na Avaliação Final, o género feminino manteve o seu patamar mínimo de 2 execuções, já o género masculino, regrediu para um número mínimo de 3 execuções.

Relativamente ao número máximo de execuções, na avaliação inicial, uma vez mais, o género masculino foi aquele que apresentou um número superior de execuções, com um total de 26, comparativamente ao género feminino que conseguiu um total de 22 execuções. Na Avaliação Final, revemos a análise realizada anteriormente, com o género masculino a regredir o seu número de execuções, reduzindo de 26 para 22 execuções máximas, já no género feminino deparámo-nos com um cenário diferente do género oposto, com uma evolução de 22 para 24 execuções máximas.

Através dos resultados, conseguimos determinar uma média de execuções para cada género, com o género feminino a obter uma média de 8,22 na avaliação inicial e 11,56 na avaliação final, culminando numa evolução média de 3,34 execuções de um momento para o outro. No género masculino obtivemos

uma média de 12,25 na avaliação inicial e 10,50 na avaliação final, resultando numa diferença negativa de 1,75. Desta forma, entendemos que no momento de avaliação final existiu alguma desmotivação por parte dos alunos do género masculino, uma vez que todos os seus resultados nos remetem para uma regressão do seu número de execuções, situação essa que prevíamos ser inversa.

Perante a variável “Género” e analisando a tabela acima, podemos afirmar que o fator género não se demonstrou determinante nos resultados dos testes, uma vez que  $P. = 0,096 (>0,05)$ . Assim, entendemos que não há diferenças estatisticamente significativas entre o género masculino e feminino no teste de Extensões de Braços.

Seguidamente, voltamo-nos para uma análise relativamente aos alunos que praticam desporto fora da escola (N=10) e os que apenas praticam na Educação Física (N=10).

Do total dos alunos avaliados (N=20 alunos) nos testes de força superior, pudemos verificar que relativamente ao teste de Extensões de Braços, na Avaliação Inicial, os alunos que praticam desporto fora da escola executaram no mínimo 5 extensões de braços, enquanto que os alunos que apenas praticam na EF executaram 2. Perante este resultado, deparámo-nos à partida com uma diferença de execuções mínimas entre ambos os grupos de alunos. Na Avaliação Final, os alunos que apenas praticam na EF mantiveram o seu patamar mínimo de 2 execuções, já os alunos que praticam desporto fora da escola, regrediram para um número mínimo de 4 execuções, menos uma que na prestação anterior.

Relativamente ao número máximo de execuções, na avaliação inicial, uma vez mais, os alunos que praticam desporto fora da escola foram aqueles que apresentaram um número superior de execuções, com um total de 26, comparativamente aos alunos que apenas praticam na EF que conseguiram um total de 15 execuções. Na Avaliação Final, revemos a análise realizada anteriormente, com os alunos que praticam desporto fora da escola a regredirem o seu número de execuções, reduzindo de 26 para 24 execuções máximas, da mesma forma deparámo-nos esta regressão nos alunos que apenas praticam na EF, com um retrocesso de 15 para 11 execuções máximas.

Através dos resultados, conseguimos determinar uma média de execuções para cada grupo de alunos, com os alunos que praticam desporto fora da escola a obterem uma média de 11,7 na avaliação inicial e 14,4 na avaliação final, culminando numa evolução média de 2,7 execuções de um momento para o outro. Nos alunos que apenas praticam na EF obtivemos uma média de 7,86 na avaliação inicial e 6,29 na avaliação final, resultando numa diferença negativa de 1,57.

Perante a variável “Prática EF e Prática Fora” e analisando a tabela acima, podemos afirmar que o fator prática de AF fora do contexto escolar não se demonstrou determinante nos resultados dos testes, uma vez que  $P. = 0,127$  ( $>0,05$ ). Assim, entendemos que não há diferenças estatisticamente significativas no teste de Extensões de Braços entre quem pratica AF fora do contexto escolar e quem não pratica.

Seguidamente, passaremos a analisar o teste de Flexões de Braços, tal como demonstrado na tabela abaixo (6).

Tabela 6- Tabela de Avaliação inicial e final do teste de Flexões de braços em suspensão em ambos os géneros e praticantes (Segundos).

Amostra Global N=20	Avaliação Inicial (AI)			Aavaliação Final (AF)			Diferença entre AI e AF			P
	Mínimo	Máximo	Média	Mínimo	Máximo	Média	Mínimo	Máximo	Média	
Feminino (N=12)	2	18	6,89	4	26	9,33	2	8	2,44	0,12
Masculino (N=8)	4	24	10,13	6	34	15,38	2	10	5,25	
Pratica fora da Escola (N=10)	2	24	9,5	4	34	11,8	2	10	2,3	0,085
Pratica só EF (N=10)	3	12	6,86	6	26	12,71	3	14	5,85	

Do total dos alunos avaliados (N=20 alunos) nos testes de força superior, podemos verificar que relativamente ao teste de Flexões de braços em suspensão, na Avaliação Inicial, os alunos do género Feminino mantiveram a posição no mínimo 2 segundos, enquanto que no Masculino mantiveram durante 4. Perante este resultado, deparámo-nos à partida com uma diferença no tempo de execução mínimo entre ambos os géneros. Na Avaliação Final, o género

feminino superou o resultado anterior, aumentando para 4 segundos, da mesma forma, o género masculino, aumentou para 6 segundos.

Relativamente ao número máximo de tempo de execução, na avaliação inicial, uma vez mais, o género masculino foi aquele que apresentou um tempo superior de execuções, aguentando 24 segundos, comparativamente ao género feminino que conseguiu permanecer durante 18 segundos. Na Avaliação Final, o género masculino aumentou significativamente o seu desempenho, aumentando de 24 para 34 segundos de máxima, já no género feminino deparámo-nos com um cenário diferente do género oposto, com uma evolução de 22 para 24 execuções máximas.

Através dos resultados, conseguimos determinar uma média de desempenho para cada género, com o género feminino a obter uma média de 6,89 na avaliação inicial e 9,33 na avaliação final, culminando numa evolução média de 2,44 segundos de um momento para o outro. No género masculino obtivemos uma média de 10,13 na avaliação inicial e 15,38 na avaliação final, resultando numa diferença bastante significativa de 5,25.

Perante a variável “Género” e analisando a tabela acima, podemos afirmar que o fator género não se demonstrou determinante nos resultados dos testes, uma vez que  $P. = 0,120 (>0,05)$ . Assim, entendemos que não há diferenças estatisticamente significativas entre o género masculino e feminino no teste de Flexões de Braços em Suspensão.

Seguidamente, voltamo-nos para uma análise relativamente aos alunos que praticam desporto fora da escola (N=10) e os que apenas praticam na Educação Física (N=10).

Do total dos alunos avaliados (N=20 alunos) nos testes de força superior, podemos verificar que relativamente ao teste de Flexões de Braços em Suspensão, na Avaliação Inicial, os alunos que praticam desporto fora da escola mantiveram a posição no mínimo 2 segundos, enquanto que os alunos que apenas praticam na EF mantiveram a posição durante 3. Na Avaliação Final, os alunos que apenas praticam na EF conseguiram um desempenho superior, aguentando 6 segundos, já os alunos que praticam desporto fora da escola,

aguentaram um tempo mínimo de 4 segundos, mais dois do que na prestação anterior.

Relativamente ao tempo máximo de execução, na avaliação inicial, uma vez mais, os alunos que praticam desporto fora da escola foram aqueles que apresentaram um tempo superior de execução, com um total de 24 segundos, comparativamente aos alunos que apenas praticam na EF que conseguiram um tempo total de 12 segundos. Na Avaliação Final, verificamos uma evolução do desempenho no desempenho de ambos os grupos, com os alunos que praticam desporto fora da escola a conseguirem um tempo de execução superior, aumentando de 24 para 34 segundos, da mesma forma deparámos esta progressão nos alunos que apenas praticam na EF, com um aumento de 12 para 26 segundos.

Através dos resultados, conseguimos determinar uma média de desempenho para cada grupo de alunos, com os alunos que praticam desporto fora da escola a obterem uma média de 9,5 segundos na avaliação inicial e 11,8 segundos na avaliação final, culminando numa evolução média de 2,3 segundos de execução de um momento para o outro. Nos alunos que apenas praticam na EF obtivemos uma média de 6,86 segundos na avaliação inicial e 12,71 segundos na avaliação final, resultando numa diferença bastante significativa de 5,85 segundos.

Posto isto, verificamos que os alunos que apenas praticam EF revelaram entre a avaliação inicial e final, uma evolução superior no tempo médio de execução, relativamente aos alunos que praticam desporto fora da escola, com 5,85 e 2,3 segundos, respetivamente. Desta forma, percebemos que os alunos que não estão habituados a receber estímulos físicos fora da escola apresentaram índices de evolução muito superiores comparativamente com aqueles que praticam desporto fora do contexto escolar, eventualmente porque, dados os valores da avaliação inicial, a margem de progressão poderia ser superior. Assim, entendemos que os professores de Educação Física devem continuar a insistir na aplicação de programas de treino e/ou exercícios de condição física com vista à melhoria das capacidades condicionantes dos seus alunos.

Perante a variável “Prática EF e Prática Fora” e analisando a tabela acima, podemos afirmar que o fator prática de AF fora do contexto escolar não se demonstrou determinante nos resultados dos testes, uma vez que  $P. = 0,085$  ( $>0,05$ ). Assim, entendemos que não há diferenças estatisticamente significativas no teste de Flexões de Braços em Suspensão entre quem pratica AF fora do contexto escolar e quem não pratica.

Tabela 7 -Globalidade da amostra - Diferenças entre aplicações.

Significância Sig. (bilateral)	
Significância entre AI e AF no teste de Extensões de Braços	0,483
Significância entre AI e AF no teste de Flexões de Braços em Suspensão	0,016

Tal como referido anteriormente, verificamos na tabela representada acima, que existem diferenças estatisticamente significativas no teste de Flexões de Braços em Suspensão,  $P. = 0,016$  ( $<0,05$ ), e que não existem no teste de Extensões de Braços,  $P. = 0,438$  ( $>0,05$ ).

Seguidamente, procedendo a uma análise mais específica, apresentada na tabela abaixo (8), conseguimos verificar a quantidade de alunos que se encontram na Zona Saudável em ambos os momentos.

Tabela 8- Tabela - Zona Saudável

TABELA DESCRITIVA DE AVALIAÇÃO - ZONA SAUDÁVEL							
Género		AVALIAÇÃO INICIAL (AI)		AVALIAÇÃO FINAL (AF)		Comparação entre AI e AF	
		Extensão de Braços	Flexões de Braços em Suspensão	Extensão de Braços	Flexões de Braços em Suspensão	Extensão de Braços	Flexões de Braços em Suspensão
Feminino	Apto	5	3	5	2	Duas alunas não realizaram	Duas alunas não realizaram
	Não Apto	7	9	5	8	Duas alunas não realizaram	Duas alunas não realizaram
Masculino	Apto	2	2	2	4	0	2
	Não Apto	6	6	6	4	0	-2

A tabela anterior, reflete que as aulas dedicadas ao treino de força superior não obtiveram o sucesso pretendido, visto que a quantidade de alunos que se encontravam numa zona não saudável não melhorou substancialmente. No grupo do género Feminino verificámos uma manutenção de zonas, saudáveis e não saudáveis, em ambos os testes (a diferença de valores, entre momentos, deveu-se exclusivamente ao facto de duas alunas terem faltado ao momento da

avaliação final). Por sua vez, no grupo do género Masculino, ocorreu uma ligeira evolução na zona saudável no teste de Flexões de Braços em Suspensão, passando de 2 para 4 alunos, mantendo-se todos os outros valores no teste de Extensões de Braços.

Podemos verificar que em ambos os testes aplicados, a maioria dos alunos não se encontrava na zona saudável.

Em suma, perante os resultados apresentados ao longo deste tópico, podemos afirmar que apenas existem diferenças estatisticamente significativas no teste de Flexões de Braços em Suspensão, talvez devido ao facto dos alunos terem maior facilidade na realização deste teste, comparativamente com o de Extensões de Braços. Ainda mais, consideramos que o facto dos alunos terem sido sujeitos a programas de treino de força isométrica durante a UD de Ginástica Acrobática, pode ter contribuído para os essa evolução significativa.

Tais resultados levam-nos a crer que uma média de 10 minutos de treino específico de força por aula, não revela evoluções significativas nos alunos, devendo o professor de EF tentar aumentar essa prática, no entanto, somos conscientes que nem sempre é possível, existem conteúdos primordiais a lecionar e por isso, podemos concluir que o tempo disponível para a disciplina não é adequado ao bom desenvolvimento e manutenção da força.

## **6. Síntese conclusiva**

Em suma, com base nos dados anteriormente apresentados, conseguimos referir que para o total da amostra, as diferenças entre aplicações não foram estatisticamente significativas. Apesar de se notarem nos resultados algumas evoluções, estas para além de não serem significativas, não corresponderam com as nossas expectativas iniciais, sentindo por isso que o tempo disponível para a aula não é suficiente para que esta evolução se tornasse significativa.

Perante esta nossa conclusão e os nossos resultados, Rodrigues (2000) contradiz-nos, afirmando que “nas condições da aula de Educação Física e apenas com duas sessões semanais de treino, é possível promover incrementos significativos de força em ambos os sexos e nas três formas de expressão da força: força máxima, força rápida e força resistente.”

Após uma análise e reflexão dos resultados apresentados, percebemos que as nossas variáveis, “género” e “Prática EF e Prática Fora”, por não apresentarem diferenças estatisticamente significativas, não tiveram influência nos resultados obtidos.

No género masculino não se verificaram evoluções significativas, ocorrendo mesmo regressões, devido ao facto dos alunos se encontrarem desmotivados para a realização dos testes. Assim, entendemos que a motivação e o empenho dos alunos na realização dos testes influenciou claramente os resultados do estudo. No género feminino, não podemos afirmar o mesmo, apenas podemos enfatizar duas alunas que não realizaram a aula de avaliação final dos testes, tendo implicações nos resultados.

No decorrer deste estudo, detetámos algumas limitações que condicionaram o bom rumo da nossa investigação, tais como: a dimensão da amostra ser reduzida; a aplicação dos testes por diferentes professores nos momentos de avaliação; a falta de material adequado para a correta aplicação da bateria de testes do Fitnessgram, uma vez que o teste de Flexões de Braços em Suspensão teve de ser aplicado no espaldar, devido à Escola Secundária da Lousã não possuir barra fixa; e, o período da aplicação não ser o mais adequado, uma vez que foi transversal a dois períodos (2º e 3º), consideramos que a pausa letiva de 2 semanas, sem aplicação de protocolo de testes pode ter prejudicado o desenvolvimento das capacidades condicionais.

Achamos, que num futuro próximo, na Escola Secundária da Lousã devem implementarem com regularidade as baterias de testes de controlo e avaliação da aptidão física, verificando assim a quantidade de alunos que se encontram na zona saudável ou fora dela, por conseguinte adequando o ensino às necessidades dos alunos, procurando ir ao encontro dos objetivos gerais apresentados no PNEF, quando refere que deve-se “ Elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas gerais, particularmente, de resistência Geral de Longa e Média Durações; da Força Resistente; da Força Rápida; da Velocidade de Reação Simples e Complexa, de Execução, de Deslocamento e de Resistência; das Destrezas Geral e Específica.”.

## CONCLUSÃO

O Estágio Pedagógico foi sem dúvida um momento marcante a vários níveis, tanto acadêmico, como profissional e pessoal.

A nível acadêmico, porque considerámos que foi um ano bastante rico em aprendizagens, alcançadas através da nossa prática e dos nossos erros que, posteriormente, conseguimos corrigir e aperfeiçoar, levando-nos ao estado de desenvolvimento profissional tão desejado ao longo destes anos. Revemos neste ponto a elevada importância do Estágio Pedagógico, uma vez que se este não nos fosse possível, não poderíamos adquirir tantas competências e habilidades como esperaríamos, lógico que todas essas aprendizagens não surgiram de uma só vez, foram sendo consolidadas e refletidas ao longo da nossa prática, juntamente com o nosso núcleo de Estágio e respetivos orientadores.

A nível profissional e pessoal, sentimos que crescemos bastante, sentimos que somos hoje, pessoas muito mais instruídas, com maiores capacidades para interagirmos e intervirmos num mundo em que desempenhamos um papel fundamental, de exemplo, no qual devemos transmitir valores éticos, morais, sociais e afetivos e onde devemos preparar os nossos alunos para a sociedade atual.

No entanto, sentimos que por se tratar de um ano transitório, em que desempenhámos dois papéis distintos, de alunos (para os nossos orientadores) e professores (para a nossa turma), necessitámos de adequar a nossa postura ao contexto ao qual nos dirigíamos, tentando desempenhar a nossa função da melhor forma.

Acreditamos, também, que ainda temos muito a aprender, que nos encontramos agora aptos para lecionar, após terminada a nossa formação, mas que continuaremos a aprimorar e adquirir novos conhecimentos, continuaremos a potenciar a nossa prática e a desenvolver, em nós, cada vez mais capacidades e habilidades pedagógico-didáticas, sempre com o objetivo final de melhorar a nossa prática e conseqüentemente, o processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, apesar de considerarmos que o ano representou momentos de grande trabalho e dedicação, sentimos agora, após alguns meses de prática, que todos os nossos esforços valeram a pena, tendo sido recompensados a todos os níveis.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bento, J.O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. 3.<sup>a</sup> Edição. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bloom, B. (1975). *Taxonomia dos objetivos educacionais*. Porto Alegre: Globo.
- Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação – O Papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Fonseca, Bruna (2011). *Análise da Aptidão Física em Crianças e Adolescentes: Estudo de caso*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Portugal.
- Lund, J. & Tannehill, D. (2005). *Standards-Based Physical Education Curriculum Development*. Sudbury: Jones and Bartlett Publishers.
- Maia, J., Lopes, V. & Morais, F. (2001). *Actividade Física e Aptidão Física Associada a Saúde. Um Estudo de Epidemiologia Genética em Gémeos e suas Famílias Realizado no Arquipélago dos Açores*. Porto. Editores FCDEF-UP/Direcção Regional de Educação Física e Desporto da Região Autónoma dos Açores.
- 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.
- Piéron, M. (1988). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: Inde.
- Pinto, J. (2004). *Avaliação em educação: Da linearidade dos usos à complexidade das práticas. Avaliação das aprendizagens: Perspetivas, contextos e Práticas*. Universidade Aberta.
- Ribeiro, L. (1999). *Avaliação da aprendizagem: Tipos de Avaliação*. Lisboa: Texto editora.

- Rodrigues, M. (2000). *O Treino da Força nas condições da aula de Educação Física: Estudo em alunos de ambos os sexos do 8.º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado em Desporto para crianças e jovens, apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto, Portugal.
- Siedentop, D. (2008). *Aprender a Enseñar la Educación Física*. Barcelona: INDE.

## **ANEXOS**

## ANEXO I – Ficha individual do aluno

<b>20 17 / 2018</b>
<b>Ano:</b> _____
<b>Turma:</b> _____

<b>Foto</b>
-------------

### FICHA BIOGRÁFICA

#### 3º CICLO

#### ALUNO/AGREGADO FAMILIAR

**Nome do(a) aluno(a)** \_\_\_\_\_ **Data de Nascimento** \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

**Idade** \_\_\_ **Morada (completa)** \_\_\_\_\_

**Tel.** \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

**Email:** \_\_\_\_\_ *(letra legível)*

**Nome do Pai** \_\_\_\_\_ **Idade** \_\_\_

**Morada\* (completa)** \_\_\_\_\_ **Tel.** \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

**Email:** \_\_\_\_\_ *(letra legível)*

**Habilitações Literárias:** \_\_\_\_\_ **Profissão** \_\_\_\_\_

**Situação face à profissão:** Empregado  Desempregado  Reformado

**Nome da Mãe** \_\_\_\_\_ **Idade** \_\_\_

**Morada\* (completa)** \_\_\_\_\_ **Tel.** \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

**Email:** \_\_\_\_\_ *(letra legível)*

**Habilitações Literárias:** \_\_\_\_\_ **Profissão** \_\_\_\_\_

**Situação face à profissão:** Empregada  Desempregada  Reformada

\*Caso seja diferente da morada do aluno

### Com quem vives?

Nome	Parentesco	Idade

### ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

Nome \_\_\_\_\_ Idade \_\_\_\_

Grau de Parentesco \_\_\_\_\_ Profissão \_\_\_\_\_

Situação face à profissão: Empregado(a)  Desempregado(a)  Reformado(a)

Morada \_\_\_\_\_ Código Postal \_\_\_\_\_ – \_\_\_\_\_

Contacto tel/tlm: ◇pessoal / casa \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ ◇trabalho \_\_\_\_\_

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

### VIDA ESCOLAR

Repetências: Sim  Não  Em que anos de escolaridade? \_\_\_\_\_

Medidas de apoio pedagógico (por exemplo: ACE, Apoio Tutorial Específico, Apoio Individual):

Sim  Não  No caso de ACE-disciplinas: \_\_\_\_\_

PIA (plano individual do aluno): Sim  Não  Quadro de Mérito: Sim  Não

### ESTUDO

Tens alguém que te ajuda no estudo? Sim  Não

Se respondeste “sim”, quem? \_\_\_\_\_

Costumas conversar em casa sobre a escola? Sim  Não

As conversas são: Frequentes  Raras  Só no fim do período

### ATIVIDADES DESPORTIVAS/ CULTURAIS/ ARTÍSTICAS

Fazes parte de alguma coletividade/ associação/ clube? (ex.: Escuteiros da Lousã)

Sim  Qual/quais? \_\_\_\_\_

Não

Regista a que atividade(s) te dedicas **regularmente** nos teus tempos livres:

ATIVIDADE	Nº VEZES POR SEMANA	HORÁRIO

Nota: O espaço seguinte serve para indicares, *se assim o entenderes*, outra atividade/ tarefa que consideres relevante pelo tempo que ocupa no teu horário semanal (*ex: ajudar a cuidar de um membro da família*).

### SAÚDE

Médico(a) de Família: \_\_\_\_\_

Assinala se for o caso. Dificuldades: Visuais  Auditivas  Motoras   
Linguagem

\*\*Outras  Quais? \_\_\_\_\_

Doenças crónicas: \_\_\_\_\_ Alergias: \_\_\_\_\_

Nota: O espaço seguinte serve para indicares, *se assim o entenderes*, medicação que tomes regularmente.

Lousã \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20 \_\_\_\_

O(A) Aluno(a):

\_\_\_\_\_

O(A) Encarregado(a) de Educação:

\_\_\_\_\_

*Obrigado(a) pela colaboração.*

## ANEXO II – Extensão e sequenciação de conteúdos (exemplo)

### Ano letivo 17/18 - Unidade didática de Andebol – 9º Ano de escolaridade

Nº de aulas: 21

Nº aula	Dia	Objetivo Específico	Conteúdos/Estratégias	Estratégias	Avaliação	Função Didática
1-2	14/9	Receção aos alunos; Apresentação; controlo da assiduidade; entrega e preenchimento da ficha de caracterização da turma; Controlo da assiduidade; diálogo com os alunos acerca das regras e do funcionamento das aulas de Educação Física;			Apresentação	
3	19/9	Executar a bateria de testes FITEscola, VAIVÉM.				
4-5	21/9	Continuar realizar a bateria de testes FITEscola (senta e alcança, flexibilidade de ombro, extensão de braços, força abdominal e impulsão horizontal);  Avaliação diagnóstica da unidade didática de Andebol.			AV. Diagnóstico	Avaliação
6	26/9	Introdução dos gestos técnicos de passe de ombro, passe picado e receção;  Continuação da avaliação diagnóstica da unidade didática de Andebol.	Passe; receção.	Jogo reduzido.	AV. Diagnóstico Formativa	Introdução
7-8	28/9	Exercitar os gestos técnicos (passe, receção) e do princípio técnico tático (desmarcação) através de jogo reduzido. Introduzir em exercício analítico o deslocamento defensivo, remate em apoio, remate em suspensão e da noção de ataque à baliza. Exercitar jogo reduzido em sistema de 5x5.  Introduzir o enquadramento ofensivo e defensivo;	Enquadramento ofensivo; enquadramento defensivo; lançamento na passada.	Exercício analítico; jogo reduzido.	Formativa	Introdução/Exercitação
9	3/10	Introduzir em jogo reduzido o princípio de marcação individual. Exercitar o deslocamento defensivo, remate em apoio, remate em suspensão e da noção de ataque à baliza em jogo reduzido em sistema de 5x5.	Paragem a dois tempos; enquadramento ofensivo e defensivo; passe; receção; lançamento na passada; drible.	Exercício analítico; Jogo condicionado; jogo reduzido.	Formativa	Consolidação

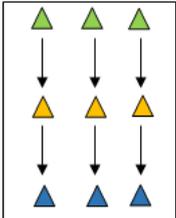
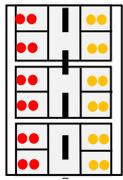
10	10/10	Introduzir em jogo reduzido o princípio de marcação individual. Exercitar o deslocamento defensivo, remate em apoio, remate em suspensão e da noção de ataque à baliza em jogo reduzido em sistema de 5x5.	Enquadramento ofensivo; enquadramento defensivo; lançamento na passada.	Exercício analítico; jogo reduzido.	Formativa	Consolidação
11-12	12/10	Introduzir a tomada de decisão em superioridade numérica através de situação de jogo reduzido 2x1 e 3x2. Introduzir a noção de circulação de bola por todas as posições ofensivas em situação de jogo 4x3 e 3x3. Exercitar todas as ações técnico-táticas já abordadas em aulas anteriores.	Enquadramento ofensivo; enquadramento defensivo; rotações sobre um apoio; ocupação racional do espaço; lançamento na passada; drible; passe; receção.	Exercício analítico; jogo condicionado; jogo reduzido.	Formativa	Introdução/co nsolidação
13	17/10	Exercitação dos conteúdos abordados na aula anterior: enquadramento ofensivo e defensivo; ocupação racional do espaço; Introduzir a defesa à zona.	Enquadramento ofensivo; enquadramento defensivo; rotações sobre um apoio; ocupação racional do espaço; lançamento na passada; drible; passe; receção.	Exercício analítico; jogo reduzido.	Formativa	Exercitação/co nsolidação
14-15	19/10	Introduzir a noção de ataque à baliza; Exercitar o enquadramento ofensivo e defensivo. Exercitar da ocupação racional de espaço; Exercitar a defesa à zona.	Enquadramento ofensivo; enquadramento defensivo; rotações sobre um apoio; ocupação racional do espaço; lançamento na passada; drible; passe; receção.	Exercício analítico; jogo reduzido.	Formativa	Exercitação/co nsolidação
16	24/10	Exercitar os conteúdos da aula anterior em situação de jogo reduzido.	Enquadramento ofensivo; enquadramento defensivo; rotações sobre um apoio; ocupação racional do espaço; lançamento na passada; drible; passe; receção.	Exercício analítico; jogo reduzido; jogo formal.	Formativa	Exercitação/co nsolidação
17-18	26/10	Exercitar enquadramento ofensivo e defensivo; ocupação racional do espaço; Exercitar todas as ações técnico-táticas lecionadas. Introdução do jogo formal.	Enquadramento ofensivo; enquadramento defensivo; rotações sobre um apoio; ocupação racional do espaço; lançamento na passada; drible; passe; receção.	Exercício analítico; jogo reduzido; jogo formal.	Formativa	Exercitação/co nsolidação
19	31/10	Exercitar os conteúdos da aula anterior em situação de jogo formal.	Enquadramento ofensivo; enquadramento defensivo; ocupação racional do espaço; drible; passe de ombro, picado e pulso; receção.	Exercício analítico; jogo reduzido; jogo formal.	Formativa	Exercitação/co nsolidação
20-21	2/11	Avaliação final		Jogo formal	AV. Sumativa	Avaliação

## ANEXO III – Plano de aula (exemplo)



Plano Aula			
<b>Professor(a):</b> Diogo Rodrigues		<b>Data:</b> 10/5/18	<b>Hora:</b> 10h:20-11h:50
<b>Ano/Turma:</b> 9ºD	<b>Período:</b> 3º	<b>Local/Espaço:</b> Pavilhão	
<b>Nº da aula:</b>	<b>U.D.:</b> Badminton	<b>Nº de aula / U.D.:</b> 11 e 12	<b>Duração da aula:</b> 90´
<b>Nº de alunos previstos:</b> 20		<b>Nº de alunos dispensados:</b> 0	
<b>Função didática:</b> Avaliação sumativa.			
<b>Recursos materiais:</b> 20 raquetes, 20 volantes, postes, rede.			
<b>Objetivos da aula:</b> Avaliação sumativa em jogo das seguintes componentes: pega da raquete, posição base, deslocamentos, do serviço longo e curto, do clear, do lob e situação de jogo 1x1.			

Tempo		Objetivos específicos	Descrição da tarefa / Organização	Componentes Críticas	Critérios de Êxito
T	P				
<b>Parte Inicial da Aula</b>					
10:30	5´	- Fornecer informações acerca do modo de funcionamento da aula e apresentação dos objetivos desta;	- Preleção inicial: Alunos dispostos á frente do professor.	- Os alunos, dispostos de frente para o professor, atentos compreendem os objetivos, tarefas e organização da aula.	-Os alunos ativam-se a nível muscular e cardiorrespiratório e cumprem a tarefa proposta
<b>Parte Fundamental da Aula</b>					
10:35	5´	- Preparar do organismo para o esforço; - Prevenir lesões; - Aumentar o ritmo cardíaco; - Mobilizar os principais músculos e articulações;	Os alunos realizam o aquecimento geral e a mobilização articular no prolongamento dos cones, seguindo a seguinte ordem de exercícios: 1. Corrida lenta; 2. Rotação dos MS anterior e posterior (rotação da articulação do ombro e omoplata) 3. Rotação do tronco (articulação da cintura pélvica); 4. Deslocamentos laterais; 5. Skipping alto (flexão/extensão do joelho); 6. Skipping nadegueiro (flexão/extensão do joelho);	- Os alunos devem ter atenção à correta postura na execução dos exercícios de aquecimento: o olhar deve ser dirigido à frente; o tronco deve permanecer direito; e, os MS devem acompanhar, de forma coordenada, o movimento dos MI. - Os alunos deverão manter a posição base do voleibol. Com os membros inferiores fletidos e mos membros superiores à frente do tronco.	. -Os alunos realizam uma ativação a nível muscular e cardiorrespiratório e cumprem a tarefa proposta

		<p>calcanhares ao glúteo).  7. Skipping com arranque;  8. Salto em extensão;  9. Sprint  - Os alunos realizam em espelho com o professor deslocamentos alternados. (esquerda/direita/frente/trás) a cada sequência de deslocamentos, toca com as mãos no chão.</p> <p> - Início do exercício.   - 2º Cone, momento em que sai o aluno seguinte inicia o exercício.   - Fim do exercício.</p> 	
10:50	15	<p>- Realização da avaliação sumativa através de jogo condicionado na forma 1+1.</p> <p>- Em grupos de dois, colocados frente a frente na rede, devem realizar o maior nº de batimentos em cooperação. Cada vez que o volante cair no solo realizam os dois alunos 5 flexões de braços.</p> <p>-Posteriormente realizam um aluno realiza clear e o outro lob, trocando à ordem do professor.</p>  <p>LEGENDA:    Alunos;  -- Rede.</p>	<p>Ao longo dos diversos exercícios pretende-se que os alunos realizem:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <u>Posição base</u>: os alunos devem permanecer com os pés paralelos à largura dos ombros, com o M.I. do lado da raquete ligeiramente mais avançado e raquete ao nível do peito</li> <li>2. <u>Deslocamento</u>: este movimento permite chegar ao local de batimento sem cruzamento dos apoios, de modo a poder executar o batimento nas melhores condições</li> <li>3. <u>Clear</u>: com o M.I. direito atrasado em relação ao esquerdo e o M.S. que segura a raquete fletido com o cotovelo apontado para o solo, os alunos deve realizar uma rotação dos ombros e extensão do membro que executa o batimento, batendo o volante por cima e à frente da cabeça.</li> <li>4. <u>Lob</u>: no lob de direita, os alunos devem avançar o M.I. direito em direção ao volante e o M.S. fica ligeiramente atrasado em relação ao tronco. No lob de esquerda, os apoios cruzam e o M.S. da raquete encontra-se no lado esquerdo. Deve existir um movimento pendular ascendente em relação ao volante, com impacto à frente do corpo e um movimento contínuo da raquete para cima e para a esquerda (lob de direita) e para a direita (lob de esquerda), imprimindo uma trajetória alta e profunda.</li> </ol>

12:35	45'	<b>Avaliação sumativa - Situação de Jogo 1x1 (Campo do Rei)</b>	<b>Campo do Rei</b> - Em grupos de dois alunos, colocados frente a frente, realizam <b>situação de jogo 1x1</b> , em campo de Badminton.  -Com este jogo, é possível protagonizar uma situação TxT, em que ao fim de 5', os alunos que vencerem rodam para o lado do campo do rei, os alunos que perderam rodam no sentido contrário.	- Em situação de competição, os alunos deverão recorrer aos batimentos abordados nas aulas anteriores, com o objetivo de conquistar pontos através dos batimentos.	- Chegar ao campo do rei e ficar lá o máximo de jogos possíveis.
-------	-----	---	--	--	--

**Parte Final da Aula**

11:40	5'	- Diminuir o ritmo cardíaco; - Prevenir lesões e dores musculares; - Realizar o balanço da aula.	<b>Retorno à calma:</b> - Alunos dispostos de frente para o professor realizam uma sequência de alongamentos dinâmicos; - Breve conversa com os alunos acerca dos objetivos, conteúdos abordados, aspetos positivos e aspetos a melhorar.	- Alunos, em silêncio e voltados para a professora, ouvem atentamente as reflexões.	- Os alunos participam de forma organizada e disciplinada, acompanhando a sequência de alongamentos.
-------	----	--	---	---	--

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

A presente aula diz respeito à última aula da unidade didática de badminton, aula correspondente à avaliação sumativa.

No primeiro momento da aula, na fase do aquecimento, a estrutura da aula seguirá a mesma das aulas já lecionadas, visto que a turma já conhece o método, tornando mais fácil a organização, fazendo trabalho de mobilização articular.

De seguida e já na parte fundamental da aula, os alunos jogaram na forma de 1+1, trocando o volante entre si, inicialmente procurando apenas manter no volante numa trajetória aérea ( cada vez que cair o volante no chão os alunos fazem flexões, de forma a trabalharem a força superior), posteriormente através dos dois tipos de batimentos abordados nas aulas anteriores, lob e clear. Nesta fase os alunos deverão compreender a diferença entre os dois gestos técnicos e quando os aplicar em situação de jogo. Por fim, no último exercício, os alunos jogarão o jogo do rei na forma de 1x1, sendo que os jogadores que ganham avançam para o campo na direção do campo do rei, enquanto que os que perdem seguirão a rotação contrária. Com este jogo pretendo despertar a competitividade na turma, assim como os alunos deverão aplicar todos os conhecimentos abordados até ao momento. Por fim, uma vez que o exercício proporciona a formação de grupos heterogéneos, os alunos poderão experienciar vários tipos de jogo e diferentes adversários, com níveis distintos.

Concluindo ao longo da aula, apesar de ser uma aula dedicada à avaliação sumativa, pretendo transmitir feedback, privilegiando sempre a aprendizagem dos alunos.

## ANEXO IV – Grelha de Avaliação Diagnóstica (exemplo)

Nome	Nº do aluno	Domínio psicomotor					Domínio Cognitivo		Nível*	Observações
		Ataque				Defesa	Conteúdos táticos			
		Com Bola			Sem Bola	Marcação	Ofensivos	Defensivos		
		Passes	Recepção	Finta	Remate					
	1									
	2									
	3									
	4									
	5									
	6									
	7									
	8									
	9									
	10									
	11									
	12									
	13									
	14									
	15									
	16									
	17									
	18									
	19									

LEGENDA: 1 – Muito Insuficiente | 2 – Insuficiente | 3 – Suficiente | 4 – Bom | 5 – Muito Bom

**Passes:** Passar a um companheiro em desmarcação para a baliza, ou em apoio, combinando o passe à sua própria desmarcação;

**Recepção:** Recebe a bola a duas mãos, tendo em conta a situação de jogo;

**Remate:** Respeita a linha dos 7 metros, inicia o remate com o braço orientado, finalizando com impulsão da bola para a baliza;

**Desmarcação:** Desmarca-se utilizando finta e mudanças de direção oferecendo linhas de passe na direção da baliza e ou de apoio, garantido a largura e profundidade do ataque;

**Defesa:** impedir que o adversário se desmarque. Quando o adversário tiver a bola no seu poder o defesa deverá impedir a sua progressão no terreno, dificultando o passe ou o remate.

**Ofensivos:** Assim que a equipa recupere a posse de bola, procura sair em contra-ataque, realizando uma transição ofensiva com velocidade e objetividade; Caso não consiga realizar contra-ataque, opta por realizar ataque organizado, fazendo uma ocupação racional do espaço (dando largura e profundidade ao ataque), procurando o melhor momento para finalizar, através de uma circulação rápida de bola, com sucessivos passes e desmarcações; Demonstra a intenção de rematar à baliza quando tem espaço e se encontra em posição favorável para o fazer.

**Defensivos:** Assim que a equipa perca a posse de bola, recupera rapidamente a sua posição defensiva para junto da sua área de baliza (recuperação defensiva); Enquadra-se defensivamente, colocando-se entre o adversário e a baliza; Desloca-se (vasculação defensiva), observando simultaneamente a bola e o seu adversário direto; Sai em direção do seu defesa direto, com o objetivo de o desarmar, interceptar a bola ou dificultar a ação ofensiva.

## ANEXO V – Grelha de Avaliação Formativa (exemplo)



### Grelha de Avaliação Formativa



<b>Ano:</b> 9º	<b>Turma:</b>	<b>Data:</b>
----------------	---------------	--------------

Unidade Didática: Andebol							
Aluno	Domínio Psicomotor	Domínio Cognitivo	Domínio Socio Afetivo			Observações	
	Empenho	Conhece e identifica o objetivo do jogo e as suas regras fundamentais	Coopera com os companheiros, procurando o êxito pessoal e do grupo	Trata com cordialidade e respeito os companheiros e os adversários	Comportamento		
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							

## ANEXO VI – Grelha de Avaliação Sumativa (exemplo)



### GRELHA DE AVALIAÇÃO SUMATIVA



Ano/Turma: 9º D		3º Período			Unidade Didática: Badminton							
Nome	Nº do aluno	Situação de jogo 1x1									Observações	
		Clear	Lob	Serviço Curto	Serviço longo	Remate	Deslocamento para realizar o batimento	Adequar o batimento à trajetória do volante	Retornar a posição central	Age com intencionalidade colocando o volante na zona de difícil defesa		Nível*
	1											
	2											
	3											
	4											
	5											
	6											
	7											
	8											
	9											
	10											
	11											
	12											
	13											

LEGENDA: 1 – Muito Insuficiente | 2 – Insuficiente | 3 – Suficiente | 4 – Bom | 5 – Muito Bom

**Clear:**

- Rodar os ombros e os MI;
- Fletir o MS que tem a raquete com a mão ao nível da nuca;
- Bater de modo explosivo, por cima e à frente da cabeça, com extensão final do MS;
- Bloquear o pulso e a rotação do tronco no momento final do batimento;
- Imprimir ao volante uma trajetória alta e longa de modo que caia perto da linha final do campo adversário.

**Lob:**

- Colocar o pé correspondente ao lado da mão da raquete à frente
- Batimento em ação ascendente e de trás para a frente com flexão do punho
- Efetuar flexão explosiva do punho
- Batimento efetuado abaixo da cintura
- Volante em trajetória ascendente, alta e profunda, para as costas do adversário.

**Serviço Curto/ Longo:**

- Colocar-se de lado, com o ombro e o pé contrário à mão da raqueta voltados diagonalmente para o adversário;
- Colocar o pé contrário à mão da raqueta à frente, com o peso do corpo sobre o MI da retaguarda;
- Segurar o volante pela cabeça entre o polegar e o indicador, com o MS fletido.
- Bater o volante com o movimento contínuo da raqueta (Serviço longo)
- Bloquear o pulso no final do batimento (Serviço Curto)
- Imprimir ao volante uma trajetória baixa e tensa de forma a passar junto à rede e a cair perto desta no campo adversário. (Serviço curto)
- Imprimir ao volante uma trajetória alta e tensa de forma a passar junto à rede e a cair perto da linha de fundo do campo adversário. (Serviço Longo)

## ANEXO VII – Plano de treino em circuito (exemplo)

TEMPO		CONTEÚDO	ORGANIZAÇÃO	DESENVOLVIMENTO	COMPONENTES CRÍTICAS	OBJETIVO	CRITÉRIOS DE ÊXITO
Série	Rep.						
3	12	Abdominal (Reto)		Deitado com a barriga voltada para cima, com os joelhos flexionados e os pés apoiados no solo. Os pés devem permanecer afastados à largura das ancas e as mãos atrás da cabeça, com os polegares encostados atrás das suas orelhas. O aluno deve realizar 3 séries de 12 repetições com 30" de descanso entre séries.	Elevar o tronco, puxando o seu abdômen e arredondando as costas, sempre com o queixo apontado para cima. A cabeça deve manter-se ereta, de forma a não pressionar o queixo contra o peito. Aguentar na posição e de forma lenta, voltar à posição inicial.	Trabalhar o Reto Abdominal.	Conseguir realizar corretamente as 3 séries de 12 repetições.
3	12	Fundos no banco		Sentado na borda do banco, com as duas mãos apoiadas ao lado do tronco. Os pés devem ser colocados juntos e afastados do banco. O aluno deve realizar 3 séries de 12 repetições com 30" de descanso entre séries.	As costas devem permanecer ligeiramente para a frente do banco, apoiando o peso do corpo nas mãos e nos pés. O aluno deve manter o abdominal bem contraído e de seguida balizar a parte inferior do corpo em direção ao chão, mantendo-se o mais próximo possível do banco, até que os ombros fiquem ao nível dos cotovelos. Por fim, deve esticar os braços para empurrar o corpo para cima.	Trabalhar o Tricépite Braquial e o Deltóide Anterior.	Conseguir realizar corretamente as 3 séries de 12 repetições.
3	12	Abdominal (Oblíquo)		Deitado com a barriga voltada para cima, com os joelhos flexionados e os pés apoiados no solo. Os pés devem permanecer afastados à largura das ancas e as mãos atrás da cabeça, com os polegares encostados atrás das suas orelhas, devendo realizar uma rotação do abdômen em direção ao lado contrário. O aluno deve realizar 3 séries de 12 repetições com 30" de descanso entre séries.	Elevar o tronco, puxando o seu abdômen e arredondando as costas, sempre com o queixo apontado para cima. A cabeça deve manter-se ereta, de forma a não pressionar o queixo contra o peito. Aguentar na posição e de forma lenta, voltar à posição inicial.	Trabalhar os Abdominais Oblíquos.	Conseguir realizar corretamente as 3 séries de 12 repetições.
3	12	Elevações Frontais		Elevar os Membros Superiores estendidos à frente até a altura dos ombros e voltar à posição inicial de forma lenta, sem movimentos bruscos. O aluno deve realizar 3 séries de 12 repetições com 30" de descanso entre séries.	Em pé, com os pés colocados à largura dos ombros, o tronco direito, o olhar dirigido à frente e os Membros Superiores estendidos. Os Membros Superiores devem permanecer estendidos e não devem ultrapassar a altura dos ombros.	Trabalhar o Deltóide Anterior.	Conseguir realizar corretamente as 3 séries de 12 repetições.
3	30' 40'	Prancha		De barriga para baixo, com os Membros Inferiores esticados, os braços num ângulo de 90º graus. Da cabeça aos pés, o corpo deve formar uma linha reta. Permanecer nesta posição durante 30 a 40', realizando 3 séries.	Os cotovelos devem ser posicionados exatamente abaixo dos ombros, mantendo a anca estática e a lombar plana, como se estivesse apoiada numa parede.	Trabalhar o Reto Abdominal e os Oblíquos Externos.	Conseguir realizar corretamente as 3 séries de 12 repetições.
3	12	Abdominal com bola medicinal		No chão, o aluno deve sentar-se com os joelhos dobrados e com a bola medicinal deve torcer o tronco de forma oblíqua de um lado para o outro.	O aluno deve levantar os pés do chão e tentar equilibrar o glúteo enquanto realiza o movimento de torção.	Trabalhar o Reto Abdominal.	Conseguir realizar corretamente as 3 séries de 12 repetições.
3	12	Bícepite		Com os Membros Inferiores à largura dos ombros, o tronco direito e os Membros Superiores estendidos no prolongamento do tronco a agarrar um objeto, o aluno deve realizar uma flexão do cotovelo, mantendo o braço ao lado do tronco. Deve permanecer nesta posição durante 30 a 40', realizando 3 séries.	O tronco deve permanecer direito, com o olhar dirigido para a frente e o braço estendido ao lado do corpo, o aluno deve realizar a flexão do cotovelo trazendo o antebraço ao peito. A ação descendente deve ser lenta e controlada.	Trabalhar o Bícepite braquial.	Conseguir realizar corretamente as 3 séries de 12 repetições.
3	12	Elevação do Tronco (Dorsais)		No chão, com a barriga em contacto com o solo e o corpo estendido, o aluno deverá elevar os Membros superiores e inferiores em simultâneo até uma posição confortável.	Os Membros superiores e inferiores devem permanecer sempre estendidos e a cabeça deve acompanhar o movimento. A fase decrescente do exercício deve ser feita de forma lenta e controlada.	Trabalhar os Eretores da espinha, glúteo maior, isquiotibiais.	Conseguir realizar corretamente as 3 séries de 12 repetições.
3	12	Círculos grandes com bola medicinal		De pé, com os pés afastados à largura dos ombros e os joelhos ligeiramente dobrados, o aluno deve segurar a bola com os braços estendidos acima da sua cabeça, sem dobrar os cotovelos, girar os Membros Superiores desenhando círculos à sua frente.	O aluno deve permanecer com o tronco direito e o olhar dirigido para a frente. O tronco deve acompanhar o movimento giratório dos Membros Superiores. A bola não deve cair a meio do exercício.		Conseguir realizar corretamente as 3 séries de 12 repetições.

## ANEXO VIII – Plano de treino de força isométrica (exemplo)



ESCOLA SECUNDÁRIA DA LOUSA  
NÚCLEO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO EM EDUCAÇÃO FÍSICA 2017/2018



UNIDADE DIDÁTICA DE Ginástica Acrobática

AULA nº 10 e 11

### Treino de força isométrica

(10 a 15 segundos por figura FINAL)

#### Pares

1ª Momento:



2ª Momento:



3ª Momento:



4ª Momento:



5ª Momento:



6ª Momento:



#### Trios

1ª Momento:



2ª Momento:



3ª Momento:



4ª Momento:



#### Quardras

1ª Momento:



PROFESSOR ESTAGIÁRIO: DIOGO RODRIGUES  
ANO LETIVO: 2017/2018

## ANEXO IX – Certificado de participação - Programa FITescola



### CERTIFICADO

Ação de formação - Programa FITescola

Para os devidos efeitos se declara que **Diogo Alexandre Santos Rodrigues** participou na **Ação de Formação – Programa FITescola**, organizada pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, que teve lugar no dia 15 de setembro de 2017. A formação teve a duração de cinco horas.

O Diretor da FCDEF-UC

(Prof. Doutor António Figueiredo)

**ANEXO X – Certificado de participação – IV Jornadas Científico-Pedagógicas**



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

**Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário**

**IV Jornadas (Solidárias) Científico-Pedagógicas**

**Componente de investigação do Relatório de Estágio**

**CERTIFICADO SOLIDÁRIO**

Certifica-se que Diego Alexandre Santos Rodrigues participou nas IV Jornadas (Solidárias) Científico-Pedagógicas de encerramento do Estágio Pedagógico em Educação Física.

Coimbra, 16 de março de 2016

A Coordenadora do MEEFES

(Prof. Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

## ANEXO XI – Certificados de participação

• U • C •



# CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO

## VII Oficina de Ideias em Educação Física

Certifica-se que **DIOGO ALEXANDRE SANTOS RODRIGUES** esteve presente neste evento, realizado pelo Núcleo de Estágio Pedagógico em Educação Física da Escola Secundária Avelar Brotero, no âmbito da unidade curricular de Estágio Pedagógico, do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, sob o tema *"A reflexão na ação docente: uma escada para o sucesso"*.

O Diretor da FCDEF-UC



O Diretor da ESAB



(Eng.º Manuel Esteves da Fonseca)

Coimbra, 11 de abril de 2018

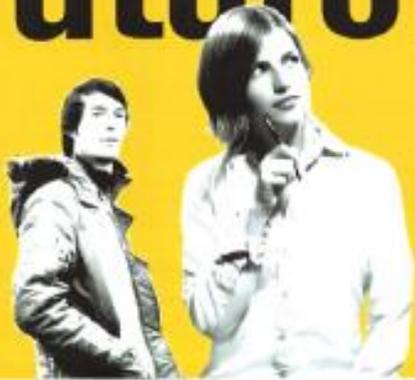


## **ANEXO XII – Certificados de participação FICEF**

ANEXO XIII – Certificado de participação – Jovens professores, que futuro?

**JOVENS PROFESSORES**

# que futuro?



**Certificado de Participação**

O Sindicato dos Professores da Região Centro certifica que

Diogo Alexandre Santos Rodrigues

participou no Encontro de Reflexão "Jovens Professores: que futuro?",  
realizado no dia \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de \_\_\_\_.

\_\_\_\_ de \_\_\_\_ de \_\_\_\_



SINDICATO DOS PROFESSORES DA REGIÃO CENTRO



Federação dos Professores da Região Centro

## ANEXO XIV – Protocolo de baterias de teste (FITEscola e Fitnessgram)

Valores normativos flexões de braços (FITEscola)

IDADE	FLEXÕES DE BRAÇOS (Repetições)	
	Zona Saudável ( $\geq$ )	
	RAPARIGAS	RAPAZES
9	6	6
10	7	7
11	7	8
12	7	10
13	7	12
14	7	14
15	7	16
16	7	18
17	7	18
18+	7	18

Valores normativos flexão de braços em suspensão na barra (Fitnessgram)

Idade	Flexão de Braços (s)		Flexão de Braços (s)	
5	2	8	2	8
6	2	8	2	8
7	3	8	3	8
8	3	8	3	10
9	4	10	4	10
10	4	10	4	10
11	6	13	6	12
12	6	13	7	12
13	12	17	8	12
14	15	20	8	12
15	15	20	8	12
16	15	20	8	12
17	15	20	8	12
17+	15	20	8	12

Masculino

Feminino

