



UNIVERSIDADE D  
COIMBRA

Afonso Fernandes Vitor

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO  
NA ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA QUINTA DAS FLORES  
JUNTO DA TURMA D DO 11º ANO, NO ANO LETIVO 2019/2020

O EFEITO DA APLICAÇÃO REGULAR DE UM CIRCUITO DE TREINO FUNCIONAL  
NA CONDIÇÃO FÍSICA DE ALUNOS DO 11º ANO

Relatório de Estágio Pedagógico do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário,  
orientado pela Professora Doutora Lurdes Ávila  
e apresentado à Faculdade de Ciência do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Julho de 2020

Afonso Fernandes Vitor  
2015252055

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA  
BÁSICA E SECUNDÁRIA QUINTA DAS FLORES JUNTO DA TURMA D DO 11.º  
ANO NO ANO LETIVO 2019/2020

O efeito da aplicação regular de circuitos de treino funcional na condição física de  
alunos do 11º ano

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

**Orientadora:** Professora Doutora Lurdes  
Ávila

Coimbra, 2020

Vitor, A. (2020). *Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Básica e Secundária Quinta das Flores junto da turma D do 11.º ano no ano letivo de 2019/2020*. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. Coimbra, Portugal.

**Compromisso de originalidade do documento:**

Afonso Fernandes Vitor, aluno n.º 2015252055 do MEEFEBS da FCDEFUC, 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 n.º 27-A, da secção V, do Regulamento Pedagógico da UC - Regulamento 321/2013, de 23 de agosto de 2013, alterado pelo Regulamento n.º 400/2019, de 6 de maio.

Coimbra, 1 de julho de 2020

Afonso Fernandes Vitor

## **Agradecimentos**

“*Só sei que nada sei*” (Sócrates 470 a.C. – 399 a.C.). Ao aceitar que nada do que sei é uma certeza máxima, existe uma vontade recorrente de procurar mais, melhor informação, melhorar certos aspetos na minha postura, na minha maneira de ser e lecionar, ser mais, querer mais, arriscar. Pois claro, nada disto acontecia sem a presença de pessoas fundamentais em todo o processo, cada uma delas com os seus melhores conselhos, que me ajudaram nos diversos momentos e obstáculos que encontrei ao longo deste caminho.

À professora orientadora da faculdade, Professora Doutora Lurdes Ávila, quero expressar o meu agradecimento pela paciência e horas despendidas para ajudar na elaboração deste relatório, pelos ensinamentos e críticas construtivas, pela simpatia e pela excelente profissional que é.

Ao professor orientador da escola, Professor Paulo Furtado, por todas as horas de disponibilidade para as dúvidas mais superficiais, pelas aprendizagens e partilha de experiências, por todas as sugestões e elogios, mostrando sempre empatia e preocupação como todo o processo.

Às minhas colegas de estágio, pois apesar de termos sido colocados no mesmo barco “ao acaso” estabelecemos relações que permitiram partilha de experiências e ideais, fazendo-nos crescer como indivíduos, construindo um espírito crítico e cooperante. Não tenho dúvidas que vão ser excelentes profissionais no futuro, desejo-vos todo de bom. Obrigado.

Aos meus alunos, porque cada um é único e especial à sua maneira, e foi isso mesmo que me fez crescer. Porque afinal, foi conviver com cada um de vós, com as suas virtudes e defeitos, que tornou todo este processo uma verdadeira aventura, de onde retiro imensas experiências positivas. A cada um de vocês, um sincero obrigado.

A todo o pessoal, docente e não docente, da Escola Básica e Secundária Quinta das Flores, pela simpatia, acolhimento e apoio que demonstraram àqueles que caíram de paraquedas na nossa escola. Com certeza voltarei para uma visita de médico e dois dedos de conversa.

A toda a minha família pelo carinho, pela preocupação, pela atenção e pelo apoio. Estar longe de casa tem o seu lado bom, mas também tem o lado mau, mas decerto que

todos eles fizeram com que o regresso fosse reconfortante e revitalizador. Claro está que, não podia passar sem deixar umas palavras especialmente dirigidas aos meus pais. O porto seguro depois de cada tempestade, os poços infindáveis de sabedoria e conselhos. Aqueles que estão sempre prontos para horas ao telemóvel (visto que a distância assim o obriga), pelo carinho quando estamos em casa, as sugestões, os elogios, as explicações, tudo. Por tudo o que fizeram por mim para estar aqui hoje, o meu maior obrigado. Amo-vos.

À família que Coimbra me deu (vocês sabem quem são). Por me terem feito pensar duas vezes, por ajudarem, por me fazerem rir, chorar, pela companhia, trabalho e por ter passado os melhores anos da minha vida com vocês. Mas claro, em especial, aos meus irmãos, Rodrigo e Samuel, pelas memórias de um percurso académico, de uma amizade construída sobre as águas do Mondego que “levo comigo pra vida”, pelas noites a fio de companhia e aventuras, fosse a fazer trabalhos em tempo recorde ou a ir beber (aquele) café á Alta. Levo-vos comigo para a vida.

À minha Maria, aquela com quem desabafei e partilhei todos as experiências durante este ano, aquela que tinha um abraço reconfortante, quando as coisas corriam menos bem e o maior sorriso quando tudo corria bem. Um eterno obrigado pela ajuda, paciência e todo o carinho.

À FCDEF, ao sentido que as nossas cantigas ganham com o passar do tempo, com as amizades, com os gostos e desgostos. “Há uma faculdade, que deixa saudade...”

Aos meus companheiros de batalhas desportivas, que se tornaram irmãos, é uma honra jogar a vosso lado, com o símbolo da Briosa ao peito. E lembrem-se, ninguém pode parar quem nasceu para vencer, seguimos juntos!

A ti Coimbra, por seres casa longe de casa. Agora sim, entendo o porquê de o sol de Coimbra ser diferente do sol do resto do mundo. “Uma vez Coimbra, para sempre saudade!”

A todos vós, o meu mais sincero Obrigado!

## **Resumo**

O presente Relatório de Estágio corresponde à conclusão 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, sendo que este resultou do Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Básica e Secundária Quinta das Flores, junto da turma D, do 11º ano, no ano letivo 2019/2020.

O Estágio Pedagógico visa que o estudante, que passou a ser professor estagiário, integre os conhecimentos adquiridos durante a sua formação inicial, numa prática docente, em contexto real e supervisionada, permitindo que este experiencie e construa a sua profissionalidade, tornando-se, no futuro, um docente de Educação Física. É, então, a aplicação da teoria na prática.

Neste relatório estão expostas as decisões, estratégias, experiências vividas e sentimentos sentidos durante o último ano, descrevendo como se procedeu o planeamento, a realização e avaliação, de uma forma estruturada e fazendo, sempre, reflexões críticas.

Então o Relatório de Estágio encontra-se dividido em três grandes capítulos, o primeiro, onde é apresentada a contextualização da prática pedagógica. O segundo que se encontra dividido em quatro áreas: Atividades de Ensino Aprendizagem, Organização e Gestão Escolar, Projetos e Parcerias Educativas e Atitude Ético-Profissional. Por fim, o último grande capítulo é a apresentação da investigação que foi desenvolvido ao longo do ano letivo, cujo título é “O efeito da aplicação regular de circuitos de treino funcional na condição física de alunos do 11º ano”.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estágio Pedagógico; Relatório de Estágio; Condição Física; Treino Funcional; Professor Estagiário.

## **Abstract**

*This Internship report corresponds to the conclusion of the master's degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education, from the Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. This resulted from the Pedagogical Internship developed at the Basic and Secondary School Quinta das Flores, class D, year 11, in the academic year 2019/2020.*

*The Pedagogical Internship aims that the student, who became a practice teacher, integrates the knowledge acquired during his initial training, in a teaching practice, in a real and supervised context, allowing him to experience and build his professionalism to become a Physical Education teacher. It is the application of theory in practice.*

*This report sets out all the decisions, strategies, experiences and feelings felt during the last year, describing how planning, implementation and evaluation were carried out in a structured way and always reflecting critically.*

*The Internship Report is divided into three major chapters, the first, where the contextualization of pedagogical practice is presented. The second is divided into four areas: Teaching Activities Learning, Organization and School Management, Educational Projects and Partnerships and Ethical-Professional Attitude. Finally, the last major chapter is the presentation of the research that was developed throughout the school year, whose title is "The effect of the regular application of a functional training circuit on the physical condition of 11th-grade students".*

**KEY WORDS:** Pedagogical Practice; Internship Report; Physical condition; Functional Training; Practice Teacher



# Índice

|   |             |
|---|-------------|
| <b>Agradecimentos</b> .....   | <b>IV</b>   |
| <b>Resumo</b> .....   | <b>VI</b>   |
| <b>Abstract</b> .....   | <b>VII</b>  |
| <b>Lista de Tabelas</b> .....   | <b>X</b>    |
| <b>Lista de Anexos</b> .....  | <b>XII</b>  |
| <b>Lista de Abreviaturas</b> .....                                      | <b>XIII</b> |
| <b>Introdução</b> .....   | <b>14</b>   |
| <b>Capítulo I – Contextualização da prática</b> .....                   | <b>17</b>   |
| 1. Expetativas Iniciais .....   | 17          |
| 2. Caraterização do contexto .....                                      | 19          |
| 2.1 A escola .....  | 19          |
| 2.2 O Núcleo de estágio .....   | 19          |
| 2.3 Grupo Disciplinar .....   | 20          |
| 2.4 Os Orientadores .....   | 21          |
| 2.5 A Turma .....   | 22          |
| <b>Capítulo II – Análise reflexiva sobre a prática pedagógica</b> ..... | <b>25</b>   |
| Área 1 - Atividades de ensino-aprendizagem .....                        | 25          |
| 1.1 Planeamento .....   | 25          |
| 1.2 Realização.....   | 31          |
| 1.3 Avaliação .....   | 40          |
| 1.4 Intervenção Pedagógica no Ensino Básico .....                       | 43          |
| Área 2 - Atividade de Organização e Gestão Escolar .....                | 44          |
| Área 3 - Projetos e Parcerias Educativas .....                          | 45          |
| Área 4 - Atitude Ético-profissional .....                               | 47          |
| Questões Dilemáticas.....   | 50          |
| <b>Capítulo III - Aprofundamento do Tema Problema</b> .....             | <b>53</b>   |
| 1. Introdução .....   | 53          |
| 2. Revisão da literatura .....  | 54          |
| 3. Objetivo geral e específico .....                                    | 56          |
| 4. Material e Métodos.....  | 56          |
| a. Caraterização da amostra .....                                       | 56          |
| b. Descrição da metodologia.....  | 57          |
| c. Instrumentos .....   | 58          |
| d. Procedimentos estatísticos .....                                     | 59          |
| 5. Resultados e Discussão .....   | 59          |

|   |           |
|---|-----------|
| 6. Conclusão .....  | 76        |
| 7. Limitações e Sugestão para futuras Investigações:..... | 77        |
| 8. Bibliografia .....                                     | 77        |
| 9. Webgrafia.....   | 79        |
| <b>Capítulo IV - Considerações Finais .....</b>           | <b>81</b> |
| <b>Referências Bibliográficas .....</b>                   | <b>83</b> |
| <b>Anexos.....</b>  | <b>85</b> |

## Lista de Tabelas

|   |  |
|---|--|
| <b>Tabela 1:</b> Planeamento do volume e da intensidade dos circuitos de treino funcional ..58  |  |
| <b>Tabela 2:</b> Estatística descritiva e inferencial dos resultados das baterias de testes FITescola e <i>FITschool</i> no momento 1 de avaliação nos grupos de controlo e intervenção.....60  |  |
| <b>Tabela 3:</b> Estatística descritiva e inferencial dos resultados das baterias de testes FITescola e <i>FITschool</i> no momento 2 de avaliação nos grupos de controlo e intervenção.....61  |  |
| <b>Tabela 4:</b> Estatística descritiva e inferencial dos resultados das baterias de testes FITescola e <i>FITschool</i> no momento 3 de avaliação nos grupos de controlo e intervenção.....62  |  |
| <b>Tabela 5:</b> Estatística descritiva e inferencial dos resultados das baterias de testes FITescola e <i>FITschool</i> no momento 4 de avaliação nos grupos de controlo e intervenção.....63  |  |
| <b>Tabela 6:</b> Significância das diferenças entre os dois grupos, de controlo e intervenção, em todos os testes da bateria de testes do FITescola e do <i>FITschool</i> , comparando os quatro momentos. ....63   |  |
| <b>Tabela 7:</b> Significância das diferenças entre os dois grupos, de controlo e intervenção, em todos os testes da bateria de testes do FITescola e do <i>FITschool</i> , comparando cada um dos quatro momentos. ....64                                      |  |
| <b>Tabela 8:</b> Estatística descritiva e inferencial dos resultados das baterias de testes FITescola e <i>FITschool</i> nos momentos de avaliação nos grupos de praticantes e não praticantes de desporto fora do contexto escolar. ....65                     |  |
| <b>Tabela 9:</b> Significância das diferenças entre os dois grupos, praticantes e não praticantes de desporto fora do contexto escolar, em todos os testes da bateria de testes do FITescola e do <i>FITschool</i> , comparando os quatro momentos. ....68      |  |
| <b>Tabela 10:</b> Significância das diferenças nos grupos de intervenção e controlo, nos alunos praticantes e não praticantes de desporto fora do contexto escolar, entre cada momento de avaliação nos testes da bateria FITescola e <i>FITschool</i> . ....69 |  |
| <b>Tabela 11:</b> Estatística descritiva e inferencial dos resultados das baterias de testes FITescola e <i>FITschool</i> nos 4 momentos de avaliação no grupo de intervenção e no grupo de controlo em função do sexo dos alunos.....71                        |  |

|   |    |
|---|----|
| <b>Tabela 12:</b> Significância das diferenças entre todos os momentos de avaliação, em função do sexo dos alunos no grupo de intervenção e no grupo de controle em todos os testes da bateria FITescola e <i>FITschool</i> ..... | 74 |
| <b>Tabela 13:</b> Significância das diferenças nos grupos de controle e intervenção nos alunos do sexo masculino e feminino, entre cada momento de avaliação nos testes da bateria FITescola e <i>FITschool</i> . ....            | 75 |

## **Lista de Anexos**

|  |    |
|--|----|
| <b>Anexo 1</b> - Ficha de Caracterização do aluno .....                    | 86 |
| <b>Anexo 2</b> - Modelo do plano de aula .....                             | 90 |
| <b>Anexo 3</b> - Grelha de Avaliação Formativa Inicial de Andebol.....     | 91 |
| <b>Anexo 4</b> - Grelha de Avaliação Sumativa de Atletismo .....           | 92 |
| <b>Anexo 5</b> - Grelha de Autoavaliação de Badminton.....                 | 93 |
| <b>Anexo 6</b> - Cartaz da 1ª Atividade "Mini-Olimpíadas" .....            | 96 |
| <b>Anexo 7</b> - Certificado de participação da IX Oficina de Ideias ..... | 97 |

## **Lista de Abreviaturas**

**FCDEF** – Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

**FPC** – Federação Portuguesa de Cardiologia

**IMC** – Índice de Massa Corporal

**MEC** – Modelo da Estrutura de Conhecimento

**MEEFEBS** – Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

**NEE** – Necessidades Educativas Especiais

**OCDE** – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

**OMS** – Organização Mundial de Saúde

**PNEF** – Programa Nacional de Educação Física

**SPSS** – *Statistical Package for the Social Sciences*

**TGfU** – *Teaching Games for Understanding*

**UC** – Universidade de Coimbra

**UD** – Unidade Didática

## **Introdução**

O documento aqui presente surge no âmbito da Unidade Curricular Relatório de Estágio, inserida no plano de estudos do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra (FCDEF-UC).

Este Estágio Pedagógico foi então desenvolvido na Escola Básica e Secundária Quinta das Flores, no ano letivo 2019/2020, junto da turma D do 11º ano de escolaridade. O núcleo de estágio era composto por cinco professores estagiários, o professor cooperante da escola supramencionada e a professora orientadora da FCDEF-UC.

O Estágio Pedagógico é realizado num ano, onde o estudante passa a ser professor estagiário, que irá para o “terreno” pôr em prática toda a teoria que assimilou durante quatro anos de estudos (três anos de licenciatura e um de mestrado). Segundo Alarcão (1996), durante o ano de estágio, o professor estagiário deverá assumir as rédeas do seu processo formativa e deverá ser capaz de integrar conhecimentos adquiridos no passado, e a partir daí construir o presente e o seu futuro. O Estágio Pedagógico permite que o professor estagiário experimente, aplique e aprenda, em contexto real, com orientação e supervisão. Assim, todos os professores estagiários passam por experiências diferentes, não só devido às diferenças contextuais, mas também pelos seus conhecimentos e crenças, tornando assim, este Relatório de Estágio em um documento pessoal e singular, pois é uma reflexão de todo o processo que o professor estagiário vivenciou.

Este documento visa a narração do percurso deste ano letivo, do Estágio Pedagógico, de todas as vivências, dificuldades e conquistas. Para além disto, permite também refletir sobre as opções tomadas, sobre as capacidades e as aprendizagens adquiridas durante o Estágio Pedagógico. Posto isto, este documento está organizado em três grandes capítulos: Contextualização da Prática Desenvolvida, a Análise Reflexiva Sobre a Prática Desenvolvida e o Aprofundamento do Tema-Problema, de título, “O efeito da aplicação regular de circuitos de treino funcional na condição física de alunos do 11º ano”, para além da “Introdução” e das “Considerações Finais”. No início de cada tema e subtema é feito um enquadramento teórico e depois são dados exemplos práticos seguidos de uma reflexão.

No primeiro capítulo, “Contextualização da Prática Desenvolvida”, são apresentadas as expectativas iniciais, o contexto do Estágio Pedagógico, a caracterização da escola, do núcleo de estágio, do grupo disciplinar, dos orientadores e da turma. No segundo capítulo, “Análise Reflexiva Sobre a Prática Desenvolvida”, é relatado a descrição e reflexão da prática pedagógica, quanto ao planejamento, realização, avaliação, atividades desenvolvidas na escola e a atitude ético-profissional do estagiário. Por fim, o terceiro capítulo, “Aprofundamento do Tema-Problema”, que teve como objetivo principal verificar o efeito de circuitos de treino funcional na condição física dos alunos.





## **Capítulo I – Contextualização da prática**

### **1. Expetativas Iniciais**

O professor é um profissional que tem a função de ensinar, de promover aprendizagens, fazendo-se valer dos seus conhecimentos adquiridos ao longo da sua formação teórica e prática. É uma pessoa que, dentro do contexto em que está inserido na escola, tem uma responsabilidade social de promover também valores para que os alunos desenvolvam componentes da sua personalidade individual.

Após quatro anos de formação, três na licenciatura em Ciências do Desporto e o primeiro ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, com inúmeras barreiras ultrapassadas, noites em branco a fazer trabalhos, muito estudo e muitas conquistas, cheguei finalmente ao último ano, ao ano de estágio. No início surgiram muitas dúvidas e medos, se estava realmente preparado ou não, se os anos passados me tinham dado todos os conhecimentos que precisava, entre outras questões. Com isto, surgiu, na altura, a necessidade de refletir e estabelecer estratégias para suprimir as dificuldades.

Enquanto professor estagiário quis, primeiramente, estabelecer uma boa relação com os alunos, criando um clima positivo de forma a que as aulas decorressem da melhor forma possível e que ao mesmo tempo houvesse aprendizagem e evolução mútua. Para isto, foi necessário que as relações com os alunos, e não só, tivessem como base o respeito, aceitando as diferenças culturais e pessoais de cada um. Inicialmente, tinha como objetivos promover valores como a resiliência, companheirismo, autonomia, entre outros.

Como novo elemento, procurei integrar-me e adaptar-me à escola e ao agrupamento, tentando criar relações com todos os intervenientes da comunidade escolar, pois se todos tivessem em sintonia, o ambiente seria positivo e os alunos sentir-se-iam incluídos e mais felizes na escola. Sendo um professor em formação era minha obrigação tentar aprender e evoluir a cada dia, aprendendo com todos os elementos da comunidade escolar, pois todos têm o seu valor dentro do estabelecimento de ensino.

A meu ver, um indivíduo quando encontra dificuldades nunca poderá baixar os braços, um professor não poderá ser diferente. Encontrei dificuldades, nem sempre as coisas correram como planeado. Nesses momentos foi necessário parar e refletir, perceber o que correu mal e corrigir. A solução para isto passou por estudar, falar e pedir conselhos

a docentes mais experientes, adquirindo outras competências, outra visão, discutir com os meus colegas estagiários para que pudéssemos aprender todos juntos. É importante referir também que, quando tudo corria bem, o pensamento nunca foi o de relaxar, foi continuar a procurar estratégias para que o meu processo de formação se pudesse desenvolver.

Como referido inicialmente, a função de um professor passa por ensinar, por promover aprendizagens, seguindo o currículo educativo. O professor é o principal influenciador da forma como decorre o processo de ensino-aprendizagem. Este tem de ser um líder capaz, para que a relação com a turma e entre os alunos seja boa e, simultaneamente, decorra aprendizagem.

Então, como também já referi anteriormente, seria importante criar uma relação pedagógica positiva com os alunos, para isto era importante que todos soubessem o que poderiam esperar de mim e o que eu esperaria por parte dos alunos. A partir da primeira aula, do primeiro segundo, assumi o compromisso de transmitir conhecimento aos alunos.

Inicialmente, uma das minhas maiores preocupações passava pelo compromisso dos alunos. Se todos teriam gosto pela prática desportiva, se iriam ter vontade ou motivação para irem às aulas por isso, para contrariar estas possíveis dificuldades, tentei planear aulas dinâmicas, lúdicas, com pouco tempo de paragem, e “lutar” para que os alunos adquirissem gosto pela prática desportiva, que se interessassem por desporto.

Quanto ao planeamento, realização e avaliação tive de ter em conta que cada aluno é um indivíduo único, ou seja, procurei identificar as dificuldades de cada um e tentei adaptar os objetivos, o ensino e a avaliação a cada um, nunca esquecendo que o limite são os objetivos a atingir no final do ciclo pelos alunos.

Este primeiro momento de reflexão inicial, mesmo antes do Estágio começar, foi o primeiro desafio desta longa caminhada. Permitiu-me pensar nas minhas capacidades e perceber que os meus pontos fortes, como a resiliência, o pensamento crítico e a capacidade de resolver problemas, seriam as minhas principais ferramentas para o ano letivo que se avizinhava.

## **2. Caracterização do contexto**

### **2.1 A escola**

A escola onde estamos inseridos é um ponto muito importante no que respeita à qualidade do Estágio Pedagógico, pois é a primeira escolha do futuro estagiário no que respeita ao estágio.

A Escola Básica e Secundária Quinta das Flores localiza-se na freguesia de Santo António dos Olivais, em Coimbra. Situa-se numa zona citadina muito movimentada, perto de um centro comercial, tendo uma boa rede de acessos.

No ano letivo 16/17 (altura em que o Projeto Educativo foi formulado), encontravam-se 1153 alunos matriculados na Escola Básica e Secundária da Quinta das Flores, distribuídos pelo ensino básico e secundário, seguindo o ensino regular, profissional ou artístico articulado, visto que a partir do ano letivo 10/11 a escola estabeleceu um protocolo com a Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra.

A Escola Básica e Secundária da Quinta das Flores dispõe de cinco espaços para a prática da disciplina de Educação Física. Destes, três são espaços cobertos, um pavilhão, que se divide em dois espaços de aula, um campo exterior e uma sala de ginástica, os outros dois são constituídos pela pista de atletismo, com uma caixa de areia e um campo exterior. As instalações presentes na escola são suficientes para haver um bom clima de ensino-aprendizagem, pois em cada espaço apenas há uma turma a ter aula (salvo quando está a chover) e não há constrangimentos de material, pois a escola possui um leque vasto e variado de material e em bom estado. Os professores rodam pelos espaços de forma alternada entre coberto e descoberto, sendo que no 1º período existiram três rotações, no 2º período, duas rotações e no 3º período estavam previstas duas rotações, que, entretanto, não existiram devido ao surto de COVID-19.

### **2.2 O Núcleo de estágio**

O Núcleo de Estágio de Educação Física pertencente à Escola Básica e Secundária da Quinta das Flores, é constituído pela professora orientadora da Faculdade, pelo professor cooperante e os cinco professores estagiários. Para os professores estagiários estavam disponíveis cinco turmas, uma para cada um, sendo quatro de 11ºano e uma de 9ºano de escolaridade. Todas as turmas tinham as suas particularidades, o que nos

permitiu observar uma vasta diversidade de alunos, experienciar diferentes formas de lecionar e experimentar diversas estratégias para o controlo das turmas.

Parece-nos importante referir que, alguns elementos do núcleo de estágio apenas se conheceram neste segundo ciclo de estudos, sendo que alguns nunca tinham trabalhado em conjunto, o que inicialmente criou alguma dúvida sobre como iríamos trabalhar. Mas, rapidamente, as tarefas foram surgindo e, com comunicação, fomos conjugando os métodos de trabalho individuais, para colmatar as dificuldades de cada um e poder efetuar um bom trabalho. Em todos os momentos tentamos sempre auxiliar-nos uns aos outros, quer seja na produção de documentos ou na realização, por exemplo. Inúmeros foram os momentos de reflexão que permitiram o crescimento individual de cada um. Por vezes também houve divergência nas opiniões, o que criou discussão e, de uma discussão saudável apenas resulta aprendizagem mútua.

Aqui também é necessário destacar o papel do professor cooperante, que, desde o início, estimulou o trabalho em grupo, quer nas tarefas que poderiam ser executadas em grupo, como na construção de testes, sebatas, questionários, etc., e encorajou, nas reuniões pós-aula, uma atitude crítica e reflexiva, para que pudéssemos aprender uns com os outros.

### **2.3 Grupo Disciplinar**

O Grupo Disciplinar de Educação Física está inserido no Departamento de Expressões, cada um deles é dirigido por um professor de Educação Física. O Grupo de Educação Física é constituído por doze professores de Educação Física e cinco professores estagiários.

No seio do grupo sentia-se um bom ambiente, o que contribuiu para uma boa integração dos professores estagiários desde o primeiro dia. Os diversos professores do grupo disciplinar mostraram sempre disponibilidade em ajudar e mantiveram sempre as “portas abertas” às suas aulas, para que pudéssemos observar e aprender. Este grupo contribuiu muito para a nossa formação, pois existiu um grande sentido de cooperação, o que permitiu uma grande partilha de experiências e transmissão de saberes.

Durante as férias letivas da Páscoa o grupo disciplinar reuniu-se, via *zoom*, para falar e projetar, em conjunto, o que seria o terceiro período no modelo de Ensino à

Distância, tentado criar uniformização de processos, quanto à disciplina de Educação Física.

Aqui deverá ressaltar-se a importância do professor cooperante na nossa integração na comunidade escolar e também no grupo, pois fez a ponte entre nós e todos os professores e funcionários, mostrando as dinâmicas sociais existentes, analisando conosco os documentos que regem a Educação Física Nacional (o Programa Nacional da Educação Física e as Aprendizagens Essenciais) e mantendo-nos a par das decisões da escola e do grupo disciplinar, das rotações, dos critérios de avaliação, do regulamento da escola e ainda do regulamento específico da disciplina.

#### **2.4 Os Orientadores**

Alarcão e Tavares (1987:34) afirmam que "ensinar os professores a ensinar deve ser o objetivo principal de toda a supervisão pedagógica", por isto, afirmo que os professores orientador e cooperante são pilares no processo de formação de um professor estagiário. Não só ao que o processo de ensino aprendizagem diz respeito, mas a todo o funcionamento da escola.

Tal como referido anteriormente, o professor cooperante teve um papel preponderante na nossa integração na comunidade escolar, para além disto incentivou o núcleo de estágio a refletir sobre as opções tomadas inicialmente, quanto ao planeamento, e posteriormente, após todas as aulas, com as reflexões conjuntas, incentivou-nos a pensar sobre as aulas dadas (realização). Um professor que esteve conosco no "terreno", com uma partilha de experiências e transmissão de conhecimento dia após dia de modo a que nos tornássemos uma melhor versão de nós próprios.

A professora orientadora da Faculdade, com a sua vasta experiência no ensino, teve um papel preponderante na orientação de todo o "trabalho de casa", na organização do relatório de estágio, na orientação do tema problema e também teve influência na nossa prática pedagógica, pois ao longo do ano letivo observou diversas aulas, tendo-nos fornecido dicas cruciais para melhorarmos a nossa intervenção enquanto docentes.

## 2.5 A Turma

Em setembro tivemos uma reunião com o professor cooperante, onde este nos disse que turmas tinha disponíveis para a realização do estágio. Os cinco tínhamos então que escolher entre quatro turmas do 11º ano e uma do 9º ano, posto isto, o núcleo de estágio decidiu realizar um sorteio, onde ficou definida a turma de cada um.

A nossa turma do 11º ano, era constituída por alunos do Curso de Artes Visuais. A turma contava com um total de 27 alunos, sendo que 22 eram do sexo feminino e 5 eram do sexo masculino. A média de idades dos alunos encontrava-se nos 16,4 anos, pois as idades eram compreendidas entre 15 e 19 anos. Quanto ao quadro clínico dos alunos, algo que influenciaria a nossa prática enquanto docentes, de referir que nesta turma estavam integrados três alunos com necessidades educativas especiais (Síndrome de *Down*) e uma aluna com uma lesão antiga no joelho, que a impossibilitava de realizar algumas tarefas das aulas.

Cada aluno é um ser individual, tem as suas particularidades, então no início do ano letivo os alunos preencheram uma ficha de caracterização do aluno (anexo 1), com perguntas acerca dos seus dados pessoais e interesses. Os alunos com necessidades educativas especiais (NEE) não preencheram este questionário, pois não tinham capacidade para responder autonomamente ao questionário.

Os questionários deram-nos alguns dados importantes que influenciaram diretamente a nossa prática enquanto docentes. Nesta turma, 21% dos alunos respondeu que tinha “pouca” ou “nenhuma” motivação para as aulas de Educação Física, isto constituía assim a primeira grande questão: “Como motivar estes alunos?”. Pois Gouveia (2007) afirma que a motivação é um dos principais fatores que podem influenciar o comportamento de um indivíduo.

Quanto às matérias que os alunos tinham mais interesse, o voleibol foi a mais escolhida (9), seguida de badminton e basquetebol (7), atletismo e andebol (5). Sendo que destas, seriam lecionadas durante o ano letivo, badminton, atletismo e andebol, por isso, à partida, os alunos iriam empenhar-se muito mais nestas matérias. Como as que demonstravam menos interesse os alunos escolheram, com larga maioria, o futsal/futebol (12), ou seja, uma das matérias que seria lecionada, por isso tinha como objetivo inverter esta opinião dos alunos e fazer com que estes gostassem um pouco mais da modalidade. De referir ainda que quatro alunos tinham a Educação Física como disciplina favorita,

quatro alunos como a disciplina que menos gostavam e três alunos referiram que era a disciplina onde sentiam mais dificuldade, ou seja, isto leva-nos a outro objetivo que referi anteriormente. Uma das nossas metas para este ano letivo seria motivar ao máximo os alunos para a prática desportiva, de modo a que durante o ano aumentassem a sua motivação e tivessem mais capacidades, para que no ano seguinte não voltassem a referir que a Educação Física seria a disciplina que menos gostam ou que têm mais dificuldade.

Os alunos também responderam a questões sobre o seu passado desportivo e os resultados mostraram que a turma teria alguma cultura desportiva, pois apenas dois alunos nunca tinham praticado desporto federado na sua vida. De referir que quatro alunos já tinham passado por quatro ou mais modalidades a nível federado. Parte do papel da Educação Física e do professor passa por estimular a prática desportiva fora do contexto escolar.

Por último, quanto á disciplina e ao clima, a turma demonstrou sempre um alto nível, sendo que as aulas decorreram sem incidentes, os alunos demonstraram ser sempre empenhados e com poucas distrações, bom comportamento e muito educados, tudo isto contribuía então para que o clima fosse favorável para o processo de ensino aprendizagem. Nas matérias lecionadas grande parte da turma era homogénea, sendo que apenas três alunos se encontravam num nível inferior em relação aos outros, mas ao trabalharem juntamente com o resto da turma, estes motivavam-se e mostravam sempre evolução entre a avaliação formativa inicial e a avaliação sumativa.

Importa fazer referência a uma pós-caraterização, a caraterização que foi feita para o Ensino à Distância, pois esta revelou algumas das condições que os alunos tinham em casa, que não facilitavam o processo de ensino aprendizagem. Ora, 16,7%, dos alunos da turma D, referiram que não tinham espaço para realizar exercício físico em casa e ainda 22,2% responderam que no espaço que tinham para fazer exercício, não tinham internet, o que poderia constituir uma dificuldade durante as aulas síncronas, pois, ou os alunos teriam fraca qualidade de internet ou então estariam a realizar as aulas num espaço pequeno, o que prejudicaria o processo de ensino aprendizagem. Quanto às câmaras, todos os alunos responderam que tinham, independentemente da qualidade, no entanto, aquando do início das aulas, duas alunas afirmaram que a sua câmara não funcionava. Quanto a ter computador pessoal, 44,4% dos alunos responderam que não tinham, tendo que partilhar o computador “de casa” com os restantes elementos do agregado familiar, o que no caso de uma aluna significou não conseguir aceder às aulas de Educação Física.



Depois de analisados todos os contextos a que temos que nos adaptar é altura de falar em planeamento, pois esta é a primeira grande tarefa do Estágio Pedagógico.

## **Capítulo II – Análise reflexiva sobre a prática pedagógica**

### **Área 1 - Atividades de ensino-aprendizagem**

Nesta área pretende-se que o estagiário descreva a sua estratégia de intervenção, contribuindo para o sucesso do aluno no que toca ao processo de ensino-aprendizagem.

Silva et al. (2019) diz-nos que nesta área devemos considerar três grandes domínios profissionais da prática docente: Planeamento do Ensino, a Condução do Ensino – Aprendizagem (Realização) e a Avaliação. Podemos então perceber que esta área é crucial na formação de um professor, pois estes domínios farão com que o professor estagiário evolua na atividade do que é ser professor, pois terá que ter capacidade para planear e executar junto da turma onde acontece a intervenção.

Portanto, neste capítulo seguiremos a ordem anunciada anteriormente, realizando um enquadramento teórico de cada domínio e subdomínio, e relataremos a nossa experiência enquanto professores estagiários, com momentos reflexivos, o que sempre contribuiu para corrigir os erros cometidos e reforçar positivamente o que de bom foi feito.

#### **1.1 Planeamento**

O conceito de planeamento é definido “como um processo de revisão que organiza todo o processo de ensino aprendizagem” (Pacheco, 1995, in Inácio et al., 2014, p. 56) e Januário (1996, citado por Inácio et al.(2014, p. 56) define-o como o “processo pelo qual os professores aplicam os programas escolares, cumprindo a função de os desenvolver e de os adaptar às condições do cenário de ensino.”

O planeamento divide-se então em três níveis: macro, com o Plano Anual; meso, relativamente às Unidades Didáticas; e micro, quanto ao Plano de Aula. Todos estes documentos devem complementar-se. Após o plano anual ser definido, deverão ser elaboradas as Unidades Didáticas e, posteriormente, preparados os planos de aula, consultando o que ficou previamente definido nas Unidades Didáticas. Estes documentos devem existir em consonância uns com os outros.

O planeamento é uma das primeiras dificuldades dos professores estagiários no início do ano letivo, mas vai deixando de o ser ao longo do ano (Teixeira e Onofre, 2009).

Por isso é natural que, inicialmente, se tenha gasto muito tempo neste domínio, pois havia uma maior preocupação nas tarefas relacionados com o planeamento. Perante a necessidade de rentabilizar o tempo disponível, tivemos que agilizar todo este processo e, em alguns momentos, houve descuidos no que toca ao planeamento das aulas. Com a prática, fomos corrigindo os erros e superando estas dificuldades iniciais. Algumas vezes, a hora de saída não era respeitada, pois queríamos cumprir o plano na totalidade, o que fazia com que os alunos saíssem depois dos 10 minutos a que tinham direito, por exemplo.

O planeamento permite-nos organizar o processo de ensino aprendizagem, pensando em todas as variáveis que possam interferir neste processo, contribuindo assim para o sucesso dos alunos.

### **1.1.1 Plano anual**

Inicialmente importa saber o que é um plano anual, então, segundo Bento (2003, p. 59), “um plano anual é um plano de perspetiva global que procura situar e concretizar o programa de ensino no local e nas pessoas envolvidas. Constitui, pois, um plano sem pormenores da atuação ao longo do ano, requerendo, no entanto, trabalhos preparatórios de análise e de balanço, assim como reflexões a longo prazo.”

A primeira tarefa desenvolvida no âmbito do Estágio Pedagógico foi relacionada ao planeamento, Bento (2003) diz-nos que todo o planeamento tem o seu ponto de partida na análise dos programas nacionais, e foi por aí que começamos, não só pela análise do Programa Nacional de Educação Física (PNEF) (Jacinto et al., 2001), mas também pela análise do documento das Aprendizagens Essenciais. Tal como referido anteriormente, o planeamento também deve ser adaptado às condições do cenário de ensino (Januário, 1996), logo surgiu também a necessidade de realizar a caracterização dos recursos espaciais, temporais, humanos e materiais. Para além de todos estes aspetos foi também tido em conta as disciplinas lecionadas no ano anterior, para que os alunos tenham estímulos variados e um conhecimento mais abrangente acerca do desporto. Após se ter escolhido as modalidades a serem abordadas, tivemos de ter em conta as opções do grupo, ou seja, numa reunião de grupo de Educação Física ficou definido o *roulement* que iria ser utilizado no ano letivo 2019/2020 e a partir daí “encaixamos” as modalidades nos diversos blocos. Surgiram assim as primeiras dificuldades, pois havia uma modalidade que tinha de ser repetida, devido ao *roulement* e decidimos assim em núcleo de estágio.

Havia ainda modalidades em que o “à vontade” era menor, como a dança, então optamos por colocá-la no 3º período, dando assim mais tempo para preparar essa unidade didática e optamos por repetir o Andebol, pois era uma modalidade que tinha feito poucas vezes parte do currículo dos alunos.

Nas primeiras reuniões de estágio, em conversa com o professor cooperante discutiu-se também qual seria o modelo a utilizar, ficando definido que utilizaríamos o modelo de planificação por blocos, não só pelas condicionantes relativas aos recursos espaciais e materiais, tal como Rosado (2002) refere, o modelo por blocos é determinado pelo o *roulement* e permite uma maior facilidade na organização dos conteúdos, ao contrário do modelo por etapas, que exige espaços polivalentes e torna o controlo mais difícil. Consideramos que este modelo poderá ser usado por professores com mais anos de prática.

Com a situação de emergência ativada e as aulas suspensas foi necessário repensar o planeamento, pois este era afetado diretamente, visto que o número de aulas (síncronas) e as condições para as mesmas serem realizadas tinham sido drasticamente alteradas. Para o terceiro período, estava planeado lecionarmos Andebol e Dança – Aeróbica, como referido anteriormente. Dadas as novas condições, decidimos que só iríamos lecionar dança – Aeróbica, porque esta modalidade seria mais exequível, visto que não queríamos entrar por uma vertente exclusivamente teórica e a modalidade de Andebol seria difícil, senão impossível, de lecionar, estando os alunos em casa e sem outros colegas. Outro facto que suportou a nossa decisão, foi também o facto de, no primeiro período, já termos lecionado andebol.

Em suma, consideramos o planeamento anual um documento importante para a organização do professor, pois obriga a todo um trabalho preparatório de análise dos documentos que regem a Educação Física, permite antever ações e dá ainda uma ideia geral de quantas aulas teremos para cada bloco de matéria, para que possam ser construídas as unidades didáticas promotoras do sucesso real dos alunos, ou seja, para que haja aprendizagem.

### **1.1.2 Unidades didáticas**

Bento (2003) diz-nos que um planeamento adequado de unidades temáticas (UD) deve ser a base para que haja qualidade e eficácia no processo de ensino aprendizagem.

O autor refere ainda que é nesta fase onde decorre a maior parte do planeamento e da docência do professor, e é aqui que deve ser explorada a sua criatividade. Podemos afirmar então, que é onde o professor pode efetivamente pôr o seu cunho pessoal.

Para a elaboração das Unidades Didáticas seguiu-se o Modelo de Estrutura de Conhecimento (MEC), proposto por Vickers (1990). A autora apresenta-nos então este modelo que se encontra dividido em 3 fases (análise, decisão e aplicação), onde se dividem 8 módulos. Ou seja, o professor inicialmente tem de analisar a modalidade, o contexto e os seus alunos, depois tem de decidir os conteúdos que irão ser abordados, definir os objetivos, decidir o que irá ser avaliado, tendo em consideração os objetivos definidos anteriormente e decidir que situações de aprendizagem serão utilizadas. Posto isto, na fase de aplicação, tem de passar tudo isto do papel para a ação e posteriormente refletir sobre o processo.

As Unidades Didáticas foram assim discutidas e construídas em conjunto, pelo núcleo de estágio, tendo sempre que ser adaptadas à turma de cada um. Inicialmente parte das Unidades Didáticas eram construídas de acordo com o contexto, ou seja, de acordo com os recursos existentes, com a análise feita ao PNEF. Assim, começávamos a questionar se os nossos alunos estariam ao nível do que o PNEF pretendia, se seriam capazes de atingir aqueles objetivos. Sabendo, no entanto, que o planeamento e a UD são documentos dinâmicos, após a avaliação formativa inicial poderia haver a necessidade de os reformular, já que estes seriam construídos à *priori*. Ora, a elaboração de cada Unidade Didática obrigava a um trabalho de pesquisa, não só em livros, mas também junto de colegas mais familiarizados com a modalidade, pois muitas vezes surgiam dificuldades devido à falta de conhecimento acerca das mesmas.

Muitas vezes durante a aplicação destas Unidades Didáticas surgia assim a necessidade de alterar os documentos, pois nem tudo corria como era expectável, por exemplo, quando chovia, os espaços tinham que ser divididos com os outros professores e muitas vezes o plano que estava delineado tinha que ser completamente alterado. Para além disto, os objetivos definidos pelo PNEF não correspondiam de todo às realidades das nossas turmas (caso flagrante na UD de Ginástica, por exemplo), o que significava que tínhamos que adaptá-los. Exigiu então, capacidade de adaptação e criatividade, capacidades que consideramos importantes num profissional de Educação Física.

Concluindo, as Unidades Didáticas são uma parte integrante do planeamento, mais especificamente ao nível meso, pois estas vão ao encontro do definido no plano anual e elucidam muito do que vem a seguir, já que os planos de aula têm de estar em consonância e têm de fazer cumprir os objetivos a que nos propusemos. Este é então um documento que adapta o ensino aos recursos existentes na escola. Na minha opinião são os documentos referentes ao planeamento que diferenciam os docentes, pois os trabalhos de planeamento são a expressão da personalidade do professor, do conhecimento e competência do seu estilo individual de ensinar (Bento, 2003).

### **1.1.3 Planos de aula**

Bento (2003) refere que o plano de aula é um projeto da forma como a aula deve decorrer, uma imagem estruturada, naturalmente, por decisões fundamentais. Um plano deverá ser coerente, claro, flexível e estar adequado aos recursos e às características dos alunos.

O planeamento de cada uma das nossas aulas foi ao encontro do que Siedentop (2008) diz, isto é, as aulas devem garantir um elevado tempo de empenho motor, uma motivação e estimulação dos alunos para que apresentem uma participação ativa e crítica em relação a si próprios, uma apresentação clara e sucinta dos objetivos e uma criação de um clima positivo para o processo de ensino-aprendizagem, perspetivando a produtividade e evolução dos alunos.

Considerando o que foi mencionado anteriormente, utilizamos o modelo de plano de aula facultado no primeiro ano de mestrado (anexo 2). Este modelo seguia a proposta de Bento (2003) e era dividido em 3 partes, através de uma sequência lógica: a parte inicial, a parte fundamental e a parte final. Posto isto, à parte da estrutura tripartida supramencionada, existia: o cabeçalho, que era composto por informações para a contextualização da sessão: o nome do professor, o número da aula, a data e hora, o ano e a turma em questão, o período letivo, o local e a duração da aula, a UD correspondente assim como o número da aula da UD, a função didática, o material necessário, e, por fim, os objetivos para a aula; assim como a fundamentação/justificação das opções tomadas (tarefas e a sua sequência). Relativamente à estrutura tripartida (parte inicial, fundamental e final), esta era constituída por: tempo (parcial e total), objetivos específicos de cada

exercício, a descrição e organização das tarefas, as componentes críticas dos gestos solicitados para realizar as tarefas, critérios de êxito e as estratégias/estilos de ensino.

No momento do planeamento das aulas, tivemos em conta o princípio da progressão, tanto de complexidade, do mais simples para o mais complexo, como de intensidade, um aumento progressivo desta. Ao longo das aulas, as situações de aprendizagem têm que ser variadas, para permitir estímulos igualmente variados aos alunos e manter o seu interesse, empenho e motivação nas aulas. No que toca ao tempo de prática, tentamos garantir que os exercícios tinham o maior número de alunos em atividade e que também permitiam o maior número de repetições a cada um, isto para que os alunos pudessem aprender, pois só com a prática é que estes conseguem atingir os objetivos propostos e assim evoluir. A esta prática deverá ser associado um elevado número de *feedbacks*, pois o reforço positivo ou negativo é um fator essencial no que toca às aprendizagens e tínhamos por hábito referir no plano de aula os erros mais frequentes para que pudéssemos estar atentos aos mesmos e imediatamente corrigi-los. Quanto à gestão da aula, os exercícios eram programados para que se gastasse o menor tempo possível quer de transição, como de montagem. Por fim, e não menos importante, quanto à instrução, estava sempre previsto no plano o tempo gasto para esta dimensão e escrito os objetivos, a descrição do exercício, as componentes críticas e os critérios de êxito.

As dificuldades nesta componente do planeamento situavam-se na transposição do papel para o contexto real, pois inicialmente não prevíamos corretamente o tempo necessário e não conseguíamos concluir o plano a que nos tínhamos proposto, a escolha dos exercícios nem sempre era a mais correta, pois muitas vezes “perdíamos” demasiado tempo com exercícios analíticos e utilizávamos poucos exercícios que envolviam competição, algo que os alunos apreciavam. Todas estas dificuldades foram sendo superadas nas reuniões do núcleo de estágio, feitas imediatamente após o término da aula, que nos ajudavam a refletir sobre estes problemas e arranjar soluções em conjunto.

Em suma, o plano de aula é fundamental no que concerne ao planeamento, pois “a aula é o ponto de convergência do pensamento e da ação do professor” (Bento, 2003, p. 101).

Sendo o planeamento algo que está sujeito a sofrer alterações, importa que a realização, a intervenção pedagógica, seja o reflexo e suportada por um bom planeamento.

## **1.2 Realização**

Neste ponto da realização pretende-se que o planeamento seja posto em prática, tendo em conta o papel do professor, que se quer um “professor eficaz”. Siedentop (2008) define um “professor eficaz” como um professor que dirige os seus alunos de forma a que se diminua o tempo perdido e aumente o tempo para a aprendizagem, utilizando atividades adequadas ao nível dos alunos, de modo a favorecer a sua aprendizagem. O verdadeiro profissional de Educação Física quer que os seus alunos aprendam, ensinando com esse intuito. Ora, analisando a definição do autor podemos afirmar que a intervenção do professor é essencial no processo de ensino-aprendizagem.

Tani (2008, cit. In Tani et al., 2010) diz-nos que a aplicação dos conhecimentos científicos, adquiridos ao longo de anos de estudo, na intervenção constitui uma das condições essenciais nas profissões academicamente orientadas e que será essa aplicação que irá garantir a identidade profissional. No entanto é importante reconhecer que não se espere uma quantidade e qualidade de conhecimentos suficiente para dar resposta a todos os problemas que surgem inerentes à profissão de docente, daí haver necessidade de adquirir outros tipos de conhecimentos, aqueles que advém da experiência pessoal e profissional (Tani, G.; Júnior, C. M.; Catuzzo, M. T., 2010), e é aqui que entra a componente da Realização no Estágio Pedagógico.

Posto isto, o professor deverá pôr em prática os seus conhecimentos teóricos, no que diz respeito às técnicas de intervenção pedagógica, sendo estas a instrução, gestão, clima e disciplina, de modo a “conduzir” os seus alunos e levá-los à construção da sua identidade profissional.

Aqui serão apresentadas as quatro dimensões da intervenção pedagógica, bem como uma reflexão crítica da nossa experiência, em relação ao contexto que experienciamos.

### **1.2.1 Instrução**

A comunicação é uma competência essencial para o professor, sendo esta um dos fatores determinantes para o sucesso pedagógico, seja em contexto de escola ou treino desportivo (Rosado e Mesquita, 2011). Siedentop e Tannehill (1991) definem “instrução” como todos os comportamentos e componentes de intervenção pedagógica que fazem parte do repertório comunicativo do professor. A dimensão instrução contempla vários componentes como: a preleção, a demonstração, o questionamento e o *feedback*



(Siedentop, 2008). A instrução só é eficaz quando interpretada de forma correta pelos alunos, ou seja, é necessário que os alunos tenham real compreensão e percepção do que é objetivado e desejado (Siedentop, 2008).

No que toca à preleção inicial, compreendemos que esta deverá ser clara e objetiva, de modo a que não seja demasiado longa, aqui deverão ser ditos os objetivos da aula e os conteúdos que irão ser abordados. Ora, durante este ano letivo tivemos o cuidado de ir aprimorando esta comunicação, controlando os alunos e garantindo que estes estavam de frente para nós e atentos à nossa preleção. Também tentamos torná-la o mais objetiva e concisa possível para que não se perdesse muito tempo. Assim poupávamos tempo posteriormente e aumentávamos, conseqüentemente o tempo de empenhamento motor, o número de repetições, aumentando assim a qualidade do processo de ensino aprendizagem.

Inicialmente, nestes momentos não tivemos dificuldades, mas no início do 2º período o comportamento da turma começou a piorar em todas as disciplinas, pois estes entravam agitados e muito conversadores, o que nos levou a repensar o momento da preleção inicial e a nossa postura durante a mesma. Inicialmente a nossa preleção inicial era mais descontraída, depois tornou-se mais assertiva, para que não houvesse conversas paralelas e que todos tivessem atentos à nossa preleção, esperando que estes estivessem calados para nós podermos falar ou que parassem com as brincadeiras. Após algumas aulas, os alunos já mandavam calar aqueles que estavam a perturbar e todos tinham uma postura diferente, mais concentrada e disponível para ouvir a instrução.

No que toca à preleção, na parte fundamental da aula, podemos dizer que a realização é sempre influenciada pelo planeamento, logo nas primeiras aulas de cada unidade didática, nas aulas com a função didática de introdução, as preleções tenderam sempre a ser mais longas, pois havia maior necessidade de referir as componentes críticas mais importantes para cada habilidade que se iria trabalhar nessa aula, de explicar como é que se jogava um jogo de determinada modalidade ou de dar as condições de realização dos exercícios base que aconteceriam em quase todas as aulas. São exemplo o jogo do “Handrugby” no andebol, o jogo dos passes no futsal ou o exercício de *skippings* no atletismo. Esta explicação mais longa no início das unidades didáticas permitia que nas aulas seguintes, de exercitação e de consolidação, se poupasse tempo na instrução. Nestas aulas tentávamos concentrar a explicação nos objetivos, critérios de êxito, componentes críticas que a turma apresentasse mais dificuldade e na demonstração. Quase todas as

aulas tiveram uma forma de competição, seja em jogo formal ou jogo reduzido, onde aproveitávamos para realizar questionamento e incentivar o pensamento crítico e criativo dos alunos, parando o exercício e perguntando o que eles achavam que estariam a fazer mal e em conjunto tentar resolver a problemática que estava a acontecer. Nos jogos desportivos coletivos de oposição (andebol e futsal) tivemos tendência a utilizar esta estratégia num maior número de vezes, pois os alunos tinham muitas dificuldades e a intervenção era necessária. Para que estes pudessem chegar ao final da unidade didática a realizar uma ocupação racional do espaço, ocupando as suas posições, permitindo então que se pudesse realizar um jogo sem interrupções.

Na preleção final, o nosso discurso incidia sobre uma breve análise sobre a aula, como é que esta tinha corrido em termos de empenho e comportamento e depois disto fazíamos um comentário geral acerca das principais dificuldades dos alunos. A meio do 2º período tentamos que os alunos tivessem mais envolvidos nesta preleção, perguntando quais eram as maiores dificuldades que estes achavam que tinham e de que forma poderiam ultrapassá-las, de modo a envolvê-los no seu processo de ensino.

Para otimizar a preleção, importa referir que em todos os momentos de preleção tivemos em conta o nível atencional dos alunos, tal como Rosado e Mesquita (2009) afirmam ser importante. Este foco atencional poderia ser prejudicado por conversas paralelas, por material que estes pudessem ter na mão ou até para onde estivessem virados, por isso para além do controlo necessário da disciplina em situações de conversa, também definimos que sempre que nos encontrava-mos em momento de preleção, os alunos colocavam a bola, por exemplo, debaixo do braço, tivemos cuidado em que estes nunca tivessem de frente para o sol ou para outra aula, algo que poderia desviar o foco atencional deles.

Quanto à demonstração, optamos por escolher na maioria das vezes um aluno com experiência na modalidade que estava a ser lecionada, sendo que esta poderia seguir dois modelos, o “modelo correto”, aquele que executa bem o exercício, que transmite a informação necessária, mas que não transmite os erros que podem vir a acontecer, e o “modelo de aprendizagem” que é aquele que não garante uma representação cognitiva do movimento/ exercício correto, mas que transmite os erros mais frequentes (Rosado e Mesquita, 2011). A demonstração era realizada no início de cada exercício e muitas vezes facilitava a instrução e permitia que os alunos entendessem o exercício mais rápido.

Como referido anteriormente, o questionamento era utilizado na parte final da aula, para promover a reflexão dos alunos acerca do seu desempenho na aula, mas para além deste momento, o questionamento também acontecia na forma de feedback interrogativo, mais de forma individual do que para toda a turma. Nas aulas de introdução de conteúdos, o questionamento também foi muito utilizado para perceber a profundidade do conhecimento dos alunos acerca da modalidade em questão, eram feitas perguntas simples, gerais, maioritariamente sobre regras e tática, onde incentivávamos os alunos a responderem, reforçando que não havia mal em errar e elogiando as respostas positivas, tal como Siedentop (2008) nos diz.

Quanto ao feedback, consideramos este, um instrumento essencial para o processo de aprendizagem, pois este tem o objetivo de reforçar ou corrigir um comportamento. McGown (1991) considera o feedback a variável mais importante no controlo das aprendizagens. Rosado e Mesquita (2011, p.82) definem o feedback pedagógico “como um comportamento do professor de reação à resposta motora de um aluno ou atleta, tendo por objetivo modificar essa resposta, no sentido da aquisição ou realização de uma habilidade”. Quando falamos em feedback, interessa também falar em qualidade e quantidade. Rodrigues (1997) realizou um estudo comparativo entre professores experientes e professores estagiários e verificou que os dois grupos apresentavam valores médios relativos ao número de feedbacks muito semelhantes, concluindo que a sua intervenção não se revela pela quantidade, mas sim pela qualidade e pelo momento. Posto isto, é essencial que o feedback tenha conteúdo, ou seja, seja mais do que um “Muito bem, boa!”, este deverá ter informação do que foi feito de bem, por exemplo, “Bom remate, conseguiste saltar com o pé contrário e fazer uma boa rotação do tronco, imprimindo assim força ao remate, mas podias ter armado melhor o braço!”. Assim estamos a reforçar o que de bom foi feito e o aluno sabe claramente em que componentes críticas esteve bem e aquelas em que esteve menos bem.

Relativamente ao ciclo do feedback, segundo Piéron (1986), para este ser completo, o professor deverá observar e identificar o erro, tomar a decisão de reagir ou não, se reagir, deve prescrever feedback pedagógico, ficar a observar as próximas ações do aluno, para verificar se houveram mudanças no comportamento do mesmo e depois voltar a prescrever feedback pedagógico. Mais uma vez importa referir que muitas vezes o planeamento influencia a realização, com isto queremos justificar a nossa melhor fase, no que toca ao feedback, que aconteceu aquando do ensino da modalidade de andebol, que

é uma das modalidades onde nos sentimos mais à vontade. Durante esta unidade didática não tivemos dificuldades ao nível do feedback, conseguindo identificar os erros e corrigi-los, completando com frequência o ciclo do feedback, nas modalidades seguintes, começamos a ter mais dificuldade em evidenciar isto, pois tínhamos mais dificuldade em detetar o erro e saber como corrigi-lo. Mas no futsal, por exemplo, “conseguia observar o erro, corrigia-o, havia uma mudança, mas esta durava 1 ou 2 minutos, depois o erro voltava e subsistia, levando a que ficasse frustrado” (Reflexão aula 81 e 82 – 19 de fevereiro de 2020).

Durante o Ensino à Distância sentimos algumas dificuldades em dar feedback, porque o contexto era muito complicado, pois muitas vezes os alunos não tinham a câmara na melhor posição para que pudéssemos prescrever feedback pedagógico ou então, nem sempre tínhamos a certeza se era da internet ou um erro dos alunos quando estes não estavam nos tempos corretos da música.

Em jeito de reflexão acerca da intervenção pedagógica, podemos afirmar que teve uma evolução progressiva, com uma constante adaptação à escola, à turma e ao próprio Estágio Pedagógico. Todas as tarefas foram-se tornando mais naturais, havendo um maior à vontade para intervir, para questionar, para experimentar diversas estratégias e perceber quais as que resultavam melhor. Numa fase inicial as preleções não incidiam nos pontos fulcrais havendo demasiada informação, os feedbacks eram muitas vezes avaliativos e prescritivos, as demonstrações não eram totalmente bem aproveitadas, muitas vezes eram feitas depois de uma instrução já extensa e já não eram eficazes. Após as reflexões das aulas, com a ajuda do professor cooperante, foi-nos possível ultrapassar estas dificuldades e aumentar a qualidade do processo de ensino aprendizagem.

A instrução é uma ferramenta extremamente importante no processo de condução do ensino, quando bem executada, a aula torna-se mais fluída e mais agradável, melhorando o clima e facilitando a gestão e o processo de ensino aprendizagem dos alunos, que ficam mais motivados e empenhados nas tarefas.

### **1.2.2 Gestão**

Para uma gestão eficaz, é necessário que todos os comportamentos do professor maximizem o tempo de empenhamento motor dos alunos, com um número reduzido de comportamentos desviantes e é também necessário que o uso do tempo de aula seja o

mais eficaz possível (Siedentop, 2008). Ora, com isto, o professor deverá procurar rentabilizar o tempo útil de aula, otimizando o tempo disponível para a prática, para a tarefa e promovendo assim maior tempo potencial de aprendizagem (Rosado e Ferreira, 2011). Toda a gestão do tempo feita pelo professor irá influenciar positiva ou negativamente o processo de aprendizagem dos alunos (Mesquita, 2000). A definição de rotinas com os alunos é uma estratégia para que se poupe mais tempo e que o professor possa dedicar mais tempo a outras tarefas na aula. Estas rotinas são essenciais para uma boa gestão da aula (Rink, 2014), também a criação de regras, permite um sistema eficaz de organização da aula (Siedentop, 1991).

Passando agora à prática, quanto à gestão nunca tivemos a tarefa facilitada, pois os alunos chegavam em cima da hora da aula, nos 7 minutos após o toque, definido pelo regulamento interno da escola. Acrescendo o facto de não chegarem com pressa que a aula começasse, também nas transições tínhamos que estar sistematicamente “em cima” dos alunos para que estes as executassem com alguma fluidez. Pegando neste ponto para iniciar a minha reflexão, durante o planeamento evitávamos mudar a disposição dos exercícios para não perder muito tempo nas transições e quando era necessário fazer equipas, distribuíamos os coletes sempre durante o exercício anterior ou então logo no início da aula. Durante a aplicação do circuito de treino funcional, a rotina era sempre a mesma. Começávamos com um aquecimento de mobilidade articular que era controlado por nós, professores, e depois passávamos para o circuito de treino funcional. Desde a primeira aula pusemos a regra que ao apito todos os alunos paravam o que estavam a fazer e caso tivessem algum objeto na mão, como uma bola de andebol, por exemplo, ponham-na debaixo do braço. No início de todas as aulas lembrávamos que era proibido ter pulseiras, colares, piercings e que quem tivesse o cabelo comprido tinha que o amarrar. Em todas as aulas tentamos dar uma elevada quantidade de feedbacks, de forma enérgica, tentando sempre transmitir muita energia para os alunos e conseqüentemente para a aula, tornando-a mais dinâmica. Quanto à montagem e desmontagem de material tínhamos duas estratégias, uma era recorrer aos alunos que estavam com atestado médico e outra era chegar ao espaço de aula, com o material, cerca de 15 minutos antes do início da mesma e começar a montar. Por exemplo, o circuito já estava sempre montado quando os alunos entravam para o espaço de aula e durante a unidade didática de ginástica os alunos já tinham mecanizado que tinham que montar e desmontar os colchões para a prática da ginástica, também os colchões eram montados sempre na mesma disposição e com a

nossa supervisão. Uma das estratégias para uma boa gestão é começar a aula à hora exata (Siedentop, 2000), algo que tínhamos muitas dificuldades, especialmente às segundas-feiras que a aula era às 8 horas e 30 minutos, o que significava que muitos alunos chegavam atrasados, e sistematicamente esperávamos até ter um “quórum” aceitável para começar a preleção inicial e depois o aquecimento. Apesar de desde o início termos feito um elevado controlo da pontualidade e das faltas de material, mas mesmo com faltas, os alunos continuavam a chegar atrasados. Para uma boa gestão, não interessa só começar a aula a horas, esta também deverá terminar a horas, com os respetivos 10 minutos antes do toque de saída, algo que também tivemos alguma dificuldade em cumprir algumas vezes, pois não contava com o tempo de arrumação do material, em que os alunos participavam ou então perdíamos-nos durante os exercícios de jogos reduzidos, que eram sempre o último exercício da aula, a dar feedbacks, mas ao longo do tempo, tanto a hora de início como a do final, começaram a ser cumpridas, pois, no início tínhamos que começar com aqueles que estavam presentes e com um maior rigor no planeamento da aula conseguimos terminar a aula à hora correta. Interessa referir ainda que o modelo de ensino utilizado preferencialmente, foi o modelo do Teaching Games for Understanding (TGfU), o que permitia que os alunos estivessem sempre em atividade, pois este modelo promove os jogos reduzidos, evitando assim os exercícios por vagas, exercícios que significavam tempo de espera.

Terminando, acerca da nossa gestão, podemos afirmar que a criação de rotinas, o estabelecimento de regras e um bom planeamento, com vista a facilitar a realização, revelaram-se fatores fundamentais para potenciar o tempo de empenhamento motor, o tempo disponível para a prática e para a tarefa e, conseqüentemente, o processo de ensino-aprendizagem, as estratégias permitiram-nos estar mais disponível para outras tarefas como por exemplo para a prescrição de feedback.

### **1.2.3 Clima/ Disciplina**

Nestas dimensões do clima e da disciplina, podemos afirmar que estas estão intimamente ligadas entre si, pois um bom clima favorece uma boa disciplina e vice-versa. Para além destas estarem interligadas, também se relacionam com a instrução e com a gestão, pois a maior parte dos comportamentos desviantes, que prejudicam o clima da aula, advêm de quando os alunos se encontram parados, ou seja à espera para realizar um exercício ou num momento de instrução (Piéron, 1992, cit. In Quina, 2009). Também

Siedentop (2008) refere que uma boa organização aliada a boas estratégias cria um clima conveniente à aprendizagem.

No início do ano a turma não apresentava problemas de indisciplina e demonstrava muito empenho nas aulas, mas ao longo do 1º período o empenho diminuiu ligeiramente e o comportamento piorou, sendo que os alunos tinham, constantemente, conversas paralelas. Tivemos então que alterar a nossa postura, assumimos assim uma postura mais assertiva e passamos a mensagem que a aula tinha que decorrer da forma que nós queríamos e que não poderia estar sempre a ser interrompida pelas conversas dos alunos. Fizemo-los perceber que se tivessem mais atentos aquando da instrução e na execução dos exercícios, estes teriam melhores notas, quer no domínio cognitivo, quer no domínio motor.

Os alunos desta turma não apresentavam nenhum tipo de motivação intrínseca, facto este que é comprovado com as suas respostas num inquérito preenchido por eles no início do ano letivo, onde as respostas mais seleccionadas à pergunta “Qual é a motivação para as aulas de Educação Física?” foram “pouca” ou “nenhuma”. Isto exigiu muito de nós, pois obrigou-nos a que a nossa motivação para a lecionação de cada aula fosse a dobrar, para que pudesse passar-lhes um pouco da nossa energia. Claro que nem todos os alunos eram assim, também tivemos casos de alunos que na avaliação formativa inicial apresentavam muitas dificuldades, mas com o empenho posto nas tarefas de aula conseguiam suplantar as mesmas.

Durante o Ensino à Distância, os alunos adotaram uma postura muito colaborativa, empenhando-se em todas as tarefas das aulas síncronas e a maior parte deles também realizava as tarefas assíncronas. O comportamento durante as aulas era irrepreensível, fazendo com que o clima fosse positivo.

Concluindo, nas dimensões acima mencionadas, durante o ano letivo foram poucas as vezes que houve comportamentos inapropriados e quando aconteciam, não eram graves, eram conversas paralelas que com uma chamada de atenção os alunos adotavam uma nova postura, esta adequada ao espaço de aula.

#### 1.2.4 Decisões de ajustamento

Aquando da implementação do planeamento de determinada unidade didática, nem tudo corre como previsto, apesar do professor dever tentar cumprir o planeado inicialmente, nem sempre é possível, devido às condições climatéricas, por exemplo, portanto o professor deve ter a capacidade de reagir e adaptar-se às condicionantes, tendo que proceder a ajustes e alterações (Bento, 2003).

Nesta dimensão podemos falar de dois tipos de reajustamento, um ao nível do planeamento e outro ao nível da realização, no planeamento quando o ajuste é realizado na unidade didática, sendo necessário redefinir objetivos. Na unidade didática de ginástica, verificamos que o PNEF é totalmente irrealista, grande parte dos alunos não conseguia realizar as habilidades técnicas definidas para o seu nível de ensino, então verificando que não havia tempo e que os alunos não conseguiriam ultrapassar essas dificuldades, decidimos redefinir os objetivos, tendo sempre em conta os objetivos finais de ciclo e as aprendizagens essenciais, para que todos os alunos obtenham sucesso. Quanto à realização, os ajustes foram sobretudo devido às condições climatéricas ou devido ao número de alunos presentes. Aconteceu durante o ensino do atletismo, que foi durante o final do mês de novembro e o início de dezembro, que na maior parte das aulas as condições climatéricas não permitiam a prática de exercício físico no espaço 3 (pista de atletismo, espaço exterior descoberto), então a maior parte das aulas foram lecionadas num terço do pavilhão, onde o espaço era muito mais reduzido, daí muitos dos exercícios terem que ser adaptados ao espaço disponível e muitas vezes ter que fazer dois planos de aula, um para cada espaço. No caso da unidade didática de andebol e de futsal houve necessidade de fazer adaptações ao nível do número de alunos necessários para realizar os exercícios, pois os alunos faltavam muitas vezes.

Devido à pandemia que se instalou no mundo inteiro, tudo o que estava planeado para o 3º período foi alterado, sendo que tínhamos planeado lecionar andebol e dança, optámos então por lecionar dança, pois seria, das duas, a única exequível. Também o facto de termos apenas 45 minutos para as aulas síncronas e do período letivo ter sido estendido até ao final de junho fez com que alterássemos o nosso planeamento inicial das aulas de dança.

Em suma, importa referir que as decisões foram sempre tomadas com a consciência de fazer o melhor para o processo de ensino, mas nem sempre estas decisões foram as mais eficazes ou mais acertadas, como é normal, erramos algumas vezes, mas



acredito que tenhamos acertado muitas mais e que superamos sempre os constrangimentos apresentados, muitas vezes eram decisões de ajustamento, sob decisões de ajustamento. Antes, durante e depois da intervenção pedagógica, surge a necessidade de perceber que conhecimentos e aprendizagens é que os alunos tinham e adquiriram novas, para isso, é necessário avaliar.

### **1.3 Avaliação**

O ato de avaliar faz parte das competências do professor. Segundo o Art.º 2.º do Despacho normativo n.º 30/2001 de janeiro a avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa permitindo uma recolha de informações acerca do aluno, que depois de analisados apoiam na tomada de decisão para melhorar a qualidade do processo de ensino.

Bento (2003) diz-nos que a avaliação deve ser entendida como mais um instrumento de aprendizagem, não serve apenas para atribuir uma nota, para efeitos da classificação. Durante o processo de avaliação, ou seja, nas aulas com o objetivo de avaliar, estas não devem deixar de ser aulas que servem para ensinar, e, na nossa opinião, mais do que os outros fatores, é esta a maior dificuldade, pois é difícil estar a avaliar e a dar feedback ao mesmo tempo. Outros fatores que tornam o processo de avaliação complexo é o facto de ser neste momento que o aluno é classificado com uma nota e esta deverá ser sempre colocada ao serviço dos alunos e não ao serviço do professor (Bento, 2003).

A avaliação é então um processo que permite identificar, obter e proporcionar informações acerca do valor, da planificação e da realização, dos objetivos que foram atingidos, tendo em vista servir como guia para tomar decisões, de modo a solucionar os problemas (Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J., 1987).

Concluindo, a avaliação é um processo que permite ao professor retirar informações do estado do planeamento e da realização, da evolução dos alunos e até para refletir sobre a sua prática pedagógica. Permite assim ao professor analisar e orientar o processo de ensino e aprendizagem, quer dos alunos, quer o seu próprio trabalho. Utilizamos então três formas de avaliação: Formativa Inicial, Formativa e Sumativa.

### **1.3.1 Avaliação formativa inicial**

No início do ano letivo, ficou definido que na primeira aula de cada unidade didática se realizaria a avaliação formativa inicial de modo a identificar o nível dos alunos e estabelecer metas a atingir e ajustar as atividades que os alunos iriam realizar para desenvolverem as suas capacidades (Gonçalves, et al., 2010). Então a avaliação formativa inicial permite ao professor efetuar um planeamento mais adequado às características dos alunos da sua turma, podendo trabalhar sob as dificuldades dos mesmos e potenciar o seu desenvolvimento.

Para a realização deste processo de avaliação foi criada uma grelha (anexo 3), diferente para cada modalidade. Nesta grelha estavam os nomes dos alunos, as habilidades técnicas e as técnico-táticas que o PNEF definia para o ano de escolaridade, no nosso caso, o 11º ano. Para quantificar este processo era utilizada uma escala de 1 a 3, sendo o “1 - não realiza a ação”, o “2 – realiza com dificuldade” e o “3 – realiza a ação, sem dificuldade”. Numa fase inicial do ano letivo, fizemo-nos sempre acompanhar da grelha, aquando do momento da avaliação e ao mesmo tempo tentar conciliar o registo do observado com a intervenção pedagógica, o que na primeira vez resultou, numa grelha quase vazia. Esta foi preenchida posteriormente numa segunda aula, pois a grelha continha demasiada informação, numa segunda vez resultou numa grelha quase toda preenchida, com a informação sobre os componentes principais, mas a intervenção pedagógica dessa aula revelou-se com pouca qualidade. Após refletirmos sobre estes dois processos distintos percebemos (em Núcleo) que a grelha de avaliação formativa inicial pode não ser preenchida totalmente no momento da avaliação, devemos ter como prioridade garantir a qualidade do processo de ensino e depois preencher a grelha. Depois de saber os nomes dos alunos tornou-se fácil o preenchimento da grelha, nos momentos logo a seguir ao processo de avaliação e durante o processo. O grande objetivo desta avaliação, centra-se em tirar ilações sobre o nível global da turma, sendo isto mais importante do que a avaliação individual.

### **1.3.2 Avaliação formativa**

O segundo momento da avaliação que foi realizado foi a avaliação formativa. Esta poderá ser considerada a avaliação que poderá fornecer mais informação útil para o processo de ensino aprendizagem.

Segundo o Decreto-Lei n.º 129/2018, de 6 de julho, “a avaliação formativa assume carácter contínuo e sistemático, ao serviço das aprendizagens, recorrendo a uma variedade

de procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens, aos destinatários e às circunstâncias em que ocorrem.”

Esta avaliação acontece maioritariamente de forma informal, ou seja, sem um registo numa grelha de avaliação formativa, onde são transmitidas as informações recolhidas aos alunos e posteriormente serve para refletir sobre o modo de adaptar alguns exercícios com vista a atingir as metas propostas inicialmente. A meio da unidade didática havia sim um momento formal de avaliação formativa, onde, à semelhança da avaliação formativa inicial, era construída uma grelha com os principais componentes. Feita a avaliação formativa procurávamos perceber se os alunos apresentavam melhorias em relação à avaliação formativa inicial e fornecíamos informações úteis de componentes críticas específicas que estes poderiam melhorar, de forma a que obtivessem a melhor nota possível na avaliação sumativa.

### **1.3.3 Avaliação sumativa**

A avaliação sumativa é assim o terceiro momento de avaliação e aquele que é o processo que desperta mais ansiedade em alunos e professores. Nesta avaliação o sentimento principal era um nervoso miudinho, que se prendia ao medo de ser injusto com os alunos, pois todos nós já fomos alunos e sabemos o que uma injustiça pode significar.

Segundo o Decreto-Lei n.º 129/2018, de 6 de julho, “a avaliação sumativa traduz-se na formulação de um juízo global sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação.”

Ora na “nossa escola”, a classificação final era expressa em valores (0-20) e seguia a divisão de Bento (2003), este dividia-a em três componentes: psicomotor, cognitivo e socio-afetivo. O domínio psicomotor (70%) dividia-se em dois: condição física (10%), que era avaliada através dos testes do FITescola, e os restantes 60% para a prática efetiva da modalidade, que era avaliada através de exercícios critério e da realização de jogos reduzidos e formal, que facilitassem a observação das componentes críticas que pretendíamos avaliar. O domínio cognitivo (10%) era avaliado através de um teste por modalidade. O domínio socio-afetivo, ou das atitudes e valores, que representava os restantes 20% contemplava a assiduidade, pontualidade, empenho, disciplina e

cooperação nas aulas. A Avaliação Sumativa era realizada nas últimas duas aulas de cada matéria.

À semelhança das avaliações anteriores, também para esta avaliação foi construída uma grelha de avaliação (anexo 4), tendo como base uma grelha existente já na escola, que contemplava os principais componentes dessa modalidade. Em conjunto construímos também os critérios de avaliação que permitiam realizar uma avaliação mais justa. Definimos para o nosso processo de avaliação os níveis de 1 a 5, sendo que o “1” representava do 0 ao 4, o “2” representava do 5 ao 9, o “3” do 10 ao 13, o “4” do 14 ao 16 e o “5” do 17 ao 20, sendo que dentro desta classificação, para uma maior distinção utilizava os símbolos de “mais”, “menos” e “mais ou menos”.

Em jeito de reflexão, acreditamos que uma das maiores dificuldades sentidas pelos professores estagiários nas primeiras vezes em que fazem algum tipo de avaliação prende-se com a dificuldade que é avaliar e ensinar em simultâneo, pois preencher uma grelha e ter uma boa intervenção pedagógica é realmente muito complexo. Todos os instrumentos criados cumpriram o seu propósito e facilitaram a própria avaliação.

### **1.3.4 Autoavaliação**

Este tipo de avaliação serve principalmente para desenvolver algumas das competências essenciais para corresponder ao perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Este tipo de avaliação também permite envolver os alunos no processo da sua aprendizagem, refletindo acerca da sua prestação. Reis (2014) define a autoavaliação como um ato de autorreflexão e autocrítica das ações de uma pessoa.

Ora, novamente à semelhança das restantes avaliações, foi construída uma grelha (anexo 5) pelo núcleo de estágio para cada modalidade, que era enviada por e-mail para os alunos preencherem em casa e depois reenviarem ao professor. No final de cada período, os alunos também preencheram uma grelha que representava a avaliação periódica.

## **1.4 Intervenção Pedagógica no Ensino Básico**

Uma das tarefas mínimas obrigatórias que tínhamos que cumprir consistia na lecionação de aulas, durante um mês, em outro ciclo de ensino, ora se estávamos inseridos no ensino secundário, teríamos que intervir num dos ciclos abaixo.

Optamos por intervir numa turma do 8º ano, da Escola Básica e Secundaria Quinta das Flores. Consideramos importante esta tarefa, porque quando mudamos de ciclo, lidamos com uma fase do crescimento da criança diferente. Assim, notamos que no 8º ano, as crianças eram mais irrequietas, mas pareciam mostrar mais vontade e empenho para as aulas de Educação Física, isto influenciava diretamente a prestação do professor. A professora coadjuvada pôs-nos totalmente à vontade para intervir. Nas primeiras aulas tivemos uma postura mais de observadores e, aos poucos, começamos a intervir mais, tendo a professora coadjuvada dado liberdade para que coordenássemos alguns exercícios.

Em suma, anteriormente, referimos que no nosso 11º ano, o grande desafio era motivar os alunos para a prática, aqui seria o controlo da turma, a disciplina, por isso consideramos esta experiência extremamente proveitosa, pois permitiu-nos contactar com uma realidade diferente, expondo-nos a outras dificuldades. Para além desta coadjuvação feita com o objetivo de adquirir mais conhecimentos quanto à prática docente da Educação Física, o Estágio Pedagógico também tem como tarefa um acompanhamento de um cargo de gestão intermédio.

## **Área 2 - Atividade de Organização e Gestão Escolar**

Neste tópico pretende-se explicar e apresentar o trabalho de assessoria desenvolvido ao longo deste ano letivo. Uma das tarefas do Estágio Pedagógico seria assessorar um cargo de gestão intermédia, com o intuito de aprofundar e conjugar a teoria, aprendida, essencialmente, nas aulas de Organização e Administração Escolar, e a prática. Posto isto, no primeiro dia do estágio, em conversa com o professor cooperante, decidimos em conjunto fazer assessoria aos respetivos diretores de turma, tendo como objetivo entender quais são as suas funções primordiais, como é que funcionam as relações com os diversos intervenientes da comunidade escolar e como é que é organizado o processo de ensino aprendizagem em conjunto com todos os professores da turma.

Para atingir estes objetivos definimos algumas tarefas que foram sendo realizadas ao longo do ano letivo, como por exemplo, participar nas conversas com os encarregados de educação, auxiliarmos na construção do projeto de turma, entre outras. Todas as terças-feiras encontrávamo-nos com a professora assessorada para realizar as tarefas inerentes à função de diretor de turma. Percebemos que um diretor de turma tem uma relação

diferente com os alunos e com os respetivos encarregados de educação, gasta muito tempo na gestão das faltas dos alunos, tempo esse que na nossa opinião poderia ser utilizado para, em conjunto com os outros professores, melhorar o processo ensino aprendizagem. De salientar, que este cargo tem uma componente burocrática excessiva, que o torna mais moroso.

Todas as tarefas servem para cumprir com os objetivos supramencionados e para ganharmos competências, para que no futuro, quando formos professores numa escola poderemos estar também preparados para sermos diretores de turma. Já que durante este ano, através deste acompanhamento, percebemos as funções que este cargo acarreta, as suas problemáticas e aprendemos algumas hipóteses de as solucionar.

Em suma, consideramos que o acompanhamento deste cargo é muito enriquecedor para o nosso processo formativo, permitindo desenvolver novas competências, também elas ao nível relacional, para que no futuro nos tornemos professores mais completos.

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

Uma das tarefas do Estágio Pedagógico consistia na organização de duas atividades para a comunidade escolar. O núcleo de estágio teve assim a responsabilidade de idealizar e organizar duas atividades, com o apoio do professor cooperante, que sempre nos motivou a pensar numa atividade que abrangesse o maior número de alunos, que envolvesse uma grande densidade motora e que promovesse valores, este último, também pela professora coordenadora do mestrado. As duas atividades foram então projetadas para o final do 1º e do 2º período, com cariz lúdico-desportivo para o maior número de alunos da escola, separando as classificações por ciclos de escolaridade.

A primeira atividade, as “Mini-Olimpíadas”, foi assim organizada no último dia do 1º período, consistia na realização de 12 minijogos, que promoviam uma diversidade de movimentos e diferentes modalidades desportivas. Divulgamos o evento em algumas turmas e distribuímos cartazes (anexo 6) pela escola. O evento decorreu no pavilhão e em meio campo do espaço 5 (campo exterior coberto). Nesta atividade participaram 120 alunos de 136 inscrições prévias do ensino básico e secundário. O facto de as estações/jogos serem adequados a qualquer ano de escolaridade, permitiu aos alunos melhorar a sua literacia motora, ao mesmo tempo que se divertiam e conviviam com outros membros da comunidade escolar, tendo a excelência estado presente em cada

segundo de competição, pois percebíamos que todas as equipas queriam obter o melhor resultado possível. Tendo em conta o número de participantes, os valores transmitidos (promoção da atividade física, valores da “Era Olímpica”, combate ao sedentarismo), tornou válida a realização da atividade, tendo impacto nos alunos e na comunidade escolar. De salientar que, para além do material existente na escola, foram utilizados diversos materiais reciclados, tais como, garrafas de água e jornais. A atividade decorreu como planeada, com todos os alunos a participarem e a mostrarem sinais de felicidade e interesse pela atividade. No fim, as pontuações demoraram mais tempo que o previsto a serem ordenadas e, apenas os alunos mais novos, que esperaram ansiosamente pela classificação, receberam a medalha no pódio. As restantes medalhas foram entregues no início do segundo período.

A segunda atividade seria o “*Peddy Paper* Desportivo”, em que o projeto foi aceite e elogiado pela direção da escola, mas, infelizmente, não foi possível concretizar a atividade visto que as aulas foram suspensas devido ao surto de COVID-19. Para substituir este evento no nosso relatório, aconselhado pela professora coordenadora do mestrado e pelos professores cooperante e orientadora, decidimos escolher os “Megs” escolar. Optamos por este evento do grupo de Educação Física, em que participamos, porque foi um evento que tivemos de realizá-lo sozinhos, devido a um imprevisto ocorrido com um professor da escola. Sem experiência com o evento, apenas sabíamos o que o professor cooperante nos tinha explicado, partimos para a realização do mesmo. Este evento incluía alunos do 5º ao 12º ano, onde estes tinham que realizar algumas provas de atletismo. Organizamos os alunos pelas provas que estes se tinham inscrito e começamos pelo quilómetro, algo que já estávamos familiarizados, por ser semelhante à milha realizado nos testes do FITescola. Depois, com a ajuda de um aluno do 12º ano, que era federado em atletismo, organizámos as restantes provas, tendo os alunos colaborado nas medições dos saltos e dos lançamentos e na cronometragem, sempre sob a nossa supervisão. Uma tarde onde os alunos se divertiram e competiram, promovendo valores sociais como a amizade, fair play e entreaajuda.

Em síntese, podemos dizer que a organização destas atividades permitiu-nos desenvolver capacidades de organização de eventos e trabalho em equipa, essencialmente, enriquecendo assim a nossa profissionalidade. De salientar ainda o trabalho colaborativo e cooperativo entre os elementos do núcleo, o professor cooperante, as funcionárias do pavilhão e o grupo de Educação Física. Consideramos que as

participações nestas atividades são essenciais para a construção de um profissional de Educação Física, pois são uma ótima oportunidade para melhorar as chamadas *soft skills*, inerentes à atitude ético-profissional, e que na nossa opinião são importantíssimas hoje em dia no mundo do trabalho.

#### **Área 4 - Atitude Ético-profissional**

O professor é um profissional que tem a função de ensinar, de promover aprendizagens, fazendo-se valer dos seus conhecimentos, adquiridos ao longo da sua formação teórica e prática, para além desta função, tem também uma responsabilidade social de promover valores.

No primeiro dia que entramos na escola, o professor cooperante teve a gentileza de nos mostrar a escola, de nos apresentar a todos os funcionários e à direção da escola.

Sabemos que as interações sociais entre as pessoas que fazem parte da escola, alunos, professores, encarregados de educação e funcionários, são fundamentais, já que são eles os que formam a comunidade escolar. Esta tem uma influência direta no processo de ensino aprendizagem dos alunos e na construção da sua personalidade, já que a escola tem um papel social e cultural muito grande, pelo tempo que os alunos passam na escola durante toda a sua vida (Pate et al., 2006). Por tudo isto, desde o primeiro segundo, em que entramos na escola, procuramos integrar-nos e adaptar-nos à escola e aos seus intervenientes, criar relações, com base no respeito, pois se todos tivéssemos em sintonia, o ambiente seria positivo e os alunos sentir-se-iam incluídos e mais felizes na escola. E nós, professores estagiários, também beneficiaríamos e sentir-nos-íamos melhor na escola e poderíamos aprender com todos. Ora, gostávamos então de realçar que todos os intervenientes nos receberam da melhor forma, permitindo que nós, professores estagiários, pudéssemos assumir um envolvimento ativo, contribuindo assim para a construção da nossa profissionalidade enquanto docentes.

Durante todo o estágio pedagógico procuramos identificar as capacidades e as dificuldades dos alunos, procurando “individualizar” o processo de ensino-aprendizagem, claro que isto é extremamente difícil, tendo sido oportuna a criação de níveis de aprendizagem, para que os alunos pudessem ter objetivos reais e pudessem realmente aprender. Durante as aulas tentamos sempre que todos os alunos fossem, e se sentissem, incluídos nas aulas, que as tarefas fossem ajustadas às capacidades de cada um, tentando



sempre promover o sucesso de todos os alunos. Por exemplo, durante as unidades didáticas de jogos desportivos de oposição (andebol e futsal), em todas as aulas havia jogo, como último exercício, da parte fundamental, e aqui as equipas eram feitas em função do seu nível, por exemplo, duas equipas do nível introdutório jogavam num meio campo e duas equipas do nível elementar jogavam no outro meio campo.

Ao longo deste ano, as reflexões individuais e/ou coletivas (depois das aulas ou nas reuniões de estágio) eram constantes, muitas vezes, a caminho de casa, dávamos por nós a pensar sobre a nossa *performance* e as nossas aprendizagens, tentávamos identificar “o porquê” de algo ter corrido bem ou menos bem, tentávamos sobretudo identificar aqueles pontos que precisávamos de melhorar. Dando um exemplo, nas primeiras aulas, em que tínhamos que aplicar os testes do FITescola, tivemos alguma dificuldade na organização da aula e dos alunos, percebemos rapidamente, que a organização era um ponto fraco que tínhamos que nos focar, pensamos e definimos uma estratégia, primeiro planejar as aulas com mais tempo de antecedência e tentar projetar no nosso pensamento todas as dificuldades que podiam surgir, resolvendo assim esta questão e nas aulas seguintes conseguimos entrar no ritmo e corrigir este erro. Também nas primeiras aulas, tínhamos alguma dificuldade em definir tarefas para os alunos com NEE’s e em incluí-los verdadeiramente no restante trabalho com a turma, como tínhamos sempre uma professora a auxiliar com estes alunos. Desde o início definimos como objetivo que estes alunos teriam de ser melhor incluídos na aula e que houvesse maior interação com os restantes alunos, fomos para casa, pensamos e pesquisamos e fomos conseguindo aos pouco introduzi-los no trabalho com a restante turma, dando ao mesmo tempo maior número de feedbacks a estes alunos. Claro que estes continuavam a apresentar muitas dificuldades, mas a turma compreendia e ajudava-os a superar os seus desafios. Como referi no início deste parágrafo, as reflexões coletivas, com os colegas e com os professores cooperante e orientadora, pós aula ou nas reuniões de estágio, foram muito importantes para a construção da nossa profissionalidade, considero que reconhecermos e assumirmos os nossos erros é muito importante para os podermos corrigir.

Desde muito novo que temos contacto com diversas modalidades desportivas, tendo praticado andebol, futebol e futsal, temos familiares que praticavam também outras modalidades. Durante a licenciatura foram-nos apresentadas outras tantas modalidades, tudo isto, permitiu-nos adquirir um conhecimento vasto das diversas modalidades desportivas. Ainda durante a licenciatura adquirimos diversos conhecimentos relativos à

profissão docente de Educação Física, que foram aprofundados durante o mestrado. Durante os dois anos de mestrado procuramos participar em eventos que nos pudessem ajudar a desenvolver profissionalmente, tendo participado no “VIII Fórum Internacional das Ciências da Educação Física” e no “11º Congresso Nacional de Educação Física”, aqui, para além de participantes, também fomos voluntários. Este ano participamos nas “Jornadas Científico-Pedagógicas” e “IX Oficina de Ideias” (anexo 7). Ainda durante este ano letivo, desenvolvemos hábitos de estudo autónomo, procuramos assim organizar o meu horário semanal, para ter algumas horas na biblioteca, a fim de pesquisar artigos científicos ou algo inovador, com o intuito de adquirirmos mais conhecimentos, pois consideramos importante o desenvolvimento contínuo das nossas capacidades. Todos os dias são uma oportunidade para fazer mais e melhor.

Neste estágio pedagógico, o nosso papel vai muito além do apenas lecionar as aulas. Deste modo, em conjunto com o grupo de Educação Física participamos na organização e na realização de diversos eventos, no meu caso, no Corta Mato escolar, Corta Mato distrital, no Torneio de Xadrez do desporto escolar e dos Megs (sprint, lançamento, salto e quilómetro) escolar. Para além dos eventos também participamos em todas as reuniões de grupo e departamento. Quanto aos alunos, desde o primeiro dia que nos disponibilizamos para os ajudar em qualquer horário desde que a combinar, apesar de não ter havido nenhuma situação durante o ano, no 3º período foi disponibilizado um horário extra, síncrono, onde os alunos poderiam tirar dúvidas e pedir ajuda para a construção da coreografia.

Ao longo deste ano letivo muitas foram as vezes em que foi necessário trabalhar em equipa, quer seja no planeamento e na organização das atividades que o núcleo teve que organizar, mas também na construção de instrumentos de avaliação, planeamento das aulas, construção de documentos para o núcleo, como a oficina de ideias, onde o trabalho foi dividido por todos, encarado com responsabilidade individual para um bem coletivo. Como sabemos, e é normal, nem sempre o trabalho em equipa corre “às mil maravilhas”, e nestes momentos tentamos sempre motivar todos os intervenientes, para que nos mantivéssemos unidos e a trabalhar bem.

Desde o primeiro segundo que pusemos um pé dentro da escola, assumimos uma postura profissional, onde nunca aconteceu faltarmos ou chegarmos atrasados a nenhuma atividade, reunião, aula ou compromisso assumido. Tentamos sempre criar relações com base no respeito com todos os intervenientes na comunidade escolar. Sendo que com os

alunos sempre exigimos aquilo que lhes dávamos, que era respeito, empenho, que chegassem a horas e não faltassem, por exemplo. Com os professores mantivemos sempre relações profissionais de cordialidade, sendo que com os professores de Educação Física foram criadas ligações mais próximas, onde houve sempre uma disponibilidade muito grande para colaborar connosco e esclarecerem-nos dúvidas ou darem ideias. Os funcionários receberam-nos de forma muito acolhedora, oferecendo toda a ajuda que precisávamos e muitas foram as vezes que as funcionárias do pavilhão nos ajudaram em momentos de maior stress, como durante o primeiro evento em que nos ajudaram na montagem de uma das estações. E por último, a direção e a secretária que sempre se mostrou disponível para colaborar na organização dos nossos eventos, tendo apoiado diretamente a organização do primeiro evento e no segundo já tinha aceite e elogiado o projeto.

### **Questões Dilemáticas**

Ao longo do ano letivo foram existindo contrariedades e dúvidas, algumas foram ultrapassadas com mais facilidade que outras. Mas foram estes momentos adversos que nos fizeram crescer e construir uma prática docente mais sólida, com a certeza que é isto que queremos, e com maior qualidade.

As primeiras dificuldades surgiram no âmbito da dimensão do planeamento e da gestão. A aula era planeada de acordo com os tempos que achávamos necessários para os exercícios, dando as devidas tolerâncias que os alunos tinham direito. Os alunos chegavam muitas vezes atrasados e optávamos por esperar que estivesse um número de alunos considerável para começar a aula, o que atrasava tudo e depois ao tentar cumprir com o tempo planeado para os exercícios da aula, os alunos acabavam por sair depois da hora. Nas reflexões pós-aula, entendemos que era algo que deveria ser melhorado, recorrendo às seguintes estratégias: começar a aula a horas independentemente do número de alunos que estivesse à hora de início da aula e começar a aula com jogos lúdicos, atrativos para que os alunos quisessem chegar mais cedo. Apesar da estratégia ter sido seguida, não resultou, pois, os alunos continuaram a chegar atrasados, porém a nossa atitude perante o atraso, já não foi a de esperar por eles, dando assim início à sessão à hora prevista no plano.

As avaliações foram momentos que foram sendo aperfeiçoados ao longo do ano. No início eram momentos de grande stress para nós, eram muitas coisas a ter em conta, e

ao mesmo tempo preencher a grelha de avaliação e ensinar os alunos. Os exercícios escolhidos, por vezes, não eram os ideais. Nas primeiras aulas de avaliação, os exercícios eram demasiado fáceis e simples e não correspondiam ao valor real dos alunos demonstrado nas aulas. Tivemos então que planear as aulas de avaliação para um contexto mais real da modalidade, favorecendo e promovendo contextos competitivos. Com esta pequena alteração dos exercícios utilizados e com os parâmetros a avaliar definidos mais objetivamente, conseguimos melhorar todo o processo de avaliação, sentimo-nos mais confiantes no momento de avaliar.



## Capítulo III - Aprofundamento do Tema Problema

### 1. Introdução

Este estudo surgiu no sentido de averiguar se a prática de um circuito de treino funcional nas aulas de Educação Física teria efeito na condição física dos alunos. Para além disto é importante fomentar o gosto pela prática de atividade física e prover aos alunos ferramentas para que os possam ajudar a realizar exercício físico fora do contexto escolar.

A primeira questão levanta-se, num ano em que é anunciado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), através do último relatório da *Health at a Glance 2019*, que 67,6% dos portugueses com mais de 15 anos têm excesso de peso ou é obeso, ficando assim na 4ª posição da lista dos países que apresentam a maior taxa de população com excesso de peso. A Federação Portuguesa de Cardiologia (FPC) (2019) mostra, através de estatísticas, que, em Portugal, 31,5% das crianças entre os 9 e os 16 anos são obesas ou têm excesso de peso e para além disso, os comportamentos sedentários têm vindo a aumentar (Dias et al., 2014; Leblanc et al., 2015), afetando negativamente a saúde (Chinpaw, Proper, Brug, van Mechelen, & Singh, 2011). Atravessamos então uma fase em que se começa a dar mais atenção à obesidade como um problema de saúde, que irá provocar outros tantos e que uma das suas principais causas é a falta de exercício físico. Apesar dos benefícios da prática regular de atividade física para a saúde (Hardman & Stensel, 2009; Janssen & Leblanc, 2010) muitos jovens não praticam exercício físico suficiente. O conceito de Exercício Físico é entendido como atividade física regular e estruturada com o objetivo de melhorar ou manter a aptidão física (Bouchard, Shephard, Stephens, Sutton, McPherson, 1990).

Tendo em conta os dados apresentados anteriormente, percebemos que é necessário mudar estilos de vida e o comportamento das pessoas, e a Educação Física tem também como objetivo promover estilos de vida saudáveis. A melhor altura para promover comportamentos e estilos de vida ativos é durante a adolescência (Telama et al., 2014), então a Organização Mundial de Saúde considera que os jovens devem ser o grupo alvo prioritário dos programas de educação para a saúde (WHO, 2010). Ora, no Programa Nacional de Educação Física (2001) encontramos a aptidão física na perspetiva de melhorar a saúde. Pate e Hohn (1994) reforçam que uma das missões da Educação Física é promover a adoção de um estilo de vida ativo que tenha continuidade ao longo

da vida, ou seja, para além de prover exercício, com vista à melhoria da saúde, a Educação Física também tem que fornecer ferramentas para que os alunos possam praticar exercício físico fora da escola com qualidade.

Pressupõe-se que o tempo dedicado ao desporto na escola ou em atividades extracurriculares possa trazer benefícios para a saúde e para a educação (Comissão Europeia/ EACEA/ Eurydice, 2013).

Para o desenvolvimento das capacidades condicionais, importa referir as fases sensíveis, assim o treino da força tem uma melhoria significativa se for iniciado entre os 11 anos e os 18 anos, o treino da destreza/agilidade se for entre 8 anos e os 12 anos (sexo feminino) e entre os 9 anos e os 14 anos (sexo masculino) e a capacidade aeróbia, que também poderá ser importante neste estudo, entre os 10 anos e os 16 anos (Cunha, 2016). A elaboração de um programa de treino de força, por exemplo, prevê que 8 a 10 semanas, com uma frequência semanal de 2 a 4 vezes por semana, seja suficiente para a melhoria das capacidades condicionais (Rama, 2016).

Koutedakis e Bouziotas (2003) realizaram um estudo comparativo entre alunos que frequentavam somente as aulas de Educação Física e alunos que tinham atividades desportivas extracurriculares e verificaram que aqueles que participavam em atividades extracurriculares apresentavam melhores performances.

## **2. Revisão da literatura**

A atividade física é qualquer movimento corporal, produzida pelos músculos esqueléticos, que altere o estado de repouso (Caspersen, 1985). Posto isto, interessa-nos então falar em exercício físico, seguindo o conceito de Bouchard, et al. (1990), referido anteriormente, e então encontramos-nos perante 3 grandes objetivos delineados pela *American Alliance for Health Physical Education Recreation*, quando implementando um plano de aptidão física.: 1. Avaliar a condição física do indivíduo; 2. Motivar para a prática de exercício físico; 3. Motivar a adoção de um estilo de vida saudável (AAHPER, 1954). Em 1985, a mesma associação cria uma bateria de testes designada *Fitnessgram*, com o intuito de avaliar a condição física dos praticantes. Atualmente, o programa é aplicado nas escolas, porém sobre a designação de FITescola. Os resultados destes, serão classificados de acordo com os patamares alcançados em: abaixo do saudável, zona saudável e perfil atlético.

De acordo com Cunha P. (2016), in “Teoria e Metodologia do treino – modalidades coletivas”, o conceito lato de condição compreende diversos fatores, tais como psíquicos, técnicos, técnico-táticos, cognitivos e sociais de cada prestação, porém, quando restringimos este conceito a fatores físicos, ou seja, condição física, referimo-nos às capacidades físicas como resistência, velocidade, força e flexibilidade. Esta, será o principal fator a desenvolver, de modo a atingir um contínuo progresso e crescimento dos praticantes, bem como na melhoria da sua performance máxima.

Importa referir aqui o conceito de treino funcional, assim Boyle (2004, p. 3) diz-nos que o treino funcional “é um conjunto de movimentos que ensina os atletas a lidar com o seu peso corporal em todos os planos de movimento”. Para Garganta e Santos (2015) a grande diferença entre este tipo de treino e o treino convencional é no foco do treino, ou seja, no treino convencional, o atleta foca-se num grupo muscular ou numa secção corporal, enquanto que no treino funcional não há um foco muscular, mas sim no movimento, no máximo de planos possível.

Segundo Scholich (1994) o treino em circuito é um programa de treino que engloba vários exercícios, selecionados com o objetivo de trabalhar diferentes grupos musculares (membros inferiores, core e membros superiores). Este tipo de treino apresenta várias vantagens tais como: ter um elevado número de sujeitos em exercício simultaneamente, ser adaptado a várias condições (recursos espaciais e materiais), possibilidade de recuperação ativa, entre estações, pois as estações não trabalham os mesmos grupos musculares de forma seguida.

Posto isto, a avaliação da condição física de um praticante consiste em testar uma determinada técnica específica ou procedimento utilizado, de modo a recolher dados quantitativos específicos da avaliação, que receberão uma interpretação e tratamento, sendo enquadrados em valores regulativos, de modo a mensurar o desempenho e capacidade de cada indivíduo.

Assim, veremos avaliadas as seguintes capacidades:

- Força, capacidade de vencer uma resistência através da ação muscular, estimulada pelo sistema nervoso (Rama, 2016, p. 58);
  - Força rápida é “a mobilização da maior quantidade de força que exercemos o mais rápido possível”;



- Força resistente, designa a aplicação de uma percentagem da força máxima, dependente do um intervalo de tempo considerado.
- Agilidade, é uma componente da aptidão neuromuscular, que é a capacidade de realizar acelerações máximas, mudanças de direção, de modo a corresponder às necessidades coordenativas (Ortega, et al., 2009).

### **3. Objetivo geral e específico**

Questão problema:

Será possível melhorar a condição física dos alunos recorrendo ao treino funcional em circuito com música, 2 vezes por semana?

Objetivo Geral:

- Averiguar o efeito da aplicação do treino funcional intencional e regular nas aulas de Educação Física numa turma do 11º ano, durante 16 semanas.

Objetivos Específicos:

- Comparar o nível de condição física dos alunos em cada um dos grupos (intervenção e controlo) nos quatro momentos de avaliação;
- Comparar todos os momentos de avaliação (1º vs. 2º, 1º vs. 3º, 1º vs. 4º, 2º vs. 3º, 2º vs. 4º e 3º vs. 4º) nos grupos de intervenção e controlo;
- Averiguar o efeito da aplicação do treino funcional em circuito em alunos praticantes e não praticantes de modalidades desportivas;
- Averiguar o efeito da aplicação do treino funcional em circuito em função do sexo dos alunos;
- Averiguar o nível de destreino após três semanas;
- Averiguar o efeito da aplicação do treino funcional em circuito após o destreino.

### **4. Material e Métodos**

#### **a. Caracterização da amostra**

A mostra deste estudo foi composta por um grupo de controlo e um grupo de intervenção, ambos do 11º ano e com idades compreendidas entre os 15 anos e os 19 anos. O grupo de controlo foi composto por 27 alunos (17 raparigas e 10 rapazes e 16 praticantes e 7 não praticantes de atividade desportiva fora do contexto escolar). O grupo

de intervenção foi constituído por 24 alunos (20 raparigas e 4 rapazes e 5 praticantes e 13 não praticantes de atividade desportiva fora do contexto escolar).

Apenas foram incluídos no estudo os alunos que realizaram todos os testes em todos os momentos de avaliação e, no grupo de intervenção, os alunos que participaram em 80% das aulas de Educação Física, posto isto foram excluídas deste estudo 4 raparigas do grupo de controlo e 6 do grupo de intervenção.

No grupo de controlo a média do Índice de Massa Corporal (IMC) situava-se nos 20,93 kg/m<sup>2</sup> e no grupo de intervenção a média do IMC situava-se nos 22,77 kg/m<sup>2</sup>. Seguindo os valores de referência para o IMC, desenvolvidos pela OMS, em 2007, ambos os grupos se encontram na “Zona Saudável” (de Onis et al., 2007).

#### **b. Descrição da metodologia**

Ambos os grupos realizaram quatro momentos de avaliação, momento inicial ou momento 1 (M1), momento 2 (M2), momento 3 (M3) e momento 4 (M4) compostos por 6 testes (4 testes da bateria *FITescola*: agilidade 4x10 metros, flexões de braços, abdominais e impulsão horizontal; 2 testes da bateria *FITschool*: *burpees* e saltos à corda).

Foi escolhida a proposta de aplicação do Protocolo *FITschool* (Garganta & Santos, 2015):

- Cada estação (teste) é realizada durante 45 seg. e o intervalo entre estações é de 60”. Conta-se o número de repetições bem realizadas. Cada estação tem dois alunos, um realiza o exercício e o outro conta as repetições.

Quanto ao *FITescola* (2017) o protocolo utilizado foi o seguinte:

- Agilidade 4x10 metros: consiste na realização de um percurso pré-determinado, combinando a velocidade máxima de execução, com a coordenação traduzida no movimento de agarrar, transportar e colocar uma base num lugar pré-determinado (Ortega, et al. 2009).
- Abdominais e Flexões de Braços: consiste na execução do maior número de repetições a uma cadência pré-definida. A pares, um dos alunos conta e outro realiza o exercício (Plowman, 2014).

- **Impulsão Horizontal:** consiste em atingir a máxima distância num salto horizontal a pés juntos. Mede-se do ponto de partida até ao calcanhar mais recuado do executante (Ortega, Artero, Ruiz, et al., 2011).

No nosso estudo foi aplicado um circuito de treino funcional durante 16 semanas, no início de cada aula de Educação Física. Este foi realizado com música recorrendo à *App Tabata*.

### c. Instrumentos

Foi utilizado um circuito de 8 exercícios funcionais que os alunos executaram todas as aulas (2 vezes por semana), no início de cada uma, durante 16 semanas. Os tempos de execução e descanso estão representados na tabela 1 seguinte:

**Tabela 1:** Planeamento do volume e da intensidade dos circuitos de treino funcional

| Semana  | Atividade<br>(em segundos) | Descanso<br>(em segundos) | Nº de Séries   | Intervalo entre séries |
|---|----------------------------|---------------------------|--|------------------------|
| 1 <sup>a</sup> , 9 <sup>a</sup>   | 30''                       | 20''                      | 2 nas aulas de 90 minutos (8 exercícios+8exercícios) | 1'30''                 |
| 2 <sup>a</sup> , 3 <sup>a</sup> , 4 <sup>a</sup> , 5 <sup>a</sup> ,<br>10 <sup>a</sup> , 11 <sup>a</sup> ,<br>12 <sup>a</sup> , 13 <sup>a</sup> | 25''                       | 15''                      | 2 nas aulas de 90 minutos (8 exercícios+8exercícios) | 1'30''                 |
| 6 <sup>a</sup> , 7 <sup>a</sup> , 8 <sup>a</sup> ,<br>14 <sup>a</sup> , 15 <sup>a</sup> ,<br>16 <sup>a</sup>                                    | 20''                       | 15''                      | 2 nas aulas de 90 minutos (8 exercícios+8exercícios) | 1'00''                 |

A escolha dos exercícios foi feita tendo em conta as capacidades que se queriam trabalhar e com recurso ao mínimo material possível. Teve-se a preocupação, na organização do circuito, em não trabalhar o mesmo grupo muscular de forma seguida.

Ao início da 4<sup>a</sup> semana detetou-se no grupo de intervenção alguma falta de empenho, então optou-se por reformular os exercícios do circuito, no início da 5<sup>a</sup> semana, sem alterar os grupos musculares solicitados, para que os alunos tivessem um estímulo diferente e voltassem a executar o circuito com empenho.

A primeira vez que o circuito foi apresentado à turma foi realizada uma demonstração prática de todos os exercícios e explicado a rotação dentro do circuito. Os

alunos rodavam sempre no sentido do ponteiro dos relógios e quando acabavam o exercício registavam numa folha individual quantas repetições tinham executado, de modo a que se pudesse aferir a evolução e o empenho dos alunos.

Em cada estação, para além da folha de registo, estavam presentes uma imagem e um breve texto sobre a execução do exercício nessa estação.

#### **d. Procedimentos estatísticos**

Este estudo foi composto por 6 fases: Fase 1 – Primeira avaliação da condição física dos alunos através dos testes seleccionados da bateria do FITescola e do *FITschool*; Fase 2 - Intervenção com circuito de treino funcional nas aulas de Educação Física durante 8 semanas; Fase 3 – Segunda avaliação da condição física dos alunos através dos testes seleccionados da bateria do FITescola e do *FITschool*; Fase 4 – Terceira avaliação da condição física dos alunos, após a interrupção letiva do final do 1º período (3 semanas); Fase 5 – Nova intervenção com o circuito de treino funcional nas aulas de Educação Física durante 8 semanas; Fase 6 – Quarta avaliação da condição física dos alunos através dos testes seleccionadas das baterias de testes do FITescola e do *FITschool*.

Para o tratamento estatístico utilizou-se o *Statistical Package for the Social Sciences – 24.0 version (SPSS Statistics 24)*. A estatística descritiva foi efetuada recorrendo à média como medida de tendência central e ao desvio padrão como medida de dispersão assim com os valores mínimos e máximos. Na estatística inferencial utilizou-se o *Friedman test* para aferir em que testes havia diferenças significativas entre os momentos de avaliação, o *Wilcoxon test* para a comparação de medidas repetidas (cada um dos momentos de avaliação de cada grupo) e o *Mann Whitney test* na comparação de medidas independentes (controlo vs. intervenção; praticantes vs. não praticantes e sexo masculino vs. sexo feminino).

### **5. Resultados e Discussão**

Neste ponto, primeiramente irá ser apresentado a estatística descritiva dos resultados obtidos nos diversos testes (média, desvio padrão, valor mínimo e máximo,) dos dois grupos analisados (controlo e intervenção) (tabela 2 e 3). Ainda será apresentado os resultados de comparação (*Mann Whitney test*) entre os dois grupos, em todos os momentos.

**Tabela 2:** Estatística descritiva e inferencial dos resultados das baterias de testes FITescola e FITschool no momento 1 de avaliação nos grupos de controlo e intervenção.

**1º Momento de avaliação**

| Testes                        | Controlo (N=23) |               |       |       | Intervenção (N=18) |               |       |       | p     |
|-------------------------------|-----------------|---------------|-------|-------|--------------------|---------------|-------|-------|-------|
|                               | Média           | Desvio Padrão | Mín.  | Máx.  | Média              | Desvio Padrão | Mín.  | Máx.  |       |
| <b>Flexões de braços</b>      | 17,91           | 7,79          | 5     | 31    | 10,94              | 5,59          | 0     | 20    | ,005* |
| <b>Abdominais</b>             | 47,09           | 21,91         | 20    | 75    | 27,67              | 20,51         | 0     | 75    | ,008* |
| <b>Salto Horizontal (cm.)</b> | 176,57          | 31,90         | 126   | 246   | 135,83             | 18,86         | 95    | 169   | ,000* |
| <b>Agilidade (seg.)</b>       | 13,11           | 1,56          | 10,86 | 16,15 | 15,22              | 2,01          | 12,21 | 19,07 | ,001* |
| <b>Saltos à corda</b>         | 64,57           | 21,27         | 27    | 105   | 65,39              | 31,95         | 0     | 110   | ,478  |
| <b>Burpees</b>                | 17,52           | 3,84          | 9     | 24    | 11,33              | 5,52          | 2     | 25    | ,000* |

Legenda: \* $p \leq 0.05$  (Mann Whitney test). N – Número de sujeitos da amostra; Mín – Valor Mínimo; Máx – Valor Máximo.

Analisando a tabela 2 podemos verificar que, neste primeiro momento de avaliação, quase todos os testes apresentam diferenças significativas, excetuando o salto à corda, sendo que a turma de controlo apresenta valores médios superiores aos da turma de intervenção. É de destacar que a turma de intervenção, apesar de apresentar valores médios inferiores, apresenta valores máximos superiores aos da turma de controlo no teste de saltar à corda e dos *burpees*.

**Tabela 3:** Estatística descritiva e inferencial dos resultados das baterias de testes FITescola e FITschool no momento 2 de avaliação nos grupos de controlo e intervenção.

| 2º Momento de avaliação       |                 |               |       |       |                    |               |       |       |       |
|-------------------------------|-----------------|---------------|-------|-------|--------------------|---------------|-------|-------|-------|
| Testes                        | Controlo (N=23) |               |       |       | Intervenção (N=18) |               |       |       | p     |
|                               | Média           | Desvio Padrão | Mín   | Máx   | Média              | Desvio Padrão | Mín   | Máx   |       |
| <b>Flexões de braços</b>      | 19,78           | 8,54          | 5     | 35    | 14,83              | 7,94          | 7     | 33    | ,060  |
| <b>Abdominais</b>             | 48,78           | 24,14         | 12    | 75    | 35,56              | 22,75         | 2     | 75    | ,072  |
| <b>Salto Horizontal (cm.)</b> | 177,17          | 35,71         | 131   | 258   | 151,72             | 20,34         | 125   | 190   | ,026* |
| <b>Agilidade (seg.)</b>       | 13,37           | 1,56          | 10,98 | 17,51 | 13,28              | 1,21          | 11,09 | 15,02 | ,969  |
| <b>Salto à corda</b>          | 66,96           | 18,42         | 27    | 97    | 69,22              | 33,78         | 3     | 125   | ,537  |
| <b>Burpees</b>                | 16,96           | 3,39          | 10    | 23    | 13,61              | 4,82          | 7     | 25    | ,012* |

Legenda: \* $p \leq 0.05$  (Mann Whitney test). N – Número de sujeitos da amostra; Mín – Valor Mínimo; Máx – Valor Máximo.

Analisando a tabela 3 verificamos que continuam a existir diferenças significativas nos testes do salto horizontal e dos *burpees*. No salto à corda manteve-se com diferenças não significativas. De destacar que, o grupo de intervenção superou no teste do salto à corda e na agilidade o grupo de controlo, ou seja, conseguiu superar em mais um teste que anteriormente. De destacar também que apesar dos valores médios serem superiores no grupo de controlo em quase todos os testes, os valores máximos do teste de saltar à corda, *burpees* e abdominais foi superior no grupo de intervenção, aumentando também o número de testes em que se registou um valor máximo superior em relação ao grupo de controlo. Verificamos nesta tabela incrementos no que toca aos valores do grupo de intervenção, podendo assim confirmar o que está descrito no enquadramento teórico, que um período de 8 semanas, com 2 treinos semanais será suficiente para haver melhorias na condição física (Rama, 2016).

**Tabela 4:** Estatística descritiva e inferencial dos resultados das baterias de testes FITescola e FITschool no momento 3 de avaliação nos grupos de controlo e intervenção.

**3º Momento de avaliação**

| Testes                        | Controlo (N=23) |               |      |       | Intervenção (N=18) |               |       |       | p     |
|-------------------------------|-----------------|---------------|------|-------|--------------------|---------------|-------|-------|-------|
|                               | Média           | Desvio Padrão | Mín  | Máx   | Média              | Desvio Padrão | Mín   | Máx   |       |
| <b>Flexões de braços</b>      | 18,74           | 8,14          | 6    | 35    | 12,94              | 8,10          | 2     | 31    | ,040* |
| <b>Abdominais</b>             | 42,00           | 21,48         | 10   | 75    | 27,78              | 20,05         | 4     | 65    | ,024* |
| <b>Salto Horizontal (cm.)</b> | 172,00          | 33,73         | 120  | 248   | 154,33             | 23,15         | 119   | 192   | ,134  |
| <b>Agilidade (seg.)</b>       | 12,26           | 1,36          | 9,78 | 14,19 | 12,62              | 1,35          | 11,06 | 16,03 | ,753  |
| <b>Saltos à corda</b>         | 71,22           | 19,52         | 31   | 102   | 72,94              | 34,99         | 2     | 140   | ,572  |
| <b>Burpees</b>                | 16,96           | 3,86          | 10   | 24    | 12,94              | 5,00          | 5     | 21    | ,014* |

Legenda: \* $p \leq 0.05$  (Mann Whitney test). N – Número de sujeitos da amostra; Mín – Valor Mínimo; Máx – Valor Máximo.

Esta tabela apresenta resultados após um período de destreino, correspondente à interrupção letiva do 1º período. Analisando a tabela 4 podemos verificar que metade dos testes apresentam diferenças significativas, isto acontece nos testes de flexões de braços, abdominais e *burpees*. Destaque para o teste dos saltos à corda, onde o grupo de intervenção supera o grupo de controlo. Neste momento, ao contrário do que se vinha a verificar nos momentos anteriores, o grupo de controlo apresentou melhores resultados em quase todos os testes.

**Tabela 5:** Estatística descritiva e inferencial dos resultados das baterias de testes FITescola e FITschool no momento 4 de avaliação nos grupos de controlo e intervenção.

| 4º Momento de avaliação |                 |               |      |       |                    |               |       |       |      |
|-------------------------|-----------------|---------------|------|-------|--------------------|---------------|-------|-------|------|
| Testes                  | Controlo (N=23) |               |      |       | Intervenção (N=18) |               |       |       | p    |
|                         | Média           | Desvio Padrão | Mín  | Máx   | Média              | Desvio Padrão | Mín   | Máx   |      |
| Flexões de braços       | 20,30           | 9,60          | 7    | 40    | 16,67              | 8,32          | 5     | 34    | ,221 |
| Abdominais              | 42,96           | 19,18         | 20   | 75    | 36,61              | 24,31         | 10    | 75    | ,179 |
| Salto Horizontal (cm.)  | 175,48          | 33,59         | 128  | 256   | 155,17             | 22,00         | 115   | 184   | ,078 |
| Agilidade (seg.)        | 11,53           | 1,20          | 9,48 | 13,84 | 11,78              | 1,04          | 10,36 | 13,63 | ,646 |
| Saltos à corda          | 75,04           | 20,30         | 40   | 123   | 71,00              | 29,61         | 29    | 127   | ,674 |
| <i>Burpees</i>          | 17,74           | 4,21          | 10   | 28    | 15,94              | 3,72          | 10    | 22    | ,150 |

Legenda: \* $p \leq 0.05$  (Mann Whitney test). N – Número de sujeitos da amostra; Mín – Valor Mínimo; Máx – Valor Máximo.

Analisando a tabela 5 não se verifica em nenhum teste diferenças significativas entre os grupos, tendo os grupos apresentado valores muito próximos, assim o grupo de intervenção “recuperou” os seus resultados aproximando-se dos valores do grupo de controlo desde o momento 1. Destaque novamente para os saltos à corda, onde o grupo de intervenção volta a apresentar um valor máximo superior ao grupo de controlo.

Passaremos agora à análise da comparação entre os momentos de avaliação em cada grupo (tabela 6).

**Tabela 6:** Significância das diferenças entre os dois grupos, de controlo e intervenção, em todos os testes da bateria de testes do FITescola e do FITschool, comparando os quatro momentos.

| Testes                   | Controlo | Intervenção |
|--------------------------|----------|-------------|
| <b>Flexões de braços</b> | ,027*    | ,001*       |
| <b>Abdominais</b>        | ,663     | ,001*       |
| <b>Salto Horizontal</b>  | ,238     | ,000*       |
| <b>Agilidade</b>         | ,000*    | ,000*       |
| <b>Saltos à Corda</b>    | ,001*    | ,072        |
| <i>Burpees</i>           | ,234     | ,004*       |

Legenda: \* $p \leq 0.05$  (Friedman test)



Analisando a tabela 6, e olhando para o grupo de intervenção, podemos verificar que houve melhorias significativas nos testes das flexões de braços, abdominais, salto horizontal, agilidade e *burpees*, podendo afirmar que isto se deverá ao efeito do circuito de treino funcional e também ao que foi referido na introdução deste estudo, pois grande parte dos alunos encontra-se numa idade sensível para a melhoria da força (Cunha, 2016). No grupo de controlo, verificaram-se menos testes com diferenças significativas, tendo este grupo apresentado diferenças significativas nos testes das flexões de braços, agilidade e saltos à corda.

Verificando a quantidade de testes que apresentaram diferenças significativas no grupo de intervenção, podemos comparar estes resultados com os resultados obtidos no estudo de Farias (2010), onde o grupo onde houve algum tipo de cuidado especial com a condição física dos alunos, demonstrou uma melhor evolução.

Optou-se por realizar o teste de *Wilcoxon* apenas nos testes que deram diferenças significativas no teste de *Friedman*, para verificar em que momentos é que essas diferenças ocorreram.

**Tabela 7:** Significância das diferenças entre os dois grupos, de controlo e intervenção, em todos os testes da bateria de testes do FITescola e do FITschool, comparando cada um dos quatro momentos.

| Grupos      | Testes            | M1 vs. M2 | M1 vs. M3 | M1 vs. M4 | M2 vs. M3 | M2 vs. M4 | M3 vs. M4 |
|-------------|-------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Controlo    | Flexões de braços | 0,000*    | N. S.     | 0,082*    | N. S.     | N. S.     | N. S.     |
|             | Agilidade         | N. S.     | ,002*     | ,000*     | ,001*     | ,000*     | ,000*     |
|             | Saltos à Corda    | N. S.     | ,048*     | ,003*     | N. S.     | ,001*     | N. S.     |
| Intervenção | Flexões de braços | ,008*     | N. S.     | ,001*     | N. S.     | N. S.     | ,008*     |
|             | Abdominais        | N. S.     | N. S.     | N. S.     | ,002*     | N. S.     | ,002*     |
|             | Salto Horizontal  | ,001*     | ,001*     | ,000*     | N. S.     | N. S.     | N. S.     |
|             | Agilidade         | ,000*     | ,000*     | ,000*     | ,016*     | ,000*     | ,001*     |
|             | <i>Burpees</i>    | N. S.     | N. S.     | ,004*     | N. S.     | ,030*     | ,004*     |

Legenda: \* $p \leq 0.05$  (*Wilcoxon test*); N. S. – Não Significativo.

Observando a tabela 7, verificamos que é entre o momento 1 e 4 que se verifica um maior número de testes com diferenças significativas, verificando assim o efeito do circuito, pois durante este período os alunos melhoraram a sua condição física. Após o destreino, do momento 2 para o momento 3, onde se verificaram apenas 2 testes com

diferenças significativas, no momento 3 para o momento 4 voltamos a verificar um aumento do número de testes que apresentam diferenças significativas, repetindo o que aconteceu entre o momento 1 e o momento 4.

Segundo Silva (2016), o treino funcional em circuito é um bom método para a melhoria da condição física, pois, num estudo semelhante, mostrou que a aplicação de um circuito de treino funcional resultava na melhoria dos resultados obtidos em diversos testes da bateria *FITschool*.

Coutinho (2015) também demonstrou que o treino funcional em circuito resultava na melhoria da condição física, tal como este estudo provou.

Para além do suporte teórico, importa referir que a maior parte dos alunos do grupo de intervenção não estava habituado a realizar exercício físico, nem têm gosto pela prática de exercício físico (de acordo com os questionários entregues no início do ano letivo), por isso também não demonstravam muito empenho na realização do circuito de treino funcional. Contudo, como era de esperar, grande parte dos alunos apresentou melhorias nos diferentes momentos de avaliação.

**Tabela 8:** Estatística descritiva e inferencial dos resultados das baterias de testes FITescola e FITschool nos momentos de avaliação nos grupos de praticantes e não praticantes de desporto fora do contexto escolar.

| 1º Momento de avaliação |                    |               |       |       |                        |               |       |       |       |
|-------------------------|--------------------|---------------|-------|-------|------------------------|---------------|-------|-------|-------|
| Grupo de Controlo       |                    |               |       |       |                        |               |       |       |       |
| Testes                  | Praticantes (N=16) |               |       |       | Não Praticantes (N=7)  |               |       |       | p     |
|                         | Média              | Desvio Padrão | Mín   | Máx   | Média                  | Desvio Padrão | Mín   | Máx   |       |
| Flexões de braços       | 19,63              | 7,54          | 5     | 31    | 14,00                  | 7,39          | 8     | 29    | ,056  |
| Abdominais              | 55,19              | 21,09         | 20    | 75    | 28,57                  | 8,48          | 20    | 40    | ,006* |
| Salto Horizontal (cm.)  | 184,19             | 28,16         | 148   | 246   | 159,14                 | 35,22         | 126   | 230   | ,041* |
| Agilidade (seg.)        | 12,55              | 1,19          | 10,86 | 15,02 | 14,38                  | 1,63          | 12,25 | 16,15 | ,023* |
| Saltos à corda          | 72,75              | 18,04         | 40    | 105   | 45,86                  | 16,09         | 27    | 69    | ,007* |
| Burpees                 | 19,00              | 3,37          | 11    | 24    | 14,14                  | 2,55          | 9     | 16    | ,003* |
| Grupo de intervenção    |                    |               |       |       |                        |               |       |       |       |
| Testes                  | Praticantes (N=5)  |               |       |       | Não Praticantes (N=13) |               |       |       | p     |
|                         | Média              | Desvio Padrão | Mín   | Máx   | Média                  | Desvio Padrão | Mín   | Máx   |       |

|                               |        |       |       |       |        |       |       |       |      |
|-------------------------------|--------|-------|-------|-------|--------|-------|-------|-------|------|
| <b>Flexões de braços</b>      | 11,40  | 5,03  | 6     | 17    | 10,77  | 5,97  | 0     | 20    | ,961 |
| <b>Abdominais</b>             | 37,40  | 24,66 | 9     | 75    | 23,92  | 18,39 | 0     | 70    | ,167 |
| <b>Salto Horizontal (cm.)</b> | 137,00 | 13,71 | 124   | 159   | 135,38 | 20,98 | 95    | 169   | ,921 |
| <b>Agilidade (seg.)</b>       | 14,46  | 1,45  | 12,44 | 15,70 | 15,51  | 2,16  | 12,21 | 19,07 | ,375 |
| <b>Saltos à corda</b>         | 66,80  | 33,48 | 13    | 104   | 64,85  | 32,73 | 0     | 110   | ,805 |
| <b>Burpees</b>                | 13,80  | 6,91  | 7     | 25    | 10,38  | 4,87  | 2     | 16    | ,488 |

### 2º Momento de avaliação

#### Grupo de Controle

| Testes                        | Praticantes (N=16) |               |       |       | Não Praticantes (N=7) |               |       |       | p     |
|-------------------------------|--------------------|---------------|-------|-------|-----------------------|---------------|-------|-------|-------|
|                               | Média              | Desvio Padrão | Mín   | Máx   | Média                 | Desvio Padrão | Mín   | Máx   |       |
| <b>Flexões de braços</b>      | 21,50              | 8,64          | 5     | 35    | 15,86                 | 7,40          | 9     | 31    | ,076  |
| <b>Abdominais</b>             | 56,75              | 23,18         | 12    | 75    | 30,57                 | 15,40         | 12    | 52    | ,017* |
| <b>Salto Horizontal (cm.)</b> | 184,75             | 33,62         | 143   | 258   | 159,86                | 36,68         | 131   | 233   | ,045* |
| <b>Agilidade (seg.)</b>       | 12,93              | 1,28          | 10,98 | 15,04 | 14,37                 | 1,77          | 11,70 | 17,51 | ,071  |
| <b>Saltos à corda</b>         | 71,25              | 16,69         | 27    | 91    | 57,14                 | 19,66         | 35    | 97    | ,057  |
| <b>Burpees</b>                | 17,69              | 3,40          | 12    | 23    | 15,29                 | 2,93          | 10    | 18    | ,122  |

#### Grupo de intervenção

| Testes                        | Praticantes (N=5) |               |       |       | Não Praticantes (N=13) |               |       |       | p    |
|-------------------------------|-------------------|---------------|-------|-------|------------------------|---------------|-------|-------|------|
|                               | Média             | Desvio Padrão | Mín   | Máx   | Média                  | Desvio Padrão | Mín   | Máx   |      |
| <b>Flexões de braços</b>      | 15,40             | 8,20          | 7     | 26    | 14,62                  | 8,17          | 7     | 33    | ,803 |
| <b>Abdominais</b>             | 38,00             | 28,42         | 10    | 75    | 34,62                  | 21,46         | 2     | 75    | ,882 |
| <b>Salto Horizontal (cm.)</b> | 163,20            | 25,76         | 125   | 190   | 147,31                 | 17,00         | 125   | 176   | ,182 |
| <b>Agilidade (seg.)</b>       | 12,53             | 1,61          | 11,09 | 15,02 | 13,57                  | ,94           | 11,94 | 14,90 | ,153 |
| <b>Saltos à corda</b>         | 73,80             | 29,35         | 31    | 108   | 67,46                  | 36,30         | 3     | 125   | ,767 |
| <b>Burpees</b>                | 15,80             | 6,42          | 10    | 25    | 12,77                  | 4,05          | 7     | 20    | ,371 |

### 3º Momento de avaliação

#### Grupo de Controle

| Testes                   | Praticantes (N=16) |               |     |     | Não Praticantes (N=7) |               |     |     | p    |
|--------------------------|--------------------|---------------|-----|-----|-----------------------|---------------|-----|-----|------|
|                          | Média              | Desvio Padrão | Mín | Máx | Média                 | Desvio Padrão | Mín | Máx |      |
| <b>Flexões de braços</b> | 19,50              | 8,37          | 6   | 35  | 17,00                 | 7,94          | 10  | 32  | ,460 |
| <b>Abdominais</b>        | 47,75              | 22,29         | 10  | 75  | 28,86                 | 12,69         | 14  | 51  | ,107 |

|                               |        |       |      |       |        |       |       |       |       |
|-------------------------------|--------|-------|------|-------|--------|-------|-------|-------|-------|
| <b>Salto Horizontal (cm.)</b> | 179,63 | 27,98 | 143  | 248   | 154,57 | 41,28 | 120   | 233   | ,052  |
| <b>Agilidade (seg.)</b>       | 11,90  | 1,35  | 9,78 | 14,19 | 13,09  | 1,04  | 11,70 | 14,15 | ,061  |
| <b>Saltos à corda</b>         | 78,38  | 16,74 | 40   | 102   | 54,86  | 15,73 | 31    | 80    | ,007* |
| <b>Burpees</b>                | 17,50  | 4,12  | 10   | 24    | 15,71  | 3,09  | 13    | 20    | ,267  |

#### Grupo de intervenção

| Testes                        | Praticantes (N=5) |               |       |       | Não Praticantes (N=13) |               |       |       | p    |
|-------------------------------|-------------------|---------------|-------|-------|------------------------|---------------|-------|-------|------|
|                               | Média             | Desvio Padrão | Mín   | Máx   | Média                  | Desvio Padrão | Mín   | Máx   |      |
| <b>Flexões de braços</b>      | 11,60             | 8,30          | 3     | 20    | 13,46                  | 8,30          | 2     | 31    | ,805 |
| <b>Abdominais</b>             | 29,20             | 24,26         | 5     | 60    | 27,23                  | 19,29         | 4     | 65    | ,921 |
| <b>Salto Horizontal (cm.)</b> | 162,40            | 22,68         | 132   | 179   | 151,23                 | 23,46         | 119   | 192   | ,217 |
| <b>Agilidade (seg.)</b>       | 11,82             | 0,63          | 11,06 | 12,65 | 12,92                  | 1,45          | 11,07 | 16,03 | ,127 |
| <b>Saltos à corda</b>         | 74,00             | 29,49         | 27    | 107   | 72,54                  | 38,00         | 2     | 140   | ,843 |
| <b>Burpees</b>                | 16,40             | 4,22          | 13    | 21    | 11,62                  | 4,75          | 5     | 19    | ,136 |

#### 4º Momento de avaliação

##### Grupo de Controlo

| Testes                        | Praticantes (N=16) |               |      |       | Não Praticantes (N=7) |               |       |       | p     |
|-------------------------------|--------------------|---------------|------|-------|-----------------------|---------------|-------|-------|-------|
|                               | Média              | Desvio Padrão | Mín  | Máx   | Média                 | Desvio Padrão | Mín   | Máx   |       |
| <b>Flexões de braços</b>      | 22,75              | 9,66          | 9    | 40    | 14,71                 | 7,25          | 7     | 26    | ,061  |
| <b>Abdominais</b>             | 47,88              | 20,58         | 20   | 75    | 31,71                 | 8,81          | 20    | 42    | ,048* |
| <b>Salto Horizontal (cm.)</b> | 182,50             | 29,59         | 152  | 256   | 159,43                | 38,93         | 128   | 226   | ,088  |
| <b>Agilidade (seg.)</b>       | 11,19              | 1,11          | 9,48 | 12,94 | 12,32                 | 1,07          | 11,12 | 13,84 | ,066  |
| <b>Saltos à corda</b>         | 80,81              | 17,94         | 52   | 123   | 61,86                 | 20,36         | 40    | 101   | ,038* |
| <b>Burpees</b>                | 18,56              | 4,50          | 10   | 28    | 15,86                 | 2,91          | 11    | 20    | ,086  |

#### Grupo de intervenção

| Testes                        | Praticantes (N=5) |               |       |       | Não Praticantes (N=13) |               |       |       | p     |
|-------------------------------|-------------------|---------------|-------|-------|------------------------|---------------|-------|-------|-------|
|                               | Média             | Desvio Padrão | Mín   | Máx   | Média                  | Desvio Padrão | Mín   | Máx   |       |
| <b>Flexões de braços</b>      | 16,20             | 7,46          | 6     | 24    | 16,85                  | 8,91          | 5     | 34    | 1,000 |
| <b>Abdominais</b>             | 43,60             | 36,02         | 13    | 90    | 33,92                  | 19,41         | 10    | 75    | ,805  |
| <b>Salto Horizontal (cm.)</b> | 167,00            | 18,08         | 142   | 184   | 150,62                 | 22,26         | 115   | 184   | ,126  |
| <b>Agilidade (seg.)</b>       | 11,33             | ,525          | 10,40 | 11,70 | 11,96                  | 1,15          | 10,36 | 13,63 | ,300  |

|                       |       |       |    |    |       |       |    |     |      |
|-----------------------|-------|-------|----|----|-------|-------|----|-----|------|
| <b>Saltos à corda</b> | 64,80 | 20,83 | 36 | 90 | 73,38 | 32,79 | 29 | 127 | ,554 |
| <b>Burpees</b>        | 18,40 | 3,65  | 14 | 22 | 15,00 | 3,42  | 10 | 20  | ,083 |

Legenda: \* $p \leq 0.05$  (*Mann Whitney test*). N – Número de sujeitos da amostra; Mín – Valor Mínimo; Máx – Valor Máximo.

Analisando a tabela 8, verificamos que não existem testes que apresentem diferenças significativas no grupo de intervenção, em nenhum momento, em nenhum teste. Pensamos que os grupos eram muito homogêneos, o que justifica a falta de testes com diferenças significativas, já que desde a 1ª avaliação, ou seja, sem aplicação da nossa intervenção já não se verificavam diferenças entre os alunos praticante e não praticantes no grupo de intervenção.

Segundo Koutedakis e Bouziotas (2003) era expectável que o grupo dos praticantes apresentasse melhores resultados, o que aconteceu no grupo de controlo, pois nos vários momentos de avaliação houve testes que apresentaram diferenças significativas entre os praticantes e os não praticantes. Apesar de não serem apresentados testes com diferenças significativas, no grupo de intervenção, olhando para os valores médios percebemos que o grupo dos praticantes apresenta valores superiores em todos os testes, em todos os momentos, excetuando o teste das flexões no momento 3 e 4, em relação ao grupo dos não praticantes.

Passaremos então agora à realização do teste de *Friedman* para analisar a comparação entre os todos os momentos de avaliação em cada grupo (controlo e intervenção), tendo em conta se são praticantes ou não praticantes de modalidades desportivas (tabela 9).

**Tabela 9:** Significância das diferenças entre os dois grupos, praticantes e não praticantes de desporto fora do contexto escolar, em todos os testes da bateria de testes do FITescola e do FITschool, comparando os quatro momentos.

| Testes                   | <i>Controlo</i> |                | <i>Intervenção</i> |                |
|--------------------------|-----------------|----------------|--------------------|----------------|
|                          | Praticante      | Não praticante | Praticante         | Não Praticante |
| <b>Flexões de braços</b> | ,028*           | ,127           | ,094               | ,012*          |
| <b>Abdominais</b>        | ,320            | ,560           | ,207               | ,005*          |
| <b>Salto Horizontal</b>  | ,238            | ,718           | ,017*              | ,008*          |
| <b>Agilidade</b>         | ,000*           | ,010*          | ,014*              | ,000*          |
| <b>Saltos à Corda</b>    | ,027*           | ,006*          | ,338               | ,104           |
| <b>Burpees</b>           | ,205            | ,355           | ,445               | ,006*          |

Legenda: \* $p \leq 0.05$  (*Friedman test*)

Olhando para o grupo de intervenção, podemos observar, na tabela 9, que o grupo dos praticantes, nos testes do salto horizontal e da agilidade apresentam diferenças significativas. Já no grupo dos não praticantes, são os testes de flexões de braços, abdominais, salto horizontal, agilidade e *burpees* que apresentam diferenças significativas. Concluimos então que o circuito de treino funcional poderá ter um impacto maior na condição física dos alunos não praticantes de desporto fora do contexto escolar, pois estes apresentaram 5 testes com diferenças significativas.

Em contraste ao referido anteriormente, no grupo de controlo, os praticantes mostram 3 testes onde apresentam diferenças significativas (flexão de braços, agilidade e saltos à corda) e os não praticantes, apenas 2 testes (agilidade e saltos à corda). Isto reforça o acima mencionado, onde não há um trabalho específico para desenvolver a condição física, são os praticantes que, naturalmente, demonstram mais evolução, fruto das atividades que realizam fora do contexto escolar.

Verificamos ainda que o destreino ocorreu de forma genérica, ou seja, na Força dos Membros Superiores, Membros Inferiores e Tronco. Assim, verificámos uma diminuição na performance nos testes de flexões de braços, salto horizontal e abdominais, no grupo de intervenção, nos dois grupos.

Passamos então à observação dos resultados da comparação entre os diferentes momentos de avaliação (tabela 10). Novamente, optamos por realizar o teste de *Wilcoxon*, apenas nos testes que apresentaram diferenças significativas aquando da aplicação do teste de *Friedman*.

**Tabela 10:** Significância das diferenças nos grupos de intervenção e controlo, nos alunos praticantes e não praticantes de desporto fora do contexto escolar, entre cada momento de avaliação nos testes da bateria FITescola e FITschool.

|                 | Grupos          | Testes                   | M1 vs. M2 | M1 vs. M3 | M1 vs. M4 | M2 vs. M3 | M2 vs. M4 | M3 vs. M4 |
|-----------------|-----------------|--------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| <b>Controlo</b> | Praticantes     | <b>Flexões de braços</b> | ,001*     | N. S.     | N. S.     | N. S.     | N. S.     | ,018*     |
|                 |                 | <b>Agilidade</b>         | N. S.     | ,006*     | ,000*     | ,003*     | ,001*     | ,001*     |
|                 |                 | <b>Saltos à Corda</b>    | N. S.     | N. S.     | ,039*     | ,017*     | ,009*     | N. S.     |
|                 | Não Praticantes | <b>Agilidade</b>         | N. S.     | N. S.     | ,028*     | N. S.     | ,018*     | N. S.     |
|                 |                 | <b>Saltos à corda</b>    | N. S.     | N. S.     | ,018*     | N. S.     | ,026*     | ,046*     |

|                    |                 |                         |       |       |       |       |       |       |
|--------------------|-----------------|-------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| <b>Intervenção</b> | Praticantes     | <b>Salto Horizontal</b> | ,043* | ,043* | ,043* | N. S. | N. S. | N. S. |
|                    |                 | <b>Agilidade</b>        | ,043* | ,043* | ,043* | N. S. | N. S. | N. S. |
|                    | Não Praticantes | <b>Flexões</b>          | ,018* | N. S. | ,008* | N. S. | N. S. | ,046* |
|                    |                 | <b>Abdominais</b>       | N. S. | N. S. | ,049* | ,009* | N. S. | ,014* |
|                    |                 | <b>Salto Horizontal</b> | ,007* | ,011* | ,005* | N. S. | N. S. | N. S. |
|                    |                 | <b>Agilidade</b>        | ,001* | ,001* | ,001* | ,046* | ,001* | ,005* |
|                    | <b>Burpees</b>  | N. S.                   | N. S. | ,013* | N. S. | N. S. | ,008* |       |

Legenda: \* $p \leq 0.05$  (Wilcoxon test). N. S. – Não Significativo

Observando a tabela 10, no grupo de não praticantes, do grupo da intervenção, verificamos que é entre o momento 1 e o momento 4 que se verifica um maior número de testes com diferenças significativas (5), com isto podemos considerar que o circuito teve um efeito positivo na melhoria da condição física dos alunos não praticantes. Com a comparação entre o momento 3 e o momento 4, ou seja, os momentos após o destreino, podemos considerar mais uma vez que 8 semanas foram suficientes para se verificar melhorias significativas nos testes de condição física, tal como Rama (2016) tinha apontado, que 8 a 10 semanas seriam suficientes para haver melhoria do treino da força.

Entre os momentos 2 e 3, no caso dos praticantes do grupo de controlo verificamos que os testes de agilidade e saltos à corda apresentaram diferenças significativas, e recordando a tabela 8, podemos observar que os valores médios aumentaram, isto, possivelmente, fruto do desporto que praticam fora do contexto escolar. Nos alunos não praticantes, em ambos os grupos (intervenção e controlo) verificamos diminuição dos valores médios, mas não o suficiente para que os testes apresentassem diferenças significativas entre estes momentos, estes resultados contrariam os resultados obtidos noutros estudos semelhantes, onde era mencionado que os efeitos do treino desapareceriam nas primeiras 2 semanas de interrupção (Hakkinen, 1989).

Como era expectável, o grupo dos não praticantes, do grupo de intervenção, apresentou um maior número de testes com diferenças significativas, onde a evolução foi maior.

De seguida apresentamos a tabela 11, onde se pretende mostrar a estatística descritiva e inferencial nos 4 momentos de avaliação, em função do sexo dos alunos.

**Tabela 11:** Estatística descritiva e inferencial dos resultados das baterias de testes FITescola e FITschool nos 4 momentos de avaliação no grupo de intervenção e no grupo de controlo em função do sexo dos alunos.

| <b>1º Momento de avaliação</b> |                         |                      |            |            |                        |                      |            |            |          |
|--------------------------------|-------------------------|----------------------|------------|------------|------------------------|----------------------|------------|------------|----------|
| <b>Grupo de Controlo</b>       |                         |                      |            |            |                        |                      |            |            |          |
| <b>Testes</b>                  | <b>Masculino (N=10)</b> |                      |            |            | <b>Feminino (N=13)</b> |                      |            |            | <b>p</b> |
|                                | <b>Média</b>            | <b>Desvio Padrão</b> | <b>Mín</b> | <b>Máx</b> | <b>Média</b>           | <b>Desvio Padrão</b> | <b>Mín</b> | <b>Máx</b> |          |
| <b>Flexões de braços</b>       | 23,30                   | 5,27                 | 18         | 31         | 13,77                  | 6,89                 | 5          | 31         | ,004*    |
| <b>Abdominais</b>              | 45,30                   | 19,21                | 26         | 75         | 48,46                  | 24,46                | 20         | 75         | ,975     |
| <b>Salto Horizontal (cm.)</b>  | 204,80                  | 24,68                | 175        | 246        | 154,85                 | 15,29                | 126        | 184        | ,000*    |
| <b>Agilidade (seg.)</b>        | 11,87                   | 0,82                 | 10,86      | 13,34      | 14,06                  | 1,292                | 12,25      | 16,15      | ,000*    |
| <b>Salto à corda</b>           | 67,70                   | 28,12                | 30         | 105        | 62,15                  | 14,89                | 27         | 87         | ,534     |
| <b>Burpees</b>                 | 17,90                   | 4,10                 | 11         | 24         | 17,23                  | 3,77                 | 9          | 24         | ,732     |
| <b>Grupo de intervenção</b>    |                         |                      |            |            |                        |                      |            |            |          |
| <b>Testes</b>                  | <b>Masculino (N=4)</b>  |                      |            |            | <b>Feminino (N=14)</b> |                      |            |            | <b>p</b> |
|                                | <b>Média</b>            | <b>Desvio Padrão</b> | <b>Mín</b> | <b>Máx</b> | <b>Média</b>           | <b>Desvio Padrão</b> | <b>Mín</b> | <b>Máx</b> |          |
| <b>Flexões de braços</b>       | 13,50                   | 5,45                 | 7          | 20         | 10,21                  | 5,61                 | 0          | 18         | ,338     |
| <b>Abdominais</b>              | 19,75                   | 18,45                | 0          | 40         | 29,93                  | 21,13                | 0          | 75         | ,558     |
| <b>Salto Horizontal (cm.)</b>  | 134,50                  | 12,04                | 124        | 150        | 136,21                 | 20,76                | 95         | 169        | ,671     |
| <b>Agilidade (seg.)</b>        | 14,96                   | 2,99                 | 12,21      | 19,07      | 15,29                  | 1,79                 | 12,44      | 18,71      | ,559     |
| <b>Salto à corda</b>           | 38,50                   | 32,60                | 13         | 86         | 73,07                  | 28,35                | 0          | 110        | ,151     |
| <b>Burpees</b>                 | 10,25                   | 3,40                 | 7          | 15         | 11,64                  | 6,06                 | 2          | 25         | ,631     |
| <b>2º Momento de avaliação</b> |                         |                      |            |            |                        |                      |            |            |          |
| <b>Grupo de Controlo</b>       |                         |                      |            |            |                        |                      |            |            |          |
| <b>Testes</b>                  | <b>Masculino (N=10)</b> |                      |            |            | <b>Feminino (N=13)</b> |                      |            |            | <b>p</b> |
|                                | <b>Média</b>            | <b>Desvio Padrão</b> | <b>Mín</b> | <b>Máx</b> | <b>Média</b>           | <b>Desvio Padrão</b> | <b>Mín</b> | <b>Máx</b> |          |
| <b>Flexões de braços</b>       | 25,80                   | 6,61                 | 19         | 35         | 15,15                  | 6,89                 | 5          | 32         | ,002*    |
| <b>Abdominais</b>              | 46,80                   | 23,38                | 12         | 75         | 50,31                  | 25,55                | 12         | 75         | ,682     |
| <b>Salto Horizontal (cm.)</b>  | 208,00                  | 31,15                | 165        | 258        | 153,46                 | 14,44                | 131        | 180        | ,000*    |
| <b>Agilidade (seg.)</b>        | 12,52                   | 1,36                 | 10,98      | 14,71      | 14,02                  | 1,43                 | 12,33      | 17,51      | ,017*    |
| <b>Salto à corda</b>           | 65,70                   | 21,01                | 27         | 90         | 67,92                  | 16,99                | 35         | 97         | ,804     |
| <b>Burpees</b>                 | 16,70                   | 3,71                 | 12         | 23         | 17,15                  | 3,26                 | 10         | 21         | ,596     |



| <b>Grupo de intervenção</b>   |                 |               |       |       |                 |               |       |       |          |
|-------------------------------|-----------------|---------------|-------|-------|-----------------|---------------|-------|-------|----------|
|                               | Masculino (N=4) |               |       |       | Feminino (N=14) |               |       |       |          |
| Testes                        | Média           | Desvio Padrão | Mín   | Máx   | Média           | Desvio Padrão | Mín   | Máx   | <i>p</i> |
| <b>Flexões de braços</b>      | 22,50           | 7,72          | 15    | 33    | 12,64           | 6,74          | 7     | 26    | ,053     |
| <b>Abdominais</b>             | 45,00           | 22,45         | 15    | 69    | 32,86           | 22,92         | 2     | 75    | ,338     |
| <b>Salto Horizontal (cm.)</b> | 142,75          | 20,66         | 125   | 171   | 154,29          | 20,27         | 125   | 190   | ,221     |
| <b>Agilidade (seg.)</b>       | 12,61           | 0,58          | 11,94 | 13,26 | 13,47           | 1,28          | 11,09 | 15,02 | ,167     |
| <b>Saltos à corda</b>         | 45,50           | 30,61         | 25    | 91    | 76,00           | 32,46         | 3     | 125   | ,167     |
| <b>Burpees</b>                | 15,00           | 3,83          | 12    | 20    | 13,21           | 5,12          | 7     | 25    | ,335     |

### 3º Momento de avaliação

| <b>Grupo de Controlo</b>      |                  |               |      |       |                 |               |       |       |          |
|-------------------------------|------------------|---------------|------|-------|-----------------|---------------|-------|-------|----------|
|                               | Masculino (N=10) |               |      |       | Feminino (N=13) |               |       |       |          |
| Testes                        | Média            | Desvio Padrão | Mín  | Máx   | Média           | Desvio Padrão | Mín   | Máx   | <i>p</i> |
| <b>Flexões de braços</b>      | 23,60            | 5,30          | 18   | 33    | 15,00           | 8,10          | 6     | 35    | ,004*    |
| <b>Abdominais</b>             | 44,60            | 18,83         | 30   | 75    | 40,00           | 23,88         | 10    | 75    | ,455     |
| <b>Salto Horizontal (cm.)</b> | 202,10           | 24,40         | 172  | 248   | 148,85          | 17,41         | 120   | 172   | ,000*    |
| <b>Agilidade (seg.)</b>       | 11,00            | 0,84          | 9,78 | 12,19 | 13,23           | 0,71          | 12,19 | 14,19 | ,000*    |
| <b>Saltos à corda</b>         | 71,00            | 23,77         | 40   | 102   | 71,38           | 16,57         | 31    | 94    | ,877     |
| <b>Burpees</b>                | 19,70            | 2,31          | 15   | 24    | 14,85           | 3,48          | 10    | 20    | ,002*    |

### Grupo de intervenção

|                               | Masculino (N=4) |               |       |       | Feminino (N=14) |               |       |       |          |
|-------------------------------|-----------------|---------------|-------|-------|-----------------|---------------|-------|-------|----------|
| Testes                        | Média           | Desvio Padrão | Mín   | Máx   | Média           | Desvio Padrão | Mín   | Máx   | <i>p</i> |
| <b>Flexões de braços</b>      | 19,25           | 11,79         | 3     | 31    | 11,14           | 6,16          | 2     | 20    | ,099     |
| <b>Abdominais</b>             | 36,25           | 20,14         | 18    | 65    | 25,36           | 20,09         | 4     | 62    | ,220     |
| <b>Salto Horizontal (cm.)</b> | 165,00          | 24,79         | 132   | 192   | 151,29          | 22,67         | 119   | 179   | ,395     |
| <b>Agilidade (seg.)</b>       | 12,12           | 0,91          | 11,07 | 13,08 | 12,76           | 1,45          | 11,06 | 16,03 | ,339     |
| <b>Saltos à corda</b>         | 50,00           | 34,42         | 27    | 101   | 79,50           | 33,46         | 2     | 140   | ,166     |
| <b>Burpees</b>                | 16,00           | 2,94          | 13    | 19    | 12,07           | 5,20          | 5     | 21    | ,180     |

### 4º Momento de avaliação

| <b>Grupo de Controlo</b> |                  |               |     |     |                 |               |     |     |          |
|--------------------------|------------------|---------------|-----|-----|-----------------|---------------|-----|-----|----------|
|                          | Masculino (N=10) |               |     |     | Feminino (N=13) |               |     |     |          |
| Testes                   | Média            | Desvio Padrão | Mín | Máx | Média           | Desvio Padrão | Mín | Máx | <i>p</i> |

|                               |                 |                      |            |            |                 |                      |            |            |          |
|-------------------------------|-----------------|----------------------|------------|------------|-----------------|----------------------|------------|------------|----------|
| <b>Flexões de braços</b>      | 25,80           | 7,61                 | 18         | 40         | 16,08           | 9,00                 | 7          | 38         | ,005*    |
| <b>Abdominais</b>             | 44,50           | 17,08                | 28         | 75         | 41,77           | 21,27                | 20         | 75         | ,474     |
| <b>Salto Horizontal (cm.)</b> | 204,70          | 25,83                | 173        | 256        | 153,00          | 17,57                | 128        | 192        | ,000*    |
| <b>Agilidade (seg.)</b>       | 10,41           | 0,64                 | 9,48       | 11,26      | 12,39           | 0,69                 | 11,46      | 13,84      | ,000*    |
| <b>Saltos à corda</b>         | 76,60           | 25,77                | 44         | 123        | 73,85           | 15,94                | 40         | 101        | ,877     |
| <b>Burpees</b>                | 20,50           | 2,95                 | 17         | 28         | 15,62           | 3,84                 | 10         | 22         | ,007*    |
| <b>Grupo de intervenção</b>   |                 |                      |            |            |                 |                      |            |            |          |
|                               | Masculino (N=4) |                      |            |            | Feminino (N=14) |                      |            |            |          |
| <b>Testes</b>                 | <b>Média</b>    | <b>Desvio Padrão</b> | <b>Mín</b> | <b>Máx</b> | <b>Média</b>    | <b>Desvio Padrão</b> | <b>Mín</b> | <b>Máx</b> | <b>p</b> |
| <b>Flexões de braços</b>      | 25,00           | 8,60                 | 15         | 34         | 14,29           | 6,78                 | 5          | 25         | ,043*    |
| <b>Abdominais</b>             | 40,50           | 14,98                | 20         | 55         | 35,50           | 26,74                | 10         | 90         | ,394     |
| <b>Salto Horizontal (cm.)</b> | 166,75          | 17,80                | 142        | 184        | 151,86          | 22,50                | 115        | 184        | ,312     |
| <b>Agilidade (seg.)</b>       | 10,99           | 0,60                 | 10,36      | 11,70      | 12,01           | 1,04                 | 10,40      | 13,63      | ,071     |
| <b>Saltos à corda</b>         | 50,50           | 37,11                | 30         | 106        | 76,86           | 25,74                | 29         | 127        | ,202     |
| <b>Burpees</b>                | 17,25           | 4,11                 | 12         | 21         | 15,57           | 3,67                 | 10         | 22         | ,424     |

Legenda: \* $p \leq 0.05$  (Mann Whitney test). N – Número de sujeitos da amostra; Mín – Valor Mínimo; Máx – Valor Máximo.

Analisando a tabela 11 verificamos mais uma vez que, no grupo de intervenção, não houve testes que apresentassem diferenças significativas, o oposto aconteceu, no grupo de controlo. O grupo de controlo vai ao encontro do que a literatura nos diz, pois Martins (2015), num estudo semelhante, verifica que os rapazes apresentam melhores resultados que as raparigas. No grupo de intervenção, apesar dos rapazes apresentarem melhores resultados médios em todos os testes, em todos os momentos, excetuando os saltos à corda, não se verificam testes com diferenças significativas, excetuando o teste das flexões de braços, no 4º momento. Os testes não apresentam diferenças significativas, provavelmente, porque o grupo de intervenção é um grupo muito homogéneo e também o número de rapazes é muito reduzido. O teste de flexões de braços, no 4º momento, apresenta diferenças significativas, consideramos que os rapazes tinham maior motivação para a realização deste teste e queriam fazer melhor em cada avaliação.

O grupo de controlo confirma o expectável, vai assim de encontro a um estudo de Ferreira (1999), onde este autor verifica que os rapazes levam clara vantagem sob as raparigas nos testes de condição física.

Quanto ao destreino, comparando o momento 2 com o momento 3, verificamos que os rapazes diminuíram os valores médios nos testes de flexões de braços e abdominais e as raparigas diminuíram nos testes de flexões de braços, abdominais, salto horizontal e nos *burpees*.

Passaremos agora à análise da comparação entre todos os momentos de avaliação em cada grupo, em função do sexo dos alunos.

**Tabela 12:** Significância das diferenças entre todos os momentos de avaliação, em função do sexo dos alunos no grupo de intervenção e no grupo de controlo em todos os testes da bateria FITescola e FITschool.

| Testes                   | Controlo  |          | Intervenção |          |
|--------------------------|-----------|----------|-------------|----------|
|                          | Masculino | Feminino | Masculino   | Feminino |
| <b>Flexões de braços</b> | ,208      | ,163     | ,088        | ,011*    |
| <b>Abdominais</b>        | ,893      | ,383     | ,132        | ,003*    |
| <b>Salto Horizontal</b>  | ,734      | ,240     | ,019*       | ,004*    |
| <b>Agilidade</b>         | ,000*     | ,000*    | ,011*       | ,000*    |
| <b>Salto à Corda</b>     | ,046*     | ,015*    | ,308        | ,264     |
| <b>Burpees</b>           | ,122      | ,032*    | ,066        | ,011*    |

Legenda: \* $p \leq 0.05$  (Friedman test)

Analisando a tabela 12 podemos verificar que houve testes que apresentaram diferenças significativas, no grupo de intervenção, tanto no sexo masculino, como no sexo feminino. No sexo feminino verificaram-se 5 testes com diferenças significativas, enquanto que nos rapazes apenas 2 testes apresentaram diferenças significativas. As raparigas mostraram assim uma evolução significativa nos testes de flexões de braços, abdominais, salto horizontal, agilidade e *burpees*, enquanto os rapazes apresentaram melhorias nos testes do salto horizontal e agilidade.

Estes resultados vêm de encontro ao estudo de Rodrigues (2000), que identificou que o nível inicial das raparigas era muito baixo, em alguns testes, e que com um estímulo,

em termos percentuais, estas tiveram uma percentagem maior de melhoria, apresentando assim diferenças significativas nos testes.

Tendo em conta os testes que apresentaram diferenças significativas no teste de *Friedman*, realizamos o teste de *Wilcoxon* para perceber entre que momentos aconteceram estas diferenças significativas (tabela 13).

**Tabela 13:** Significância das diferenças nos grupos de controlo e intervenção nos alunos do sexo masculino e feminino, entre cada momento de avaliação nos testes da bateria FITescola e FITschool.

|             | Grupos    | Testes            | M1 vs.<br>M2 | M1 vs.<br>M3 | M1 vs.<br>M4 | M2 vs.<br>M3 | M2 vs.<br>M4 | M3<br>vs.<br>M4 |
|-------------|-----------|-------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|-----------------|
| Controlo    | Masculino | Agilidade         | N. S.        | ,005*        | ,005*        | ,007*        | ,005*        | ,013*           |
|             |           | Saltos à Corda    | N. S.        | N. S.        | N. S.        | N. S.        | ,011*        | N. S.           |
|             | Feminino  | Agilidade         | N. S.        | N. S.        | ,005*        | N. S.        | ,002*        | ,002*           |
|             |           | Saltos à corda    | N. S.        | N. S.        | ,017*        | N. S.        | ,010*        | N. S.           |
|             |           | Burpees           | N. S.        | ,043*        | N. S.        | ,028*        | N. S.        | N. S.           |
| Intervenção | Masculino | Salto Horizontal  | N. S.        | ,028*        | ,003*        | N. S.        | N. S.        | N. S.           |
|             |           | Agilidade         | N. S.        | N. S.        | ,001*        | N. S.        | N. S.        | N. S.           |
|             | Feminino  | Flexões de braços | N. S.        | N. S.        | ,008*        | N. S.        | N. S.        | ,024*           |
|             |           | Abdominais        | N. S.        | N. S.        | N. S.        | ,005*        | N. S.        | ,001*           |
|             |           | Salto Horizontal  | ,004*        | ,008*        | ,003*        | N. S.        | N. S.        | N. S.           |
|             |           | Agilidade         | ,001*        | ,001*        | ,001*        | ,048*        | ,002*        | ,006*           |
|             |           | Burpees           | N. S.        | N. S.        | ,018*        | N. S.        | ,010*        | ,003*           |

Legenda: \* $p \leq 0.05$  (*Wilcoxon test*). N. S. – Não Significativo

Observando a tabela 13, podemos verificar que é entre o momento 1 e o momento 4 que se verificam um maior número de testes que apresentam diferenças significativas (4). No caso do sexo feminino, no grupo de intervenção, também entre o momento 3 e o momento 4, este grupo volta a apresentar 4 testes com diferenças significativas. Podemos então perceber, de acordo com os dados obtidos, que um período de 8 semanas pode ser suficiente para haver melhorias na condição física geral das raparigas. Quanto aos rapazes, podemos verificar que o teste do salto horizontal apresenta diferenças significativas entre o momento 1 e 3 e o momento 1 e 4, e o teste da agilidade apresenta diferenças significativas entre o momento 1 e 4, podendo querer dizer que para a melhoria destes testes seja necessário mais do que 8 semanas de treino.

Após o destreino, os alunos do sexo feminino, voltam a apresentar 4 testes com diferenças significativas. A nova aplicação de 8 semanas resulta em melhorias da condição física, após o destreino, aumentando os valores médios.

## **6. Conclusão**

Através da análise dos nossos resultados podemos concluir que é possível melhorar a condição física dos alunos com a aplicação de um circuito de treino funcional, com música, aplicado duas vezes por semana durante 16 semanas. Considerando os diferentes momentos de avaliação da condição física, nos dois grupos, pudemos verificar que não houve testes que apresentassem diferenças significativas no grupo de controlo, já no grupo de intervenção ocorreram diferenças significativas na performance em todos os testes, excetuando os saltos à corda. Concluimos então que o circuito de treino foi um dos influenciadores pelas melhorias no grupo de intervenção. Essas melhorias significativas foram mais evidentes a quando da comparação entre o momento 1 e o momento 4, e foram verificadas fundamentalmente no grupo de intervenção. Concluimos também que um período de três semanas de interrupção letiva foi suficiente para ocorrer destreino, mas também que com nova aplicação de 8 semanas de treino funcional em circuito, após o destreino, voltaram a verificar-se melhorias significativas na condição física dos alunos.

Quanto aos praticantes e não praticantes, não foram verificados testes que apresentassem diferenças significativas, no grupo de intervenção, quando comparados entre si, mas ao separar os grupos percebemos que os não praticantes apresentaram maior número de testes com diferenças significativas, concluindo assim que estes evoluíram mais que os alunos praticantes de modalidades desportivas fora do contexto escolar. Quanto ao sexo masculino e feminino, não verificámos diferenças significativas entre os sexos, mas percebemos que as raparigas apresentaram um maior número de testes com diferenças significativas entre os momentos de avaliação, o que poderá querer dizer que a evolução foi também maior, à semelhança do que aconteceu com os grupos dos praticantes e não praticantes. No entanto, pensamos que estes resultados não podem servir de referência já que o número de praticantes e de rapazes da nossa amostra era muito reduzido, 5 e 4 alunos, respetivamente. Quanto ao destreino e ao pós-destreino, no grupo de intervenção, tanto os praticantes como os não praticantes, como os rapazes e as raparigas, apresentaram resultados muito semelhantes. Os não praticantes e o sexo feminino apresentaram um maior número de testes em que os valores médios foram

inferiores no momento 3, em relação ao momento 2, ou seja, apesar de se ter verificado destreino, após nova aplicação de 8 semanas do circuito de treino funcional, também apresentaram um maior número de testes com diferenças significativas.

## **7. Limitações e Sugestão para futuras Investigações:**

Uma das limitações deste estudo tem haver com o número de sujeitos na amostra. Com a agravante que este número diminuiu ao longo da nossa investigação, já que alguns alunos faltaram às aulas de avaliação e ao longo do ano alguns alunos ficaram doentes ou impossibilitados de praticar atividade física. Apontamos ainda a existência de variáveis não controladas que poderão influenciar os dados, tais como o trabalho ou prática desportiva que os alunos tinham fora da escola e os níveis de motivação intrínseca dos alunos.

Para estudos futuros sugerimos um maior número de sujeitos e antes da aplicação do circuito, dar um tempo de adaptação aos exercícios, para que estes sejam executados de forma correta.

## **8. Bibliografia**

- Boyle, M. (2004). *Functional Training for Sports*: Human Kinetics.
- Bouchard, C., Shephard, R. J., Stephens, T., Sutton, J. R., McPherson, B. D. (1990). Exercise, fitness and health: the consensus statement. In: *Exercise, Fitness and Health*. Champaign: Human Kinetics Books. II.
- Caspersen, J., Mathew, M. (1985). Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinction for health- relates research. *Public health Reports*. Rockville, v. 100. n.2, p.172-9.
- Coutinho, R. (2015). Amor – Ingrediente chave para ser Professor. – Relatório de Estágio Profissional. Porto: R. Coutinho. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Cunha, P. (2016), *Teoria e Metodologia do Treino – Modalidades coletivas*. Lisboa. IPDJ.

- Farias, E., Carvalho, W., Gonçalves, E., Júnior, G., (2010). Efeito da atividade física programada sobre a aptidão física em escolares adolescentes. *Rev. Bras Cineantropom Desempenho Hum* 2010, 12(2):98-105.
- Ferreira, J. (1999). “Aptidão Física, Actividade Física e Saúde da População Escolar do Centro da Área Educativa de Viseu: Estudo em Crianças e Jovens de Ambos os sexos dos 10 aos 18 anos de Idade.” Dissertação de Mestrado em Ciências do Desporto, Área de Especialização de Desporto para Crianças e Jovens. FCDEF-UP. Porto.
- Garganta, R.; Santos, C. (2015). Proposta de um sistema de promoção da Atividade física/Exercício físico, com base nas “novas” perspetivas do Treino funcional. In *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física*. Edição por Ramiro Rolim, Paula Batista, Paula Queirós. Porto. Editora FADEUP.
- Hakkinen, K. (1989). “*Neuromuscular Adaptations during Strength and Power Training in Males and Females*”. In: *The Proceedings of International Biomedicine Seminar*. Madrid.
- Martins, J. (2015). Estudo da Influência da Educação Física nos Níveis de Aptidão Física. Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Universidade da Beira Interior. Covilhã.
- Ortega, F et al. (2009). Physical fitness levels among European adolescents: The HELENA study. *British journal of sports medicine*. 45. 20-9. 10.1136/bjism.2009.062679.
- Ortega, F. B., Artero, E. G., Ruiz, J. R., et al. (2011). Physical fitness levels among European adolescents: the HELENA study. *Br J Sports Med*, 45(1), 20-29.
- Plowman, S. (2014). Muscular Strength, Endurance, and Flexibility Assessments. In *Fitnessgram/Activitygram Reference Guide*. Dallas, TX: The Cooper Institute.
- Rama, L. (2016). *Teoria e Metodologia do Treino – Modalidades Individuais*. Lisboa. IPDJ.
- Rodrigues, M. (2000). O treino da força nas condições da aula de Educação Física – Dissertação de Mestrado em Desporto para Crianças e Jovens, apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto.

- Scholich, M. (1994). *Circuit Training for All Sports: Methodology of effective fitness training*. Toronto: Sport Books.
- Silva, A. (2016). *A Condição Física na aula de Educação Física. – Relatório de Estágio Profissional*. Porto: A. Silva. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Telama, R., Yang, X., Leskinen, E., Kankaanpaa, A., Hirvensalo, M., Tammelin, T., Raitakari, O. T. (2014). Tracking of physical activity from early childhood through youth into adulthood. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 46(5), 955-962. *Doi:10.1249/MSS.0000000000000181*.

## **9. Webgrafia**

- Federação Portuguesa de Cardiologia. (s.d.). *Federação Portuguesa de Cardiologia*.  
Obtido em 24 de Dezembro de 2019, de Federação Portuguesa de Cardiologia  
Web Site: <http://www.fpcardiologia.pt/>





## **Capítulo IV - Considerações Finais**

Chegando ao fim deste percurso, e deste documento, e realizando uma retrospectiva deste ano, percebemos a importância do Estágio Pedagógico para a formação da nossa profissionalidade, consideramos que a possibilidade de aplicar os nossos conhecimentos e ideias num contexto real foi, indubitavelmente, uma das experiências mais engrandecedoras das nossas vidas.

Este percurso foi iniciado com algumas incertezas e ansiedade, devido à pouca experiência que tínhamos, mas essa, foi sempre colmatada com a nossa vontade de saber mais, de melhorar dia após dia. Inicialmente, consideramos que todos nós passamos por um choque, tentávamos preocupar-nos em controlar tudo e muitas vezes isso não foi possível e tínhamos que mostrar a nossa capacidade de adaptação, não deixando que os medos e as inseguranças se sobrepusessem. À medida que as semanas foram passando, com foco na nossa turma e tendo em vista a melhoria das suas capacidades e habilidades, fomos habituando a errar e a encarar o próprio erro de uma forma positiva e fomos crescendo e ganhando cada vez mais confiança e, conseqüentemente, sentíamos-nos mais felizes na escola, como deverá ser sempre.

Importa referir que durante todo este processo houve fatores facilitadores, estes determinantes para chegarmos a este ponto com o sentimento de dever cumprido. Importa referir então a turma, pois os alunos eram bem-comportados e no geral colaboraram sempre para um bom clima de ensino-aprendizagem, os orientadores, os funcionários da escola e o núcleo de estágio, todos eles foram peças muito importantes para o nosso sucesso, pois todos tiveram influência na construção da nossa profissionalidade.

No entanto, temos plena consciência que isto não é o fim do nosso processo formativo. Consideramos que a profissão de docente, é uma profissão em constante desenvolvimento e que a autoformação é muito importante, pois um professor, no contexto atual, acaba por ser um “nómada”, que tem que se adaptar a todos os contextos que a vida lhe apresentar.

Concluindo, este é apenas o início do nosso percurso e este ano letivo serviu, em muito, para alimentar o nosso sonho, aguçando a vontade de ensinar e influenciar jovens que estão em formação.



## Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. e Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, Á. (2010). *Avaliação: Um caminho para o Sucesso no Processo de Ensino e de Aprendizagem*. Maia: Edições ISMAI.
- Gouveia, F. (2007). *Motivação e Prática da Educação Física*. Campinas: Papyrus.
- Escola Básica e Secundária da Quinta Das Flores. (2017, maio 22). *Projeto Educativo. Projeto Educativo*. Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2014). Planeamento na ótica dos professores estagiários de Educação Física: dificuldades e limitações. *Revista portuguesa de pedagogia*, 55-67.
- Jacinto, J., Carvalho, L. & Mira, J. (2001). *Plano Nacional de Educação Física*.
- Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Livraria Almedina.
- McGown, C. A. R. L. (1991). O ensino da técnica desportiva. *Treino desportivo*, 22(1), 15-22.
- Mesquita, I., (2000). *Pedagogia do Treino: A formação em jogos desportivos coletivos* (2ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Pate, R. R., Davis, M. G., Robinson, T. N., Stone, E. J., McKenzie, T. L., & Young, J. C. (2006). Promoting physical activity in children and youth: a leadership role for schools: a scientific statement from the American Heart Association Council on Nutrition, Physical Activity, and Metabolism (Physical Activity Committee) in collaboration with the Councils on Cardiovascular Disease in the Young and Cardiovascular Nursing. *Circulation*, 114(11), 1214-1224.
- Quina, J. N. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física* (Vol. 91). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Reis, M. L. (2014). *Autoavaliação em perspectiva colaborativa para a melhoria da prática docente*. Brasília: Universidade de Brasília.
- Silva, E.; Fachada, M. & Nobre, P. (2019). *Prática Pedagógica Supervisionada III*. Coimbra: Edição FCDEFUC.

- Rink, J. E. (2014). *Teaching Physical Education for Learning* (7ª ed.).
- Rodrigues, J. (1997). Os treinadores de sucesso. *Estudo da Influência do Objectivo dos Treinos e do Nível de Prática dos Atletas na Actividade Pedagógica do Treinador de Voleibol*. Lisboa: Universidad Técnica de Lisboa, Facultad de Motricidad Humana, Servicio de Ediciones, Ciencias del deporte.
- Rosado, A. (2002). *Planeamento da Educação Física: Modelos de Lecionação*.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). *Pedagogia do desporto*. Lisboa: Edições FMH.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem optimizando a instrução. *Pedagogia do desporto*, 69.
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2011). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 185-206). Cruz Quebrada: Edições FMH
- Siedentop, D. (2000). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (4ª ed.). Londres: Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. (2008). *Aprender a Enseñar la Educación Física*, 2ª ed., INDE, Barcelona
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (1991). *Developing Teaching skills in physical education* (4th ed.). Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluacion Sistemática: Guia teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Tani, G.; Junior, C. M.; Catuzzo, M. T. (2010). *Aprendizagem Motora e Educação Física: pesquisa e intervenção*. In: J. O. Bento; G. Tani; A. Prista. (org.). *Desporto e educação física em português*. Porto: Universidade do Porto, p. 36-56.
- Teixeira, M., & Onofre, M. (2009). Dificuldades dos professores estagiários de educação física no ensino. Sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico. In *X Symposium Internacional Sobre el Practicum Y las Prácticas en Empresas en la Formación Universitaria* (pp. 1159-1170).
- Vickers, J.N., (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Activities. A Knowledge Structures Approach*. United Kingdom: Human Kinetics.

### **Decretos lei:**

Decreto-Lei n. °129/2018, *Diário da República*, 2.ª série — N.º 129 — 6 de julho de 2018

## **Anexos**

## Anexo 1 - Ficha de Caracterização do aluno



GOVERNO DE  
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
E CIÊNCIA



### Caracterização Da Turma

Ano Letivo 2019/2020

#### Dados pessoais

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

Idade: \_\_\_\_ Nº \_\_\_\_

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

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

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

Telefone/ Telemóvel \_\_\_\_\_

#### Encarregado de Educação

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

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

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

Profissão: \_\_\_\_\_

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

#### Agregado Familiar

| Nome | Idade | Grau de parentesco | Habilitações Literárias | Profissão |
|------|-------|--------------------|-------------------------|-----------|
|      |       |                    |                         |           |
|      |       |                    |                         |           |
|      |       |                    |                         |           |
|      |       |                    |                         |           |
|      |       |                    |                         |           |

|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |

Com quem vive:

---

---

### **Saúde**

Tem algum problema de saúde? Se sim, qual?

---

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

---

Tem alguma alergia?

---

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

---

---

### **Deslocação para a escola**

Como se desloca para a escola? Circule a opção.

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

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



## Organização do horário pessoal

O que costuma fazer nos tempos livres? *Hobbies*.

---

Quanto tempo ocupa com estas atividades?

---

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

---

Quanto tempo por semana ocupa com estas atividades? Circule a opção.

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

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

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

## Percurso escolar

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

Que disciplinas gosta mais?

---

Que disciplinas menos gosta?

---

Que disciplinas sente mais dificuldade?

---

Que curso ou profissão gostaria de seguir no futuro?

---

## **A disciplina de Educação Física**

Gosta da disciplina de Educação Física? Porquê?

---

---

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

---

---

Qual a sua motivação para as aulas de Educação Física?

Muita                       Alguma                       Pouca                       Nenhuma

Qual ou quais as modalidades que mais gosta?

---

Qual ou quais as modalidades que mais sente dificuldade?

---

Em que modalidades sente que tem uma boa prestação?

---

## **Percurso Desportivo**

Pratica ou já praticou alguma modalidade? \_\_\_\_\_ se sim, qual/quais? \_\_\_\_\_

---

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

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

Já fizeste parte do Desporto Escolar? Se sim, qual a modalidade \_\_\_\_\_

Tencionas fazer parte de uma das equipas do Desporto Escolar no presente ano letivo? Se sim, em qual?

---

## Anexo 2 - Modelo do plano de aula

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

| Tempo   |   | Objetivos específicos | Descrição da tarefa / Organização | Componentes Críticas | Critérios de Êxito |
|---|---|-----------------------|-----------------------------------|----------------------|--------------------|
| T   | P |                       |                                   |                      |                    |
| <b>Parte Inicial da Aula</b>  |   |                       |                                   |                      |                    |
|   |   |                       |                                   |                      |                    |
| <b>Parte Fundamental da Aula</b>  |   |                       |                                   |                      |                    |
|   |   |                       |                                   |                      |                    |
|   |   |                       |                                   |                      |                    |
|   |   |                       |                                   |                      |                    |
| <b>Parte Final da Aula</b>  |   |                       |                                   |                      |                    |
|   |   |                       |                                   |                      |                    |
| <b>Fundamentação/Justificação das opções tomadas (tarefas e sua sequência):</b> |   |                       |                                   |                      |                    |
|   |   |                       |                                   |                      |                    |





## Anexo 5 - Grelha de Autoavaliação de Badminton

### FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO DE BADMINTON

|                            |                  |
|----------------------------|------------------|
| <b>NOME:</b> _____         | <b>ANO:</b> ____ |
| <b>TURMA:</b> ____ Nº ____ |                  |

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

| DOMÍNIO MOTOR    |   |      |     |       |       |       |
|------------------|---|------|-----|-------|-------|-------|
| Execução Técnica |   | Nota |     |       |       |       |
|                  |   | 1-5  | 6-9 | 10-13 | 14-17 | 18-20 |
| <i>Serviço</i>   | Coloco um dos apoios à frente, com o peso do corpo sobre o apoio de trás numa posição lateral à rede.                                       |      |     |       |       |       |
|                  | Seguro o volante entre o polegar e o indicador com o membro superior fletido.   |      |     |       |       |       |
|                  | Puxo atrás o membro superior executor (semifletido), de forma a bater o volante à frente e abaixo do nível da bacia, num movimento contínuo |      |     |       |       |       |
|                  | Bloqueio o pulso na parte final do movimento  |      |     |       |       |       |
| <i>Clear</i>     | Coloco o membro superior executor à altura da cabeça  |      |     |       |       |       |
|                  | Bato o volante energeticamente, estendendo o membro superior acima do nível da cabeça e à frente do corpo, com rotação do tronco            |      |     |       |       |       |
|                  | Atenuo a rotação do tronco na fase final do batimento.  |      |     |       |       |       |
|                  | Promovo uma trajetória do volante alta e em profundidade  |      |     |       |       |       |
| <i>Lob</i>       | Avanço o membro inferior direito para executar o batimento.   |      |     |       |       |       |
|                  | Bato o volante energeticamente à frente do corpo e abaixo do nível da bacia, com flexão do pulso.   |      |     |       |       |       |
|                  | Promovo uma trajetória ascendente do volante, alta e em profundidade  |      |     |       |       |       |
| <i>Amorti</i>    | Coloco-me debaixo do volante com a raquete atrás do plano da cabeça e o antebraço em flexão (cotovelo para cima);                           |      |     |       |       |       |
|                  | Rodo o tronco para realizar o batimento;  |      |     |       |       |       |
|                  | Desacelero o movimento, antes da altura do impacto, terminando com o braço batedor em extensão;   |      |     |       |       |       |
|                  | Executo o batimento um pouco à frente do meu corpo, inclinando a raquete à frente;  |      |     |       |       |       |
|                  | Bato no volante de forma suave, ajustando o mais possível à altura da rede;   |      |     |       |       |       |

|                        |  |  |  |  |  |  |
|------------------------|--|--|--|--|--|--|
|                        | Bato no volante, imprimindo-lhe uma trajetória descendente e lenta para que caia perto da rede do campo adversário.  |  |  |  |  |  |
| <b>Amorti Baixo</b>    | Bato o volante de forma suave, a fim de colocar o volante no campo adversário o mais junto possível da rede;   |  |  |  |  |  |
|                        | Estendo do braço batedor no final do movimento.  |  |  |  |  |  |
|                        | Bato o volante de forma semelhante ao <i>lob</i> .   |  |  |  |  |  |
| <b>Drive</b>           | Coloco o pé direito à frente (destro) ou pé esquerdo à frente (esquerdinos);   |  |  |  |  |  |
|                        | Bato ao lado do corpo, de forma plana e rápida;  |  |  |  |  |  |
|                        | Coloco a cabeça da raquete paralela à rede e no momento do batimento efetuo um movimento explosivo;  |  |  |  |  |  |
|                        | Imprimo ao volante uma trajetória tensa e rápida dirigindo-o para o corpo do adversário, ou para um espaço momentaneamente desprotegido.                             |  |  |  |  |  |
| <b>Remate</b>          | Avanço do pé contrário ao do braço batedor;  |  |  |  |  |  |
|                        | Flito o antebraço e elevo a raquete atrás da cabeça;   |  |  |  |  |  |
|                        | Rodo rapidamente o tronco;   |  |  |  |  |  |
|                        | Bato o volante com um movimento explosivo, no ponto mais alto da trajetória com o braço batedor em extensão, e realizando uma flexão do pulso no final do movimento; |  |  |  |  |  |
|                        | Bato o volante de cima para baixo com a raquete inclinada à frente, de forma a imprimir ao volante uma trajetória descendente e rápida;                              |  |  |  |  |  |
|                        | Dirijo o batimento para um espaço desprotegido.  |  |  |  |  |  |
| <b>Deslocamentos</b>   | Flito ligeiramente os membros inferiores;  |  |  |  |  |  |
|                        | Tenho os pés afastados, sensivelmente à largura dos ombros, com um apoio mais avançado;  |  |  |  |  |  |
|                        | Tenho o tronco ligeiramente inclinado à frente;  |  |  |  |  |  |
|                        | Tenho o olhar dirigido para o volante.   |  |  |  |  |  |
| <b>Posição Base</b>    | Procuo uma posição que me permite entrar em ação e executar batimentos precisos.   |  |  |  |  |  |
|                        | Flito ligeiramente os membros inferiores;  |  |  |  |  |  |
|                        | Coloco os pés à largura dos ombros;  |  |  |  |  |  |
|                        | Avanço o membro inferior correspondente ao lado da mão da raquete;   |  |  |  |  |  |
|                        | Distribuo o peso do corpo igualmente pelos dois apoios;  |  |  |  |  |  |
|                        | Dirijo o olhar para a frente   |  |  |  |  |  |
| <b>Pega da raquete</b> | Envolvo o cabo da raquete com a mão, com o polegar, entre o indicador e os restantes dedos,  |  |  |  |  |  |
|                        | Formo um “V” com o polegar e o indicador, no bordo superior do cabo da raquete   |  |  |  |  |  |
|                        | Coloco a armação da cabeça da raquete deve estar perpendicular ao solo.  |  |  |  |  |  |

| <b>DOMÍNIO COGNITIVO</b> |             |            |              |              |              |
|--------------------------|-------------|------------|--------------|--------------|--------------|
| <b>Conhecimentos</b>     | <b>Nota</b> |            |              |              |              |
|                          | <b>1-5</b>  | <b>6-9</b> | <b>10-13</b> | <b>14-17</b> | <b>18-20</b> |

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
| Conheço as componentes críticas dos gestos técnicos; |  |  |  |  |  |
| Conheço as regras do jogo;                           |  |  |  |  |  |
| Identifico rapidamente um erro e corrijo;            |  |  |  |  |  |

| <b>DOMÍNIO AFETIVO</b>                                   |             |            |              |              |              |
|--|-------------|------------|--------------|--------------|--------------|
| <b>Comportamentos</b>                                    | <b>Nota</b> |            |              |              |              |
|  | <b>1-5</b>  | <b>6-9</b> | <b>10-13</b> | <b>14-17</b> | <b>18-20</b> |
| Respeito a professora;                                   |             |            |              |              |              |
| Respeito os meus colegas;                                |             |            |              |              |              |
| Tenho um bom relacionamento com os meus colegas;         |             |            |              |              |              |
| Ajudos os meus colegas, quando necessário;               |             |            |              |              |              |
| Mostro interesse nas aulas;                              |             |            |              |              |              |
| Participo ativamente nas aulas;                          |             |            |              |              |              |
| Durante a construção da sequência, colaborei na criação. |             |            |              |              |              |

| <b>Grelha de Avaliação</b> |                                    |
|----------------------------|------------------------------------|
| 1 a 5                      | Não consigo                        |
| 6 a 9                      | Consigo, mas com muita dificuldade |
| 10 a 13                    | Consigo, mas ainda com dificuldade |
| 14 a 17                    | Executo bem                        |
| 18 a 20                    | Executo muito bem                  |

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



## Anexo 6 - Cartaz da 1ª Atividade "Mini-Olimpíadas"

 **REPÚBLICA PORTUGUESA**  
EDUCAÇÃO

 **UNIVERSIDADE DE COIMBRA**

 **F.O.E.S.**

# MINI OLIMPÍADAS

**17 de dezembro de 2019**  
**às 8:30 no pavilhão**



**e muito mais!**

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

Inscrições até dia 9 de dezembro

Atividade organizada pelo Núcleo de Estágio de Educação Física

Anexo 7 - Certificado de participação da IX Oficina de Ideias

**CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO**  
IX Oficina de Ideias em Educação Física

Certifica-se que Afonso Fernandes Vitor esteve presente neste evento, realizado pelo Núcleo de Estágio Pedagógico em Educação Física da Escola Secundária Avelar de Brótero, 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 Avaliação como meio de ensino".

O Diretor da FCDEF-UC \_\_\_\_\_

O Diretor da ESAB \_\_\_\_\_

(Prof. Doutor José Pedro Ferreira)

Coimbra, 22 de Abril de 2020

