

UNIVERSIDADE DE COIMBRA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA



JOÃO CARLOS GOMES CRAVEIRO

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
BÁSICA Nº2 DE S. SILVESTRE JUNTO DA TURMA DO 9º B NO ANO LETIVO DE
2012/2013**

Estudo da Evolução da Flexibilidade nas aulas de Educação Física

COIMBRA

2013

JOÃO CARLOS GOMES CRAVEIRO

Nº 2008021138

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
BÁSICA Nº2 DE S. SILVESTRE JUNTO DA TURMA DO 9º B NO ANO LETIVO DE
2012/2013**

Estudo da Evolução da Flexibilidade nas aulas de Educação Física

Relatório de Estágio apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra com vista à obtenção do grau de mestre em ensino da educação física dos ensinos básico e secundário.

Orientador: Prof. Doutor Vasco Vaz

COIMBRA

2013

Esta obra deve ser citada como:

Craveiro, J. (2013). *Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Básica Nº2 de S. Silvestre junto da Turma do 9º B no Ano Letivo de 2012/2013*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

***“Sem a curiosidade que me move, que
me inquieta, que me insere na busca,
não aprendo nem ensino.”***

Paulo Freire, 1996

RESUMO

O Estágio Pedagógico em Educação Física apresenta-se como o culminar de uma etapa na formação académica, inserida no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, tendo como suporte pedagógico a intervenção na Escola Básica Nº2 de S. Silvestre, numa turma do 9º ano. Sendo possível colocar em prática os conhecimentos teóricos até então adquiridos, é chegado o momento de analisar, ponderar e refletir sobre a prática pedagógica. De facto, o estágio é a oportunidade maior de aprimoramento do futuro profissional da educação, é, sem dúvida, um ano de experimentação, de pesquisa e de reflexão. Desta forma, há necessidade de relatar sobre as experiências adquiridas, por isso surge a elaboração do Relatório de Estágio, como mais um elemento de avaliação. Tendo por base a intervenção pedagógica, ao longo do ano foram realizadas tarefas de contextualização da prática, reforçando toda a organização do processo de ensino-aprendizagem, nas suas três fases de ação – planeamento, realização e avaliação. O estudo incessante, aliado a uma pesquisa permanente foram responsáveis pela aquisição de saberes inovadores à minha ação educativa. Desta forma, não podemos descorar a necessidade de reflexão da prática pedagógica, onde o professor analisa a sua intervenção, as dificuldades sentidas, a atitude ético-profissional e aborda as conclusões face à formação inicial. Tendo como pressuposto a inovação e a criatividade pedagógicas, procurei fazer um estudo baseado na evolução da flexibilidade ao longo dos três períodos letivos nas aulas de Educação Física, através do *teste Sit and Reach*, pertencente à bateria de testes do *FitnessGram*. A amostra foi constituída por 40 alunos do 9º ano, 19 do sexo feminino e 21 do sexo masculino, com uma média de idades igual a 14.8 e desvio padrão 0.7, sendo que 50% praticam atividade física e outros 50% não praticam. Foi possível comprovar uma evolução da performance entre os três momentos de avaliação, independentemente da prática desportiva e do sexo.

Palavras-chave: Estágio Pedagógico. Educação Física. Prática Pedagógica. Processo Ensino-Aprendizagem. Reflexão. Flexibilidade.

ABSTRACT

The Physical Education Teaching Practice is the last stage of the Master's degree in Physical Education Teaching. We have developed this important stage in Escola Básica Nº2 de S. Silvestre, working with a 9th grade class, during the school year 2012/2013. Having the opportunity to put into practice the theoretical knowledge acquired so far, we were also finding ourselves, and on every day, analyzing, pondering and reflecting on teaching practice. In fact, the teaching practice year is the greatest opportunity for improvement of the new teacher and, as well, it is undoubtedly a year of experimentation, research and reflection. The report, which comes as a further element of assessment, is the extended abstract of the work fulfilled and acquired experiences. After the pedagogical intervention, they were carried out tasks of practice contextualizing, strengthening the entire organization of the teaching-learning process in its three stages of action - planning, implementation and assessment. The ongoing research enabled the acquisition of knowledge to our innovative educational activity. Thus, we cannot bleach the need for reflection of teaching practice, where teachers analyze their intervention, the experienced difficulties, the ethical and professional attitudes and discuss their findings in face of their initial training. After the pedagogical assumption of innovation and creativity, we have conducted a research with the purpose of assessing the improvement in flexibility over the three terms of the school year. All 9th grade class students (n=40) with a mean age of 14.8 years \pm 0.7 were administered three trials of Sit and Reach test. 50% of the participants reported that they were not involved in regular practice of sport activity. Results indicated that there was an evolution in flexibility performance between the three trials, regardless of their gender nor of having been involved in regular practice of sport activity.

Key Words: *Teaching Practice. Physical Education. Teaching-Learning Process. Reflection. Flexibility.*

SUMÁRIO

RESUMO	IV
ABSTRACT	V
INTRODUÇÃO	13
I - CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA	14
II - ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA	37
III - APROFUNDAMENTO DO TEMA/PROBLEMA	51
CONCLUSÃO	72
BIBLIOGRAFIA	73

ÍNDICE

RESUMO	IV
ABSTRACT	V
INTRODUÇÃO	13
I - CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA	14
1. Expectativas e opções iniciais em relação ao Estágio Pedagógico	14
2. Caracterização da realidade escolar	16
3. Descrição das atividades desenvolvidas	18
3.1. Planejamento	19
3.1.1. Plano Anual	19
3.1.2. Unidades Didáticas	21
3.1.3. Planos de Aula	23
3.2. Realização	25
3.2.1. Instrução	25
3.2.2. Gestão Pedagógica	27
3.2.3. Clima	29
3.2.4. Disciplina	29
3.2.5. Decisões de Ajustamento	30
3.3. Avaliação	31
3.3.1. Avaliação Diagnóstica	33
3.3.2. Avaliação Formativa	33
3.3.3. Avaliação Sumativa	35
II - ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA	37
1. Aprendizagens realizadas e conhecimentos adquiridos	37
2. Ensino Aprendizagem	41
2.1. Compromisso com as aprendizagens dos alunos	41
2.2. Inovação das práticas pedagógicas	42
3. Dificuldades e necessidades de formação	44
3.1. Dificuldades sentidas e formas de resolução	44
3.2. Importância da formação contínua	45
4. Ética Profissional	46

5. Questões dilemáticas	47
6. Conclusões referentes à formação inicial	48
6.1. Impacto do estágio na realidade do contexto escolar	48
6.2. Práticas pedagógicas supervisionadas	49
6.3. Experiência profissional e pessoal ao longo do ano de estágio	50
III - APROFUNDAMENTO DO TEMA/PROBLEMA	51
1. Tema	51
2. Contextualização e pertinência do tema	51
3. Enquadramento teórico e revisão da literatura	53
4. Definição dos objetivos do estudo	56
5. Planificação da metodologia de recolha dos dados	57
6. Seleção e justificação da metodologia de trabalho	58
7. Apresentação e análise dos resultados	61
7.1. Estatística Descritiva	61
7.2. Estatística Inferencial	63
8. Discussão dos resultados	67
9. Considerações finais	71
CONCLUSÃO	72
BIBLIOGRAFIA	73

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1.** Características da amostra total (média \pm DP) do estudo (n=40) **61**
- Tabela 2.** Resultados do *teste t de student*, referentes à flexibilidade da totalidade da amostra, em função do momento de avaliação **63**
- Tabela 3.** Resultados do *teste Wilcoxon Signed Rank*, referentes à flexibilidade dos participantes do sexo feminino, em função do momento de avaliação **64**
- Tabela 4.** Resultados do *teste Wilcoxon Signed Rank*, referentes à flexibilidade dos participantes do sexo masculino, em função do momento de avaliação **64**

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1.** Análise da flexibilidade da amostra total do estudo, em função do momento de avaliação. (* $p < 0.05$; n.s. – não significativo) **65**
- Gráfico 2.** Análise comparativa da flexibilidade (valor médio dos membros inferiores), em função do sexo dos participantes. (n.s. – não significativo) **66**
- Gráfico 3.** Análise comparativa da flexibilidade (valor médio dos membros inferiores), em função da prática desportiva dos participantes. (n.s. – não significativo) **66**

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DP: Desvio Padrão

IMC: Índice de Massa Corporal

LVAF: Livro Verde da Aptidão Física

MID: Membro Inferior Direito

MIE: Membro Inferior Esquerdo

OMS: Organização Mundial de Saúde

PNEF: Programa Nacional de Educação Física

UD: Unidade Didática

João Carlos Gomes Craveiro, aluno nº 2008021138 do MEEFEBS da FCDEF-UC, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no art.30.º do Regulamento Pedagógico da FCDEF (versão de 10 de março de 2009).

Coimbra, ____ de junho de 2013

Assinatura: _____

INTRODUÇÃO

O relatório de estágio surge no âmbito da Unidade Curricular Estágio Pedagógico inserida no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

O Estágio Pedagógico teve como suporte pedagógico a intervenção na Escola Básica Nº2 de S. Silvestre, numa turma do 9º ano.

Assumindo o estágio como o início da prática docente e a ponte entre os conhecimentos teóricos e a intervenção educativa, considero que foi um ano de grandes aprendizagens ao nível de todas as áreas do saber, capacitando o futuro professor na construção do seu repertório de competências e conhecimentos, capacidade de avaliação e de reflexão

Segundo Simões (1996), o Estágio Pedagógico apresenta-se como um período único e significativo na vida pessoal e profissional do docente.

Desta forma, no decorrer do relatório de estágio é caracterizado o contexto da prática, bem como as atividades desenvolvidas, realçando os aspetos presentes ao nível do processo ensino-aprendizagem, nomeadamente, planeamento, realização e avaliação.

Posteriormente, é feita uma reflexão crítica e minuciosa da prática pedagógica, onde entre outros aspetos, o professor estagiário faz uma autorreflexão de toda a sua intervenção na comunidade educativa.

Para terminar, concretizou-se um estudo que permitiu averiguar a evolução dos níveis de flexibilidade ao longo das aulas de Educação Física, nas turmas do 9º ano da escola.

No meu entender, considero que no relatório estão apresentadas todas as vivências, experiências e aprendizagens retidas durante este ano letivo.

I - CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

1. Expectativas e opções iniciais em relação ao Estágio Pedagógico

Para exprimir as minhas expectativas e opções iniciais vou arriscar e começar com uma expressão bem conhecida – um sonho de criança.

Desde muito cedo que o mundo da Ciência do Desporto e da Educação Física me suscita grande curiosidade, interesse e fascínio. Como disse Coelho (1988), no livro “O Alquimista”, “É justamente a possibilidade de realizar um sonho que torna a vida interessante”. Assim, o Estágio Pedagógico tornou-se o concretizar desse sonho.

Durante todo o meu percurso educativo, vi no estágio o culminar de um leque variado de aprendizagens e a possibilidade de colocar em prática o que aprendemos, sendo um momento de reconhecimento do perfil profissional, isto é, fazer uma ponte entre a teoria e a prática. É também a oportunidade do nosso autoconhecimento perante a futura profissão, onde colocamos em prática os nossos conhecimentos, valores morais, éticos e sentimentos.

O Estágio Pedagógico é uma Unidade Curricular de Ensino que dá a possibilidade do exercício antecipado de trabalho em Educação, proporcionando situações e experiências práticas que aprimorem a formação e a atuação nos diversos campos de ação do futuro professor.

Por ser uma possibilidade de ensino, pretendo ter o maior rendimento e maximizar a minha aprendizagem sobre como educar e lecionar, ambicionando refletir sobre todos os meus atos e os dos meus colegas, retirando conclusões reflexivas para que haja uma progressão do que é realizado.

Segundo o meu Plano Individual de Formação, como aprendizagens a alcançar determinei: planear o ano letivo de uma turma e consequentes organizações; aumentar a capacidade pedagógica, procurando dominar e adquirir formação profissional estruturada; construir processos didáticos orientados globalmente porém adaptados à diversidade dos alunos, ao seu nível e às condições materiais do trabalho; estruturar as minhas ações e as relações estabelecidas com os alunos no contexto escolar; manter o controlo da turma (pontualidade, assiduidade e disciplina); adequar a colocação de voz (picos de intensidade,

dinâmica); cativar os alunos, mesmo quando estes não sentem interesse pela modalidade ou disciplina; articular a teoria com a prática, o aprendido com o que se leciona; e, por fim, avaliar racionalmente, criteriosamente e objetivamente.

Como expectativas iniciais para a consecução do Estágio Pedagógico vi a possibilidade de poder aprofundar e melhorar a minha visão e ação educativa; beneficiar do relacionamento profissional privilegiado com outros profissionais experientes e integrados no contexto escolar; experimentar e adquirir competências proporcionadas pelo trabalho com uma turma; e, desenvolver e aperfeiçoar competências científicas, pedagógicas e didáticas, tendo em vista um desempenho profissional mais crítico e reflexivo.

Paralelamente a essas expectativas residiam sentimentos indissociáveis ao Estágio, tais como ansiedade, nervosismo, receio de falhar, e, por outro lado, motivação e superação.

Não posso deixar de referir que ansiedade e curiosidade foram sentimentos que estiveram presentes durante todo o primeiro ano de mestrado, pois prendiam-se pelo facto de não conhecer qual o ciclo e ano de ensino onde iria lecionar, bem como os respetivos alunos e turma. A presença e controlo da primeira aula, sabendo que o primeiro contacto com os alunos seria determinante no desenrolar do ano letivo, qual a relação que iria construir com eles, se iria ser capaz de utilizar as estratégias mais adequadas desde cedo, a fim de não criar um mau clima de aula, foram os principais aspetos.

Por outro lado, a curiosidade e preocupação da escola onde iria estagiar e os respetivos colegas de estágio. Estes sentimentos surgiram, pois não conhecendo a forma de trabalhar dos colegas, poderia condicionar o meu Estágio Pedagógico. Porém, após as primeiras reuniões e tarefas o sentimento de preocupação rapidamente se desvaneceu, uma vez que estava perante um grupo ativo, dinâmico, trabalhador e criativo.

É certo que todas estas inseguranças vieram através do desconhecimento. Ao conhecer, então, o “terreno” onde iria exercer a minha prática pedagógica fiquei confiante, acreditando que com trabalho, responsabilidade, empenho, motivação e espírito crítico tudo se tornaria mais fácil. Partindo deste ponto, procurei desempenhar as minhas funções da melhor forma, transmitindo os conhecimentos adquiridos ao longo da minha formação, motivando os alunos para a prática da atividade física e para o gosto da disciplina.

Por fim, encarei o Estágio Pedagógico como sendo o desafio final da minha formação académica, onde adquirir competências para lecionar, planificar, realizar e avaliar.

2. Caracterização da realidade escolar

Para obter êxito ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem à que conhecer, com antecedência, as condições físicas e sociais do contexto escolar. Como tal, penso que é importante realizar uma caracterização sumária de todos os agentes envolventes no processo educativo.

São Silvestre é uma freguesia do concelho de Coimbra. Está situada próximo da margem direita do Rio Mondego, entre S. João do Campo e S. Martinho de Árvore, junto à ligação rodoviária que liga Coimbra a Figueira da Foz, distando, aproximadamente, 7km da sede concelhia, o que lhe confere uma esplêndida paisagem, avistando-se Coimbra, Campos do Mondego, Pereira, parque eólico de Miranda do Corvo e Serra de Sicó. Encontra-se num meio rural, rodeado de campos de cultivo e uma grande percentagem da população dedica-se à agricultura.

Porém existem alguns espaços destinados ao desporto e lazer podendo encontrar, nesta freguesia o Centro Cultural e Recreativo de Químbres, o Futebol Clube de S. Silvestre, o Polidesportivo de Químbres, o Polidesportivo de S. Silvestre, o Rancho Folclórico "As Cantarinhas da Zouparria" e o Clube de Caça e Pesca.

Quanto aos aspetos demográficos num total de cerca de 3300 habitantes 21% da população são crianças, 19% adolescentes, 50% adultos e 10% idosos.

Relativamente à caracterização da escola esta foi aprovada em 22 de abril de 1991 através de um Acordo de Colaboração entre a Câmara Municipal de Coimbra, o Ministério da Educação e a Direção Regional de Educação do Centro.

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

No que concerne à composição humana da Escola, a abrangência da ação educativa da Escola Básica Nº2 de S. Silvestre engloba um conjunto de 353

elementos, dos quais 241 (75%) são alunos, 51 (16%) são professores e 28 (9%) são funcionários.

No caso específico do Grupo Disciplinar de Educação Física, pertencente ao departamento de Expressões, este é constituído por 3 professores, sendo que um leciona apenas o 2º ciclo, outro o 3º e um professor os dois ciclos de ensino.

O Núcleo de Estágio inicialmente era composto por quatro estagiários, sendo que um deles, por motivos pessoais teve de abandonar o Estágio Pedagógico.

Quanto aos espaços desportivos da escola, esta dispõe de um pavilhão multidesportivo com dimensões limitadas (o campo não atinge as medidas mínimas); uma sala de ginástica e cinco espaços exteriores - um espaço amplo em frente ao pavilhão, uma pista de atletismo, um campo de futebol e dois campos de basquetebol, também delimitados com as linhas de voleibol e ténis.

De forma a poder melhorar o ensino, adequando-o às necessidades e especificidades dos alunos, bem como perceber os problemas ou situações que poderiam vir a acontecer durante o ano letivo, foi fundamental caracterizar a turma. Como tal, no início do ano letivo, foi realizado um levantamento de dados acerca de cada aluno através de um questionário de caracterização da turma, elaborado pelo Núcleo de Estágio. Os dados foram analisados estatisticamente, pois o professor, como agente educativo, deve conhecer os seus alunos, a fim de intervir de forma mais adequada. Neste sentido, a caracterização da turma englobou parâmetros como: identificação do aluno; como o aluno vê a Escola; o dia-a-dia do aluno; a disciplina de Educação Física; e, por fim, a saúde e alimentação. Assim sendo, no que diz respeito à turma B do 9º ano, que me foi confiada para exercer a minha prática pedagógica, esta é constituída por 20 alunos, sendo 10 do sexo masculino e 10 do sexo feminino, apresentando, aproximadamente, uma média de idade de 15 anos.

No que respeita à disciplina de Educação Física, esta aparece no leque das disciplinas mais apreciadas pelos alunos, destacando-se com a preferência de 15 alunos.

Quanto à questão “Gostas de Educação Física?”, a turma, na sua totalidade respondeu “Sim”, sendo então, um dado relevante, uma vez que está em causa o nível de motivação. Ainda, relativamente à disciplina de Educação Física, os alunos elegeram a Ginástica como a matéria em que sentem mais dificuldades. Foi um

dado a ter em conta já que tanto a Ginástica no Solo como a Ginástica de Aparelhos foram duas matérias lecionadas.

No questionário foi pedido que enumerassem três desportos favoritos. O Futsal e o Ténis destacaram-se com 13 e 12 respostas respetivamente.

Outro dado relevante é a ocupação dos tempos livres. Verifiquei que as principais atividades dos alunos são: ver televisão; utilizar o computador; e ouvir música. Constatei também que 12 alunos mencionaram praticar uma modalidade desportiva ou atividade física extracurricular. Este dado significa que mais de 50% da turma gosta de praticar exercício físico podendo, assim, obter um bom desempenho na disciplina.

Relativamente ao parâmetro de Saúde foi possível verificar que 5 alunos manifestam dificuldades visuais. Um dado não menos importante, é o número de horas de sono diárias, podendo constatar que todos os alunos, sem exceção, dormem, pelo menos, 8 horas havendo alguns com 9 e 10 horas.

3. Descrição das atividades desenvolvidas

No decorrer de todo o processo de ensino-aprendizagem, o professor vê-se obrigado a intervir nas mais diversas dimensões, que passam não só pela transmissão dos conhecimentos, mas e, principalmente, por todos os aspetos que regulam a aprendizagem dos alunos.

Desta forma, o professor deve ser sabedor do Programa Nacional de Educação Física (PNEF), de todos os decretos e normativos necessários para que possa por em prática a sua intervenção pedagógica, o mais correta e objetivamente possível.

Assim, para que as suas decisões metodológicas e didáticas possam ser o mais favoráveis a todo o processo de ensino-aprendizagem, o professor deve atuar tendo por base as seguintes etapas: planeamento do ensino, condução do ensino-aprendizagem (realização) e avaliação.

3.1. Planeamento

Segundo Bento (1987), planeamento resulta de uma reflexão pormenorizada acerca da direção e do controlo do processo de ensino, em relação estreita com a sua metodologia e didática específica. Ainda, segundo Clark (1983), como referido em Piéron (1999), planeamento é “um processo psicológico fundamental onde cada um visualiza o seu futuro, faz um inventário dos fins e dos meios, e constrói um quadro para guiar a sua ação futura”.

De acordo com Piéron (1999) as decisões dos professores podem dividir-se em duas fases essenciais, uma pré-interativa (planificação) e outra interativa (realização). A primeira está relacionada com as decisões que se devem tomar antes do professor se reunir com os alunos, e a segunda com as que o professor toma na ação com os mesmos.

Assim sendo, independentemente do trabalho que se pretenda realizar, o planeamento deve ser o ponto de partida para a realização de um qualquer projeto que vise o sucesso. Trata-se de uma tarefa de elevada importância, pois através dela é possível minimizar erros, tornar o trabalho mais rigoroso e antever dificuldades.

O planeamento deverá ser realizado em três momentos, a longo (plano anual), médio (unidades didáticas) e curto prazo (plano de aula). No entanto, não deverá apresentar-se como um guia rígido, devendo os documentos produzidos assumirem um carácter dinâmico, passível de ser alterado em função das necessidades, pois poderão existir fatores extrínsecos que influenciem de forma decisiva toda a ação previamente planificada.

3.1.1. Plano Anual

Segundo Bento (2003), o Plano Anual é um plano de perspetiva global que procura situar e concretizar o programa de ensino no local e nas pessoas envolvidas. São objeto de uma formulação avaliável e concreta para professores e alunos os objetivos indicados para cada ano, no programa ou normas programáticas.

O Plano Anual não deve ser considerado como um documento rígido, mas sim um instrumento em constante mudança e que funciona como um guia orientador do processo ensino-aprendizagem. A realização deste documento pressupõe o conhecimento prévio de um conjunto de aspetos que permitam a sua exequibilidade. É um documento que visa a orientação do professor no seu processo de ensino-aprendizagem, orientando as planificações que realiza, de acordo com o meio envolvente, e com as características específicas apresentadas por cada um dos alunos.

Após tomar conhecimento da turma que me foi confiada para exercer a prática pedagógica seguiu-se a elaboração do Plano Anual, sendo das primeiras tarefas a serem realizadas. Após reuniões com o Núcleo de Estágio foram definidas, em conformidade com o professor orientador, as matérias a lecionar na turma, bem como a sua carga horária; a distribuição dos vários momentos de avaliação; objetivos que se pretendiam atingir em cada matéria; a carga horária anual disponibilizada e posteriormente a distribuição de cada uma das unidades didáticas (UD's), pelos três períodos; e, um plano de atividades a realizar durante o ano letivo. Para além destes aspetos foi realizado um levantamento e análise a todos os recursos disponíveis e das características dos alunos da turma.

A estrutura e organização do plano anual foi definida em reunião de Núcleo de Estágio, cabendo a cada estagiário personalizá-lo de acordo com os objetivos traçados, sendo apenas a breve resenha histórica de S. Silvestre e caracterização do meio e da escola realizados coletivamente. Uma razão que emerge de imediato para a criação de equipas é a obtenção de melhores resultados, as equipas são criadas para que se obtenham resultados superiores àqueles que seriam obtidos por via do trabalho individual (Cunha, Rego & Cunha, 2007).

O Núcleo de Estágio definiu ainda que como forma de perceber as características, as capacidades cognitivas e motoras dos alunos, seria realizado numa fase inicial do ano letivo, a avaliação diagnóstica, que permite identificar cada um dos alunos e adequar estratégias e os objetivos para a turma.

Uma vez que, o conjunto de matérias a lecionar está definido pelo Grupo Disciplinar da Escola, em função do ano de escolaridade, de maneira a garantir que todos os alunos ao longo dos vários anos de escolaridade experienciem o mesmo currículo, a distribuição das unidades didáticas por período, para a turma B do 9º ano, foram, no primeiro período: basquetebol, atletismo e ginástica no solo; no

segundo período: voleibol, atletismo e ginástica de aparelhos; e, no terceiro período futsal e badminton. Após esta distribuição iniciei uma fase de trabalho individual de planeamento tendo em conta as características específicas apresentadas pela turma.

Para a caracterização da turma foi realizado um levantamento de dados acerca de cada aluno através de um questionário de caracterização da turma, elaborado pelo Núcleo de Estágio. Os dados foram analisados estatisticamente, pois o professor, como agente educativo, deve conhecer os seus alunos, a fim de intervir de forma mais adequada. Para Bento (1986), um aspeto fundamental para o êxito na condução de todo o processo de ensino assenta no facto de que o professor deverá ser conhecedor dos pressupostos relacionados com os alunos, entre os quais os fatores psíquicos, físicos, sociais, económicos e hábitos cotidianos.

No Plano Anual foram ainda definidos, de forma pormenorizada, as formas de avaliação a utilizar e os critérios de avaliação definidos para a disciplina de Educação Física pelo Grupo Disciplinar de Educação Física, bem como as várias estratégias de ensino utilizadas pelo professor para que os alunos consigam alcançar os objetivos propostos.

Por fim, foi elaborado o Plano de Atividades do Grupo Disciplinar de Educação Física onde reúne todas as atividades a serem realizadas ao longo do ano letivo.

3.1.2. Unidades Didáticas

As Unidades Didáticas constituem partes integrantes e fundamentais do planeamento de uma disciplina, pois são unidades integrais do processo pedagógico, apresentando ao professor e aos alunos etapas distintas do processo de ensino-aprendizagem (Bento, 1998). Para Serpa (2009), uma Unidade Didática corresponde a um conjunto ordenado de atividades, estruturadas e articuladas para a consecução de um objetivo em relação a um conteúdo proposto.

As Unidades Didáticas são documentos orientadores de toda a prática de ensino de uma modalidade, uma vez que integram toda a informação considerada pertinente ao desenvolvimento assertivo de todas as atividades de ensino e de aprendizagem.

Como referido anteriormente, no ponto 3.1.1., as Unidades Didáticas a serem lecionadas, por cada ano de escolaridade, foram decididas em reunião do Grupo Disciplinar de Educação Física. As matérias foram selecionadas tendo como linha orientadora o Projeto Curricular de Educação Física, construído pelos elementos do Grupo Disciplinar de Educação Física, tendo por base o Programa Nacional de Educação Física para o 3º ciclo do ensino básico. No entanto, ficou à responsabilidade de cada estagiário realizar as adaptações consideradas necessárias em função da turma a seu cargo, pois, apesar da pertinência do PNEF em relação às orientações e às adequações ao nível da escola, torna-se bastante difícil adequar todas elas.

Aspetos fundamentais, como os recursos materiais e espaciais disponíveis, foram tidos em consideração, de forma a otimizar a qualidade de ensino, valorizando, sempre, as matérias para as quais a escola apresenta melhores recursos.

As Unidades Didáticas foram elaboradas no início do ano letivo, à medida que foram introduzidas as matérias a lecionar e após a avaliação diagnóstica de cada uma delas e de acordo com o desempenho motor dos alunos. Posto isto, determinei para cada uma as habilidades motoras a lecionar e respetivas progressões pedagógicas.

Posteriormente procedi à elaboração da extensão e sequência de conteúdos, que revelou ser um processo complexo e de muita reflexão acerca dos pressupostos fundamentais de abordagem que permitissem a aprendizagem de forma lógica e progressiva. Esta planificação sofreu, ao longo do ensino das respetivas UD's, algumas alterações conforme o processo de ensino-aprendizagem foi decorrendo. No entanto, as alterações efetuadas deveram-se, na sua maioria, a questões climatéricas e à gestão do tempo e organização das matérias devido ao número de aulas.

Nas Unidades Didáticas são ainda definidos com alguma exatidão, à semelhança do Plano Anual, estratégias gerais e específicas a utilizar durante a abordagem da modalidade, as formas e momentos de avaliação, bem como os métodos, instrumentos e critérios de êxito a utilizar na realização da mesma.

Por fim, após cada avaliação sumativa, cada estagiário realizou o balanço e reflexão de todo o trabalho desenvolvido na UD, das opções metodológicas utilizadas e da evolução e resultados obtidos pelos alunos.

3.1.3. Planos de Aula

Plano de Aula é a sequência de tudo o que vai ser desenvolvido durante um dia letivo. É a sistematização de todas as atividades que se desenvolvem no período de tempo em que o professor e o aluno interagem, numa dinâmica de ensino-aprendizagem (Piletti, 2001). Segundo Bento (1987), Plano de Aula é o ponto de convergência do pensamento e da ação do professor. Da sua correta organização e estruturação e do que nela acontecer dependem, grandemente, os resultados de aprendizagem dos alunos.

Para Schmitz (2000), os professores adquirem confiança para dar aula através da elaboração de planos de aula, uma vez que, é possível esclarecer os objetivos da mesma, sistematizar as atividades e facilitar o seu acompanhamento. Trata-se de uma planificação a curto prazo, em que o professor procura organizar e estruturar a sua aula e respectivas tarefas. Deve constituir um documento orientador, funcional, objetivo e de consulta simples, sendo que, não se deve apresentar como um guia rígido e condicionador das capacidades de autonomia e de iniciativa. Este representa o elo de ligação entre o conteúdo da UD e as aprendizagens visadas, conferindo coerência e continuidade à extensão e sequência de conteúdos.

O modelo e Plano de Aula foi definido em reunião de Núcleo de Estágio, cabendo a cada estagiário personalizá-lo. Foi realizado com base no Guia de Estágio¹ para o ano letivo 2012/2013 contendo, por exemplo, a UD em questão e respetivo número, período letivo, ano e turma, data e hora, número de aula, número de alunos previstos e espaço, duração e objetivos da aula, função didática e recursos materiais, descrição de tarefas e respetivos objetivos específicos, tempo de cada parte da sessão e de cada tarefa, estratégias de organização, objetivos operacionais e critérios de êxito de cada tarefa, justificação das decisões e opções tomadas na elaboração do plano.

Porém, é necessário ter em consideração que, segundo Menegolla e Sant'Anna (2001), não existe um modelo único de planeamento, mas sim vários esquemas e modelos. Também não existe um modelo melhor que o outro, cabe ao professor escolher aquele que vá de encontro às suas necessidades, bem como às dos alunos, que seja funcional e que resulte em bons resultados.

¹ Modelo e plano de aula tendo em conta o descrito no ponto E.1.1. Dimensão 1: Atividades de Ensino-Aprendizagem do Guia de Estágio do ano Letivo 2012/2013.

O Plano de Aula foi estruturalmente definido pelo Núcleo de Estágio, resultando na utilização do modelo tripartido referido por Quina (2009), que considera a divisão da aula em três momentos articulados de forma coerente, nomeadamente, parte inicial, parte intermédia e parte final. No entanto, o Núcleo de Estágio, com base nos ensinamentos aprendidos ao longo do primeiro e segundo semestres, entendeu substituir o termo parte intermédia por, parte fundamental.

Durante todo o estágio pedagógico procurei realizar a ponte entre a teoria e a prática. Como tal, fui organizando e estruturando as aulas com vista a que a intervenção pedagógica, no final, estivesse no ponto mais alto e decorresse conforme planeado. Para tal, a minha preocupação foi utilizar situações de aprendizagem que fossem de encontro às capacidades e necessidades dos alunos. Em paralelo aos conteúdos das aulas, procurei manter os alunos motivados, pois a ausência de motivação representa, muitas vezes, uma queda de qualidade na aprendizagem.

Assim, a primeira parte da aula (parte inicial) consistia numa breve explicação dos conteúdos e objetivos da mesma, fazer a adaptação do organismo ao exercício físico e, em simultâneo fazer a verificação de presenças.

Na parte fundamental da aula, onde são introduzidos, exercitados ou consolidados os conteúdos da aula, a estrutura varia consoante os objetivos a alcançar ou as UD a lecionar. No entanto, utilizei muitas vezes o trabalho por estações, uma vez que, para cada exercício, procurava encontrar progressões pedagógicas adequadas, não só para tentar atingir a perfeição do gesto técnico, mas também para auxiliar os alunos com mais dificuldades.

Na parte final da aula, realizei sempre um retorno à calma, utilizando exercícios de alongamentos, privilegiando o esclarecimento dos conteúdos abordados, bem como, utilizar a estratégia de questionamento, e, por fim, um balanço da aula e informações relativas à aula seguinte (local e material necessário).

Após cada aula era realizada uma reflexão crítica, permitindo uma análise partilhada acerca dos pontos fortes e das questões menos positivas.

3.2. Realização

Uma das grandes preocupações referidas nas expectativas e opções iniciais assenta neste ponto. A primeira aula pode definir o futuro de uma turma. O primeiro contacto com os alunos representa um momento chave na história e vida de uma turma. Pode influenciar aspetos como as expectativas, atitudes e comportamentos ao longo da unidade de ensino, ou inclusive ao longo de todo o ano letivo. O primeiro contacto vê-se também, como um tipo de operação de sobrevivência para os participantes (O'Sullivan, 1990, *cit in* Piéron, 2007).

Como referido anteriormente, de acordo com Piéron (1999) as decisões dos professores podem dividir-se em duas fases essenciais, uma pré-interativa e outra interativa. A segunda fase está, claramente, relacionada com a realização, pois diz respeito às decisões que o professor toma na ação com os alunos.

Siedentop (1983) definiu quatro aspetos fundamentais para obter uma eficácia escolar:

- Uma elevada percentagem de tempo consagrado à matéria de ensino.
- Uma elevada taxa de comportamentos diretamente relacionados com as tarefas a aprender.
- Uma boa adaptação do conteúdo do ensino às capacidades dos alunos; trata-se do que poderíamos denominar uma pedagogia do sucesso.
- O desenvolvimento de um clima positivo na aula.

Quanto à realização tomei, desde a primeira aula, uma postura de partilha, mas, sobretudo, de aprendizagem, tanto com os alunos, como com o Núcleo de Estágio. Como tal, no final de cada aula senti a necessidade de refletir sobre as opções tomadas, a postura adotada e a forma como se solucionam as dificuldades que se apresentam.

3.2.1. Instrução

Segundo Mesquita *et al* (2008), a comunicação não é um processo fácil de se realizar. Envolve inúmeras variáveis de difícil compreensão e entendimento. Na realidade é muito complexa e subjetiva, pois cada um de nós assume uma conceção face a uma mesma representatividade do processo informativo real.

O papel da instrução na orientação do processo ensino-aprendizagem é inquestionável, seja qual for o contexto no qual se estabeleça. A transmissão de conhecimentos é uma das competências fundamentais dos professores, sendo evidente a sua importância na aprendizagem. A sua principal função “consiste em ser facilitador da aprendizagem dos alunos, em ajudar-lhes a aprender” (Lopes, 2002).

Alguns estudos citados por Maicas (1996) como os realizados por Glover e Bruning (1987), os de Walberg (1986, 1988, 1990) e os de Rosenshine e Stevens (1986), sustentam que é a conduta ou as estratégias instrutivas que utiliza o professor na sala de aula que fazem a diferença da qualidade do ensino, permitindo discriminar os bons dos maus professores.

Segundo Siedentop (1998), os professores de Educação Física dedicam entre 10 a 50% do tempo de aula a tarefas de instrução. Como tal, foi nesta dimensão de intervenção pedagógica onde exigiu maior preparação e cuidado da minha parte. O meu objetivo foi desde cedo fornecer informação aos alunos de uma forma clara e acessível para assim captar a sua atenção. Tentei, de certo modo, utilizar as várias dimensões de instrução, nomeadamente, as preleções, as demonstrações, o questionamento e o *feedback*.

Durante todo o ano letivo tentei controlar o tempo de preleções utilizando, maioritariamente, no início de cada aula, a fim de apresentar os conteúdos e objetivos a serem lecionados na mesma. Procurei ser organizado, simples e, ao mesmo tempo eficaz, na informação que queria transmitir. Em certas alturas senti a necessidade de utilizar meios gráficos, com o intuito de despender menos tempo, potenciando assim o tempo de empenhamento motor dos alunos.

A demonstração caracteriza-se por uma técnica utilizada pelo professor que visa permitir ao executante a perceção da realização do gesto técnico pretendido, de acordo com as suas componentes críticas fundamentais. Esta foi a técnica mais vezes utilizada por mim, pois sou apologista que, através da visualização o aluno retém e percebe a natureza do movimento. De grosso modo, sendo um futuro profissional da Educação Física, senti-me bastante à vontade e, de uma certa forma, motivado para a utilização desta dimensão.

O questionamento foi, também, uma técnica muito utilizada. Esta serve para envolver os alunos na aula, estimular a sua capacidade de reflexão e verificar a assimilação dos conteúdos transmitidos. Esta técnica facilitou-me o registo da

avaliação formativa realizada ao longo do ano letivo. Utilizei o questionamento, principalmente na parte fundamental e final das aulas.

De acordo com Mota (1987), o *Feedback* é uma reação à prestação motora do aluno e contribui para que a eficácia da intervenção pedagógica seja efetiva. Ainda, segundo Siedentop (1998), este define como sendo “uma informação relativa a uma resposta que se utilizará para modificar a resposta seguinte”.

O *Feedback* é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem e quanto mais preciso e claro for, maior é a velocidade de aprendizagem. Assim, ao longo de todas as aulas, este foi um fator bastante “trabalhado”. Segundo Miyadahira (2001), o *Feedback* tem três funções na aprendizagem motora: é uma fonte de informação para auxiliar o aluno a ajustar a sua resposta; funciona como um reforço quando a tentativa está parcial ou totalmente correta; e permite ao aluno ter a informação da sua progressão em relação ao objetivo estabelecido, logo é um meio de motivação.

No que concerne à frequência e pertinência dos *Feedbacks* fornecidos, assim como à sua qualidade e preocupação no completar do ciclo, registei uma melhoria significativa no decorrer do ano letivo. Procurei transmitir o *Feedback* nas mais variadas dimensões, tendo como preocupação fazê-lo de uma forma sistemática e positiva após cada prestação do aluno com o objetivo de o manter motivado e empenhado na aula.

3.2.2. Gestão Pedagógica

A gestão de aula caracteriza-se como a capacidade de manter um ambiente favorável às aprendizagens. Envolve competências de comunicação, organização, regras e atitudes (Claro & Filgueiras, 2009).

Segundo Siedentop (1983), a gestão eficaz de uma aula consiste num conjunto de comportamentos do professor que produzam elevados índices de envolvimento dos alunos nas tarefas da aula através de um uso eficaz do tempo de aula.

De acordo com Quina (2009), uma boa capacidade de gestão facilita largamente as condições de ensino-aprendizagem e é indispensável ao sucesso pedagógico. Arends (2005) partilha a mesma opinião considerando que a gestão de

aula caracteriza-se pela forma como os professores organizam e estruturam as suas aulas, com o propósito de maximizar a cooperação, envolver os alunos e diminuir o comportamento disruptivo.

Posto isto, ao longo do ano letivo adotei uma atitude de responsabilidade. Regra geral, apresentei-me sempre meia hora antes do início de cada aula, a fim de preparar a mesma e verificar as condições dos recursos materiais e espaciais. Sempre que era necessário procedia à montagem do material de forma a não haver perdas de tempo nessas tarefas.

Para além destes aspetos procurei desde cedo incrementar rotinas, como por exemplo, definir sinais ou sinaléticas de organização, e, as regras e normas de segurança para o transporte/arrumação de material, a fim de esta se desenrolar rápida e eficazmente. Outra rotina, um pouco mais conhecida por parte dos alunos, foi o tempo estabelecido para equipar. Preocupe-me desde do início em ser rígido na pontualidade dos alunos. Como tal, de forma a servir de exemplo para os alunos, o término das aulas a horas foi, também, uma prioridade.

Outro aspeto a ter em consideração é o posicionamento que o professor adota no espaço de aula. Para isso, foi necessário estabelecer regras bem definidas e, sempre que possível, manter a mesma organização e os mesmos grupos de trabalho durante toda a aula, a fim de reduzir os momentos que poderiam originar tempos mortos. Apesar de ter apresentado algumas dificuldades no início do ano, consegui melhorar substancialmente a correta circulação pelo espaço de aula, tendo assim, uma visão periférica da turma e, conseqüentemente o controlo de conversas paralelas ou comportamentos fora da tarefa.

No entanto, existiram sempre fatores externos que condicionaram, de certo modo, a gestão pedagógica, como por exemplo, condições climatéricas ou atraso dos alunos na transição de uma aula para a outra, mais concretamente às quartas-feiras em que um bloco de 90 minutos era partilhado pela disciplina de Inglês e Educação Física. Porém, tive sempre a preocupação de planear previamente uma alternativa, tendo, por vezes, elaborado mais do que um plano de aula para o mesmo dia.

3.2.3. Clima

Segundo Rodriguez (2004), o conceito de clima de aula, com impacto nos processos de aprendizagem pelas interações sociais, tem sido definido como o conjunto de características psicológicas e sociais da sala de aula, determinado por fatores estruturais, pessoais e funcionais. O clima de sala de aula está relacionado com características e comportamentos de professores, alunos e da interação entre estes. Como consequência, a dinâmica da aula é única e particular destes elementos.

Sendo uma supervisão ativa da prática dos alunos essencial na produção de aquisições, em virtude do conseqüente aumento dos índices de concentração e empenho na tarefa proposta, um professor eficaz deve dirigir os seus alunos de modo a diminuir as perturbações e a aumentar o tempo consagrado à aprendizagem (Siedentop, 1998).

De acordo com Piéron (1996), o professor deverá centrar a sua preocupação num conjunto de comportamentos específicos, tais como o aumento da frequência de *Feedback* produzidos, valorizando as interações do tipo aprovativas, personalizadas e sempre de acordo com o nível de prestação do aluno.

Desta forma, procurei durante as aulas criar um ambiente favorável às aprendizagens dos alunos interagindo com eles e criando desafios e momentos de motivação. Posso afirmar que, ao longo do ano letivo, fui conhecendo e percebendo a forma mais correta de abordar, não só a turma como um todo, como também os alunos em particular. Estabeleci uma boa relação com a turma, tendo a preocupação de, desde muito cedo, dar a entender que para além de um professor posso também ser um amigo. Este pensamento deve-se ao facto de, por vezes, existirem alunos um pouco mais tímidos ou com alguns complexos. No fundo, sinto que estabeleci uma boa relação com todos os alunos, sem exceção, tendo, muitas vezes, alguns diálogos no final das aulas proporcionados por eles.

3.2.4. Disciplina

A dimensão disciplina encontra-se intimamente relacionada com a dimensão clima. No entanto, a disciplina diz respeito, principalmente aos comportamentos dos

alunos, enquanto que o clima refere-se ao ambiente em que aula decorre. Siedentop (1998) afirma que a disciplina em contexto de sala de aula é importante, pois os alunos aprendem melhor numa turma disciplinada. Um sistema de organização eficaz e boas estratégias disciplinares criam um ambiente no qual é mais fácil adquirir conhecimentos. De acordo com Philippe Meirieu (1997), “é preciso assumir a nossa autoridade, pois ela é consubstancial à relação educativa.”

Segundo Tousignant (1982) citado em Quina (2009), o comportamento dos alunos pode-se enquadrar em duas categorias: comportamentos relacionados com a tarefa (envolvimento do aluno na tarefa solicitada pelo professor) e comportamentos fora dela (estratégias utilizadas pelos alunos para não realizarem a tarefa solicitada). Já Piéron (1992), enquadra o comportamento dos alunos em duas categorias: comportamentos apropriados (o que é expectável de realizar por parte dos alunos) e inapropriados (violação das regras do funcionamento das aulas).

Posto isto, procurei criar um ambiente de disciplina e de respeito logo na primeira aula, controlando a turma e incentivando-a para comportamentos adequados, bem como advertir para as normas e regras de segurança da disciplina.

A maximização dos tempos de atividade motora, as rotinas e regras aplicadas durante o ano letivo, as tarefas para comportamentos desvios (“castigos”), a monitorização das tarefas, e a definição de sinais de aviso contribuíram, de alguma forma, para a redução de comportamentos inapropriados, uma vez que estes surgem em maior número quando os alunos não têm nenhuma tarefa para realizar (Piéron, 1992).

3.2.5. Decisões de Ajustamento

O processo de ensino-aprendizagem não é estático e depende de muitos aspetos. Segundo Mercado (1999), “o conhecimento prático do professor está fundamentado no pensamento prático e reflexivo; no conhecimento na ação; na reflexão na ação; na reflexão sobre a ação”. Porém, as decisões tomadas no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, não estão, de maneira alguma, limitadas apenas à fase da aula, mas também aos outros processos de planeamento, mais concretamente ao nível das UD's, nos objetivos, grupos de nível e estratégias de intervenção.

Existe uma quantidade enorme de fatores internos e externos que condicionam o processo de ensino-aprendizagem, podendo conferir instabilidade ou, por outro lado, dinâmica. O planeamento, como referido anteriormente no ponto 3.1., caracteriza-se por ser uma linha orientadora não devendo apresentar-se com um guia rígido. Os documentos produzidos devem assumir um carácter dinâmico, passível de ser alterado em função das necessidades.

Assim, ao longo das aulas, e apesar de definida a extensão e sequência de conteúdos houve, por vezes, necessidade de efetuar alguns ajustamentos devido, principalmente, à resposta e evolução dos alunos aos exercícios propostos. Importa referir que, em alguns casos verificou-se uma evolução positiva superando as expectativas iniciais.

Durante a lecionação das aulas houve, esporadicamente, necessidade de efetuar ajustamento, devido a imprevistos ou lacunas detetadas, como por exemplo, o número reduzido de alunos, recursos materiais e espaciais e condições climatéricas.

Professores competentes são aqueles que possuem um vasto repertório de habilidades de ensino e que apresentam competências técnicas, de modo a que sejam capazes de alcançar os objetivos da Educação Física e de saberem como enfrentar e superar os problemas da prática quotidiana (C. Costa *et al*, 1996).

Neste contexto, considero ter, na maioria dos casos, estado a altura e com alguma tranquilidade correspondido com decisões rápidas e criativas, ajustadas às situações.

3.3. Avaliação

Segundo Cronbach (1963) e Stufflebeam (1977) citado por Januário (1988), “avaliação é o processo de conceber, obter e fornecer elementos e informações úteis para a tomada de decisões educacionais, com o fim de melhorar a sua eficácia”. Para Bratfische (2003), avaliar em Educação é reconhecer, diagnosticar, desenvolver e valorizar a expressão individual, a cultura própria e a manifestação de afetividade, como um meio para a aprendizagem e formação integral do educando.

De acordo com o Despacho Normativo n.º 1/2005, reformulado pelo Despacho Normativo n.º 6/2010 de 19 de fevereiro,

“A avaliação, enquanto parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, constitui um instrumento regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo do ensino básico.”

Posto isto, avaliação é o domínio do conjunto das capacidades e competências, que se encontram especificadas nos objetivos (gerais e comportamentais) que representa o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. É um processo de recolha sistemática de informação, com base em determinados referenciais e que permite formular juízos de valor, com vista a uma tomada de decisão. Em suma, é o processo que determina até que ponto é que realmente o objetivo educativo foi alcançado (Tyler, 1942).

Em função da finalidade da avaliação Bloom *et al* (1979) e Ketele (1993) relacionam a avaliação com a verificação de objetivos educacionais que, em função da sua finalidade da avaliação consideram três tipos de avaliação: uma preparação inicial para a aprendizagem, uma verificação da existência de dificuldades por parte do aluno durante a aprendizagem e o controlo sobre se os alunos atingiram os objetivos fixados previamente.

Desta forma, de modo a cumprir-se com as finalidades da avaliação será feita uma reflexão perante o processo avaliativo, na Avaliação Diagnóstica, na Avaliação Formativa e na Avaliação Sumativa. Além destas três funções pedagógicas, o sistema de avaliação prevê, também, o envolvimento do aluno na avaliação, promovendo a autoavaliação no final de cada período letivo.

A avaliação em Educação Física desenvolve-se em três domínios: cognitivo, sócioafectivo e psicomotor (Bento, 1998).

O Grupo Disciplinar de Educação Física, utiliza o modelo de avaliação preconizado por Bento (1998), embora com outros termos. Então, o domínio cognitivo refere-se aos conhecimentos, isto é, aquisição e aplicação de conhecimentos teóricos; o domínio sócioafectivo refere-se às atitudes, ou seja, foi avaliado tendo em conta o comportamento, responsabilidade, empenho e autonomia dos alunos; o domínio psicomotor, referente às capacidades, representa a aquisição e aplicação de conhecimentos práticos, sendo avaliado em função do desempenho motor de cada aluno, em cada unidade didática.

3.3.1. Avaliação Diagnóstica

Segundo Ribeiro (1989), a “Avaliação Diagnóstica tem como objetivo fundamental proceder a uma análise de conhecimentos e aptidões que o aluno deve possuir num dado momento para poder iniciar novas aprendizagens.”

A Avaliação Diagnóstica tem como principais objetivos a identificação geral do desempenho da turma e dos alunos em particular, identificando causas do insucesso, definição de estratégias educativas no processo de ensino-aprendizagem, desenvolvimento de ações de remediação ou recuperação de matérias que não foram apreendidas anteriormente e, de uma forma geral, obter informações acerca dos conhecimentos e aptidões de que os alunos dispõem no início de cada Unidade Didática.

Para a sua realização e implementação, em reunião de Núcleo de Estágio, definiram-se os objetivos fundamentais, identificação dos aspetos críticos e critérios de êxito, tendo por base o PNEF, definição das situações de observação e os sistemas de registo para as várias UD's.

Realizámos a avaliação diagnóstica, a todas as Unidades Didáticas, no início do ano letivo. Foi feita na primeira aula de cada Unidade Didática, com base na observação direta do desempenho dos alunos, em situação analítica e/ou situação de jogo. Após a análise dos dados recolhidos procedemos à elaboração da extensão e sequência de conteúdos.

Importa referir que a Avaliação Diagnóstica foi uma das primeiras tarefas realizadas no início do ano letivo, como tal, senti algumas dificuldades e dúvidas na realização da mesma, pelo facto de ainda não conhecer os alunos e de estar numa fase de transição da teoria para a prática (realidade). Assim, considero de extrema importância todas as reflexões e *feedbacks* dados pelos colegas de estágio e, principalmente, pelo orientador de estágio.

3.3.2. Avaliação Formativa

De acordo com Cardinet (1986), *cit in* Dias e Rosado (2003), a Avaliação Formativa é “uma avaliação que visa orientar o aluno quanto ao trabalho escolar,

procurando localizar as suas dificuldades para o ajudar a descobrir os processos que lhe permitirão progredir na sua aprendizagem”.

Segundo Bloom (1993) *cit in* Dias e Rosado (2003), entende que o objetivo da Avaliação Formativa não é atribuir notas ou certificados aos alunos, mas sim ajudar o professor, os alunos e outros intervenientes, a regularem o processo de ensino.

Outro autor que escreve sobre este tipo de avaliação é Villar (1996) *cit in* Dias e Rosado (2003), que no seu entender, esta avaliação deve ser entendida como um procedimento de diagnóstico sistemático de uma situação geral e/ou particular, a fim de clarificar e fundamentar o tipo de intervenção mais adequada no decorrer de um determinado processo de interação. Portanto, não parece aceitável que a Avaliação Formativa se traduza por classificações, sejam de que tipos forem (numéricas, literais e/ou híbridas).

Seguindo a lógica anterior dos referidos autores, a Avaliação Formativa em Portugal, é regulada segundo o Despacho Normativo nº 1/2005, e é a principal forma de avaliação do ensino básico, é da responsabilidade de cada professor, em diálogo com os alunos, e sempre que necessário com a colaboração de outros professores, encarregados de educação e serviços de apoio especializados, sendo que assume um carácter contínuo e sistemático, visando a regulação do ensino e das aprendizagens, utilizando vários instrumentos de recolha de informação, tendo em conta os contextos e o tipo de aprendizagem. Esta avaliação permite a todos os atores intervenientes no processo, medir a eficácia das aprendizagens e competências adquiridas, permitindo ajustar todo o processo ao longo do ensino, devendo ser acompanhado em especial atenção pelo conselho pedagógico.

A Avaliação Formativa deve prevalecer nas salas de aula em todos os níveis de escolaridade, com o propósito de melhorar o ensino aprendizagem (Fernandes, 2009). Para que esta avaliação seja coerente e rigorosa os professores devem, tal como nos refere Bento (1998), analisar constantemente o processo de aprendizagem, devendo fazê-lo no decurso da aula, na parte final da aula (com os alunos) e após a aula, refletindo e questionando se as aprendizagens estão a seguir o caminho pretendido.

Bento (1998) refere-nos que para melhorarmos é importante, relativamente às questões que vão surgindo, que o professor dedique semanalmente tempo para as ler e refletir, sobretudo para extrair delas ilações acerca da modificação do processo de ensino.

Para este tipo de avaliação foram também elaborados sistemas de registro. Foi realizada de forma contínua através da observação direta, de relatórios de aulas para alunos dispensados, com falta de material ou justificção e aspetos como a assiduidade, pontualidade e comportamento.

Ao longo dos períodos letivos, tive a preocupação de dar a conhecer aos alunos a qualidade do seu desempenho nas tarefas propostas de forma a atribuir importância, dando, de certa forma, atenção à sua motivação, à regularidade do seu esforço, à sua forma de abordar as tarefas e às estratégias de resolução de problemas que utiliza (Cardinet, 1993). Segundo Emery, Saunders, Dann e Murphy (1989) o *feedback* que é fornecido ao aluno constitui um contributo para o melhoramento da sua motivação e autoestima.

3.3.3. Avaliação Sumativa

Segundo Ribeiro (1999) a Avaliação Sumativa pretende ajuizar um processo realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já recolhidos por avaliações do tipo formativo e obter indicadores que permitam aperfeiçoar o processo de ensino.

Haydt (2002) refere,

“A Avaliação Sumativa é a soma de todas as avaliações realizadas no fim de cada unidade didática, com o objetivo de obter um quadro geral da evolução do aluno. Permite ao professor classificar os alunos de acordo com os níveis de aproveitamento. É realizada ao final da unidade didática, ou período letivo, de acordo com os critérios previamente impostos ou negociados.”

Já o Despacho Normativo n.º 6/2010, de 19 de fevereiro refere que a Avaliação Sumativa consiste na formulação de um juízo globalizante sobre o desenvolvimento das aprendizagens do aluno e das competências definidas para cada disciplina e área curricular.

Desta forma, esta avaliação permite aferir os resultados da aprendizagem, essencialmente através da classificação e certificação de um objetivo alcançado (Bloom *et al*, 1979).

À semelhança das avaliações já referidas foram também elaborados sistemas de registo. A Avaliação Sumativa foi realizada no final de cada Unidade Didática através da observação direta, num contexto de responsabilidade e, ao mesmo tempo, num ambiente descontraído para os alunos, a fim de não gerar nervosismo e ansiedade. As aulas de Avaliação Sumativa foram idênticas às aulas de consolidação para que os alunos não passassem por processos de adaptação aos exercícios, como por exemplo, exercícios critério e situação de jogo.

Para além da avaliação das diferentes Unidades Didáticas, o Núcleo de Estágio de Educação Física julgou pertinente implementar um sistema que permitisse avaliar a aptidão física dos alunos. Como tal, foi utilizada a bateria de testes do *FitnessGram*² a fim de perceber a Zona Saudável da Aptidão Física onde estes se encontravam e, igualmente, o crescimento ou decréscimo dos alunos. A recolha de dados realizada no final de cada período letivo foi o Índice de Massa Corporal³ (IMC), corrida de resistência através do teste do vaivém, força e resistência abdominal e o teste de flexibilidade senta e alcança. Após recolha e análise dos dados foi entregue a cada aluno, de forma individual, uma folha com todos os dados e com informações/recomendações acerca da Zona Saudável da Aptidão Física.

Segundo Lemos, Neves, Campos, Conceição e Alaiz (1993), os alunos devem ser envolvidos em tarefas de autoavaliação. Com a autoavaliação é possível prevenir comportamentos de indisciplina, através do envolvimento dos alunos em tarefas com sentido para eles próprios, seguindo a hipótese de os processos e os resultados da aprendizagem se relacionarem com os comportamentos manifestados pelos alunos (Barbosa & Alaiz, 1994). Como tal, no final de cada período letivo, foi realizada a autoavaliação por parte dos alunos, de forma a integrá-los também neste processo.

Tal como refere o Guia de Estágio para o ano 2012/2013, foi elaborado um relatório e análise de todo o processo de Avaliação Sumativa para cada Unidade Didática, permitindo assim, realizar um balanço final da ação pedagógica do professor e dos objetivos atingidos pelos alunos.

² “Programa educativo, desenvolvido para auxiliar o Professor de Educação Física na avaliação e educação da aptidão e atividade física de crianças e adolescentes com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos.” (Welk, G. J. & Meredith, 2008).

³ Segundo o Portal da Saúde (www.min-saude.pt), o IMC é um índice que mede a corpulência, que se determina dividindo o peso (quilogramas) pela altura (metros), elevada ao quadrado.

II - ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Processos como a avaliação dos alunos e a atividade pedagógica do professor não são possíveis sem um trabalho de reflexão suficientemente aprofundado (Bento, 1987). O poder dessa reflexão sobre a prática como catalisador de melhores práticas tem vindo a ser defendido por diversos autores (Dewey 1933; Kemmis, 1985; Schön, 1983, 1987; Zeichner 1993).

Considero que o momento de reflexão é um elemento de extrema importância no Estágio Pedagógico, pois envolve a consciência crítica do professor sobre o próprio trabalho desenvolvido, apontando falhas e acertos no decorrer do processo (Therrien & Loiola, 2001). Por outro lado, como afirma Freire (1996), o educador que não se assume, não se conhece suficientemente bem, não possui condições de refletir sobre os seus alunos, na verdade corre o risco de, ao invés de analisar o processo, acabar por fazer uma avaliação precipitada e errada sobre o aluno.

Ao longo do Estágio Pedagógico realizei diversas reflexões tendo consciência que entre todos os saberes necessários à prática educativa, a reflexão da prática é um momento fundamental na formação permanente dos professores (Freire, 1996).

1. Aprendizagens realizadas e conhecimentos adquiridos

Segundo Estrela e Estrela (1997), a formação inicial de professores significa o início, institucionalmente enquadrado e formal, de um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa, em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada. De acordo com Estanqueiro (2010), no livro “Boas Práticas na Educação”, a qualidade da educação depende de vários fatores, entre os quais se destacam o nosso desenvolvimento social e cultural, o sistema educativo, os recursos investidos, a liderança das escolas e a competência dos professores, tanto a nível científico como pedagógico.

Como tal, estou de acordo com o autor anteriormente referido quando afirma que “cada pessoa tem de assumir as suas responsabilidades, em vez de culpar os outros pelo que corre mal”. Neste sentido, pretendo com este ponto clarificar as aprendizagens realizadas e conhecimentos adquiridos partindo das três etapas do processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente, planeamento do ensino,

condução do ensino-aprendizagem (realização) e avaliação. Importa referir que estas são etapas que não se podem dissociar umas das outras, estando diretamente relacionadas e condicionadas entre elas.

O processo de planeamento pode ser realizado em três momentos, a longo (Plano Anual), médio (Unidades Didáticas) e curto prazo (Plano de Aula), podendo ser caracterizado pelo processo que antecede a prática, ou seja, é a base que sustenta toda a antevisão de acontecimentos.

Naturalmente, o ponto de partida no planeamento foi o processo inerente ao momento de longo prazo. Este momento foi caracterizado pela elaboração do Plano Anual da Turma. Considero ter sido um momento trabalhoso, mas, ao mesmo tempo, proveitoso, uma vez que com ele pude conhecer com mais pormenor todos os recursos que envolvem a escola, pois trata-se de um documento que pressupõe o conhecimento prévio de um conjunto de aspetos que permitam a sua exequibilidade. Aspetos como o contexto histórico da escola, caracterização do meio e da escola, calendário escolar, definição das finalidades da Educação Física, recursos disponíveis, caracterização da turma, análise dos programas e decisões conceptuais e metodológicas, definição e análise detalhada dos processos de avaliação, bem como os critérios de êxito, estratégias de ensino e, por fim, o Plano de Atividades do Grupo Disciplinar de Educação Física permitiram-me a aquisição de um conjunto de aprendizagens que ajudaram e nortearam no processo de ensino-aprendizagem.

Quanto à realização das UD's (médio prazo), destaco a aquisição de conhecimentos nas variadas matérias, bem como na sua estruturação e organização. Importa referir que, apesar dos conhecimentos teóricos e práticos adquiridos ao longo de todo o percurso de formação académica, a concretização desta tarefa permitiu-me aprofundar a perceção da real importância e da coerência de toda a atividade pedagógica, para que esta possa produzir modificações no comportamento dos alunos.

Ainda relativamente ao planeamento, a elaboração dos Planos de Aula (curto prazo) ao longo de todo o ano letivo permitiram-me, fundamentalmente, aperfeiçoar a organização e estruturação da aula, bem como saber adequar os objetivos a atingir às necessidades dos alunos. Estas aprendizagens foram evoluindo favoravelmente através de erros cometidos, sua identificação e reflexões realizadas pelos colegas estagiários e professor orientador, assim como reflexões realizadas por mim. Penso que, o trabalho realizado pelo Núcleo de Estágio foi essencial, na

medida em que, em conjunto, conseguimos partilhar, transmitir e aprender e ir além da autocrítica.

No que diz respeito à etapa de realização, como anteriormente referido, esta pode ser analisada em função de quatro dimensões, instrução, gestão, clima e disciplina (Siedentop, 1998). Esta etapa está diretamente relacionada com a fase interativa do processo de aprendizagem dos alunos, sendo nela que colocamos em prática toda a planificação antecipadamente elaborada, construindo assim o currículo formativo dos alunos.

No que concerne à instrução, a minha grande preocupação desde o início do ano letivo foi a colocação de voz. Por natureza, o meu tom de voz torna-se, por vezes, monocórdico. Com a ajuda dos colegas de estágio e do orientador posso afirmar que tive melhorias significativas na preleção. Para tal, tive em atenção os *feedbacks* dados por eles. Como estratégia a combater a monotonia, utilizei, por exemplo, “picos de intensidade” nos diálogos, a fim de despertar atenção dos alunos e, também, exposições breves. Segundo Estanqueiro (2010), “exposições breves funcionam melhor. Quanto menos tempo o professor falar para o aluno, mais tempo lhe resta para falar com os alunos.” Penso ter conseguido aperfeiçoar este aspeto, porém tenho consciência que será um aspeto a ser trabalho continuamente.

Para além da qualidade de preleção, outra competência desenvolvida foi a diminuição do tempo de transmissão de informação aos alunos. Uma exposição eficaz implica, entre outras condições, “organização dos conteúdos, clareza de linguagem e recursos de multimédia adequados. É preciso saber o que se diz e como se diz” (Estanqueiro, 2010). Posto isto, para que a transmissão de conhecimentos e de *feedbacks* fossem melhorando recorri frequentemente a documentos de apoio às diferentes Unidades Didáticas.

Nos processos educativos, o *feedback* pode ser dos seguintes tipos: positivo, negativo ou neutro; e diante de muitas teorias já elaboradas, a procura do *feedback* perfeito vai depender de diversas variáveis, tendo como a principal delas o alinhamento de expectativas entre o aluno e seu professor. A melhor forma de se transmitir um *feedback* educativo é na forma direta e por cada tarefa realizada, sendo importante que o aluno tenha a segurança de saber como o seu desempenho está a ser testado e o que está ser valorizado no seu progresso (Beurlen, Coelho & Kenski, 2006).

Como tal, a minha preocupação centrou-se na melhoria da habilidade de identificar os erros, para assim, dar o *feedback* mais adequado e apropriado à situação. Para combater esse défice procurei estudar as componentes críticas e erros mais comuns das várias matérias, bem como, tornar claros os objetivos específicos a atingir em determinado exercício/tarefa.

Quanto à gestão pedagógica, essencialmente caracterizada pela capacidade de conseguir manter um ambiente favorável às aprendizagens, considero que procurei desde cedo criar estratégias e rotinas de trabalho para que competências como a comunicação, organização, regras e atitudes não fossem afetadas, podendo assim, rentabilizar e tirar mais partido do tempo de aula.

Após dar a conhecer as regras e normas da disciplina de Educação Física aos alunos na primeira aula, procurei controlar, desde o princípio, hábitos como a pontualidade, isto é, o respeito pelos cinco minutos iniciais para equipar e a posterior espera no espaço de aula. Esta imposição permitiu-me criar um sentido de responsabilidade aos alunos, facilitando assim todos os processos adjacentes ao do ensino-aprendizagem.

Uma dificuldade sentida nesta dimensão foi a criação de grupos. Esta permite potenciar o tempo útil de aula, no entanto, para que seja eficaz é necessário elaborar previamente cada grupo, facto que não aconteceu nas primeiras aulas. No entanto, após trabalho de reflexão com os colegas de estágio e professor orientador esse problema foi ultrapassado e corrigido com sucesso.

Importa referir que, considero ter apresentado uma atitude de responsabilidade ao longo do ano letivo. Regra geral, apresentei-me meia hora antes do início de cada aula, a fim de preparar a mesma e verificar as condições dos recursos materiais e espaciais. Sempre que era necessário procedia à montagem do material de forma a não haver perdas de tempo nessas tarefas.

Relativamente à dimensão clima, procurei durante as aulas criar um ambiente favorável às aprendizagens dos alunos interagindo com eles e criando desafios e momentos de motivação. Procurei mostrar e consciencializar, ao longo das aulas, que existem momentos de trabalho e momentos de descontração. Como tal, tanto no início como no final das aulas, para os alunos mais pontuais e interessados permiti que utilizassem uma bola, sendo que, esporadicamente participava nesses breves períodos com eles.

Sinto que estabeleci uma boa relação com a turma, tendo a preocupação de, desde muito cedo, dar a entender que para além de um professor posso também ser um amigo.

Quanto à disciplina procurei criar um ambiente de respeito logo nas primeiras aulas, controlando a turma e incentivando-a para comportamentos adequados, bem como advertir para as normas e regras de segurança da disciplina. As dificuldades sentidas foram o facto de, por vezes, durante a aula, existirem conversas paralelas. Como tal, procurei maximizar os tempos de atividade motora, criar rotinas, regras e tarefas para comportamentos desviantes (“castigos”), monitorizar as tarefas e definir sinais de aviso. Estes aspetos contribuíram, de alguma forma, para a redução de comportamentos inapropriados.

No que diz respeito à etapa avaliação, a aquisição de aprendizagens foi elevada perante todo o processo avaliativo efetuado. Esta foi sem dúvida uma etapa fundamental em todo o processo de ensino-aprendizagem.

Em conjunto com os colegas de estágio e professor orientador foi possível adquirir várias competências, nomeadamente a construção de grelhas de avaliação de acordo com os objetivos para a turma, a seleção correta de processos, técnicas e instrumentos de avaliação e a consciência de que devemos respeitar os critérios com rigor, fiabilidade e validade.

Considero ter melhorado, fundamentalmente, a capacidade de supervisão pedagógica. Onofre (1996) refere que “um dos principais argumentos consta na ideia de que, através da supervisão, os professores menos experientes podem aumentar a sua capacidade de análise, reflexão e compreensão do ensino”.

2. Ensino Aprendizagem

2.1. Compromisso com as aprendizagens dos alunos

Segundo o Decreto-lei nº.240/2010,

“O professor promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das ações concretas da mesma prática, social e eticamente situada”.

O professor é um agente ativo e dinâmico que está inteiramente relacionado com o desenvolvimento curricular do aluno. Deve estar atento às exigências de situações educativas específicas a fim de, se necessário, adaptar ou moldar os materiais curriculares (Angula, 1988).

Considerei desde sempre que, independentemente do nível ou das condições em que o aluno estagiário se encontra para lecionar, este deve ter consciência que é responsável e está diretamente envolvido no processo de ensino-aprendizagem, bem como na formação integral do aluno. Segundo Estanqueiro (2010),

“A educação em valores é, em primeiro lugar, uma tarefa da família. É também uma tarefa da escola. Os valores fazem parte da alma da educação. Por isso, os bons professores não se preocupam apenas com os resultados acadêmicos e as competências técnicas dos alunos. Investem na formação integral da pessoa. A instrução não basta.”

Para além de uma formação integral da pessoa, considero de extrema importância o facto de que não há um aluno padrão, ou seja, os alunos são diferentes. Os professores competentes respeitam a diferença de aptidões dos alunos, diversificando metodologias de ensino, os recursos utilizados e os instrumentos de avaliação das aprendizagens (Estanqueiro, 2010). Como tal, ao longo da intervenção pedagógica, procurei tratar os alunos de forma justa baseando esse relacionamento no respeito. Desta forma, é possível estimulá-los no seu crescimento como indivíduos integrados e dinâmicos contribuindo assim para uma sociedade melhor.

Ao longo de todo o ano letivo assumi uma postura ético-profissional procurando utilizar sempre estratégias que potenciasses as aprendizagens dos alunos, planeando cada aula e cada tarefa, tendo em conta as diferenças e dificuldades de cada aluno.

2.2. Inovação das práticas pedagógicas

Segundo Cardoso (1992), a inovação das práticas pedagógicas é entendida como algo novo, algo ainda não estreado, uma mudança intencional e bem evidente,

resultante de um esforço responsável e consciente, assente numa ação persistente e com o intuito de melhorar a prática educativa.

Considero este ponto bastante importante, pois, como aluno estagiário, o Estágio Pedagógico é a melhor altura para fazer uso da inovação das práticas pedagógicas, por um lado porque estamos numa fase de experimentação e, por outro porque estamos numa fase de aprendizagem. Para além disso, podemos ainda receber *feedbacks* e ensinamentos por parte dos colegas estagiários e professor orientador, ficando assim elucidados das inovações utilizadas.

Procurei, ao longo do estágio, usar a criatividade e inovação nas formas de lecionação, com o intuito de aumentar o empenhamento motor, desenvolver o gosto pela disciplina e aumentar, sobretudo, a motivação do aluno.

Em reunião de Núcleo de Estágio, no início do ano letivo, decidimos instaurar uma ferramenta capaz de determinar a aptidão física dos alunos. Como tal, optamos por adotar a bateria de testes do *FitnessGram*, a fim de perceber a Zona Saudável da Aptidão Física onde estes se encontravam e, igualmente, o crescimento ou decréscimo dos alunos. Realizámos a recolha de dados no final de cada período letivo, nomeadamente, Índice de Massa Corporal, corrida de resistência através do teste do vaivém, força e resistência abdominal e o teste de flexibilidade senta e alcança.

Considero que o ambiente escolar, além de favorecer uma maior integração entre os jovens, é um local apropriado para divulgar a necessidade do estilo de vida ativo e a importância do exercício físico. Como tal, os professores não podem permanecer alheios ao compromisso de estabelecer metas que combinem educação e saúde. Posto isto, após recolha e análise dos dados foi entregue a cada aluno, de forma individual, uma folha com todos os dados recolhidos e com informações/recomendações acerca da Zona Saudável da Aptidão Física.

Penso que, a implementação de uma bateria de testes foi um marco importante, na medida em que, caso o Grupo Disciplinar de Educação Física dê continuidade, poderá ser criada uma base de dados. Desta forma, é possível determinar se, ao longo dos anos, os alunos da Escola Básica Nº2 de S. Silvestre se encontram dentro dos níveis médios assumidos pelo *FitnessGram*.

Outra inovação realizada na prática pedagógica foi o facto de utilizar, maioritariamente em blocos de 45 minutos, formas de organização e estruturação que permitissem uma maior rentabilização do tempo útil de aula. Uma das

estratégias foi a lecionação de desportos individuais nestes blocos em forma de circuito. Desta forma, pode aumentar, substancialmente, o empenhamento motor dos alunos. Esta forma de organização mostrou ser bastante produtiva e motivadora para os alunos, pois possibilitou, na mesma aula, criar diferentes níveis de desempenho.

Considero pertinente referir que senti necessidade de fazer ajustamentos nos conteúdos programáticos de voleibol. Após a avaliação diagnóstica pude constatar que os alunos estavam um pouco abaixo do esperado e estipulado pelo PNEF. Como tal, procurei instruir-me e adotar uma postura de responsabilidade e, sobretudo, de manter uma formação contínua. Posto isto, realizei uma ação de formação de GiraVolei dinamizada pela Federação Portuguesa de Voleibol no Colégio Imaculada Conceição. Através desta ação tive a possibilidade de retirar ideias e até mesmo colocar questões e dúvidas junto do formador.

3. Dificuldades e necessidades de formação

3.1. Dificuldades sentidas e formas de resolução

De acordo com Costa (2010),

“A profissão docente assim como tantas outras profissões, exige do educador o aperfeiçoamento constante, exige que ele esteja sempre estudando e se esforçando para estar apto a desempenhar o seu papel com ética e responsabilidade.”

Ao longo do ano letivo várias foram as dificuldades registadas no processo de ensino-aprendizagem (planeamento, realização e avaliação). As primeiras dificuldades sentidas foram o facto de no início existirem imensas tarefas a realizar, nomeadamente documentação para o processo de planeamento.

Como tal, para a superação desta dificuldade, destacam-se a boa estruturação e organização das tarefas a realizar associadas a um encadeamento dos momentos de realização de cada uma delas, com base num estabelecimento de prioridades.

Quanto à etapa de planeamento, no que concerne à planificação a curto prazo, tive como dificuldades iniciais a elaboração dos planos de aula,

nomeadamente na descrição de tarefas e respetivos objetivos específicos, objetivos operacionais e critérios de êxito de cada tarefa. Esta dificuldade foi resolvida logo desde início, no entanto, só foi possível com a ajuda do professor orientador que teve um papel fundamental neste aspeto.

Relativamente à etapa de realização considero que a principal dificuldade sentida foi a transmissão de *feedbacks*. Esta dificuldade esteve mais presente nas primeiras aulas, onde existiu claramente um défice de quantidade e qualidade. A fim de combater este problema procurei transmitir *feedbacks* nas mais variadas dimensões, tendo como preocupação transmitir de uma forma sistemática ao aluno após cada prestação, de uma forma positiva com o objetivo de o manter motivado e empenhado na aula. Para tal, como estratégia, defini para cada exercício um objetivo claro e preciso, sendo assim, mais fácil a identificação do erro.

Quanto à etapa de avaliação, a construção de instrumentos de avaliação exequíveis sem perder a fiabilidade da informação recolhida foi um problema, pois considero que, nas primeiras avaliações efetuadas o registo e critérios de avaliação ficaram um pouco aquém do esperado. Porém, a dificuldade foi colmatada com o ganho de experiência e com a ajuda na definição dos critérios por parte do professor orientador.

Outras dificuldades foram surgindo, no entanto, avalio positivamente as minhas tentativas de melhorar todo o processo de intervenção pedagógica.

3.2. Importância da formação contínua

A formação de professores pressupõe um desenvolvimento contínuo que engloba toda a carreira como professor, no qual é responsável pela angariação e desenvolvimento de competências; pela procura da inovação; e pelo trabalho individual ou de equipa, para que possa crescer pessoal e profissionalmente (Marcelo García, 1999). Rodrigues (2001) refere também que “a profissão de professor se aprende na escola e na sala de aula”, mas considera ser um longo processo, que dura a vida toda.

Carreiro da Costa (1996) vai mais longe e afirma que a “aprendizagem da profissão docente não termina com a obtenção de uma licenciatura em ensino, é algo que o professor realiza durante toda a sua vida.”

Como tal, a formação contínua é importante na medida em que melhora o desempenho profissional, ajudando a desenvolver as competências indispensáveis à prática pedagógica dos professores.

Segundo Estanqueiro (2010), os bons professores sabem que a sua competência científica e pedagógica são um fator decisivo para a qualidade da educação nas escolas, investindo assim na formação contínua. Refletem, de forma crítica e sistemática, sobre as suas práticas. Partilham saberes e experiências. E mostram abertura à inovação e à mudança.

Procurei assim, ao longo do ano letivo, frequentar ações de formação promovidas pelas mais diversas entidades, como por exemplo, núcleos de estágio de outras escolas, bem como a frequência em fóruns.

4. Ética Profissional

“A profissão docente para ser exercida com sucesso deve estar em diálogo com a formação, pensada e concebida em diferentes momentos na vida de um professor” (Elza Mesquita, 2011).

Segundo Ceia (2009), a profissão de professor destaca-se pela exigência em termos éticos, podendo mesmo afirmar-se que talvez nenhuma outra existam tantos objetivos decretados como para o registo da identidade do professor.

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

Posto isto, considero que me esforcei bastante, ao longo do Estágio Pedagógico, por forma a manter sempre uma atitude ético-profissional correta. Apresentei-me como um estagiário assíduo, pontual e sempre disponível para integrar qualquer atividade do Grupo Disciplinar de Educação Física.

Importa referir que, quanto aos meus colegas de estágio, procurei trabalhar sempre em equipa colocando ideias, sugestões e transmitindo conhecimentos ajudando-os assim, dentro das minhas possibilidades, nas mais diversas

dificuldades, como por exemplo, dificuldades em matérias a lecionar e definição de progressões pedagógicas e respetivos exercícios.

Penso ter revelado um claro sentido de responsabilidade e respeito pelos compromissos assumidos, atuando de forma assertiva e assumindo as minhas responsabilidades quer nos trabalhos individuais, quer nos produzidos pelo grupo. Procurei ser organizado cumprindo assim, os prazos de entrega de trabalhos ou documentos solicitados.

Procurei manter uma forma contínua ao longo do ano letivo, instruindo-me com documentos de apoio, congressos e, até mesmo, ações de formação certificadas.

Considero que os bons professores devem ter uma atitude positiva e de dedicação ao ensino. Os bons professores deixam marcas positivas na vida dos seus alunos (Estanqueiro, 2010). Como tal, mantive uma boa relação com os alunos assumindo uma atitude correta, através de uma apresentação e condutas pessoais adequadas, servindo assim de exemplo a toda a comunidade escolar. Como afirma Marins (2004), “O professor é modelo para o aluno. A conduta do professor tem de ser condizente com o que ele prega, dentro da escola e fora da escola. As palavras comovem, os exemplos arrastam.”

5. Questões Dilemáticas

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

A prática pedagógica acarreta, por vezes, um conjunto de problemas, dificuldades ou dúvidas para as quais nem sempre é fácil de solucionar. Como tal, o professor deve estar atento e preparado.

Ao longo do Estágio Pedagógico os dilemas foram surgindo, no entanto, com o aparecimento destes, a estimulação pela busca de soluções favoreceu a formação e evolução.

De entre as questões dilemáticas mais relevantes encontra-se a análise e aplicação do PNEF. De acordo com o definido neste,

“A necessidade de se criar, em todas as escolas, as condições materiais e pedagógicas para que cada aluno possa usufruir dos

benefícios da Educação Física, exige a definição de uma proposta que adote uma perspectiva de desenvolvimento. Os programas de Educação Física procuram satisfazer esta exigência.”

Posto isto, surgiram algumas dúvidas: se conseguiria ou não alcançar os conteúdos e objetivos programados; e se iria prejudicar o futuro dos alunos ao adequá-los e ajustá-los.

Outro dilema que surgiu foi o facto de, aquando da lecionação da UD de atletismo, nomeadamente na modalidade de Triplo Salto, as condições climatéricas nunca terem permitido realizar aulas no exterior. Como tal, fiquei impossibilitado de realizar a parte final do salto, pois a caixa de areia esteve constantemente inutilizável. O dilema surgiu na abordagem ou não abordagem dos conteúdos e componentes críticas respeitantes à parte final. Após reflexão com o professor orientador, resolvi abordar de uma forma geral o salto usando para isso progressões pedagógicas e adaptações, não realizando, naturalmente, a Avaliação Sumativa da fase final do salto.

6. Conclusões referentes à formação inicial

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

6.1. Impacto do estágio na realidade do contexto escolar

Considero o Estágio Pedagógico um elemento chave para a qualidade do processo ensino-aprendizagem nas práticas pedagógicas futuras dos professores. Segundo o Guia de Estágio de 2012-2013, trata-se do

“Aprofundamento dos conhecimentos científicos nas ciências básicas da atividade física, desenvolvendo-os no contexto de uma formação educacional especializada, na didática específica da Educação Física e na gestão escolar, aplicando-os em situações de exercício profissional não familiares em que as capacidades de

autoaprendizagem e de resolução de problemas se articulem com competências aprofundadas de pesquisa educacional.”

Julgo que a existência de Núcleos de Estágios nas escolas são uma oportunidade de poder haver uma partilha e transmissão de saberes e conhecimentos adquiridos, experiências e opiniões, bem como alguma inovação com todos os elementos da comunidade escolar.

Assim, o Núcleo de Estágio primou pela inovação e criatividade apresentadas na concretização das duas atividades subjacentes ao trabalho pedagógico (Dia da Educação Física e 2ª Corrida da Ascensão).

Em cada uma das suas turmas, os professores estagiários deixaram o seu exemplo de profissionalismo, responsabilidade, inovação de práticas e uma dinâmica características de cada um.

Considero que qualquer ano de estágio se apresenta como um ano de enriquecimento à comunidade educativa que o adota.

6.2. Práticas pedagógicas supervisionadas

Segundo Alarcão e Tavares (1987), supervisão é o “processo em que um professor, em princípio, mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”.

Como tal, considero que este processo apresenta-se como uma mais valia para os professores estagiários. Podemos através de momentos reflexivos, individuais e coletivos, melhorar as práticas pedagógicas, evoluindo assim no processo de formação pessoal e profissional.

Considero que o contributo do professor da escola e da faculdade foi essencial para toda a prática docente desenvolvida. Aspetos como a qualidade e pertinência das observações e conselhos veiculados foram determinantes no sucesso dos objetivos inicialmente definidos.

De forma a concluir e considerando importante o papel nas observações dos colegas de estágio houve uma aprendizagem mútua, pois permitiu o contacto com novas formas de abordagem de conteúdos e diferentes formas de organização e estruturação. Estes ganhos tornaram-se ainda maiores através do debate de ideias e das reflexões efetuadas no final de cada aula.

De acordo com Feiman-Nemser (1983) citado por Carreiro Costa (1996), “quando os professores principiantes não são apoiados e ajudados, muitos questionam a sua capacidade profissional e a sua intenção de continuar na carreira docente.”

6.3. Experiência profissional e pessoal ao longo do ano de estágio

Segundo Simões (1996), o Estágio Pedagógico apresenta-se como um período único e significativo na vida pessoal e profissional do docente. Foi um período de grande riqueza nas aprendizagens desenvolvidas, capacitando o futuro professor na construção do seu repertório de competências e conhecimentos, capacidade de avaliação e de reflexão.

Indo de encontro à premissa de Alarcão e Tavares (1987), sem dúvida que a prática docente não se manifesta, apenas, pela frequência de uma formação inicial ou conclusão de um grau académico, mas sim pela incessante aprendizagem do professor durante toda a sua vida.

Por si, o Estágio Pedagógico, permitiu-me experimentar um leque variadíssimo de emoções, pois acredito que o professor motiva, se estiver motivado; entusiasmo se estiver entusiasmado.

Ensinar é, para mim, a forma mais real e sincera de comunicar com os alunos, assim, uma postura descontraída, tom de voz firme, ritmo, gestos vivos e o contacto visual são características que aprendi e realizei ao longo deste ano. Através da motivação dos alunos, “alimentei” a minha própria motivação.

Considero, portanto, que consegui traçar as primeiras ideias do meu perfil enquanto futuro docente.

Ao terminar esta etapa da minha formação, concluo que alcancei os objetivos inicialmente traçados, ciente de que foram muitos e variados os conhecimentos adquiridos ao nível de todo o processo de ensino aprendizagem, nas suas etapas, nomeadamente, planeamento, realização e avaliação.

Termino com o sentimento de conquista de saberes e confiança em erguer o papel de professor.

III – APROFUNDAMENTO DO TEMA/PROBLEMA

1. Tema

Estudo da Evolução da Flexibilidade nas aulas de Educação Física.

2. Contextualização e pertinência do tema

O estudo da Evolução da Aptidão Física, com base na capacidade condicional Flexibilidade, nas aulas de Educação Física poderá ter um grande impacto tanto nos professores e alunos, como na escola e todos os intervenientes escolares. Perante os resultados do estudo, os professores poderão ficar mais atentos para a programação das suas aulas e para a sua envolvência, na evolução desta capacidade condicional.

Muitas vezes, os hábitos sedentários encontram-se associados ao incremento do risco de numerosas doenças crónicas e um decréscimo da longevidade (Blair, La Monte & Nichaman, 2004). Posto isto, estando os alunos num processo e fase de desenvolvimento sensível, pretendo com o estudo comprovar, de uma certa forma, que a Educação Física pode contribuir para um estilo de vida ativo, introduzindo como consequência benefícios relevantes para a saúde (Pate *et al*, 1995).

Sabendo que a Educação Física tem um papel importante dentro do contexto escolar, onde possibilita o aluno conhecer um pouco mais as suas capacidades motoras a fim de desenvolve-las, é fundamental que se compreenda um pouco mais sob a forma, os métodos e, em particular, sobre o uso do alongamento no desenvolvimento das aulas.

Segundo Weineck (1999), a “flexibilidade é a capacidade de realizar um movimento com a máxima amplitude articular” e, como conteúdo nas aulas de Educação Física, não tem sido trabalhada de maneira adequada. Nesse sentido é necessário que a flexibilidade seja estimulada, já que é um indicador de medição da Aptidão Física.

A flexibilidade é um elemento essencial para a funcionalidade do aparelho locomotor humano, à medida que se considera como uma das variáveis da aptidão

física relacionada com a saúde e qualidade de vida, sendo esta responsável pela realização de movimentos voluntários numa ou mais articulações, na sua amplitude máxima, sem exposição a lesões do sistema músculo-esquelético (Alter, 1999). Segundo Araújo (2008), a flexibilidade é considerada uma importante componente da Aptidão Física relacionada à saúde tanto em adultos como em crianças e adolescentes. Por outro lado, a flexibilidade pode auxiliar o indivíduo na realização de diversas atividades diárias, bem como contribuir para a diminuição de lesões e o combate a problemas posturais principalmente na região lombar e dorsal (Minatto, 2010).

Ainda, autores como, Achour Jr (1995), Alter (1999) e Dantas (1999) afirmam que:

“Os motivos resultantes do aprimoramento dos níveis de flexibilidade contribuem com a manutenção da saúde, ao facilitar a execução das tarefas cotidianas, práticas desportivas, ao prevenir lesões das estruturas osteoarticulares do aparelho locomotor, em especial a coluna vertebral. Os exercícios promovem solicitações de aumento da extensibilidade dos músculos, ligamentos e tendões, prevenindo distúrbios posturais, além de promover a melhoria da coordenação, diminuição da rigidez corporal e otimização das capacidades físicas.”

Nesse sentido, o professor de Educação Física tem grandes responsabilidades na instrução e orientação dos jovens sobre a necessidade da Flexibilidade, na medida em que possibilitará ao aluno autonomia de realização desta prática ao longo da vida. Alter (1999) realça que: a manutenção ou aprimoramento da flexibilidade promove adaptações benéficas no aparelho locomotor e interfere de forma direta na autonomia do indivíduo ao preservar a capacidade funcional, além de atuar na redução da frequência e intensidade da dor de inúmeras doenças crônicas não transmissíveis; os níveis adequados de flexibilidade constituem um instrumento capaz de prevenir, curar e reabilitar indivíduos afetados por doenças do sistema músculo-esquelético. Por outro lado, como consequência contribui na promoção da saúde e qualidade de vida.

Assim, os benefícios obtidos através dos exercícios de alongamento podem ser dimensionados sobre a esfera da saúde ao desencadear modificações positivas

nos parâmetros de qualidade de vida e nos elementos constituintes da Aptidão Física, na qual a flexibilidade se destaca.

Como tal, para que se possa fazer esse tipo de análise é necessário monitorizar periodicamente os níveis dos indicadores fundamentais da Aptidão Física através da utilização de instrumentos capazes de fornecer tais informações, segundo critérios de validade bem definidos, e normalizar os dados resultantes da sua aplicação, com o objetivo de classificar os desempenhos tanto em termos absolutos como relativos.

3. Enquadramento teórico e revisão da literatura

“ A necessidade de se preservar e aumentar os diversos atributos da aptidão física tem sido reiterada pelos organismos internacionais de referência, que apelam, nas suas recomendações para a atividade física, à inclusão de espaços de desenvolvimento e/ou favorecimento das diferentes componentes da aptidão física relacionadas com a saúde (aptidão cardiorrespiratória, força, flexibilidade e composição corporal).”

(Livro Verde da Aptidão Física, 2011)

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), “saúde é um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não apenas a ausência de doenças.” Como tal, quando nos referimos à saúde o termo que surge de imediato na outra extremidade é o sedentarismo.

O sedentarismo caracteriza-se pela ausência ou diminuição de atividades físicas ou desportivas. Considerado como a doença do século, está associada ao comportamento quotidiano decorrente dos confortos da vida moderna. Pessoas com poucas atividades físicas e que perdem poucas calorias durante a semana são consideradas sedentárias ou com hábitos sedentários.

O sedentarismo constitui-se num importante fator de risco para as doenças crónicas, especialmente as doenças do sistema muscular e articular. Neste sentido, os exercícios físicos, como o alongamento, além de combater-las, contribui de

maneira significativa para a obtenção de uma boa Aptidão Física e repercute de forma direta sobre a dimensão da saúde (Alter, 1999).

De acordo com Moraes (2003):

“Os fatores que podem influenciar o início e a progressão de distúrbios musculares envolvem aspetos ergonômicos e posturais, visto que muitas das doenças que atingem a coluna vertebral estão relacionadas com as atividades laborais e questões comportamentais como o estilo de vida sedentário”.

Portanto é necessário ter em conta que a Aptidão Física relacionada com a saúde é tipificada por uma capacidade de realizar as atividades diárias com vigor e está relacionada a um menor risco de doença crónica. A resistência cardiorrespiratória, aptidão músculo-esquelética (força e resistência muscular, flexibilidade) e uma composição corporal ideal são os componentes mensuráveis da aptidão física relacionados com a saúde.

Considerada como elemento essencial para a funcionalidade do aparelho locomotor humano, a flexibilidade é descrita como uma das variáveis da aptidão física relacionada com a saúde e a qualidade de vida, responsável pela execução de movimentos de amplitude angular máxima pelas articulações (Dantas, 1999).

No entanto, numa primeira fase há necessidade de esclarecer o conceito de flexibilidade. “A flexibilidade é uma qualidade física integrante da Aptidão Física para a saúde e para o autorrendimento, sendo importante tanto para o atleta como para o sedentário” (Werlang, 1997). Para Blanke (1997) e Werlang (1997), flexibilidade é a “capacidade que cada articulação tem de mover-se em amplitudes de movimento específicas”. Segundo Hollmann e Hettinger (1989), “flexibilidade ou mobilidade é o movimento máximo de extensão voluntária em uma ou mais articulações.” Ainda Johnson e Nelson (1969), citado por Marins *et al* (1998), conceitua flexibilidade como sendo a “habilidade de mover o corpo e suas partes dentro dos seus limites máximos sem causar danos nas articulações e nos músculos envolvidos”.

Esta capacidade física determina o limite da amplitude de movimento e afeta de maneira significativa a autonomia do indivíduo para a realização das tarefas diárias, a qual apresenta uma inter-relação com os diversos domínios que interferem sobre a qualidade de vida (Dantas, 1999).

Ao longo de toda a pesquisa deparei-me que nem todos os autores partilham da mesma opinião. Nieman (1999) afirma que em estudos realizados com

adolescentes, estes demonstraram que a prática regular de alongamentos não foi capaz de prognosticar diminuição do risco de lombalgia⁴. De qualquer maneira, exercícios de flexibilidade são incluídos na maioria dos programas de exercícios para a região lombar, pois a experiência clínica demonstrou serem benéficos.

No que concerne ao potencial de lesão, um estudo realizado com jogadores de futebol demonstrou que não existe uma relação entre lesões do passado e musculatura rígida (Nieman, 1999). Num outro estudo com ginastas, aqueles que possuem maior capacidade em tocar nos tornozelos, na realidade, apresentaram mais lombalgia do que os seus colegas “contraídos” (Nieman, 1999). É necessário uma pesquisa mais aprofundada para se definir os verdadeiros benefícios relacionados aos exercícios de flexibilidade. A maioria dos especialistas em medicina desportiva ainda recomendam o alongamento para a prevenção de lesões, uma vez que, as suas experiências clínicas demonstraram que essa prática é benéfica.

Contudo, Wallmann e col. (2005), através de um estudo em adultos habituados a saltos verticais, depararam-se com uma altura de salto 5,6% inferior após um protocolo de alongamentos estáticos, concluindo que os tradicionais alongamentos prévios têm um efeito negativo sobre a performance. Power e col. (2004), não encontraram quaisquer efeitos dos alongamentos prévios sobre a performance em saltos verticais, mas sim uma diminuição significativa da força isométrica dos quadricípites, que se manteve passado 120 minutos após a execução.

A flexibilidade tem gerado, no universo do estudo da Aptidão Física, grandes controvérsias. Para além das apresentadas, outros autores relacionam a flexibilidade com a massa corporal.

Os altos índices de gordura corporal podem levar o indivíduo à impossibilidade de realizar tarefas comuns do seu cotidiano (Mello *et al*, 2004). Estudos realizados por Ramos e Filho (2003), Amaral e Palma (2001) apontam que crianças que desenvolvem sobrepeso logo na infância tendem a permanecer em sobrepeso na adolescência e a desenvolver a obesidade adulta. Como

⁴ Conjunto de manifestações dolorosas que acontecem na região lombar, decorrente de alguma anormalidade nessa região. Conhecida popularmente como dor nas costas, é uma das grandes causas de incapacidade funcional.

consequência, Silva (2005) considera que estes indivíduos estarão mais suscetíveis a desencadear diversas doenças de cunho cardiovascular na vida adulta.

No entanto, é possível observar na literatura que a massa corporal é uma variável que não interfere na flexibilidade, tanto nas crianças como para os adolescentes (Minatto, 2010). Deforche *et al.* (2003) reforça a ideia através da conclusão de um estudo, onde não foram detetadas diferenças significativas entre flexibilidade e excesso de peso corporal.

Em contrapartida, Malina e Katzmarzyk (2006), afirmam que o excesso de peso exerce influência negativa no desempenho motor em testes como a flexibilidade. Silva (2006), afirma também que a concentração de tecido adiposo em torno das articulações pode limitar a capacidade da realização de movimentos amplos.

Posto isto, considero que devem ser encorajados no ambiente escolar quaisquer hábitos que incorporem um estilo de vida ativo. Um jovem bem informado sobre os efeitos dos componentes de Aptidão Física relacionados com a saúde pode livrar-se, no futuro, de muitos custos médicos, muitos problemas sociais e outros incómodos.

Desta forma, o ambiente escolar, além de favorecer uma maior integração entre os jovens, é um local apropriado para divulgar a necessidade do estilo de vida ativo e a importância do exercício físico. Por isso, os professores não podem permanecer alheios ao compromisso de estabelecer metas que combinem educação e saúde.

4. Definição dos objetivos do estudo

- Abordar a problemática da evolução da aptidão física, através da capacidade condicional flexibilidade, no contexto escolar e nas suas mais diversas facetas;

- Verificar o desenvolvimento da flexibilidade na escola, as falhas principais que podem eventualmente contribuir para o seu insuficiente desenvolvimento e as pistas para melhorar o seu desenvolvimento;

- Verificar o impacto que a programação dos conteúdos tem na aptidão física dos alunos ao longo do ano letivo, mais concretamente na flexibilidade;

- Colaborar com a Escola no reconhecimento e divulgação dos resultados e na posterior intervenção junto do planeamento e eventual organização das matérias;
- Comparar os diferentes géneros, bem como a sua evolução entre os três momentos de recolhas de dados e com os dados da população portuguesa;
- Análise comparativa da flexibilidade (valor médio dos membros inferiores), em função do sexo dos participantes e da sua prática desportiva.

5. Planificação da metodologia de recolha de dados

A recolha de dados teve por base o teste *Back-Saver Sit and Reach* (senta e alcança) da bateria de testes *FitnessGram*. A recolha foi efetuada ao longo do ano letivo, no final de cada período letivo, perfazendo assim um total de três momentos. Importa referir que o teste foi efetuado no mesmo dia à mesma hora.

Trata-se de um teste linear que tem como objetivo aferir a flexibilidade do tronco e dos músculos isquiotibiais. A flexibilidade dos isquiotibiais permite a rotação da pélvis para a frente em movimentos de flexão e inclinação posterior da pélvis para a posição correta.

O teste *Sit and Reach* utiliza apenas um flexómetro (caixa de madeira), fita métrica e uma parede ou zona rígida para apoiar as costas. Consiste em, na posição de sentado, uma perna extensão com o pé apoiado verticalmente na caixa; o outro joelho em flexão com o pé apoiado no solo; os membros superiores estendidos para a frente sobre a escala de medida com as mãos colocadas uma sobre a outra; inclinando-se para a frente, tão longe quanto possível, o aluno permanece pelo menos um segundo na marca após a quarta flexão do tronco; após a medição de um lado o aluno muda a posição das pernas e realiza novamente.

No entanto, este teste merece algum cuidado e atenção na forma como se processa a recolha de dados, uma vez que, Smith e Miller (1985), ao estudarem o efeito da posição da cabeça na performance do *Sit and Reach*, encontraram pequenas diferenças nos resultados do teste quando a sua realização se efetuava com o queixo fletido sobre o peito e/ou afastado, sendo beneficiados aqueles que executavam o teste com o queixo afastado do peito, uma vez que, as pressões exercidas sobre a zona cervical são menores.

A proporcionalidade dos membros é também sugerida como condicionante dos resultados do *Sit and Reach* (Hoeger *et al.*, 1990, Hoeger e Hopkins, 1992 & Prista, 1994). Os indivíduos com membros inferiores compridos e superiores curtos estão em desvantagem relativamente àqueles com membros inferiores curtos e membros superiores compridos.

Para além do teste de *Sit and Reach*, foi também efetuada uma recolha de dados antropométricos dos alunos, nomeadamente, a estatura e massa corporal de forma a calcular o Índice de Massa Corporal ⁵(IMC), no final dos três períodos letivos. Importa referir que a recolha dos dados foi efetuada no mesmo dia à mesma hora. Destaca-se que foram utilizados sempre os mesmos instrumentos de medida, uma fita métrica inelástica fixada na parede e uma balança digital *Philips HF8000* com precisão de 100g e peso máximo suportado de 150 kg.

Foi ainda distribuído aos alunos um pequeno inquérito por questionário com a finalidade de recolher um maior número de dados para o estudo.

Após toda a recolha de dados foi realizada uma análise estatística dos dados utilizando o *software SPSS*. Assim, através de uma análise descritiva utilizei as medidas de tendência central e as medidas de dispersão, mais adequadas ao estudo. Posteriormente recorreu-se à estatística inferencial paramétrica (*teste t de student*) e não-paramétrica (*teste Wilcoxon Signed Ranks*) com o objetivo de testar e analisar os dados recolhidos.

6. Seleção e justificação da metodologia de trabalho

Esta investigação irá desenvolver-se em torno de uma metodologia quantitativa. A recolha de dados será predominantemente numérica, sendo específica de cada amostra.

Segundo Creswell (2003), o processo de recolha de dados quantitativos consiste mais do que simplesmente a recolha de dados. O investigador decide sobre o que estudar nos participantes. Identifica os tipos de medidas que irão responder às suas perguntas, pesquisa e localiza os instrumentos a utilizar. Depois deste procedimento, pode começar a recolha de dados.

⁵ Segundo o Portal da Saúde (www.min-saude.pt), o IMC é um índice que mede a corpulência, que se determina dividindo o peso (quilogramas) pela altura (metros), elevada ao quadrado.

Então o método quantitativo é o que mais se adequa a este trabalho, para a análise das tendências, bem como para comparação de grupos através de análise estatística.

Creswell (2003) explica que,

“A estatística pode ser um desafio. No entanto, as estatísticas de cálculo são apenas um passo no processo de análise de dados. A análise envolve também uma preparação dos dados, a execução, comunicação de resultados e o debate da análise.”

Quanto aos testes estatísticos utilizados, como já referi anteriormente, para além das medidas de tendência central e de dispersão mais adequadas, recorri ao *teste Wilcoxon Signed Ranks* que é o equivalente ao não paramétrico do *teste t de student* para amostras dependentes, sendo usado para dados obtidos a partir de medidas repetidas e de desenhos com dados emparelhados. Estes testes necessitam de poucos pressupostos relativos à população; apresentam facilidade de implementação; têm mais percetibilidade; são aplicáveis em situações não abrangidas pela normalidade e são mais eficientes quando as populações não apresentam distribuição normal. No entanto, apresentam desvantagens, destacando-se o facto de estes testes não possuírem parâmetros, dificultando julgamentos quantitativos entre populações e o aproveitamento da informação da amostra é de maneira escassa. Em particular, o *teste t de student*, segundo Jerry R. e Jack K. (1985), permite a comparação de dois grupos de forma a verificar diferenças entre eles, no mesmo momento, ou ainda do mesmo grupo em momentos diferentes.

No que concerne à população de estudo, esta foi constituída por 40 alunos do 9º ano, 19 do sexo feminino e 21 do sexo masculino, com uma média de idades igual a 14,8 e desvio padrão 0,7.

Relativamente ao tratamento estatístico dos dados utilizei, como ferramenta principal, o *software SPSS*.

Numa primeira fase construí uma tabela de frequências de modo a obter todas as medidas de tendência central e de dispersão, mais apropriadas às variáveis em questão.

Seguidamente, considerei pertinente a elaboração de uma tabela descritiva, uma vez que, para este estudo é de todo o interesse analisar e “cruzar” as várias

variáveis recolhidas. Após a estatística descritiva foi realizada a estatística inferencial através do *teste Wilcoxon Signed Ranks*. Para uma melhor compreensão dos resultados obtidos, procedi ainda à análise comparativa da flexibilidade, recorrendo à representação de gráficos.

Importa referir que, no que diz respeito aos aspetos éticos, este estudo teve em conta a linha de pensamento de diferentes autores. Porém, todas as referências bibliográficas são feitas de acordo com as normas estabelecidas pela *American Psychological Association* (APA), de forma a proteger a integridade do estudo bem como a sua identidade.

Durante toda a investigação houve a preocupação de proteger os direitos de todos os intervenientes. Todo o trabalho teve em mente o contributo da investigação para o conhecimento e desenvolvimento da tecnologia, bem como a melhoria da qualidade de vida do ser humano. Os sujeitos tiveram direito à sua privacidade e não participação.

Por fim, comprometi-me, desde o princípio, a cumprir todas as regras necessárias a uma investigação deste tipo e sobretudo a não manipular qualquer tipo de dados.

7. Apresentação e análise dos resultados

7.1. Estatística descritiva

Este estudo pretende estudar a evolução da flexibilidade ao longo do ano letivo, nele podem influenciar e intervir várias variáveis e, como tal, na tabela 1., podemos observar de forma resumida e perceptível todo o conjunto de variáveis controladas no estudo.

Tabela 1. Características da amostra total (média \pm DP) do estudo (n=40)

	Momento 1	Momento 2	Momento 3
Idade (anos)	14,8 \pm 0,7		
Sexo (n, %)			
Feminino	19		
Masculino	21		
Prática de Atividade Física			
Não	20		
Sim	20		
Estatura (cm)	164 \pm 0,08	165 \pm 0,08	165 \pm 0,08
Massa Corporal (kg)	57,46 \pm 10,53	59,98 \pm 10,21	60,90 \pm 10,17
IMC (kg/m ²)	21,37 \pm 3,81	22,12 \pm 3,48	22,29 \pm 3,39
Senta e Alcança (cm)			
Membro Inferior Esquerdo	25,4 \pm 8,6	29,9 \pm 9,5	30,0 \pm 7,7
Membro Inferior Direito	25,9 \pm 8,5	29,8 \pm 8,5	30,8 \pm 7,7
Média dos dois MI	25,6 \pm 8,4	29,9 \pm 8,8	30,4 \pm 7,5

- A amostra é constituída por 40 alunos, 19 do sexo feminino (47,5%) e 21 do sexo masculino (52,5%);

- Quanto à prática de atividade física extracurricular é possível observar que a amostra se encontra totalmente equilibrada quanto às respostas, sendo que 50% afirmam não praticar e 50% afirmam praticar;

- Quanto à estatura a amostra apresenta uma média igual a 164 cm no primeiro momento, verificando-se uma evolução estatural média de 1 cm para o

momento 2; Do momento 2 para o momento 3 verifica-se uma estabilização da estatura média dos participantes;

- Relativamente à massa corporal, é possível verificar que a amostra do momento 1 para o momento 2, apresenta um aumento da massa corporal na ordem dos, aproximadamente, 4,4%, e do momento 2 para o momento 3 registou-se um aumento de 1,6%;

- É possível verificar que, quanto ao IMC, do momento 1 para o momento 2 houve um aumento de cerca de 3,5%, e do momento 2 para o momento 3 um ligeiro aumento de 0,8%;

- No que diz respeito ao teste senta e alcança é possível verificar que, quanto ao membro inferior esquerdo (MIE), do momento 1 para o momento 2 houve um aumento de cerca de 17,7%, e do momento 2 para o momento 3 um ligeiro aumento de 0,4%. Quanto ao membro inferior direito (MID) do momento 1 para o momento 2 houve um aumento de cerca de 15,1%, e do momento 2 para o momento 3 um aumento de 3,9%. No que concerne à média dos dois membros inferiores (MI), do momento 1 para o momento 2 houve um aumento de cerca de 16,8%; e, do momento 2 para o momento 3 um aumento de 2%.

7.2. Estatística inferencial

Recorreu-se à estatística inferencial paramétrica⁶ e não-paramétrica⁷ com o objetivo de testar e analisar os dados recolhidos.

A análise da tabela 2 permite observar os resultados referentes à flexibilidade da totalidade da amostra, em função de cada momento de avaliação. Para esta análise recorreu-se ao *teste t de student*.

Tabela 2. Resultados do *teste t de student*, referentes à flexibilidade da totalidade da amostra, em função do momento de avaliação.

	Momento 1 vs 2		Momento 1 vs 3		Momento 2 vs 3	
	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Senta e Alcança						
Membro Inferior Esquerdo	-6,87	<0,001	-6,77	<0,001	-0,07	0,95
Membro Inferior Direito	-5,86	<0,001	-7,10	<0,001	-1,43	0,16
Média dos dois MI	-6,90	<0,01	-7,63	<0,001	-0,76	0,45

Os dados apresentados na tabela 2, indicam que, para a amostra total, existem diferenças estatisticamente significativas ($p < 0,05$) entre os dois primeiros momentos e entre o primeiro e o terceiro momentos de avaliação, para cada uma das medições do MIE ($t = -6,87$, $p < 0,001$) e ($t = -6,77$, $p < 0,001$), respetivamente; e MID ($t = 5,86$, $p < 0,001$) e ($t = -7,10$, $p < 0,001$), respetivamente, bem como no que respeita à média dos dois membros inferiores ($t = -6,90$, $p < 0,01$) e ($t = -7,63$, $p < 0,001$), respetivamente. Não existem diferenças estatisticamente significativas ($p > 0,05$) entre o segundo e o terceiro momentos: MIE ($t = -0,07$, $p = 0,95$), MID ($t = -1,43$, $p = 0,16$) e para a média dos dois MI ($t = -0,76$, $p = 0,45$).

A análise da tabela 3 permite observar os resultados referentes à flexibilidade dos participantes do sexo feminino, em função de cada momento de avaliação. Para esta análise recorreu-se ao *teste Wilcoxon Signed Rank*.

⁶ *Teste t de student*

⁷ *Teste de Wilcoxon Signed Ranks*

Tabela 3. Resultados do *teste Wilcoxon Signed Rank*, referentes à flexibilidade dos participantes do sexo feminino, em função do momento de avaliação.

	Momento 1 vs 2		Momento 1 vs 3		Momento 2 vs 3	
	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Senta e Alcança						
Membro Inferior Esquerdo	-2,97	<0,01	-3,19	<0,01	-0,46	0,64
Membro Inferior Direito	-2,42	<0,05	-3,06	<0,01	-1,55	0,12
Média dos dois MI	-2,66	<0,01	-3,29	<0,01	-0,73	0,47

Os dados apresentados, na tabela 3, indicam que, para o sexo feminino, existem diferenças estatisticamente significativas ($p < 0,05$) entre os dois primeiros momentos e entre o primeiro e o terceiro momentos de avaliação, para cada uma das medições do MIE ($z = -2,97$, $p < 0,01$) e ($z = -3,19$, $p < 0,01$), respetivamente; e MID ($z = -2,42$, $p < 0,05$) e ($z = -3,06$, $p < 0,01$), respetivamente, bem como no que respeita à média dos dois membros inferiores ($z = -2,66$, $p < 0,01$) e ($z = -3,29$, $p < 0,01$), respetivamente. Não existem diferenças estatisticamente significativas ($p > 0,05$) entre o segundo e o terceiro momentos: MIE ($z = -0,46$, $p = 0,64$), MID ($z = -1,55$, $p = 0,12$) e para a média dos dois MI ($z = -0,73$, $p = 0,47$).

A análise da tabela 4 permite observar os resultados referentes à flexibilidade dos participantes do sexo masculino, em função de cada momento de avaliação. Para esta análise recorreu-se ao *teste Wilcoxon Signed Rank*.

Tabela 4. Resultados do *teste Wilcoxon Signed Rank*, referentes à flexibilidade dos participantes do sexo masculino, em função do momento de avaliação.

	Momento 1 vs 2		Momento 1 vs 3		Momento 2 vs 3	
	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Senta e Alcança						
Membro Inferior Esquerdo	-3,93	<0,001	-3,83	<0,01	-0,04	0,64
Membro Inferior Direito	-4,02	<0,001	-3,73	<0,01	-0,37	0,12
Média dos dois MI	-4,02	<0,001	-4,02	<0,01	-0,11	0,47

Os dados apresentados, na tabela 3, indicam que, para o sexo masculino, existem diferenças estatisticamente significativas ($p < 0,05$) entre os dois primeiros momentos e entre o primeiro e o terceiro momentos de avaliação, para cada uma das medições do MIE ($z = -3,93$, $p < 0,001$) e ($z = -3,83$, $p < 0,01$), respetivamente; e MID ($z = -4,02$, $p < 0,001$) e ($z = -3,73$, $p < 0,01$), respetivamente, bem como no que respeita à média dos dois membros inferiores ($z = -4,02$, $p < 0,001$) e ($z = -4,02$, $p < 0,01$), respetivamente. Não existem diferenças estatisticamente significativas ($p > 0,05$) entre o segundo e o terceiro momentos: MIE ($z = -0,04$, $p = 0,64$), MID ($z = -0,12$, $p = 0,12$) e para a média dos dois MI ($z = -0,11$, $p = 0,47$).

De forma a clarificar os resultados obtidos recorreu-se à representação gráfica da evolução da flexibilidade, em função do momento de avaliação, nomeadamente, da amostra total do estudo, entre o sexo masculino e o sexo feminino, e, entre praticantes e não praticante da atividade física extracurricular.

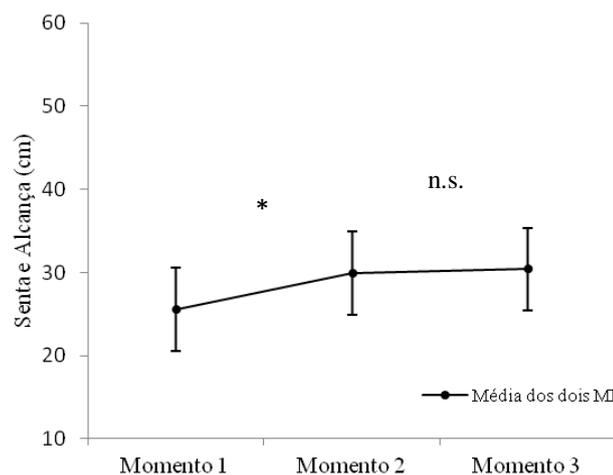


Gráfico 1. Análise da flexibilidade da amostra total do estudo, em função do momento de avaliação. (* $p < 0,05$; n.s. – não significativo).

No que diz respeito à análise da flexibilidade da amostra total do estudo, verificam-se diferenças estatisticamente significativas ($p < 0,05$) nos dois primeiros momentos de avaliação, sendo que no último momento não se verificam diferenças.

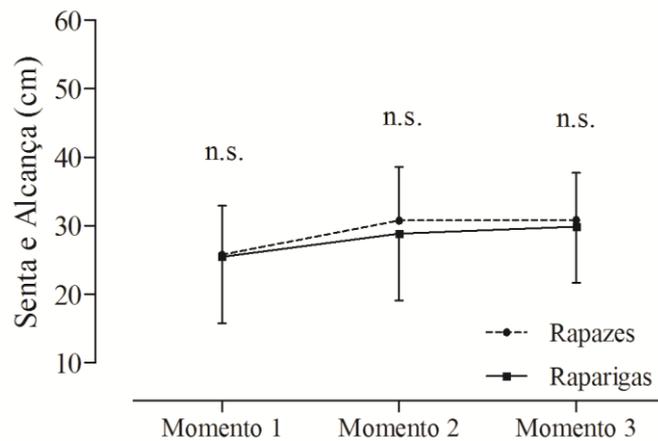


Gráfico 2. Análise comparativa da flexibilidade (valor médio dos membros inferiores), em função do sexo dos participantes. (n.s. – não significativo).

Verifica-se que tanto o sexo masculino como o sexo feminino evoluíram a sua performance ao longo de todos os momentos avaliativos, apesar de não haverem diferenças estatisticamente significativas ($p > 0,05$). Estes resultados vão ao encontro do estudo realizado por Milne *et al.* (1976) que também não verificaram diferenças estatisticamente significativas entre os sexos, utilizando também o teste de *Sit and Reach*.

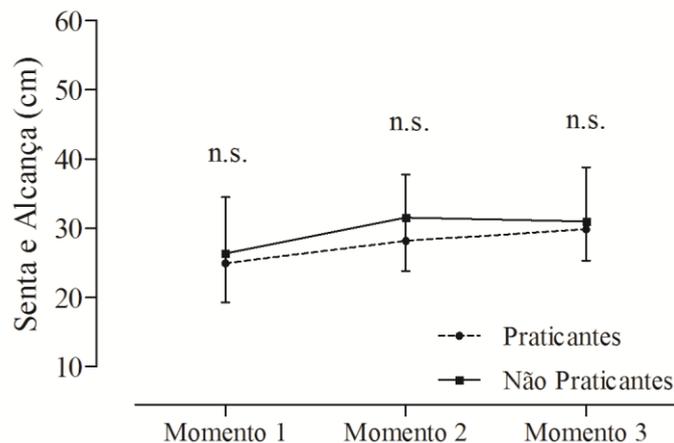


Gráfico 3. Análise comparativa da flexibilidade (valor médio dos membros inferiores), em função da prática desportiva dos participantes. (n.s. – não significativo).

No que concerne à prática desportiva de atividade física ao longo dos três momentos, apesar de não haverem diferenças estatisticamente significativas em nenhum dos momentos de avaliação, verifica-se uma evolução positiva dos níveis de flexibilidade.

8. Discussão dos resultados

Ao serem confrontados os valores médios dos dados antropométricos da amostra, para a estatura e massa corporal, com os dados produzidos pelo Livro Verde da Aptidão Física⁸ (LVAF) da região Centro de Portugal⁹, pode-se verificar que, para a amostra total, os valores médios da estatura se situam na média (LVAF = 160 cm; amostra = 164 cm), o que não acontece com a massa corporal. O LVAF apresenta uma média igual a 52,6 kg, enquanto que a amostra do estudo uma média igual a 57,46 kg. Posto isto, estamos também em condições de comparar o IMC, sendo que no LVAF a média é igual a 20,7 kg/m² e a amostra do estudo 21,37 kg/m².

Relativamente ao gráfico 1, que nos remete para a análise da amostra total do estudo, é possível verificar uma evolução significativa do nível de flexibilidade. Do momento 1 para o momento 2 verifica-se um grande aumento e, do momento 2 para o momento 3, apesar de ter havido uma evolução, o aumento é pouco significativo.

Por forma a perceber melhor as evoluções ocorridas nos três momentos de avaliação torna-se pertinente analisar os gráficos 2 e 3.

No gráfico 2 é possível fazer uma análise comparativa da flexibilidade, tendo em conta o valor médio dos membros inferiores, em função do sexo dos participantes. Ambos os sexos apresentam uma evolução mais pronunciada do momento 1 para o momento 2, sendo que do momento 2 para o momento 3 a evolução não é tão significativa.

Um dos principais objetivos deste estudo é abordar a problemática da evolução da aptidão física, neste caso através do teste de flexibilidade *Sit and Reach*, tendo em conta o contexto escolar e as suas mais diversas facetas. Posto isto, importa referir que, como descrito anteriormente, os momentos da recolha de dados surgiram no âmbito das aulas de Educação Física em turmas do 9º ano (2 turmas no total), mais concretamente no final de cada período letivo. Como tal, após

⁸ O Livro Verde da Aptidão Física constitui-se como um instrumento essencial para os profissionais da área da Atividade Física e do Desporto. O Observatório Nacional da Atividade Física e do Desporto procedeu, entre 2007 e 2009, à avaliação da aptidão física e dos valores antropométricos em 34 488 portugueses de 10 ou mais anos de idade, de ambos os sexos, em 18 distritos de 5 zonas de Portugal Continental. No livro podem-se encontrar importantes informações relativamente aos procedimentos de avaliação e aos valores quantitativos de referência nacional.

⁹ Comparação com os dados da população infantojuvenil, com uma média de idades compreendida em 14,4 ± 2,4.

os resultados apresentados no gráfico importa saber que tipo de planificação ou estratégias metodológicas estiveram envolvidas neste estudo.

Quanto à planificação anual de todas as turmas do 9º ano podemos constatar que no primeiro período letivo (Momento 1) foram abordadas as Unidades Didáticas de Basquetebol, Atletismo e Ginástica no Solo; no segundo período (Momento 2) abordaram-se as Unidades Didáticas de Voleibol, Atletismo e Ginástica de Aparelhos; no terceiro período (Momento 3) foram lecionadas as Unidades Didáticas de Futsal e Badmínton.

Como observado após a análise do descrito na tabela 1, verificou-se uma evolução, de 16,8% do momento 1 para o momento 2, e apenas 2% do momento 2 para o momento 3. Estes valores podem então ser explicados através da planificação anual que as duas turmas adotaram, uma vez que, quanto às estratégias metodológicas utilizadas verificasse que, apesar de, em todas as aulas ter havido um momento final de alongamento dos grupos musculares mais solicitados no decorrer da aula, foi no período coincidente com a Ginástica de Aparelhos que se verificou uma maior evolução ao nível da flexibilidade dos membros inferiores.

Para além deste aspeto, o facto de os alunos, no momento 1, apresentarem valores iguais aos da média da região Centro de Portugal, ou seja, 25,6 cm comparativamente aos 25,62 cm apresentados pelo LVAF, podem dever-se ao trabalho realizado durante o primeiro período. A Unidade Didática de Ginástica no Solo pode ter sido a responsável por este valor ideal, uma vez que, durante todas as aulas foram realizados exercícios de flexibilidade. Assim, os alunos podem ter evoluído significativamente, em comparação ao nível de aptidão em que começaram o ano letivo.

Porém, em função dos sexos, podemos observar que os rapazes apresentam melhores resultados que as raparigas. Segundo Achour Jr. (1996), as mulheres têm demonstrado maiores níveis de flexibilidade do que os homens, independente da idade e essas diferenças mantêm-se ao longo de toda a vida. Ainda, Hollmann e Hettinger (1983), citados por Dantas (1995), sugerem que a mulher, por possuir tecidos menos densos é normalmente mais flexível que o homem. No entanto, esse facto não se verifica neste estudo.

De forma a investigar essas causas e após pesquisa bibliográfica pude constatar que, segundo Dallas (1998), a flexibilidade, e principalmente os aspetos

maleabilidade da pele e elasticidade muscular, são poderosamente influenciados por alguns fatores, classificados como fatores endógenos influenciadores da flexibilidade.

Hollmann e Hettinger (1983), citado por Contursi (1986), afirmam que quanto menor idade tiver o indivíduo, supõe-se uma maior flexibilidade pela alta quantidade de tecido cartilaginoso na região articular. Os tendões e as fâscias musculares são particularmente suscetíveis de espessarem-se devido à idade e à falta de exercício. Como tal, verifiquei que, a amplitude da média de idades é nula.

Outro grande influenciador da flexibilidade é o somatotipo, pesquisas apontam que a amplitude de movimento de flexão de pescoço, quadril e tronco é inversamente proporcional ao nível de endomorfina que a pessoa apresenta. Acredita-se que a gordura corporal apresenta uma correlação negativa com o grau de flexibilidade. Posto isto, verifiquei que, quanto à amplitude a massa corporal é favorável aos rapazes em 0,5%, não havendo assim diferenças significativas.

Existem poucos estudos que abordam a altura e, na verdade, ainda não se sabe se existe uma correlação da flexibilidade com a altura. No entanto, procedi também à análise a fim de verificar diferenças, concluindo que a amplitude das médias é igual a 0,6%, não estando em causa este fator.

Contudo, para além de uma amostra um pouco limitada (n=40) e o fator erro, podem estar também associados fatores, como por exemplo, a temperatura ambiental e/ou corporal (com uma temperatura mais baixa a flexibilidade tende a reduzir), estado de forma física e a individualidade biológica, que também é considerada um fator interveniente da flexibilidade, visto que o grau de flexibilidade de um movimento dependerá da estrutura óssea, do acúmulo de tecido circunvizinho e da elasticidade dos músculos cujos tendões cruzam a articulação.

Quanto ao gráfico 3, referente à análise comparativa da flexibilidade em função da prática desportiva dos participantes, é possível verificar que apesar de não haver diferenças estatisticamente significativas em nenhum momento de avaliação, houve uma evolução tanto nos praticantes como nos não praticantes. Estes resultados vão ao encontro do estudo realizado por Santana (2009) que também revela não haver diferenças significativas entre indivíduos que praticam atividade física com os que não praticam.

Segundo Achour Jr. (1996), em relação à prática de atividades físicas regulares, os indivíduos mais ativos normalmente têm-se mostrado mais flexíveis

que os indivíduos menos ativos. Estes resultados justificam-se com o possível encurtamento dos tecidos colágenos, tornando-os mais rígidos e consequentemente reduzindo a capacidade de elasticidade devido à falta de prática de atividade física.

De acordo com Pollock e Wilmore (1993), mesmo aqueles indivíduos considerados ativos, os níveis de flexibilidade podem ser bastantes reduzidos caso não realizem atividades físicas que envolvam a extensão total dos segmentos, como por exemplo, os maratonistas. Como tal, para que a prática de atividade física tenha influência positiva sobre os níveis de flexibilidade, as articulações devem ser solicitadas acima da amplitude de movimento habitual, com o prejuízo de poderem provocar reduções de flexibilidade articular e agravando com a ausência de alongamentos (Farinatti, 1995).

De forma a verificar esta diferença recorri ao estudo de Ribeiro, Abad, Barros e Turíbio (2010), em que o objetivo do estudo foi identificar o nível de flexibilidade de homens e mulheres de diferentes faixas etárias através do teste *Sit and Reach*, seguindo o protocolo do *Canadian Standardized Test of Fitness* (CSTF) e classificá-los de acordo com a tabela sugerida pelo mesmo. Participaram no estudo 16405 sujeitos (11114 mulheres e 5291 homens) praticantes e não praticantes de exercício físico regular. Os autores especulavam que por serem predominantemente ativos, os indivíduos avaliados neste estudo apresentariam melhores índices de flexibilidade. No entanto, apesar de apresentarem índices mais elevados de flexibilidade quando comparados aos sedentários, os indivíduos ativos não chegaram a atingir a média proposta pela classificação canadense.

9. Considerações finais

De acordo com os resultados do presente estudo, foi possível comprovar uma evolução dos níveis de flexibilidade nas aulas de Educação Física entre os três momentos de avaliação, independentemente da prática desportiva e do sexo da amostra.

Segundo Duarte Freitas (1997), os testes de Aptidão Física e a prática de avaliação nas escolas têm sido carregados de uma componente crítica muito forte, uma vez que, questões de ordem epistemológica e a técnica constituem entraves ao seu uso generalizado. Por outro lado, Fox e Biddlle (1988) referem que, em muitas escolas, os testes de aptidão física poderão ser o veículo através do qual as crianças desenvolvem as suas perceções do que é a aptidão.

O ambiente escolar, além de favorecer uma maior integração entre os jovens, é o local apropriado para divulgar a necessidade de um estilo de vida ativo e a importância do exercício físico. Assim, os professores não podem permanecer alheios ao compromisso de estabelecer metas que combinem educação e saúde.

Desta forma, tendo em consideração as evidências científicas apresentadas neste estudo para a melhoria dos níveis de flexibilidade, as estratégias futuras deverão focar o aumento da atividade física e, particularmente alertar os professores de Educação Física para a importância da Aptidão Física dos alunos.

CONCLUSÃO

Após todo o trabalho desenvolvido é chegado o momento de refletir sobre a concretização do Estágio Pedagógico, traduzido no realizar do sonho.

Considero que fui capaz de traçar o meu perfil enquanto docente, aprendendo que não há um só perfil que caracterize os professores, muito menos respostas simples ou “fórmulas mágicas”. Há sim, boas práticas educativas reveladoras do equilíbrio entre a tradição e a inovação.

Foi nesta base que procurei aplicar em toda a minha intervenção pedagógica, aperfeiçoando as técnicas e inovando o processo de ensino-aprendizagem.

Desta forma, realço que a imagem docente se construiu a partir das situações experienciadas, mas também pelas práticas observadas.

Em termos de conclusão o Estágio Pedagógico traduz-se na construção de competências profissionais, que me levam a pensar quais os caminhos a seguir, permitindo-me organizar os conhecimentos adquiridos e a ajustar a minha intervenção.

Por fim, sublinho a capacidade de administrar as aprendizagens de modo a respeitar o ritmo de cada aluno, oferecendo-lhe um ensino autónomo e sociabilizador, dando sentido à sua aprendizagem.

BIBLIOGRAFIA

Achour JR. (1995). *A Flexibilidade: Um Componente Fundamental na Aptidão Atlética*. Sprint Magazine, Rio de Janeiro: Sprint, ano XIV, n. 76, pp. 15-18.

Achour JR. (1996). *Bases para o exercício de alongamento relacionado com a saúde e no desempenho atlético*. Londrina, PR: Midiograf.

Alarcão, I, Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

Alter, M. J.(1999).*Ciência da Flexibilidade* (2ª ed). Porto Alegre: Artmed, p. 20.

American College of Sports Medicine. *Diretrizes do ACSM para Teste de Exercício e Prescrição*, 7ª edição. Lippincott Williams e Wilkins: Philadelphia, 2006.

Angulo, L. (1988). *Conocimientos, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Editorial Marfil, pp.225-239, 301-314.

APA (2012). *Manual de estilo da APA – Regras básicas*. (6ª ed). Porto Alegre: Artmed.

Araújo; C. G. S. (2008) *Avaliação da Flexibilidade: Valores Normativos do Flexiteste dos 5 aos 91 Anos de Idade*. Arq Bras Cardiol; 90(4): 280-287.

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

Barbosa, J. e Alaiz, V. (1994a). *Caminho Percorrido... Percurso a Construir... Autoavaliação*. In I.I.E. (Ed.). *Pensar Avaliação, Melhorar a Aprendizagem*. Lisboa: I.I.E.

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

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

Bento, Jorge Olímpio (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*.

Beurlen, C., Coelho, Maria Flávia, e Kenski, Julia. (2006) *Feedback em e-learning: possibilidades e desafios*. Rio de Janeiro: Quickmind – Tecnologia em Conhecimento.

Blair, S. N., La Monte, M. J., e Nichaman, M. Z. (2004). *The evolution of physical activity recommendations: How much is enough?* American Journal of Clinical Nutrition, 37, 461-467.

Blanke, D. (1997). Flexibilidade IN: MELLION, M.B. *Segredos em Medicina Desportiva*. Porto Alegre, Artes Médicas. p 87-92.

Bloom, B. (1979). *Os objetivos em educação: será possível defini-los com precisão?* Exemplificação dos modelos de Bloom e de Guilford / L. Vandavelde, P. Vander Elst UC FCDEF Coimbra: Almedina.

Bratfische, S. (2003). *Avaliação em Educação Física: um desafio*. Revista de Educação Física/UEM.

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

Canadian Society for Exercise Physiology. *The Canadian Physical Activity, Fitness and Lifestyle Appraisal: CSEP's guide to health ative living*. Segunda Edição. Ottawa: CSEF, 1998.

Cardinet, J. (1986). *Linhas de desenvolvimento dos trabalhos atuais sobre a avaliação formativa*. In: Allal, L.; Cardinet, J.; Perrenoud, P. *A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina.

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

Cardoso, A. (1992). *As atitudes dos professores e a inovação pedagógica*. Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano XXVI. Nº1.

Cardoso, A. (1993). *A educação face às exigências inovadoras do presente*. Revista Portuguesa de Pedagogia. Ano XXVII. Nº2.

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

Cavaco, M. (1993). *Ser Professor em Portugal*. Lisboa: Editorial Teorema.

Ceia, C. (2010). *O professor na caverna de Platão: as recentes políticas para a formação de professores em Portugal e o futuro da profissão*. Editora: Caleidoscópico

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

Coelho, P. (1988). *O Alquimista*. Pergaminho.

Contursi, T. (1986). *Flexibilidade & Alongamento*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Sprint.

Correia, C. (1985). *Perfis dos Comportamentos do Professos de Educação Física em classes com taxas de empenhamento motor elevadas e fracas*. Dissertação apresentada com vista à obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação – Metodologia da Educação Física. , UTL-FMH, Lisboa.

Costa, Edinara Scheffer. *Portfólio de Aprendizagens*. Disponível em: <http://peadportfolio156848.blogspot.com/>. Acesso em 17 de maio de 2013.

Costa, F. C., Carvalho, L., Onofre, M., Diniz, J. e Pestana, C. (1996). *Formação de professores em educação física - concepções, investigação, prática*. Lisboa: Edições FMH.

Creswell, John W. (2003). *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (fourth ed.). University of Nebraska–Lincoln. Pearson.

Cunha, M. O.; Rego, A e Cunha, R.C. (2007). *Organizações Positivas*. Publicações Dom Quixote.

Dantas, H. M. (1999). *Flexibilidade, Alongamento e Flexionamento* (4a ed). Rio de Janeiro: Shape, p.59

Deforche; B. Lefevre; j. De Bourdeaudhuij; J. Hills; a. P. Duquet; W. Bouckaert; J. (2003) *Physical fitness and physical activity in obese and nonobese emish youth*. *Obes Res*;11(3):434-441.

Dewey, J. (1933). *How we think*. London: Heath.

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

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

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

Farinatti, P. T. V. (1995). *Criança e atividade física*. Rio de Janeiro: Sprint.

Fernandes, Domingos. (2009). *Avaliar Para Aprender: Fundamentos, Práticas e Políticas*. São Paulo: Editora Unesp.

Fox, K. R. e Biddle, S. J. (1988). *The use of fitness tests. Educational and psychological considerations*. Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 59:47-53.

Freire, Paulo. (1996) *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo. 23ª ed. Paz e Terra.

Freitas, D.L.; Marques, A.T.; Maia, J.A. (1997). *Aptidão física da População Escolar da Região Autónoma da Madeira: Estudo em crianças e Jovens dos onze aos quinze anos de idade*. Madeira: Universidade da Madeira.

Guia de Estágio Pedagógico. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física (2012/2013).

Haydt, R. (2002). *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo: Ática.

Hobold, E. (2003). *Indicadores de Aptidão Física relacionada à Saúde de crianças e adolescentes do Município de Marechal Cândido Rondon*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.

Hoffman, J. (2006). *Norms for Fitness, Performance and Health*. College of New Jersey. Human Kinetics.

Hollmann, W. e Hettinger, Th. (1989). *Medicina do Esporte*. São Paulo, Manole.

Januário, C. (1988). *O Currículo e a Reforma do Ensino*. Lisboa: Livros Horizonte, pp.113-173.

Kemmis, S. (1985). Action research and the politics of reflection. In D. Boud, R. Keogh, & D. Walker (Orgs.), *Reflection: Turning experience into learning* (pp. 139-163). London: Kogan Page.

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

Lopes, J.P. (2002). *Gestão da sala de aula: Como prevenir e lidar com problemas de indisciplina* (4ªed.). Vila Real: UTAD.

Magnusson, P. e Renström, P. *The European College of Sports Sciences Position*. Statement: The role

Maicas, G.S. (1996). Eficacia de la enseñanza. In *Psicología de la educación. Tomo II*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Malina RM. *Physical growth and maturation of young athletes*. Exerc Sport Sci Rev 1994.

Malina, R. M. Katzmarzyk, P. T. (2006) *Physical activity and fitness in an international growth standard for preadolescent and adolescent children*. Food Nutr. Bull., v.27, p. 295–313. Suplemento.

Marins, João Carlos Bouzas et al. (1998) *Avaliação e prescrição de atividade física: guia prático*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Shape.

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

Meirieu, Philippe. (2001). Apprendre de la ville: à l'intersection de l'espace et du temps. *In Rencontre nationale des classes de ville*. Paris.

Mello; E. D. Luft; V. C. Meyer; F. *Obesidade infantil: como podemos ser eficazes?* Jornal de Pediatria - Vol. 80, Nº3, 2004.

Menegolla, Maximiliano. Sant'Anna, Ilza Martins. (2001) *Por que planejar? Como planejar?* 10ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Mercado, Luís Paulo Leopoldo. (1999) *Formação continuada de professores e novas tecnologias*. Maceió: EDUFAL.

Mesquita, E. (2011). *Competências do Professor*. Edições Sílabo, Lda. Lisboa.

Mesquita, I., Rosado, A., Januário, N., & Barroja, E. (2008). *Athlete's Retention of Coach's Instruction before a Judo Competition*. Journal of Sport Science and Medecine, 7: 402-407.

Milne, C., Seefeldt, V., Reushlein, P. (1976) *Relationship between grade, sex, race, and motor performance in young children*. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 47(4): 726-730.

Minatto; G. Ribeiro; R. R. Junior; A. A. Santos; K. D. (2010) *Idade, maturação sexual, variáveis antropométricas e composição corporal: influências na flexibilidade*. Rev Bras Cineantropom Desempenho Hum, 12(3):151-158.

Ministério da Educação. (2001). *Programa Nacional de Educação Física do 3º ciclo de Ensino Básico*. Lisboa. Portugal.

Miyadahira, A. M. K. (2001). *Capacidades motoras envolvidas na habilidade psicomotora da técnica de ressuscitação cardiopulmonar: subsídios para o processo ensino-aprendizagem*. Revista da Escola de Enfermagem da USP.

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

Mota, J., e Batista, F. (2011). *Livro Verde da Aptidão Física*. Instituto do Desporto de Portugal. Observatório Nacional da Atividade Física do Desporto. Lisboa.

Nieman D.C. (1999). *Exercício e Saúde*. São Paulo : Manole NiemanD.C. (1998). The exercise health connection. UCFCD

Nobre, P. (2010). *Apontamentos da Disciplina de Estudos Avançados em Desenvolvimento Curricular do Mestrado do Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário do ano letivo 2010-2011*. FCDEF: Coimbra.

Onofre, M. (1996). *A supervisão pedagógica no contexto da formação didática em Educação Física*. In Carreiro da Costa, J. et al., *Formação de Professores em Educação Física. Conceções, Investigação, Prática*. Lisboa: Ciências da Educação, Edições FMH.

Pate, R. R., Pratt, M., Blair, S. N., Haskell, W. L., Macera, C. A., Bouchard, C., et al. (1995). *Physical activity and public health. A recommendation from the Centers*

for Disease Control and Prevention and the American College of Sports Medicine. [Consensus Development Conference Review]. JAMA : the journal of the American Medical Association, 273(5), 402-407.

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

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

Piéron, M. (1996). *Formação de professores - Aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica*. Lisboa: Edições FMH.

Piéron, M. (1998). *Atividade física e saúde. Um desafio para os profissionais da educação física. A educação para a saúde. O papel da educação física na promoção de estilos de vida saudáveis*. Omniserviços. Lisboa.

Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Zaragoza: INO Reproducciones, pp.93-104, 105-111.

Piéron, M. (2007). *Toma de decisiones preinteractivas de profesores de educación física. Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*.

Piéron, M., Correia, C., Carreiro da Costa, F. e Bento, J. (1985). *A formação de professores de educação física*. Revista Horizonte - Revista de educação física e desporto , I-XII.

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

Pollock, Michael L. e Wilmore, Jack H. (1993) *Exercício na Saúde e na Doença: Avaliação e Prescrição para Prevenção e Reabilitação*. 2. ed. Rio de Janeiro: MEDSI.

Power K., Behm D., Cahill F., Carrol M., e Young W. (2004). An acute bout of static stretching: *effects on force and jumping performance*. Med Sci Sports Exerc.

Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em educação física*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.

Quintela, M. (2011). *Diretrizes e normas para apresentação de trabalhos académicos – Dissertações e teses*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

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

Ribeiro, A. (1999). *Currículo: natureza e âmbito*. In *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.

Ribeiro, C., Abad C., Barros R. e Turíbio N. (2010). *Nível de flexibilidade obtida pelo teste de sentar e alcançar a partir de estudo realizado na Grande São Paulo*. Rev Bras Cineantropom Desempenho Hum, 12(6):415-421

Richard E. Clark. (1983). *Professor of Educational Psychology and Technology*, University of Southern California, WPH 801 P. 0.Box 77963. Los Angeles. CA 90007. Specialization: Instructional theory.

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

Rodríguez Garran, N. (2004). *El clima escolar*. Revista Digital Innovación e Investigación. Num. 7 Volumen 3 Found November

Rosenshine, B., e Stevens, R. (1986). Teaching Functions. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 376-391). New York: Macmillan Publishing Company.

Sampaio, M.F; Marin, A.J. (2004). *Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares*.

Santana G., (2009). *Diferença na aptidão física entre crianças e jovens participantes de escolas de esporte e não participantes de escola de esportes*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte-MG.

Schmidt, R. A. (1993). *Aprendizagem e Performance Motora: dos princípios à prática*. São Paulo. Cap. 19, p. 227-259.

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

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. London: Basic Books.

Schön, D. (1987). *Educating Reflective Practitioner*. New York: Jossey-Bass.

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

Siedentop, D. (1983). *Developing teaching skills in physical education*. 2ª Ed. Califórnia: Mayfield Publishing Company;

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

Silva; G. A. P. Balaban; G. Motta; M. E. F. A. (2005) *Prevalência de sobrepeso e obesidade em crianças e adolescentes de diferentes condições socioeconômicas*. Rev. Bras. Saúde Matern. Infant, Recife, 5 (1): 53-59.

Silva; J. E. F. Giorgetti; K. S. Colosio; R. C. (2009). *Obesidade e sedentarismo como fatores de risco para doenças cardiovasculares em crianças e adolescentes de escolas públicas de Maringá, PR*. Revista Saúde e Pesquisa, v. 2, n. 1, p. 41-51.

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

Therrien, Jacques; Loiola, Francisco Antônio. (2001). *Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente*.

Thomas, Jerry R; Nelson, Jack K; Silverman, Stephen J. (2005) *Research method in physical activity*. (5 th Ed). Champaign, IL: Human Kinetics.

Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.

Vilar, A. M. (1996). *A avaliação dos alunos no ensino básico*. Porto: Asa.

Vilarta, R. (2007). *Saúde Coletiva & Atividade Física. Conceitos e Aplicações Dirigidos à Graduação em Educação Física*. (1ª ed). IPES Editorial.

Weineck, J. (1989). *Manual de treinamento esportivo*. São Paulo, ed. Manole.

Welk, G. J. e Meredith, M.D. (Eds.). (2008). *Fitnessgram / Activitygram Reference Guide*. Dallas, TX: The Cooper Institute.

Werlang, C. (1997). Flexibilidade e sua Relação com o Exercício Físico IN: SILVA, O.J. *Exercícios em Situações Especiais I*. Florianópolis, Ed. UFSC. p 51-66.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Diplomas Legislativos

Despacho Normativo n.º 1/2005 de 5 de janeiro. Diário da República nº3/05 – I Série-B. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho Normativo n.º 6/2010 de 19 de fevereiro. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto Lei n.º 240/2010 de 14 de dezembro. Diário da República, n.º 240 – 1ª Série. Ministério da Educação. Lisboa