



UNIVERSIDADE D COIMBRA

Elisa Sofia Mendes Ângelo

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
SECUNDÁRIA DR. JOAQUIM DE CARVALHO DA FIGUEIRA DA FOZ,
INTEGRADO NA TURMA DO 9.º ANO - ANO LETIVO DE 2018/2019**

**ESTUDO: BEM-ESTAR, ESTILO DE VIDA E RELACIONAMENTO INTERPESSOAL
EM JOVENS ADOLESCENTES ALUNOS DO 9.º ANO**

**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
na vertente de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, orientado
pelo Professor Doutor Luís Manuel Pinto Lopes Rama.**

Maio de 2019

Elisa Sofia Mendes Ângelo

2017215707

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO, desenvolvido na
ESCOLA SECUNDÁRIA DR. JOAQUIM DE CARVALHO, da
FIGUEIRA DA FOZ, com a turma 9.º E no ano letivo 2018/2019.**

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

Orientador: Professor Doutor Luís Manuel Pinto Lopes Rama

COIMBRA, 2019

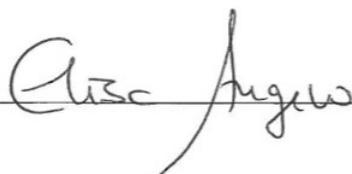
Esta obra deve ser citada como:

Ângelo, E. (2019). *Relatório de Estágio Pedagógico, desenvolvido na Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho da Figueira da Foz, com a turma do 9.º E no ano letivo 2018/2019*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. Coimbra, Portugal.

Elisa Sofia Mendes Ângelo, aluna n.º 2017215707 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 artigo n.º 27-A, da secção V, do Regulamento Pedagógico da UC - Regulamento 321/2013, de 23 de agosto de 2013, alterado pelo Regulamento n.º 400/2019, de 6 de maio.

Coimbra, 31 de maio de 2019.

Assinatura: _____

A handwritten signature in black ink, written over a horizontal line. The signature is cursive and appears to read 'Elisa Ângelo'.

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar,
sem aprender a fazer o caminho caminhando,
refazendo e retocando o sonho, pelo qual se pôs a caminhar.” (Paulo Freire, SD)

AGRADECIMENTOS

Nesta fase, sinto as emoções muito vivas, porque as palavras ganham vida quando nos inquietam o pensamento, e tornam-se insuficientes quando as queremos utilizar para expressar o que nos vai para além da alma, como agora.

Começo por agradecer a todos o quanto, de alguma forma, contribuíram para tornar realidade este estágio, uma vez que, sem cada uma dessas pessoas (especialmente as que formam os meus pilares), esta experiência não teria sido assim: da cor de satisfação. Por essa razão, desejo expressar os meus sinceros agradecimentos:

- ao meu Orientador de estágio da Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho da Figueira da Foz, Professor Joaquim Parracho, por todo o incentivo, paciência e apoio imensurável dado ao longo desta caminhada, que me permitiu crescer profissionalmente;

- ao meu Orientador de estágio da Faculdade Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Professor Doutor Luís Rama, pelo seu apoio incondicional, os seus conselhos e sugestões oportunas sobre múltiplos aspetos ao longo do Estágio Pedagógico;

- aos meus pais, às minhas irmãs, aos meus avós, um grande, especial e muito sincero, agradecimento por todo o carinho, amor e dedicação;

- à minha sobrinha e afilhada, Francisca Santos, quero deixar um louvor por ter sido uma grande guerreira, lutadora. À conquista da sua real vitória. Estes dois anos letivos foram bastante dolorosos e sofredores, mas felizmente este pequeno ser revelou-se um grande poder da natureza.

- ao meu namorado, Francisco Campos, agradeço pela sua infinita paciência, pelo carinho, total disponibilidade e por muitos outros gestos que as palavras não poderiam expressar;

Não menos importante:

- à Faculdade Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, e a todos os docentes, pela oportunidade e por tudo o que aprendi ao longo desta formação académica;

- à Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho da Figueira da Foz, por me ter “aberto as portas” a esta oportunidade, potenciando assim, a concretização de um sonho;

- à minha turma do 9.º ano, por todo o carinho e empenho nas atividades que lhes foram propostas ao longo do estágio;

- à Santa Casa da Misericórdia de Montemor-o-Velho, por terem aceite e possibilitado a realização deste estágio, e por me terem ajudado no meu dia-a-dia, nomeadamente aos membros da Mesa Administrativa, em especial ao Sr. Provedor, Dr. Manuel Carraco, à Diretora Técnica, Dr.ª Sara Veloso, e a todos os meus colegas de Ação Social;

Aos/às meus/minhas colegas de Mestrado de Ensino e Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário, por todo o trabalho desenvolvido em conjunto, por toda a troca de conhecimentos e principalmente pela amizade que construímos e levamos para a vida, em especial à minha querida amiga Inês Pereira.

A todas as pessoas envolvidas, que deram o seu contributo para a realização deste estágio, e me acompanharam e ajudaram nesta longa, mas enriquecedora caminhada.

A todos, um sincero muito obrigada!

RESUMO

O presente documento insere-se no âmbito da Unidade Curricular de Estágio Pedagógico, correspondente ao 2.º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. Desta forma, esta Unidade Curricular tem como objetivo descrever e refletir acerca das atividades desenvolvidas no Estágio Pedagógico bem como de todo o processo de ensino-aprendizagem que decorreu ao longo da nossa intervenção pedagógica, no presente ano letivo, inserida na Escola Secundária Dr. Joaquim Carvalho da Figueira da Foz, junto da turma 9.º E.

De forma sumária, o presente Relatório de Estágio Pedagógico contempla todas as tarefas inerentes ao processo de estágio e está estruturado em quatro capítulos fundamentais. No primeiro apresentamos a enquadramento biográfico, no segundo a contextualização da prática desenvolvida, no terceiro realizamos uma análise reflexiva da prática pedagógica tendo em consideração diferentes tópicos (planeamento, realização e avaliação) e no quarto e último capítulo apresentamos e descrevemos o Tema-Problema “bem-estar, estilos de vida e relacionamento interpessoal”, explorando assim os resultados do estudo desenvolvido na escola ao longo de todo o ano letivo.

Palavras-chave: bem-estar, educação física, estilo de vida, exercício físico, intervenção pedagógica, processo de ensino-aprendizagem, relacionamento interpessoal.

ABSTRACT

This document is part of the Curricular Unit of Teacher Training, of the 2nd year of the Master's Degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education of the Faculty of Sports Sciences and Physical Education of the University of Coimbra. In this way, this Curricular Unit aims to describe and reflect on the activities developed in the Teacher Training, as well as on the whole teaching-learning process that took place during our pedagogical intervention in the present school year, inserted in Secondary School Dr. Joaquim de Carvalho of Figueira da Foz, with the class 9th E.

In a summary perspective, this Teacher Training report covers all the tasks inherent to the internship process and is structured in four fundamental chapters. In the first is presented the biographical framework, in the second the contextualization of the developed practice, in the third is performed a reflective analysis of pedagogical practice taking into account different topics (planning, realization and assessment). In the fourth, and last chapter, was presented and described the Theme-Problem "well-being, lifestyle and interpersonal relationships", exploring the results of the study developed throughout all the school year.

Keywords: well-being, physical education, lifestyle, physical exercise, pedagogical intervention, teaching-learning process, interpersonal relationship.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	I
RESUMO	III
ABSTRACT	IV
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO BIOGRÁFICO	2
1.1 – PLANO DE FORMAÇÃO INDIVIDUAL	2
1.2 – DEFINIÇÃO DAS EXPECTATIVAS INICIAIS	2
1.3 – AUTOANÁLISE INICIAL DE FRAGILIDADES E DIFICULDADES ...	4
1.4 – ESTRATÉGIAS DE SUPERVISÃO/FORMAÇÃO	5
CAPÍTULO 2 – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA	7
2.1 – CARACTERIZAÇÃO DO MEIO E DA ESCOLA	7
2.1.1 – CONCELHO DA FIGUEIRA DA FOZ	7
2.1.2 – OFERTA DESPORTIVA DO MUNICÍPIO	7
2.1.3 – A ESJCFF	8
2.1.4 – BREVE HISTORIAL DA ESJCFF	8
2.1.5 – OFERTA DESPORTIVA DO DESPORTO ESCOLAR	10
2.1.6 – RECURSOS DA ESJCFF	11
2.1.7 – PLANIFICAÇÃO DO DEPARTAMENTO DE EF	12
2.2 – CARACTERIZAÇÃO DA TURMA	12
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	16
3.1 – PLANEAMENTO	16
3.1.1 – PLANO ANUAL	17
3.1.2 – PLANO TRIMESTRAL	20
3.1.3 – PLANO MENSAL E SEMANAL	20
3.1.4 – UNIDADE DIDÁTICA	20
3.1.5 – PLANO DE AULA	21
3.2 – REALIZAÇÃO	24
3.2.1 – INSTRUÇÃO	25
3.2.2 – GESTÃO E ORGANIZAÇÃO	26
3.2.3 – CLIMA E DISCIPLINA	27
3.2.4 – DECISÕES DE AJUSTAMENTO	29

3.3 – PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO	30
3.3.1 – AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	32
3.3.2 – AVALIAÇÃO FORMATIVA	33
3.3.3 – AVALIAÇÃO SUMATIVA	34
3.3.4 – AUTO-AVALIAÇÃO	35
3.4 – ESTRATÉGIAS E MÉTODOS DE ABORDAGEM AO ENSINO	35
3.5 – ORGANIZAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR	41
3.6 – PROJETOS E PARCERIAS	42
3.7 – ATITUDE ÉTICO-PROFISSIONAL	46
3.8 – APRENDIZAGENS REALIZADAS	47
CAPÍTULO 4 – TEMA-PROBLEMA	49
4.1 – INTRODUÇÃO	49
4.2 – METODOLOGIA	50
4.2.1 – PARTICIPANTES	50
4.2.2 – INSTRUMENTOS	51
4.2.3 – PROCEDIMENTOS	51
4.2.3.1 – PROGRAMA DE INTERVENÇÃO	52
4.2.4 – PROCEDIMENTOS ESTATÍSTICOS	53
4.3 – RESULTADOS	54
4.3.1 – CARACTERIZAÇÃO SÓCIO DEMOGRÁFICA	54
4.3.2 – PRÉ-PROGRAMA DE INTERVENÇÃO	56
4.3.3 – PÓS-PROGRAMA DE INTERVENÇÃO	63
4.4 – CONCLUSÕES DO TEMA-PROBLEMA	65
REFLEXÃO	68
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	70
ANEXOS	73

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1: ÍNDICE DE POSIÇÃO SOCIOMÉTRICA (IPS)	54
TABELA 2: CARACTERIZAÇÃO SÓCIO DEMOGRÁFICA DA TURMA	54
TABELA 3: BEM-ESTAR E ESTILO DE VIDA DA TURMA	56
TABELA 4: RELACIONAMENTO INTERPESSOAL DA TURMA (ANÁLISE SOCIOMÉTRICA - ACEITAÇÃO)	57
TABELA 5: RELACIONAMENTO INTERPESSOAL DA TURMA (ANÁLISE SOCIOMÉTRICA - REJEIÇÃO)	58
TABELA 6: TESTE DE SHAPIRO-WILK (SW) PARA VERIFICAÇÃO DO PRESUPOSTO DE NORMALIDADE	61
TABELA 7: ASSOCIAÇÃO ENTRE O RELACIONAMENTO PESSOAL (ACEITAÇÃO) E O BEM-ESTAR E ESTILO DE VIDA	61
TABELA 8: ASSOCIAÇÃO ENTRE O RELACIONAMENTO PESSOAL (REJEIÇÃO) E O BEM-ESTAR E ESTILO DE VIDA	62
TABELA 9: BEM-ESTAR E ESTILO DE VIDA DA TURMA (PRÉ E PÓS-PROGRAMA DE INTERVENÇÃO)	63

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1: SOCIOGRAMA DA TURMA, EM TERMOS DE “ACEITAÇÃO RELACIONAL” (ESCOLHAS RECÍPROCAS)	59
FIGURA 2: SOCIOGRAMA DA TURMA, EM TERMOS DE “REJEIÇÃO RELACIONAL” (ESCOLHAS RECÍPROCAS)	60
FIGURA 3: SOCIOGRAMA DA TURMA (PÓS-PROGRAMA): “ACEITAÇÃO RELACIONAL” (ESCOLHAS RECÍPROCAS)	64
FIGURA 4: SOCIOGRAMA DA TURMA (PÓS-PROGRAMA): “REJEIÇÃO RELACIONAL” (ESCOLHAS RECÍPROCAS)	65

LISTA DE ANEXOS

1. FICHA DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS
2. INVENTÁRIO DESPORTIVO DA ESJCFF
3. QUESTIONÁRIO APLICADO
4. FICHA DO ALUNO DO 3.º CEB – ESJCFF
5. GRELHA DE RESULTADOS DO 1.º E 3.º PERÍODO – FITESCOLA
6. PLANO ANUAL
7. PLANO DE AULA
8. AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA
9. AVALIAÇÃO FORMATIVA
10. CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO
11. AVALIAÇÃO SUMATIVA
12. TESTE DE AVALIAÇÃO - EXEMPLO
13. AUTO-AVALIAÇÃO
14. CARTAZ PROMOCIONAL – TIRO COM ARCO
15. CARTAZ PROMOCIONAL – ATIVIDADES RÍTMICAS EXPRESSIVAS
16. CERTIFICADO – TIRO COM ARCO
17. CERTIFICADO – ATIVIDADES RÍTMICAS EXPRESSIVAS
18. CERTIFICADO – MEGA SPRINTER
19. CERTIFICADOS DE FORMAÇÕES FREQUENTADAS AO LONGO ANO
20. AUTORIZAÇÃO DE PAIS E/OU ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO
21. MATRIZ SOCIOMÉTRICA (PRÉ-PROGRAMA) – ACEITAÇÃO
22. MATRIZ SOCIOMÉTRICA (PRÉ-PROGRAMA) – REJEIÇÃO
23. MATRIZ SOCIOMÉTRICA (PÓS-PROGRAMA) – ACEITAÇÃO
24. MATRIZ SOCIOMÉTRICA (PÓS-PROGRAMA) – REJEIÇÃO
25. RELATÓRIO DO 1.º - 3.º PERÍODO DO FITESCOLA

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- AD – Avaliação Diagnóstica
- AF – Avaliação Formativa
- AS – Avaliação Sumativa
- CEI – Currículo Específico Individual
- CT – Conselho de Turma
- DAE – Dificuldades de Aprendizagens Específicas
- DE – Desporto Escolar
- DP – Desvio Padrão
- DT – Diretor de Turma
- EA – Ensino-Aprendizagem
- EP – Estágio Pedagógico
- ESJCFF – Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho, Figueira da Foz
- EF – Educação Física
- FB – Feedback Pedagógico
- FCDEF-UC – Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, da Universidade de
Coimbra
- IMC – Índice de Massa Corporal
- M – Média
- MED – Modelo de Educação Desportiva
- NE – Núcleo de Estágio
- NEE – Necessidades Educativas Especiais
- OMS – Organização Mundial de Saúde
- PFI – Plano de Formação Individual
- PNEF – Plano Nacional de Educação Física
- RE – Relatório de Estágio
- REDESPP – Rede de Escolas com Formação em Desporto no Ensino Superior Politécnico
Público
- RTP – Relatório Técnico Pedagógico
- TGFU – Teaching Games for Understanding
- TP – Tema-Problema
- UD – Unidade Didática

INTRODUÇÃO

O presente documento insere-se no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Estágio Pedagógico (EP), do curso de Mestrado em Ensino de Educação Física (EF) nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física - Universidade de Coimbra (FCDEF-UC). Desta forma, apresentamos o relatório final do EP, realizado no presente ano letivo (2018/2019). O EP foi desenvolvido na Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho da Figueira da Foz (ESJCFF), com a turma 9.º E, sob orientação do Professor Joaquim Parracho, orientador da Escola supracitada, e do Professor Doutor Luís Rama, orientador da FCDEF-UC.

Considerando o Guia de Estágio 2018/2019, o EP tem a função de profissionalizar novos docentes, através de um processo prático e autónomo, orientado e supervisionado, o que permite ao professor estagiário ter um contacto mais direto com a realidade escolar em que se encontra, aprofundando e melhorando a capacidade para ensinar e refletir sobre as estratégias e estilos de ensino, adaptando-se a este novo meio e à população-alvo.

Este documento será organizado em duas partes. Na primeira, serão apresentados os assuntos referentes à prática pedagógica realizada ao longo do ano letivo, em que abordamos o devido enquadramento biográfico (capítulo 1), a contextualização da prática (capítulo 2): caracterização do meio escolar e da turma, e análise reflexiva da prática pedagógica (capítulo 3), com ênfase nos diferentes níveis de planeamento, na realização e suas dimensões de intervenção pedagógica, procedimentos de avaliação utilizados, estratégias e métodos na abordagem ao ensino, organização e administração escolar e projetos e parcerias (áreas abrangidas pelo EP) e, por fim, a atitude ético-profissional. Ainda neste capítulo, é apresentado um subcapítulo com as aprendizagens realizadas ao longo de todo o ano letivo. Na segunda parte (capítulo 4) apresentamos o aprofundamento do Tema-Problema (TP), onde são abordados o enquadramento teórico e a pertinência do estudo, a formulação do problema e seus respetivos objetivos, a metodologia e, por fim, a apresentação/discussão dos resultados e respetivas conclusões/considerações finais atendendo ao objetivo de estudo.

CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO BIOGRÁFICO

1.1 – PLANO DE FORMAÇÃO INDIVIDUAL

No âmbito da UC de EP, no início do ano letivo, foi proposta a realização do Plano de Formação Individual (PFI). Segundo o dicionário português, formação deriva da palavra de Latim *formatio-onis* que significa “ato ou efeito de formar e de se formar”. O ano de estágio foi por nós encarado como um ano essencial para a nossa formação. Ao longo desta caminhada foram muitas as dúvidas, as incertezas e os erros (que permitiram refletir e aprender com os mesmos) que vivenciámos enquanto futuros professores de Educação Física (EF) pois ingressámos efetivamente no mundo real da escola e assim compreendemos as reais dificuldades do que é trabalhar nesta área específica (ensino da EF).

Como principais objetivos iniciais delineados, pretendíamos melhorar e evoluir no que respeita à abordagem prática das matérias e conteúdos e contacto prático no contexto educativo. Seria assim, a oportunidade ideal para operacionalizar todos os conhecimentos previamente adquiridos, subjacentes ao primeiro ano da nossa formação académica.

No que se refere ao PFI, este incidiu em diversas vertentes, tais como: expectativas iniciais, identificação de fragilidades e de objetivos de aperfeiçoamento em várias áreas, estratégias de supervisão e formações previstas. A utilidade deste documento recaiu sobre a orientação, organização e definição de metas a atingir ao longo do percurso do EP. Para além do referido, incidiu igualmente na perceção do professor estagiário relativamente às fragilidades nas áreas abrangidas pelo EP (planeamento, realização, avaliação) bem como às competências e aos pontos fortes nas mesmas áreas entretanto indicadas.

1.2 – DEFINIÇÃO DAS EXPECTATIVAS INICIAIS

Como futuros docentes e profissionais na área da EF, foram várias as expectativas que tínhamos no início do EP, em específico para o presente ano letivo, mas também para o futuro próximo. Para além destas, definimos também um conjunto de objetivos que pretendia alcançar no final desta etapa, o culminar de uma formação que sempre ambicionamos em termos pessoais e profissionais.

No presente ano letivo, o objetivo primordial consistia em evoluir e adquirir novas aprendizagens, para posteriormente “ingressar” no mundo do trabalho educativo, com as devidas competências adquiridas. Pretendia-se melhorar e evoluir, no que respeita à abordagem prática e teórico-prática das matérias, e no contacto real com o contexto educativo, uma vez que a minha formação académica de base não estava relacionada com a vertente

do ensino (Desporto e Bem-estar, pela Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria). Consideramos necessário ter em conta que um professor deve desenvolver e adquirir saberes/conhecimentos que lhe permitam no futuro desempenhar a sua função de docência com competência, metodologia (planeamento) e organização.

Segundo o Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, o perfil geral de desempenho do professor divide-se em diferentes áreas/dimensões, nomeadamente: ética/profissional; participação na escola; desenvolvimento e formação profissional; e desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Ainda relativamente às dimensões plasmadas na legislação, criaram-se e permaneceram várias expectativas que se pretendiam desenvolver e melhorar ao longo de todo o percurso.

No que diz respeito à primeira área, a dimensão ética e profissional, as expectativas prendem-se com o exercer da atividade educativa com responsabilidade de garantir a todos os alunos a aprendizagem dos conteúdos de várias naturezas (ensino inclusivo). Para além disso, pretendia estimular o desenvolvimento autónomo dos alunos durante as aulas, de forma a garantir o seu bem-estar e o desenvolvimento, de maneira a transportar essa autonomia para a sua inclusão social. Ainda nesta mesma área, pretendia-se identificar e respeitar, em todos os casos, as diferenças existentes entre os alunos, tentando valorizar essas diferenças de forma a eliminar episódios de exclusão e discriminação na turma.

No que concerne à participação na escola, pretendia-se, de uma forma geral, o envolvimento em algumas atividades escolares dinamizadas ao longo do ano. De forma mais específica, pretendia-se participar nas atividades de gestão/administração escolar, através do acompanhamento do cargo do Diretor de Turma (DT), e também a participação e organização em projetos e atividades desenvolvidas na escola, destinados a todos os alunos da ESJCFF e à população escolar.

Relativamente ao desenvolvimento e formação profissional, tinha-se como expectativas uma reflexão acerca das práticas/estratégias utilizadas na aula, através da investigação na literatura referente ao tema. Pretendia-se, como elemento importante da formação profissional e relacional, o trabalho em equipa, não só com o Núcleo de Estágio (NE), mas também com outros professores da ESJCFF, como fator de enriquecimento pessoal e técnico, privilegiando a partilha de saberes, experiências e o esclarecimento de possíveis dúvidas, minimizando possíveis dificuldades sentidas em determinados momentos do EP.

Por fim, na última dimensão, relacionada com o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (na nossa opinião, a de maior importância), pretendíamos atingir

diversos objetivos: promover aprendizagens no âmbito das metas e objetivos traçados inicialmente no planeamento; desenvolver estratégias diferenciadas para os diferentes níveis de capacidade dos alunos, que levam ao sucesso e realização de cada um; procurar diferentes estilos/estratégias de ensino, para motivar os alunos para uma participação ativa nas aulas; incentivar a assimilar regras, normas e rotinas nas aulas; promover a entreajuda entre os alunos; utilizar diferentes momentos e modalidades de avaliação como elementos reguladores e aferidores da competência/conhecimento dos alunos da turma.

As expectativas iniciais recaiam sobre estas dimensões, sendo que nenhuma poderia ser omissa. A sua abrangência e interseção possibilita um melhor desempenho do professor, tornando-o mais competente, de forma a que o docente esteja mais envolvido na sua formação profissional.

De forma sumária, apresentou-se as principais tarefas que nos proponhamos a realizar ao longo do letivo: planear e/ou organizar as situações de ensino-aprendizagem; conhecer os conteúdos a lecionar de cada matéria e adequá-los às necessidades individuais e da turma; desenvolver estratégias que facilitem a evolução dos alunos de forma a atingirem os objetivos finais, contribuindo de maneira decisiva para o desenvolvimento formativo, a nível cognitivo, social, afetivo e psicomotor; desenvolver estratégias para promoção de valores, como a cooperação, entreajuda e competição saudável; conhecer os moldes gerais de funcionamento do sistema educativo/escolar e acompanhar o cargo de DT, de modo a adquirir competências/conhecimentos que permitam desempenhar no futuro tais funções, caso surja tal oportunidade; compreender o funcionamento global da EF na ESJCFF, em colaboração com outros professores, tanto a nível da componente letiva (aulas) e do seu planeamento anual, como a nível de todo o trabalho burocrático (componente não letiva).

1.3 – AUTOANÁLISE INICIAL DE FRAGILIDADES E DIFICULDADES

Realizando uma autoanálise inicial das principais dificuldades e fragilidades, estas incidiam principalmente na planificação (elaboração dos planos de aula), na dinamização e organização da aula, e na transmissão de *feedback* pedagógico (FB). Relativamente à planificação (elaboração de plano de aula), as principais dificuldades sentidas incidiam na seleção e no tipo de exercícios a planificar, visto ser uma turma bastante heterogénea. Existiam muitas dificuldades em determinados alunos, pelo que os conteúdos tinham de ser pensados e adequados ao público-alvo, sendo que os exercícios escolhidos deveriam sempre de ir ao encontro do nível, capacidade e características específicas dos alunos em

causa. Não podendo ser complexos nem muito simples, deveriam apresentar um nível de dificuldade adequado, de desafio e superação às suas próprias características. Com o decorrer do ano letivo, fomos sentindo menos dificuldades neste aspeto, no entanto, em determinadas Unidades Didáticas (UD), esta fragilidade permaneceu, fazendo com que pesquisássemos mais na literatura sobre tais matérias e conteúdos, para conseguir minimizar, ultrapassar e solucionar os problemas com que nos deparávamos.

No que se refere às dificuldades de dinamização e organização, tendo em conta que a turma tinha um número elevado de alunos, e que estes apresentavam diversos conflitos entre si, nomeadamente a rejeição de trabalhar/exercitar com determinados colegas. Existiam também por diversas vezes comportamentos de indisciplina, tornando o processo de organização/dinamização bastante complexo e árduo. Por vezes existia um sentimento de desmotivação por parte de quem lecionava. Ao longo do ano, foram realizadas diversas conversas com os alunos e foi-se trabalhando tais problemas, tanto na EF como em outras disciplinas, visto que os docentes das restantes disciplinas também sentiam estes mesmos problemas, sendo expostos e discutidos nas reuniões de Conselho de Turma (CT). Ao longo das semanas de estágio verificaram-se melhorias no comportamento dos alunos, melhorando como consequência a dinamização das aulas e o processo de ensino.

Relativamente ao FB, numa primeira fase a maior preocupação incidia com a organização e dinâmica dos exercícios, existindo maior atenção para com os alunos, no comportamento, cumprimento das tarefas, sistema de rotação e dinâmica, passando assim para segundo plano a transmissão de conteúdos e atenção às componentes técnicas e/ou táticas dos diferentes exercícios, tanto em termos de qualidade como quantidade. À medida que se foi melhorando os aspetos anteriormente enunciados, adquiriu-se melhor clima de aula e ganhou-se maior confiança, o que fez que com existisse maior e melhor transmissão de conteúdos e mais e melhores correções pedagógicas, através de *keywords* estratégicas. A dificuldade na transmissão do FB também estava relacionada com as matérias lecionadas, tornando a transmissão de informação aos alunos mais fácil ou difícil, consoante estas.

1.4 – ESTRATÉGIAS DE SUPERVISÃO E/OU FORMAÇÃO

Ao longo de todo o EP existiram diversas estratégias de supervisão/formação. Mencionando algumas, por exemplo, após o término da sessão era fornecido FB por parte do orientador de EP da ESJCFF relativamente ao desempenho, condução de aula, escolha de exercícios e/ou organização da aula previamente lecionada. Nesse momento discutíamos, refletíamos e questionávamos (troca de impressões), no âmbito da aula, os aspetos que se

poderiam alterar, com intuito de melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Este questionamento obrigava-nos a ser autocríticos e a perceber o que se poderia melhorar e, conseqüentemente, evoluirmos como futuros professores de EF.

Outra estratégia passava pelas reuniões do NE, representando carácter fundamental. Neste período era discutido com o professor orientador da ESJCFF, o empenho dos estagiários, as metas a alcançar, os projetos em conjunto, bem como outros assuntos de interesse para todas as partes envolvidas (estagiário, alunos e ESJCFF).

A observação das aulas lecionadas por outros professores e por colegas do NE era outra estratégia, representando uma grande importância, quer em termos de conhecimento de outras estratégias/metodologias de ensino, quer pela observação de outras turmas, com diferentes dinâmicas e comportamentos, que nos permitia uma maior aquisição de conhecimentos e estratégias a adotar aquando da intervenção nas nossas aulas, para estas observações utilizávamos uma ficha de registo (anexo 1).

Por fim destacamos a realização de relatórios/reflexões no final de cada aula lecionada. Serviam essencialmente para recapitular e refletir sobre as ações/decisões tomadas, detetando/refletindo assim acerca dos erros ou situações que levavam os alunos a evoluir, regredir ou manter os seus níveis. Consideramos que através desta análise autocrítica somos capazes de refletir e perceber onde se errou ou se esteve menos bem, e a partir dessas ilações, construirmos um melhor domínio/intervenção em situações idênticas no futuro.

CAPÍTULO 2 – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA

Neste capítulo analisaremos/contextualizaremos o local da prática de ensino. Numa primeira fase, foi importante o conhecimento da área geográfica assim como os costumes da mesma, para assim termos a percepção do meio que nos rodeava. Esta certamente será das primeiras fases que um professor, quando ingressa numa nova escola, deverá realizar, conhecendo assim o meio envolvente em relação ao: contexto, localidade (cidade, vila ou aldeia), população escolar, recursos escolares (materiais, espaciais, humanos, temporais) e, no caso da EF, o historial desportivo da localidade (modalidades mais praticadas, ofertas desportivas existentes, etc.). Podemos referir que cada meio escolar tem as suas particularidades, assim como os seus próprios alunos, daí existir uma enorme importância do estudo/análise dos fatores que influenciam o planeamento (o meio, alunos e turma). Numa primeira fase foi imprescindível o NE, o conhecimento da cidade, as suas ofertas desportivas, da sua população, do tipo de população escolar e a da sua oferta educativa/escolar.

2.1 – CARACTERIZAÇÃO DO MEIO E DA ESCOLA

2.1.1 – CONCELHO DA FIGUEIRA DA FOZ

Segundo informações recolhidas junto do município da Figueira da Foz, o concelho da Figueira da Foz localiza-se no Centro Litoral de Portugal Continental, entre 3 das principais áreas urbanas da Região Centro: Aveiro a Norte, Leiria a Sul, Coimbra Este. O seu território é delimitado a norte pelo concelho de Cantanhede, a oriente pelo município de Montemor-o-Velho e Soure e a Sul por Pombal (distrito de Leiria) apresentando toda a sua “fachada ocidental” banhada pelo oceano Atlântico.

A totalidade do território do município da Figueira da Foz tem a superfície de 379,1 km² subdividido em 14 freguesias (Alhadas, Alqueidão, Bom Sucesso, Buarcos, Ferreira-a-Nova, Lavos, Maiorca, Marinha das Ondas, Moinhos da Gândara, Paião, Quiaios, São Pedro, Tavadre, Vila Verde). É habitado por 62125 indivíduos, dos quais cerca de 31 600 residem na sua zona urbana (*in* <https://www.cm-figfoz.pt/>).

2.1.2 – OFERTA DESPORTIVA DO MUNICÍPIO

No concelho da Figueira da Foz existe uma panóplia enorme relativamente a clubes e associações que prestam serviços no âmbito desportivo, nas mais diversas modalidades:

- a) Academias de Futebol: Meo Kids Académica 94.
- b) Desportos de Natureza: Parque Aventura; Capitão Dureza.

- c) Desportos Náuticos: Piscinas e Ginásio Clube Figueirense; Escola de Surf do Cabedelo - Surfing Figueira da Foz; Consulfoz - Passeios de Barco; Mergulho Oceano - Associação de Amadores da Figueira da Foz; Surf School; Mar Travel; Isurf Academy.
- d) Ginásios (*Fitness*): Biocorpo; Training Club; Figueira Halter; Health Club Portugal.
- e) Parques Infantis: Parque Infantil Bairro da Guerra; Parque Infantil Bairro do Cruzeiro; Parque Infantil Abadias; Parque Infantil Quinta do Paço; Parque Infantil de Quiaios; Parque Infantil do Jardim Municipal; Parque Infantil de Buarcos.

2.1.3 – A ESJCFF

Segundo o Projeto Educativo (2017-2020), é possível verificar que a ESJCFF situa-se na zona norte da cidade. Pertence à freguesia de Tavarede, fazendo fronteira com Buarcos e São Julião (freguesia). A Escola insere-se na rede urbana, uma vez que se encontram esbatidas as fronteiras entre a cidade e freguesias limítrofes, numa vasta área urbanizada e com excelentes acessibilidades viárias.

Junto à Escola situam-se o Estádio Municipal José Bento Pessoa, o campo sintético, diversas ciclovias, o complexo desportivo do Ginásio Clube Figueirense, o Parque Municipal de Campismo, a Escola Básica 2.º e 3.º ciclo Dr. João de Barros e a Escola Básica de São Julião (Tavarede). O acesso (a entrada) faz-se através da Rua Dr.ª Cristina Torres. No final dessa rua encontram-se uma rotunda com a estátua do patrono da Escola. O meio envolvente à escola tem uma vasta zona verde de lazer, conhecida por “Abadias”.

A Escola possui uma vasta história patrimonial. O seu nome deve-se ao Figueirense Joaquim de Carvalho (1892-1958). Como professor de Filosofia Moderna - Universidade de Coimbra, este historiador alcançou grande projeção nacional enquanto excelente “historiador de ideias”, em particular no âmbito das Ciências. Um dos seus projetos foi justamente o de escrever a História da Filosofia em Portugal.

2.1.4 – BREVE HISTORIAL DA ESJCFF

Histórica e cronologicamente a ESJCFF tem sofrido algumas alterações ao longo de quase um século de existência, das quais destacamos (*in* <http://www.esjcff.pt/>):

1) Liceu Municipal Dr. Bissaya Barreto

1932 - Sendo Ministro de Instrução Pública Cordeiro Ramos, o decreto de 6 de outubro criou "na Cidade da Figueira da Foz um liceu municipal, que se denominará Liceu Municipal Dr. Bissaya Barreto". A 25 de novembro abre portas a nova escola, num prédio situado no local onde, no passado, funcionou o terminal rodoviário.

1940 - Já perfeitamente inserida, a escola colaborou com a cidade nas comemorações dos centenários nacionais da fundação e da restauração de Portugal (1140, 1640, 1940), acolhendo o "1.º Salão de Estética da Figueira da Foz", exposição de artes plásticas.

1956 - O ensino no Liceu Municipal alargou-se ao 2.º ciclo liceal, nele se lecionando já em 1958/59 o então 5.º ano de escolaridade.

1958 - Devido ao crescimento a ritmo verdadeiramente impressionante da população escolar, os ministérios de Arantes e Oliveira e Leite Pinto (Obras Públicas e Educação Nacional) aprovaram um plano de construção a médio prazo de novos liceus, entre os quais o da Figueira da Foz.

2) Liceu Nacional da Figueira da Foz

1961 - Constatando que a frequência do Liceu Municipal aumentara a um ritmo comparável ao de alguns liceus nacionais, perante a impossibilidade de a Câmara Municipal suportar os altos encargos, o ministério de Lopes de Almeida elevou a nacional o Liceu da Figueira da Foz. O mesmo decreto-lei previa a introdução gradual do 3.º ciclo a partir do ano letivo 1962/63.

1968 - O "Liceu Novo" abriu, em junho, com provas de exame.

1969 - Às 18.30 horas de 17 de abril assinalaram a inauguração oficial o Chefe de Estado, Américo Tomás, de cuja comitiva faziam parte os Ministros da Educação Nacional, José Hermano Saraiva, e o ministro das Obras Públicas, Silva Sanches.

3) Escola Secundária n.º 2

1979 - Terminada com o 25 de abril de 1974 a distinção entre liceus e escolas técnicas, a designação oficial passou a ser Escola Secundária n.º 2 da Figueira da Foz.

4) Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho

1987 - Concluindo uma campanha iniciada em 1978, uma portaria governamental consagrou a designação "Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho - Figueira da Foz", de acordo com a proposta enviada pela escola, reconhecendo o valor de Joaquim de Carvalho no âmbito da cultura e educação, e com o apoio maioritário dos professores e a concordância da Câmara Municipal.

1989 - Em colaboração com a autarquia, a Escola comemorou a passagem dos 30 anos sobre a morte de Joaquim de Carvalho tendo como horizonte 1992, o ano comemorativo do centenário do seu nascimento. Neste mesmo ano inicia-se a publicação do jornal da escola "O Sinal".

1991 - A 1 e 2 de junho, a escola metamorfoseou-se numa pequena "aldeia olímpica" para acolher a "Festa do Desporto Escolar". Provindo de todos os distritos de Portugal,

milhares de jovens demonstraram que a Educação Física é uma componente educativa fundamental. Na abertura esteve o Ministro da Educação Roberto Carneiro.

1992 - Publica-se o catálogo "Imprensa da Universidade", pelos serviços culturais da Câmara Municipal da Figueira da Foz.

1996/97 (e seguintes) - A escola foi alvo de melhoramentos nas estruturas físicas e equipamentos. Continuou envolvida em projetos do Programa Sócrates, Comenius, Ciência Viva e rede de escolas Expo'98, e foi ainda em 1997 organizadora e local de realização do ProfMat97. Ainda nesse ano, a associação de pais e encarregados de educação promoveu um concurso do qual surgiu o logótipo da escola.

1998/99 - Início da realização das Jornadas Culturais, com iniciativas de âmbito cultural, científico, desportivo e lúdico, com objetivo de abrir a escola à comunidade e permitir uma maior visibilidade das atividades nela desenvolvidas.

5) Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Dr. Joaquim de Carvalho

2002 - Foi instituído, pela primeira vez, o Prémio Dr. Joaquim de Carvalho, atribuído aos melhores alunos da escola em cada ano, como forma de reconhecer o seu mérito.

2005/2008 - Neste período, a escola integrou a fase piloto de avaliação externa das escolas, promovido pelo Ministério da Educação e, em resultado da avaliação, fez parte das 22 escolas que assinaram contrato de autonomia. Neste período, eliminaram-se as barreiras arquitetónicas, com instalação de elevador. Em parceria com a Associação de Escolas, candidatou-se e constituiu-se um Centro de Novas Oportunidades.

6) Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho, Figueira da Foz

2007 - Por aplicação do decreto-lei nº 299 de 22 de agosto de 2007, a escola assumiu esta nova designação.

2009/2011 - Em consequência da assinatura do contrato de autonomia, a escola foi incluída no programa de modernização do Parque Escolar (2.ª fase). Em 2009 iniciou-se a requalificação do edifício escolar para corresponder às necessidades dos que aqui trabalhavam e estudavam.

2011 - A 29 de janeiro, de 2011, foi inaugurada a obra de requalificação do edifício pela Ministra da Saúde, Ana Jorge.

2.1.5 – OFERTA DESPORTIVA DO DESPORTO ESCOLAR

O Desporto Escolar (DP) encontra-se dividido em atividades internas, externas e no Centro de Formação Desportiva: atividades internas [Corta-Mato Escolar; Mega Sprint; FITESCOLA; Encontro de Ginástica Acrobática (dirigido para os 11º e 12º anos)];

atividades externas (Nível II - Badminton; Ginástica Artística; Surfing); e Centro de Formação Desportiva (Surfing - um professor com formação específica e um professor de apoio).

2.1.6 – RECURSOS DA ESJCFF

Ao longo tempos foram feitas intervenções arquitetónicas de requalificação, com o objetivo de melhorar os espaços e beneficiar de mais e melhores condições físicas, nomeadamente: um espaço central com quatro pisos, que engloba a direção, serviços administrativos, instalações da Associação Dr. Joaquim de Carvalho, Centro de Formação da Associação de Escolas Beira Mar, área de trabalho de professores, *buffet*, cantina e cozinha, biblioteca, auditório Dr. Joaquim de Carvalho, salas de aula e instalações sanitárias; ainda a considerar, existem espaços especializados, onde se encontram os laboratórios, salas de artes e de novas tecnologias e um pavilhão gimnodesportivo. Circundando o edifício existem campos de jogos, pátios e jardins. É de enaltecer, pela sua acessibilidade, tratar-se de uma escola sem barreiras, com elevador centralizado, e com todas as instalações sanitárias adequadas a pessoas com mobilidade reduzida. Além disso, todas as salas têm ligação à internet, havendo rede sem fios (*wireless*) em todo o edifício.

Desta forma, a escola possui instalações novas e com espaços de ensino modernos, desde salas de aula ditas normais, até laboratórios e salas para as expressões e artes, mas também oficinas para dar resposta a cursos profissionais. Para além disso, apresenta também espaços para os docentes, uma biblioteca escolar e espaços de socialização/convívio.

A escola possui uma excelente oferta de espaços e materiais desportivos. Relativamente aos espaços físicos, a escola tem um ginásio polidesportivo com tamanho oficial e possui marcações para a prática de Futsal, Basquetebol, Andebol, Voleibol e Badminton. Para melhor rentabilização, o Departamento de EF divide o ginásio em 3 partes separadas por cortinas. Assim, a denominação dos espaços de aula é: ginásio 1, ginásio 2 e ginásio 3.

No ginásio 1, habitualmente neste campo realizam-se as modalidades Badminton e Voleibol. No ginásio 2 a Ginástica Artística e Acrobática, Dança, Atletismo e Patinagem. No ginásio 3, habitualmente temos o Basquetebol (condicionado ao espaço), Andebol, Ginástica Artística e Acrobática, Dança, Atletismo e Patinagem.

A escola usufrui também, dois espaços exteriores. Ambos têm as dimensões e marcações para as modalidades de Basquetebol e Futsal. Num campo exterior existe uma pista de Atletismo e respetiva caixa de areia. No exterior da escola, onde também se

realizam as aulas de EF, existe o Estádio Municipal José Bento Pessoa, constituído por 2 campos sintéticos oficiais, um de futebol de 11 e outro de futebol de 7.

Relativamente aos recursos materiais, a escola encontra-se apetrechada com materiais desportivos para todas as modalidades, individuais e coletivas, assim como material para trabalho de condição física, apresentamos em anexo o inventário desportivo (anexo 2). No ginásio existem vários materiais amovíveis, nomeadamente: 6 tabelas de basquetebol; 4 espaldares e 2 balizas. O mesmo é composto também por material móvel, nomeadamente: 9 postes de Voleibol; 6 redes de Voleibol e 10 bancos suecos. Ao longo de uma parede lateral existem diversos armários onde está todo material necessário para as aulas de EF como por exemplo: bolas, raquetes, coletes e outros materiais diversos para as diferentes modalidades abordadas (eg., patins).

No que diz respeito aos Recursos Humanos, a escola contempla: 98 docentes, que lecionam desde o 7.º a 12.º ano de escolaridade; 1 Professor Bibliotecário; 4 Técnicos de Serviço de Psicologia-Orientação; 10 Assistentes Técnicos; 21 Assistentes Operacionais. Em relação aos alunos, a ESJCFF conta com cerca de 1090, em diversos anos e cursos.

2.1.7 – PLANIFICAÇÃO DO DEPARTAMENTO DE EF

Numa primeira fase, o Departamento de EF da escola redigiu diversos documentos internos que serviam como guião para os estagiários. Nesses documentos estavam descritos os procedimentos para otimizar a preparação, a planificação dos conteúdos e as matérias a abordar ao longo do ano letivo, sendo a base imprescindível para melhor conhecer os procedimentos existentes na ESJCFF. Os documentos eram baseados no Plano Nacional de Educação Física (PNEF), onde constam as modalidades a lecionar, os conteúdos e os critérios de avaliação utilizados. Estes documentos tornaram-se a base de trabalho orientadora para todo o EP, e foi neles que nos baseámos ao longo do presente ano letivo.

2.2 – CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

Numa primeira abordagem é fundamental que o professor conheça a turma que irá lecionar ao longo do ano letivo. Desta forma, foi uma das primeiras tarefas que realizamos no EP, para assim termos um melhor conhecimento do grupo. Os procedimentos que efetuamos para obter a caracterização foi a elaboração de um questionário com diversas dimensões, dividido em duas partes distintas. Uma primeira relacionada com a caracterização sociodemográfica e uma segunda onde recolhemos informações acerca dos estilos de vida adotados pelos alunos da turma (anexo3). Utilizamos também para um melhor

conhecimento da turma uma ficha de aluno do 3.º CEB 2018/19 fornecida pelo DEF da ESJCFF (anexo 4).

Com o preenchimento do questionário conseguimos recolher informações suficientes que nos permitiram o conhecimento geral da turma e conseqüentemente, adotar estratégias adequadas às características e especificidade da turma em questão.

A turma é composta por 28 jovens adolescentes dos 14 aos 16 anos de idade [Média (M) ± Desvio-padrão (DP) = 14.18 ± 0.54]. Destes, 15 (53.60%) são do género masculino e 13 (46.40%) do género feminino. A turma tem 2 alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), resumidamente, com problemas sensoriais, físicos, intelectuais e emocionais e, também com dificuldades de aprendizagem derivadas de a fatores orgânicos ou ambientais, conforme descrito e categorizado por Lopes e Silva (2010).

O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, estabelece os “princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (n.º 1 do artigo n.º 1.º). Tendo como foco assumir uma perspectiva claramente inclusiva dos alunos com NEE, assim como os normativos relativos ao currículo do Ensino Básico e Secundário tal como o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, constitui-se, simultaneamente, como impulsionador e como suporte à implementação de mudanças a nível organizacional, bem como do próprio processo educativo.

Passando para a caracterização dos alunos com NEE, um dos alunos apresenta défices perceptivos. É um jovem “com dificuldades de aprendizagem específicas (DAE) que manifesta, em geral, dificuldades em distinguir, detetar, diferenciar, escrutinar e investigar estímulos, subtilmente semelhantes... tem dificuldades em seguir explicações e instruções verbais” (Lopes & Silva, 2010, p. 28). O outro aluno apresenta “um quadro clínico de anorexia nervosa e problemas de atenção e de hiperatividade... dificuldades em focar ou fixar a atenção, não seleccionando os estímulos relevantes dos irrelevantes (Lopes & Silva, 2010, p. 30). Para ambos os alunos existe um currículo adaptado onde foi realizado um Relatório Técnico-Pedagógico (RTP), elaborado pelo DT e pelo CT.

Importa referir que foi muito importante o conhecimento de todos estes aspetos para assim se efetuar uma melhor/mais adequada planificação das sessões de EF, pelo que foi importantíssimo a recolha de todas as informações junto da DT.

Relativamente às retenções em anos anteriores, dois alunos já reprovaram, um deles reprovou uma vez e o outro duas vezes. É importante referir que um destes alunos está a repetir, no corrente ano letivo, o presente 9.º ano de escolaridade.

Em relação a outros aspetos sócio demográficos, e mesmo em relação aos estilos de vida, dados recolhidos através da aplicação do questionário (anexo 3), exploraremos estes dados no capítulo do TP, para não sermos redundantes no presente relatório. São variáveis que contextualizam e enquadram esse trabalho, daí a opção por as explorar nesse capítulo.

Para conhecimento da capacidade físico-motora dos alunos (da turma), no início do ano letivo foi realizado um conjunto de testes - protocolo de avaliação FITESCOLA. De uma forma geral, através destes testes podemos verificar o nível em que se encontram os alunos, sendo possível enquadrá-los e classificá-los, através de tabelas normativas, que nos permitem verificar se estes se encontram dentro da Zona Saudável de Aptidão Física ou fora desta. Os testes realizados foram: Vaivém; Abdominais; Flexibilidade de ombros; Senta e alcança; Impulsão horizontal; Flexões de braços e a Avaliação corporal, através de Índice de Massa corporal (IMC) – relação entre peso e altura – e Perímetro da cintura.

De uma forma genérica, os piores resultados obtidos no 1.º Período foram nos testes: Vaivém (resistência aeróbia) e no de Flexão de braços (força do trem superior), denotando os alunos as maiores dificuldades na avaliação destes parâmetros. Em termos de composição corporal, verificámos que existem apenas 4 alunos com um IMC acima de 25.00 kg/m^2 (excesso de peso ou obesidade) o que, comparando com dados a nível nacional, onde excesso de peso e obesidade rondam os 30% (Venâncio, Aguilar, & Pinto, 2002) e, em alguns casos 40% (Santos, Campos, Temudo, Semedo, Costa, Melo, & Martins, 2018), não podemos afirmar que os resultados são totalmente negativos. Na turma existe cerca de 14% de alunos com excesso de peso e/ou obesidade (14,28%; 4 alunos num total de 28).

No 3.º Período, realizamos novamente os testes do FITESCOLA o que nos permitiu avaliar, monitorizar e categorizar os alunos da turma com a qual trabalhamos ao longo do ano letivo, em parâmetros relacionados com a sua aptidão físico-motora. A partir desta informação, recolhida mediante aplicação de protocolos de avaliação física devidamente construídos e validados para o público-alvo em questão, atendendo à sua idade e género, foi possível ter uma melhor perceção acerca da nossa turma, bem como refletir, planear e operacionalizar as sessões de Educação Física, atendendo às características específicas e nível de condição física.

De uma forma genérica, ocorreram melhorias ao nível de todos os testes aplicados. A exceção foi a questão da composição corporal, na nossa opinião pelas limitações subjacente ao teste do IMC (relação entre o peso e a estatura) e pelo facto de esta idade (14 a 15 anos) ser uma fase fulcral no crescimento e desenvolvimento do jovem adolescente - principalmente nos rapazes onde esse “salto” acontece mais tarde, comparativamente com as raparigas - entendemos que o mais recomendável para avaliação e monitorização da composição corporal seria o percentual de massa gorda (%MG), tendo assim uma avaliação e dados mais fidedignos [anexo 5 (grelha de resultados)].

Apesar das melhorias nos parâmetros de resistência aeróbia, flexibilidade, força e resistência muscular, existem algumas limitações e/ou condicionantes que de certa forma, interferem com os resultados apresentados. Em primeiro lugar, existiu um número considerável de alunos que não realizaram os testes no final do ano letivo (em maio), por questões de índole diversa (eg., falta de equipamento, recusa sem justificação aparente), bem como outros que revelaram uma falta de afinco/empenho tremendo na realização das provas proposta. Foi notória a falta de empenho em alguns dos testes (eg., teste vaivém, onde percebemos claramente que alguns alunos interrompiam o teste, quando ainda estavam a pleno das suas capacidades). Houve mesmo alguns alunos que claramente nos disseram que se iam “esforçar” mais pois “estava calor e não queriam transpirar”, “que tinham um jogo importante no fim-de-semana” ou que “não valia a pena se esforçarem pois isso não iria melhorar a sua classificação no final do ano letivo”.

Independentemente destas limitações, daí a sugestão de que os dados sejam interpretados com este devido enquadramento, consideramos que o trabalho foi de uma utilidade e pertinência elevadíssima. Permitiu-nos perceber a importância de avaliar e reavaliar, percebendo em termos numéricos (avaliação quantitativa) o que muitas vezes verificamos a “olho nu” ao longo das sessões de Educação Física, ministradas ao longo do ano (avaliação qualitativa).

Assim, remetemos em anexo o relatório dos resultados (anexo 25) do 1.º e 3.º Período referente aos testes realizados do FITESCOLA à turma do 9.ºE.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Este capítulo refere-se a tarefas realizadas ao longo do EP, nomeadamente as experiências vivenciadas durante o atual ano letivo, assim como, relativamente às principais interpretações, ajustamentos e reflexões, tendo em conta vários fatores subjacentes. Conforme a própria denominação do capítulo, as práticas pedagógicas não serão apenas mencionadas, mas também analisadas, refletidas e criticadas por forma a que as nossas competências/capacidades, nos façam aprender através do erro, e se consolidem com o tempo, para assim nos tornarmos docentes de EF mais competentes. Segundo Costa, (1996, p. 9), “aprendizagem da profissão docente não principia a frequência de um curso de formação inicial, nem termina com a obtenção de uma licenciatura em ensino; é algo que o professor realiza durante toda a vida” (Costa, Carvalho, Onofre, Diniz, & Pestana, 1996).

Desta forma, em conjunto com a planificação e realização do processo de ensino, é também essencial que o professor analise, avalie e reflita sobre tais tarefas (Bento, 1998). Em suma, neste capítulo são apresentadas as principais tarefas realizadas ao longo do ano letivo nas diversas áreas (Planeamento; Realização; Avaliação; Organização e Administração Escolar; e Projetos e Parcerias), assim como as estratégias e métodos utilizados na abordagem na área da docência (ensino) e na área da atitude ético-profissional.

3.1 – PLANEAMENTO

O planeamento é a questão central de todo o ensino. Sem planeamento não se realiza ensino-aprendizagem adequado. Numa primeira fase deve-se responder a estas questões: o quê? para quê? como se vai ensinar? onde se vai ensinar? Segundo Bento (1998) a tarefa dos docentes consiste em planear num ordenamento metodológico relativo às condições programáticas (objetivos, conteúdos e tarefas) e condições pessoais, materiais e temporais relativamente à turma em questão.

De acordo com Hunneshagen e Leutert (1984. p. 27) *in* Bento (2003), “a questão fulcral do planeamento, da preparação, da realização e avaliação do ensino pelo professor reside na concentração no essencial”. “O objetivo da planificação de processos de ensino e aprendizagem não reside exclusivamente no desenvolvimento de meios para a racionalização do processo de ensino, mas também, em medida crescente, na descoberta de determinados contextos reguláveis deste processo” (Bento, 1997, p. 10).

Bento (2003, p. 29) menciona também que a concentração no essencial é sobretudo uma exigência de qualidade que se deve refletir na unidade de preparação e realização, e

na unidade de conteúdos, objetivos, aspetos didáticos e/ou metodológicos. Desta forma o professor constitui um meio de domínio prático da complexidade e variedade do processo de ensino. Assim, o planeamento engloba um conjunto de fatores desde objetivos (gerais e específicos), matérias a abordar, estratégias e estilos de ensino e formas de organização das aulas. Este planeamento é direcionado para as atividades do professor e dos alunos, contribuindo assim para o processo de EP.

O processo de planeamento deve ser fundamentado tendo em conta a realidade que se encontra na sua conceção. Aleado a ele está processo de EP, onde todo o planeamento faz sentido e “ganha vida”. Desta forma, no início do ano letivo, baseamo-nos na recolha de dados e documentos que sustentavam a base para todos os trabalhos relacionados com esta dimensão, para realizar a estruturação ou organização do trabalho, servindo de guião para o professor. Os documentos/dados consultados foram facultados, na maioria dos casos, pelo Departamento de Educação Física (DEF). Complementarmente, consultamos outros documentos: Plano Nacional de Educação Física (PNEF); Projeto Educativo da Escola (PEE); Regulamento Interno (RI); Plano de Atividades (PA). Posto isto, efetuamos a caracterização da turma e meio escolar de forma a conhecer a realidade do nosso ensino, respondendo assim as duas questões essenciais: a quem se ia ensinar? onde se ia ensinar?

Numa segunda fase, analisamos os documentos da planificação dos conteúdos realizados pelo DEF da ESJCFF, confrontando-os com o PNEF, para aferirmos os conteúdos que iríamos lecionar. Por fim, delineamos as estratégias e estilos de ensino adaptados à turma e a como queríamos abordar e ensinar as matérias selecionadas. Segundo o DEF da ESJCFF, para os 9.º anos de escolaridade as matérias a lecionar seriam: Voleibol, Futebol e Tag-Rugby (desportivos coletivos), Badminton e Atletismo (desportivos individuais).

Relativamente ao planeamento, este apresenta características como: unicidade, continuidade, flexibilidade, objetividade, exequibilidade. Assim, ao longo deste capítulo iremos apresentar cada um destes processos. Sendo que o primeiro a ser realizado foi o Plano Anual (plano a longo prazo) seguido do Plano Trimestral, Mensal e Semanal, as Unidades Didáticas (médio prazo) das matérias mencionadas anteriormente e o Plano de Aula (curto prazo). De forma sumária, apresentamos de seguida todos estes níveis de planeamento.

3.1.1 – PLANO ANUAL

O Plano Anual é um plano de perspetiva global em que procura situar e concretizar o programa de ensino no local e nas pessoas envolvidas (Bento, 2003, p. 59). O mesmo autor refere que os objetivos indicados para o ano, no programa ou normas programáticas,

são objeto de uma formulação avaliável e concreta para professores, mas apenas a “grosso modo”. Desta forma, o autor menciona que o “plano constitui um plano sem pormenores de atuação ao longo do ano, requerendo, no entanto, trabalhos preparatórios de análise e de balanço, assim como reflexões a longo prazo” (Bento 2003, p. 60). Podemos concluir que o plano anual é um dos principais e mais importantes documentos para a organização do ano letivo, sendo uma das primeiras tarefas a ser realizadas no início do ano letivo.

Assim que se conhece o horário da turma, a rotação dos espaços disponíveis, a planificação dos conteúdos utilizados na escola, o Plano Anual e a sua calendarização podem ser construídos. Esta construção permite-nos desenvolver, de forma organizada e estruturada, o processo de EA ao longo de todo o ano.

No Plano Anual estão descritas as principais informações, como por exemplo: a distribuição das matérias/ UD a lecionar, a duração dos blocos, a definição dos diferentes momentos de avaliação para cada UD e os espaços disponíveis para cada matéria. É importante mencionar que o planeamento não é estanque. Serve apenas de esboço ou como guia para o professor ao longo do ano letivo, podendo e devendo por vezes ser ajustado e modificado, tendo em conta diversos fatores que obriguem à sua alteração/reformulação, nomeadamente quanto à sua calendarização e possíveis ajustamentos temporais. Resumidamente, o Plano Anual determina os objetivos para o ano com base no objetivo do programa, distribuiu as matérias ao longo das aulas existindo assim, uma planificação global da matéria nos diferentes ciclos, incluindo a indicação de datas de controlo de rendimento e outros pontos (Bento, 2003).

Numa primeira fase, a elaboração do Plano Anual (anexo 6) teve em ponderação as orientações do PNEF para o 3.º ciclo, os documentos fornecidos pelo DEF da ESJCFF (o quadro de rotação de espaços e a sua calendarização, planificação de matérias e conteúdos). De seguida apresentamos a distribuição das matérias/UD ao longo do ano letivo:

- no início do ano letivo realizou-se a aplicação da bateria de testes do FITESCOLA tendo como principal objetivo conhecer a turma ao nível da sua aptidão física.
- para o 1.º período foram selecionadas as matérias de acordo com os espaços disponíveis (Voleibol e Badminton), utilizando-se apenas um espaço físico (ginásio polidesportivo).
- no 2.º período abordámos Futebol e Atletismo [quando as aulas eram de 90 minutos eram lecionadas no campo sintético (campo de treino do Estádio Municipal José Bento Pessoa), quando eram apenas de 45 minutos eram realizadas no ginásio polidesportivo].
- no 3.º período foram lecionadas as matérias Tag-Rugby e Rugby [quando as aulas eram de 90 minutos eram lecionadas no campo sintético (campo de treino do Estádio Municipal

José Bento Pessoa), quando eram de 45 minutos - Tag-Rugby - eram realizadas no ginásio polidesportivo].

- no final do ano letivo aplicou-se novamente a bateria de testes FITESCOLA tendo como principal objetivo comparar os resultados com os obtidos no início do ano, verificando se ocorreram melhorias ao nível dos diferentes parâmetros de aptidão físico-motora e composição corporal (excesso de peso e/ou obesidade).

No que concerne aos diferentes momentos de avaliação das UD, estes realizavam-se da seguinte forma: inicialmente efetuava-se a Avaliação Diagnóstica (AD), nas primeiras aulas de cada matéria, seguidamente e ao longo das restantes aulas realizava-se a Avaliação Formativa (AF). Por fim, a Avaliação Sumativa (AS) realizava-se sempre nas últimas aulas de cada matéria. As aulas de avaliação eram sempre planeadas de forma semelhante às anteriores. Não era dado um carácter formal de avaliação, sendo que os alunos exercitavam os conteúdos abordados de uma forma natural.

Por último foram também planeadas as calendarizações das avaliações teóricas (testes) em concordância com o NE, com o Orientador de Estágio e professores que compõem o CT, em reunião. Estes momentos de avaliação foram realizados uma vez por período, avaliando as matérias e conteúdos lecionados ao longo das aulas.

O Plano Anual sofreu algumas alterações, principalmente no início do ano letivo, pelos seguintes aspetos:

- aplicação dos testes do protocolo FITESCOLA (20 e 24 de setembro e 6 e 9 de maio), devido à tempestade Leslie, tendo sido canceladas todas as aulas na ESJCFF a 15 e 16 de outubro, por danos materiais nas infraestruturas físicas.

- o facto de o Professor Orientador ter ficado doente, o que nos impossibilitou a lecionação das aulas de 8 a 15 de novembro.

- existiram algumas alterações nos espaços físicos, principalmente quando se lecionava no exterior, por condições climatéricas (eg., chuva), as quais não permitiam lecionar aulas práticas naquele espaço específico, tendo de ser adaptadas e lecionadas no ginásio.

- não existiu aulas no dia 14 de fevereiro pois, no âmbito da disciplina de Ciências Naturais, realizou-se uma visita de estudo ao Exploratório de Ciência Viva e à Escola Superior de Enfermagem de Coimbra.

- no dia 28 de fevereiro realizou-se uma ação de sensibilização sob o tema “Violência no Namoro”, tendo sido requerida a presença da turma e respetiva dispensa da aula de EF. Desta forma, podemos referir que o Plano Anual sofreu diversas alterações, que comprova que é um documento flexível/ajustável, sendo sujeito a várias alterações ao longo do ano

letivo, o que se torna favorável, pois pode ser adaptado às verdadeiras carências e necessidades da turma que vão surgindo ao longo do processo de EA.

3.1.2 – PLANO TRIMESTRAL

Podemos considerar que o plano trimestral consiste num planeamento secundário. Contempla a organização de cada período, as referências das matérias a abordar, o espaço disponível, os dias da semana associados ao número da aula e, também, refira-se, os conteúdos para cada semana de aulas. Segundo Bento (2003, p. 61), neste plano realiza-se a “determinação dos objetivos do ciclo com base no plano anual”. Em suma este documento compila toda a informação necessária de modo a otimizar um melhor planeamento das aulas relativamente ao período em questão.

3.1.3 – PLANO MENSAL E SEMANAL

Em conformidade com o plano anterior surge o Plano Mensal e Semanal, sendo um instrumento de resumo ainda mais detalhado e pormenorizado. Neste planeamento, incluímos, para além dos itens supracitados, a função didática de cada aula e também o número da aula da UD em questão. Assim, os planeamentos trimestrais, mensais e semanais, complementam o plano anual, facilitando a organização e melhor gestão do processo de EA.

3.1.4 – UNIDADE DIDÁTICA

Segundo, Bento (2003, p. 75),” as Unidades Didáticas constituem unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico e apresentam aos professores e alunos etapas claras e bem distintas do ensino e aprendizagem”. Podemos referir que uma UD é a antecipação mental dos acontecimentos, tendo em conta o processo de EA. O professor, através deste instrumento, estrutura os objetivos atingir, os conteúdos abordar e procedimentos metodológicos a utilizar. Assim, as UD são documentos orientadores do ensino, com tudo o que ele abrange, descrito de forma específica e pormenorizada.

Bento (1998) refere que é na UD que reside o trabalho criativo do professor e que, em torno desta decorre grande parte da atividade de planeamento e docência do professor. Todas as tarefas relacionadas com a UD, desde o planeamento dos conteúdos até à avaliação, deverão ser trabalhados de dentro para fora, isto é, as tarefas têm de estar descritas e arquitetadas na UD e, posteriormente, operacionalizadas na aula.

Segundo o mesmo autor (Bento, 1998), os objetivos principais do desenvolvimento dos alunos deverão estar descritos na UD. Após definidos esses objetivos, está delineada

a direção do processo pedagógico que leva o professor a refletir sobre o verdadeiro contributo da UD para o aluno. Isto, por sua vez, ajuda na fixação e distribuição dos conteúdos principais para cada matéria e, a partir desta fase, é possível passar para a organização didática e metodológica do ensino. Assim, podemos considerar que as aulas nunca estão isoladas, existindo sempre um elo de ligação e concordância com a distribuição das restantes aulas, tanto das seguintes como das previamente ministradas.

Conforme referido no início deste capítulo, a seleção das UD teve em conta as orientações do PNEF e do documento de planificação do DEF da ESJCFF, com objetivo de ir ao encontro das necessidades dos alunos e condições da escola e meio circundante. As UD são o instrumento de trabalho específico para cada modalidade, sendo que todas apresentam estruturação idêntica. Nas UD são desenvolvidas várias componentes, sendo estas compostas por: história da modalidade; caracterização da modalidade (regras, componentes críticas dos conteúdos técnicos e táticos); caracterização dos recursos necessários para a modalidade em questão (humanos, temporais, espaciais e materiais); seleção de objetivos para os três domínios (saber, saber ser, saber fazer) e resultados/metas a atingir; quadro de extensão de conteúdos e de planeamento, progressões pedagógicas e situações de aprendizagem; avaliação da UD nos três momentos de avaliação (critérios), parâmetros de avaliação da escola e estratégias de abordagem ao ensino.

Numa primeira fase, contribuindo para a otimização das aulas e matérias foram recolhidos diversos documentos de apoio sobre as modalidades. Foram construídos diversos registos que complementam a UD, como por exemplo: folhas de registo de avaliação, apresentações teóricas e testes de avaliação. No final da UD foi realizada uma reflexão (implementação de estratégias, cumprimento da planificação, decisões de ajustamento ao plano de aula, conteúdos e sugestões de aperfeiçoamento).

Bento (2003, p. 78) refere que “o planeamento da unidade temática não deve dirigir-se preferencialmente para a matéria em si mesma a abordar nela, mas para o desenvolvimento da personalidade (habilidades, capacidades, conhecimentos) dos alunos, pelo que deve sobretudo explicitar as funções principais assumidas nesse sentido para cada aula.”. Na nossa opinião, esta ideia reflete na íntegra o que é e qual a importância da UD.

3.1.5 – PLANO DE AULA

De acordo com Bento (2003, p. 18), “são modelos de atuação didático-metodológicos, contêm decisões acerca de determinadas categorias didáticas nos diferentes níveis de discurso temporal (e, logicamente, do conteúdo) do processo de ensino e aprendizagem”.

Segundo o mesmo autor, na realização do plano de aula existem diversas condicionantes que afetam as decisões didáticas. Tais condicionantes incluem o professor (a sua competência e saber específico, e o seu conhecimento da situação da turma), as eventualidades sociais (os acontecimentos atuais e necessidades locais), as condições de ensino (o horário e número de aulas, número de alunos na turma, e recursos de ensino) e, por fim, os alunos (a sua capacidade de aprendizagem de conhecimentos, e a disponibilidade para aprender).

Quando se realiza um plano de aula deve-se responder às seguintes questões: como deve ser o plano? que decisões deve conter e sobre que aspetos, para fornecer apoio suficiente ao ensino e indicar a análise e avaliação posteriores? (Bento, 2003).

Numa primeira abordagem, quando se efetua a planificação da aula, são fundamentais certos pressupostos por parte de quem a leciona, entre eles o domínio do conceito da essência do ensino, em que o professor deve contribuir de forma objetiva para a formação de conhecimento, capacidades e/ou habilidades dos alunos. Temos também o pressuposto do conhecimento exato das linhas de direção de cada disciplina e da educação, em que se podem distinguir linhas coordenadoras da aquisição de conhecimentos, linhas coordenadoras do desenvolvimento de capacidades e/ou linhas coordenadoras da formação de convicções, interesses e/ou atitudes. Por último, o domínio exato do conhecimento da turma, podendo utilizar condições favoráveis existentes, como também eliminar e modificar condições desfavoráveis (Bento, 1998).

Resumidamente, baseando-nos nestes pressupostos, o professor pode realizar a preparação das aulas fundamentando-se no que está descrito na UD. Com isto, consideramos que o plano de aula é o último nível de planeamento. Rege-se e guia-se de acordo com os níveis de planeamento anteriores formulados. O plano de aula é a ferramenta de trabalho que serve de guia ao professor de forma a contribuir para a organização da sua aula, aproveitando o máximo das potencialidades dos alunos, de acordo com os conteúdos programados, o espaço em que a aula decorre e o material disponível.

É fulcral mencionar que, tal como outros níveis de planeamento mencionados anteriormente, este plano não é estanque, definitivo e/ou inflexível, isto porque antes ou no decorrer da própria aula podem ocorrer diversos fatores que obriguem à reformulação e mudança do inicialmente planeado. Assim, na operacionalização do plano de aula é frequente que surjam alterações, modificações e ajustamentos, tendo em conta as reais necessidades dos alunos e da escola, tendo sempre como foco o processo de EA.

Ao longo do ano, seguimos sempre a mesma estrutura de plano de aula. O plano de aula era constituído por um cabeçalho que incluía: os recursos temporais da aula (ano

letivo, período letivo, data, hora e duração); os recursos espaciais (espaço físico onde iria decorrer a aula); recursos humanos (turma, número de alunos previstos e número de alunos dispensados); o número de todas as aulas lecionadas ao longo do ano letivo; nome da UD; número de aula da UD em questão; total de aulas daquela UD específica. O cabeçalho era composto também por uma segunda parte onde era solicitada a função didática da aula, conteúdos, objetivos, tipo de avaliação da aula e recursos materiais a utilizar. Seguidamente, era realizada uma pequena justificação do plano de aula para aquela sessão específica onde os exercícios selecionados eram enquadrados/relacionados com os conteúdos selecionados e as necessidades e capacidades dos alunos. Na justificação, era também feita uma ligação com a aula anterior, para que a planificação apresentasse ordem lógica na abordagem dos conteúdos. Também neste documento, realizava-se um guião de questionamento para nos auxiliar na preleção inicial e/ou no resumo final da aula, no momento de introduzir novos conteúdos ou de questionar os alunos acerca dos mesmos de forma a avaliar o seu conhecimento (domínio cognitivo) ou mesmo fazê-los refletir sobre as situações realizadas na aula, confrontando-as com esses conteúdos (anexo 7).

Num segundo quadro, o plano contemplava o desenvolvimento dos seguintes itens: tempo das tarefas (total e parcial); identificação das tarefas e/ou situações de aprendizagem; descrição da organização dessas tarefas, bem como as estratégias e estilos de ensino; objetivos comportamentais e critérios de êxito, onde estavam plasmadas as *keywords* do exercício para a facilitação do FB.

No que respeita ao desenvolvimento do plano de aula este dividia-se em três partes: a parte inicial, fundamental e final. Segundo Adelino, Vieira e Coelho (1999) existem três partes distintas, cada uma com objetivos distintos:

- a primeira fase (inicial) refere-se ao aquecimento, em que o objetivo será essencialmente ativar o organismo a nível muscular, articular e orgânico (função respiratória, circulatória, metabólica/energética) e mental (motivação e excitação ótima para realização da tarefa). Acrescentamos que esta fase é o momento ideal para efetuar o registo de presenças, uma preleção inicial com informações relativas à aula em si (os objetivos, exercícios a realizar, dinâmica da aula, regras de aula, distribuição de grupos de trabalho, entre outros).
- no seguimento da aula propriamente dita, surge a parte fundamental, que para Adelino et al. (1999, p. 59) é a parte principal, em que o objetivo é procurar exercitar os aspetos principais da preparação que estão previstos. Os mesmos autores enumeram a “aprendizagem das técnicas, desenvolvimento das capacidades motoras (força, velocidade, resistência, flexibilidade e coordenação) e psicológicas (regulação da emoção, concentração,

relaxação ou motivação)”. Consideramos que nesta fase são exercitados os conteúdos selecionados para a aula em questão, através dos exercícios escolhidos para atingir os objetivos propostos. Será a fase da aula em que o esforço físico estará mais elevado e atingirá picos de maior intensidade e dispêndio energético.

- em relação à parte final, Adelino et al. (1999, p. 59) designam-na por retorno à calma, sendo que o objetivo deste momento específico da aula será “levar o organismo a retornar ao seu estado de base”. Entendemos, pelo referido, que nesta fase específica se inclua a redução dos valores fisiológicos provocados pelas cargas anteriores (eg., redução da frequência cardíaca), seja efetuado um resumo da aula, questionamento das situações realizadas confrontando-as com as matérias/conteúdos abordados, e que se proceda à arrumação do material utilizado durante toda a sessão.

Após a lecionação de todas as aulas, era efetuado um relatório crítico em que refletimos sobre os principais aspetos das mesmas, as principais decisões tomadas, a adequação dos exercícios selecionados, as decisões de ajustamento, propostas de melhoria, e a ligação/relação com as aulas seguintes. No relatório considerávamos as dimensões pedagógicas (instrução, gestão, clima e disciplina), refletindo sobre o nosso desempenho.

Em suma, para uma aula de EF de qualidade são necessários determinados requisitos, nomeadamente: quantidade de exercitação associada à aprendizagem pretendida; organização dos exercícios; seleção de tarefas adequadas/pertinentes; orientação para o desenvolvimento multilateral dos alunos, nos diversos vetores de desenvolvimento (físico, emocional, afetivo, social, cognitivo e ético); e variedade e diferenciação pedagógica.

3.2 – REALIZAÇÃO

Com primeira abordagem, nesta fase da realização, é importante definir a gestão de aula. Segundo Pierón (1996, p. 37), “trata-se de um elemento chave na eficácia do ensino das atividades físicas e desportivas”. Assim, ao longo da aula, o professor terá o dever de ensinar as tarefas, refletir sobre as estratégias a utilizadas e a sua intervenção e condução da aula. Existe ainda outra variável importante (Oliveira, 2002), os aspetos comportamentais, os quais não podem ser esquecidos, aspetos que incluem a frequência de comportamentos motores, a socialização e a integração de todos os alunos em atividades grupais.

Ao longo deste subcapítulo, descrevemos as dimensões da intervenção pedagógica, constituídos pelos princípios didático-pedagógicos essenciais no processo de EA. Estas dimensões contemplam a instrução, a gestão/organização, o clima e disciplina, e decisões de ajustamento. De uma forma geral, estas dimensões são descritas isoladamente, mas é

importante referir que todas funcionam concomitantemente, isto é, todas elas se relacionam umas com as outras, influenciando-se mutuamente e devendo ser geridas de forma a atingir o sucesso durante a aula.

3.2.1 – INSTRUÇÃO

Segundo Hurtado (1988, p. 73), a instrução é “a apresentação do assunto como um aspeto da vida humana, não se detendo em minúcias desnecessárias ou em enfoque sem quaisquer significações para os alunos”. Nesta dimensão (instrução) estão subjacentes os comportamentos e as técnicas de intervenção do professor para com os alunos, quando o professor comunica com a turma, com um grupo de alunos ou com um aluno em particular. Existem diversas formas de comunicação, podendo estas se efetuar em diferentes momentos, como por exemplo na preleção inicial, questionamento, FB ou demonstração.

De acordo com Pierón (1999), para que exista eficácia no ato de instruir, os professores devem ter em conta diversos fatores, nomeadamente: a transmissão de informação de uma forma clara e objetiva; conhecer a matéria e os conteúdos; criar um fio condutor na transmissão da informação; definir palavras-chave (*keywords*); utilizar meios auxiliares (quadros, folhas de apoio, gráficos, entre outros); posicionar-se corretamente perante os alunos estando estes também bem posicionados; questionar os alunos durante e no final da instrução, de forma a verificar a assimilação do conteúdo/informação transmitida; utilizar demonstrações; fornecer sempre que possível FB.

Relativamente à preleção inicial, mencionava-se o objetivo da aula, os conteúdos a abordar, a organização e exercícios a realizar, bem como os objetivos, relacionando estes com as aulas anteriores. Nas primeiras aulas de cada modalidade abordávamos as principais características da mesma, as regras e os principais conteúdos a serem abordados durante a UD. Nas restantes aulas efetuava-se a exercitação e/ou consolidação. Nestas aulas optávamos por explicar a organização da aula e os exercícios a realizar.

Nesta instrução inicial apresentávamos diversas vezes vídeos ou esquemas gráficos (imagens) de forma a facilitar a aprendizagem. De seguida, ainda nesta fase, efetuava-se a divisão dos grupos, para desta forma rentabilizar o tempo de aula. Mencionávamos algumas palavras-chave para facilitar aos alunos a sua organização e/ou os gestos técnicos a realizar. Também questionávamos acerca dos conteúdos, não só para captar a sua atenção, mas para nos certificarmos que não existiam dúvidas sobre a aula e seus conteúdos.

Relativamente ao FB, foi das dimensões que se demonstrou mais dificuldades, pela preocupação com a organização da aula e com o cumprimento do plano de aula, fazendo

com que não fosse fornecida informação necessária e adequada para melhor desempenho dos alunos. No entanto reconhece-se que ocorreram melhorias ao longo do ano, pois adotaram-se estratégias, sugeridas pelo professor orientador, para superar o problema. Adelinho et al. (1999) entende o FB como a fonte de informação que chega ao indivíduo (aluno) durante ou após a realização do movimento que lhe transmite informação sobre o que está a fazer, sendo as suas funções de vária ordem (eg., motivação, correção, reforço).

Relativamente à dimensão do questionamento, segundo Sarmiento, Veiga, Rosado, Rodrigues e Ferreira (1998), este é entendido como a utilização de questões ou perguntas durante as sessões, com o objetivo de controlar a aquisição de conhecimento, desenvolver a capacidade de reflexão, melhorar a motivação e o clima de aula. É fulcral que o professor esteja envolvido e disposto a refletir sobre os conteúdos e descubra formas e/ou soluções para os problemas que surgem. Esta medida vai ao encontro de Estanqueiro (2010), o qual afirma que perguntas de carácter aberto permitem maior liberdade de resposta para os alunos e são uma mais-valia para o desenvolvimento do seu raciocínio.

Na maioria das vezes, o questionamento era realizado na preleção inicial, e em certos casos em situações específicas de jogo, questionando aos alunos sobre a razão daquela tomada de decisão. Assim, promovia-se nos alunos o seu desenvolvimento crítico, o pensamento e tentativa de justificação perante as suas ações. No final da aula, na maioria das vezes, utilizava-se o questionamento com o intuito de relembrar os alunos dos conteúdos lecionados, aproveitando-se para efetuar a ligação com a aula seguinte.

Em relação à demonstração, esta é um complemento à instrução verbal, pois completa a explicação com dados visuais, tornando-se mais fácil a compreensão por parte dos alunos. Para ser eficaz, deve acompanhar a apresentação da habilidade técnica, utilizando palavras-chave, elucidativas do que importa destacar (Mesquita (2005, 65).

Maioritariamente, utilizou-se os alunos com melhor desempenho motor na modalidade específica para efetuar a demonstração, isto partindo da máxima “mais vale uma imagem do que mil palavras”. Os alunos reproduzem mais facilmente o que vêem e têm uma melhor perceção dos erros que comentem se observarem a execução correta do exercício pretendido. No final da aula (retorno à calma) era realizado o balanço, em que abordávamos o desempenho dos alunos, os aspetos positivos e negativos e os aspetos a melhorar.

3.2.2 – GESTÃO E ORGANIZAÇÃO

Tal como mencionamos no início do domínio da realização, as dimensões da intervenção pedagógica estão intimamente interligadas, pelo que gestão e organização da aula

estão associadas à gestão temporal (dos exercícios, transições e organização), à gestão da turma, à criação de rotinas específicas, ao posicionamento do professor relativamente ao espaço e à turma, e à tentativa de evitar comportamentos fora da tarefa ou desviantes.

A gestão eficaz da aula consiste no comportamento do professor que produz elevados índices de envolvimento dos alunos nas atividades da aula, número reduzido de comportamentos dos alunos que interfiram com o trabalho do professor e outros alunos, e um uso eficaz do tempo de aula (Siedentop, 1983). No que concerne à gestão temporal, como já referido, os exercícios eram explicados na maioria dos casos na instrução inicial, o que aumentava o tempo útil de prática, evitando a perda de tempo na organização dos exercícios e transições. Houve situações em que foi necessário despende mais tempo na organização, dada a complexidade de alguns exercícios e comportamentos desviantes dos alunos, no entanto, tentava-se minimizar essas situações.

Ao longo do EP refletimos acerca de algumas lacunas que existiam na aula, e passamos a definir algumas estratégias de organização para melhorar o decorrer da aula, prevenindo determinadas situações que levavam a comportamentos fora da tarefa:

- manter sempre a atenção para toda a turma, evitando virar costas para os alunos e realizar a movimentação “por fora”, para observar todos os alunos;
- manter a atenção dos alunos sempre no professor, mantendo-os de costas para focos de distração;
- explicar de forma sucinta a dinâmica e organização da aula assim como a distribuição e organização de grupos/equipas, na parte inicial da aula para evitar transições longas;
- manter o material arrumado, como por exemplo, não deixar bolas espalhadas, que acaba por ser um foco de distração, desatenção e brincadeira por parte dos alunos;
- realizar exercícios dinâmicos, com o maior número possível de alunos em atividade, de forma a evitar tempos de espera;
- Passar mais tempo em situações de jogo ou exercício, para que os alunos não estivessem muito tempo na mesma tarefa, o que normalmente provoca desinteresse e desmotivação;
- criar grupos, quando existia material para transporte e montagem, sendo mencionado na aula anterior os alunos responsáveis pelas tarefas de transporte, montagem ou arrumação.

3.2.3 – CLIMA E DISCIPLINA

Segundo Sarmiento et al. (1998, p. 3) “o controlo da classe ou do grupo passa, óbvia e necessariamente, por uma eficaz ordenação das relações interpessoais, ou seja, por um conjunto de condições relacionais que intensifiquem a manutenção dos comportamentos

apropriados”. Apesar de se tratar de dois temas diferentes - clima e disciplina - consideramos estarem intimamente ligados. Sem disciplina a aula nunca pode ter um bom clima e vice-versa. Então, para o sucesso do processo de EA é necessário que o professor mantenha um bom clima de aprendizagem e que tenha controlo na turma, para evitar situações de indisciplina. A dimensão engloba aspetos de intervenção pedagógica relacionados com interações pessoais, relações humanas e com o ambiente da aula propriamente dita.

No início do ano letivo, um dos principais objetivos consistia em proporcionar um clima de aula positivo e favorável/propício à aprendizagem. Optou-se, inicialmente, por adotar uma postura autoritária e de distanciamento. Esta dimensão foi, sem dúvida, a mais difícil de dominar, isto porque a turma, no seu geral, apresenta características muito particulares. Consideramos, eu e restantes professores, que lecionavam naquela turma específica. Nas reuniões de CT, todos os professores manifestavam e partilhavam as dificuldades que tinham a trabalhar com a turma. Na sua opinião, a maioria dos alunos tinham características de pessoas bastante agitadas, muito conversadoras, distraídas, desinteressadas e, em muitos casos, revelando uma elevada rejeição de cariz interpessoal.

Ao longo do ano letivo, fomos implementando diversas estratégias. Numa primeira fase optou-se pelo afastamento relacional professor-aluno, com objetivo de evitar situações de confiança excessiva. Ao longo de algumas semanas, alterou-se a estratégia e optou-se por permitir uma maior proximidade professor-aluno, transmitindo-lhes sentimentos de confiança, aceitação e compreensão mútua.

Segundo Masdevall, Costa e Paretos (2000, p. 276) “a disciplina é muito importante para uma boa educação, uma disciplina não muito dura e sobretudo que dê liberdade para poder pensar tranquilamente o que quiser, embora sem ferir os outros companheiros, porque com a disciplina consegue-se a ordem e a educação das pessoas em relação às outras”.

Relativamente à disciplina nas aulas, como em quase todas as situações/casos, existiu comportamentos apropriados e inapropriados e, dentro dos últimos, encontramos ainda comportamentos fora da tarefa (que poderiam ser ignorados se não interferirem no desenvolvimento profícuo da aula) e de desvio, que se caracterizam por serem comportamentos de indisciplina. Em algumas aulas ocorreram comportamentos desviantes bastante significativos, existindo comportamentos fora da tarefa, mas com pouca gravidade, já que esta era uma turma que se distraía com facilidade. Por vezes, eram necessárias várias chamadas de atenção para voltarem à tarefa com seriedade, concentração e empenho. No entanto sempre foi uma turma que, por ter boa capacidade físico-motora e bom conhecimento da matéria, proporcionava situações muito positivas em termos de EA.

3.2.4 – DECISÕES DE AJUSTAMENTO

Como já mencionamos anteriormente, todos os níveis de planeamento são caracterizados por serem flexíveis e guias orientadores. Não como algo estanque e que tenha de ser seguido “à risca” no processo de EA. Por vezes as aulas de EF são influenciadas por muitos fatores e, por isso, são alvo de muitas incertezas e imprevisibilidades, que poderão condicionar o que tinha sido planeado. Passamos assim a enumerar algumas condicionantes que poderiam levar ao ajustamento do que estava inicialmente planeado: as condições climáticas (chuva e mau tempo aquando da aula no exterior); número de alunos inconstante devido atestados médicos e/ou dispensas; escassos materiais que poderão estar, ou não, disponíveis; o próprio empenho e motivação dos alunos em determinadas aulas e modalidades menos cativantes para eles (eg., Atletismo).

Desta forma, consideramos que o que é planeado, muitas vezes, não é o que é realizado. Para que o professor consiga controlar a aula quando se depara com estas situações é necessário que desenvolva um carácter adaptativo e flexível. Esta foi uma das primeiras “normas” que nos foi transmitida no início do ano letivo: um professor, por vezes, tem de esquecer o plano de aula tal como estava planeado e ajustá-lo/adaptá-lo às condições atípicas que surgem numa qualquer aula.

As decisões de ajustamento podem ser efetuadas em qualquer elemento do currículo quer ao nível do planeamento quer ao nível da intervenção pedagógica. O professor eficaz pode, então, ser caracterizado por ter espírito crítico sobre si mesmo, ser capaz de analisar o ensino e o resultado do seu trabalho e estar disposto a promover alterações, caso sejam necessárias. A reflexão depois da aula e a análise do processo de ensino e do desempenho dos alunos constituem-se imprescindíveis tarefas no que toca à planificação e realização. Através desta análise/reflexão, o professor determina se os objetivos foram realizados, se as estratégias e metodologias utilizadas foram as mais adequadas, tomando nota dos resultados da aprendizagem dos alunos (Bento, 1998).

Ao longo do presente ano letivo foram tomadas diversas decisões de ajustamento a vários níveis, nomeadamente no plano anual, conteúdos e calendarização das UD e planos de aula, organização das aulas e reestruturação dos exercícios.

Relativamente ao plano anual, este sofreu algumas alterações não existindo algumas aulas por vários fatores (tempestade Leslie, atestado médico do professor Orientador, visita de estudo a Coimbra e ação de sensibilização “Violência no Namoro”). Esta alteração

modificou o número de aulas por matéria e, para tentar equilibrar esse fator, foram feitas adaptações, com o Orientador da ESJCFF com o objetivo de não prejudicar o EA.

Relativamente às UD, os principais ajustamentos foram ao nível dos conteúdos programados, pois devido a vários fatores em algumas das UD não foi possível seguir a planificação estipulada. As razões para tais acontecimentos devem-se a aulas que não foram lecionadas, o que fez com que existisse uma alteração de conteúdos a abordar. Outro fator considerado foi o de que os conteúdos programados não iam ao encontro das verdadeiras necessidades ou dificuldades dos alunos. Deste modo, optámos por alterá-los ao longo da UD. Detetamos o inverso em algumas matérias (conteúdos apresentados eram muito simples e de execução fácil), o que fez com que os reformulássemos e complexificássemos.

Passando para os planos de aula, estes instrumentos de trabalho foram os que sofreram uma maior quantidade de ajustamentos, pois uma aula de EF é muito imprevisível e, para lidar com todas essas imprevisibilidades, foi necessário que modificássemos a própria aula de forma a que esta se adaptasse o mais possível às condições e condicionantes existentes. Assim, as decisões de ajustamento aos planos de aula passaram por modificar grupos/equipas, por estarem alunos a faltar ou dispensados, o que acabou por condicionar certos exercícios, que por vezes também tinham de ser alterados, bem como a sua própria dinâmica e organização da aula. No caso das condições climatéricas, em algumas sessões não foi possível usar certos espaços (exterior). Nesse momento optou-se por realizar aula teórica (com apresentações previamente realizadas para esta situação), ou utilizar o ginásio realizando treino de condição física (previamente planeado). Todas as adaptações levaram ao ajustamento dos conteúdos que, por sua vez, conduziram ao ajustamento diário.

3.3 – PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO

Segundo Mesquita (2005, p. 40) “a avaliação permite realizar uma reflexão e controlo de todo o processo no sentido de melhorar a sua intervenção e ao nível da prestação”.

A avaliação é elemento integrante e regulador do processo de EA, permitindo uma recolha seriada e sistemática de informações que apoia a tomada de decisão adequada à promoção da qualidade das aprendizagens no público-alvo. Na obra de Ribeiro (1999), é possível depreender que a avaliação tem como função acompanhar o progresso e evolução dos alunos, ao longo do seu processo de EA, de forma a identificar o que já foi aprendido e alcançado e o que ainda não foi consolidado, continuando a causar problemas e dificuldades nas matérias. Assim percebe-se quais as debilidades e tenta-se solucionar estes problemas. O mesmo autor (Ribeiro, 1999) refere que a avaliação é uma operação descritiva

e informativa nos meios que emprega, formativa na intenção que lhe preside e independente face à sua classificação.

A avaliação descreve que conhecimentos, atitudes e aptidões os alunos adquirem, isto é, que objetivos de ensino alcançam num determinado ponto do processo e que dificuldades apresentam. Esta informação é bastante pertinente para que o professor consiga procurar meios e estratégias que ajudem e facilitem os alunos a ultrapassar tais dificuldades. Os principais objetivos da avaliação passam por detetar/apoiar o processo educativo, de modo a sustentar o sucesso de todos os alunos, certificando-se das diversas competências adquiridas no final de cada ciclo e contribuindo para melhorar a qualidade do sistema educativo. Além disso, incide a avaliação incide igualmente nas aprendizagens e competências definidas no currículo nacional (concretizadas), planificação curricular da escola e projeto curricular de turma.

Relativamente aos professores de EF, estes têm de avaliar o grau de concretização dos objetivos definidos e os obstáculos que vão aparecendo na sua realização. A natureza desses objetivos, representando competências do domínio psicomotor, cognitivo e socioafetivo, têm um elevado grau de complexidade por acontecerem em contextos dinâmicos e imprevisíveis que dificultam o processo avaliativo (Rosado, Colaço, & Romero, 2002).

Para permitir uma melhor triagem nas avaliações, os professores utilizam três momentos diferenciados: diagnóstica (avaliação inicial), formativa e sumativa. Nobre (2015) caracteriza estes diferentes tipos de avaliação da seguinte forma: avaliação inicial - determinar aquisições, definir percursos, projetar aprendizagens; avaliação formativa - processual, pode ser formal e informal, informa ao professor o que reajustar e ao aluno o que já aprendeu e o que falta fazer, prestando-se resumidamente a uma descrição em palavras; avaliação sumativa - pode ser parcelar, se distribuída ao longo da UD e associada a momentos de avaliação formativa formal, ou final, quando se pretende saber o que os alunos aprenderam e classificar essa aprendizagem numa determinada escala, pelo que se presta e resume a uma expressão numérica.

Pelo referido, podemos depreender que os diferentes momentos de avaliação são diferentes em relação às suas funções, são aplicados em períodos distintos, tendo em conta o momento adequado da sua utilização. Assim os itens da avaliação e a sua estrutura nos diversos instrumentos de avaliação apresentam diferenças em cada tipo. Nos parâmetros seguintes iremos mencionar os diferentes domínios, abordando os três tipos de avaliação, no que concerne à sua caracterização, enumerando os seus procedimentos e descrevendo os instrumentos que utilizámos. Ao longo do estágio utilizamos um outro tipo de

avaliação, denominada por autoavaliação, a qual teve como principal objetivo o aluno se avaliar tendo em conta os diferentes domínios: empenho, comportamento e aproveitamento.

3.3.1 – AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

A Avaliação Diagnóstica (AD) retrata uma orientação inicial das capacidades técnicas e táticas, tanto para professor como para alunos. Permitindo assim, a análise precisa e detalhada das situações mais problemáticas dos alunos estabelece o nível de necessidade dos mesmos no início de novas aprendizagens (UD). Poderá também, auxiliar e ajustar o planeamento relativamente aos conteúdos. Numa primeira fase, é elaborado um quadro de registo das habilidades e posteriormente será comparado com a avaliação das aprendizagens ao longo da UD.

Desta forma, a principal função da AD passa por verificar/analisar se o aluno apresenta aprendizagens e capacidades que servem de base à UD que se vai iniciar. Segundo Ribeiro (1999) a avaliação diagnóstica pretende averiguar a posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base a estas, no sentido de perceber as dificuldades futuras e em certos casos, resolver situações presentes. Este procedimento é utilizado no início do processo de ensino, servindo para monitorizar e identificar o aluno no momento inicial da UD (Hurtado, 1988).

Para a AD de cada matéria, de acordo o NE e com o Orientador da ESJCFF construíram-se grelhas para cada UD. Nestas grelhas contavam os critérios de êxito do PNEF e os conteúdos programáticos pelo DEF da ESJCFF, através das seguintes nomenclaturas: Nível Introdutório (NI), Introdutório (I), Elementar (E), Avançado (A). Atendendo às orientações do Orientador, as AD foram realizadas nas primeiras aulas de cada UD. A avaliação serviria principalmente para, nas aulas seguintes, agrupamos os alunos por grupos homogéneos (grupos de nível), principalmente em situações de superioridade numérica e situações de jogo, tendo em conta as reais capacidades de cada um e assim contribuir para definir estratégias de ensino que desenvolvessem e melhorassem o processo de EA.

Ribeiro (1999) afirma que os alunos deveriam ser agrupados de acordo com a sua proficiência, para o professor responder a necessidades específicas de cada grupo, no entanto, em EF, optámos por inserir alunos com mais dificuldades em grupos de alunos com mais proficiência, já que, para estes aprenderem a dinâmica de um certo jogo é necessário interagir diretamente com quem sabe jogá-lo. Esta foi uma estratégia utilizada nas nossas aulas, a qual será abordada adiante, no subcapítulo 3.4 - Estratégias e Métodos de

Abordagem ao Ensino. A ferramenta de trabalho consistia numa observação direta e num instrumento de avaliação, acompanhado por uma grelha de registo (anexo 8). A grelha tinha como principais objetivos avaliar o desempenho dos alunos nos vários domínios/componentes, nomeadamente: técnica, tática e/ou situação de jogo.

Como já mencionado, a AD, no caso das modalidades coletivas, era operacionalizada através de exercícios critério, situações de jogo reduzido e/ou condicionado e, também, de jogo formal. No final da realização da AD, construiu-se um relatório preliminar, tendo em conta os critérios avaliados, mencionando os principais aspetos em que alunos demonstraram maiores dificuldades e mais agilidade relativamente aos conteúdos solicitados. Assim, a elaboração das AD, e o posterior relatório, permitiram a reflexão sobre os conteúdos e o nível de desempenho de cada aluno, contribuindo para resolver debilidades encontradas e melhorar o processo de EA tido para com os alunos.

Em suma, a AD permitiu, ao nível do planeamento, conseguir recuperar os alunos que demonstraram maiores dificuldades na avaliação inicial, delimitar as estratégias mais adequadas ao público-alvo e criar grupos de trabalho mais apropriados para obtenção das metas e objetivos estabelecidos.

3.3.2 – AVALIAÇÃO FORMATIVA

A Avaliação Formativa (AF) é um instrumento de ensino básico, de cariz contínuo e sistemático. Para Ribeiro (1999), a AF pretende determinar a posição do aluno ao longo de uma UD, no sentido de identificar dificuldades e lhes dar soluções. Numa outra ótica, Perrenoud (1993) menciona que a avaliação formativa é caracterizada como uma avaliação que ajuda o professor a ensinar e o aluno a aprender. Desta forma, Carvalho (1994) refere que a AF pode assumir duas formas distintas, mas complementares:

- a avaliação de carácter contínuo, que ocorre de forma informal ao longo das aulas, como resultado da interação direta do aluno com o professor, com os colegas e consigo próprio, revelando-se através de desafios colocados, dos FB emitidos, da adaptação às tarefas propostas, entre outros aspetos.
- a avaliação de carácter formal, de balanço da atividade realizada numa determinada aula, que acaba por validar a avaliação contínua e permite ao professor as tomadas de decisão relativamente ao seu trabalho desenvolvido.

Ao longo do EP seguimos algumas das orientações indicadas por Carvalho (1994), tendo em conta as suas diretrizes. Resumidamente, este momento de avaliação era efetuado de forma informal e aleatória. Numa aula específica, selecionava-se um determinado

grupo de alunos (seriam assim observados com maior pormenor) e no final da aula efetuava-se o registado relativamente ao seu desempenho numa grelha de avaliação formativa. A avaliação era realizada de forma qualitativa, com referência aos três domínios: “saber”, “saber fazer”, “saber ser”. Ao longo das aulas, a observação direta e os registos consistiam na aplicação das técnicas lecionadas, nas dificuldades, nas aprendizagens e nas situações de jogo reduzido e/ou formal, nomeadamente na atitude ofensiva e defensiva (anexo 9).

3.3.3 – AVALIAÇÃO SUMATIVA

Segundo Ribeiro (1999), a Avaliação Sumativa (AS) pretende avaliar o progresso do aluno no final da UD, no sentido de conferir os resultados já recolhidos pela AF e obter indicadores que permitam aperfeiçoar o processo de ensino futuro. Desta forma, podemos determinar que este momento de avaliação será o balanço final das aprendizagens realizadas. Ao longo do ano efetuamos diversas aulas de AS, sempre nas últimas aulas de cada UD. Nestes momentos recolhiam-se, através de uma grelha de registo, informações sobre a prestação e possível evolução do aluno, comparando com as informações anteriormente registadas na AF.

A grelha de registo da AS no EP tinha um carácter quantitativo, mas não era exclusivamente o único critério de avaliação da UD. Posteriormente eram analisados outros tipos de avaliação de modo ser mais justa a classificação/ponderação final de cada aluno. De acordo com o documento (anexo 10.) do Departamento de Educação Física da ES-JCFF, a operacionalização dos critérios de avaliação da disciplina de EF 2018/2019 no 3º Ciclo do Ensino Básico foram:

1) Saber / Saber Fazer (85%)

- desempenho e progressão na competência psico-motora e aplicação dos conteúdos técnicos - 35%
- empenho na atividade letiva - 35%
- conhecimento dos conteúdos teóricos - 15%

2) Saber Estar (15%)

- comportamento e valores - 15%

A avaliação considera três domínios: “saber” (domínio cognitivo), “saber fazer” (domínio psicomotor) e “saber estar” (domínio sócio afetivo).

Na primeira área, foram avaliadas as competências dos alunos na realização e aplicação de regras/regulamentos, de gestos técnicos, princípios de jogo e/ou aspetos táticos. Também a capacidade física foi avaliada através de exercícios específicos para a melhoria

da aptidão e condição físico-motora. A AS foi operacionalizada através da observação (anexo 11), em certos momentos através de um circuito e em situações de jogo reduzido.

Relativamente ao “saber”, foram avaliados os conteúdos teóricos transmitidos nas UD: regras, aspetos técnico-táticos, componentes críticas e organização de exercícios.

Por fim, no que concerne à área do “saber estar”, esta foi constituída pela avaliação do comportamento dos alunos, pela ocorrência de situações positivas e negativas e através do registo diário da assiduidade/pontualidade. Nesta área ponderámos então: assiduidade e pontualidade, perseverança, autonomia, sociabilidade, responsabilidade.

Na avaliação sumativa também foram realizados testes (anexo 12) de forma a aferir o nível de conhecimentos teóricos

Como referido esta avaliação não é só referente à aula destinada para realização da AS, mas sim correspondente a todo o conjunto de aulas da UD em questão.

3.3.4 – AUTO-AVALIAÇÃO

Numa das últimas aulas de cada período letivo, realizamos o teste de avaliação de acordo com os conteúdos das modalidades lecionadas naquele período. Neste instrumento de avaliação existia uma grelha de auto-avaliação. Nesta grelha, solicitava-se aos alunos que respondessem com sinceridade a 3 domínios: empenho, comportamento e aproveitamento. A escala utilizada tinha uma ponderação de 0% a 100% e correspondia à prestação individual relativamente às aulas de EF no período letivo em questão.

Através desta avaliação, pretendíamos que os alunos desenvolvessem um espírito autocrítico relativamente ao seu desempenho permitindo ao professor verificar a perceção individual de cada aluno (anexo 13). De uma forma geral, através desta avaliação os alunos demonstraram coerência e consciência da realidade no que concerne ao seu desempenho.

3.4 – ESTRATÉGIAS E MÉTODOS DE ABORDAGEM AO ENSINO

Um dos principais papéis do professor consiste em alterar e modificar certos comportamentos desviantes dos seus alunos. Ao longo das suas aulas, deve adaptar a sua prática, métodos e estratégias aos alunos e não o contrário. Ensinar estratégias de aprendizagem e de estudo aos alunos permite-lhes melhorar a sua aprendizagem porque aprendem a aprender. A utilização de estratégias de aprendizagem e estudo tem um efeito acima da média no rendimento escolar dos alunos. Assim os professores de EF devem-se enquadrar

nesta ideologia e, consoante a turma que têm, as estratégias devem ser diferentes de aluno para aluno e de turma para turma (Lopes & Silva, 2010).

Ao longo deste capítulo, serão enunciadas as estratégias adotadas ao longo do ano. Algumas já foram sumariamente abordadas nos subcapítulos anteriores, por estarem intimamente relacionadas com os temas de estudo, mas neste capítulo serão mais aprofundadas.

No que concerne ao processo de EA, e após a definição dos objetivos e conteúdos, é imprescindível planificar a sequência e o desenvolvimento desse processo. É necessário selecionar estratégias de ensino para que os alunos consigam atingir os objetivos de forma adequada. Todas estas decisões tomadas pelo professor, baseiam-se no PNEF e na planificação dos conteúdos, anteriormente descritos pelo Departamento de EF da ESJCFF.

Assim, é importante o cumprimento dos objetivos definidos e avaliação resultante da observação, de modo a que os alunos obtenham sucesso e evoluam no processo de EA. As estratégias de ensino consistem, assim, nas opções tomadas relativamente à coerência da sequência dos conteúdos a transmitir aos alunos. É importante referir que as estratégias e modelos de ensino utilizados eram distintos de acordo com as modalidades desportivas abordadas sendo que, no que se refere às modalidades desportivas coletivas, apresentávamos estratégias e metodologias semelhantes, enquanto que para as modalidades individuais, as estratégias/metodologias eram mais específicas, atendendo à especificidade da modalidade em questão.

No que diz respeito à organização das aulas, estas começavam com uma preleção inicial, estrutura semelhante para todas as UD. Relativamente a esta preleção inicial, consideramos que nem sempre era sintética/concisa. Por vezes utilizava-se algum tempo útil da aula, não se tornando rápido e económico o discurso. Nesta fase inicial eram verificadas/confirmadas as presenças dos alunos. De seguida era explicada a organização e dinâmica da aula, os objetivos a atingir com esta aula e os exercícios a serem realizados.

Por vezes utilizávamos, para auxiliar o discurso e compreensão dos alunos acerca dos conteúdos da aula, esquemas, imagens e vídeos, com objetivo de melhorar a aprendizagem. Considerávamos que os alunos conseguiam ter melhor compreensão dos objetivos da aula, dos conteúdos e da esquematização dos exercícios. Para uma melhor rentabilização do tempo de prática, no que concerne à planificação da aula (plano de aula), os grupos de trabalho já iam previamente estruturados, ou seja, as equipas ou os exercícios as pares (eg., treino funcional) eram distribuídas no início da aula de forma a rentabilizar o tempo de prática. No que diz respeito a esta forma de organização (grupos de trabalho), a mesma

revelou-se muito benéfica na gestão do tempo, pois, no decorrer da aula, o tempo de transição e organização entre exercícios era muito menor, já que apenas era necessário lembrar os alunos os grupos para cada exercício proposto.

Relativamente à instrução, em determinadas aulas optámos por utilizar o questionamento, não só para avaliar o conhecimento dos alunos, mas também para percebermos se a atenção dos alunos era consistente. Com isto, pretendia-se que fizessem uma análise e refletissem sobre os conteúdos e problemas expostos. Tendo em conta as características da turma, com o decorrer das aulas fomos percebendo que não era benéfica a abordagem por questionamento. Os alunos, e a turma como um todo, não respondiam assertivamente e aproveitavam o momento para se dispersarem em relação ao que lhes era perguntado.

Ainda nas estratégias adotadas na preleção inicial, também é importante referir o posicionamento do professor e dos alunos. Nos espaços desportivos exteriores, solicitávamos que os alunos se colocassem de costas para o sol e de costas para fontes que pudessem de alguma forma promover a desatenção (eg., aulas de outras de turmas que decorriam nos mesmos espaços). De um modo geral, quando começava a aula solicitávamos que os alunos se sentassem em forma de meia-lua (organização semicircular), com objetivo de nos ouvirem e verem, facilitando a apropriação da “mensagem”. Com esta organização pretendíamos que os alunos estivessem mais focados em nós, não tendo motivos aparentes para se distraírem e assim também conseguíamos que toda a turma estivesse no campo visual do professor, visto que esta era composta por um elevado número de alunos. Nem sempre foi fácil solicitar a todos que se sentassem e nos ouvissem. Estes, por vezes, criavam grupos e tentavam-se sentar e permanecer em pé conversando uns com os outros. Quando ocorriam estas situações, existia sempre a nossa intervenção, solicitando a todos que nos ouvissem e parassem de conversar uns com os outros.

Após a preleção era realizado sempre o aquecimento, onde tentávamos incluir uma componente lúdica relacionada com os conteúdos da aula, contribuindo para a motivação da aula e quebra de monotonia. Ao longo do estágio detetamos graves problemas com a turma. Sentíamos sempre bastantes dificuldades em certos alunos aceitarem a hipótese de realizarem atividades com alguns dos seus colegas. Assim, no que diz respeito às relações interpessoais aluno-aluno, definimos uma estratégia de intervenção, colocando em prática um programa de intervenção (exercício a pares) em todas as aulas, onde o principal objetivo era trabalhar (fazer um exercício ou uma atividade específica) nos primeiros minutos, com um determinado elemento da turma (todas as aulas os pares eram modificados). Esta estratégia estava intimamente relacionada com os problemas de relacionamento, isto

porque a turma apresentava graves problemas na relação interpessoal (só gostavam de realizar a prática e conversar com certos alunos, rejeitando a hipótese de realizarem algo com certas pessoas).

Relativamente à parte fundamental, existiu a preocupação em criar e organizar os exercícios de forma a que os alunos estivessem o menor tempo possível em espera, para evitar comportamentos fora da tarefa ou desviantes. Em relação à complexidade dos exercícios, tivemos a preocupação de criar situações desafiantes, mas com objetivos alcançáveis, pois, para nós, conseguirem obter sucesso é essencial para a autoestima e motivação.

Nas modalidades desportivas coletivas, as aulas eram organizadas essencialmente com recurso a jogos reduzidos e por grupos de nível, de maneira a que os alunos tivessem maiores intervenções e oportunidades e ter a bola, conseguissem aumentar a relação com os colegas de equipa e fomentar um maior empenhamento motor na tarefa. Por outro lado, na UD de Atletismo, por exemplo, existia uma parte da sessão para exercitação dos gestos e técnicas e na parte final, introduzíamos a competição entre alunos/grupos, para fomentar a competitividade e o empenho de todos os alunos.

Na parte final de todas as aulas, optávamos sempre por reunir os alunos, informá-los acerca do seu desempenho na aula e da concretização, ou não, dos objetivos propostos, bem como dos conteúdos que iriam ser trabalhados e melhorados na aula seguinte. Nesta fase realizava-se um balanço geral da aula, que tinha como função a certificação da assimilação e compreensão dos conteúdos, depois de colocados em prática.

Na maioria das aulas EF, havia sempre alunos que não realizam aula prática, tendo em conta diversos fatores. A estes alunos, solicitava-se que realizassem um relatório crítico da aula ou colaborassem na organização (caso tivessem devidamente equipados, integravam-se em diferentes funções, como por exemplo: árbitros, cronometristas, registo das pontuações e/ou na colocação e recolha de diversos materiais utilizados). Por vezes, era fundamental o professor contrariar esta tendência de os alunos não realizarem as aulas, mas, na maioria das vezes, é difícil para o professor controlar esta situação, pois são apresentadas declarações dos Encarregados de Educação ou, pura e simplesmente, nos informam que se “esqueceram” do equipamento desportivo. Desta forma, para que estes alunos não ficassem totalmente dispensados da aula, foram adotadas as estratégias já enunciadas, por forma a se sentirem úteis e a promover uma maior inclusão de todos. No relatório de aula, solicitado aos alunos que não participavam na componente prática, solicitava-se que descrevessem os grupos de trabalho, os exercícios realizados e objetivos, material usado, os alunos com melhor e pior desempenho, algumas sugestões de melhoria, entre outros.

Posto isto, e como referido no capítulo do Planeamento, na primeira aula de cada UD foi realizada a AD, de forma a aferir os níveis de conhecimento da matéria em questão e o nível geral da turma, e quais as principais dificuldades. Esta AD tinha como propósito, ao longo das sessões seguintes, trabalhar os aspetos em que os alunos revelavam maiores dificuldades e, com o tempo, estas serem superadas, evoluindo assim no seu desempenho.

De acordo com orientações do Orientador no nosso NE em praticamente todas as UD, foi solicitado criarmos grupos/equipas homogéneas, ou seja, alunos com capacidades idênticas, por grupos de nível. Nas modalidades desportivas coletivas, como seguíamos esta ideologia de ensinar a modalidade através do jogo, criámos ao longo das aulas grupos homogéneos, pois desta forma, os alunos desenvolviam um maior número de oportunidades ao longo do jogo, revelando maior entusiasmo nas movimentações e nas dinâmicas. Estando assim subjacente uma maior proficiência das habilidades físico-motoras, contribuindo para uma melhor aquisição dos conteúdos, como a movimentação, enquadramento de acordo com o alvo, posicionamento e gestos técnicos corretos.

Como forma de comprovar o anteriormente referido, tivemos casos em que alguns alunos revelavam muitas dificuldades em certas UD. Por exemplo sempre que realizavam jogo ou situações analíticas, a bola sempre que ia para estes elementos terminava a jogada, ou realizavam por exemplo um passe de qualquer forma, sem nenhum propósito e correção. Nestes momentos, o professor incidia bastante no FB, e acompanhava mais este tipo de alunos, motivando-os, não os deixando ter uma atitude de desmotivação e desinteresse. Com o decorrer da UD e trabalhando isoladamente com os grupos de alunos com as mesmas dificuldades (níveis I e E) foi-se criando exercícios específicos com objetivo de que os alunos melhorassem a sua técnica. Foi notória a evolução, e ao longo das aulas foram melhorando as suas debilidades, perdendo o medo/receio demonstrado em algumas situações. Posteriormente, e quando se percebeu que existia mais confiança e à-vontade, neste momento já se integraram os alunos com maiores dificuldades em situações de jogo formal, junto com os alunos com mais e melhores capacidades.

Foi notória a melhoria ao longo das aulas, pois estes alunos com mais dificuldades começaram a efetuar mais passes, por exemplo, com melhor técnica e enquadrando-se na procura da jogada mais adequada. Em certas situações estas estratégias não se mostraram totalmente eficazes e tiveram de ser ajustadas. Por exemplo, no Futebol, existiram alguns alunos que não conseguiam receber a bola e passa-la de uma forma enquadrada. Tivemos de condicionar o exercício e impedir que a equipa adversária lhe “roubasse” a bola quando esta estivesse nesse jogador. Com isto, queria-se que o aluno tivesse tempo de procurar a

melhor situação de passe e fosse ganhando mais confiança. Também no Voleibol tivemos de modificar estratégias. Seleccionámos os alunos com maiores dificuldades para jogarem juntos, normalmente em cooperação, junto com um aluno com mais capacidade em cada equipa como facilitador de jogo, para que estes conseguissem manter a bola no ar, sempre com o objetivo de conseguirem fazer os três toques antes de transpor a bola para o campo da equipa adversária. De uma forma geral os alunos com mais proficiência realizavam as tarefas mais autonomamente pelo que a nossa atenção recaía principalmente nos alunos com mais carências técnicas, táticas e físico-motoras.

Ao longo das aulas utilizou-se diversos modelos de ensino, não sendo apenas um modelo especificamente utilizado. Em algumas aulas seguimos as características e estratégias plasmadas no Modelo de Educação Desportiva (MED), de Siedentop, e no modelo *Teaching Games For Understanding* (TGFU), de Bunker e Thorpe. Os modelos de ensino que seguimos distinguem-se pela sua pertinência no sentido de centrar o ensino no aluno. São modelos que possibilitam o processo pedagógico baseado na dinâmica intrínseca do jogo desportivo, destacando-se pela sua importância para com o desenvolvimento do conhecimento tático e processual do aluno.

No modelo TGFU, Graça e Mesquita (SD) afirmam que os criadores deste modelo queriam que a atenção do ensino do jogo fosse deslocada do desenvolvimento da habilidade técnica para o desenvolvimento da capacidade de jogo, através da compreensão táctica. Segundo estes autores, a ideia será deixar de ver o jogo como um momento de aplicação das técnicas, para passar a vê-lo como um espaço de resolução de problemas. Este conceito é concretizado através da criação de formas/situações de jogo adequadas ao nível e capacidade dos alunos. Era segundo esta ideologia que planeávamos as nossas aulas das modalidades desportivas coletivas, nomeadamente Futebol e Tag-Rugby. Em certos momentos seguimos este modelo, criando situações de jogo reduzido para trabalhar alguns conteúdos mais facilmente compreendidos nesta situação e, gradualmente, íamos aumentando a sua complexidade, até chegarmos a uma situação de jogo formal.

Utilizámos, em grande parte das aulas, o estilo de ensino Descoberta Guiada que, de acordo com Graça e Mesquita (SD), está intimamente correlacionado com o TGFU, já que os alunos eram expostos a determinadas situações e/ou problemas (jogo com os seus problemas táticos), sendo incentivados a procurar soluções, discuti-las e explicá-las, sempre com as ajudas e “dicas” do professor, com objetivo de descobrir as soluções para esse mesmo problema. Este estilo de ensino era posto em prática por questionamento aos alunos, no momento da jogada, procurando lhes perguntar sobre aquela situação específica,

sobre aquela tomada de decisão peculiar e se, porventura, essa foi de facto a melhor/mais eficaz solução. Pedia-se sempre aos alunos que justificassem o porquê das suas respostas.

Relativamente ao MED, as suas características foram essencialmente adaptadas para os alunos dispensados ou que por algum motivo não realizavam a aula. Isto é, como já foi referido, estes alunos para estarem incluídos na aula, tinham diversas funções externas à prática, nomeadamente: árbitros, cronometristas, responsáveis pelas pontuações, mas também um tipo de “jurados”, em que, por vezes, lhes era pedido também que realizassem um relatório com os principais erros efetuados pelos seus colegas da turma.

Por fim, descrevemos as estratégias e principais estilos de ensino que utilizámos ao longo do ano letivo, de acordo com a UD em questão. Nos jogos desportivos coletivos, o estilo de ensino estava interligado com o modelo de ensino pelo que a Descoberta Guiada foi a mais utilizada. Na modalidade individual (Atletismo), o estilo de ensino presente foi o de Tarefa, pois nós, professores, explicávamos os exercícios a realizar, como deviam ser realizados, e os alunos cumpriam essa tarefa e sua organização proposta. Foi utilizado na maioria das aulas o aluno como o agente de ensino, principalmente quando apresentavam proficiência na UD selecionada, pois assim, desenvolviam a autonomia e as relações interpessoais dentro do grupo.

3.5 – ORGANIZAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

Ao longo do EP foi-nos solicitado que acompanhássemos um cargo de gestão escolar, de modo a compreender as funções atribuídas bem como todos os processos e tarefas inerentes aos sistemas de organização da Escola. Ao longo do ano letivo realizou-se o acompanhamento à Diretora de Turma (DT) do 9.º ano que lecionámos.

Numa primeira abordagem importa salientar algumas definições deste cargo profissional. Boavista e Sousa (2013) entendem que DT é um professor posicionado numa estrutura pedagógica de gestão intermédia da escola, particularmente centrado nos alunos e na gestão dos mesmos, especializado na organização de um trabalho cooperativo entre os diferentes professores da turma que dirige, em benefício do desenvolvimento intelectual e pessoal destes discentes. Para além destas características, este cargo assume uma tripla função, uma vez que tem o dever de estabelecer relação com os seus alunos, com os respetivos encarregados de educação e com todos os restantes professores da turma. O DT é então “um elemento do sistema de gestão da escola, a quem competem responsabilidades na gestão geral no Conselho de Turma a que presidir.” (Boavista & Sousa, 2013, p. 82).

Para assessoria ao cargo, uma das primeiras tarefas consistiu em consultar o Regulamento Interno da ESJCFF, tendo como objetivo conhecer o perfil funcional, as competências e as funções na escola. Na assessoria, segundo o descrito no Guia de Estágio Pedagógico 2018/2019, (Ribeiro-Silva, 2018) os objetivos para o acompanhamento do cargo seriam a aquisição e o conhecimento: do contexto real da escola; das funções do DT; da compreensão de quais as funções administrativas; da caracterização da turma e alunos com NEE; do acompanhar e entender formas de lidar/ensinar e avaliar alunos com NEE; de perceber como se desenrola o processo de avaliação ao nível do CT; e de perceber as formas de interação com os Encarregados de Educação e os próprios alunos.

Descrevendo as principais tarefas realizadas ao longo do EP, participou-se em reuniões com a DT, em observação de aulas com os alunos da disciplina da DT, em reuniões de avaliação intercalares e de final de cada período, sendo realizado o relatório intermédio descrevendo todas as tarefas efetuadas. Posto isto, com o acompanhamento do cargo mencionado, pensamos que as principais características que um DT terá de apresentar serão a liderança, a reflexão, o espírito crítico e a colaboração.

Fazendo uma reflexão e análise genérica ao acompanhamento a este cargo, depreendemos, pelo facto de se estar presente em várias situações, em momentos distintos, com a DT, fez-nos adquirir bastantes ferramentas e conhecimentos para o futuro profissional. Assistimos por vezes à resolução de alguns problemas de diversas ordens, comunicámos determinadas situações aos Encarregados de Educação, entre outros aspetos relacionados com o cargo.

No que concerne ao trabalho em equipa nas diversas áreas profissionais, também foi notório que existe uma estreita proximidade entre diferentes cargos profissionais (professores, assistente social, direção da escola, psicólogos). Assim, em conjunto e consoante o problema ou situação, pretendia-se a resolução célere do mesmo, tomando medidas por forma a que o problema fosse resolvido de forma objetiva, eficaz, mas também eficiente.

3.6 – PROJETOS E PARCERIAS

Nesta área de atividades de projetos e parcerias educativas, ao longo do EP foram realizadas duas ações de formação realizados pelo nosso NE. As duas ações de formações tiveram como temas: Tiro com Arco e Atividades Rítmicas Expressivas. Ao longo do EP também se participou em ações de formação noutras organizações escolares e organizaram-se e participou-se em encontros, nomeadamente o Desporto Escolar *Mega Sprinter* em Faro.

Em relação aos projetos desenvolvidos pelo NE, apresentamos o Tiro com Arco e as Atividades Rítmicas Expressivas. Na atividade Tiro com Arco, esta foi destinada apenas para o público escolar. Numa primeira fase, foi definido logo no início do ano letivo pelo DEF da ESJCFF, que o nosso NE iria realizar uma atividade no dia das Jornadas da Escola. Assim, numa das reuniões do NE, definimos a atividade e a distribuição de tarefas para o desenvolvimento adequado da atividade. Desde o início do ano letivo que o NE de EF demonstrou interesse em dar a conhecer uma modalidade nova naquela Escola.

O Tiro com Arco foi sempre, desde o início, uma iniciativa de carácter lúdico que visava aumentar o interesse dos alunos em atividades deste carácter, ao mesmo tempo que proporcionava a aquisição e a consolidação de hábitos de manutenção da condição física.

Como foi a primeira vez que se realizou este evento na Escola, foi necessário proceder à planificação, e verificar os materiais que necessitávamos. Visto termos um colega do mesmo NE com materiais no âmbito desta modalidade, seria possível a realização da mesma sem custos financeiros, obrigatórios caso o nosso colega não nos disponibilizasse o material necessário para a operacionalização/dinamização da atividade. Após a planificação, propusemos atividade à Direção da ESJCFF, sendo que a mesma aprovou o projeto e também revelou interesse na mesma. Posto isto, começámos a efetuar todos os preparativos e a respetiva divulgação junto da comunidade escolar (anexo 14).

Tendo em conta que a atividade se realizou no Dia do Patrono Escolar, os alunos estavam dispensados das aulas e deveriam participar nas propostas escolares. Numa primeira abordagem, toda a comunidade escolar (Professores, Alunos e Funcionários) realizaram uma caminhada pela cidade da Figueira da Foz, seguidamente assistiram a uma pequena comunicação do Diretor da Escola e, posteriormente, participaram nas restantes atividades do dia., como por exemplo, no Tiro com Arco.

O evento contou com a participação de cerca de 40 alunos, de todos os ciclos de estudos (3.º ciclo e Secundário) e teve a colaboração de diversos professores de EF. Consideramos que a adesão dos alunos foi escassa, isto porque os alunos apresentavam fadiga e por se aproximar da hora de almoço. Relativamente aos alunos que participaram consideramos que os mesmos revelaram muito interesse e vontade de aprender esta nova modalidade, não se tendo registado qualquer incidente.

Em relação ao segundo projeto educativo, foram também numa primeira fase efetuados os mesmos procedimentos do projeto anterior (organização, planificação, autorização da Direção escolar e divulgação). O segundo evento teve como tema as Atividades Rítmicas Expressivas (anexo 15). Com este evento pretendia-se a aquisição, e reciclagem,

de conhecimentos por parte dos docentes de EF e, numa segunda fase, a participação dos alunos num workshop prático alusivo à temática - Atividades Rítmicas e Expressivas.

A primeira sessão (workshop teórico-prático), denominada por “Domínio Musical e Metodologia de Construção Coreográfica no Fitness”, foi ministrada por um professor externo à ESJCFE, docente na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra (ESEC-IPC). Introdutoriamente, agradeceu o convite formulado e endereçou os parabéns ao NE pela iniciativa. Na primeira parte, a ação destinava-se apenas aos professores de EF. Começou a sua exposição abordando as principais características das atividades de grupo de fitness, sendo a música uma presença constante em todas elas (eg., *Step*, Aeróbica). Foi possível perceber o porquê da utilização da música e quais as suas principais funções (eg., determinar a velocidade do movimento, a intensidade da aula, motivação dos praticantes, número de exercícios/sequências de exercícios a realizar). Para além destes aspetos, foi explicado o quão importante é para o instrutor o domínio musical. Dominando a música e suas contagens, o instrutor ficará liberto para outras tarefas (eg., motivar os praticantes, corrigir posturas incorretas, fornecer FB, ter maior atenção à evolução da classe). Complementarmente, é de realçar que a realização dos exercícios/sequências coreográficas respeitando a cadência musical, soa melhor ao ouvido, tornando-se a execução mais natural, o que permite maior autonomia motora aos praticantes.

De seguida abordou a frase musical (32 tempos). Esta é a base de toda a construção coreográfica, cíclica nas faixas musicais normalmente utilizadas na abordagem destas atividades (eg., Aeróbica). É constituída por batidas mais fortes (tempo 1), intermédias (tempos 9, 17 e 15) e outras de menor intensidade. Percebemos igualmente que as diferentes batidas musicais (BPMs) são agrupadas e denominadas da seguinte forma [compasso quaternário (4t), elemento (8t), segmento (16t) e bloco (64t)]. Na sequência desta exposição, o formador colocou um *set* musical e solicitou aos formandos que definissem as diferentes batidas. Distribuiu uma bola de andebol por formando e, ao som da música, foi solicitando que fossem definidas diferentes cadências (eg., 32 em 32 tempos; 16 em 16 tempos; 8 em 8 tempos; e 4 em 4 tempos), rebatendo a bola no solo aquando da batida pedida.

Após este exercício, foi-nos explicado e demonstrado os passos que normalmente são utilizados na Aeróbica, atividade que esteve na base da proliferação de todas as outras atividades de grupo. Percebemos que existem passos com 1 tempo (eg., marcha), 2 tempos (eg., passo-toque) e 4 tempos (eg., duplo passo-toque), os quais, conjugados sob determinada ordem (métodos de montagem coreográfica), devem sempre respeitar a estrutura musical de base (frase musical - 32 tempos). Por exemplo, sabendo de antemão que

um passo cruzado tem 4 tempos, se quisesse fazer uma sequência com este passo deveria repeti-lo 8 vezes, ou 16 vezes, de forma a trabalhar durante uma (32t) ou duas (64t) frases musicais, respetivamente.

Como último ponto da ação, abordou um dos métodos de montagem coreográfica, na sua opinião dos mais simples e fáceis de aplicar: a pirâmide total. De uma forma resumida, consiste em ensinar 4 passos sequencialmente, cada um com duração de 32 tempos numa fase inicial. Numa segunda fase, os 4 passos são reduzidos para metade (16 tempos cada passo) e, para terminar, cada passo é realizado apenas durante 8 tempos, perfazendo a coreografia final o total de 32 tempos, e denominada por produto final. Explicou que, entre cada progressão, deve ser realizada a marcha (passo de transição) pois, por ser de baixa intensidade e fácil execução, permite que a instrução do instrutor para o praticante seja fornecida com maior eficácia e a apreensão de informação por parte dos praticantes seja maior, facilitando assim o processo de EA.

Para terminar explicou que, independentemente destas metodologias, importantes no processo de planificação, é importante que o instrutor não aplique esta metodologia de forma hermética, mas que a adapte e utilize considerando sempre o nível dos praticantes, a sua capacidade de aprendizagem, ou a sua condição física, entre outros fatores. Na sua opinião, um instrutor competente e que prime pela qualidade é aquele que se adequa aos praticantes modificando e/ou adaptando a aula sempre atendendo às suas especificidades. Ocorreu depois um breve período de questões e comentários acerca da exposição, nomeadamente acerca das questões associadas às aulas pré-coreografadas (eg., *Zumba*), muito em voga na atualidade, e ao verdadeiro papel do instrutor de fitness, tendo como foco os aspetos de cariz didático-pedagógico.

Posteriormente, foram apresentados diversos *workshops* com duração de 15 a 30 minutos cada um. Estes tinham um carácter prático, assim os professores de EF teriam o papel de praticante. O primeiro *workshop* tinha como proposta Treino Funcional, segundo um *set* musical construído especificamente de acordo com a metodologia de treino *Tabata* e respeitando os tempos de trabalho e repouso definidos. Os professores de EF realizavam determinados exercícios (eg. Polichinelos, agachamentos) propostos por nós. No segundo *workshop* apresentou-se uma coreografia de *Step* e por último realizou-se uma dança tradicional com o tema: *Círculo Circasense*.

A atividade seguinte foi novamente ministrada pelo professor convidado. Este dinamizou uma sessão prática de Atividades Rítmicas e Expressivas para cerca de 100 alunos da ESJCFF, de diferentes anos de escolaridade e de quatro turmas distintas. Após se

apresentar e contextualizar a atividade, pediu a cada um dos alunos que pegasse uma bola, colocadas próximas dele, e organizou aos alunos circularmente, colocando-se no meio do mesmo, conduzindo pedagogicamente a atividade maioritariamente nessa posição. Foram realizados vários exercícios, sequências rítmicas de 2 tempos e depois de 4 tempos, sendo que, ciclicamente a bola era passada para os alunos da direita, de forma cíclica em cadeia. Algumas das progressões realizadas foram: a inversão do sentido de rotação (para a esquerda e utilizando a mão não dominante pela maioria dos alunos); realização da sequência obedecendo a uma cadência musical (eg., 128 BPM), imposta por uma faixa musical colocado para tal; aumento da cadência de 128 BPM para 140 BPM. Posteriormente pediu a todos os alunos que colocassem as bolas no cesto de onde, no início da sessão, as tinham tirado, e colocou os alunos em pé (posição bípede), com as mãos nos ombros dos colegas que se encontravam ao seu lado (à direita e esquerda), realizando uma pequena coreografia muito similar ao trabalho realizado com as bolas, nas quais utilizaram apenas os membros superiores. Para terminar, e seguindo uma lógica progressiva no aumento da dificuldade nas tarefas propostas, ministrou uma *Master Class* de *Aerodance* com alguns movimentos entretanto realizados, conjugados com outros novos, neste caso individualmente.

A título complementar importa referir que foram emitidos certificados de presença para os professores de EF presentes em ambas as ações: Tiro com Arco (anexo 16), Atividades Rítmicas e Expressivas (anexo 17).

Outra parceira desenvolvida foi o Desporto Escolar, onde estivemos presentes no *Mega Sprinter*, realizado em Faro, acompanhando um atleta com NEE, e representando o Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Velho na prova lançamento do peso adaptada (anexo 18).

3.7 – ATITUDE ÉTICO-PROFISSIONAL

Para uma melhor compreensão consideramos que é importante o entendimento da palavra ética. Na origem grega, *êthos* (ética) significa costume, hábito. É uma característica humana construída histórico-socialmente a partir das relações coletivas dos seres humanos nos ambientes onde vivem. A ética refere-se à moralidade da conduta humana quer individual quer coletiva. (Rocha & Benedetti, 2008).

Esta atitude ético-profissional está subjacente à intervenção pedagógica ao longo do EP. Nesta área, pretende-se que exista desenvolvimento do profissionalismo do futuro professor. Ao longo do ano letivo, procuramos ser eticamente profissionais e sigilosos de acordo com as normas de conduta do meio onde estávamos inseridos. Assim, assumimos

o compromisso de forma responsável, fomos assíduos e pontuais, no que se refere a questões pessoais não partilhamos quaisquer informações para o exterior do ambiente escolar.

Relativamente a novas aprendizagens, consideramos que novas formações contribuíram para melhorar a nossa ética profissional. Frequentamos diversas ações de formação ao longo do ano letivo, não só da escola, mas também da FCDEF-UC e outras organizações, nomeadamente: (anexo 19):

- a) Ação de formação – Educação Física de qualidade: o exemplo Australiano (21 de setembro de 2018, na FCDEF-UC).
- b) Ação de formação – Programa FITESCOLA (7 de setembro de 2018, na FCDEF-UC).
- c) Fórum de Desporto da REDESPP (5 e 6 de novembro de 2018, na ESECS-IPL).
- d) Jornadas Científico-Pedagógicas do EP em EF (29 de março de 2019, na FCDEF-UC).
- e) Oficina de Ideias em EF (16 e 17 de maio de 2019, na FCDEF-UC).
- f) Seminário de Prevenção e Promoção da Saúde (15 de maio de 2019, na Santa Casa da Misericórdia de Montemor-o-Velho).
- h) Fórum Internacional das Ciências da EF (16 e 17 de maio de 2019, na FCDEF-UC).

As formações frequentadas ao longo do EP tornaram-se bastante benéficas, contribuindo para o enriquecimento e aquisição de novos conhecimentos, os quais nos poderão ser úteis enquanto futuros profissionais de EF, mesmo em ações de diferentes domínios, desde que intimamente relacionadas com a área desportiva. O *Mega Sprinter* decorreu de 5 a 6 de abril, em Faro (Algarve). Esta participação permitiu-nos conhecer a realidade de um encontro no âmbito do Desporto Escolar, com um número elevado de alunos participantes, percebendo a enorme capacidade necessária para organização deste evento.

Relativamente à atitude ético-profissional, esta teve como primeiro objetivo adaptar nossa atitude ético-profissional à população escolar, nomeadamente aos alunos da turma acompanhada como docente, para que estes evoluíssem relativamente às suas capacidades e atingindo desta forma sucesso e os bons resultados na EF e nas outras disciplinas.

3.8 – APRENDIZAGENS REALIZADAS

No decorrer do ano letivo, foi notório os problemas que foram surgindo e situações que tínhamos de ajustar. Foram muitos os momentos que refletimos e errámos. Por vezes, houve momentos em que nos deixamos abater por diversos fatores (eg., a não atenção dos alunos, a falta de tempo para cumprir com as tarefas propostas, a atitude dos alunos face a certas tarefas). Assim tivemos de arranjar estratégias para superar e levar até ao fim esta caminhada. Depois de tudo terminar, percebemos que foi sem dúvida um EP muito

enriquecedor, tanto nas aprendizagens como no crescimento pessoal e moral, pois todos estes aspetos conjugados são o que nos fará melhorar enquanto futuros professores. As aprendizagens realizadas estão intimamente relacionadas com as expectativas iniciais, pois sem ambas e sua conseqüente relação, não seria possível realizar esta reflexão crítica.

Relativamente ao ensino inclusivo e identificação e valorização das diferenças dos alunos, pensamos ter cumprido com este objetivo inicial, já que na turma que se lecionou tínhamos presentes 2 alunos com NEE. Assim e de forma a serem incluídos na aula, tivemos a preocupação de os integrar em todas as sessões. Não existia nada que estes alunos não pudessem fazer nas aulas de EF. Apenas se tentou integrar de forma natural e motivá-los mais para a prática, porque era notório alguma desmotivação da sua parte.

Relativamente à participação na escola, as expectativas foram cumpridas. Com ela adquirimos novas aprendizagens e novas formas de encarar vários cargos, inclusivamente o de DT. Foi possível a aquisição e integração em diferentes tarefas e funções profissionais. A participação em ações de formação revelou-se muito útil e enriquecedora nos conhecimentos adquiridos, já que participámos em algumas. Para além disso, os estudos das matérias ao longo do ano foi constante, pois sempre que aparecia alguma dúvida na lecionação de determinada matéria/conteúdo, procurávamos obter informações sobre os mesmos em livros e outros documentos, aumentando o nosso conhecimento.

Relativamente ao desenvolvimento do processo de EA, esta foi a dimensão mais trabalhosa e onde se sentiu mais dificuldades, visto que a aprendizagem de determinadas matérias já tinha sido abordada há alguns anos aquando da obtenção da licenciatura. No entanto, foi sem dúvida a que nos trouxe maiores aprendizagens e conhecimentos para a nova realidade profissional encontrada (vertente do ensino).

Visto ser a primeira vez que se trabalha no “terreno”, neste âmbito da prática de ensino em contexto escolar, foi sem dúvida uma tarefa difícil e por vezes incerta, mas no final de todo o processo percebe-se que o EP foi sem dúvida muito enriquecedor, ao longo de todo o ano letivo. Foram muitas as tarefas realizadas, de modo a cumprir com os objetivos formulados, desde a estruturação dos diferentes níveis de planeamento, à avaliação dos alunos e seus diferentes momentos e funções, e toda a realização subjacente não só a nível das dimensões de intervenção pedagógica, mas também relativamente aos projetos e parcerias que organizámos e participámos ao longo de todo o período de EP.

CAPÍTULO 4 – TEMA-PROBLEMA

4.1 – INTRODUÇÃO

A Educação Física é um meio extraordinário de educação e de formação pessoal e social. É uma fonte de experiências enriquecedoras tanto individualmente como enquanto membro de um grupo, com inúmeros exercícios, atividades e/ou modalidades desportivas, que permitem desenvolver aspetos, qualidades ou competências imprescindíveis para um sentimento de bem-estar no ser humano, em específico em jovens adolescentes, onde tudo parece acontecer demasiadamente rápido e sem qualquer lógica aparente. A adolescência é considerada por Bouzas (2011) como um micromundo em transformação, daí a importância de incidirmos a nossa investigação sobre esta fase específica.

A Educação Física, quando lecionada de forma integradora e facilitadora de novas aprendizagens, profícuas, permite ao jovem adolescente a aquisição de uma sensação geral de bem-estar ou de estilos de vida genericamente positivos, e a melhoria do relacionamento interpessoal, pela sua particularidade e especificidade. O desporto e a sua prática regular permitem ao jovem adolescente, entre muitos outros aspetos, o sentimento de pertença a uma equipa/grupo, o trabalhar em equipa/grupo para obtenção de determinados objetivos, enfrentar (e cumprir) regras/normas impostas por um “mediador” (eg., professor), o que, por si só, transposto para o seu quotidiano em qualquer outra situação de cariz social que implique a necessidade de se relacionar com os pares (crianças, adolescentes ou adultos), o ajudará neste processo complexo que é o relacionamento interpessoal.

Nunca, como na atualidade, os estilos de vida dos jovens adolescentes foram marcados por situações/características que fazem com que a capacidade de relacionamento interpessoal seja tão descuidada e pouco potenciada. O uso excessivo e abusivo de novas tecnologias (eg., *smartphone*, *tablet*), a falta de tempo dos pais (cada vez mais se veem obrigados a cumprir com funções profissionais, exigindo mais tempo e menos disponibilidade para por exemplo conversar com os seus filhos sobre situações do dia-a-dia), são alguns exemplos que podemos considerar a este nível (Campos, Melo, Martins, Damásio, Mendes & Gomes, 2018) e que, na nossa opinião, influenciam negativamente a capacidade dos jovens para se relacionar socialmente com os colegas, amigos e/ou familiares.

Como referido por Borsari (1980), e para que haja desenvolvimento com sucesso em crianças e jovens adolescentes (desde o ensino pré-escolar ao ensino superior), tanto em termos educativos como sociais, ou mesmo em termos de saúde no seu sentido mais lato [muito mais que a ausência de doença, um completo sentimento de bem-estar físico,

mental e social (World Health Organization, 2016)], a Educação Física tem necessidade de estar organizada numa base de responsabilização e atribuição de funções/papéis sociais, daí a importância do estudo do relacionamento interpessoal na fase da adolescência e de como este se relaciona com o sentimento de bem-estar e estilo de vida adotado.

Assim, os objetivos iniciais do presente trabalho foram:

- a) caracterizar o sentimento de bem-estar e estilo de vida dos adolescentes de uma turma do 9.º ano de escolaridade;
- b) caracterizar os relacionamentos interpessoais dentro da mesma turma, tanto em termos de aceitação como de rejeição para com os colegas (matriz sociométrica);
- c) associar (correlação de *Spearman*) o relacionamento interpessoal (aceitação e rejeição) de todos os adolescentes da turma com o sentimento de bem-estar e estilo de vida.

Após a operacionalização de um programa de intervenção, que descreveremos no capítulo da Metodologia, formulámos os seguintes objetivos:

- d) caracterizar o sentimento de bem-estar e estilo de vida dos adolescentes de uma turma do 9.º ano de escolaridade, e comparar com os resultados obtidos antes da operacionalização do programa de intervenção;
- e) caracterizar os relacionamentos interpessoais dentro da mesma turma, tanto em termos de aceitação como de rejeição para com os colegas (matriz sociométrica), e comparar com os resultados obtidos antes da operacionalização do programa de intervenção.

Essencialmente, a pertinência do estudo está no facto de, conhecendo de forma mais aprofundada os alunos com os quais lidamos semanalmente, especificamente ao nível das relações de aceitação/rejeição que são estabelecidas dentro da turma, será possível definir um conjunto de estratégias e/ou dinâmicas de trabalho (educativo) no sentido de estimular este aspeto (relacionamento interpessoal) e, como consequência, promover mais e melhores aprendizagens, em contexto/ambiente mais positivo e motivador. A longo-prazo, estas estratégias/dinâmicas de trabalho podem, de uma forma bastante genérica, interferir positivamente com a qualidade de vida (saúde em geral) dos agora jovens adolescentes, mas muito em breve jovens adultos socialmente com um papel mais ativo e interventivo.

4.2 – METODOLOGIA

4.2.1 – PARTICIPANTES

Participaram neste estudo 28 jovens adolescentes dos 14 aos 16 anos de idade [Média (M) ± Desvio-padrão (DP) = 14.18 ± 0.54], a 16 de novembro de 2018 (data de

aplicação do primeiro questionário, antes da operacionalização do programa de intervenção), 15 (53.60%) do género masculino e 13 (46.40%) do género feminino.

4.2.2 – INSTRUMENTOS

Para recolha dos dados foi aplicado um questionário a todos os alunos (anexo 3), devidamente construído e adaptado recorrendo a especialistas na área, conforme recomendado na literatura de referência (Hill & Hill, 2002): *face validity*. O instrumento foi aplicado após a respetiva autorização dos pais e/ou encarregados de educação de todos os alunos da turma (anexo 20).

A primeira parte é constituída por 16 questões, que nos permitirão caracterizar sócio demograficamente todos os alunos. A segunda parte é constituída por 10 itens avaliados através de uma escala de *likert* de 10 pontos, de concordância, em que 0 (zero) corresponde a “*nada*” e 10 (dez) corresponde a “*muito*”, permitindo recolher informação acerca do bem-estar e estilo de vida dos jovens adolescentes de acordo com a sua própria percepção. Por fim, a terceira parte é constituída por 6 questões, 3 associadas ao processo de aceitação interpessoal e outras 3 ao processo de rejeição interpessoal, onde o inquirido terá de ordenar hierarquicamente os seus colegas de turma (apenas estes), em função de determinadas situações hipotéticas. Para melhor compreensão, recomendamos uma análise detalhada do anexo 3 (questionário).

4.2.3 – PROCEDIMENTOS

Numa fase prévia, foi contactada a Diretora de Turma no sentido de solicitar a autorização aos pais/encarregados de educação para a realização do estudo. Após receção da mesma, assim como confirmação de todas as autorizações, o instrumento foi depois aplicado numa aula de Educação Visual (a cargo da Diretora de Turma), num ambiente calmo e tranquilo, propício ao preenchimento adequado (Hill & Hill, 2002). Em termos globais, numa fase prévia, foram explicados os objetivos do estudo, o que efetivamente se pretendia com a aplicação e reforçada a importância de as respostas serem fornecidas com total honestidade e sinceridade. Após a operacionalização do programa de intervenção, este foi novamente aplicado a todos os alunos, a 9 de maio de 2019, em condições o mais próximo possível da primeira recolha (aplicado e recolhido numa aula de Educação Visual, pela Diretora de Turma, na mesma sala, e foram facultadas as mesmas informações e explicações genéricas).

4.2.3.1 – PROGRAMA DE INTERVENÇÃO

Atendendo aos resultados obtidos, os quais nos permitiram perceber os baixos índices de aceitação e por outro lado os altos valores de rejeição dentro da turma em análise, foi pensado, planeado e operacionalizado um programa de intervenção, com o objetivo de minimizar a rejeição e potenciar a aceitação dentro do grupo, através de alguns exercícios e formas de organização.

Este, de forma genérica, consistiu num programa de exercícios de treino funcional, ministrado durante as sessões de Educação Física (10 minutos por aula), com uma duração de 14 semanas (23 sessões), de 14 de janeiro a 13 de maio de 2019. Tal como já referido, foi nossa intenção potenciar a aceitação e minimizar a rejeição, através do relacionamento interpessoal inerente às características dos exercícios propostos e/ou organização da atividade (eg., trabalho a pares, em cooperação, para obtenção de um objetivo comum).

Por exemplo, uma das sessões-tipo (sendo as outras muito similares em termos de estrutura, conteúdos e organização didática da turma) era constituída por 8 exercícios (polichinelo, *skipping*, agachamento, afundo, abdominal, extensão de braços, prancha e “carrinho de mão”). Utilizámos estratégias no sentido de permitir que estes fossem realizados a pares (eg., polichinelo frente a frente, agachamento frente a frente com mãos dadas para melhor equilíbrio) e exercícios/materiais que permitiam preparar os conteúdos abordados na fase fundamental, relacionados com a Unidade Didática em causa [eg., uso da bola de rugby no afundo - após a realização do exercício a bola era passada para o colega que estava colocado à sua frente, preparando assim alguns conteúdos (passe e receção) desenvolvidos na fase principal da sessão].

Foi utilizada música para definição da velocidade dos exercícios, atendendo à cadência [130 batidas por minuto (BPM)], e motivação dos praticantes. Recorremos a um *set* musical com músicas atuais e “jovens”, bem conhecidas destes, para assim tentar estimular mais empenho, dedicação, motivação e interação com os colegas, na realização dos exercícios. Importa referir que os pares foram sempre trocando, em todas as sessões, com base nos resultados de aceitação/rejeição obtidos antes do programa, descritos posteriormente no capítulo dos resultados. Para terminar este tópico, nesta fase da aula tivemos especial atenção à forma como instruíamos/emitiámos feedback pedagógico. Todas as “palavras-chave” que utilizávamos eram cuidadosamente selecionadas de forma a estimular um sentimento de cooperação e entajuda em todos os jovens, fortalecendo e desenvolvendo assim a coesão grupal na turma.

4.2.4 – PROCEDIMENTOS ESTATÍSTICOS

Inicialmente, recorrendo à estatística descritiva, através da qual é possível caracterizar a turma, apresentamos os dados referentes a variáveis que nos permitirão conhecer um pouco mais os alunos (eg., número de elementos do seu agregado familiar ou nome da sua disciplina preferida).

Relativamente ao objetivo “a) caracterizar o sentimento de bem-estar e estilo de vida dos adolescentes da turma”, são apresentados os resultados derivados igualmente de uma análise descritiva através de valores centrais - média, e de dispersão - desvio padrão ($M \pm DP$). Os dados permitirão perceber como estes jovens adolescentes se sentem e qual a sua perceção em relação aos itens em avaliação (eg., sinto que sou conflituoso, tendo dificuldade em ter e fazer novos amigos), relacionados com o bem-estar e estilo de vida.

No que concerne ao objetivo “b) caracterizar os relacionamentos interpessoais dentro da turma, em termos de aceitação e de rejeição para com os colegas”, são apresentados os dados provenientes de uma matriz sociométrica, feita com base em Northway e Weld (1999). Com estes, é possível perceber quais as relações de interação estabelecidas na turma, os colegas de turma que preferencialmente são escolhidos para realização ou participação em determinadas situações hipotéticas (de aceitação) e os colegas que por quaisquer outros motivos de índole diversa são excluídos (rejeição) noutras situações hipotéticas apresentadas. Esta matriz sociométrica ajudar-nos-á a avaliar a integração de um indivíduo num grupo e, com base nestes dados, auxiliar a intervenção pedagógica (Northway, & Weld, 1999). A matriz consiste num quadro de dupla entrada, no qual cada aluno corresponde a uma linha e a uma coluna. Na linha é registada a preferência/rejeição tida por aluno e na coluna a preferência/rejeição de que cada aluno foi alvo da parte dos colegas da turma. Os números 1, 2 e 3 indicam a primeira, segunda e terceira escolha. A posição do número refere-se, respetivamente, à primeira, segunda e terceira dimensão. Os 0 (zeros) representam escolhas não realizadas e são assinaladas apenas quando o aluno não escolheu/foi escolhido em todas as dimensões. Serão realizadas duas matrizes, uma relativa à aceitação (anexo 21) e outra referente à rejeição (anexo 21). A posição sociométrica, isto é, o grau em que cada aluno é aceite pelos outros elementos da turma, é aferida a partir do número de vezes em que é escolhido. Este índice - Índice de Posição Sociométrica (IPS) - calcula-se atribuindo a cada entrada registada na coluna vertical de cada aluno o número 1, não considerando a ordem de preferência. Determina-se, assim, o número total de vezes em que cada aluno é escolhido. O índice, aplicado a ambos os

critérios (aceitação e rejeição), é classificado por Northway e Weld (1999) conforme a tabela 1.

Tabela 1. Índice de Posição Sociométrica (IPS)

	IPS
1. IPS <i>muito acima</i> (MAc) da probabilidade	> 14
2. IPS <i>acima</i> (Ac) da probabilidade	10 a 14
3. IPS <i>médio</i> (Me)	9
4. IPS <i>abaixo</i> (Ab) da probabilidade	4 a 8
5. IPS <i>muito abaixo</i> (MAB) da probabilidade	< 4

Através do cálculo do IPS é possível representar a estrutura da turma a partir de um sociograma, com objetivo de facilitar a visualização da estrutura existente na turma, nomeadamente as relações dominantes entre alunos e as respetivas posições sociométricas. Assim, à semelhança das matrizes são construídos dois sociogramas, um para cada critério de relacionamento interpessoal (aceitação e rejeição).

Em relação ao objetivo “c) associar em termos estatísticos o relacionamento interpessoal (aceitação e rejeição) de todos os elementos da turma com o sentimento de bem-estar e estilo de vida” por eles adotado, aplicou-se o teste de correlação de *Spearman* (ρ), após a não verificação dos pressupostos de normalidade (*Shapiro-wilk*) (Pallant, 2011; Pestana, & Gageiro, 2008).

Seguimos a mesma lógica de análise para os objetivos d), e) e f), referindo-se estes aos resultados obtidos após a operacionalização do programa de intervenção. Os dados foram analisados com recurso ao *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) (versão 24.0), para níveis de significância de 10% ($p < 0,10$), por se tratar de uma investigação-ação enquadrada no âmbito das Ciências Sociais.

4.3 – RESULTADOS

4.3.1 – CARACTERIZAÇÃO SÓCIO DEMOGRÁFICA

Para caracterização da turma importa análise pormenorizada da tabela 2, com dados provenientes de estatística descritiva da primeira parte do questionário.

Tabela 2. Caracterização sociodemográfica da turma.

	<i>n</i>	%
Género		
Feminino	13	46.4
Masculino	15	53.6
Idade		
14 anos	25	89.3
15 anos	1	3.6
16 anos	2	7.1

Naturalidade		
Coimbra	4	14.3
Figueira da Foz	24	85.7
Nacionalidade		
Portugal	28	100.0
Número de irmãos		
0	5	17.9
1	19	67.8
2	3	10.7
3	1	3.6
Número de elementos do agregado familiar (incluindo o próprio aluno)		
2	3	10.7
3	8	28.6
4	15	53.5
5	1	3.6
6	1	3.6
Disciplina preferida		
Ciências Naturais	2	7.1
Educação Física	9	32.1
Educação Visual	1	3.6
Físico-Química	1	3.6
Geografia	1	3.6
Inglês	6	21.4
Matemática	7	25.0
Disciplina com mais dificuldades		
Físico-Química	2	7.1
Francês	2	7.1
História	1	3.6
Inglês	2	7.1
Matemática	16	50.0
Português	6	21.4
Sabe qual a profissão que gostaria de ser no futuro?		
Não	16	57.1
Sim	12	42.9
Se sim, qual?		
Advogado	1	3.6
Cantora	1	3.6
Engenheiro Informático	4	14.3
Gestor	2	7.1
Médico	3	10.7
Jogador de Futebol	1	3.6
Estudas?		
Raramente	2	7.1
Ocasionalmente	14	50.0
Frequentemente	11	39.3
Todos os dias	1	3.6
Onde estudas?		
Casa	27	96.4
Com quem estudas?		
Sozinho	27	96.4
Acompanhado	1	3.6

A turma apresenta uma distribuição equilibrada em relação ao género [feminino ($n=13$; 46.4%); masculino ($n=15$; 53.6%)], tendo a maioria dos alunos 14 anos de idade ($n=25$; 89.3%), sendo naturais da cidade Figueira da Foz ($n=24$; 85.7%) e tendo todos nacionalidade Portuguesa ($n=28$; 100.0%). A maioria dos jovens adolescentes tem um

irmão ($n=19$; 67.8%) e o seu agregado familiar é constituído por 4 pessoas, contando consigo mesmo ($n=15$; 53.5%).

Relativamente à escola em si, a disciplina preferida enunciada pela maioria da turma é a Educação Física ($n=9$; 32.1%) e a que os alunos têm mais dificuldades é a Matemática ($n=16$; 50.0%). A maior parte dos jovens não tem qualquer opinião quanto à profissão que pretende seguir no futuro ($n=16$; 57.1%) sendo que, dos que afirmam já ter ideia ($n=12$; 42.9%), há um número considerável que pretende avançar no âmbito da Engenharia Informática ($n=3$; 10.7%). Em termos de hábitos de estudo (quanto, onde e com quem), a maioria dos elementos da turma estuda ocasionalmente ($n=14$; 50.0%), sozinho ($n=27$; 96.4%) e na própria casa ($n=27$; 96.4%).

4.3.2 – PRÉ-PROGRAMA DE INTERVENÇÃO

Os resultados referentes ao objetivo “a) caracterizar os sentimentos de bem-estar e estilo de vida dos jovens adolescentes da turma são analisados com base nos valores mínimos (min.), máximos (máx.), de M e DP (tabela 3).

Tabela 3. Bem-estar e estilo de vida da turma.

	min	máx	M	DP
1. Sinto-me satisfeito com a minha escola.	4	10	8.11	1.54
2. Sinto-me bem comigo mesmo.	1	10	7.18	2.85
3. Sinto-me à vontade para conversar com os meus amigos.	3	10	8.33	1.86
4. Sinto que sou ativo fisicamente, praticando atividade desportiva com regularidade	3	10	7.57	2.58
5. Sinto que sou conflituoso, tendo dificuldade em ter/fazer novos amigos.	0	9	2.25	3.05
6. Sinto que tenho uma alimentação equilibrada e diversificada.	5	10	8.21	1.31
7. Sinto que durmo e descanso bem durante a noite.	4	10	8.14	1.58
8. Sinto que consigo conversar com os meus pais acerca de quaisquer problemas do dia-a-dia.	3	10	8.14	2.18
9. Sinto que, em termos gerais, penso de uma forma positiva.	0	10	7.18	2.88
10. Sinto que grande parte do meu tempo é ocupado com videojogos (<i>playstation, tablet, smartphone...</i>).	0	9	4.96	2.47

Pelos valores mais elevados, destaque para o item 3. “sinto-me à vontade para conversar com os meus amigos” e 6. “sinto que tenho uma alimentação equilibrada e diversificada”. Por outro lado, os itens onde ocorreram valores mais baixos foram o item 5. “sinto que sou conflituoso, tendo dificuldade em ter/fazer novos amigos” e o 10. “sinto que grande parte do meu tempo é ocupado com videojogos (*playstation, tablet, smartphone...*)”. Pelos dados obtidos é possível depreender, de uma forma bastante sumária e concisa, que segundo a perceção dos jovens adolescentes da turma, em termos de

relacionamento interpessoal, estes consideram que se sentem bem à vontade para falar com os seus colegas/amigos e que não são conflituosos para com os seus pares.

Numa lógica sequencial avançamos para os resultados relativos ao objetivo “b) caracterizar os relacionamentos interpessoais dentro da turma, tanto em termos de aceitação como de rejeição”, e assim perceber se existe congruência entre estes resultados e os referentes ao objetivo anteriormente explorado.

Tabela 4. Relacionamento interpessoal da turma (análise sociométrica - aceitação)

	N.º de colegas que o escolheram	N.º de vezes em que foi escolhido	IPS
1.	4	4	
2.	0	0	MAB
3.	8	10	
4.	6	11	
5.	2	4	
6.	3	4	
7.	2	2	MAB
8.	6	7	
9.	10	18	MAc
10.	3	8	
11.	6	10	
12.	5	7	
13.	3	5	
14.	4	7	
15.	8	15	MAc
16.	0	0	MAB
17.	6	8	
18.	7	13	
19.	0	0	MAB
20.	9	16	MAc
21.	5	9	
22.	9	15	MAc
23.	4	8	
24.	8	13	
25.	11	19	MAc
26.	9	15	MAc
27.	3	7	
28.	7	12	

Em termos de aceitação, destaque para o aluno n.º 25, escolhido 19 vezes por 11 colegas de turma, com um IPS *muito acima* da probabilidade (19x/11; MAc). Pelo alto número de aceitações, destaque igualmente para os alunos n.º 9 (18x/10; MAc), n.º 20 (16x/9; MAc), n.º 22 (15x/9; MAc), n.º 26 (15x/9; MAc) e n.º 15 (15x/8; MAc). Por outro lado, os jovens da turma que apresentam índices de aceitação mais baixos são o n.º 7 (2x/2; MAB), e os n.ºs 2, 16 e 19, os quais não apresentam qualquer índice de aceitação por parte dos seus colegas de turma (0x/0; MAB).

Complementarmente aos mecanismos de aceitação, apresentamos os resultados referentes ao processo de rejeição interpessoal na tabela 5.

Tabela 5. Relacionamento interpessoal da turma (análise sociométrica - rejeição).

	N.º de colegas que o escolheram	N.º de vezes em que foi escolhido	IPS
1.	0	0	MAb
2.	15	33	MAc
3.	1	1	MAb
4.	1	1	MAb
5.	8	13	
6.	5	9	
7.	11	26	MAc
8.	4	7	
9.	4	11	
10.	7	16	MAc
11.	2	4	
12.	0	0	MAb
13.	6	16	MAc
14.	1	1	MAb
15.	1	1	MAb
16.	4	5	
17.	0	0	MAb
18.	0	0	MAb
19.	21	49	MAc
20.	7	11	
21.	0	0	MAb
22.	0	0	MAb
23.	10	15	MAc
24.	0	0	MAb
25.	1	2	MAb
26.	1	2	MAb
27.	3	5	
28.	8	18	MAc

No que concerne à rejeição, destaque para o aluno n.º 19, escolhido 49 vezes por 21 alunos da turma, com um IPS *muito acima* da probabilidade (49x/21; MAc). Numa mesma lógica, pelo elevado número de rejeições, destaque para os alunos n.º 2 (33x/15; MAc), n.º 7 (26x/11; MAc), n.º 28 (18x/8; MAc), n.º 10 (16x/7; MAc), n.º 13 (16x/6; MAc) e n.º 23 (15x/10; MAc). É possível verificar quais os alunos com índice de rejeição mais baixo, onde pela ausência de qualquer referência por parte dos colegas de turma, destacamos os números: 1, 12, 17, 18, 21, 22 e 24 (0x/0; MAb).

As matrizes sociométricas realizadas [anexo 23 (aceitação), 24 (rejeição)] permitem perceber, de uma forma mais pormenorizada, as relações específicas que se estabelecem dentro do grupo, bem como as relações de reciprocidade (escolhas recíprocas), relatadas em Northway e Weld (1999). Para melhor entender a dinâmica dos jovens da turma apresentamos 2 sociogramas: aceitação relacional (figura 1) e rejeição relacional (figura 2).

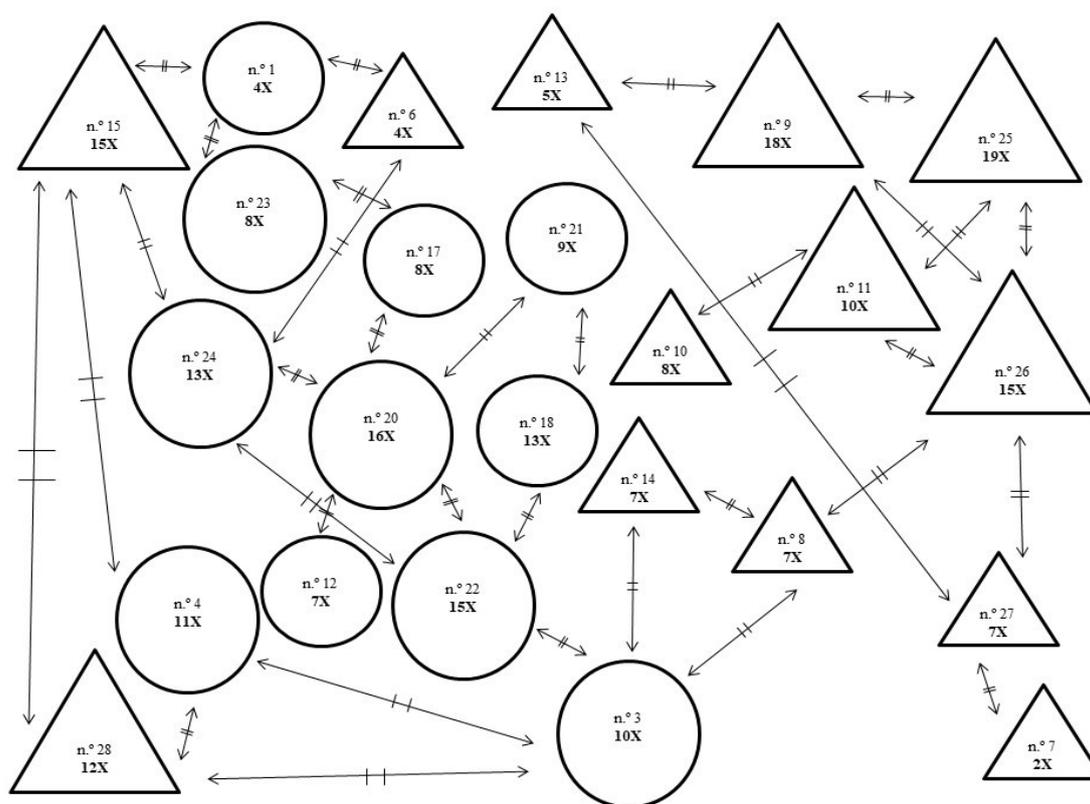


Figura 1. Sociograma da turma, em termos de “aceitação relacional” (escolhas recíprocas).

Em primeiro lugar, para melhor interpretação do sociograma, importa esclarecer que os alunos do género masculino são representados através de um triângulo, ao passo que os do género feminino são representados através de uma circunferência. Para cada figura, são colocados o número do aluno e o número de vezes que foi referenciado pelos colegas de turma [eg., a expressão “n.º 3 10X” indica que o aluno n.º 3 foi referenciado 10 vezes pelos diferentes elementos da turma, neste caso específico no que concerne ao processo de aceitação].

Em termos gerais podemos verificar que há relações recíprocas de aceitação entre 24 dos 28 alunos, com destaque para os alunos n.º 3 e n.º 20 (5 relações recíprocas), ambos do género feminino, e o aluno n.º 15 (4 relações recíprocas) do género masculino. Pela análise do mesmo sociograma (figura 1), atendendo ao género, constatamos que existe uma tendência para os jovens adolescentes da turma se relacionarem reciprocamente com os outros jovens do mesmo género, isto é, rapazes com rapazes e raparigas com raparigas, com algumas exceções (eg., aluno n.º 15, do género masculino, o qual apresenta 3 relações recíprocas com raparigas e apenas um com um rapaz).

Tal como no ponto anterior (matriz sociométrica), de forma a complementar a análise, apresentamos o sociograma de rejeição na figura 2.

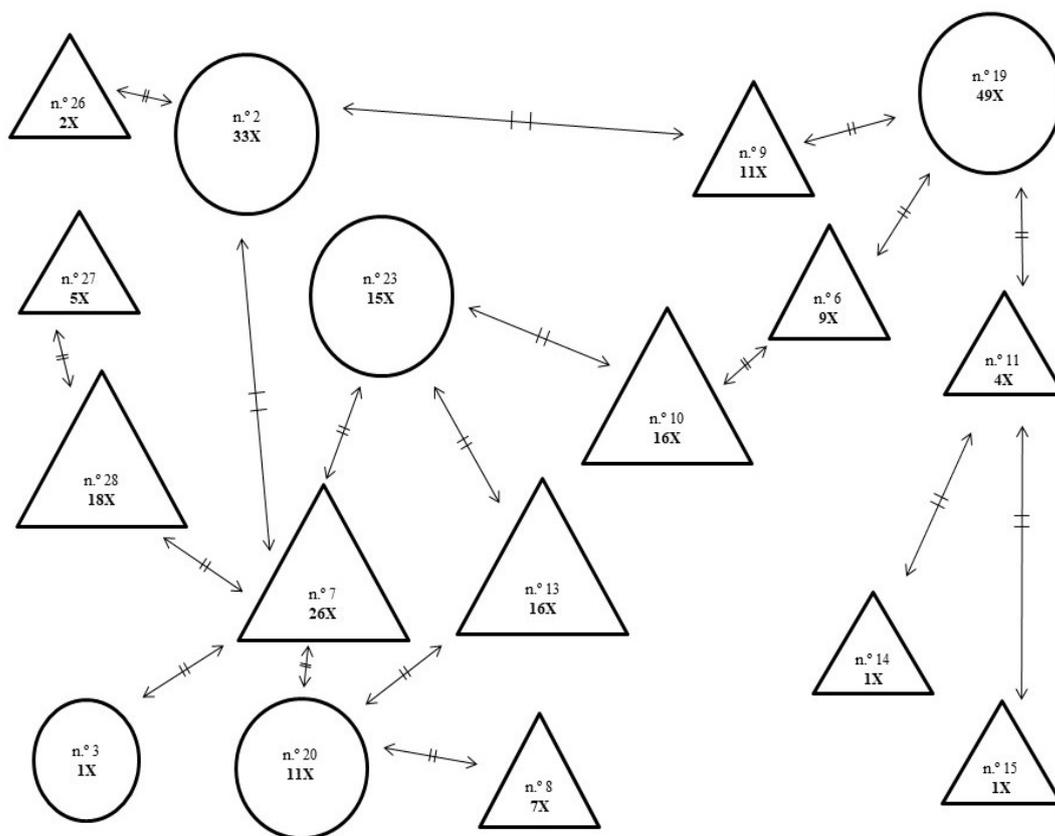


Figura 2. Sociograma da turma, em termos de “rejeição relacional” (escolhas recíprocas).

Por sua vez, relativamente aos processos de rejeição, em termos gerais podemos verificar que existem relações recíprocas entre 17 dos 28 alunos, com destaque para o aluno n.º 7, com 5 relações recíprocas. Por género, apesar de os alunos com mais referências serem do género feminino [n.º 19 (49X) e n.º 2 (33X)] a maior parte dos processos de rejeição ocorre entre os elementos do género masculino (12 de um total de 17).

Ainda no capítulo dos resultados atendendo ao objetivo “c) associar em termos estatísticos o relacionamento interpessoal (aceitação e rejeição) de todos os adolescentes da turma com o sentimento de bem-estar e estilo de vida por eles adotado”, é possível verificar os resultados (tabelas 7 e 8) provenientes da aplicação do teste de correlação *rho* de Spearman, após a não verificação dos pressupostos de normalidade, através do teste *Shapiro-wilk* (Pestana & Gageiro, 2008) (tabela 6).

Tabela 6. Teste de *Shapiro-wilk* (SW), para verificação do pressuposto de normalidade.

	<i>p</i>
1. Sinto-me satisfeito com a minha escola.	0.023*
2. Sinto-me bem comigo mesmo.	0.002*
3. Sinto-me à vontade para conversar com os meus amigos.	0.000*
4. Sinto que sou ativo fisicamente, praticando atividade desportiva com regularidade	0.000*
5. Sinto que sou conflituoso, tendo dificuldade em ter/fazer novos amigos.	0.000*
6. Sinto que tenho uma alimentação equilibrada e diversificada.	0.039*
7. Sinto que durmo e descanso bem durante a noite.	0.000*
8. Sinto que consigo conversar com os meus pais acerca de quaisquer problemas do dia-a-dia.	0.000*
9. Sinto que, em termos gerais, penso de uma forma positiva.	0.002*
10. Sinto que grande parte do meu tempo é ocupado com videojogos (<i>playstation, tablet, smartphone...</i>).	0.114

* Rejeição da normalidade para $p < 0.10$.

Apresentamos na tabela 7 os valores de associação entre relacionamento interpessoal (de aceitação) e o sentimento de bem-estar e estilo de vida. Na tabela 8 apresentamos o processo de rejeição, para ambos os casos através da correlação de *Spearman*.

Tabela 7. Associação entre relacionamento pessoal (aceitação) e o bem-estar e estilo de vida.

	N.º de vezes em que foi escolhido		N.º de colegas que o escolheram	
	<i>rho</i>	<i>p</i>	<i>rho</i>	<i>p</i>
1. Sinto-me satisfeito com a minha escola.	0.083	0.673	0.081	0.681
2. Sinto-me bem comigo mesmo.	- 0.107	0.589	- 0.150	0.445
3. Sinto-me à vontade para conversar com os meus amigos.	- 0.060	0.765	- 0.044	0.826
4. Sinto que sou ativo fisicamente, praticando atividade desportiva com regularidade	0.359	0.061*	0.365	0.056*
5. Sinto que sou conflituoso, tendo dificuldade em ter/fazer novos amigos.	- 0.294	0.129	- 0.272	0.162
6. Sinto que tenho uma alimentação equilibrada e diversificada.	0.014	0.943	- 0.004	0.982
7. Sinto que durmo e descanso bem durante a noite.	- 0.057	0.773	- 0.076	0.699
8. Sinto que consigo conversar com os meus pais acerca de quaisquer problemas do dia-a-dia.	- 0.151	0.442	- 0.174	0.375
9. Sinto que, em termos gerais, penso de uma forma positiva.	- 0.146	0.460	- 0.290	0.134
10. Sinto que grande parte do meu tempo é ocupado com videojogos (<i>playstation, tablet, smartphone...</i>).	0.037	0.853	- 0.025	0.901

* Significativo para $p < 0.10$.

Através da análise da tabela 7, é possível verificar que existe uma correlação estatisticamente significativa entre o item 4. “sinto que sou ativo fisicamente praticando atividade desportiva com regularidade” e os índices de aceitação para com os colegas, considerando o número total de vezes que foi escolhido ($rho=0.359$; $p=0.061$) e o número de colegas que o escolheram ($rho=0.365$; $p=0.056$). Por outras palavras, quanto mais fisicamente ativos estes jovens se sentem, mais aceitação têm junto do grupo em que estão integrados.

Os resultados obtidos parecem-nos ter a sua lógica na medida em que, sendo nós praticantes regulares de atividade física desportiva, a nossa aptidão/competência motora é regra geral mais elevada, pelo que a probabilidade de ser opção de escolha (de aceitação) junto do grupo aumenta, principalmente quando as situações hipotéticas de escolha estão relacionadas com esse aspeto (eg., participação num torneio desportivo - questão 1 e 2 da terceira parte do questionário aplicado).

Tabela 8. Associação entre relacionamento pessoal (rejeição) e o bem-estar e estilo de vida.

	N.º de vezes em que foi escolhido		N.º de colegas que o escolheram	
	<i>rho</i>	<i>p</i>	<i>rho</i>	<i>p</i>
1. Sinto-me satisfeito com a minha escola.	- 0.089	0.654	- 0.144	0.465
2. Sinto-me bem comigo mesmo.	0.299	0.122	0.318	0.199
3. Sinto-me à vontade para conversar com os meus amigos.	- 0.092	0.650	0.102	0.611
4. Sinto que sou ativo fisicamente, praticando atividade desportiva com regularidade	0.005	0.979	- 0.043	0.827
5. Sinto que sou conflituoso, tendo dificuldade em ter/fazer novos amigos.	0.267	0.169	0.222	0.256
6. Sinto que tenho uma alimentação equilibrada e diversificada.	- 0.133	0.500	- 0.169	0.363
7. Sinto que durmo e descanso bem durante a noite.	0.183	0.352	0.129	0.512
8. Sinto que consigo conversar com os meus pais acerca de quaisquer problemas do dia-a-dia.	0.201	0.306	0.141	0.475
9. Sinto que, em termos gerais, penso de uma forma positiva.	0.407	0.031*	0.433	0.021*
10. Sinto que grande parte do meu tempo é ocupado com videojogos (playstation, tablet, smartphone...).	-0.035	0.860	- 0.121	0.538

* Significativo para $p < 0.10$.

Na tabela 8 é possível verificar os resultados de correlação em termos de rejeição. Existe uma correlação estatisticamente significativa entre o item 9. “sinto que, em termos gerais, penso de forma positiva” e o índice de rejeição [número de vezes que foi escolhido ($rho=0.407$; $p=0.031$) e número de colegas que o escolheram ($rho=0.433$; $p=0.021$)], linear e positiva. Em termos práticos, de uma forma sumária e objetiva, é possível afirmar que quanto mais positivamente pensam, mais elevada é a sua rejeição dentro da turma. O resultado remete-nos para uma reflexão profunda, suscetível de várias interpretações. Na nossa opinião, fundamentada pela experiência já tida, o pensar excessivamente de forma positiva pode transmitir uma autoconfiança excessiva e demasiada, entendida pelos membros que nos rodeiam como um comportamento essencialmente presunçoso.

“Maniento”, “convencido” e/ou outras expressões do género, por vezes pouco agradáveis de se escutarem, são ouvidas semanalmente no contacto mantido com o grupo (aulas de Educação Física), quando alguns alunos tentam “classificar” determinados

comportamentos dos colegas. Entendemos que a “linha” que separa a autoconfiança da presunção é ténue, e que esta pode ser muitas vezes interpretada de forma errónea pelos pares que integram um grupo, levando à rejeição de alguns dos membros por tais motivos.

4.3.3 – PÓS-PROGRAMA DE INTERVENÇÃO

Para caracterizar o sentimento de bem-estar e estilo de vida dos adolescentes, e comparar com os dados obtidos antes da operacionalização do programa de intervenção [objetivo d)] analisaremos apenas os valores de M e DP (tabela 9).

Tabela 9. Bem-estar e estilo de vida da turma (pré e pós-programa de intervenção).

	Pré-programa de Intervenção		Pós-programa de Intervenção	
	M	DP	M	DP
1. Sinto-me satisfeito com a minha escola.	8.11	1.54	7,63	1.80
2. Sinto-me bem comigo mesmo.	7.18	2.85	6.89	2.29
3. Sinto-me à vontade para conversar com os meus amigos.	8.33	1.86	8.52	2.17
4. Sinto que sou ativo fisicamente, praticando atividade desportiva com regularidade	7.57	2.58	7.56	2.48
5. Sinto que sou conflituoso, tendo dificuldade em ter/fazer novos amigos.	2.25	3.05	1.30	1.99
6. Sinto que tenho uma alimentação equilibrada e diversificada.	8.21	1.31	7.26	2.01
7. Sinto que durmo e descanso bem durante a noite.	8.14	1.58	7.44	2.10
8. Sinto que consigo conversar com os meus pais acerca de quaisquer problemas do dia-a-dia.	8.14	2.18	7.44	2.72
9. Sinto que, em termos gerais, penso de uma forma positiva.	7.18	2.88	6.56	2.00
10. Sinto que grande parte do meu tempo é ocupado com videojogos (<i>playstation, tablet, smartphone...</i>).	4.96	2.47	5.59	1.92

Considerando o principal objetivo do estudo (melhoria do relacionamento interpessoal entre os elementos da turma), destacamos os itens 3. “sinto-me à vontade para conversar com os meus amigos” e 5. “sinto que sou conflituoso, tendo dificuldade em ter/fazer novos amigos”. No item 3 ocorreu um aumento do valor médio de resposta, de 8.33 para 8.52, o que nos permite depreender que após o programa os alunos se sentem melhor e mais à-vontade para conversar com amigos. Por outro lado, em relação ao item 5, ocorreu o contrário (diminuição do valor médio de resposta). Como a expressão associada ao item é conotada negativamente (conflituoso) é possível concluir que quanto mais baixo o valor de resposta, menos conflituosos se sentem e menos dificuldades entendem que têm para fazer/manter amigos. Assim como ocorreu uma diminuição do valor médio, de 2.25 para 1.30, podemos afirmar que, após o programa de intervenção, melhoraram também nesta componente.

De seguida, avançamos para os resultados relativos ao objetivo “e) caracterizar os relacionamentos interpessoais dentro da turma, tanto em termos de aceitação como de rejeição (matriz sociométrica), e comparar com os resultados obtidos antes da operacionalização do programa de intervenção”. Para não sermos repetitivos, e atendendo que pretendemos essencialmente comparar as relações de reciprocidade, apresentaremos apenas as matrizes sociométricas de aceitação relacional (figura 3) e rejeição relacional (figura). Nesses mesmos sociogramas, é possível confirmar o número de colegas que escolheram cada aluno e o número de vezes que cada aluno foi escolhido, tanto no processo de aceitação como rejeição, a exemplo do exposto nas tabelas 5 e 6 do subcapítulo Pré-programa de Intervenção. Complementarmente para análise mais pormenorizada, apresentamos as matrizes sociométricas realizadas no pós-programa de intervenção [anexo 20 (aceitação) e 21 (rejeição)], permitindo verificar as relações específicas dentro do grupo, bem como as relações de reciprocidade (escolhas recíprocas), relatadas por Northway e Weld (1999).

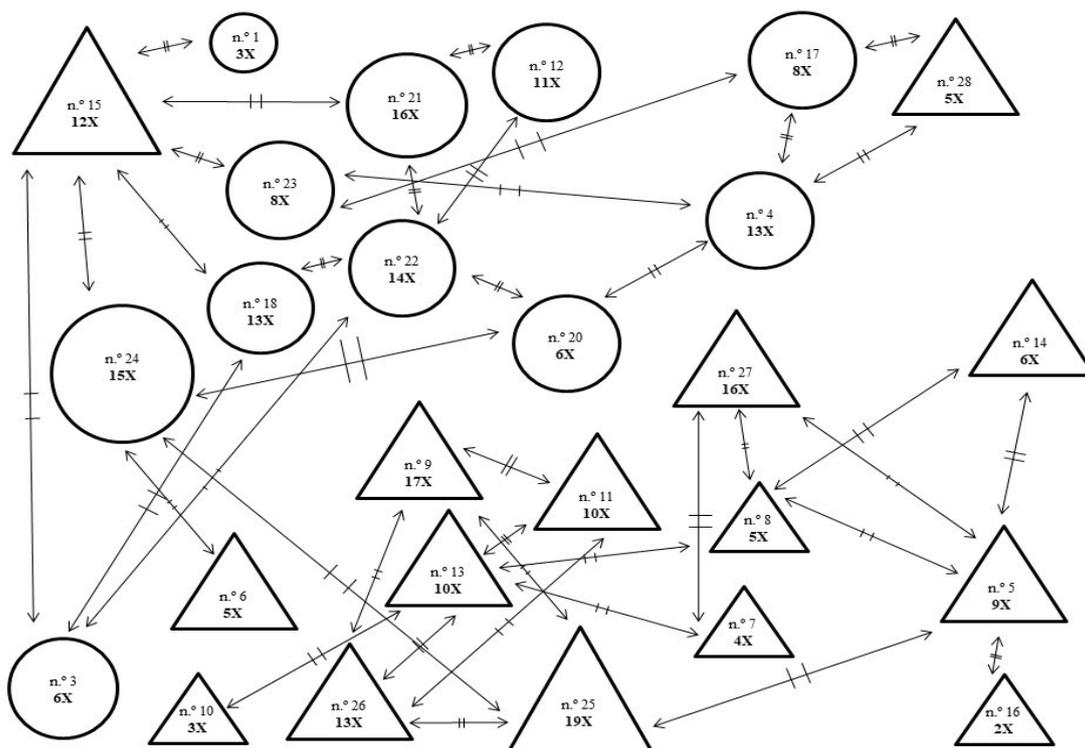


Figura 3. Sociograma da turma (pós-programa): “aceitação relacional” (escolhas recíprocas).

Em relação ao processo de aceitação relacional, comparando os dados com os obtidos no início do ano letivo (figura 1) podemos observar que ocorreu o aumento do número de relações recíprocas, de 36 para 40.

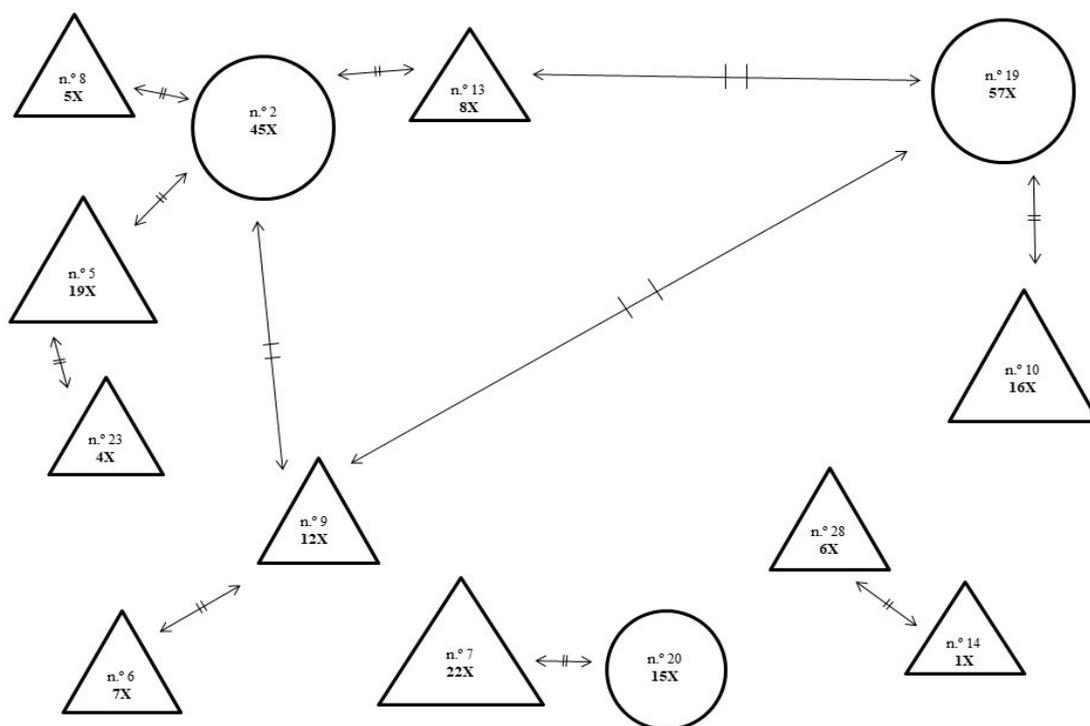


Figura 4. Sociograma da turma (pós-programa): “rejeição relacional” (escolhas recíprocas).

Por sua vez, no que concerne ao processo de rejeição relacional, comparando os dados com os obtidos no início do ano letivo (figura 2), antes da implementação do programa de intervenção, é possível verificar que ocorreu a diminuição do número de relações recíprocas, de 17 para 11.

Pelos resultados obtidos, e atendendo ao número de relações de reciprocidade - aumento da aceitação e redução da rejeição na turma - podemos concluir que efetivamente o programa de intervenção surtiu efeito na melhoria do relacionamento interpessoal dentro da turma. A realização de determinados exercícios a pares, com troca dos elementos durante as diferentes sessões, agrupando os jovens de acordo com o seu sentimento de rejeição para com alguns colegas, fez com que trabalhando em conjunto em prol de um objetivo comum, os laços de empatia/entrelajada fossem estreitados, e diminuídas as relações de rejeição previamente detetadas.

4.4 – CONCLUSÕES DO TEMA-PROBLEMA

Conforme exposto na parte introdutória do presente trabalho, “a Educação Física, quando lecionada de uma forma integradora e facilitadora de novas aprendizagens, pro-
ficuas, permite ao jovem adolescente a aquisição de uma sensação geral de bem-estar ou

de estilos de vida genericamente positivos, e a melhoria do relacionamento interpessoal, pela sua particularidade e/ou especificidade. O desporto e a sua prática regular permitem ao jovem, entre muitos aspetos, o sentimento de pertença a uma equipa/grupo, o trabalhar em equipa/grupo para obtenção de determinados objetivos, o enfrentar (e o cumprir) regras/normas impostas por um mediador (eg., professor), o que, por si só, transposto para o seu quotidiano em qualquer outra situação que implique a necessidade de se relacionar com os seus pares (crianças, adolescentes ou adultos), o ajudará neste processo complexo que é o relacionamento interpessoal”. Esta ideia, na nossa opinião, exprime na íntegra a essência deste estudo e suporta as nossas considerações finais/conclusões.

O conhecimento mais aprofundado da turma, em termos de mecanismos de relacionamento interpessoal, uma das principais problemáticas detetadas desde o início do ano letivo, permitiu-nos e permitir-nos-á intervir de forma mais profícua, considerando as relações que estão enraizadas no seio deste grupo. O estímulo, via realização de determinadas tarefas na aula, em cooperação entre alguns alunos com indicadores de rejeição recíproca, desde que bem orientado pedagogicamente pelo professor, foi uma estratégia adotada nas aulas de Educação Física, com o objetivo de fortalecer a coesão grupal, melhorando assim a motivação e a vontade de participar nas tarefas propostas e, em consequência, melhorando a aprendizagem dos conteúdos explanados e competências motoras trabalhadas. Na nossa modesta opinião, um melhor clima de aula, assim como o facto de os alunos estarem motivados e predispostos mentalmente para aprender, mesmo no âmbito da Educação Física - onde ao contrário do que muitas vezes é pensado e indicado, também existe aprendizagem - faz com que o seu empenho seja mais elevado. Consequentemente, mais empenho da parte dos alunos implica mais intervenção, mais proatividade, mais esforço, mais vontade e/ou mais aprendizagem.

Outro aspeto importante, associado à componente relacional, são as competências que podem ser trabalhadas no âmbito da disciplina de Educação Física, transversais para situações futuras do quotidiano. Trabalhar com estes alunos com o objetivo de lhes facultar maior capacidade para estabelecerem e manterem relações com os seus pares foi sempre um dos principais objetivos subjacentes a este estágio curricular. Quando estes jovens adolescentes frequentarem o ensino superior como estudantes de uma qualquer licenciatura, terão de realizar alguns trabalhos de grupo com os seus colegas, sendo para tal importante ouvir e ser ouvido, respeitando a opinião dos outros e não querendo forçar ditatorialmente a sua opinião própria; quando se iniciarem no mercado de trabalho terão de responder perante um responsável que supervisionará o seu trabalho, confrontando muitas

vezes os seus ideais; quando constituírem a sua família e assumirem o papel de pais/mães serão vistos como modelos de referência, absorvendo os seus filhos tudo o que dizem ou fazem no dia-a-dia; estes são alguns exemplos do quão importante é a componente relacional. Estando conscientes do extraordinário papel que o desporto, e a Educação Física, podem desempenhar em termos relacionais, objetivamos utilizar esse meio para melhorar as competências relacionais e os processos de aceitação/rejeição junto da turma.

O estudo do bem-estar e do estilo de vida permitiu igualmente conhecer um pouco mais dos alunos com os quais lidamos semanalmente. Sendo a adolescência considerada um micromundo em transformação (Bouzas, 2011) é importante termos conhecimento do grupo com o qual trabalhamos, pelo menos de algumas das suas principais características, para que possamos adequar a nossa intervenção em função dessas mesmas características.

Relativamente aos resultados obtidos após a operacionalização do programa de intervenção, foi com enorme satisfação que observámos que ocorreram melhorias no relacionamento interpessoal dos jovens adolescentes dentro da turma. Perceber que os alunos tiveram melhores resultados nos itens 3. “sinto-me à vontade para conversar com os meus amigos” e 5. “sinto que sou conflituoso, tendo dificuldade em ter ou fazer novos amigos”, valorizou o programa que delineamos e comprovou que a estruturação de uma sessão de Educação Física, organizada que forma a potenciar o relacionamento interpessoal, produz efeitos positivos nesse mesmo aspeto. Para além destes dados, o facto de termos conseguido aumentar as relações de aceitação e diminuir as relações de rejeição, comprova uma vez mais a efetividade do programa de intervenção que definimos para obtenção do objetivo principal a que nos propusemos: melhoria do relacionamento interpessoal na turma.

Na nossa opinião, e considerando esta uma das limitações do estudo, o facto de os alunos serem obrigados a responder a todas as opções do questionário (de aceitação e de rejeição) fez com que as diferenças não sejam ainda mais notórias. Tendo eles de indicar obrigatoriamente, para cada questão, 3 opções de aceitação ou rejeição, fez com o que o total de aceitações e rejeições seja precisamente igual, no entanto, como foi possível comprovar pelos resultados, a dispersão das relações de reciprocidade foi diferente da inicial. Concluindo, de forma resumida, este foi um estudo deveras moroso e trabalhoso, mas ao mesmo tempo, extremamente motivante e desafiante, com uma aplicabilidade prática extraordinária, que nos permitiu alterar e adaptar a forma de intervenção enquanto docente de Educação Física, didática e pedagogicamente, atendendo às características do público-alvo com o qual lidámos ao longo do presente ano-letivo 2018-2019.

REFLEXÃO

Com o término do EP é necessário realizar uma reflexão crítica e salientar os principais aspectos retirados da experiência tida ao longo do presente ano letivo. Começando por realizar uma análise crítica, foram muitas as incertezas, as dúvidas, as inseguranças e os medos ao longo deste processo, isto porque foi a primeira vez que se esteve no terreno, com funções de docência. Consideramos que nesta fase poder-se-ão cometer certos erros. Esta fase será a altura certa para os cometer, isto porque estamos em constante aprendizagem. Assim, podemos mencionar que esta fase das nossas vidas teve uma realidade nova e completamente diferente do que alguma vez tinha experimentado. Foram muitas as vezes que surgiram questões na nossa mente, fazendo com que pensássemos sobre algo em concreto. Será este o caminho mais adequado? Estamos seguros do que vamos abordar? Quais as atitudes mais corretas? Como resolver aquela questão naquele momento específico? As respostas por vezes não eram assim tão simples, o que nos deixava angustiados e com receio de falhar.

Consideramos que por vezes no nosso dia-a-dia sentíamos momentos de muita tensão e correria, isto porque tinha-se grandes responsabilidades, enquanto estagiária da Escola e enquanto trabalhadora de uma outra organização. Ambos os locais exigiam o cumprimento das tarefas, escolares e profissionais. No final, entende-se que foi muito árduo o processo, mas que valeu a pena todo o esforço e dedicação.

Salientamos que esta fase da vida, foi sem dúvida, uma experiência extremamente enriquecedora em diferentes níveis, nomeadamente, permitiu a partilha de conhecimento, enriquecimento da formação profissional bem como de crescimento pessoal. De um modo geral, julgamos que todos os desafios/obstáculos foram ultrapassados, permitindo alcançar os objetivos inicialmente propostos.

O presente EP revelou-se um processo longo, constante e evolutivo, contribuindo para a aquisição e consolidação de conhecimento no que diz respeito à função de docência na vertente da EF. Desta forma, consideramos que as maiores dificuldades evidenciadas foram sendo colmatadas ao longo do tempo com a experiência, tendo como base um processo reflexivo diário, e um acompanhamento constante por parte dos nossos Orientadores do EP facultando-nos sugestões e oportunidades de melhoria quanto à prática de ensino, incrementando um aumento da qualidade na prestação técnica, didática e pedagógica.

Foi crucial o desenvolvimento do trabalho de docência tendo por base e foco principal a o EA do aluno, fomentando as práticas desportivas assim como diferentes valores inerentes à ética pessoal e profissional. Consideramos que realizamos uma excelente integração no meio escolar, adquirindo uma boa relação com todos os agentes educativos, professores, alunos e funcionários. No que diz respeito ao contexto real escolar, este aspeto foi bastante importante e gratificante. Foi de facto uma vivência nova do mundo real da prática de ensino. Permitiu-nos envolver em todas as dinâmicas escolares e entender o ensino de hoje.

Relativamente ao trabalho em equipa, todo o NE se demonstrou disponível e colaborou nas tarefas propostas. Esta dimensão é fulcral no ensino, pois se todos os professores trabalharem em equipa existe um maior êxito no alcance do sucesso para todos.

Por fim, e terminando a nossa caminhada, pois ninguém caminha sem aprender... eis a conquista do sonho que se propunha no final da etapa. Realizando uma breve retrospectiva dos principais acontecimentos, julgamos que estamos preparados para novos desafios. É nossa ambição a integração rápida no contexto real no ensino, exercendo a função de docência com o maior rigor/profissionalismo possível, fruto da formação de qualidade pela qual se pautou e se insere o presente EP.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adelino, J., Vieira, J., & Coelho, O. (1999). *Treino de Jovens: O que todos precisam de saber!* Lisboa: CEFD - Secretaria de Estado do Desporto.
- Bento, J. (1983). *Planeamento e Avaliação em Educação Física (2.ª ed.)*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Horizonte.
- Boavista, C., & Sousa, O. (2013). O Diretor de Turma. Perfil e Competências. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 77-93.
- Bouzas, I. (2011) A especificidade dos adolescentes. *Revista Adolescência e Saúde*, 8(2), 5.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das aprendizagens em Educação Física. *Boletim SPEF (n.º 1)*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Educação Física.
- Costa, F., Carvalho, L., Onofre, M., Diniz, J., & Pestana, C. (1996). *Formação de Professores de Educação Física em Educação Física - Concepções, investigação, prática*. Lisboa: Edições FMH.
- Decreto-Lei nº240/2001 de 30 de agosto. *Diário da República nº 201/2001 Série I. A*
- Decreto-Lei nº54/2018 de 6 de julho. *Diário da República nº 129/2018 Série I*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Graça., G., & Mesquita, I. (SD). *A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos*. Porto: Faculdade de Desporto-Universidade do Porto.
- Hill, M. & Hill, A. (2002). *Investigação por questionário (2ª ed.)*. Lisboa: Sílabo.
- Hurtado, M. (1988). *O ensino da Educação Física - Uma abordagem didático-metodológica*. Prodil: Porto Alegre.
- Hurtado, M. (1988). *O ensino da Educação Física - abordagem didático-metodologica*. Porto: Prodil.
- Lopes, J., & Silva, H. (2010). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel.
- Maroco, J. (2010). *Análise estatística com PASW statistics*. Lisboa: Report Number.
- Masdevall, M., Costa, V. & Paretos, M. (2000). *Como criar uma boa realção pedagógica*. Edições ASA .
- Mesquita, I. (2005). *Pedagogia do treino. Formação em jogos colectivos*. Lisboa: Livros Horizonte .

- Northway, M., & Weld, L. (1999). *Testes sociométricos: um guia para professores*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Nobre, P. (2015). *Avaliação das aprendizagens no Ensino secundário: Coceções, práticas e usos*. Tese de doutoramento em Ciências do Desporto e Educação Física na especialidade de Ciências da Educação Física. Coimbra: Faculdade de Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra .
- Pallant, J. (2011). *SPSS survival manual: a step-by-step guide to data analysis using SPSS (4th ed.)*. Crows Nest NSW: Allen & Unwin.
- Perrenoud. P. (1993) *Práticas Pedagógicas, Profissão docente e formação: Perspetivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.
- Pestana, M., & Gageiro, J. (2008). *Análise de dados para ciências sociais. A complementaridade do SPSS (5a ed.)*. Lisboa: Sílabo.
- Piéron, M. (1996). *Formação de professores. Aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica*. Lisboa: Edições FMH.
- Projeto Educativo da Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho da Figueira da Foz. (2017-2020). Cód. 401470. Direção de Serviços da Região Centro- DSEstE. República Portuguesa da Educação.
- Ribeiro, L. (1999). *Avaliação da aprendizagem: tipos de avaliação*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro-Silva, E., Fachada, M., & Nobre, P. (2018). *Prática Pedagógica Supervisionada II*. Coimbra: Edição FCDEF-UC.
- Rosado, A., Colaço, C. & Romero, F. (2002). *Avaliação das aprendizagens: fundamentos e aplicações no domínio das atividades físicas. Critérios gerais de conceção de sistemas e instrumentos de avaliação: aplicação à Educação Física e às Ciências do Desporto*. Lisboa: Omniserviços.
- Santos, R., Campos, F., Temudo, M., Semedo, K., Costa, D., Melo, R., & Martins F. (2018). *Childhood body fat and motor competence in elementary school (5-9 years old)*. International Health Congress, IPL. Leiria - Portugal.
- Sarmiento, P., Veiga, A., Rosado, A., Rodrigues, J., & Ferreira, V. (1998). *Pedagogia do desporto. Instrumentos de Observação Sistemática da Educação Física e Desporto*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Moderna.
- Siedentop, D. (1983) *Development teaching skills in Physical Education (2nd edition)*. Palo Alto: Mayfield Company.

World Health Organization (2016). *Obesidade e excesso de peso*, disponível em:
<http://www.who.int>.

Venâncio, P., Aguilar, S. & Pinto, G. (2012). Obesidade infantil... um problema cada vez mais atual. *Revista Portuguesa de Medicina Geral e Familiar*, 28, 410-416.

ANEXOS



FICHA DE OBSERVAÇÃO	Observador: Elisa Ângelo		Observado:		Unidade Didática:
	Data: / 201	Turma:	Nº de alunos presentes:		Aula n.º:
	Hora:	Local:	Duração: ' "	Tempo total de aula: ' "	

DIMENSÕES		COMPORTAMENTOS	NO	1	2	3	4	5
INSTRUÇÃO	Informação Inicial	Começa a aula no horário						
		Método económico de verificar as presenças						
		Coloca-se de forma adequada						
		Apresenta os objetivos						
		Relacionar o trabalho da aula com as aulas anteriores						
	Qualidade do Feedback	Utiliza o questionamento						
		Compreensível						
		Pertinente						
		Utiliza FB frequentemente						
	Conclusão da aula	Distribui equitativamente os FB entre diferentes alunos						
		Verifica de o FB teve o efeito pretendido (fecha o ciclo de FB)						
		Aula termina de forma progressiva						
		Existe revisão e/ou extensão da matéria abordada						
		Arrumação do material						
		Afetividade						
GESTÃO	Condução da aula	Utiliza períodos curtos de instrução						
		Consegue manter uma visão geral da classe						
		Mantém constante a sua atenção à prática dos alunos						
		Controla e reforça a dinâmica nas transições e organização						
		Utiliza meios auxiliares						
		Certifica-se da compreensão da mensagem						
		O número e duração dos episódios de organização é reduzido.						
CLIMA / DISCIPLINA	Controlo	Clarifica as regras das aulas						
		Motiva o comportamento apropriado com interações positivas						
		Ignora o comportamento inapropriado sempre que possível						
		Usa estratégias de castigo específicas e eficazes						
	Comunicação	Transmite entusiasmo						
		Cria um clima favorável de aprendizagem						
		Comunica através de abordagens positivas						
		Utiliza a comunicação não-verbal						
		Utiliza linguagem compreensível e adequada						

Legenda: NO – Não Observado Nível 1 – Muita dificuldade Nível 2 – Alguma dificuldade Nível 3 – Satisfatório Nível 4 – Eficiente Nível 5 – Excelente

Reflexão crítica:

INVENTÁRIO DESPORTIVO DA ESJCFF

INVENTÁRIO DESPORTIVO**Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho Figueira da Foz****2018/19**

Unidade Didática	Material	(quantidade e designação)
Voleibol	24 bolas de voleibol 1 bola de competição 10 bolas novas amarelas 21 bolas novas azuis e amarelas 2 postes (novos) 7 redes novas 1 ladeira de árbitro 1 carro de transporte dos postes 4 proteções para postes 4 postes 6 redes	
Badminton	6 rolos de fio de encordoamento 1 caixa e grips 10 postes 52 raquetes 49 raquetes (novas) 4 redes 8 redes (novas) 47 tubos de volantes	

INVENTÁRIO DESPORTIVO DA ESJCFF

	4 redes
Basquetebol	33 bolas para indoor 14 bolas para outdoor 4 redes novas 8 tabelas exteriores 6 tabelas interiores 23 bolas outdoor (novas) 18 bolas indoor (novas)
Atletismo	8 barreiras 1 base de transporte para o colchão 4 blocos de partida 1 colchão de saltos (400X200X60) 2 dardos (uso) 1 disco 2kg 1 disco 600 g 2 discos 1kg 2 discos 1,5kg 2 fasquia elástica c/contrapeso 10 testemunhos 2 fasquias Fibra 2 fitas métricas 4 postes salto em altura 2 <i>kit's skipping</i> 2 pesos de lançamento 1kg

INVENTÁRIO DESPORTIVO DA ESJCFF

	<p>2 pesos de lançamento 1,5kg</p> <p>4 pesos de borracha 2,5kg</p> <p>11 pesos de borracha 400g</p> <p>4 pesos de borracha 5kg</p> <p>1 peso de borracha 6,25kg</p> <p>1 peso de borracha 7,26kg</p> <p>14 bases rígidas para <i>kit</i> de obstáculos (novos)</p> <p>12 bases rígidas para <i>kit</i> de obstáculos (uso)</p> <p>bola de lançamento 0,400g</p>
Futsal / Futebol	<p>2 balizas exteriores norte</p> <p>2 balizas exteriores sul</p> <p>2 balizas interiores</p> <p>10 bolas de futsal</p> <p>2 bases de transporte de balizas</p> <p>15 bolas futebol</p> <p>30 bolas novas</p> <p>5 redes de futsal</p>
Ginástica	<p>5 bancos suecos</p> <p>9 arcos de plástico</p> <p>2 bases de transporte Paralelas</p> <p>3 <i>bock's</i></p> <p>1 <i>bock</i> com arções</p> <p>8 bola rítmicas</p> <p>1 cavalo de saltos com pernas telescópicas com arções</p>

INVENTÁRIO DESPORTIVO DA ESJCFF

	<p>1 colchão de queda pvc (300X200X20) – danificado</p> <p>8 colchões sarja verde (240X125X8) – 7 danificados</p> <p>1 colchão top gim azul e vermelho (300X200X25)</p> <p>1 colchão top gim azul (400X200X50)</p> <p>6 colchões top gim azuis claros (200X100X4)</p> <p>10 colchões top gim azuis escuros (200X100X8)</p> <p>29 cordas amarelas</p> <p>17 cordas azuis</p> <p>1 elástico minitrampolim</p> <p>15 espaldares</p> <p>2 minitrampolins</p> <p>1 paralelas</p> <p>1 plinto de espuma</p> <p>2 plintos de 8 caixas</p> <p>1 plinto de 6 caixas</p> <p>1 tapete verde 10mts</p> <p>15 tapetes ginástica verdes (200X100X5)</p> <p>2 trampolins <i>reuther</i></p> <p>2 trampolins suecos</p> <p>1 trave olímpica baixa</p> <p>1 trave olímpica alta</p>
Andebol	<p>17 bolas (uso)</p> <p>25 bolas (novas)</p>
Golf	<p>1 tapete <i>putting</i></p>

INVENTÁRIO DESPORTIVO DA ESJCFF

	2 tapetes
Surf	6 pares de butins 27 fatos fps 8 fatos 8 pés de pato 16 <i>leash</i> 41 licras 5 pranchas 8 pranchas FPS
Canoagem	6 coletes 2 pagaias 1 saio
Corfebol	10 bolas 2 cestos em verga 2 postes
Patinagem	10 capacetes 20 capacetes (novos) 6 pares de patins (novos) 15 proteções (novas) 23 correias de patins pequenas 18 correias de patins grandes 26 patins 31 proteções

Estás quase a terminar! Para acabar, para cada uma das seis questões seguintes, supõe que tinhas de escolher, apenas dos teus colegas de TURMA, com quem partilharias as seguintes situações.

1. Iria decorrer na escola, no segundo período, um torneio desportivo com equipas de quatro elementos. Quem escolherias para a tua equipa?
 - 1.º _____
 - 2.º _____
 - 3.º _____

2. Iria decorrer na escola, no segundo período, um torneio desportivo com equipas de quatro elementos. Quem NÃO escolherias para a tua equipa?
 - 1.º _____
 - 2.º _____
 - 3.º _____

3. Nos intervalos das aulas, com quem gostas MAIS de conversar?
 - 1.º _____
 - 2.º _____
 - 3.º _____

4. Nos intervalos das aulas, com quem gostas MENOS de conversar?
 - 1.º _____
 - 2.º _____
 - 3.º _____

5. Imagina que tens de fazer um trabalho de grupo (4 elementos) para uma qualquer disciplina. Com quem gostavas MAIS de ficar?
 - 1.º _____
 - 2.º _____
 - 3.º _____

6. Imagina que tens de fazer um trabalho de grupo (4 elementos) para uma qualquer disciplina. Com quem gostavas MENOS de ficar?
 - 1.º _____
 - 2.º _____
 - 3.º _____

FICHA DO ALUNO DO 3.º CEB - ESJCFE

E.S.J.C.F.F.

Disciplina de Educação Física

Ficha de aluno do 3º CEB - 2018/19

Ano: _____ Turma: _____ Nº: _____ Data Nasc.: _____/_____/_____

Nome: _____

Morada: _____

E. Educação: _____

Telefones	Aluno	
	EE	

Problemas de saúde condicionantes da prática desportiva

Níveis dos anos anteriores	6º	7º	8º	9º

Modalidades praticadas a nível federado

Desporto escolar				
Já pratiquei:				
Oferta de escola	Assinala com X o que queres praticar			
Ginástica Artística	Badminton	Surf		

GRELHA DE RESULTADOS DO 1.º E 3.º PERÍODO – FITESCOLA

N.º	Nome	DN	Id	Pe	AI	IMC	Pe	AI	IMC	vaivém		abdominais		flexão de braços		impulsão horizontal		senta e alcança		média	senta e alcança		média	fl. om 09.18		fl. om 09.19			
				09.18	09.18	05.19	05.19	09.18	05.19	09.18	05.19	09.18	05.19	09.18	05.19	09.18	05.19	es	dt	09.18	es	dt	05.19	es	dt	es	dt	es	dt
1		2004	15	40,40	1,53	17,26	43,10	1,53	18,41	15,00	29,00	16,00	40,00	6,00	10,00	1,40	1,50	25,00	25,00	25,00	36,00	36,50	36,25	S	S	S	S		
2		2003	16	49,30	1,50	21,91	52,30	1,50	23,24	16,00	-	12,00	22,00	9,00	10,00	1,07	1,10	12,00	13,00	12,50	23,00	21,00	22,00	S	S	S	S		
3		2004	15	68,10	1,62	25,95	-	1,62	23,91	23,00	45,00	19,00	62,00	8,00	7,00	1,02	1,65	29,00	31,00	30,00	32,00	35,50	33,75	S	S	S	S		
4		2004	15	48,90	1,63	18,40	48,70	1,63	18,33	-	-	65,00	49,00	7,00	10,00	1,30	-	32,00	34,00	33,00	-	-	-	S	S	S	S		
5		2004	15	41,90	1,66	15,21	44,00	1,70	15,22	40,00	48,00	5,00	30,00	10,00	12,00	1,41	1,30	0,00	0,00	-	1,00	14,00	7,50	S	S	S	S		
6		2004	15	62,80	1,82	18,96	67,70	1,83	20,22	67,00	68,00	29,00	80,00	15,00	10,00	2,30	2,30	22,00	25,00	23,50	41,00	48,50	44,75	S	S	S	S		
7		2002	17	62,40	1,78	19,69	64,40	1,78	20,33	24,00	-	64,00	-	12,00	-	2,09	-	-	-	-	-	-	-	S	S	S	S		
8		2004	15	47,20	1,66	17,13	51,60	1,66	18,73	77,00	78,00	16,00	-	17,00	-	1,92	-	17,00	15,00	16,00	-	-	-	S	S	S	S		
9		2004	15	60,80	1,66	22,06	66,40	1,68	23,53	90,00	102,00	43,00	80,00	20,00	30,00	1,91	1,90	18,00	14,00	16,00	16,00	17,00	16,50	S	S	S	S		
10		2004	15	41,80	1,57	16,96	43,20	1,60	16,88	60,00	62,00	110,00	-	21,00	-	1,75	2,10	17,00	21,00	19,00	20,00	22,00	21,00	S	S	S	S		
11		2004	15	54,60	1,67	19,58	61,70	1,72	20,86	65,00	65,00	45,00	80,00	16,00	25,00	1,83	1,85	28,00	3,00	15,50	32,00	33,00	32,50	n	S	S	S		
12		2004	15	44,60	1,46	20,92	42,10	1,47	19,48	26,00	27,00	25,00	50,00	13,00	-	1,22	1,20	32,00	36,00	34,00	31,00	43,00	37,00	S	S	S	S		
13		2002	17	65,00	1,73	21,72	65,20	1,73	21,78	54,00	54,00	34,00	-	16,00	25,00	2,10	-	2,00	23,00	12,50	-	-	-	S	S	S	S		
14		2004	15	59,60	1,67	21,37	62,70	1,67	22,48	47,00	51,00	55,00	80,00	30,00	20,00	2,25	2,00	21,00	26,00	23,50	27,00	32,00	29,50	S	S	S	S		
15		2004	15	72,50	1,77	23,14	78,50	1,80	24,23	60,00	60,00	59,00	80,00	15,00	20,00	2,03	1,90	3,00	2,00	2,50	42,50	44,00	43,25	S	S	S	S		
16		2004	15	82,70	1,69	28,96	83,50	1,73	27,90	16,00	21,00	5,00	14,00	6,00	5,00	1,50	1,65	12,00	12,00	12,00	24,00	27,00	25,50	n	S	S	S		
17		2004	15	44,40	1,52	19,22	45,50	1,53	19,44	33,00	33,00	30,00	80,00	5,00	10,00	1,32	-	21,00	21,00	21,00	23,00	24,00	23,50	S	S	S	S		
18		2004	15	49,50	1,72	16,73	54,10	1,72	18,29	37,00	38,00	80,00	80,00	12,00	18,00	1,35	1,60	27,00	24,00	25,50	35,00	34,00	34,50	S	S	S	S		
19		2004	15	45,40	1,55	18,90	46,30	1,58	18,55	14,00	14,00	84,00	22,00	2,00	-	1,22	1,15	17,00	23,00	20,00	20,00	30,00	25,00	S	S	S	S		
20		2004	15	60,80	1,57	24,67	-	1,57	24,67	24,00	24,00	47,00	80,00	10,00	10,00	1,25	1,55	27,00	3,00	15,00	42,00	43,00	42,50	S	S	S	S		
21		2004	15	44,00	1,54	18,55	46,10	1,54	19,44	27,00	35,00	35,00	62,00	2,00	6,00	1,46	1,32	21,00	27,00	24,00	35,00	35,00	35,00	S	S	S	S		
22		2004	15	53,60	1,61	20,68	54,60	1,61	21,06	47,00	52,00	80,00	80,00	20,00	17,00	1,32	1,50	30,00	29,00	29,50	34,00	35,00	34,50	S	S	S	S		
23		2004	15	59,70	1,54	25,17	56,10	1,54	23,65	21,00	21,00	17,00	28,00	6,00	-	1,20	-	13,00	17,00	15,00	-	-	-	S	S	S	S		
24		2004	15	49,90	1,62	19,01	52,40	1,62	19,97	27,00	30,00	38,00	80,00	15,00	21,00	1,30	1,30	32,00	35,00	33,50	47,00	47,00	47,00	S	S	S	S		
25		2004	15	42,50	1,53	18,16	45,00	1,58	18,03	96,00	102,00	70,00	80,00	30,00	25,00	1,90	2,00	11,00	11,00	11,00	11,00	16,00	13,50	S	S	S	S		
26		2004	15	64,00	1,73	21,38	69,70	1,79	21,75	75,00	75,00	110,00	-	16,00	-	1,94	1,50	13,00	15,00	14,00	7,00	5,50	6,25	S	S	S	S		
27		2004	15	52,80	1,70	18,27	56,90	1,74	18,79	91,00	95,00	96,00	80,00	22,00	26,00	2,25	2,25	32,00	31,00	63,00	33,00	37,50	35,25	S	S	S	S		
28		2004	15	66,00	1,75	21,55	66,40	1,76	21,44	-	-	22,00	80,00	14,00	10,00	1,68	1,75	11,00	15,00	26,00	13,00	18,00	15,50	S	S	S	S		
		MÉDIA	15,18	54,83	1,64	20,41	56,47	1,65	20,74	45,08	51,21	46,82	61,70	13,39	15,57	1,62	1,65	19,44	19,67	22,02	27,20	30,37	28,78	-	-	-	-		

PLANO ANUAL

Plano anual - 9.ºE ESJCFF						
Aula nº	Data	Nº de aula da UD	Mês	Unidade didática	Espaços Desportivos	
1º Período						
01 e 02	17	01 e 02	Setembro	Voleibol	Ginásio	
3	20	3	Setembro		Ginásio	
4 e 5	24	4 e 5	Setembro		Ginásio	
6	27	6	Setembro		Ginásio	
7 e 8	1	7 e 8	Outubro		Ginásio	
9	4	9	Outubro		Ginásio	
10 e 11	8	10 e 11	Outubro		Ginásio	
12	11	12	Outubro		Ginásio	
13	18	13	Outubro		Ginásio	
14 e 15	22	14 e 15	Outubro		Ginásio	
16	25	16	Outubro		Ginásio	
17 e 18	29	17 e 18	Outubro		Ginásio	
19/20	5	19 e 20	Novembro		Ginásio	
21 e 22	19	21 e 22	Novembro		Ginásio	
23	22	1	Novembro		Badminton	Ginásio
24 e 25	26	02 e 03	Novembro			Ginásio
26	29	4	Novembro	Ginásio		
27 e 28	3	05 e 06	Dezembro	Ginásio		
29	6	7	Dezembro	Ginásio		
30 e 31	10	08 e 09	Dezembro	Ginásio		
32	13	10	Dezembro	Ginásio		
2º Período						
33	3	1	Janeiro	Futebol	Ginásio	
34 e 35	7	02 e 03	Janeiro		Campo Sintético	
36	10	4	Janeiro		Ginásio	
37 e 38	14	05 e 06	Janeiro		Campo Sintético	
39	17	7	Janeiro		Ginásio	
40/ 41	21	08 e 09	Janeiro		Campo Sintético	
42	24	10	Janeiro		Ginásio	
43/44	28	11 e 12	Janeiro		Campo Sintético	
45	31	13	Janeiro		Ginásio	

PLANO ANUAL

46/47	4	14 e 15	Fevereiro		Campo Sintético	
48	7	16	Fevereiro		Ginásio	
49/50	11	17 e 18	Fevereiro		Campo Sintético	
51	14	19	Fevereiro		Ginásio	
52/53	18	01 e 02	Fevereiro	Atletismo	Campo Sintético	
54	21	3	Fevereiro		Ginásio	
55/56	25	04 e 05	Fevereiro		Campo Sintético	
57	28	6	Fevereiro		Ginásio	
58	7	7	Março		Campo Sintético	
59/60	11	08 e 09	Março		Campo Sintético	
61	14	10	Março		Ginásio	
62/63	14	01 e 02	Março		ARE 10ºH	Ginásio
64/65	15	03 e 04	Março		ARE 10ºH	Ginásio
66/ 67	21	1 e 2	Março		Patinagem 7ªA	Ginásio
68/69	21	05 e 06	Março	ARE 10ºH	Ginásio	
70/71	25	11 e 12	Março	Atletismo	Campo Sintético	
72	28	13	Março		Ginásio	
73/74	1	14 e 15	Abril		Campo Sintético	
75	4	15 e 15	Abril		Campo Sintético	
76/77	4	3 e 4	Abril		Patinagem 7ªA	Ginásio
78/79	4	07 e 08	Abril	ARE 10ºH	Ginásio	
3º Período						
80/81	29	01 e 02	Abril	Tag-Rugby	Campo Sintético	
82	2	3	Maio		Ginásio	
83/84	6	04 e 05	Maio		Campo Sintético	
85	9	6	Maio		Ginásio	
86/87	13	10 e 11	Maio		Campo Sintético	

PLANO DE AULA

PLANO DE AULA	Ano Letivo:	Período:	Termo:	Aula n.º
	Data:	Hora:	N.º alunos dispensados:	Unidade Didática
	Espaço:	Duração:	N.º alunos previstos:	Aula da UD n.º
	Função Didática:			Total de aulas da UD
	Conteúdos:			
	Objetivos de Aula:			
Avaliação:				
Recursos Materiais:				

Justificação do plano de aula:

Tempo		Tarefas / Situações de Aprendizagem	Organização/ Estratégias de Ensino/ Estilos de Ensino	Objetivos Comportamentais / Critérios de Êxito
T	F	Parte Inicial		
		Parte Fundamental		
		Parte Final		
Anexo:				

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

9ºE_Ano letivo: 2018/19_1º Período		Avaliação Diagnóstica de BADMINTON					
Nº	Nome	Inicia o jogo com serviço. Toma posição conforme o numero de pontos. Cria (dificuldade ao adversário).	Desloca-se com rapidez e oportunidade. Recupera a posição base.	Realiza com intencionalidade os batimentos, conforme a trajetória do volante e a posição do adversário.	Conhecimento de regras de jogo.	Realiza o clear e Lob	MÉDIA
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							
23							
24							
25							
26							
27							
28							

Escala de Classificação		
0%	Não executa	
0% a 19%	Executa com muita dificuldade	NS
20% a 49%	Executa com dificuldade	INS
50% a 69%	Executa	S
70% a 89%	Executa bem	B
90% a 100%	Executa muito bem	MB

AVALIAÇÃO FORMATIVA



FCDEF FACULDADE DE CIÊNCIAS DO
DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA
UNIVERSIDADE DE COIMBRA



Instituto Tecnológico
Dr. Joaquim de Carvalho
Especialidade de Educação Física

Educação Física

Avaliação Formativa Tag-Rugby

Turma: 9º E 3º Período

2018/2019

Observações recolhidas ao longo das aulas		
Nº	Nome	Observações
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		
22		
23		
24		
25		
26		
27		
28		

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

E.S.J.C.F.F

Critérios de avaliação 3.º CEB – 2018-19

Autoavaliação em % de:			1ºP	2ºP	3ºP
Saber Fazer 85%	35%	Desempenho e progressão nas competências psico-motoras e aplicação dos conteúdos técnicos			
	35%	Empenho nas atividades letivas			
	15%	Conhecimento dos conteúdos teóricos			
Saber estar 15%	15%	Comportamentos e valores			
	100%	----- Total -----			
		Nível pretendido			

A percentagem apurada nos 2º e 3ºs períodos será corrigida com a aplicação das seguintes fórmulas:

2º Período	$[1^{\circ}P + (2^{\circ}P \times 2)]: 3$
3º Período	$[1^{\circ}P + (2^{\circ}P \times 2) + (3^{\circ}P \times 2)]: 5$

Ao valor determinado em percentagem será aplicada a seguinte tabela para conversão em nível:

De	A	Nível
0%	19%	1
20%	49%	2
50%	69%	3
70%	89%	4
90%	100%	5

AVALIAÇÃO SUMATIVA



Escola Secundária
Dr. Joaquim de Carvalho
Figueira da Foz

Educação Física - Instrumento de Avaliação

3º Período Ano: 9º Turma: E

Professores: Joaquim Parracho e Elisa Ângelo Ano letivo: 2018/19 Data:

Avaliação, auto-avaliação (empenho, comportamento, desempenho) e teste escrito. Unidade Didática: Tag-Rugby/ Rugby.

Nº	Nome	Tag-Rugby/ Rugby					Empenho 40%		Comportamento 5%		Desempenho 40%		Teste	Nota no 3º Ano	Nível 3º Ano 1º P	Nível 3º Ano 2º P
		pena	recção	progressão com bola	defesa em linha	comunicação	AA	A	AA	A	AA	A				
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																
11																
12																
13																
14																
15																
16																
17																
18																
19																
20																
21																
22																
23																
24																
25																
26																
27																
28																

Legenda: Nível

1	Avançado	84% -
2	Elementar	67% - 83%
3	Introdutor	50% - 66%

Legenda: Nível

1	0% a 19%
2	20% a 49%
3	50% a 69%
4	70% a 89%
5	90% a 100%

TESTE DE AVALIAÇÃO - EXEMPLO

 Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho Educação de Física		TESTE DE AVALIAÇÃO SUMATIVA	
		EDUCAÇÃO FÍSICA	
3ºCiclo 9º.E 2º Período		2018/2019	
Data: ___/___/2019		Nome: _____ Nº de aluno: _____	
Conteúdos a avaliar: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Futebol ▪ Atletismo 	Observações:	Classificação:	
		Rúbrica do Professor:	
		Rúbrica do Enc. Educação:	
Duração da prova: 10 min			

ANTES DE INICIAR O TESTE LEIA COM ATENÇÃO AS QUESTÕES E RESPONDA DE FORMA CORRETA.

Grupo I – FUTEBOL

1. Das afirmações que se seguem, indica as verdadeiras (V) e as falsas (F).

1. O passe só pode ser efetuado com a parte interna ou externa do pé.
2. Só é considerado golo quando a bola transpõe a totalidade da linha da baliza.
3. O atacante, quando tem a bola nos pés, só a pode passar, rematar e fintar.
4. O pontapé de canto ocorre sempre que a bola transpõe a linha da baliza.
5. O atacante, após passar a bola, deve procurar espaços livres para criar linhas de passe.

2. Assinala a opção correta, com uma cruz (x), para cada uma das questões seguintes.

1. Uma equipa de Futebol, em campo é constituída por:
 - 5 jogadores.
 - 7 jogadores.
 - 11 jogadores.
2. O defesa deve:
 - Impedir a organização de ações ofensivas
 - Impedir a organização de ações defensivas.
 - Nenhuma das respostas anteriores estão corretas.
3. Os jogadores devem ter em conta que o objetivo do jogo será:
 - Não cometer faltas.
 - Marcar golos.
 - Marcar golos e defender a sua baliza.
4. Situação de jogo: o atacante com bola deve:
 - Em posição vantajosa deve rematar à baliza.
 - Antes de decidir o que fazer, deve observar a situação de jogo.
 - Ambas as respostas anteriores estão corretas.
5. Defesa:
 - Os defensores devem acompanhar a movimentação dos atacantes.
 - Quanto mais perto o opositor estiver da baliza, menos pressionante deve ser a defesa.
 - Ambas as respostas anteriores estão corretas.

TESTE DE AVALIAÇÃO - EXEMPLO

Grupo II – ATLETISMO

1. Das afirmações que se seguem, indica as verdadeiras (V) e as falsas (F).

1. No salto em altura, a chamada deve ser efetuada com um pé.
2. Nas barreiras o atleta só pode transpor as barreiras da sua pista.
3. Na corrida de velocidade são utilizadas duas fases fundamentais: a partida e a corrida propriamente dita.
4. Na corrida entre barreiras deve-se atacar o solo com o membro inferior de ataque pela parte anterior do pé.
5. No lançamento do vortex o membro superior deve estar estendido na fase preparatória e deve-se lançar energeticamente para a frente e para cima.

2. Assinala a opção correta, com uma cruz (x), para cada uma das questões seguintes.

1. Na corrida de velocidade utiliza-se a partida em blocos, na medida em que permite ao atleta obter a maior velocidade no mínimo tempo possível. Para tal, são utilizadas pela ordem estas três vozes de comando:
 - "Prontos" | "Aos seus lugares" | "Sinal de partida" ou "vai".
 - "Aos seus lugares" | "Prontos" | "Sinal de partida" ou "vai".
 - Ambas as respostas anteriores estão corretas.
2. Na corrida de barreiras existem fases fundamentais nesta prova, que são:
 - Corrida| aproximação à primeira barreira| transposição das barreiras| corrida entre elas.
 - Aproximação à primeira barreira| transposição das barreiras| corrida entre elas.
 - Ambas as respostas estão erradas.
3. Salto em altura, são quatro as fases que compõem este salto:
 - Corrida de balanço, chamada, transposição e queda.
 - Corrida em velocidade, corrida de balanço, transposição e queda.
 - Corrida de balanço, transposição, queda e recuperação.
4. Salto em altura:
 - Salto vertical no qual o atleta não pode tocar na fasquia.
 - A chamada será feita com o pé mais próximo do colchão.
 - Para cada altura a transpor, o atleta tem direito a três ensaios.
5. No lançamento:
 - Deve-se agarrar o vortex sobre a base dos dedos (indicador, médio e anelar).
 - Estar estático e lançar não realizando a extensão total dos membros inferiores e nem do membro superior lançador.
 - Lançar o vortex para a frente e para baixo mantendo o cotovelo junto ao tronco.

AUTO-AVALIAÇÃO

Com sinceridade responda às seguintes questões.

Classifique de 0% a 100% a sua prestação relativamente às aulas de Educação Física neste 2º Período.

Empenho: _____%

Comportamento: _____%

Aproveitamento: _____%

Bom trabalho! 😊

Elisa Ângelo, Professora Estagiária

Joaquim Parracho, Professor Orientador

AUTO-AVALIAÇÃO

 FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO 3ºCiclo – 3º Período 2018/2019	
	Nome: _____ Nº de aluno/a: ____ Turma: ____ Data: __/__/____

Com sinceridade responda aos seguintes itens de autoavaliação.

Classifique de 0% a 100% a sua prestação relativamente às aulas de Educação Física neste 3º. Período.

- Empenho: _____%
- Comportamento: _____%
- Aproveitamento: _____%

CARTAZ PROMOCIONAL – TIRO COM ARCO

26 ABRIL

ESCOLA SECUNDÁRIA DR. JOAQUIM DE CARVALHO - FIGUEIRA DA FOZ
(campo exterior)

TIRO COM ARCO

HORÁRIO:

11:30H às 13H30

APOIO:
ZARABATANA EVENTOS



ESCOLA SECUNDÁRIA DR. JOAQUIM DE CARVALHO
FIGUEIRA DA FOZ

ATIVIDADES RÍTMICAS E EXPRESSIVAS

7 DE MAIO

PROGRAMA

14H30 - ANÁLISE E COMPREENSÃO MUSICAL ;

14H45 - TREINO FUNCIONAL;

15H00 - STEP;

15H30 - DANÇAS TRADICIONAIS PORTUGUESAS E EUROPEIAS;

15H55 - RELAXAMENTO;

apoio:

Santa Casa da Misericórdia de Montemor-O-Velho

CERTIFICADO – TICO COM ARCO

Certificado
*Ação de formação***TIRO COM ARCO**

Para os devidos efeitos, declara-se que **Elisa Sofia Mendes Ângelo**, organizou e dinamizou a ação “**TIRO COM ARCO**”, proposta pelo Núcleo de Estágio da Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade de Coimbra (FCDEF-UC), com a duração de quatro horas no dia 26 de abril de 2019 na Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho, Figueira da Foz (ESJCFF).

O Diretor da ESJCFF



Prof. Carlos Alberto Pais dos Santos

O Orientador da ESJCFF



Prof. Joaquim Parracho

O Orientador da FCDEF-UC



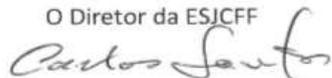
Prof. Doutor Luís Rama

CERTIFICADO - ATIVIDADES RÍTMICAS EXPRESSIVAS

Certificado
*Ação de formação***ATIVIDADES
RÍTMICAS E
EXPRESSIVAS**

Para os devidos efeitos, declara-se que **Elisa Sofia Mendes Ângelo**, organizou a ação “**Atividades Rítmicas e Expressivas**”, tendo sido dinamizada pelo Núcleo de Estágio da Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade de Coimbra (FCDEF-UC), com a duração de quatro horas, no dia 7 de maio de 2019 na Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho, Figueira da Foz (ESJCFF).

O Diretor da ESJCFF



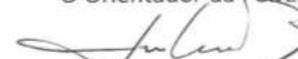
Prof. Carlos Alberto Pais dos Santos

O Orientador da ESJCFF



Prof. Joaquim Parracho

O Orientador da FCDEF-UC



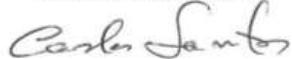
Prof. Doutor Luís Rama

CERTIFICADO - ATIVIDADES RÍTMICAS EXPRESSIVAS

Certificado
*Ação de formação***ATIVIDADES
RÍTMICAS E
EXPRESSIVAS**

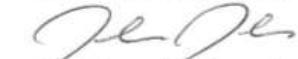
Para os devidos efeitos, declara-se que **Elisa Sofia Mendes Ângelo**, participou como formadora na ação “**Atividades Rítmicas e Expressivas**”, organizada pelo Núcleo de Estágio da Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade de Coimbra (FCDEF-UC), com a duração de quatro horas, no dia 7 de maio de 2019 na Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho, Figueira da Foz (ESJCFF).

O Diretor da ESJCFF



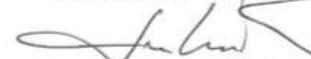
Prof. Carlos Alberto Pais dos Santos

O Orientador da ESJCFF



Prof. Joaquim Parracho

O Orientador da FCDEF-UC



Prof. Doutor Luís Rama

CERTIFICADO - XV MEGA SPRINTER



CERTIFICADO

Certificamos que

Elisa Sofia Mendes Angelo

participou na Fase Nacional do Mega-Sprinter/Salto/Km/Lançamento que decorreu em Faro, r.o., dias 5 e 6 de abril de 2019, na qualidade de:

 Mega-Sprinter

(segundos)

(classificação)

 Mega-Salto

(metros, cm)

(classificação)

 Mega-Km

(minutos, segundos)

(classificação)

 Mega-Lançamento

(metros/ pontos)

(classificação)

 Aluno

(escala)

 Professor-Responsável

 Organizador

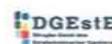
 Juiz

Faro, 6 de abril de 2019

O Diretor-Geral da DGE
José Vitor Pedrosa

A Diretora-Geral da DGEstE
Manuela Faria

O Presidente da FP Atletismo
Jorge Vieira



CERTIFICADOS DE AÇÕES DE FORMAÇÃO FREQUENTADAS AO LONGO DO ANO

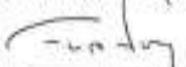


CERTIFICADO

Ação de formação - Programa FITescola

Para os devidos efeitos se declara que **Elisa Sofia Mendes Ângelo** participou na **Ação de Formação – Programa FITescola**, organizada pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, que teve lugar no dia 7 de setembro de 2018. A formação teve a duração de cinco horas.

O Diretor da FCDEF-UC



(Prof. Doutor António Figueiredo)

CERTIFICADOS DE AÇÕES DE FORMAÇÃO FREQUENTADAS AO LONGO DO ANO



CERTIFICADO

Elisa Sofia Mendes Ângelo

Participou no 2.º Fórum REDESPP DESPORTO – Redes de Desporto nos Politécnicos Ensino, Investigação, Intervenção, realizado nos dias 05 e 06 de novembro de 2018, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.

A Diretora da ESECS–IPL,

O Presidente da REDESPP,

Sandrina Milhano

José Rodrigues



**POLITÉCNICO
DE LEIRIA**
ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
E CIÊNCIAS SOCIAIS

CERTIFICADOS DE AÇÕES DE FORMAÇÃO FREQUENTADAS AO LONGO DO ANO

FACULDADE DE
CIÊNCIAS DO DESPORTO
E EDUCAÇÃO FÍSICA
UNIVERSIDADE DE
COIMBRA

 **Avelar Brotero**
ESCOLA SECUNDÁRIA - COIMBRA

CERTIFICADO DE APRESENTAÇÃO

VIII Oficina de Ideias em Educação Física

Certifica-se que ELISA SOFIA MENDES ÂNGELO foi preletor neste evento, realizado pelo Núcleo de Estágio Pedagógico em Educação Física da Escola Secundária Avelar Brotero, no âmbito da unidade curricular de Estágio Pedagógico, do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, sob o tema "*A Progressão do Ensino em Educação Física – Uma espiral ascendente dos conteúdos*".

O Diretor da FCDEF-UC


(Prof. Doutor António Figueiredo)

O Diretor da ESAB


(Eng.º Manuel Esteves da Fonseca)

Coimbra, 03 de abril de 2019



CERTIFICADOS DE AÇÕES DE FORMAÇÃO FREQUENTADAS AO LONGO DO ANO

FACULDADE DE
CIÊNCIAS DO DESPORTO
E EDUCAÇÃO FÍSICA
UNIVERSIDADE DE
COIMBRA

Avelar Brotero
ESCOLA SECUNDÁRIA - COIMBRA

CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO

VIII Oficina de Ideias em Educação Física

Certifica-se que ELISA SOFIA MENDES ÂNGELO esteve presente neste evento, realizado pelo Núcleo de Estágio Pedagógico em Educação Física da Escola Secundária Avelar de Brotero, no âmbito da unidade curricular de Estágio Pedagógico, do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, sob o tema “*A Progressão do Ensino em Educação Física – Uma espiral ascendente dos conteúdos*”.

O Diretor da FCoDEF-UC

O Diretor da ESAB

(Prof. Doutor António Figueiredo)

(Eng.º Manuel Esteves da Fonseca)

Coimbra, 03 de abril de 2019



CERTIFICADOS DE AÇÕES DE FORMAÇÃO FREQUENTADAS AO LONGO DO ANO

Nome do evento: VIII Oficina de Ideias em Educação Física – “A Progressão do Ensino em Educação Física – uma espiral ascendente dos conteúdos.”

Tipo (ação de formação, evento desportivo, conferência, etc.): Ação de formação.

Nº de horas: 3 horas.

Nome do orientador da Escola: Mestre António Miranda

Nome do orientador da Faculdade: Prof.ª Doutora Elsa Ribeiro da Silva

Coimbra, 03 de abril de 2019

A Coordenadora de Estágio Pedagógico

(Elsa Ribeiro da Silva)

CERTIFICADOS DE AÇÕES DE FORMAÇÃO FREQUENTADAS AO LONGO DO ANO

I Seminário
Prevenção e Promoção da Saúde
Atividades Lúdicas para Seniores
“Brincar Não Tem Idade”



Certificado

A Santa Casa da Misericórdia de Montemor-o-Velho certifica que

Elisa Ângelo

Participou como oradora no I Seminário de Prevenção e Promoção da Saúde
Atividades Lúdicas para Seniores “Brincar Não Tem Idade”,
realizado no dia 15 de Maio de 2019 na
Escola Profissional de Montemor-o-Velho e nas Piscinas Municipais de Montemor-o-Velho.

O Provedor

Manuel Marques Carraco dos Reis, Dr.

CERTIFICADOS DE AÇÕES DE FORMAÇÃO FREQUENTADAS AO LONGO DO ANO

I Seminário
Prevenção e Promoção da Saúde
Atividades Lúdicas para Seniores
“Brincar Não Tem Idade”



Certificado

A Santa Casa da Misericórdia de Montemor-o-Velho certifica que

Elisa Ângelo

Colaborou na organização do I Seminário de Prevenção e Promoção da Saúde
Atividades Lúdicas para Seniores “Brincar Não Tem Idade”,
realizado no dia 15 de Maio de 2019 na
Escola Profissional de Montemor-o-Velho e nas Piscinas Municipais de Montemor-o-Velho.

O Provedor



Manuel Marques Carraco dos Reis, Dr.

CERTIFICADS DE AÇÕES DE FORMAÇÕES FREQUENTADAS AO LONGO DO ANO

8º Fórum Internacional das Ciências
da
Educação Física



Educação Física: Espaço e Identidade

Elisa Sofia Ângela

**Assistiu ao evento, organizado pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da
Universidade de Coimbra.**

Coimbra, 16 e 17 de maio de 2019



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

AUTORIZAÇÕES DE PAIS E/OU ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO



Exmo(a). Sr(a). Encarregado(a) de Educação

Assunto: Consentimento informado para autorização do/a seu/ua educando/a participar num projeto de investigação-ação, intitulado "Bem-estar, estilo de vida e relacionamento interpessoal da turma 9.º E".

O meu nome é Elisa Ângelo, sou professora estagiária de Educação física da turma 9.º E. Atualmente frequento o 2.º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, da Universidade de Coimbra.

No âmbito do Estágio Pedagógico pretendo desenvolver um trabalho de investigação-ação. O estudo será desenvolvido ao longo do ano letivo, na aula de Educação Física, e destina-se aos alunos/as do 9.º E da Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho, Figueira da Foz. Tem como objetivo geral conhecer a opinião do/a seu/ua educando/a através da aplicação de um questionário, relativamente ao sentimento de bem-estar e estilo de vida adotado, bem como das relações interpessoais que estabelece dentro da turma. Os resultados do estudo permitirão intervir a esse nível, trabalhando e desenvolvendo essa componente aos longo das aulas, principalmente nos alunos que revelam maiores dificuldades de se relacionarem com os seus pares.

Neste sentido, solicito a sua colaboração, autorizando a aplicação de um questionário, que de uma forma geral será composto por: identificação pessoal; questões relacionadas com o estilo de vida (eg., alimentação diversificada, prática de atividade desportiva); e questões que avaliam os relacionamentos interpessoais na turma (eg., quem escolheria para integrar uma equipa num qualquer torneio desportivo). Mais informamos que os dados serão utilizados apenas para efeitos académicos, na realização do trabalho já referido anteriormente, sendo respeitado o seu carácter sigiloso e confidencial.

Certa da vossa colaboração, e sem outro assunto de momento, apresentamos desde já os mais respeitosos cumprimentos.

Figueira da Foz, 5 de novembro de 2018

Professora Estagiária de Educação Física,

Elisa Ângelo

DECLARAÇÃO

Eu _____, Encarregado/a de Educação do/a aluno/a _____, declaro que autorizo / não autorizo a sua participação no projeto de investigação-ação "estudo exploratório do bem-estar, estilo de vida e relacionamento interpessoal da turma 9.º E".

_____ (localidade), ____ (dia) de _____ (mês) de 2018

O/A Encarregado/a de Educação: _____

MATRIZ SOCIOMÉTRICA (PRÉ-PROGRAMA) - ACEITAÇÃO

ACEITAÇÃO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
1			020			030									211			100				002						303
2	010														020			002		300	003	101		200				030
3				301				020						010			032					100						200
4			100			200						001			020							030		002				313
5									222					033	300											111		
6	300											223								030		002	200	111				
7									202		300														130	023	011	
8			011						100						322										200	033		
9													333												222	111		
10					001		300	030	200		012			003											100			
11									020	211			003												132	300		
12				113															001		230	302			020			
13								020	111																200	002	333	
14			022					011	100		300				033											200		300
15	010		030	002																			221	100				300
16					211					122																003		
17				002																	300		111				030	223
18			300														030			023	101	212						
19																		111		222					333			
20												003							021			210	102		330			
21				030																111		322		203				
22			300									032							020	211		100			003			
23	002														211				020				130			003		300
24						111									230						022		203					
25									230		111											002					323	
26								003	100		320								002							210		031
27							100	003	210	020	030		002													001	300	
28			300	111											023													
TOTAL de cada CRITÉRIO	1 2 1	0 0 0	4 4 2	3 3 5	1 2 1	2 1 1	2 0 0	0 4 3	9 6 3	3 4 3	4 3 2	0 2 5	1 3 3	1 7 4	4 0 0	0 5 3	0 3 6	4 0 0	0 6 4	0 6 4	4 2 3	6 2 7	3 2 3	5 3 5	8 6 5	5 5 5	1 3 3	6 3 3
TOTAL CONTINUADO	4	0	10	11	4	4	2	7	18	8	10	7	5	7	15	0	8	13	0	16	9	15	8	13	19	15	7	12
N.º de alunos que o ESCOLHERAM	4	0	8	6	2	3	2	6	10	3	6	5	3	4	8	0	6	7	0	9	5	9	4	8	11	9	3	7

MATRIZ SOCIOMÉTRICA (PRÉ-PROGRAMA) - REJEIÇÃO

REJEIÇÃO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
1					230					302									121							013		
2							101		202											010						303		
3		323					111												232									
4							111			222			033						300									
5		233																	111	300								022
6							001		212	330									103								020	
7		003	002																130	220			001					310
8		200				030	013												101	300								022
9		222																	111									333
10		323			100	001													210				032					
11		120			300										002				213				031					
12		200			003		010	002		020						300			101								030	
13																			121	303			030					212
14		222																	111				333					
15					022						300		231						113									
16						112		201																				003
17		200					011			033			022			300			100									
18		320			101											010			232				003					
19						111			333		222																	
20							222	333					111															
21		222			333														111									
22		122						300						001		230			010					003				
23							111			333			222															
24							112		321				233															
25		203		300		030													100				022					011
26		210			300														123	031			002					
27																			101	320			030					212
28							111			333																	222	
TOTAL de cada CRITÉRIO	0	14	0	1	6	2	7	3	4	5	2	0	4	0	0	3	0	0	20	5	0	0	1	0	0	1	1	4
	0	10	0	0	3	4	9	1	3	6	1	0	6	0	0	2	0	0	14	4	0	0	6	0	1	0	3	7
	0	09	1	0	4	3	10	3	4	5	1	0	6	1	1	0	0	0	15	2	0	0	8	0	1	1	1	7
TOTAL CONTINUADO	0	33	1	1	13	9	26	7	11	16	4	0	16	1	1	5	0	0	49	11	0	0	15	0	2	2	5	18
N.º de alunos que o ESCOLHERAM	0	15	1	1	8	5	11	4	4	7	2	0	6	1	1	4	0	0	21	7	0	0	10	0	1	1	3	8

MATRIZ SOCIOMÉTRICA (PÓS-PROGRAMA) - ACEITAÇÃO

ACEITAÇÃO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	
1			300	030											212			101			003		020						
2	020					300									010			131			202			003					
3											020	002			200		010	300				101	030	003					
4												001					310				003	202		020				130	
5								300							222		030								111		003		
6				030																		002	023	121		200		300	
7								002	130		003		220														200	311	
8			030		001				110				320	003												200	002		
9												333													222	111			
10									120				300	033											210	002	001		
11									222				333														111		
12																					112	220		001	333				
13							001	010	102	030	203															300	020		
14					011		030	100	320						002											200	003		
15	110		300	001														003			030	200	020	002					
16					113																					232		321	
17			003	121																			320				200	302	
18			100									002			020					200	001	310		003	030				
19		111																							333				
20				012		200																001	100	033			020		
21													313		230										002				
22			100										022								300	211							
23				102											220		301					033						010	
24						111									300						222		030		003				
25					021				200	130												002		003		003	310		
26									300		101		210			020										003		032	
27					002		120	030	210		003															301			
28				133								212					321												
TOTAL de cada CRITÉRIO	1 2 0	1 1 1	4 1 1	3 5 5	1 3 5	3 1 1	1 2 1	2 2 1	9 6 2	1 2 0	3 2 5	2 3 6	5 4 1	1 2 3	5 5 2	0 2 0	3 3 2	5 3 5	0 0 0	3 1 2	4 4 8	6 4 4	1 6 1	2 3 10	6 6 7	7 3 3	3 6 7	3 6 1	3 1 1
TOTAL CONTINUADO	3	3	6	13	9	5	4	5	17	3	10	11	10	6	12	2	8	13	0	6	16	14	8	15	19	13	16	5	
N.º de alunos que o ESCOLHERAM	2	1	6	7	5	3	3	5	9	2	6	6	5	3	8	2	4	7	0	4	9	9	6	10	9	8	11	3	

MATRIZ SOCIOMÉTRICA (PÓS-PROGRAMA) - REJEIÇÃO

REJEIÇÃO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	
1		301			230				003	012									120										
2					120		001	300	003				002			230			010										
3		120					311				003		002						230										
4					333		111			222																			
5		222																	111	330			003						
6	100								301	022			013						030								200		
7	332																		111	223									
8	200	123											001						010	300	030							003	
9		222				333													111										
10		211			300														122				033						
11		100													232				321	013									
12					102		333			020									211										
13		222			333														111										
14		200		300		030													103	011								022	
15		333											222						111										
16						111		333																				222	
17		333								222									111										
18		111						030											222				003						
19									111	333			222																
20		130			300		011		003				022						200										
21		300			003		111			020									233										
22	302	120											003			020			211										
23		321			133														212										
24							222		033				111						300										
25	030	222							001			300							100	013									
26		303																	111	222	030								
27	300	110					002		003				001						220	030									
28					200		111			003				020					300								032		
TOTAL de cada CRITÉRIO	5	19	0	1	9	2	6	2	2	3	0	1	3	0	1	1	0	0	22	4	0	0	0	0	0	0	1	1	
	2	14	0	0	5	3	7	2	2	7	0	0	5	1	1	2	0	0	20	6	2	0	1	0	1	0	0	2	
	2	12	0	0	5	2	9	1	8	6	1	0	10	0	1	0	0	0	15	5	0	0	3	0	1	0	0	3	
TOTAL CONTINUADO	9	45	0	1	19	7	22	5	12	16	1	1	18	1	3	3	0	0	57	15	2	0	4	0	2	0	1	6	
N.º de alunos que o ESCOLHERAM	6	19	0	1	10	3	9	3	8	8	1	1	10	1	1	2	0	0	25	8	2	0	3	0	1	0	1	3	



FCDEF FACULDADE DE CIÊNCIAS DO
DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

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

Ano letivo 2018-2019

NÚCLEO DE ESTÁGIO

Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho - Figueira da Foz (ESJdC-FF)



RELATÓRIO DO FITESCOLA

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

1º E 3º PERÍODO

Discente: Elisa Ângelo nº 2017215707

Orientador FCDEF: Doutor Luís Rama

Orientador ESJdC-FF: Dr. Joaquim Parracho

MATRIZ SOCIOMÉTRICA (PÓS-PROGRAMA) - REJEIÇÃO**ÍNDICE**

INTRODUÇÃO.....	1
OBJETIVOS.....	2
BATERIA DE TESTES.....	3
PROTOCOLO DOS TESTES.....	3
RESULTADOS.....	11
CONCLUSÕES.....	16
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	17

INTRODUÇÃO

A atividade física conduz a inúmeros benefícios para a saúde, contudo, é necessário inculzir, logo desde início, hábitos de vida saudáveis às crianças e jovens. É fundamental que os alunos percebam a importância de praticar atividades físicas e desportivas e tentem combater a inatividade/sedentarismo. Um dos papéis da Educação Física (EF) é transmitir conhecimentos sobre a saúde, as várias modalidades desportivas e de *fitness*, adaptando o conteúdo das aulas às características individuais de cada aluno. Assim, os alunos não devem ter a ideia de que a aula de EF é apenas uma hora de lazer, recreio ou descontração, mas sim a oportunidade de obter conhecimentos que poderão trazer muitos benefícios no seu dia-a-dia em termos de saúde e bem-estar. É neste aspeto que o professor tem de ter um papel ativo na promoção de hábitos saudáveis aos seus alunos e fazê-los perceber que ao terem uma boa condição física estarão a contribuir para o desenvolvimento harmonioso e íntegro, bem como a adotar um estilo de vida mais saudável.

A atividade e a aptidão física são conceitos diferentes. O primeiro termo define-se, segundo o Livro Verde da Atividade Física (Baptista, Ferreira, Marques, Moreira, Mota, Raimundo, Santos, Silva, & Vale, 2011), como qualquer movimento corporal produzido pelos músculos esqueléticos do qual resulta dispêndio energético. Já o segundo conceito caracteriza-se por um conjunto de atributos relacionados com parâmetros de saúde ou com determinada habilidade motora. O grau que os alunos apresentam relativamente à aptidão física pode ser medido com testes específicos. Essas definições são oferecidas como um quadro interpretativo para comparar estudos que relacionam a atividade física, exercício e aptidão física para a saúde. Na EF, e seguindo as indicações do Programa Nacional de Educação Física (PNEF), os professores utilizam a bateria de testes FITESCOLA.

Segundo a Comissão Científica FITESCOLA® - Portugal, o FITESCOLA é um programa de educação e avaliação da aptidão física relacionada com a saúde. Todos os elementos incluídos nesta bateria de testes foram concebidos para auxiliar os professores de EF na obtenção de uma das finalidades educativas expressas no currículo da disciplina, nomeadamente, a de enquadrar a atividade física como parte do quotidiano.

MATRIZ SOCIOMÉTRICA (PÓS-PROGRAMA) - REJEIÇÃO

A aptidão física associada à saúde envolve diversas componentes, como a aptidão aeróbia, a aptidão muscular (força muscular, resistência e flexibilidade) ou a composição corporal. São estas componentes que serão avaliadas em diversos testes a realizar em cada dimensão. Após a introdução dos dados referentes aos resultados dos testes, teremos a informação em que zona se situa o aluno, para cada teste aplicado. Com esta metodologia, o professor de EF tem o dever de informar os alunos acerca da sua condição física, para lhes proporcionar oportunidades de melhoria, principalmente aos que apresentam fracos resultados nos testes aplicados. Os resultados dos alunos nos testes do FITESCOLA serão confrontados com os resultados da média nacional, do Livro Verde da Atividade Física.

OBJETIVOS

De acordo com o PNEF (2001), estabelecem-se os seguintes objetivos gerais:

- Melhorar a aptidão física, elevando as capacidades físicas de modo harmonioso e adequado às necessidades de desenvolvimento do aluno;
- Elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas gerais, particularmente, de resistência geral de longa e média durações; da força resistente; da força rápida; da velocidade de reação simples e/ou complexa, de execução, de deslocamento e de resistência; da destreza geral e específica.

Especificamente, e para cada uma das capacidades condicionais em avaliação, pretende-se que:

- Resistência - o aluno realize corrida numa direção e oposta (vaivém) percorrendo de cada vez uma distância de 20m, aumentando o ritmo da passada em cada minuto, atingindo ou ultrapassando o número de percursos de referência (Zona Saudável de Aptidão Física - ZSAF);
- Força - o aluno realize o salto horizontal a pés juntos na máxima distância, partindo da posição de parado, com pés paralelos, atingindo ou ultrapassando o nível de prestação definido; o aluno realize o maior número de extensões/flexões rápidas e completas de braços (a 90°), durante 30s, partindo da posição facial, mantendo o corpo em extensão, atingindo/ ultrapassando o nível de prestação definido (ZSAF); o aluno realize o maior número possível de flexões do tronco, durante 30s, partindo da posição deitado dorsal, com os membros superiores fletidos, mãos junto da cabeça e
- membros inferiores fletidos a 90°, com os pés totalmente apoiados no chão,

MATRIZ SOCIOMÉTRICA (PÓS-PROGRAMA) - REJEIÇÃO

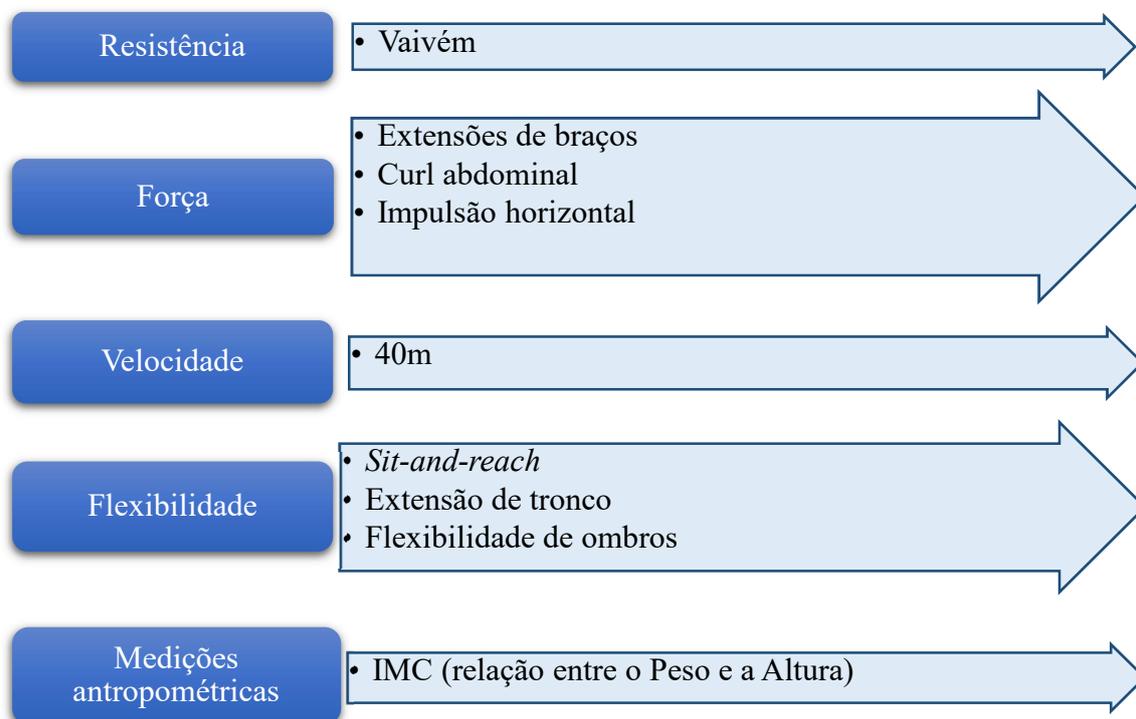
atin-

gindo/ultrapassando o nível de prestação definido (ZSAF);

- Velocidade - o aluno realize ações motoras globais cíclicas percorrendo curtas distâncias (40m), no menor tempo possível, sem perda de eficácia;
- Flexibilidade - o aluno chegue com as duas mãos à frente, o mais longe possível, sentado no chão (*sit-and-reach*), com membros inferiores estendidos, mantendo o alongamento máximo durante pelo menos 3s alcançando/ultrapassando a distância definida (ZSAF); o aluno, partindo da posição facial, com as mãos sobrepostas debaixo do queixo, eleve os ombros (parte superior do tronco), atingindo o intervalo de ZSAF e mantendo a posição durante 3s; o aluno toque a pontas dos dedos atrás das costas, com um braço por cima do ombro e outro por baixo do cotovelo, com um e outro braço (ZSAF).

BATERIA DE TESTES

Na medição das variáveis da aptidão física é utilizada a bateria de testes FITESCOLA (adaptado), de acordo com o seguinte esquema:



MATRIZ SOCIOMÉTRICA (PÓS-PROGRAMA) - REJEIÇÃO**PROTOCOLO DOS TESTES**

O protocolo de testes de aptidão física será operacionalizado com base na bateria de testes FITESCOLA, recomendado pelo PNEF (2001) no âmbito da aptidão física nas escolas.

1) Resistência - Vaivém

Objetivo do teste: percorrer a máxima distância possível, resistindo à fadiga, num percurso predelineado de 20m, numa direção e na oposta, consecutivamente.

Como começa o teste: pode ser feito a pares. Enquanto um aluno faz o teste, outro aluno está a registar os percursos. Os que vão ser testados colocam-se atrás da linha de partida. O teste começa ao sinal sonoro do professor. A corrida deverá iniciar quando surgir sinal sonoro.

Nota: se os alunos chegarem à linha antes do sinal sonoro seguinte, têm de esperar pelo mesmo, para correr em sentido contrário. No início do teste é fácil chegar ao outro lado antes do toque (sinal sonoro). Mas durante a execução do teste o aluno irá sentir cada vez mais dificuldade à medida que sobe de patamar.

Dois tipos de toque ou sinal sonoro: um toque ou sinal sonoro indica o final do tempo de cada percurso de 20m; três toques ou sinais sonoros no final de cada minuto indicam o final de cada patamar de esforço. Este serve para avisar de que o ritmo vai acelerar e que o aluno tem de aumentar a velocidade de corrida, para conseguires percorrer a distância de 20m em menos tempo.

Quando terminar o teste: o aluno termina o teste quando não for capaz de alcançar a linha antes do sinal sonoro, duas vezes (pode falhar duas vezes). Os alunos que terminarem o teste deverão continuar a andar e passar à área de retorno à calma.

Material: Cones, leitor de CD, som específico da prova.

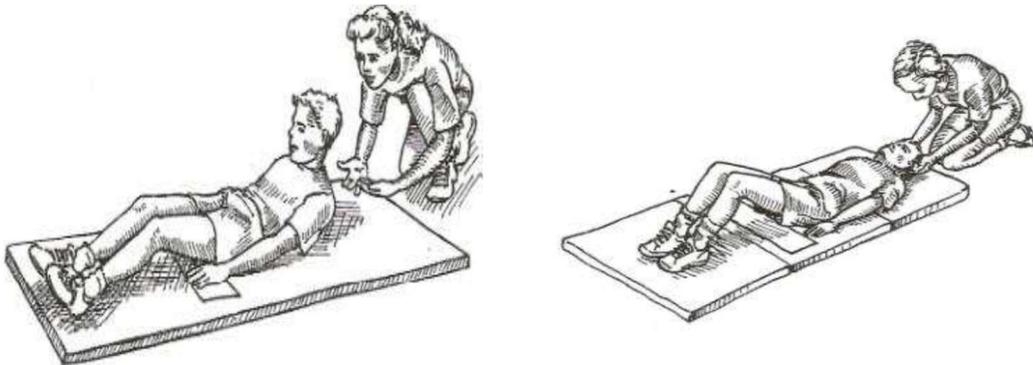
2) Velocidade - 40 metros

O aluno coloca-se atrás da linha de partida, inicia após sinal sonoro (apito). Deverá aumentar gradualmente a velocidade, alcançando a linha de meta em velocidade máxima e percorrendo a distância no menor tempo possível.

Material: Cronómetro

MATRIZ SOCIOMÉTRICA (PÓS-PROGRAMA) - REJEIÇÃO

3) Força - Abdominais



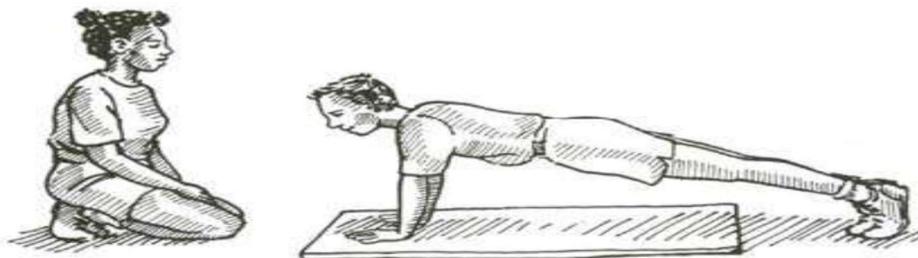
O participante assume a posição de supino no tapete com os joelhos fletidos a 90°.

Os membros superiores encontram-se ao longo do corpo, e as pontas dos dedos têm de ir até à ponta da finta (marcada no colchão) e voltar ao início em cada abdominal. Ou então, para rentabilizar recursos e aumentar o tempo de prática, o aluno inicia com as mãos na parte anterior das coxas e percorre as mãos até ao joelho em cada abdominal.

O professor deve instruir o participante a elevar o tronco (de forma a que as omoplatas deixem de tocar no chão e se atinja os joelhos com a cabeça). As costas apoiam totalmente no tapete antes da repetição seguinte. Os calcanhares permanecem em contacto com o colchão. O participante realiza o teste atingindo um máximo de repetições durante 30s.

Material: Cronómetro, colchão.

4) Força - Extensão de Braços



MATRIZ SOCIOMÉTRICA (PÓS-PROGRAMA) - REJEIÇÃO

O aluno realiza o maior número de extensões/flexões completas de braços (a 90°), durante 30s, partindo da posição facial com o tronco em contacto com o solo, mantendo o corpo em extensão. Cada extensão de braços contabiliza uma repetição. Deve fletir os membros superiores após cada repetição, tocando com o peito no solo.

Material: Cronómetro, colchão

5) Força - Impulsão Horizontal

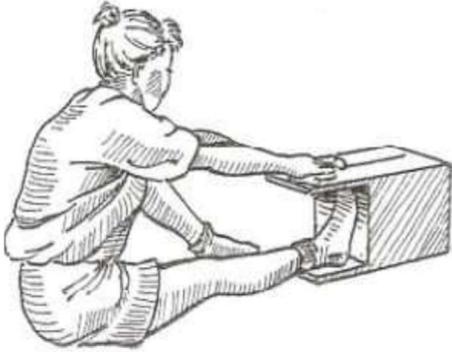
O aluno coloca-se atrás da linha de chamada com os dois pés juntos (paralelos e afastados, à largura dos ombros). Dá balanço e salta a maior distância possível, fazendo a receção a pés juntos e evitando o desequilíbrio para trás.

Material: Fita métrica.

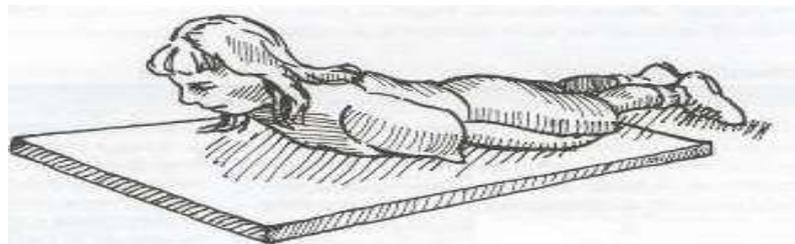
**6) Flexibilidade - Senta e Alcança (Sit and Reach)**

O participante descalça-se e senta-se junto ao banco sueco. Estende completamente as duas pernas, ficando a planta do pé em contacto com o banco.

Os braços estão estendidos para a frente e colocados por cima da fita métrica, com as mãos uma sobre a outra. Com as palmas das mãos viradas para baixo, e os dedos médios sobrepostos, o aluno flete o corpo para a frente, mantendo as mãos sobre a escala. Deverá manter a posição máxima alcançada durante 3 segundos.

MATRIZ SOCIOMÉTRICA (PÓS-PROGRAMA) - REJEIÇÃO**Ma-****aterial:** Banco Sueco, Régua 50cm ou Fita Métrica.**7) Flexibilidade - Extensão Tronco**

O aluno, partindo da posição facial, com as mãos ao longo do corpo, eleva os ombros (parte superior do tronco), mantendo a posição durante 3s;

Material: Fita Métrica ou Régua 50cm.**8) Flexibilidade - Flexibilidade de Ombros**

Toca as pontas dos dedos atrás das costas, com um braço por cima do ombro e outro por baixo do cotovelo, com um e outro braço.

9) Índice de Massa Corporal (IMC)

O IMC é uma medida internacional usada para calcular se uma pessoa está no peso ideal. O IMC é determinado pela divisão da massa do indivíduo (peso) pelo quadrado da sua altura, em que a massa está em kg e a altura em m.

MATRIZ SOCIOMÉTRICA (PÓS-PROGRAMA) - REJEIÇÃO

Material: Balança e Fita Métrica.

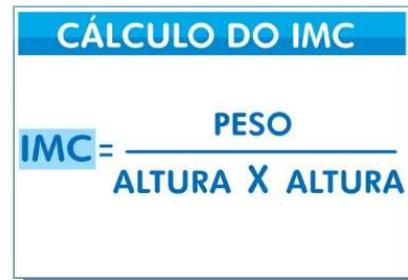


Diagrama de cálculo do IMC. O título é "CÁLCULO DO IMC". A fórmula é apresentada como $IMC = \frac{PESO}{ALTURA \times ALTURA}$.

	Abaixo da ZSAF / IMC acima do normal
	Dentro da ZSAF / IMC normal
	Acima da ZSAF / IMC abaixo do normal

Os resultados dos diferentes testes são posteriormente comparados com tabelas normativas, diferenciadas por género e idade para uma classificação mais precisa, comparação esta que permite classificar todos os alunos relativamente à sua ZSAF (abaixo, dentro e acima), como é exemplo a figura seguinte, referente à composição corporal via IMC.

MATRIZ SOCIOMÉTRICA (PÓS-PROGRAMA) - REJEIÇÃO

TABELAS DE VALORES DE REFERÊNCIA – RAPARIGAS



TABELA DE VALORES DE REFERÊNCIA

(RAPARIGAS)





APTIDÃO AERÓBIA

	VAIVÉM				MILHA			
	Zona Saudável ≥		Perfil Atlético ≥		Zona Saudável		Perfil Atlético	
	VO ₂ ≥ (ml/kg/min)	N.º de Percursos	VO ₂ ≥ (ml/kg/min)	N.º de Percursos	VO ₂ ≥ (ml/kg/min)	Tempo ≤ (min)	VO ₂ ≥ (ml/kg/min)	Tempo ≤ (min)
9	40,2	13	46,8	32	40,2	8,46	46,8	6,47
10	40,2	16	46,8	35	40,2	8,46	46,8	6,47
11	40,2	20	47,1	39	40,2	8,46	47,1	6,43
12	40,1	22	47,3	43	40,1	8,48	47,3	6,39
13	39,7	25	46,9	45	39,7	8,58	46,9	6,45
14	39,4	27	46,5	47	39,4	9,05	46,5	6,51
15	39,1	29	45,7	48	39,1	9,13	45,7	7,02
16	38,9	32	45,3	50	38,9	9,18	45,3	7,08
17	38,8	35	44,6	51	38,8	9,21	44,6	7,20
18+	38,6	37	43,1	50	38,6	9,26	43,1	7,46

COMPOSIÇÃO CORPORAL

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

APTIDÃO NEUROMUSCULAR

	ABDOMINAIS		FLEXÕES		IMPULSÃO HORIZONTAL		IMPULSÃO VERTICAL		AGILIDADE 4X10 m		VELOCIDADE 40 m		VELOCIDADE 20 m		SENTA E ALCANÇA	FLEXIBILIDADE DOS OMBROS	
	N.º repetições		N.º repetições		cm		cm		s		s		s		cm	S/N	
	Zona Saudável ≥	Perfil Atlético ≥	Zona Saudável ≥	Perfil Atlético ≥	Zona Saudável ≥	Perfil Atlético ≥	Zona Saudável ≥	Perfil Atlético ≥	Zona Saudável ≤	Perfil Atlético ≤	Zona Saudável ≤	Perfil Atlético ≤	Zona Saudável ≤	Perfil Atlético ≤	Zona Saudável ≥	Perfil Atlético ≥	Zona Saudável
9	9	39	6	14	108,4	170,9	17,9	29,9	13,20	11,73	8,55	7,51	4,55	4,02	22,9	31,2	Sim (S) = Contato das pontas dos dedos atrás das costas em ambos os braços
10	12	39	7	15	110,8	172,4	18,3	30,4	13,10	11,67	8,23	7,23	4,43	3,90	22,9	31,2	
11	15	46	7	15	113,3	173,8	18,6	30,8	13,00	11,61	7,97	7,00	4,32	3,80	25,4	31,4	
12	18	53	7	15	115,8	175,3	19,0	31,3	12,90	11,55	7,77	6,82	4,24	3,73	25,4	32,1	
13	18	57	7	16	118,1	176,4	19,0	31,3	12,80	11,50	7,62	6,69	4,19	3,68	25,4	33,3	
14	18	59	7	16	121,8	179,6	20,0	32,5	12,70	11,40	7,52	6,61	4,16	3,66	25,4	34,6	
15	18	62	7	17	123,0	179,0	20,3	32,8	12,70	11,40	7,49	6,58	4,16	3,66	30,5	35,3	
16	18	63	7	18	126,0	180,4	20,9	33,6	12,60	11,30	7,51	6,60	4,18	3,69	30,5	35,6	
17	18	65	7	19	129,5	183,4	20,5	33,0	12,60	11,40	7,58	6,67	4,23	3,75	30,5	36,0	
18+	18	66	7	19	131,9	184,2	20,5	34,0	12,60	11,40	7,72	6,79	4,31	3,83	30,5	36,3	

MATRIZ SOCIOMÉTRICA (PÓS-PROGRAMA) - REJEIÇÃO

TABELAS DE VALORES DE REFERÊNCIA – RAPAZES

FIT ESCOLA

TABELA DE VALORES DE REFERÊNCIA (RAPAZES)

PROGRAMA **FIT ESCOLA** | REPÚBLICA PORTUGUESA | **MH**

APTIDÃO AERÓBIA

	VAIVÉM				MILHA			
	Zona Saudável ≥		Perfil Atlético ≥		Zona Saudável		Perfil Atlético	
	VO ₂ (ml/kg/min)	N.º de Percursos	VO ₂ (ml/kg/min)	N.º de Percursos	VO ₂ ≥ (ml/kg/min)	Tempo ≤ (min)	VO ₂ ≥ (ml/kg/min)	Tempo ≤ (min)
9	40,2	13	52,1	47	40,2	9,39	52,1	6,06
10	40,2	16	52,1	50	40,2	9,46	52,1	6,09
11	40,2	20	52,4	54	40,2	9,53	52,4	6,08
12	40,3	23	53,0	59	40,3	9,57	53,0	6,04
13	41,1	28	54,7	67	41,1	9,40	54,7	5,48
14	42,5	36	57,1	77	42,5	9,09	57,1	5,27
15	43,6	42	58,8	85	43,6	8,47	58,8	5,14
16	44,1	47	59,8	91	44,1	8,41	59,8	5,08
17	44,2	50	59,7	94	44,2	8,44	59,7	5,10
18+	44,3	53	59,3	96	44,3	8,47	59,3	5,15

COMPOSIÇÃO CORPORAL

	IMC		PERÍMETRO DA CINTURA	MASSA GORDA
	kg/m ²		cm	%
	Zona Saudável >	<	Zona Saudável <	Zona Saudável <
9	13,6	18,2	77,1	20,7
10	13,9	18,8	80,1	22,5
11	14,2	19,5	82,6	23,7
12	14,7	20,4	85,1	23,7
13	15,2	21,3	87,0	22,9
14	15,7	22,2	88,9	21,4
15	16,3	23,1	90,5	20,2
16	16,7	23,9	91,8	20,2
17	17,1	24,6	92,7	21,0
18+	18,5	25,0	93,4	22,3

APTIDÃO NEUROMUSCULAR

	ABDOMINAIS		FLEXÕES		IMPULSÃO HORIZONTAL		IMPULSÃO VERTICAL		AGILIDADE 4X10 m		VELOCIDADE 40 m		VELOCIDADE 20 m		SENTA E ALCANÇA		FLEXIBILIDADE DOS OMBROS
	N.º repetições		N.º repetições		cm		cm		s		s		s		cm		S/N
	Zona Saudável ≥	Perfil Atlético ≥	Zona Saudável ≥	Perfil Atlético ≥	Zona Saudável ≥	Perfil Atlético ≥	Zona Saudável ≥	Perfil Atlético ≥	Zona Saudável ≤	Perfil Atlético ≤	Zona Saudável ≤	Perfil Atlético ≤	Zona Saudável ≤	Perfil Atlético ≤	Zona Saudável ≥	Perfil Atlético ≥	Zona Saudável
9	9	47	6	17	102,1	160,0	15,7	24,7	13,10	11,98	8,27	7,19	4,42	3,91	20,3	29,3	Sim (S) = Contato das pontas dos dedos atrás das costas em ambos os braços
10	12	47	7	21	110,2	170,2	17,2	27,9	12,80	11,65	7,94	6,92	4,28	3,78	20,3	29,3	
11	15	54	8	21	119,0	180,4	18,8	31,0	12,50	11,38	7,63	6,66	4,14	3,66	20,3	28,9	
12	18	60	10	21	128,4	190,6	20,6	34,2	12,20	11,11	7,33	6,41	4,01	3,55	20,3	28,8	
13	21	66	12	22	135,4	197,3	21,7	36,4	12,00	10,90	7,04	6,18	3,89	3,45	20,3	29,2	
14	24	71	14	24	151,5	213,3	25,1	41,0	11,70	10,60	6,76	5,97	3,78	3,36	20,3	30,4	
15	24	71	16	27	165,4	224,4	28,2	44,7	11,20	10,20	6,49	5,77	3,68	3,29	20,3	31,9	
16	24	71	18	29	175,9	231,8	30,0	47,2	10,90	9,90	6,24	5,59	3,58	3,22	20,3	33,5	
17	24	71	18	32	184,2	239,0	31,1	49,1	10,90	9,90	6,00	5,42	3,50	3,17	20,3	34,5	
18+	24	71	18	34	203,2	251,7	35,3	53,2	10,40	9,49	5,77	5,27	3,42	3,13	20,3	35,0	

MATRIZ SOCIOMÉTRICA (PÓS-PROGRAMA) - REJEIÇÃO

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS – SETEMBRO de 2018 e MAIO de 2019

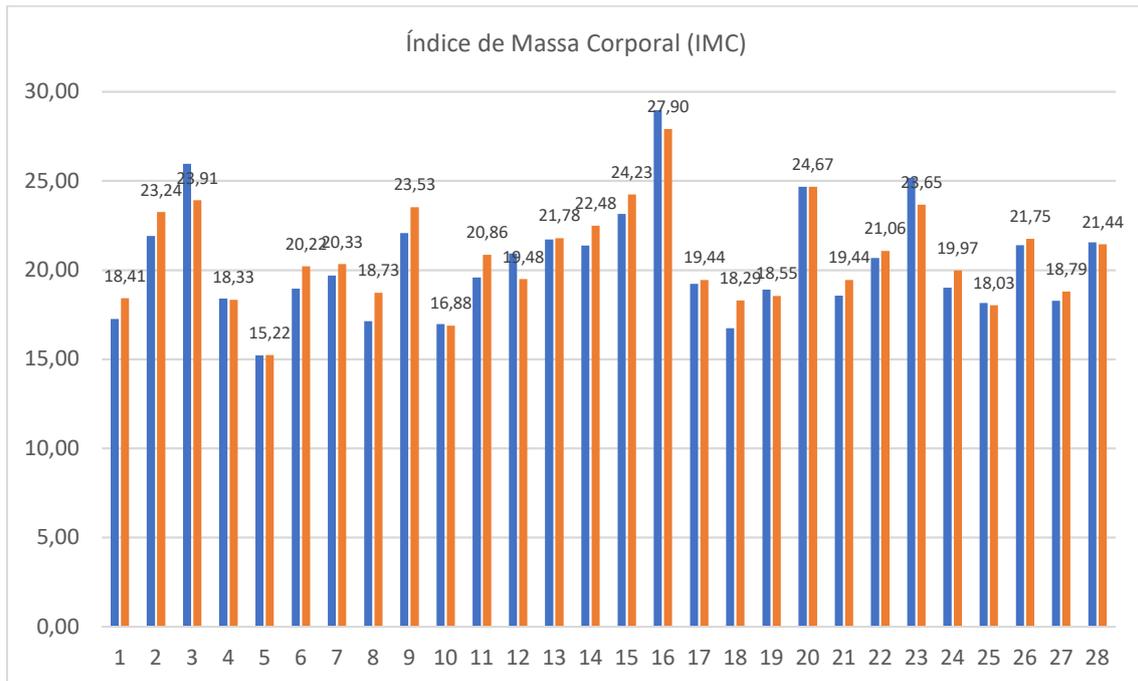
N.º	Nome	DN	Id	Pe	AI	IMC	Pe	AI	IMC	vaivém		abdominais		flexão de braços		impulsão horizontal		senta e alcança		média	senta e alcança		média	fi om 09.18		fi om 09.19	
				09.18	09.18	05.19	05.19	09.18	05.19	09.18	05.19	09.18	05.19	09.18	05.19	09.18	05.19	es	dt	09.18	es	dt	05.19	es	dt	es	dt
1		2004	15	40,40	1,53	17,26	43,10	1,53	18,41	15,00	29,00	16,00	40,00	6,00	10,00	1,40	1,50	25,00	25,00	25,00	36,00	36,50	36,25	S	S	S	S
2		2003	16	49,30	1,50	21,91	52,30	1,50	23,24	16,00	-	12,00	22,00	9,00	10,00	1,07	1,10	12,00	13,00	12,50	23,00	21,00	22,00	S	S	S	S
3		2004	15	68,10	1,62	25,95	-	1,62	23,91	23,00	45,00	19,00	62,00	8,00	7,00	1,02	1,65	29,00	31,00	30,00	32,00	35,50	33,75	S	S	S	S
4		2004	15	48,90	1,63	18,40	48,70	1,63	18,33	-	-	65,00	49,00	7,00	10,00	1,30	-	32,00	34,00	33,00	-	-	-	S	S	S	S
5		2004	15	41,90	1,66	15,21	44,00	1,70	15,22	40,00	48,00	5,00	30,00	10,00	12,00	1,41	1,30	0,00	0,00	-	1,00	14,00	7,50	S	S	S	S
6		2004	15	62,80	1,82	18,96	67,70	1,83	20,22	67,00	68,00	29,00	80,00	15,00	10,00	2,30	2,30	22,00	25,00	23,50	41,00	48,50	44,75	S	S	S	S
7		2002	17	62,40	1,78	19,69	64,40	1,78	20,33	24,00	-	64,00	-	12,00	-	2,09	-	-	-	-	-	-	-	S	S	S	S
8		2004	15	47,20	1,66	17,13	51,60	1,66	18,73	77,00	78,00	16,00	-	17,00	-	1,92	-	17,00	15,00	16,00	-	-	-	S	S	S	S
9		2004	15	60,80	1,66	22,06	66,40	1,68	23,53	90,00	102,00	43,00	80,00	20,00	30,00	1,91	1,90	18,00	14,00	16,00	16,00	17,00	16,50	S	S	S	S
10		2004	15	41,80	1,57	16,96	43,20	1,60	16,88	60,00	62,00	110,00	-	21,00	-	1,75	2,10	17,00	21,00	19,00	20,00	22,00	21,00	S	S	S	S
11		2004	15	54,60	1,67	19,58	61,70	1,72	20,86	65,00	65,00	45,00	80,00	16,00	25,00	1,83	1,85	28,00	3,00	15,50	32,00	33,00	32,50	n	S	S	S
12		2004	15	44,60	1,46	20,92	42,10	1,47	19,48	26,00	27,00	25,00	50,00	13,00	-	1,22	1,20	32,00	36,00	34,00	31,00	43,00	37,00	S	S	S	S
13		2002	17	65,00	1,73	21,72	65,20	1,73	21,78	54,00	54,00	34,00	-	16,00	25,00	2,10	-	2,00	23,00	12,50	-	-	-	S	S	S	S
14		2004	15	59,60	1,67	21,37	62,70	1,67	22,48	47,00	51,00	55,00	80,00	30,00	20,00	2,25	2,00	21,00	26,00	23,50	27,00	32,00	29,50	S	S	S	S
15		2004	15	72,50	1,77	23,14	78,50	1,80	24,23	60,00	60,00	59,00	80,00	15,00	20,00	2,03	1,90	3,00	2,00	2,50	42,50	44,00	43,25	S	S	S	S
16		2004	15	82,70	1,69	28,96	83,50	1,73	27,90	16,00	21,00	5,00	14,00	6,00	5,00	1,50	1,65	12,00	12,00	12,00	24,00	27,00	25,50	n	S	S	S
17		2004	15	44,40	1,52	19,22	45,50	1,53	19,44	33,00	33,00	30,00	80,00	5,00	10,00	1,32	-	21,00	21,00	21,00	23,00	24,00	23,50	S	S	S	S
18		2004	15	49,50	1,72	16,73	54,10	1,72	18,29	37,00	38,00	80,00	80,00	12,00	18,00	1,35	1,60	27,00	24,00	25,50	35,00	34,00	34,50	S	S	S	S
19		2004	15	45,40	1,55	18,90	46,30	1,58	18,55	14,00	14,00	84,00	22,00	2,00	-	1,22	1,15	17,00	23,00	20,00	20,00	30,00	25,00	S	S	S	S
20		2004	15	60,80	1,57	24,67	-	1,57	24,67	24,00	24,00	47,00	80,00	10,00	10,00	1,25	1,55	27,00	3,00	15,00	42,00	43,00	42,50	S	S	S	S
21		2004	15	44,00	1,54	18,55	46,10	1,54	19,44	27,00	35,00	35,00	62,00	2,00	6,00	1,46	1,32	21,00	27,00	24,00	35,00	35,00	35,00	S	S	S	S
22		2004	15	53,60	1,61	20,68	54,60	1,61	21,06	47,00	52,00	80,00	80,00	20,00	17,00	1,32	1,50	30,00	29,00	29,50	34,00	35,00	34,50	S	S	S	S
23		2004	15	59,70	1,54	25,17	56,10	1,54	23,65	21,00	21,00	17,00	28,00	6,00	-	1,20	-	13,00	17,00	15,00	-	-	-	S	S	S	S
24		2004	15	49,90	1,62	19,01	52,40	1,62	19,97	27,00	30,00	38,00	80,00	15,00	21,00	1,30	1,30	32,00	35,00	33,50	47,00	47,00	47,00	S	S	S	S
25		2004	15	42,50	1,53	18,16	45,00	1,58	18,03	96,00	102,00	70,00	80,00	30,00	25,00	1,90	2,00	11,00	11,00	11,00	11,00	16,00	13,50	S	S	S	S
26		2004	15	64,00	1,73	21,38	69,70	1,79	21,75	75,00	75,00	110,00	-	16,00	-	1,94	1,50	13,00	15,00	14,00	7,00	5,50	6,25	S	S	S	S
27		2004	15	52,80	1,70	18,27	56,90	1,74	18,79	91,00	95,00	96,00	80,00	22,00	26,00	2,25	2,25	32,00	31,00	63,00	33,00	37,50	35,25	S	S	S	S
28		2004	15	66,00	1,75	21,55	66,40	1,76	21,44	-	-	22,00	80,00	14,00	10,00	1,68	1,75	11,00	15,00	26,00	13,00	18,00	15,50	S	S	S	S
MÉDIA			15,18	54,83	1,64	20,41	56,47	1,65	20,74	45,08	51,21	46,82	61,70	13,39	15,57	1,62	1,65	19,44	19,67	22,02	27,20	30,37	28,78	-	-	-	-

MATRIZ SOCIOMÉTRICA (PÓS-PROGRAMA) - REJEIÇÃO**RESULTADOS****Composição corporal**

A avaliação da composição corporal permite estimar a percentagem de massa corporal dos alunos. Inclui a gordura e massa isenta de gordura, como os músculos, ossos e órgãos. Manter uma composição corporal saudável é essencial para a prevenção da obesidade, que está associada a um maior risco de doença das artérias coronária, trombose e diabetes. Crianças e adolescentes, com percentagens de gordura elevadas, têm maior probabilidade de desenvolverem fatores de risco primários de doenças das artérias coronárias, tais como a hipertensão e o colesterol elevado (Williams et al., 1992).

Outro indicador que permite aferir o excesso de peso e obesidade é o IMC. O IMC, calculado no protocolo *FITESCOLA*, não é o procedimento recomendado para a determinação da composição corporal, uma vez que não permite calcular a percentagem de massa gorda, limitando-se a disponibilizar dados acerca da adequação do peso relativamente à estatura. No entanto, por falta de alguns meios na escola para a medição das pregas adiposas, esta foi a medição utilizada (IMC) apesar das suas limitações. Como já referido, o IMC estabelece uma relação entre peso e estatura, determinado através da fórmula: $PESO (kg)/ESTATURA^2 (m^2)$. Na figura seguinte é possível verificar os dados da turma, relativamente a este indicador, no início (setembro) e final (maio) do ano letivo 2018-2019, confirmando assim possíveis alterações. Seguimos a mesma lógica para os outros testes.

MATRIZ SOCIOMÉTRICA (PÓS-PROGRAMA) - REJEIÇÃO



Do início até final do ano letivo existiu um aumento do IMC na turma, atendendo ao seu valor médio, passando de 20.41 para 20.74. Apesar de não entendermos estes dados como positivos julgamos que se devem essencialmente ao facto de os jovens se encontrarem numa fase específica da vida (adolescência), onde o crescimento e desenvolvimento maturacional é bastante acentuado. Houve alunos (eg., n.º 26) que aumentaram a sua estatura em 6cm, o que implicou naturalmente um incremento do peso corporal, afetando o seu IMC por inerência. Tanto no início como no final, não havendo melhorias a este nível, existem 5 alunos com peso acima da zona saudável, categorizados como excesso de peso e/ou obesidade: rapazes (n.º 15 e 16); raparigas (n.º 3, 20 e 23). Existia e existe ainda um aluno com baixo peso, também considerando como estando fora da zona saudável (n.º 5).

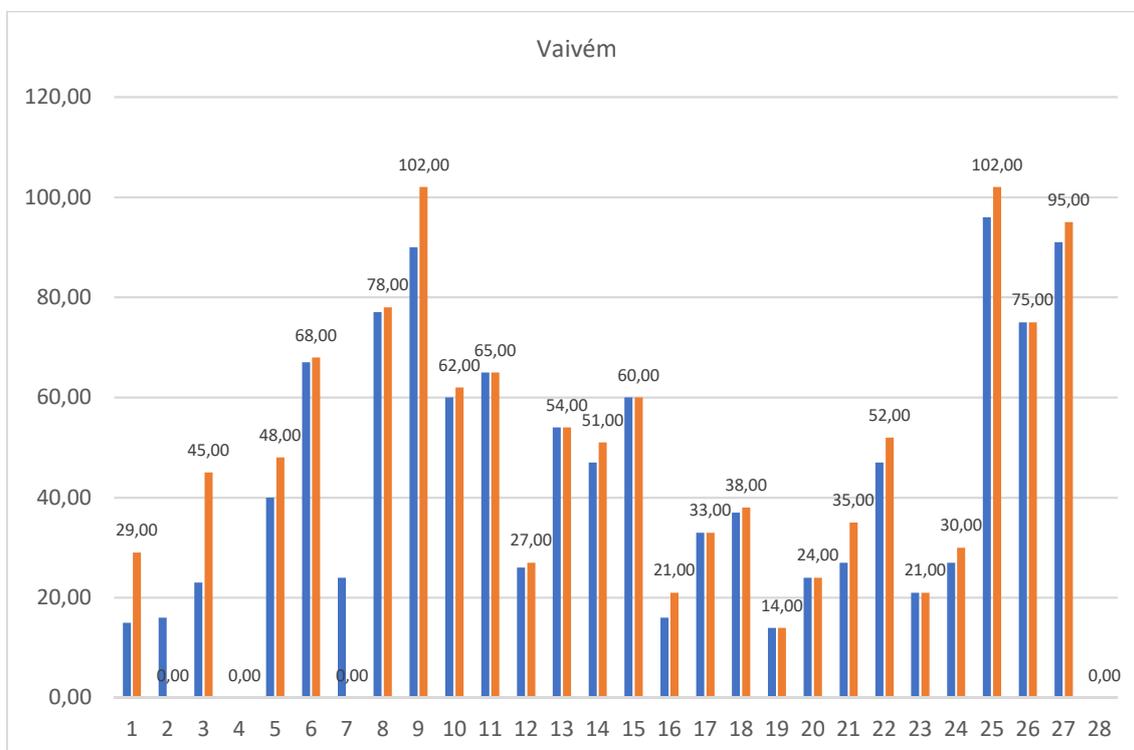
Aptidão aeróbia

De acordo com Blair et al. (1992), altos níveis de aptidão aeróbia estão relacionados com um menor risco de hipertensão arterial, doenças coronárias, obesidade, diabetes, algumas formas de cancro e outros problemas. A aptidão aeróbia, em relação ao peso corporal, é considerada um dos melhores indicadores de capacidade cardiorrespiratória. Para diagnosticar a aptidão dos alunos nas escolas, recorre-se ao teste vaivém. O

MATRIZ SOCIOMÉTRICA (PÓS-PROGRAMA) - REJEIÇÃO

teste

do vaivém é um teste de patamares de esforço progressivo, adaptado do teste de corrida de 20 metros de Léger e Lambert (1982, revisto em 1988).



Do início até final do ano letivo existiu uma melhoria em relação à aptidão aeróbia da turma, atendendo ao valor médio, passando de 45,08 para 51,21 percursos. No início do ano letivo, existiam 12 alunos abaixo da zona saudável (não realizavam o número de percursos mínimo, atendendo à sua idade e género - ver tabelas de referência): rapazes (n.º 5, 7 e 16); raparigas (n.º 1, 2, 3, 12, 19, 20, 21, 23 e 24). Apesar de manterem e mesmo melhorarem, em alguns casos, os alunos n.º 12, 16, 19, 20 e 23, no final do ano continuam com valores abaixo do mínimo recomendado.

Aptidão muscular (força, flexibilidade e resistência muscular)

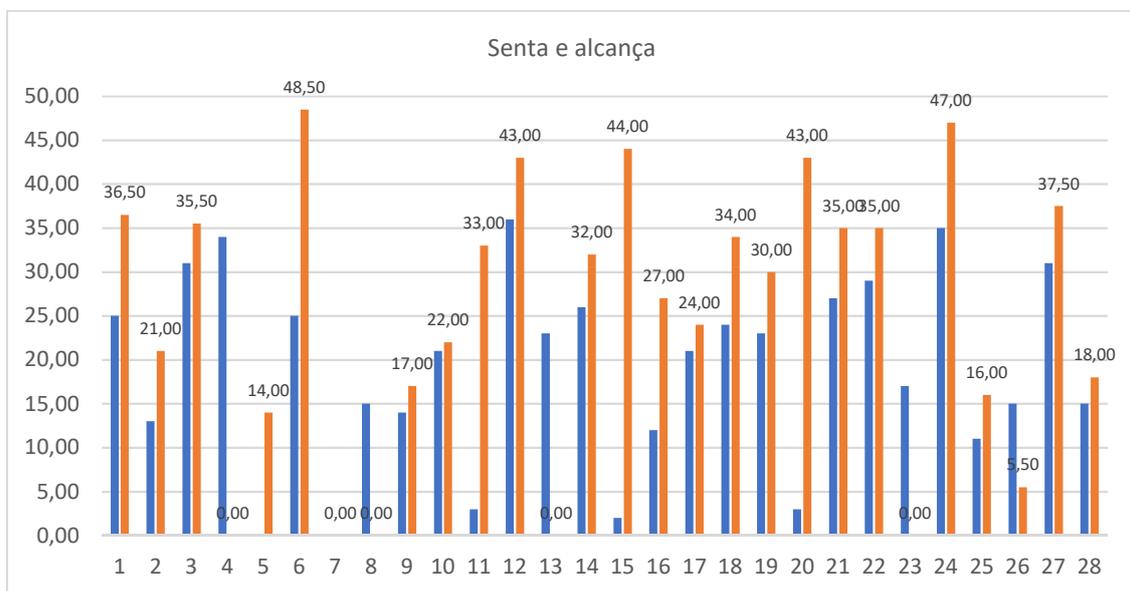
Para esta dimensão decidiu-se realizar alguns testes de força, flexibilidade e resistência muscular, para várias áreas corporais como: membros superiores (teste das flexões e extensões de braços, flexibilidade dos ombros): membros inferiores (impulsão horizontal, senta e alcança): zona abdominal (testes de abdominais). Todas estas áreas/segmentos foram escolhidas devido à sua estreita relação com a postura correta e o bem-estar e saúde funcional. É importante alertar os alunos para um alinhamento postural correto bem como informá-los acerca dos diferentes mecanismos posturais e para a

MATRIZ SOCIOMÉTRICA (PÓS-PROGRAMA) - REJEIÇÃO

eventualidade de estarem a desenvolver escolioses, problema com alguma prevalência e a considerar nesta fase.

Flexibilidade

O teste senta e alcança (*sit-and-reach*) avalia a flexibilidade dos músculos posteriores da coxa. A flexibilidade normal destes músculos permite a rotação da cintura pélvica em movimentos de flexão para a frente e posterior inclinação da cintura pélvica para que assuma uma colocação correta na posição de sentado.



Atendendo aos dados expostos no gráfico anterior, bem como da tabela onde estão plasmados os resultados dos testes aplicados no início (setembro) e no fim (maio) do ano letivo, é possível confirmar que existiu uma melhoria em relação a esta variável (flexibilidade), de 22,02 para 28,78cm. No início do ano haviam 20 alunos abaixo da zona saudável: rapazes (n.º 5, 8, 9, 10, 11, 13, 15, 16, 25 e 26); raparigas (n.º 1, 2, 3, 17, 18, 19, 20, 21, 22 e 23). No final do ano continuam com valores abaixo do mínimo recomendado, os alunos n.º 5, 9, 25 e 26 (rapazes) e n.º 2 e 17 (raparigas). Destaque, pela negativa, para o aluno n.º 28, que piorou significativamente da primeira avaliação (26,0cm) para a segunda (15,5cm), estando neste preciso momento categorizado como “fora da zona saudável”.

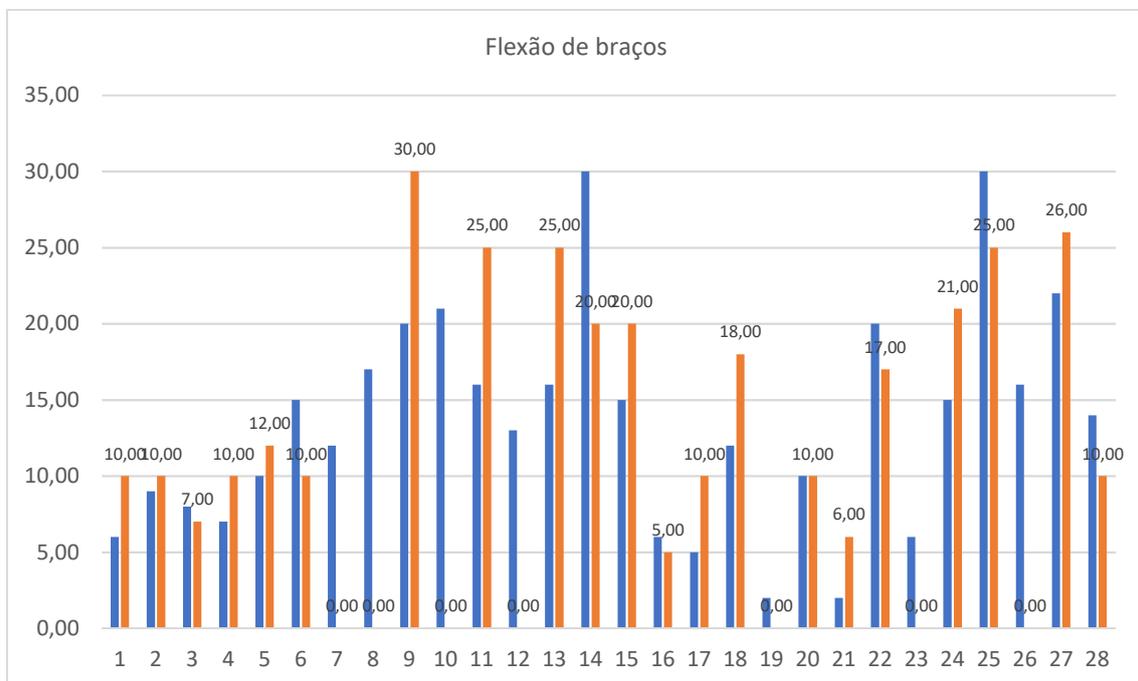
O teste da flexibilidade dos ombros é uma alternativa ao teste anterior que avalia a flexibilidade da região superior. Em relação aos dados, no início do ano letivo apenas 2 rapazes não conseguem tocar com os dedos atrás das costas, apenas do lado esquerdo, mas conseguindo-o do lado direito (n.º 11 e 16). No fim, os resultados foram

MATRIZ SOCIOMÉTRICA (PÓS-PROGRAMA) - REJEIÇÃO

totalmente positivos, sendo que todos os alunos, rapazes e raparigas, conseguiram atingir o objetivo, para o lado esquerdo e para o lado direito, estando assim todos enquadrados na zona saudável.

Força e resistência (membros superiores)

A flexão/extensão dos membros superiores até que a articulação do cotovelo atinja um ângulo de 90° é o teste recomendado para a avaliação da força e resistência da região superior do corpo.

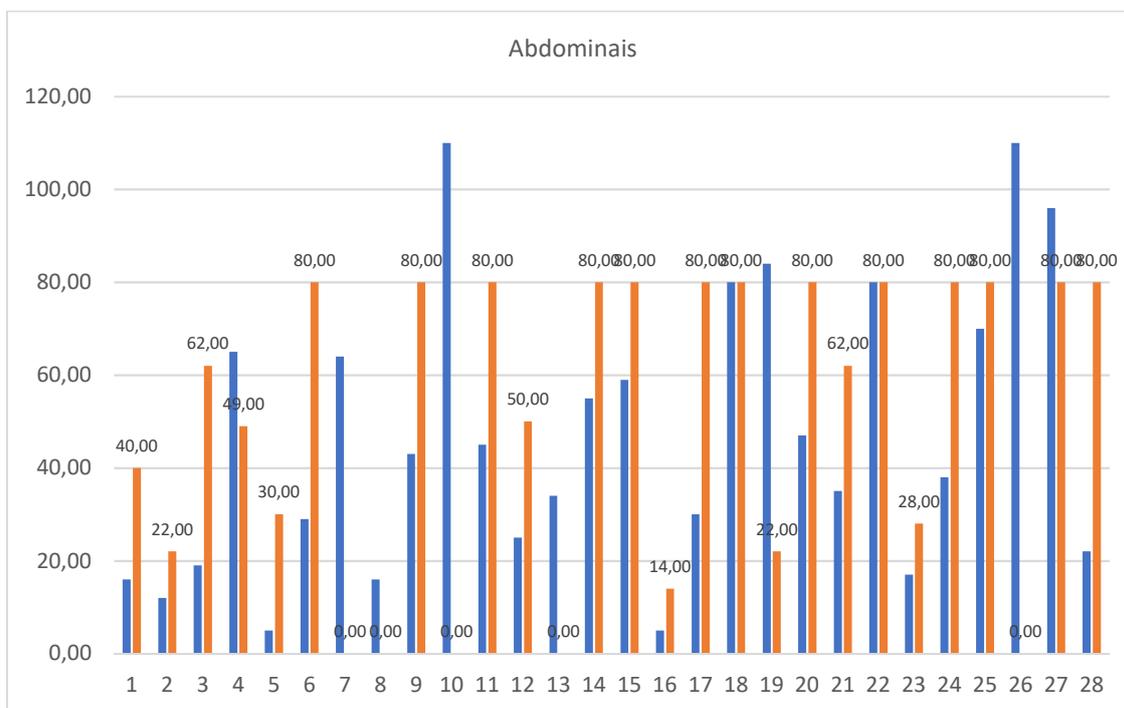


Tal como para os testes anteriores existiu uma melhoria em relação a este, de 13.39 para 15.57 execuções. No início do ano haviam 5 raparigas abaixo da zona saudável (n.º 1, 17, 19, 21 e 23). No final existiam apenas 4 alunos mas ocorreram algumas alterações. Algumas das raparigas (n.º 19 e 23) não realizaram novamente o teste em maio pelo que não foi possível acompanhar e monitorizar a sua evolução. Surgiram, no entanto, 3 rapazes agora com resultados abaixo da zona saudável (n.º 6, 16 e 28). Na nossa opinião estes resultados devem-se essencialmente, não a défices físicos, mas devido a falta de empenho na realização da tarefa. Argumentos como “terem uma competição importante no fim-de-semana” ou “estar muito calor” fizeram com que o seu afinco/empenho não fosse maior.

MATRIZ SOCIOMÉTRICA (PÓS-PROGRAMA) - REJEIÇÃO

Força e resistência (abdominal)

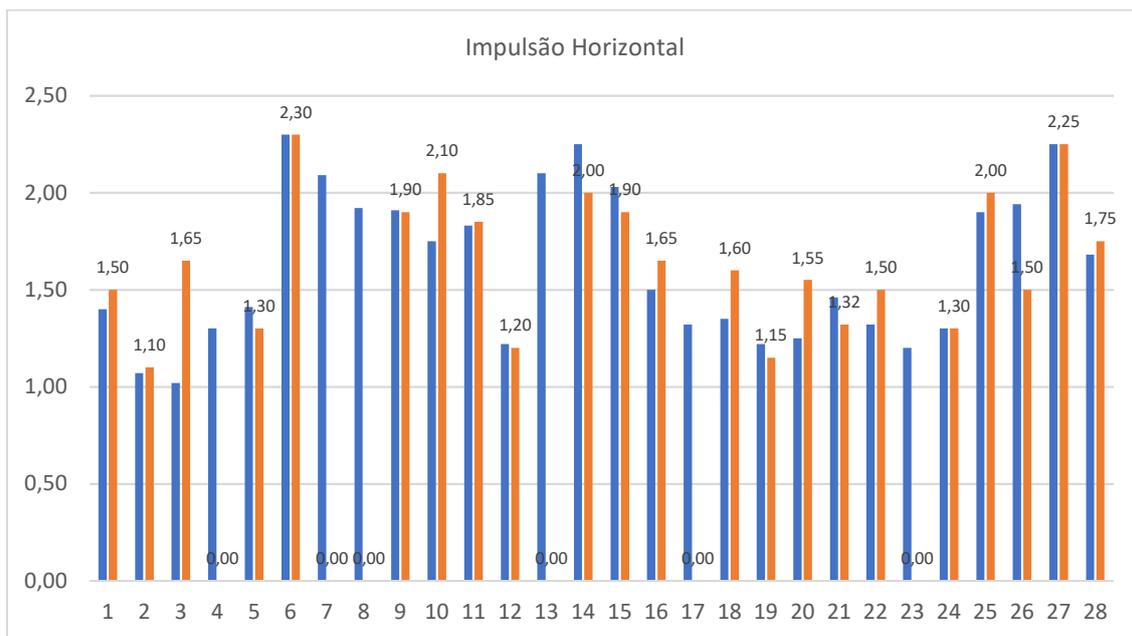
A força e a resistência dos músculos abdominais são capacidades importantes para a promoção de uma postura correta e alinhamento eficaz da cintura pélvica. Este alinhamento é importante para manter a zona lombar da coluna vertebral com a postura correta.



Existiu uma melhoria em relação a este parâmetro, de 46.82 para 61.70 execuções médias na turma. No início do ano letivo haviam 6 alunos abaixo da zona saudável [n.º 1, 2 e 23 (raparigas); 5, 8 e 16 (rapazes)]. No final, apenas 1 rapaz (n.º 16) permanecia abaixo da zona saudável, isto apesar da melhoria acentuada que teve ao longo do ano, passando, no seu caso específico, de 5 (setembro) para 14 (maio) execuções.

Força (membros inferiores)

Neste teste (impulsão horizontal), a força é a componente essencial, pelo que, de uma posição parada, os alunos têm de, através de um salto, atingir uma altura máxima.

MATRIZ SOCIOMÉTRICA (PÓS-PROGRAMA) - REJEIÇÃO

Existiu uma melhoria muito ligeira em relação a este parâmetro, de 1.62 para 1.65. No início do ano havia 6 alunos abaixo da zona saudável [n.º 2, 3, 12, 19 e 23 (raparigas); 16 (rapazes)], sendo que no final eram apenas 5 os alunos abaixo da zona saudável [n.º 2, 12 e 19 (raparigas); 5 e 26 (rapazes)]. Melhoraram os seus resultados, os alunos n.º 3, 16 e 23, deixando de estar categorizados como abaixo da zona saudável. Pioraram os alunos n.º 5 e 26, na nossa opinião pelos motivos já descritos anteriormente (falta de empenho).

CONCLUSÃO

A realização deste trabalho permitiu-nos avaliar, monitorizar e categorizar os alunos da turma com a qual trabalhámos ao longo do presente ano 2018-2019, em parâmetros relacionados com a sua aptidão físico-motora. A partir desta informação, recolhida mediante aplicação de protocolos de avaliação física devidamente construídos e validados para o público-alvo em questão, atendendo à sua idade e género, foi possível ter uma melhor perceção acerca da nossa turma, bem como refletir, planear e operacionalizar as sessões de Educação Física, atendendo às características específicas e nível de condição física.

De uma forma genérica, ocorreram melhorias ao nível de todos os testes aplicados. A exceção foi a questão da composição corporal, na nossa opinião pelo motivo já descrito no início do documento. Pelas limitações subjacentes ao teste do IMC (relação

MATRIZ SOCIOMÉTRICA (PÓS-PROGRAMA) - REJEIÇÃO

entre

o peso e a estatura) e pelo facto de esta idade (14 a 15 anos) ser uma fase fulcral no crescimento e desenvolvimento do jovem adolescente - principalmente nos rapazes onde esse “salto” acontece mais tarde, comparativamente com as raparigas - entendemos que o mais recomendável para avaliação e monitorização da composição corporal seria o percentual de massa gorda (%MG), tendo assim uma avaliação e dados mais fidedignos.

Apesar das melhorias nos parâmetros de resistência aeróbia, flexibilidade, força e resistência muscular, existem algumas limitações e/ou condicionantes que de certa forma, interferem com os resultados apresentados. Em primeiro lugar, existiu um número considerável de alunos que não realizaram os testes no final do ano letivo (em maio), por questões de índole diversa (eg., falta de equipamento, recusa sem justificação aparente), bem como outros que revelaram uma falta de afinco/empenho tremendo na realização das provas proposta. Foi notória a falta de empenho em alguns dos testes (eg., teste vaivém, onde percebemos claramente que alguns alunos interrompiam o teste, quando ainda estavam a pleno das suas capacidades). Houve mesmo alguns alunos que claramente nos disseram que se iam “esforçar” mais pois “estava calor e não queriam transpirar”, “que tinham um jogo importante no fim-de-semana” ou que “não valia a pena se esforçarem pois isso não iria melhorar a sua classificação no final do ano letivo”.

Independentemente destas limitações, daí a sugestão de que os dados sejam interpretados com este devido enquadramento, consideramos que o trabalho foi de uma utilidade e pertinência elevadíssima. Permitiu-nos perceber a importância de avaliar e reavaliar, percebendo em termos numéricos (avaliação quantitativa) o que muitas vezes verificamos a “olho nu” ao longo das sessões de Educação Física, ministradas ao longo do ano (avaliação qualitativa).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baptista, F., Ferreira, J., Marques, E., Moreira, H., Mota, J., Raimundo, A., Santos, R., Silva, A., & Vale, S. (2011). *Livro verde da atividade física*. Observatório Nacional da Atividade Física e do Desporto. Lisboa: Instituto do Desporto de Portugal.
- Programa Nacional de Educação Física (2001). *Programas de Educação Física, 3.º Ciclo do Ensino Básico (Reajustamento)*. Lisboa: Ministério da Educação.