

**Comparação da aptidão física entre Rapazes e Raparigas  
durante a pandemia**

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

Orientador: Professor José Rosa

Coorientador: Professor Fábio Saraiva Flôres

Coorientador: Professora Denise Pascoal Soares

Aluno: Ricardo Miguel Ferreira Nobre

Almada, 2020/2021

*" ... Sempre é preciso saber quando uma etapa chega ao final.  
Se insistirmos em permanecer nela mais  
do que o tempo necessário...  
Perdemos a alegria e o sentido das outras etapas  
que precisamos de viver"*

(Fernando Pessoa)

## **Agradecimentos**

Esta fase da minha vida foi sem qualquer dúvida um processo de formação pessoal enorme, que só se tornou possível com o incentivo e a colaboração de algumas pessoas, às quais, agradeço sinceramente:

Aos professores do Instituto de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada, por todo o conhecimento que me proporcionaram nestes últimos anos;

Aos Professores José Rosa, Fábio Flôres, Denise Pascoal Soares por toda a disponibilidade e apoio incondicional concedidos durante a realização deste trabalho bem como toda a ajuda recebida pelos colegas do grupo de Educação Física;

Aos funcionários da escola Padre Alberto Neto pela ajuda e apoio;

À minha família, por toda a força e apoio incondicional: à minha mulher, meus filhos e meus pais;

E a todos os meus amigos que me apoiaram durante a realização deste relatório.

## **Resumo**

A elaboração deste documento, representa uma descrição e reflexão cuidada do trabalho efetuada na Prática de Ensino Supervisionada, realizada como parte integrante e conclusiva do mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

O estágio desenvolveu-se através da prática docente orientada, na escola Padre Alberto Neto, no ano letivo 2020/2021, tendo tido como objetivo principal a integração, consolidação dos conhecimentos teóricos adquiridos nos semestres anteriores e habilitar profissionalmente o professor para o desempenho das missões que a profissão obriga.

Ao longo deste relatório serão descritas as quatro áreas preconizadas no desenvolvimento da formação docente: I - Profissional, social e ética; II – Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; III – Escola e comunidade e IV – Desenvolvimento profissional, que contempla um trabalho de investigação científico “Comparação da aptidão física antes e durante a pandemia”. Este estudo teve como objetivos comparar a aptidão física antes e depois do 1º confinamento.

A principal prioridade no decorrer deste ano letivo foi a reflexão sobre a prática docente e o reajustamento do ensino às necessidades dos alunos, permitindo a evolução da capacidade de intervenção pedagógica e promovendo a aquisição de competências profissionais e pessoais de excelência.

Palavras-chave: Prática de ensino supervisionada, educação física, ensino/aprendizagem.

## **Abstract**

The preparation of this document represents a careful description and reflection of the work carried out in the Supervised Teaching Practice, carried out as an integral and conclusive part of the Master's Degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education.

The internship was developed through guided teaching practice, at Padre Alberto Neto school, in the 2020/2021 school year, having as its main objective the integration, consolidation of theoretical knowledge acquired in previous semesters and professionally qualify the teacher for the performance of the missions that the profession obliges.

Throughout this report, the four areas recommended in the development of teacher education will be described: I - Professional, social and ethical; II – Development of teaching and learning; III – School and community and IV – Professional development, which includes a scientific research work “Comparison of physical fitness before and during the pandemic”. This study aimed to compare physical fitness before and after the 1st confinement.

The main priority during this school year was the reflection on teaching practice and the readjustment of teaching to the needs of students, allowing the evolution of the capacity for pedagogical intervention and promoting the acquisition of excellent professional and personal skills.

Keywords: Supervised teaching practice, physical education, teaching/learning.

# Índice

## Conteúdo

Comparação da aptidão física entre Rapazes e Raparigas durante a pandemia .....	I
Agradecimentos .....	III
Resumo .....	IV
Abstract .....	V
Introdução .....	10
Área I - Profissional, social e ética.....	11
Agrupamento de Escolas Leal da Câmara.....	11
Grupo de Educação Física -ESPAN .....	13
Núcleo de estágio .....	18
Plano de formação .....	19
aulas. ....	20
Área II – Organização e gestão do ensino e da aprendizagem.....	23
Planeamento.....	24
Condução.....	36
Avaliação .....	42
Área II – Sugestões de melhoria do Ensino/ Aprendizagem .....	50
Área III – Escola e Comunidade .....	51
Desporto Escolar.....	51
Intervenção na comunidade.....	52
Relação com a comunidade .....	53
Estudo de turma.....	53
Acompanhamento da direção de turma .....	56
Área III – Sugestões de melhoria de prática .....	59
Comparação da aptidão física de crianças antes e durante a pandemia.....	60

2. Metodologia.....	61
3. Apresentação dos Resultados .....	65
Tabela 3 - Comparação entre géneros para os testes.....	65
Conclusões.....	69
REFLEXÃO FINAL .....	70
Bibliografia.....	71
Anexos .....	74

## **Índice de tabelas**

Tabela 1 - Amostra Detalhada do Estudo

Tabela 2 - Teste de normalidade

Tabela 3- Análise descritiva do teste de extensão de braços e do teste senta e alcança do lado esquerdo

Tabela 4 - comparação entre grupos para os teste de vaivém, teste de abdominais, teste de impulsão horizontal e do teste senta e alcança do lado direito

Tabela 5- Zona saudável testes FIT Escola

## **Lista de Abreviatura**

AELC – Agrupamento de Escolas leal da Câmara

AF – Atividade Física

CLDE – Coordenação Local do Desporto Escolar

DT – Diretora de Turma

DE – Desporto Escolar

EE – Encarregados de Educação

EF – Educação Física

EBRM1 – Escola Básica Rio de Mouro 1

EBRM2 – Escola Básica Rio de Mouro 2

EBSM 2 – Escola Básica Serra das Minas 2

EB Rinchoa – Escola Básica Rinchoa

EPAN– Escola Padre Alberto Neto

GEF – Grupo de Educação Física

PAA – Plano Anual de Atividades

PAT – Plano Anual de Turma

PCP – Plano Curricular Plurianual de Educação Física

PNEF – Programas Nacionais de Educação Física

UE – Unidade de Ensino

## Introdução

O presente documento diz respeito ao relatório final de estágio, que reflete “o produto de apreciação de todo o processo formativo, com um caráter reflexivo, contextualizado, projetivo e fundamentado” (Guia do estágio pedagógico, 2020/2021).

O estágio pedagógico sobre o qual recai uma análise crítica e reflexiva (Guia do estágio pedagógico, 2020/2021), foi realizado na Escola padre Alberto Neto, estando integrado no Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundários do Instituto Piaget – Almada.

Esta reflexão crítica associada ao relatório abrange o contexto de desenvolvimento do estágio e a formação realizada em todas as áreas e subáreas do estágio (Guia do estágio pedagógico, 2020/2021), tendo por base as dificuldades vivenciadas, as estratégias de superação, as atividades desenvolvidas ao longo do estágio e o confronto destas com a teoria.

O estágio pedagógico é o momento a partir do qual iniciamos uma aprendizagem contínua sobre o mundo profissional, não só pelo contato com o planeamento, com a condução e avaliação do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, mas também pela possibilidade de aplicarmos competências e conhecimentos adquiridos num contexto prático e real, de assumirmos com autonomia e com competência o nosso próprio trabalho (Miranda, 2013).

O estágio pedagógico espelha também o momento de vivenciarmos contextos, personalidades, grupos, formas de trabalhar, formas de pensar, de desenvolvermos interações, funções e problemas, tendo-me permitido adquirir mais conhecimento teórico e prático, e ainda formular o meu pensamento crítico e experienciado sobre as diferentes áreas de intervenção no contexto escolar.

De acordo com as aprendizagens e experiências vivenciadas no estágio, a estrutura organizacional do relatório irá estar em concordância com a designação dada às áreas de estágio, onde me foi possível retirar e transferir aprendizagens significativas entre as mesmas, tendo potenciado a minha intervenção profissional e pessoal em toda a dimensão escolar.

Assim sendo, o relatório irá apresentar inicialmente uma contextualização onde abordarei os principais aspetos que o caracterizaram, nomeadamente, o agrupamento, a escola, o grupo de educação física, o núcleo de estágio, o plano de formação e a turma,

seguida de uma constante interligação de reflexões pessoais referentes aos pontos fracos, aos pontos fortes e estratégias de superação das dificuldades ao longo do estágio pedagógico.

### **Área I - Profissional, social e ética**

Neste capítulo será efetuada uma breve caracterização das principais particularidades inerentes à escola de estágio e respetivo agrupamento, que a tornam única e diferente das restantes escolas, em termos de dimensão cultural.

#### **Agrupamento de Escolas Leal da Câmara**

O Agrupamento de Escolas de Leal da Câmara (AELC), sendo esta escola a sede do agrupamento. Situa-se, na freguesia de Rio de Mouro, pelo que os estabelecimentos de ensino envolvidos se encontram na vila de rio de Mouro.

As escolas que pertencem ao AELC são cinco: a Escola Básica Rio de Mouro 1, Escola Básica Rio de Mouro 2, a Escola Básica Rinchoa e a Escola Básica Serra das Minas nº2, Escola Padre Alberto Neto (ESPAN)) e a Escola Secundária Leal da Câmara (AELC).

No que se refere à oferta educativa o agrupamento contém o ensino pré-escolar na EB1RM1; EB1SM2; EB1 da Rinchoa e EB1RM2, o ensino primário de 1.º ciclo em todas as escolas básicas do agrupamento, o ensino básico de 2.º ciclo na ESPAN e de 3.º ciclo na AELC, o ensino secundário, o ensino e formação de dupla certificação de nível secundário – cursos profissionais, e os cursos de educação e formação de adultos, na AELC. De acrescentar ainda, que integra uma unidade de apoio à multideficiência para os alunos do primeiro ciclo situado na AELC (Projeto Educativo de Agrupamento, 20182020).

Em termos de serviços e recursos educativos o AELC inclui o serviço de psicologia e orientação (SPO), o departamento de educação especial, as bibliotecas escolares, o núcleo de intervenção e apoio ao aluno, o centro qualifica, projetos e clubes diversos, parcerias com entidades públicas e privadas para os estágios dos cursos profissionais e para a promoção de atividades desportivas e formativas (Projeto Educativo de Agrupamento, 2017-2020).

Relativamente aos recursos humanos o AELC dispõe, em média, de 280 docentes de diferentes áreas de formação, pertencendo na maioria ao quadro do agrupamento e com um percurso profissional longo, de uma psicóloga, de 12 assistentes técnicos – setor administrativo, de 58 assistentes operacionais – setor de apoio direto aos alunos e professores, e de aproximadamente 2439 alunos em regime diurno e 417 em regime

noturno. A grande maioria dos alunos é de nacionalidade portuguesa, ainda que exista uma população significativa de alunos oriundos de outros países, algo mais preponderante no regime escolar diurno e na população escolar adulta (Projeto Educativo de Agrupamento, 2017-2020).

Ao nível da estrutura organizacional esta é composta por um diretor que é eleito pelo conselho geral, seguido de um conselho pedagógico que integra uma secção de avaliação do desempenho docente e de um conselho administrativo que inclui coordenadores de escola. O AELC subdivide-se ainda em estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica – departamentos curriculares e coordenação pedagógica de ciclo de estudos, em estruturas de coordenação de atividades de complemento curricular e extracurricular, em serviços técnicos e técnico-pedagógicos e em serviços de apoio administrativo, auxiliar e técnico (Projeto Educativo de Agrupamento, 2017-2020).

A realidade singular da escola, em termos de dimensões e de gestão de relacionamento, exigiu que houvesse de forma progressiva, o conhecimento das diferentes infraestruturas, o conhecimento do nome de muitos dos docentes, dos administrativos, algo que ocorreu relativamente rápido e com facilidade, devido à intenção de me inteirar intencionalmente na cultura da escola.

Tal como refere Farsarella (2018), as escolas são instituições históricas e culturais que têm uma arquitetura e estrutura organizacional semelhante, ainda assim cada escola diferencia-se em subgrupos sociais com interesses diferentes, o que define a cultura individual de cada escola. Daí a necessidade, de tomarmos conhecimento das suas crenças, valores, emoções, intenções, dinâmicas, relações, instalações, para não só atingirmos com mais facilidade os nossos objetivos profissionais, mas também para pensarmos e agirmos como parte integrante e significativa da comunidade escolar.

Segundo Girmeno Sacristán (1999) citado por Farsarella (2018), a cultura assumida e partilhada não retira autonomia aos indivíduos que a constituem, serve apenas de modelos educativos ou modelos de pensamento e de prática vinculados a determinados valores que orientam a liberdade dada aos intervenientes da comunidade escolar. O facto de nos inteirmos da cultura da escola, permite por si só um maior compromisso e integração de todos os seus intervenientes, conduzindo conseqüentemente, a uma maior uniformização de práticas, de pensamentos, de valores e de estratégias, condutores do trabalho dos mesmos em prol do sucesso da escola, mas principalmente da aquisição de aprendizagem pelos alunos.

## **Grupo de Educação Física -ESPAN**

O GEF demonstra uma excelente dinâmica organizacional, contando com documentos orientadores como: o plano curricular plurianual de educação física (PCP O Grupo de Educação Física (GEF) insere-se no departamento de expressões juntamente com as disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica, incluindo o 3.º ciclo, o ensino secundário e o ensino profissional. O departamento de expressões é coordenado por um professor de Educação Física.

O GEF é orientado por um professor, contando com um total de 9 professores e 1 estagiário pertencente ao núcleo de estágio do Piaget. O conjunto de professores engloba 6 professores do sexo masculino e 3 professoras do sexo feminino, sendo um professor que integra o Conselho Pedagógico.

O plano anual de atividades (PAA), e o programa de conhecimentos definidos pelo EPAN do 7º ao 9º ano.

O grupo contém também documentos organizadores do ensino com uma minuciosa elaboração como: os critérios de avaliação por ciclo, as fichas de observação por matérias para a avaliação inicial, formativa e sumativa, o *roulement*, as normas de funcionamento nas aulas, as orientações gerais para a aula de apresentação da disciplina, a ficha relatório da avaliação inicial e o relatório de cada aula.

A organização entre os professores do GEF foi cuidadosa desde o início, isto porque desde a reunião de julho abordou-se a calendarização escolar do ano letivo em vigor, e os projetos inerentes à escola, nas reuniões de setembro o foco foi no plano curricular plurianual (PCP), no plano anual de atividades (PAA), nas grelhas de observação da avaliação inicial, no *roulement* e nas aprendizagens essenciais dos alunos, tendo sido definido pela coordenadora do GEF equipas de trabalho com datas definidas, para analisar estes documentos orientadores com o intuito de lhes dar uma maior coerência e clareza.

As temáticas prioritárias nas reuniões de setembro foram ainda a apresentação breve do projeto de EF “Projeto Zona Saudável/Apoio na disciplina de educação física”, as decisões sobre o funcionamento das entradas e saídas do pavilhão polidesportivo, os horários atribuídos a cada docente, os pontos a focar na aula de apresentação, as matérias a observar na avaliação inicial e as atividades a desenvolver no dia europeu do

desporto escolar (DE). De acrescentar que antes de as aulas iniciarem, em setembro, ocorreram quatro conferências curriculares iniciais sobre as temáticas mencionadas, o que revela uma vontade de atingir um trabalho mais coletivo, uniforme e organizado entre todos os elementos constituintes do GEF.

Hord (1997) citado por Costa et al (2013), afirma que as comunidades de aprendizagem profissional, representam grupos de professores que atuam e intervêm, para a existência de boas práticas coletivas a fim de promover o sucesso dos alunos, pelo que se torna necessário a colaboração e a partilha dos professores. Hord (1997) afirma ainda a existência de três das cinco dimensões associadas às comunidades de aprendizagem profissional, ao nível da EF, nomeadamente: a prática partilhada, relacionada com a partilha profissional e reflexiva sobre a observação e discussão das aulas, a aprendizagem coletiva, relacionada com as práticas de aprendizagem adotadas de forma idêntica pelo coletivo dos docentes, e as condições de suporte em termos de relacionamento e de estrutura social e coletiva, é o que sustenta todo o trabalho coletivo.

É notório que o GEF se organizou, despendendo sempre o tempo necessário, para que houvesse coerência e uniformidade no planeamento, na lecionação e na avaliação do processo ensino-aprendizagem nas diferentes turmas, em especial através: do agendamento de reuniões sistemáticas e da estimulação constante a um clima de abertura, partilha, consenso e harmonia dentro do grupo, sendo sempre evidente a preocupação constante em prevalecer uma atmosfera de organização cuidada entre todos os docentes do GEF.

Ao longo do ano letivo, as reuniões ocorreram quinzenalmente, porém o grupo reuniu sempre que necessário, designadas de tempo de equipa disciplinar (TED), onde foram abordados aspetos críticos como os seguintes: a planificação do ano letivo, procedimentos de avaliação, clarificação da bateria de testes do FIT escola, critérios de avaliação gerais, critérios de avaliação para os alunos com atestado médico prolongado, avaliação intercalar, retificação e reformulação de documentos curriculares, o apoio de EF, a recolha e análise dos dados da avaliação inicial do 3.º ciclo e do ensino secundário, a organização das atividades do PAA – responsáveis, os documentos organizadores necessários e distribuição de tarefas aos professores do GEF.

Estas reuniões com uma ocorrência pré-definida quinzenalmente, permitem desenvolver no GEF benefícios como: a redução do isolamento, o aumento do compromisso e da valorização da articulação vertical, o aumento da eficácia de ensino, a

melhoria das práticas letivas, a melhoria de resultados escolares e o desenvolvimento de uma relação mais significativa no grupo de professores (Costa et al, 2013).

No PCP do ano letivo 2020/2021, que foi um dos documentos reformulados, constavam os princípios orientadores de articulação deste plano com o projeto educativo, as decisões e orientações estratégicas do GEF e a avaliação subdividida em avaliação inicial com um período definido de duas a cinco semanas; a avaliação formativa para ser realizada ao longo do ano como forma de regular o processo educativo com os reajustamentos necessários e ao mesmo tempo informar o conselho de turma, GEF e alunos sobre a evolução das suas aprendizagens; e a avaliação sumativa, realizada efetivamente no último período letivo, por haver a verificação rigorosa dos critérios de avaliação do GEF, face ao desempenho motor prognosticado e atingido pelos alunos nas diferentes matérias.

A avaliação definida pelo GEF incluiu situações de observação, que estavam sintetizadas no protocolo de avaliação inicial do grupo, estando divididas por níveis de desempenho para cada matéria, tal como o que consta no PNEF para cada matéria, e inclui ainda a realização da auto e heteroavaliação dos alunos.

Na organização do PCP do ano letivo anterior existia também um quadro síntese das três áreas – atividades físicas, aptidão física e conhecimentos, e as matérias a lecionar por cada ano de escolaridade. Este quadro permitiu subentender a interligação do PCP com o quadro de extensão de EF, com as normas de referência para o sucesso em EF, com o PNEF e com as aprendizagens essenciais em cada ano de escolaridade. De acrescentar ainda que as matérias a serem abordadas na área das atividades físicas, foram iguais em cada ano de escolaridade ainda que possa haver algumas exceções, o que demonstra a existência de uma articulação vertical e horizontal por ano e por ciclo.

As alterações ao PCP, atualizando-se para o ano letivo de 2020/2021, foram referentes ao quadro síntese da composição curricular plurianual na área das atividades físicas, definindo-se as matérias nucleares e alternativas a lecionar, as matérias prioritárias, designação do GEF, a aferir para a avaliação inicial por ano de escolaridade. A reformulação do PCP foi uma das prioridades no GEF, pelo que segundo Carvalho (1994) é uma opção estratégica que estimula à existência de um compromisso pedagógico do grupo para com o desenvolvimento de aprendizagens efetivas em EF, uma vez que são definidas competências fundamentais para cada ano de escolaridade, algo que é evidente entre o GEF.

Todavia, o que foi definido em GEF, foi adaptado e lecionado de forma enviesada por alguns docentes, uma vez que não foi retificada a uniformidade de lecionação das matérias em cada ano de escolaridade, tendo o coordenador partido do pressuposto que todos os docentes as desenvolviam de acordo com as orientações do PCP. Esta minha afirmação surgiu com a observação de aulas de docentes do GEF, que lecionavam apenas três matérias ao longo do período, o que me levou a questionar se o seu planeamento das mesmas seria por blocos ou por etapas, ou até mesmo se iam ao longo do ano letivo possibilitar aos alunos a aprendizagem das restantes matérias do PCP com revisão ou não das matérias lecionadas anteriormente.

O facto de o GEF deixar ao critério de cada docente, conduz a que uns professores lecionem dez matérias, outros cinco, outros uma, assim em diante, uma vez que o volume de tempo de prática motora para cada matéria não foi algo deliberado e discutido em grupo, o que conseqüentemente, pode enviesar um dos princípios fundamentais da disciplina, o de garantir uma atividade física motivada, adequada em qualidade e em quantidade suficientes, relativamente ao tempo de prática necessário de treino e de descoberta nas situações de aprendizagem, para o aperfeiçoamento individual e coletivo dos alunos (Ministério da Educação, 2001).

No segundo período, as reuniões focaram-se na elaboração das avaliações intercalares e respetivas sínteses a serem realizadas em janeiro; na comunicação das atividades a serem realizadas durante o terceiro período; na organização das atividades; e na distribuição de tarefas/responsáveis nos torneios a desenvolver na última semana do período.

No terceiro período, as reuniões evidenciaram a distribuição de tarefas pelos docentes relativamente aos exames de equivalência à frequência, ao nível da revisão dos conteúdos a integrar em cada uma das provas, com o fim de ser mantida a coerência e validade na aplicação dos mesmos.

É de salientar o trabalho cooperativo e colaborativo entre a EF e as outras disciplinas da formação curricular dos alunos, enfatizando-se aqui o compromisso constante do GEF em envolver-se em todas as atividades em prol da interdisciplinaridade.

Segundo Milagre C. (s.d), a interdisciplinaridade incute uma criação de redes entre as políticas e práticas de cultura organizacional, as oportunidades oferecidas na sala de aula e o currículo, e as parcerias criadas com a comunidade escolar, potenciando o trabalho colaborativo através da definição de objetivos comuns e da implementação de projetos com benefícios mútuos. Este trabalho colaborativo entre disciplinas curriculares,

implica a capacidade de os docentes gerirem os desafios e a complexidade dos contextos educativos, criando condições de participação ativa de todos os que maximizem a coesão e dinâmica relacional entre a comunidade escolar.

Em termos de organização cooperativa, o GEF procurou sempre fornecer diretrizes aos professores, facultando formas de agir na aula, soluções possíveis para com as diferentes situações – indisciplina, auxílio dos alunos em atingir a zona saudável de aptidão física, situações indicadas para a avaliação inicial. Esta organização e dinâmica coletiva que caracteriza o GEF, revela-se como um fator determinante para o sucesso dos alunos (Costa et al, 2013), sendo de evidenciar a procura constante do coordenador do GEF, em promover um clima positivo, de entreajuda, de cooperação, de esclarecimento e de orientação entre todos os docentes.

O facto dos docentes se preocuparem com a planificação em comum, com as tomadas de decisões ao nível da lecionação e avaliação, permite minimizar as diferenças individuais e potenciar a aprendizagem dos alunos, sendo que para uma EF de qualidade, o trabalho escolar e as decisões curriculares coerentes são os fatores mais determinantes (Marques & Costa, 2015).

A potenciação da aprendizagem dos alunos, pressupõe que haja uma aprendizagem coletiva e diária, baseada nos erros, nas trocas de ideias, na liderança, no tempo de antena dado a cada pessoa, que é essencial para que cada pequeno passo seja dado dentro do DEF (Antunes et al, 2017).

O DE revelou ser uma das vertentes fortes na escola, onde os alunos aderem bastante às atividades desportivas que lhes são oferecidas, e empenham-se nas atividades competitivas dos núcleos, atingindo classificações muito boas, ao ponto de disputarem provas regionais e nacionais, mas em período de pandemia foi bastante difícil a sua realização.

O PAA da escola para o primeiro período do ano – letivo de 2020/2021 era suposto contar com as seguintes atividades: dia europeu do DE, sensibilização ao basquetebol no 2.º ciclo, torneio de futebol feminino no 2.º ciclo e ensino secundário, torneio de ténis de mesa no 3ºciclo, torneio interturmas, basquetebol no 2.º e 3.º ciclo e no ensino secundário, torneio de duplo voleibol e corta-mato AELC. Ao nível do segundo período, as atividades desenvolvidas pelo GEF foram: megas – sprint, quilómetro e lançamento do peso, torneio de badminton, torneio de gira vólei 1º, 2.º e 3.º ciclo, torneio de quadras e torneio de skills de basquetebol e futebol. Para além das atividades organizadas pelo GEF, decorreram

ainda projetos complementares: corta-mato 1º Ciclo do agrupamento, basquete 3x3 fase de escolas, corta-mato de apuramento para o campeonato distrital de Sintra.

### **Núcleo de estágio**

O núcleo de estágio da ESPAN de 2020/2021 é constituído por 1 aluno, um professor orientador de escola, e um professor orientador do Piaget.

A dinâmica entre mim e os orientadores foi de cooperação e entreajuda, com troca e partilha de ideias – organização das aulas, exercícios mais adequados a determinadas matérias, estratégias pedagógicas mais eficazes, pontos fortes e fracos a melhorar.

Ainda assim, discutimos algumas vezes sobre as dificuldades e estratégias associadas ao planeamento, condução e avaliação do ensino, à investigação pedagógica, ao núcleo de DE, à ação de intervenção na escola e acompanhamento da direção de turma, o que facilitou progressivamente a minha abordagem as diferentes dimensões de intervenção na escola, com o fim claro de eu ter uma excelente performance ao longo do meu percurso de estágio e contando com um apoio coletivo permanente, a nível emocional, cognitivo, social e físico.

Em relação ao orientador de escola, predispôs-se sempre a ajudar-nos em tudo o que precisássemos, forneceu-me as diretrizes para melhorar a minha forma de planear, conduzir as aulas e avaliar os alunos, a nossa intervenção no núcleo de DE, a nossa intervenção junto do diretor de turma e a nossa intervenção significativa nas atividades do PAA do GEF.

O orientador de escola e o orientador de faculdade colocaram-nos desafios a atingir dentro das diferentes áreas, tendo ambas a preocupação em ouvir sempre as nossas estratégias para ultrapassar esses desafios e aconselhando-nos com argumentos credíveis para que melhor retificássemos ou reformulássemos essas mesmas estratégias.

Ao nível das nossas dificuldades, ambos os orientadores nos deram um grande apoio, para que fossemos capazes de melhorar a nossa autoeficácia de ensino referente à instrução, à organização, ao clima de aula, disciplina, à demonstração, ao feedback pedagógico, ao nosso posicionamento e deslocamento na aula e à adequação das tarefas de aprendizagem propostas. Esta intervenção e preocupação das orientadoras demonstrou-se muito importante, uma vez que o reforço motivacional e de feedback, promoveram um sentimento de autoeficácia nos estagiários (Martins et al, 2014).

A disponibilidade constante do orientador de escola, foi essencial para que houvesse a partilha de conhecimento, a troca de ideias pertinentes, um clima positivo entre todos os elementos do núcleo de estágio e o crescimento individual no âmbito da

lecionação, planejamento, avaliação, relações sociais, gestão da turma, gestão dos assuntos da turma, gestão das emoções e a compreensão dos contatos primordiais a efetuar na escola para conseguirmos atingir os fins pretendidos.

No que se refere ao orientador Fábio Flôres, as visitas foram cumpridas com feedback pertinente e crucial, mostrando disponibilidade em ouvir as minhas inquietações e dificuldades, auxiliando-me na minha melhoria na intervenção pedagógica em todas as dimensões do estágio pedagógico.

De referir ainda que o orientador de escola e o Coorientador, demonstraram ter um relacionamento muito positivo e de intencionalidade comum em ajudar-me na formação pedagógica no estágio, indo ao encontro de O'Sullivan (2003) citado por Martins et al (2014), que afirma que as escolas e as universidades devem assegurar um processo de supervisão de qualidade em que haja a cooperação e corresponsabilização entre o orientador de escola e de faculdade.

### **Plano de formação**

No início do ano foi elaborado o plano de formação (PF) onde foram definidos os objetivos específicos a atingir em cada uma das quatro áreas de estágio, as atividades a desenvolver para atingir esses objetivos, as dificuldades sentidas previamente a essas atividades, as estratégias de superação das mesmas e a calendarização de cumprimento de cada objetivo integrado no guia de estágio 2018/2020.

### **Na área I- Profissional/ Social e Ética**

O professor de EF como profissional de promoção do saber e de formação social, de todos os que intervenham no seu meio de atuação deve adotar uma conduta sustentada na ética e no profissionalismo como dimensão paralela à intervenção pedagógica. Assim, é fundamental que o professor adquira uma formação adequada ao exercício das suas funções, que lhe permita criar uma identidade para a prática profissional futura, constituindo-a a partir da procura constante de respostas às suas necessidades e realizações, como fator de enriquecimento profissional. O desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais, numa perspetiva de formação e atuação ao longo da vida, dotará o professor de um leque variado de instrumentos de ensino, que possibilitarão ao aluno, a aquisição das aptidões previstas no currículo, assim como contribuirão para a sua construção enquanto indivíduo capaz de atuar na sociedade em que se insere.

## **Na área II – Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem,**

Ao nível do planeamento considero que consegui melhorar a elaboração dos planos de etapa, planos de UE e planos de aula integrados na unidade de ensino (UE), disponibilizando um maior tempo de prática motora nas diferentes matérias, para que os alunos viessem a executar mais repetição nas diferentes tarefas, a fim de atingirem os objetivos propostos, tendo em conta as suas dificuldades e necessidades individuais.

É de referir também que a avaliação inicial dos alunos, foi também uma tarefa com um caráter de dificuldade acrescido, devido à inexperiência na identificação dos objetivos que claramente os alunos atingiam e que deveriam atingir em cada matéria. Contudo, considero que foi uma competência que foi melhorada e sendo adquirida com mais confiança ao longo das aulas, através da sistemática estimulação da orientadora da escola e da observação dos seus alunos e dos alunos das outras turmas em que observámos aulas.

O processo de observação careceu de uma contínua calibração para que se tornasse cada vez mais válido e objetivo, em termos de diagnóstico e de prognóstico do nível de desempenho dos alunos, com vista a um desenvolvimento melhorado do processo de ensino-aprendizagem, pela criação de condições ótimas para que toda a turma atingisse os objetivos propostos e assim obterem sucesso à disciplina.

Ao nível da avaliação formativa, é de salientar, que a partir do segundo período e tendo continuidade ao longo de todo o terceiro período, houve a melhoria na transmissão da informação aos alunos sobre o seu processo de ensino-aprendizagem, envolvendo-os neste processo, através da ajuda da visita do coordenador de estágios, algo que será mais bem esclarecido no tópico da avaliação, mais à frente no relatório.

O processo de avaliação, continuou a ser transmitido aos alunos no final de cada período, para que os alunos se consciencializassem permanentemente das intenções deste processo: analisar e avaliar para diagnosticar, analisar e prognosticar as possibilidades dos alunos, analisar e avaliar para motivar e incentivar os alunos, analisar e avaliar para conhecer os níveis de aprendizagem alcançados pelos alunos. No final da UE, do período e ano, analisar e avaliar para classificar, comunicando aos Encarregados de Educação o nível de competência alcançado pelos educandos, devendo a classificação constituir o reflexo mais exato possível dos níveis de aprendizagem alcançados pelos mesmos (Quina, 2009).

Ao nível da avaliação sumativa, a mesma refere-se essencialmente, ao terceiro período, onde existiu a recolha de dados sobre o produto final das aprendizagens atingido por cada aluno nas diferentes matérias, comparando com o nível de desempenho prognosticado para cada um no início do ano letivo. Deste modo, foi possível verificar que toda a turma acompanhou o processo de evolução gradual das aprendizagens efetivas ao longo dos diferentes períodos letivos.

Assim sendo, os procedimentos de avaliação sumativa utilizados vão ao encontro de Alves e Diniz (2015), pelo facto de a mesma ter sido interpretada com base nos critérios de avaliação do GEF, iguais para todos os alunos, por ter refletido um balanço sobre as suas aprendizagens e pelo desempenho dos mesmos lhes ter sido transmitido.

As evoluções das aprendizagens ocorreram com base numa superação contínua de dificuldades por parte dos alunos e de uma procura constante, pessoal e em cooperação com a orientadora de escola, no sentido de elaborar e encontrar tarefas adaptadas e adequadas constantemente às necessidades individuais dos alunos, de acordo com o momento do ano letivo em que nos encontrávamos.

Ao nível da condução das aulas, pretendi que houvesse um acompanhamento constante dos alunos, mediante as suas dificuldades e necessidades, com um feedback oportuno e com conteúdo, pretendendo aprofundar o meu conhecimento sobre cada matéria. Como tal, procurei sempre, privilegiar a transmissão de informação sobre o desempenho dos alunos, com vista à melhoria efetiva das suas aprendizagens nas diferentes matérias.

**Na área III – participação na escola/ comunidade –**, considero ter participado em todas as, O professor enquanto educador deve exercer a sua atividade numa comunidade educativa inclusiva, garantindo um currículo constituído por um conjunto de aprendizagens de natureza diversa, que vise o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos alunos, tornando-os indivíduos mais responsáveis e livres na sociedade.

Desta forma, a atividade do professor não se cinge aos campos de lecionação, mas também na participação e intervenção junto da comunidade escolar em que está inserido. Assim, participei na gestão e orientação do desporto escolar no escalão juvenil.

Para além das atividades referentes ao DE, importa referenciar que me predispus sempre a auxiliar nas atividades do PAA do GEF, como forma de procurar ativamente melhorar a minha intervenção e competências enquanto professor da escola e não apenas de uma turma ou de um núcleo de DE. Com efeito, o pretendido foi ir saindo da minha

zona de conforto, como forma de melhorar a minha intervenção nas diferentes dimensões e atividades da escola, incluindo também as atividades do PAA.

Em relação com a comunidade escolar –, considero que o diretor de turma (DT), que acompanho mostra-se bastante disponível, para me esclarecer dúvidas e, para me auxiliar a superar dificuldades na concretização das competências e funções de coadjuvante do mesmo. No geral, considero ter atingido progressivamente os objetivos específicos.

A cooperação com o DT, permitiu-me ir realizando as tarefas que me foram propostas, procurando-me sempre envolver-me nas atividades respeitantes à turma – reuniões com os EE, reuniões com a coordenadora dos diretores de turma do 2.º ciclo, atendimento aos EE, conselhos de turma, entre outros.

No trabalho burocrático, estive sempre envolvido na organização do dossier de turma, na plataforma do E360 – justificação de faltas, registo de ocorrências relevantes, comunicações com os EE – caracterização da turma, planos de acompanhamento pedagógico individual (PAPI), projetos, de acordo com a liberdade fornecida pelo DT que acompanhei.

### **Turmas**

A turma do 7ºE, composta por 20 alunos, onde 10 alunos são do sexo masculino e 10 alunas são do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos, sendo a média de idades 12,5 anos. É de salientar que um dos alunos do sexo masculino têm baixa visão.

A turma tem três alunos com necessidades educativas especiais. Os três alunos têm aulas individualizadas a português, matemática, inglês e são avaliados ao abrigo do DL 54/2018 com medidas educativas especificadas no plano anual de turma (PAT).

Em termos globais a turma é agitada, com dificuldades de concentração durante a transmissão de informação, ainda que tenha denotado grandes melhorias, ao longo do ano letivo.

Inicialmente existia pouco espírito de entreajuda e apoio entre todos os elementos da turma, algo que melhorou gradualmente ao longo do decorrer do ano letivo.

A turma do 9ºG, composta por 24 alunos, onde 8 alunos são do sexo masculino e 16 alunas são do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos, sendo a média de idades 14,5 anos.

A turma tem duas alunas com necessidades educativas especiais. com um desempenho intelectual abaixo dos padrões de referência, dificuldades ao nível da

linguagem oral semântica, morfossintaxe e fonologia e outra aluna, com dificuldades de linguagem, dislexia grave, disortografia, precisão ortográfica, expressão escrita, precisão na leitura, fluência e compreensão na leitura do texto, problemas sociais e ainda que não

Todavia, os alunos demonstraram ser bastante inteligentes e bastante participativos, havendo alguns grupos na turma, onde os rapazes tendem a colocar de parte as raparigas e vice-versa. Inicialmente existia pouco espírito de entreajuda e apoio entre todos os elementos da turma, algo que melhorou gradualmente ao longo do decorrer do ano letivo.

No que se refere às capacidades físicas dos alunos, a turma, em termos globais evidencia bons níveis de desempenho motor. A maioria dos rapazes demonstra ser mais hábil do que a maioria das raparigas, pelo que é uma turma heterogénea. De evidenciar que os alunos com mais dificuldades e com menos dificuldades, assumiram sempre um grande empenho, interesse e preocupação em melhorar a sua performance aula após aula.

Para além das capacidades físicas dos alunos, apliquei um questionário na primeira aula, para caracterizar a turma na dimensão académica, desportiva, pessoal e do seu quotidiano, permitindo-me conhecer melhor as particularidades de cada aluno.

Os resultados obtidos neste questionário foram: a maioria dos alunos, gostam da disciplina; os alunos com mais dificuldades motoras não praticam qualquer atividade desportiva federada fora da escola nem no DE; catorze dos alunos considera a disciplina de EF como uma das suas preferidas; quatro alunos referem a disciplina como uma das que revelam ter maiores dificuldades; dezasseis alunos deslocam-se de carro ou de transportes para a escola e apenas doze dos alunos se deslocam ativamente a pé; metade dos alunos são atletas federados; nos tempos livres os alunos referem na maioria praticar atividade física, seguindo-se atividades como o ler, jogar computador ou consola, sair com amigos, estudar, tocar bateria, ver televisão, ouvir música, passear, ir a concertos, desenhar, ir à praia e dormir. Note-se ainda que, nove alunos referiram ter problemas de saúde.

## **Área II – Organização e gestão do ensino e da aprendizagem**

Esta área, é geralmente aquela a que a maioria dos estagiários atribui maior importância, por ser este o momento em que se coloca à prova todos os conhecimentos práticos e teóricos obtidos até então. Ainda assim, esta área contém uma importância tão elevada quanto as restantes, uma vez que a escola não se fecha apenas no domínio da lecionação, avaliação e planeamento das turmas, sendo necessário que se dominem as

relações interpessoais, as fragilidades, as potencialidades, a dinâmica, os recursos, a população e a cultura da escola, tornando-nos mais capazes de corresponder às exigências e desafios profissionais, num clima positivo e inclusivo.

A ideia referida vai ao encontro de Vinao Frago (1998) citado por Farsella (2018) de que afirma que, a escola é um conjunto de teorias, princípios, critérios, normas e práticas, com modos de pensar e atuar que proporcionam estratégias para organizar as aulas, interagir com os companheiros e com os outros membros da comunidade educativa, e para nos integrarmos na vida docente quotidiana.

## **Planeamento**

O planeamento do ensino, representa uma construção orientadora da ação docente, organizando e dando direção à prática coerente (Bossle, 2002), pelo que o mesmo se divide em três níveis de planeamento orientadores: microplanos de aula e avaliação inicial, meso – planos de etapas, planos de unidades de ensino, e macro – plano anual de turma.

O desejo de agir intencionalmente no processo de ensino-aprendizagem iniciou-se no planeamento do período de avaliação inicial, tendo por base: os critérios de avaliação definidos pelo GEF, estipulando-se que no momento de diagnóstico seriam consideradas apenas duas áreas – das atividades físicas e a da aptidão física –, e o PCP onde constam as situações de aprendizagem a ser avaliadas para as diferentes matérias, os testes de aptidão física a considerar para se verificar se o aluno está apto nessa área, e ainda as decisões a considerar na avaliação formativa e sumativa ao longo do ano letivo.

As decisões que suportaram o planeamento da avaliação inicial, iniciaram-se nas reuniões de setembro, nas quais o GEF apresentou o PCP da disciplina, onde inicialmente, existiam quatro áreas de avaliação da disciplina, acrescentado a área das atitudes, estavam quantificadas por percentagens. Tal foi reformulado deixando de existir percentagens, passando as atitudes a integrar a área das atividades físicas, existindo apenas três áreas, tal como o definido no PNEF.

Nas reuniões iniciais, foram também apresentadas e partilhadas as grelhas de observação para a identificação do nível em que os alunos se situavam face aos programas da disciplina, uma vez que a escola segue a lógica dos três níveis de progressão – introdutório, elementar e avançado.

Definiram-se também as orientações para a primeira aula, a rotação quinzenal pelos espaços e as matérias a considerar na avaliação inicial (área das atividades físicas: três jogos desportivos coletivos – andebol/basquetebol, futebol, voleibol, três matérias do atletismo – corrida de barreiras, corrida de velocidade e corrida de estafetas, duas matérias de ginástica – ginástica de aparelhos e ginástica de solo, uma matéria de raquetes – badminton; e na área da aptidão física a aplicação de toda a bateria de teste do FIT escola).

Assim sendo, o processo de avaliação inicial seguiu as indicações do GEF – decisões internas e grelhas de observação, estando este articulado verticalmente para o conjunto dos anos de escolaridade, e havendo um compromisso evidente do DEF, com as suas estratégias e decisões, com o fim de promover o desenvolvimento do currículo (Araújo, 2007).

No planeamento inicial do processo de ensino-aprendizagem – avaliação inicial –, para além das indicações do GEF, consultei o PNEF, livros e documentos de apoio das diferentes matérias, documentos de apoio de outras escolas de estágio e de outras escolas que constavam na internet.

Ao nível da estrutura do planeamento inicial, defini objetivos gerais e objetivos específicos, referentes a cada matéria; procedi à calendarização e planeamento da avaliação inicial de acordo com os recursos disponíveis – espaciais, temporais, materiais e humanos –, com as matérias a avaliar e com o período definido pelo GEF; e defini as características das aulas, as estratégias de ensino para uma intervenção pedagógica de qualidade na dimensão de instrução, de organização, de clima e de disciplina e os instrumentos de avaliação a utilizar – grelhas de observação, observação direta e fichas de registo de aptidão física.

As decisões metodológicas adotadas para o planeamento foram ao encontro de Carvalho (1994), ao definir objetivos gerais: conhecer os alunos em atividade; apresentar o programa da disciplina, rever aprendizagens anteriores, criar um bom clima de aula, ensinar/ aprender ou consolidar rotinas de organização e normas de funcionamento, avaliar o nível inicial dos alunos e as suas possibilidades de desenvolvimento nas diferentes matérias, identificar alunos críticos e as matérias prioritárias, recolher dados para definir as prioridades de desenvolvimento para a primeira etapa, recolher dados para orientar a formação de grupos, identificar aspetos críticos no tratamento de cada matéria, recolher dados para, em conjunto com os outros professores do grupo elaborar o plano plurianual, estabelecer metas para cada ano de escolaridade e definir objetivos mínimos

Estas decisões metodológicas foram cumpridas através: do cumprimento do período definido pelo GEF para a avaliação inicial de cinco semanas; do sistema de rotação pelos espaços; da criação de rotinas de organização e funcionamento nas diferentes partes da aula; da existência de aulas politemáticas e com estrutura semelhante, para avaliar os alunos e repetindo as matérias que tinha tido mais dificuldade em identificar o nível dos alunos; da clarificação dos alunos sobre as situações de avaliação inicial como sendo de aprendizagem e com a função de planear e orientar todo o processo de ensino-aprendizagem ao longo do ano letivo; da identificação de aspetos críticos na aprendizagem em cada matéria; da utilização das situações de aprendizagem do GEF; do foco na observação dos critérios e indicadores para cada matéria e nível; e da interpretação das informações recolhidas, expressa num relatório de avaliação inicial que foi analisado numa reunião de TED, com a junção de todos os dados do 2.º ciclo.

Senti dificuldades sobretudo: na observação válida sobre as competências evidentes dos alunos, no acompanhamento aos alunos com feedback mediante o nível de desempenho do grupo, no controlo da turma aquando da observação com registo simultâneo.

Assim de forma a tentar ultrapassar a primeira dificuldade procurei fixar os critérios e indicadores que os alunos deveriam atingir em cada nível das diferentes matérias, através de uma leitura prévia às aulas, um “estudo” das matérias a abordar na semana de avaliação, a observação de vídeos para ir aferindo a minha análise dos objetivos/nível indicados em cada matéria e a conferência constante com o núcleo de estágio.

Para ultrapassar a segunda dificuldade procurei ter uma presença constante, um deslocamento por todas as zonas de prática, uma observação constante de erros de execução nos diferentes alunos. Além disso, a estratégia para superar a terceira dificuldade foi a de ir verbalizando à distância com os alunos nos momentos em que existiam comportamentos inapropriados/desvio à tarefa.

As dificuldades por mim referidas, vão ao encontro de algumas das referidas por Inácio et al. (2014) ao nível do planeamento, da avaliação, do clima relacional e da disciplina.

De salientar, que a avaliação inicial foi sempre tida em consideração ao longo de todo o ano letivo, mais propriamente, as matérias prioritárias e os alunos prioritários/críticos, que constituíram a base das decisões a tomar ao longo dos planeamentos.

Ainda que alguns alunos pudessem ir superando as suas dificuldades e deixando de ser prioritários, houve certos alunos que até ao final do ano letivo se mantiveram como prioritários pela distância de obtenção do nível introdutório em algumas matérias, por parte de um número considerável de alunos. Houve também certas matérias que se mantiveram prioritárias, devido ao número significativo de alunos que não atingiam as competências de nível introdutório.

Com a conclusão da avaliação inicial, comecei por elaborar o plano anual de turma (PAT), pelo que a avaliação serviu de suporte a todas as decisões que se tomaram no âmbito do ensino e da aprendizagem dos alunos, com vista a um processo estratégico de junção de todas as peças para a melhoria das aprendizagens dos alunos (Araújo, 2007).

O PAT foi elaborado de acordo com o PNEF do 2.º ciclo, com a organização geral do ano letivo por etapas com características diferentes em função do percurso de aprendizagem dos alunos e as intenções do professor, tendo em conta os períodos letivos, as interrupções letivas, o sistema de rotação de espaços, as características das instalações, as condições climatéricas, os dados de diagnóstico da avaliação inicial, os dados de prognóstico do processo de ensino-aprendizagem, as decisões do GEF, as matérias prioritárias e restantes matérias – plano plurianual –, os alunos críticos, os grupos de nível homogéneos, os estilos de ensino, o funcionamento da aula, as aulas politemáticas, e o PA do GEF.

Assim sendo, o PAT teve em consideração todas as decisões integradas no GEF, os espaços, os recursos, a identificação dos alunos críticos, das matérias prioritárias, as capacidades motoras merecedoras de maior atenção, os aspetos críticos no tratamento das matérias e na organização da turma, a aferição das decisões para as etapas do ano letivo, a identificação das prioridades e a forma de organizar as etapas, a especificação e preparação de cada uma das etapas, a formação de grupos para cada matéria, a diferenciação dos objetivos operacionais, a aprendizagem concentrada e distribuída, a periodização do treino para elevar as capacidades motoras dos alunos, a definição do número de unidades de ensino, a definição da estratégia na formação dos grupos e a delimitação dos momentos de recolha de informação, não referindo apenas a escolha das situações de aprendizagem em cada UE (Ministério da Educação, 2001),

Tal como Carvalho (1994) sugere, ao indicar que deve existir um compromisso pedagógico com o GEF para o desenvolvimento da disciplina, onde existe a definição das competências fundamentais para cada ano de escolaridade, para a área das atividades físicas, aptidão física e conhecimentos, a definição do tempo disponível para aprender, a

definição da importância relativa às matérias face ao desenvolvimento curricular da disciplina e ao percurso de desenvolvimento dos alunos, a definição das matérias prioritárias, com maior exigência nos objetivos daquelas em que os dados da avaliação inicial se afastam mais do PNEF.

Assim, considero que os objetivos de desenvolvimento devem sempre ir mais além do que as metas estipuladas pelo grupo, aproveitando ao máximo as potencialidades de cada aluno e garantido oportunidades de todos ultrapassarem as suas dificuldades e atingirem as competências essenciais definidas, tendo trabalhado em conjunto com o núcleo de estágio para esse mesmo efeito.

O PAT contém na sua estrutura: os recursos disponíveis – humanos, espaciais, temporais e materiais; a caracterização geral da turma, com uma apreciação qualitativa do desempenho motor de cada aluno, bem como algumas características individuais apresentadas em aula; a biografia de cada aluno, mediante as respostas ao questionário – gosto pela disciplina, número de irmãos modalidades preferidas, modalidades com mais dificuldades, disciplinas preferidas, disciplinas com mais dificuldades, atividades realizadas fora da escola, deslocação para a escola, ocupação dos seus tempos livres, prática de alguma modalidade fora da escola, se são atletas federados, profissão que ambicionam, um sonho pessoal, problemas de saúde, características de personalidade e o que gostavam que as aulas de EF tivessem; e o teste sociométrico, como forma de melhor compreender as relações positivas e negativas entre os alunos.

Ainda no PAT, integrei o nível de diagnóstico e prognóstico nas diferentes matérias e para cada aluno – área das atividades físicas, os dados atingidos nos testes do FIT escola – área da aptidão física, sendo que em ambas as áreas referi o que seria necessário melhorar face aos resultados apresentados pela turma. Relativamente, à área dos conhecimentos, ainda que sem avaliação diagnóstica, especifiquei as temáticas a abordar ao longo do ano letivo e a forma como ia ser operacionalizada a avaliação desta mesma área, indo ao encontro do que foi definido pelo GEF para cada ano de escolaridade.

Englobei ainda objetivos gerais referentes às competências comuns em todas as áreas referidos no PNEF e objetivos específicos de cada matéria, indiquei as decisões de planeamento – critérios de planificação, organização e estruturação do ano letivo, grupos de nível, matérias prioritárias, alunos críticos, funcionamento da aula, estilos de ensino, o cronograma do planeamento anual, a avaliação formativa e sumativa e objetivos do professor na intervenção pedagógica.

O PAT contou com a pormenorização detalhada do que se esperava que ocorresse ao longo do ano letivo, ainda que, tenha sofrido alterações com base nas reflexões feitas após as aulas supervisionadas/observadas, as autoscopias e as conferências pós-aula. Estes momentos foram importantes, sobretudo, na forma de operacionalizar as UE, nas opções face à formação de grupos de nível das matérias que não tinham sofrido uma avaliação diagnóstica, na operacionalização da área dos conhecimentos, e na retificação de alguns níveis de diagnóstico e níveis de respetiva de progressão, por não terem sido corretamente identificados na avaliação inicial.

Os reajustamentos ocorreram em prol do sucesso dos alunos, e de acordo com as falhas pedagógicas identificadas por mim e pelo núcleo de estágio, a fim de dar condições aos alunos de produzirem aprendizagens efetivas. As opções tomadas em função dos resultados da avaliação inicial não são definitivas, podendo ser ajustadas ao longo do processo de ensino-aprendizagem (Carvalho, 1994).

As dificuldades sentidas na elaboração do PAT foram, essencialmente: na calendarização das matérias ao longo do ano, considerando as potencialidades dos espaços e respeitando a sequência das aprendizagens; na operacionalização e avaliação da área dos conhecimentos ao longo do ano letivo, tendo sido um aspeto retificado constantemente; na operacionalização das matérias, inicialmente por espaço de aula, com três a quatro aulas para cada três matérias, algo que foi depois colmatado com as reflexões após cada aula, reconsiderando o número de aulas por cada UE, a fim de promover um maior número de aulas para cada matéria e um menor número de UE; na correta estruturação dos grupos de nível nas diferentes matérias, tendo retificado alguns grupos devido ao diagnóstico incorreto; e na definição das matérias prioritárias, por ter definido matérias em que um número significativo de alunos demonstrava dificuldades, treze/catorze alunos e noutros casos oito/nove alunos.

Após a elaboração do PAT, elaborei o plano da segunda etapa, aprendizagem e desenvolvimento, de novas matérias para além da continuação do desenvolvimento das matérias de avaliação inicial. O planeamento foi orientado em função da diferenciação dos alunos para que todos se sentissem incluídos, da retificação ou reformulação dos diagnósticos realizados, da procura de tarefas que se aproximassem das necessidades dos alunos para que conseguissem atingir os diferentes objetivos, do agrupamento destes consoante o que fosse mais benéfico para a sua aprendizagem, e da articulação das várias decisões de planeamento com vista ao sucesso de todos os alunos.

Após a segunda etapa, houve o planeamento da terceira etapa, focando-me no desenvolvimento de novas aprendizagens e na consolidação das aprendizagens anteriores, tendo sempre presente as matérias prioritárias, os alunos críticos, os grupos de nível, os critérios de avaliação e o PCP.

De seguida, elaborei o plano da quarta etapa, referente ao terceiro período letivo, com foco no desenvolvimento e consolidação das aprendizagens dos alunos, e com o intuito de criar desafios em cada matéria, adaptados às necessidades de cada um. Esta última etapa pretendeu também desenvolver novas aprendizagens, em duas matérias alternativas, ao mesmo tempo que apresentou tarefas de revisão e fortalecimento das aprendizagens obtidas anteriormente.

Assim sendo, os planos de etapa tiveram sempre em consideração a evolução de todos os alunos nas diferentes matérias, tendo em vista o alcance do nível de progressão identificado no momento de avaliação inicial. Em alguns casos foi necessário retificações devido ao facto de os alunos terem atingido mais rapidamente os objetivos delineados.

A avaliação inicial, foi crucial para que a operacionalização do processo ensinoaprendizagem, em planos de etapas, permitisse segundo Araújo (2017), percorrer um caminho de competências a desenvolver até ao final do ano para cada aluno, com a definição de metas intermédias, que permitiram verificar a progressão dos alunos e a adequação dos planos, havendo ajustes ou reformulações sempre que necessário e sem comprometer a continuidade do ensino e da aprendizagem das matérias.

Na construção dos planos de etapa foram incluídos os objetivos da etapa, os recursos espaciais e temporais, e a caracterização da etapa enunciando as matérias que iam ser lecionadas ao longo das aulas: jogos desportivos coletivos – andebol, basquetebol, futebol e voleibol; ginástica –; atletismo – corrida de barreiras, corrida de estafetas, corrida de velocidade, lançamento do peso e salto em comprimento; raquetes – badminton e ténis.

Para além do referido, os planos de etapa integraram também a calendarização e planeamento da etapa, baseando-me nos resultados da avaliação inicial, na rotação dos espaços, nas matérias prioritárias/ alunos críticos, nos períodos letivos, nas interrupções letivas, e nas possibilidades dos espaços de aula, integrando a distribuição das matérias a lecionar ao longo das aulas; o planeamento das unidades de ensino – objetivos operacionais por nível, grupos de nível, estilos de ensino, características das aulas por partes, processo da avaliação formativa estratégias de intervenção pedagógica na

dimensão instrução, organização, clima e disciplina; a forma de desenvolvimento e a avaliação da condição física; a data e a forma de avaliação da área dos conhecimentos.

Tal como referido por Carvalho (1994), a elaboração deste planeamento orientouse pela recolha de informações sobre as dificuldades ou progressos dos alunos, na interpretação dessas informações de acordo com os critérios de avaliação, identificando dificuldades de aprendizagem dos alunos, e na adaptação das atividades de ensino e aprendizagem face à interpretação feita sobre as informações recolhidas em diferentes momentos do ano.

Os planos de etapa representam, por isso, períodos de tempo reduzidos que orientam e regulam o processo de ensino-aprendizagem, permitindo que o professor proponha situações de treino, que promovam o desenvolvimento das capacidades motoras em que os alunos tenham apresentado mais dificuldades, o treino das capacidades determinantes para a aprendizagem numa etapa seguinte a recuperação dos níveis de aptidão física, a regulação da exigência das situações de aprendizagem e dos grupos de nível, adequando todos estes aspetos aos progressos e dificuldades manifestadas pelos alunos (Ministério da Educação, 2001).

As dificuldades sentidas na elaboração dos planos de etapa foram: o fornecimento de experiências diversificadas aos alunos ao nível das matérias; o maior foco nas matérias prioritárias, tendo dado um volume de prática muito idêntico a todas as matérias inicialmente, algo que foi sendo ultrapassado com o correto planeamento das unidades de ensino havendo um volume de aulas às necessidades dos alunos; o menor foco nas rotinas e normas de organização e funcionamento, para melhorar o clima de aula; a escolha das matérias mais indicadas aos diferentes espaços de aula, inicialmente, tendo depois utilizado as potencialidades do espaço, para não limitar as oportunidades de aprendizagem dos alunos.

De referir, que considero que a partir da elaboração da terceira etapa, com auxílio das conferências pós-aulas, fui adquirindo progressivamente um pensamento crítico e mais ciente da realidade a atingir, estipulando um menor número de objetivos a atingir por UE, tendo assim melhores condições de ensino, para que alcançassem uma aprendizagem efetiva nas diferentes matérias do seu currículo.

Tal como Quina (2009) refere, o número de aulas por cada UE não deve ser menos de seis e mais de doze, caso contrário não há um número suficiente de volume prático para que haja o domínio dos objetivos perseguidos, devendo-se respeitar neste

planeamento o princípio da repetição, da aprendizagem concentrada, da variabilidade dos exercícios, da especificidade, da gestão dos exercícios e das estruturas organizativas.

Com a construção dos quatro planos de etapa, seguiram-se os planos de UE, onde incluí a calendarização da UE – número das aulas, espaço da aula, as semanas envolvidas, as datas das aulas, a etapa, as matérias a lecionar e respetiva avaliação, a explicação breve da forma de desenvolvimento e de avaliação da área da aptidão física e da área dos conhecimentos; a contextualização da UE mediante o momento do processo de ensino-aprendizagem em que cada uma estava inserida; a operacionalização da UE – abordagem didática e pedagógica das matérias, grupos de nível, objetivos operacionais a trabalhar, situações de aprendizagem na área das atividades físicas e na área da aptidão física; a operacionalização e a avaliação dos conhecimentos dos alunos; definição dos objetivos a serem trabalhados por aula nas diferentes matérias e níveis de progressão; a estrutura base das aulas; e as estratégias de ensino a adotar na dimensão instrução, clima, organização e disciplina.

As UE foram pensadas como um conjunto de aulas com objetivos e estrutura organizativa semelhantes, tendo sido as situações de aprendizagem definidas com base nos objetivos estipulados para a etapa em questão, e considerando-se também os alunos críticos e as matérias prioritárias (Ministério da Educação, 2001).

De salientar que as UE tiveram também em consideração, os seus princípios de elaboração, nomeadamente: o princípio da repetição – os alunos só dominam as habilidades desportivas eficazmente se repetirem muitas vezes as mesmas em contextos diferentes; o princípio da abordagem concentrada da matéria – onde todos os objetivos definidos para essa UE devem ser objeto de tratamento prévio, para que os alunos possam ter tempo e oportunidade de repetirem, exercitarem e consolidarem os conteúdos da unidade; o princípio da variabilidade dos exercícios dentro das aulas – para a solicitação de capacidades e competências distintas; o princípio da especificidade – com situações significativas e específicas das modalidades de aprendizagem, semelhantes às situações reais e de competição; e o princípio da gestão dos exercícios e das medidas organizativas – estruturas de aulas muito semelhantes, com um maior foco naquilo em que o aluno precisa e menor no que já sabe, aumentando gradualmente da exigência nas situações de aprendizagem e introduzindo progressivamente novas situações (Quina, 2009).

Para além dos aspetos referidos, a conceção das UE teve também em consideração o PAT, os planos de etapa, as autoscópias e os balanços das unidades de ensino.

As UE pretenderam respeitar a progressão pedagógica nas tarefas de aprendizagem, com uma complexidade crescente, de acordo com as competências e dificuldades dos alunos, para assegurar um equilíbrio, coerência e articulação no processo de aprendizagem da turma, e assim ser possível uma aquisição gradual de aprendizagens efetivas com a diferenciação do ensino mediante o nível de desempenho de cada aluno, o que permitiu a inclusão de todos.

As dificuldades sentidas inicialmente nas UE foram: no planeamento propriamente dito, tendo recorrido à cooperação com orientador de escola, mantendo os documentos de planeamento coerentes e articulados com os elaborados ao longo do estágio; na seleção pertinente das matérias por espaço de aula, tendo-me guiado pelas possibilidades dos espaços; na definição prévia de todos os objetivos operacionais a desenvolver nas diferentes aulas, procurando uma aprendizagem progressiva; na seleção adequada de situações de aprendizagem promotoras de desenvolvimento e recuperação dos alunos nas diferentes matérias, algo que foi sendo ultrapassado com sugestões e metodologias das orientadoras; e na seleção dos grupos de nível a utilizar na UE, tendo formado inicialmente grupos homogéneos, mas depois com o auxílio do orientador de escola, os grupos passaram a ser heterogéneos, a fim de melhorar o relacionamento interpessoal entre os alunos e de os alunos com mais dificuldades terem modelos de execução corretos e um maior acompanhamento com feedback dos colegas.

De salientar, que a elaboração dos planos de UE, foi inicialmente uma grande dificuldade sentida por mim, contudo foi ultrapassada de forma positiva, com o auxílio constante do orientador de escola, que refletiu connosco sobre os tópicos essenciais a serem integrados nestes planos.

A partir desta ajuda, houve mais facilidade em operacionalizar as UE do segundo e terceiro períodos, tendo sentido mais confiança e segurança neste planeamento, por integrar situações de aprendizagem com variantes de facilidade e dificuldade mediante o nível de progressão de cada aluno e cada matéria, o que permitiu adaptar, reajustar, reformular e adicionar tarefas ao longo das aulas, com base no desempenho motor demonstrado pelos alunos, indo ao encontro das suas necessidades individuais e dos desafios necessários à maximização da aprendizagem dos alunos.

Como forma de melhor operacionalizar as UE, elaborei os planos de aula, dos quais constavam os seguintes aspetos: objetivos operacionais a trabalhar por matéria e por aluno, diagrama de algumas tarefas de aprendizagem e grupos de aula, havendo um foco constante na aprendizagem dos alunos.

Porém, os planos de aula foram substituídos pelos planos de UE, permitindo uma aproximação à realidade profissional de ser professor, uma vez que, quando se orienta mais do que uma turma os planos de aula deixam de ser tão pormenorizados, por ser refletido todo o trabalho a desenvolver nas unidades de ensino, tornando-se menos extenso e mais facilmente operacionalizado por outro docente.

Assim sendo, os planos de UE continuaram a refletir as finalidades da disciplina, ao tentar estruturar aulas que promovessem uma melhor aptidão física, uma melhor aprendizagem de diversas matérias das categorias das atividades físicas para um desenvolvimento multilateral e harmonioso, o gosto pela prática de atividade física e uma compreensão da sua importância na saúde, cultura, no indivíduo e na sociabilidade, bem como, uma formação de hábitos, atitudes e conhecimentos referentes à responsabilidade pessoal, cooperação, solidariedade, higiene, segurança pessoal e coletiva e consciencialização sobre a preservação das condições de prática (Ministério de Educação, 2001).

Na parte inicial da aula pretendi antecipar alguns procedimentos organizativos, para rentabilizar o tempo de prática motora durante a parte fundamental, como por exemplo entrega de coletes aos diferentes grupos, indicação do nome dos alunos que constam nos diferentes grupos, algo que passou depois a estar afixado nas aulas, registos das presenças, inicialmente chamando individualmente e com o decorrer das aulas questionando a turma e registando apenas os alunos a faltar, enquadrar os alunos nas temáticas de aula, rever brevemente as aprendizagens das aulas anteriores e explicar brevemente o aquecimento.

Devo ainda referir, que na parte inicial da aula, passei a integrar o desenvolvimento da condição física dos alunos, após diálogo com o orientador de escola por denotar que os alunos necessitavam de trabalhar a aptidão física articulando-a com uma atividade agradável e motivante, através dos jogos pré-desportivos.

A parte inicial deve despende 10 a 25% do tempo total de aula, perseguindo dois objetivos: a criação de um clima pedagógico positivo e a preparação do organismo, devendo o professor inicialmente falar de forma clara e breve, apresentar a aula, o tema da aula, os objetivos da aula, as atividades a efetuar, a organização ao longo da mesma, de seguida aplicam-se exercícios simples, conhecidos pelos alunos, dinâmicos e que atuem sobre os grupos musculares principais de acordo com os solicitados para a parte principal da aula (Quina, 2009).

Na parte fundamental, foquei as aulas no desenvolvimento e aprendizagem dos conteúdos planejados para cada uma das aulas, ainda que em algumas aulas não conseguisse cumprir a lecionação total dos objetivos previstos, por não querer saltar etapas no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos, que se revelam determinantes para que estes consigam ultrapassar as suas dificuldades e conseqüentemente, chegar o mais longe possível no processo de ensino-aprendizagem. Note-se que na parte fundamental, a partir do segundo período, consegui integrar o trabalho intencional da flexibilidade a pares, para que os alunos pudessem na aula e em casa, aperfeiçoar esta componente da sua aptidão física, que costuma ser descurada na EF e que integra um dos testes de avaliação da área de aptidão física no GEF.

A parte fundamental deve corresponder a 50 a 70% do tempo total da aula, existindo o ensino das novas matérias, a exercitação, a consolidação e o aperfeiçoamento das matérias já conhecidas, e o trabalho das capacidades coordenativas e condicionais, podendo ter uma estrutura mais simples com a realização de jogo formal ou mais complexa, com várias tarefas ao mesmo tempo, dependendo dos objetivos da aula (Quina, 2009).

Na parte final, integrei os alongamentos de retorno à calma, transmissão de informações relevantes às aulas como o local da próxima aula e o comportamento geral dos alunos, e ainda a transmissão do aproveitamento da turma. A partir do segundo período, incentivando à consciencialização dos alunos sobre o seu processo ensinoaprendizagem, compreendendo onde estão e para onde devem continuar a caminhar, a fim de atingir o nível de progressão prognosticado para cada matéria.

A parte final deve integrar 10 a 15% do tempo total de aula, procurando-se o retorno do organismo às condições iniciais, devendo os exercícios ser pouco intenso, incluindo ainda, a arrumação do material e a análise a avaliação da aula (Quina, 2009).

As dificuldades sentidas nos planos de aula foram: integrar o trabalho intencional de aptidão física nas aulas sem que o aluno se pudesse desmotivar; incutir hábitos, atitudes e conhecimentos importantes, ao nível da cooperação, solidariedade e higiene; e concretizar dos conteúdos a lecionar por falta de material suficiente para a aula.

Deve salientar-se, que para a elaboração dos planos de aula todos os documentos referidos anteriormente foram bastante importantes, porém as autoscopias e as conferências após as aulas foram determinantes para melhorar as minhas estratégias metodológicas, a minha intervenção pedagógica e a seleção de tarefas adequadas e adaptadas a cada aluno.

As reflexões na fase pós-interativa à aula, permitiram-me manter os comportamentos e decisões positivas, retificar e eliminar o que era negativo para a minha intervenção profissional e aprendizagem dos alunos. O plano de aula deve garantir uma reflexão e análise das melhores maneiras para alcançar os objetivos propostos, com o intuito de melhorar o processo de ensino-aprendizagem (Oliveira et al, 2018, citando Cabrito, 2009).

### **Condução**

O planeamento antecede as tarefas de realização do ensino, representando o momento fulcral do processo de ensino-aprendizagem, porque os resultados e aprendizagens obtidos pelos alunos dependem do que ocorre em aula, e da interação entre os fatores de eficácia pedagógica: o tempo de prática motora, a instrução, a organização, a disciplina e o clima relacional (Quina, 2009).

A forma como o professor conduz a aula, com o intuito de promover o sucesso dos alunos depende: da utilização dos estilos de ensino, dos procedimentos de gestão e organização da aula, dos procedimentos de informação sobre as atividades da aula, dos procedimentos de acompanhamento ativo da atividade de aprendizagem dos alunos; dos procedimentos de prevenção e remediação dos comportamentos inapropriados dos alunos, dos procedimentos de promoção de um clima positivo de aprendizagem, da gestão do conteúdo das tarefas de aprendizagem com o ajustamento das mesmas às necessidades dos alunos e dos processos de observação e análise pedagógica – autoscopias (Guia de estágio pedagógico 2018/19).

No que se refere aos estilos de ensino utilizados no primeiro período e segundo período, os mais utilizados foram os estilos convergentes: tarefa, comando, inclusivo, A utilização destes estilos procurou que os alunos adquirissem inicialmente um modelo de realização com uma imagem mental correta e apropriada ao que deveriam realizar nas diferentes tarefas de aula, para que, progressivamente, se fossem utilizando alguns estilos de ensino mais divergentes: descoberta guiada e descoberta divergente, dando progressivamente mais autonomia, aos alunos, para explorarem diferentes formas de resolver os problemas colocados, demonstrarem criatividade e capacidade de exploração.

É de salientar, que houve, a partir do segundo período, a utilização do estilo de ensino de autoavaliação, estimulando cada aluno a avaliar o seu desempenho com conhecimento ciente das componentes críticas envolvidas, consciencializando cada vez mais os alunos sobre o seu processo de ensino-aprendizagem. Continuei a não utilizar o

estilo de ensino recíproco ao longo do ano letivo, como havia sido planeado, retirando oportunidades aos alunos de desenvolverem uma maior entreaajuda e conhecimento das componentes críticas de cada técnica e ação, no sentido de apelar a uma consciencialização do processo de ensino-aprendizagem por parte de cada aluno.

No terceiro período utilizei com maior frequência o estilo de ensino por tarefa e de descoberta guiada, convergente e divergente, dando maior autonomia aos alunos na produção de aprendizagens, uma vez que a maioria da turma adquiriu as competências básicas necessárias a cada matéria, estando mais autónomos na realização das mesmas.

É importante referir, que as tarefas organizativas e os procedimentos de gestão, foram muito estimulados ao longo do ano letivo, o que fez com que toda a turma ficasse rotinizada às regras de funcionamento e organização, sendo benéfico ao seu processo de ensino-aprendizagem. Relativamente, às questões organizativas, as mesmas foram: a mesma disposição dos alunos no início e no final da aula numa formação idêntica, reunindo os alunos em semicírculo, o que lhes permitiu serem progressivamente mais autónomos; transições rápidas entre tarefas e entre tarefas e momentos de instrução, com a contagem decrescente de dez segundos para o cumprimento das transições, porém sinto que devo inculcar essa responsabilidade nos alunos sem lhes colocar sempre esta pressão temporal; estrutura das aulas por estações e em ensino massivo, com aulas politemáticas, tendo fornecido um acompanhamento mais equilibrado entre os alunos com mais dificuldade e menos dificuldade, a partir do segundo período;

Ao nível das questões de gestão da aula, as mesmas foram: cinco minutos de tolerância inicial e dez minutos de tolerância de saída para a higiene pessoal dos alunos, de acordo com o que foi definido pelo GEF.

Outras questões organizativas estimuladas foram: grupos de aula, inicialmente homogéneos de acordo com as matérias prioritárias, sendo que depois com a cooperação da orientadora de escola, verifiquei que a mesma composição dos grupos ao longo dos períodos iria desmotivar os alunos, tendo delineado com a orientadora de escola a formação de grupos heterogéneos. A montagem e desmontagem do material pelos alunos quando solicitados procurei adotar a estratégia de utilização dos alunos para esse efeito, estimulando a uma cuidada aprendizagem do manuseamento de todo o material necessário para as aulas. Diferentes formas de reunir ao longo da aula, na transmissão de feedback, na instrução inicial, na realização dos alongamentos – semicírculo, xadrez. A segurança individual e coletiva dos alunos, tendo optado por ser rígida na verificação

das questões de segurança, devido a Covid 19 e máscara, algo cumprido na totalidade da turma.

A dimensão da organização aqui referida, visou melhorar a qualidade e gestão do tempo de aula, dos espaços, das matérias, da formação e movimentação dos grupos nas aulas, havendo a preocupação em assegurar constantemente estas questões, e assim potenciando um maior tempo de prática para a resolução de problemas administrativos, da relação entre os alunos e do envolvimento dos alunos nas tarefas de aula, facilitando as condições de ensino e aprendizagem (Quina, 2009).

Os principais procedimentos para promover uma organização eficaz são: definir e ensinar/treinar as rotinas e as regras de funcionamento da aula, ser rápido e eficaz na distribuição e arrumação do material, ser rápido na colocação e arrumação do material e procurar perder pouco tempo com a formação dos grupos (Quina, 2009).

No que se refere aos procedimentos de informação sobre as atividades de aula – introdução das tarefas de aula, acompanhamento da prática dos alunos e avaliação no final da aula (Guia de estágio pedagógico 2018/20), procurei enquadrar os alunos sempre e no início da aula, nas matérias a serem desenvolvidas em cada aula e especificando de forma mais detalhada na parte fundamental de cada uma; melhorei progressivamente o acompanhamento constante aos alunos com feedback pedagógico, diversificando o tipo de informação transmitida à maioria dos alunos – auditivo, visual, avaliativo, misto, ao grupo, ao aluno, à turma, interrogativo, prescritivo e descritivo.

O acompanhamento aos alunos, inicialmente, teve um foco maior nos alunos críticos e nas matérias prioritárias, conseguindo ao longo do tempo equilibrar o feedback fornecido também aos alunos com menos e mais dificuldades, com o auxílio das observações da orientadora de escola e da orientadora de faculdade.

De referir também, que pretendi sempre adquirir um feedback maioritariamente específico com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos, incentivando os alunos a ultrapassarem as suas dificuldades com informação adequada e oportuna, através da observação das aulas da orientadora e de outros docentes, do feedback das orientadoras e do trabalho de pesquisa contínua ao longo do processo de estágio.

Na apresentação das tarefas de aula pretendi dar sempre instrução com demonstração, principalmente das tarefas novas para os alunos, dos gestos técnicos e das movimentações a adotar, tendo utilizado os alunos como agentes de ensino e alguma das vezes tendo sido eu o modelo de ensino. No final da aula, no balanço final, foquei – me mais em transmitir o espaço da aula seguinte, a apreciação do comportamento geral

da turma, tendo no segundo período dado maior destaque ao aproveitamento em cada aluno, rotina que manteve no decorrer do terceiro período letivo.

A dimensão de instrução aqui referida, integra a apresentação da aula e dos exercícios, o feedback pedagógico e a conclusão/encerramento de aula, pelo que o professor deve aqui motivar e transmitir informações sobre as atividades de aprendizagem sobre o que e como fazer, o fundamento e justificação da prática e a manutenção dos níveis de motivação dos alunos, neste momento de aula. O professor introduz a aula, apresenta os exercícios de aprendizagem, ajuda os alunos com incentivos e informações aquando da sua realização dos exercícios e realiza o balanço final da aula (Quina, 2009).

Quanto aos procedimentos de acompanhamento ativo da aprendizagem dos alunos, procurei melhorar a minha observação, com o treino constante na identificação das dificuldades dos alunos, e assim fornecendo-lhes feedback mais rápido e oportuno; desde o segundo período, com as diretrizes dadas pela orientadora de escola e pela orientadora de faculdade, pretendi melhorar o fecho dos ciclos de feedback, permitindome compreender se a minha explicitação e clareza na transmissão de informação era adequada para promover uma mudança positiva de desempenho dos alunos.

O feedback implicou uma observação de comparação da prestação do aluno com a prestação desejada, que me permitiu diagnosticar e identificar a natureza, importância e causas do erro, e assim transmitir feedback pedagógico mais adaptado ao desempenho do aluno (Quina, 2009) O feedback adequado, procurou alcançar maiores níveis de motivação e transmitir um maior incentivo aos alunos (Quina, 2009).

É evidente, que não tenho o mesmo conhecimento teórico em todas as matérias lecionadas, tendo procurado manter a leitura de livros e documentos de apoio de todas as matérias, havendo maior ênfase nas que tenho mais dificuldade.

De salientar que, quando transmiti feedback pedagógico procurei adotar a estratégia de evidenciar primeiramente os aspetos positivos e atingidos pelos alunos nas tarefas, para só depois evidenciar o que era necessário melhorar e como.

Quanto ao deslocamento e o posicionamento procurei que fosse sempre cuidado, percorrendo todo o espaço da aula e tentando ao máximo posicionar-me para não perder o controlo de toda a turma, ainda que algumas vezes não o tenha realizado da forma mais correta. As estratégias de observação da prática foram no sentido de registar os progressos dos alunos, no plano de aula, na agenda do professor e nas grelhas de observação, utilizando umas vezes um documento de registo e noutras outros.

Ao nível dos procedimentos de prevenção e remediação dos comportamentos inapropriados optei sempre por não colocar nenhum aluno da turma fora da aula, independentemente do seu comportamento para comigo ou para com um colega, tentando contornar a situação da melhor forma e solicitando algumas vezes que um ou outro aluno se sentassem no banco para se acalmar e retomando depois à aula.

Como forma de prevenir e remediar estes comportamentos, é necessário que seja dada atenção aos diferentes tipos de participação dos alunos, para prever e controlar melhor os comportamentos inapropriados. Como tal devo conhecer os principais procedimentos para prevenir e corrigi-los: maximizar o tempo de prática de atividade dos alunos, estabelecer regras de comportamento e funcionamento de aula fazendo-as cumprir, criar e desenvolver um clima positivo, substituir as punições por meios construtivos/positivos, parar comportamentos inapropriados de forma rápida e discreta, utilizar repreensões dissuasivas e usar estratégias de castigo específicas e proporcionais ao comportamento (Quina, 2009).

Ao nível dos procedimentos de promoção de um clima positivo de aprendizagem, transmiti aos alunos a minha preocupação com as suas aprendizagens, tentei que houvesse um clima de abertura face a qualquer problema ou inquietação que tivessem e que eu conseguisse ajudar, reforcei várias vezes a importância de uma boa alimentação antes das aulas para que ninguém colocasse a sua integridade em risco, ouvi sempre os alunos quando se magoavam ou demonstravam a necessidade de sair para beber água. Ou seja, procurei sempre responder às necessidades dos alunos para que se sentissem bem na aula, encorajando-os e dando-lhes diferentes opções pedagógicas para conseguirem realizar com sucesso as diferentes tarefas.

Para além do referido, na promoção do clima positivo de aprendizagem, juntamente com a orientadora de escola, procurei incentivar e motivar os alunos para a sua aprendizagem, apelando e arranjando diferentes estratégias de criação de um clima benéfico entre todos os alunos, colocando na formação de equipas e nos pares de trabalho da condição física rapazes com raparigas e elementos da turma que não se relacionavam tanto ou que demonstravam não gostar um do outro, noutras vezes permitindo que os alunos escolhessem os grupos de acordo com as suas preferências. Esta opção pedagógica teve o intuito de alterar positivamente a relação entre todos os alunos, entre os alunos e a tarefa, e entre mim e os alunos, a fim de ser atingido um clima vantajoso para a aprendizagem de todos.

De salientar, que a meio do segundo período adotei uma estratégia pedagógica para melhorar o clima positivo de aprendizagem dos alunos, através de uma reflexão tida com a orientadora de escola, no sentido de integrar tarefas de aquecimento propostas por alguns alunos e também tarefas com atividades pré-desportivas que desenvolvessem competências transversais e específicas das matérias a serem desenvolvidas nas aulas.

É importante referir, que as tarefas de aquecimento, também potenciaram o desenvolvimento motivante e prazeroso da condição física, por ser uma área da EF que a turma demonstrou não gostar de desenvolver com tarefas específicas.

O clima positivo é crucial para que haja um ensino eficaz, através de uma atmosfera afetiva calorosa, estimulante, positiva, que facilita a aprendizagem dos alunos, criado através das interações desenvolvidas, da exteriorização de entusiasmo perante os bons comportamentos, do elogio e encorajamento da ação dos alunos de forma verbal e não verbal, do domínio das destrezas de comunicação e da conversa com os alunos sobre aspetos não escolares (Quina, 2009).

Quanto à gestão do conteúdo das tarefas de aprendizagem em certas aulas foi necessário o ajustamento das situações de aprendizagem, tendo em conta: o número de alunos presentes na aula para equilibrar os grupos de aula, o seu desempenho motor, a identificação de tarefas pouco desafiantes, a colocação de variantes de facilidade e dificuldades mediante as necessidades individuais de cada aluno e a diferenciação do ensino face ao nível de progressão de cada um.

As necessidades individuais e coletivas dos alunos, foram também tidas em consideração para ajustar o volume de prática motora por matéria e por tarefa em cada matéria, a fim de todos terem condições necessárias e pertinentes à obtenção do sucesso.

Ao nível dos processos de observação e análise pedagógica, importa referir que no final de todas as aulas, procedi a uma reflexão crítica nas autoscopias e nas reuniões com o núcleo de estágio, tendo também existido um feedback constante da orientadora de escola no decorrer das aulas para melhorar a minha intervenção pedagógica.

Esta intervenção mais adequada, incluiu: a retificação de estratégias e decisões; a reformulação de procedimentos no final de aula, para promover um retorno à calma e relaxamento da musculatura solicitada no decorrer de cada aula; o posicionamento adequado aquando de fornecer feedback aos alunos; e o deslocamento com frequência idêntica nos diferentes grupos de nível.

Os aspetos que procurei sempre melhorar foram: a realização de um balanço final em todas as aulas; o teste prévio ao material necessário para a aula, verificando como

funciona, para que no dia da aula corra tudo como planejado; a adaptação da duração da instrução à faixa etária; o variar as estratégias de captação da atenção; adoção de estratégias de reunião com os alunos, através de sinais; a menor preocupação com as questões de organização do material; o planejamento de menos tarefas de aprendizagem para os alunos mais novos, com maior ênfase nos jogos lúdicos e pré-desportivos, para os manter mais motivados e empenhados.

Os pontos fortes que procurei continuar a enfatizar foram: a instrução com qualidade, clara e adaptada ao tempo de entrada dos alunos; a segurança na transmissão de informação, de feedbacks e na condução da aula; a preocupação em visualizar todos os alunos nas diferentes tarefas; o controlo de toda a turma; a circulação por todas as zonas da aula; o acompanhamento constante aos alunos com feedback, sendo o mesmo bom e oportuno; a utilização dos alunos como agentes de ensino; a atribuição de tarefas aos alunos que não fazem prática; a demonstração com instrução; a demonstração boa; a integração do trabalho de condição física nas aulas; a preocupação em focar todos os alunos nas tarefas da aula; o questionamento bom e permanente aos alunos aquando da instrução; a realização de alongamentos no final da aula; as transições boas entre tarefas; e a adaptação boa das tarefas ao nível dos alunos.

### **Avaliação**

O processo de avaliação definido pelo GEF e utilizado por mim, foi o de transmitir aos alunos a ideia de que a avaliação é um processo contínuo, indicando-lhes que o momento de avaliação inicial, serve para compreender aquilo que sabem e o que podem vir a fazer, orientando por isso todo o planeamento até ao final do terceiro período.

Na turma referi ainda que o seu nível de diagnóstico e prognóstico poderia ser retificado ou reformulado na segunda etapa de ensino, bem como o grupo de nível a que pertenciam, dependendo sempre dos objetivos atingidos ao longo das aulas.

Houve a referência aos alunos de que existiam dois momentos de avaliação formativa, nos primeiro e segundo período, e que os mesmos iriam guiar o planeamento e operacionalização do processo ensino-aprendizagem dos alunos, e um momento de avaliação sumativa no final do ano letivo, como forma de avaliar o produto final de competências adquiridas para cada nível prognosticado, nas diferentes matérias.

No que se refere à avaliação formativa, pretendi referir aos alunos que estavam em constante avaliação, não representando determinados dias, ou momentos de determinada aula, mas sendo algo continuado e progressivo, pelo que a mesma foi aplicada como parte integrante do processo de desenvolvimento curricular, a fim de regular o ensino e o seu planeamento, para a melhoria da aprendizagem dos alunos (Araújo, 2007).

Ao nível da avaliação sumativa, apenas indiquei que a mesma se referia ao final do ano, e que não é apenas o último período que determina a classificação, mas sim todo o percurso realizado por cada aluno, em termos de dificuldades, de progressos na aprendizagem e de retrocessos na mesma. A avaliação é o suporte de todas as decisões curriculares (Araújo, 2007), como tal deve ter a devida atenção, sendo planeada e conduzida de forma criteriosa e minuciosa para beneficiar e promover o desenvolvimento dos alunos e não o inverso.

O processo de avaliação teve início com a avaliação inicial, também designada de avaliação diagnóstica, onde pretendi sustentar todas as minhas decisões estratégicas e planeamento ao longo do ano letivo. Ainda que saiba, que a minha observação criteriosa, inicialmente, estivesse longe de ser a mais concreta e mais próxima da dos professores com mais experiência de lecionação, tentei ao máximo aproximá-la da realidade, tendo sempre presente os indicadores, critérios e competências demonstradas pelos alunos.

O processo de ensinar implica sempre, avaliar os saberes dos alunos e propor estratégias pertinentes, para que os alunos possam ir reestruturando e dando novo significado aos esquemas e conhecimentos, reduzindo a sua distância face aos programas da disciplina (Boggino, 2009).

A avaliação inicial foi o primeiro desafio de lecionação, considerando que tive dificuldades em observar concretamente os diferentes objetivos a atingir nas diferentes matérias e níveis, algo já referido anteriormente. O processo de avaliar para diagnosticar e prognosticar, para alguém que nunca passou por esta experiência, revelou ser uma tarefa difícil, exaustiva, de inquietação, de incertezas, de reflexões constantes, de questionamentos, de ansiedade e de uma procura imensa em adquirir uma observação mais válida e fiável, para não prejudicar o percurso escolar dos alunos.

Assim sendo, todos os comportamentos de ensino do professor detêm uma intenção, pelo que quando o mesmo analisa e avalia, fá-lo com diferentes finalidades, porém o analisar e avaliar para diagnosticar, é o objetivo principal do primeiro momento do processo de avaliação (Quina, 2009).

Este diagnóstico determinou o nível geral de aptidão motora dos alunos, tendo como referência os objetivos da disciplina, e incidindo sobre as características somáticas – peso, altura, a condição física, os níveis de execução e de aplicação das habilidades fundamentais e das técnicas desportivas de base, das principais matérias programáticas (Quina, 2009).

As estratégias de observação adotadas para a avaliação inicial foram: o registo direto e de registo indireto, durante a aula e após a aula, sendo de realçar que a avaliação inicial não só detém a função de diagnóstico, como de prognóstico das possibilidades dos rendimentos, das capacidades, das dificuldades, dos interesses e motivações, dos alunos, e a partir daqui o professor prevê aquilo que os alunos poderão vir a ser capazes de fazer (Quina, 2009).

De acordo com as informações recolhidas no momento inicial de diagnóstico, construí todo o meu planeamento a nível macro – PAT, meso – planos de etapas, planos de unidade, e microplano de aula, reformulando sempre que necessário e oportuno, os níveis de prognóstico, os grupos de nível, as matérias a lecionar, os objetivos por aula, seguindo a lógica da diferenciação do ensino, progressão da aprendizagem e inclusão de todos os alunos.

Pelo que, segundo Quina (2009), é com base na avaliação prognóstica que o professor define objetivos exequíveis e realistas, desenhando percursos potenciadores de aprendizagem dos alunos, uma vez que o propósito do ensino, segundo Boggino (2009), de alcançar aprendizagens genuínas supõe a consideração da diversidade dos alunos, a sua história singular, implicando distinguir a sua avaliação. Assim sendo, a avaliação é benéfica, porque possibilita intervenções pedagógicas ajustadas às possibilidades de aprendizagem e conhecimentos dos alunos, é inevitável, porque a observação da performance do aluno significa a formulação de apreciações e valorizações com base em critérios (Boggino, 2009).

O momento da avaliação inicial, resulta por isso, de uma necessidade de orientar o processo de ensino-aprendizagem, de escolher e definir objetivos a perseguir, de saber qual a direção a seguir para o desenvolvimento dos alunos, sendo primordial respeitarmos as possibilidades dos alunos como sendo um desafio de superação das dificuldades e ainda elevarmos as suas capacidades, para que os alunos realizem aprendizagens que lhes promova desenvolvimento (Carvalho, 1994).

Ao nível das dificuldades, da avaliação, as mesmas foram sentidas: na observação correta dos objetivos atingidos e não atingidos pelos alunos, de acordo com as

competências demonstradas; na identificação do nome correto de duas alunas e dois alunos que confundia; na estruturação adequada da aula para um controlo e acompanhamento permanente; na escolha das situações mais pertinentes e prévias à situação formal ou global a avaliar. As estratégias de superação já foram também mencionadas, como o visionamento de vídeos na internet, a consulta de livros, de documentos de apoio, a observação de aulas de outros professores, a conversa com outros professores sobre estratégias de observação mais válidas, o questionamento, o diálogo e a prática com o núcleo de estágio nas matérias que tínhamos mais dificuldades, elaborando estratégias conjuntas de retificação das situações de aprendizagem.

As finalidades da avaliação não se restringem apenas ao diagnóstico e prognóstico, envolve também a análise e avaliação para motivar os alunos, conhecendo os seus progressos e dificuldades, mantendo-os permanentemente informados sobre os níveis de sucesso alcançados, com uma análise e avaliação contínua dos níveis de aprendizagem alcançados pelos alunos (Quina, 2009).

No final de cada UE, período, o professor deve verificar se os alunos possuem o domínio dos objetivos previstos, através da análise e avaliação para classificar, comunicando os resultados do nível de competência alcançado por cada aluno aos diferentes grupos de pessoas – alunos, EE e conselho de turma (Quina, 2009).

Relativamente à avaliação formativa do primeiro e segundo períodos, baseou-se nas grelhas de observação, nas decisões do PAT, nos planos de etapa, nas autoscopias, nos critérios de avaliação do GEF e nos dados de avaliação inicial, para ter sempre presente e ciente os objetivos que cada aluno deveria atingir em cada nível e em cada matéria, pelo que recorri aos vários instrumentos para produzir uma observação válida e fiável.

A avaliação formativa, permitiu-me compreender se o caminho percorrido pelos alunos estava a ser o mais indicado, na promoção de aprendizagens efetivas, através de registos contínuos e diários sobre os progressos, as dificuldades e os retrocessos dos alunos, sendo que esta avaliação foi sempre retificada e conversada com a orientadora de escola, como forma de ser a mais válida e objetiva possível.

A avaliação do segundo e terceiro períodos foi formativa, com o propósito de assegurar a qualidade e de melhoria, servindo de orientação para a tomada de decisão, com o foco nos objetivos de aprendizagem, implementação de planos, e com a função de fornecer feedback para a melhoria (Araújo & Diniz, 2015).

Os objetivos atingidos e não atingidos foram sempre transmitidos ao diretor de turma, como forma de justificar as minhas apreciações qualitativas face ao aproveitamento de cada aluno. Quanto aos alunos transmiti constantemente as suas dificuldades, valências e respetivo nível de progressão, através da presença de fichas informativas sobre o nível a trabalhar para cada aluno e respetiva matéria, orientando e guiando a atenção de todos num trabalho contínuo ao longo das aulas.

Estas fichas começaram a estar presentes em todas as aulas, a partir do segundo período, com o auxílio da visita do coordenador de estágios, que me incentivou a transmitir esta informação individual a toda a turma, havendo a listagem dos mesmos com o respetivo nível de progressão a trabalhar em cada matéria.

Esta forma de transmitir informação útil aos alunos, permitiu-lhes consciencializarem-se efetivamente sobre o seu processo de ensino-aprendizagem, mediante as necessidades e capacidades demonstradas por cada aluno. Para além da informação transmitida aos alunos sobre o seu processo de ensino-aprendizagem, comecei a incluir também nas aulas fichas com a indicação dos grupos de trabalho em aula, fixando todos estes documentos, e permitindo-me ficar mais liberta do questionamento constante sobre os grupos, em prol de um maior tempo de prática motora, que conduziisse a aprendizagens efetivas.

É também de referir, que para além das fichas de avaliação formativa, presentes ao longo de todas as aulas, também comecei a aplicar fichas de autoavaliação individual no final de algumas aulas, sobre as diferentes matérias, onde os alunos deveriam indicar, mediante o conhecimento do seu nível de progressão em cada matéria, exposto nos quadros, placards, paredes, os objetivos que tinham atingido corretamente, os que não tinham sido atingidos e os que tinham sido atingidos com algumas dificuldades, para que cada vez mais estivessem consciencializados onde estavam e qual o caminho a percorrer para atingir o seu nível de progressão prognosticado em cada matéria.

Quanto aos EE, não transmiti diretamente a avaliação formativa, apenas indiretamente, via plataforma E360

Ao longo das aulas, fui adotando diferentes estratégias de avaliação: utilizei a prancheta sempre comigo ao longo da aula, fiz a monitorização das atividades, registando nas grelhas de observação apenas aquilo que os alunos iam atingindo, depois optei por registar no plano de aula as dificuldades que os alunos demonstravam nas diferentes matérias e por fim, optei por realizar as duas anteriores e em simultâneo no final da aula,

no plano de aula e nas grelhas de observação, registando o número de alunos que me conseguia lembrar efetivamente.

De referir também que tive sempre presente, as grelhas de prognóstico dos alunos que estão na minha agenda de professor, os critérios de avaliação, as autoscopias, como forma de observar e registar eficazmente os progressos dos alunos, as suas dificuldades e retrocessos, as grelhas de observação, as decisões do PAT e os planos de etapa.

A avaliação formativa teve uma dificuldade acrescida, mas desafiante, porque foi necessário uma avaliação constante dos alunos, a transmissão de conhecimentos teóricos e práticos das matérias, o acompanhamento ativo dos alunos, o foco nos alunos críticos para reduzirem a sua distância face aos objetivos mínimos a atingir e progressivamente se aproximarem dos conteúdos programáticos para o seu ano de escolaridade, o desenvolvimento e melhoria da condição física da turma, o esclarecimento de dúvidas que surgiam ao longo das aulas. A tarefa foi árdua pela interligação e acontecimento simultâneo de todas as situações referidas, tentado adaptar-me da melhor forma à natureza complexa e multidimensional da aula, a fim de melhor conduzir à aprendizagem dos alunos.

As dificuldades, inicialmente, sentidas na avaliação formativa foram: no controlo de todas as variáveis implícitas no contexto da aula articulado com a observação mais distante e focada nos progressos e retrocessos dos alunos; no atender às necessidades individuais de todos os alunos, tendo-me focado mais nos alunos com mais dificuldades e dando mais autonomia aos alunos com menos dificuldade.

As dificuldades iniciais, foram sendo ultrapassadas ao longo do segundo período, com o auxílio da orientadora de escola, com um conhecimento mais efetivo das competências a atingir por nível, com a adoção de rotinas de organização dos alunos; com a preocupação em dar um acompanhamento igual a todos os alunos, que conduziu a uma gradual progressão dos alunos, possibilitando o meu distanciamento progressivo para observar a aprendizagem dos alunos, sem perder o controlo da turma.

As estratégias que adotei para melhorar estas dificuldades foram: a estruturação das aulas com o ensino organizado por estações, com o máximo de duas a três matérias, dependendo da duração da aula, e em massivo, para que todos os alunos estivessem envolvidos na mesma matéria – matérias novas, matérias com um risco maior de garantir a segurança dos alunos e matérias prioritárias.

Esta opção estratégica foi utilizada como forma de conseguir focar melhor a minha atenção naquilo que os alunos estavam ou não a aprender com as tarefas propostas e

permitindo-me dar um maior acompanhamento aos alunos, não perdendo o controlo dos mesmos.

Outra estratégia foi a de conter grupos com o número muito idêntico de alunos equilibrando os grupos, e permitindo que os alunos estivessem mais tempo em prática motora, pois com a repetição das tarefas também me foi mais fácil identificar a ajuda que necessitavam, os erros comuns, o que não estava a correr tão bem, intervindo e observando mais intencionalmente.

A avaliação formativa, representou um processo de avaliação interativa, focada nos processos cognitivos dos alunos e associada ao feedback, à regulação, à autoavaliação e à autorregulação das aprendizagens, tendo como funções: a clarificação, do caminho a percorrer pelos alunos, para atingirem os objetivos estipulados; a integração, pela preocupação com o funcionamento e regulação do processo pedagógico; a definição, das diferenças do seu estado presente e o estado que se pretende que alcancem; a teorização, dos contributos teóricos associados à comunicação, à psicologia, à antropologia, à sociologia, à ética, à dimensão sociocognitiva e sociocultural do currículo, das aprendizagens, da didática e da política; e a reflexão, pela definição de linhas orientadoras de trabalho a desenvolver, (Fernandes, 2006), tudo necessário para que a intervenção pedagógica seja de qualidade e se reflita na melhoria das aprendizagens.

É de referir, que a avaliação formativa tem o propósito de melhorar a aprendizagem, articulando-se com a melhoria do ensino, mas pode assumir várias funções: função orientadora, com funções de diagnóstico e prognóstico, ao nível do planeamento e da construção do percurso escolar, função reguladora com vista a melhorar as aprendizagens através de estratégias de auto e heteroavaliação, e com propósitos de balanço final, pelo conhecimento do objeto de avaliação e das referências associadas ao mesmo (Araújo, 2015).

Ao nível do propósito da avaliação sumativa, considero que a mesma foi utilizada concretamente no final do último período, onde houve a atribuição de classificações de final de período, através da análise do desempenho dos alunos em terem atingido ou não os objetivos que lhes foram prognosticados para cada matéria, face às suas competências.

O momento de atribuir as classificações teve também dificuldades associadas, tendo optado pelas estratégias de reflexão, conversa com o orientador de escola, leitura dos registos diários, verificação das grelhas de observação, face às evoluções e

retrocessos dos alunos e verificação dos critérios atingidos e não atingidos nas três áreas de avaliação da disciplina – atividades físicas, aptidão física e conhecimentos.

A área das atividades físicas foi avaliada ao longo das aulas, ao nível das matérias prioritárias e das matérias integradas no plano curricular plurianual, a área da aptidão física através da aplicação da bateria de testes do FIT escola e a área dos conhecimentos com a solicitação de trabalhos.

No momento de atribuição de classificações tive em consideração todos os critérios de avaliação do GEF, bem como a cooperação, colaboração e conversação com o orientador de escola, de forma a promover uma coerência e validade na atribuição das classificações finais dos alunos.

É importante, evidenciar que os diferentes momentos de avaliação, permitiram verificar a melhoria da aprendizagem da maioria dos alunos, tendo não só progredido, mas também superado as suas dificuldades com as propostas de exercícios, elaboradas por mim, mas conversadas e retificadas sempre que necessário, pelo orientador de escola.

Acresce, que houve sempre uma preocupação constante de que os alunos conseguissem maximizar as suas competências o mais possível, o que permitiu que nenhum dos alunos obtivesse uma classificação abaixo dos três valores, tendo no final do ano letivo, todos obtido o sucesso na disciplina de EF.

Ao nível da consciencialização dos alunos sobre o seu processo de ensinoaprendizagem, na última aula pedi uma autoavaliação para a classificação espectável para o primeiro período.

A avaliação teve como principal função medir os conhecimentos práticos e teóricos adquiridos pelos discentes, a fim de lhes atribuir uma classificação com recurso a uma avaliação autêntica, com a realização de tarefas de desempenho onde os alunos são solicitados a utilizar em simultâneas estratégias de aquisição e aplicação de conhecimentos, capacidades e competências processuais, e hábitos de trabalho (Ministério da Educação, 2001)

Os procedimentos de avaliação sumativa foram seguidos com rigor, tendo sempre presente os critérios de avaliação definidos pelo GEF, procurando sempre explicar aos alunos os objetivos a atingir em cada nível e em cada matéria aquando do surgimento de dúvidas de avaliação.

Procurei sempre que os alunos compreendessem de forma positiva, o porquê da sua classificação, consciencializando-os mais sobre as exigências requeridas em cada nível e sobre o trabalho a realizar para atingirem da melhor forma os objetivos de cada

nível e para cada matéria. A avaliação do desempenho necessita da seleção de tarefas, definição de critérios, instrumentos de avaliação, sistema de classificação e atribuição de classificação (Ministério da Educação, 2001), parâmetros que tive sempre bem presentes no processo avaliativo de balanço final nos três períodos letivos.

De reforçar, que a avaliação sumativa aqui referida, espelha aquilo que é o terceiro período, com o propósito de proporcionar um juízo de valor sobre o objeto avaliado, determinando o sucesso ou insucesso, com o foco em produtos e desempenhos e com a função de informar sobre a qualidade do objeto avaliado, havendo um balanço sobre o resultado de um processo de aprendizagens (Araújo & Diniz, 2015).

É de referir que existem diversos instrumentos de avaliação em EF: testes, a observação sistemática, as listas de verificação, as escalas de classificação e registo de ocorrências (Quina, 2009).

Os instrumentos utilizados para recolher dados avaliativos foram ao encontro da literatura, não tendo apenas utilizado as escalas de classificação, em que se supõe que dentro dos objetivos a atingir por nível se formula um juízo de valor.

### **Área II – Sugestões de melhoria do Ensino/ Aprendizagem**

De seguida apresento sugestões de melhoria de prática, para a área II de estágio, com o propósito de evidenciar o meu pensamento crítico e ao mesmo tempo contribuir para a melhoria das práticas.

No que se refere ao GEF, as sugestões são: o *roulement* ser elaborado por mais do que um docente, devendo ser algo delegado desde o início de setembro ou na reunião de julho, com definição de data de entrega, como por exemplo, uma semana antes das aulas se iniciarem, podendo as retificações ocorrerem um período prévio ao início das aulas e sem que o planeamento dos docentes não fique prejudicado; a verificação docente a docente, do seu planeamento anual para cada turma, podendo ser muito idêntico entre turmas devido à quantidade de turmas que cada professor detém, e a confirmação do mesmo com a observação de aulas entre colegas; com a observação entre colegas, haver a partilha de estratégias pedagógicas pertinentes, como forma de as observações serem interpretadas como uma mais valia para o grupo.

Outras das sugestões, ainda para o GEF são: a troca de documentação de planeamento entre os docentes, havendo uma estrutura comum entre o grupo de docentes, sendo seguida por todos; a aferição de dificuldades de planeamento dos docentes, procurando ao longo das reuniões proporem-se estratégias de superação; a lecionação de pelo menos uma vez por mês, da aula de um colega do grupo e vice-versa,

com a observação do professor titular, apelando à cooperação e à melhoria de práticas pedagógicas, através de sorteio; o visionamento de vídeos dos diferentes níveis de progressão para cada matéria, com o intuito de melhorar a calibração avaliativa de todos os docentes, algo já sugerido pelo coordenador do GEF.

A elaboração de uma drive, onde todos devem colocar os documentos que constroem; a elaboração de um caderno de exercícios para cada matéria, sendo pertinente.

### **Área III – Escola e Comunidade**

Integra a conceção e dinamização das atividades de DE ou de atividade de enriquecimento curricular, e ainda a conceção, implementação e avaliação de uma atividade de dinamização na escola (Guia de estágio pedagógico, 2018/19).

#### **Desporto Escolar**

Estava muito indeciso em qual das modalidades iria desenvolver a coadjuvação, principalmente porque não queria jogos desportivos coletivos, visto o basquetebol ter sido a minha de eleição, e a intenção pessoal ser a de sair da minha zona de conforto.

Inicialmente referi ao meu orientador de escola que estava indeciso entre futebol ou ténis de mesa, mas como o meu horário nas AECS só permitia ir ao basquetebol.

Esta indecisão inicial, também se deveu à ampla oferta do grupo de EF uma vez que existem muitas no DE na escola: badminton, basquetebol, ténis de mesa, dança, atletismo, futsal, BTT, natação e voleibol.

Devido pandemia não teve competição, e para muitos destes alunos é o no desporto escolar, o único local onde podem praticar um desporto com uma componente mais competitiva e socializar.

A socialização é um fator relevante na vida social das crianças e jovens (Marques, 2013), mas o DE tem também um papel preponderante ao contribuir, através da prática de AF, para reverter as tendências sedentárias e afastar riscos em termos de saúde (Porfírio et al, 2012). Muitos dos alunos demonstram interesse e participam no DE, com o motivo forte de estar com os amigos, sendo por vezes o incentivo para iniciarem uma nova atividade, o que lhes permite adquirir novos conhecimentos para além da vertente social com os seus pares (Porfírio et al, 2012).

Para além da socialização, que tende a ser o motivo que mais influencia a participação prática de uma atividade (Porfírio et al, 2012), o DE desenvolve potencialidades físicas e psicológicas que contribuem para o desenvolvimento global dos

jovens, promovendo hábitos saudáveis, competências sociais e valores morais, como: a responsabilidade, o espírito de equipa, a disciplina, a tolerância, a perseverança, o humanismo, a verdade, o respeito, a solidariedade, a dedicação e a coragem (Jacob, 2015).

O DE inclui ainda a competição e o desafio nos alunos participantes, ocorrendo desde a dimensão escolar, local, regional e nacional, pelo que a preparação para estas competições requer diversas sessões de treino, com a manutenção da motivação e satisfação dos envolvidos a longo prazo na participação ativa no desporto (Comissão Europeia, 2013).

Assim sendo, o DE caracteriza-se como sendo uma componente essencial e de referência para a formação e educação dos jovens portugueses, podendo desde cedo aprender, desenvolver e praticar várias atividades desportivas, importantes para o seu desenvolvimento físico e intelectual e adquirir o gosto pela escola, pelo desporto e consciencializando-os das suas capacidades (Jacob, 2015).

A escola representa para muitos alunos, uma porta de entrada no mundo desportivo, através da prática no DE, sendo a única que é suficientemente capaz de proporcionar uma prática de AF regular, orientada, num contexto seguro e do conhecimento dos alunos, pais e EE (Jacob, 2015).

No que se refere ao evoluir dos treinos, os mesmos seguiram a lógica da progressão pedagógica da aprendizagem, com tarefas analíticas e globais, pelo que no início houve o foco na aprendizagem das regras e normas de funcionamento e organização, seguindo-se a definição de grupos de trabalho com o nível de iniciação e avançado, da aprendizagem.

### **Intervenção na comunidade**

Em relação à conceção e implementação de uma intervenção adaptada às necessidades e características específicas da escola (Guia de estágio pedagógico, 2018/2020), realizámos duas intervenções na escola, nomeadamente a formação do FIT escola devido às dificuldades e interesse demonstrado pelos docentes do GEF, em outubro.

Mas devido pandemia foi proibido desenvolver os vários projetos e atividades que são desenvolvidas na escola, desde corta-mato AELC, torneios de ténis de mesa, futebol, 3x3 basquetebol, etc.

De seguida apresento sugestões de melhoria de prática, para a área II, com o propósito de evidenciar o meu pensamento crítico e ao mesmo tempo contribuir para a melhoria das práticas.

As sugestões para a área II são: a integração de todos os estagiários num GE em que saiam da sua zona de conforto; a sugestão do GEF de uma atividade a desenvolver por cada estagiário, para além da apresentação da área II e da atividade sugerida individualmente pelos mesmos, promovendo uma melhor aprendizagem profissional dos estagiários; a integração de tarefas para todos os docentes do GEF; para todas as atividades do PAA de EF; a visita/participação dos alunos de cada GE, num treino de uma, duas, três modalidades diferentes; a realização de uma semana do desporto, onde a escola integra em alguns dias as várias matérias nucleares do currículo e algumas alternativas; e a divulgação do GE também aos pais e EE, com dias específicos e em salas de aula. Mas com pandemia, DE foi a área que sofreu mais, pois para muitos jovens o DE, é a única possibilidade de praticarem desporto sem pagamento de mensalidade.

### **Relação com a comunidade**

A área III integra o estudo de turma e o acompanhamento à direção de turma, sendo uma das áreas que permite compreender a importância da relação escola-meio e promover atividades de abertura da escola, para o envolvimento de toda a comunidade escolar (Guia de estágio pedagógico, 2018/19).

### **Estudo de turma**

A área III, permite que o estagiário compreenda a importância da relação escola meio e promova a abertura da escola à comunidade, havendo aqui duas ações de realização obrigatória: estudo de turma e acompanhamento da direção de turma (Guia do estágio pedagógico, 2017/20).

Em relação ao estudo de turma, teve como objetivo adquirir um maior conhecimento da turma para melhor adequar o processo de ensino-aprendizagem às necessidades, motivações, vivências, gostos e perceções dos alunos, que facilitou o desenvolvimento de uma aprendizagem efetiva tendo em conta as especificações de cada um e do coletivo dos alunos.

Este maior conhecimento permitiu uma melhor definição de estratégias pedagógicas, intervindo de acordo com as decisões do GEF e com a agenda social dos alunos, pela melhor compreensão das atitudes, pensamentos, comportamentos, dificuldades, motivações, crenças dos alunos, possibilitando-me agir e direcioná-los, de

forma mais facilitada, para a aquisição de comportamentos positivos e para a aprendizagem das ações da aula.

Elaborei e apliquei um questionário no primeiro dia de aulas, com informações sobre: a identificação do aluno, o gosto ou não pela disciplina, as modalidades preferidas, as modalidades que não gosta, as modalidades que consideravam ter mais dificuldades, as disciplinas preferidas, as disciplinas com mais dificuldades, as atividades realizadas fora da escola, a forma de deslocação para a escola, a ocupação dos tempos livres, as modalidades praticadas fora da escola, as modalidades praticadas anteriormente no DE, o vínculo ou não a um clube federado, a profissão que desejavam ter, os sonhos a realizar, os problemas de saúde, aspetos relevantes da sua personalidade e o que mais gostava de encontrar nas aulas de EF.

Em termos de resultados globais, relativamente a algumas questões do questionário consideradas por mim como mais relevantes e preponderantes para a EF, é possível retirar conclusões importantes.

A maioria dos alunos gosta da disciplina, ainda que seis dos alunos tenham manifestado o contrário. As modalidades preferidas na turma são: o badminton, o basquetebol, o futebol e o voleibol, no género masculino, nas raparigas são o badminton, o basquetebol, a ginástica, a natação e o voleibol. As modalidades que os alunos não gostam são: o futebol e a ginástica, género masculino, o andebol, o atletismo, a ginástica e o futebol, no género feminino.

As modalidades que a turma considerava ter mais dificuldades são: a ginástica, nos rapazes, o atletismo, o andebol o futebol, a ginástica e o voleibol, nas raparigas. As atividades praticadas fora da escola por mais alunos são: basquetebol, no género masculino, e a natação, no género feminino, de salientar que três rapazes e duas raparigas não realizam qualquer tipo de AF ou desportiva extra o horário escolar. Na deslocação dos alunos para a escola, é verificável que apenas oito rapazes e quatro raparigas se deslocam a pé, os restantes vão de carro ou de transportes.

Os alunos salientaram nos questionários, que na sua maioria gostavam que as aulas tivessem mais aulas dedicadas ao basquetebol, nos rapazes, e atividades variadas, nas raparigas.

Para além da aplicação de questionários, houve também a aplicação do estudo sociométrico com seis questões, onde se verificou que quando a questão é pela negativa, de “não escolher”, “não recorrer” e “quem te dá menos”, a turma evidencia com maior

preponderância percentual dois alunos, que normalmente estavam mais afastados dos restantes elementos da turma e que têm uma personalidade muito introvertida.

Nas questões em que os alunos tiveram de referir os colegas de turma pela positiva foram referidos tendencialmente pela turma os mesmos sete/quatro alunos, sendo quatro destes alunos os líderes, e os restantes três alunos identificados, uma delas a delegada de turma, o subdelegado, e um aluno apaziguador e que se relaciona bem com todos os elementos da turma.

O estudo de turma/sociométrico, com a explicitação das características da turma contido no PAT, baseou-se nos questionários, e ainda: na plataforma do E 360, uma plataforma de gestão interna onde consta uma caracterização pormenorizada da turma, tendo sido possível deter uma caracterização demográfica, sociográfica, sociométrica, aspetos de cariz psicológico.

Para o estudo de turma, recorri ainda ao potencial relacional ou de coesão entre os alunos, a sua agenda social face à escola, à escolarização, ao processo educativo, aos hábitos e interesses; à plataforma do E360; e à coadjuvância e acompanhamento das tarefas e funções da diretora de turma.

O estudo de turma foi um instrumento que me permitiu contornar melhor alguns comportamentos dos alunos, motivá-los mais, transmitir-lhes aprendizagens respeitantes ao seu ano de escolaridade, nas decisões estratégicas do planeamento macro, meso e micro, ao nível dos aspetos significativos referentes à instrução, ao clima, à organização e à disciplina.

As estratégias adotadas por mim para melhor contribuir para aprendizagem dos alunos foram: colocar os alunos que não tinham grande empatia na mesma equipa, ou no mesmo grupo de desenvolvimento da condição física a pares, ou no mesmo grupo de trabalho na aula, não despende muito tempo na instrução adaptando às necessidades de cada aluno, pelo pouco tempo de concentração face à informação transmitida, promover o bom relacionamento entre todos, colocar grupos pares, rapaz com rapariga na condição física, colocar grupos de nível rapaz com rapariga, colocar os líderes a ajudar os grupos com mais dificuldade promovendo um melhor relacionamento entre os alunos e ao mesmo tempo um maior acompanhamento aos alunos mediante as suas necessidades.

O estudo sociométrico, foi apresentado no segundo conselho de turma, na primeira e única reunião do segundo período, no dia 13 de fevereiro, apresentando os dados recolhidos aos docentes da turma. Nesta apresentação os docentes, foram bastante recetivos e opinaram sobre os dados reunidos, tendo-me sido transmitido pela diretora de

turma, mais tarde, que na visita de estudo à Futurália teve em consideração os resultados obtidos no meu estudo, colocando o aluno apaziguador, um dos mais enunciados positivamente como o chefe de fila, verificando se todos os colegas se mantinham na fila e se obedeciam às regras do professor auxiliando-a nesse sentido.

### **Acompanhamento da direção de turma**

A atividade de acompanhamento à diretora de turma, abrange a função administrativa, a relação com o conselho de turma, com os alunos e com os encarregados de educação, com uma intervenção ativa nas atividades inerentes à direção de turma e ao conselho de turma (Guia de estágio pedagógico, 2018/19).

O DT que acompanhei foi o professor José Rosa com a turma 7<sup>o</sup>H, tendo demonstrado desde início uma grande receptividade, disponibilidade e intenção de me envolver nas atividades, funções e competências do diretor de turma, contendo uma personalidade apaziguadora, tranquila, dinâmica, compreensiva e prestável.

O DT apresenta qualidades como pessoa, de humanidade, amizade, autenticidade, exigência, justiça, qualidades como técnico de educação, no domínio dos conhecimentos técnicos, sistematizando e incorporando a pedagogia, a psicologia, a didática especializada, a organização, a administração escolar e os conhecimentos sobre a sua cultura, e qualidades como orientador de família ao nível da recolha e integração de todas as informações necessárias referentes aos alunos e à sua família, e do informar os pais de todos os assuntos respeitantes aos seus educandos (Clemente & Mendes, 2013, citando Cruz, 2006).

O DT, correspondeu sempre a um perfil profissional e humano ao mesmo tempo, demonstrando ser um DT com um perfil de super-professor, com características: ponderada, organizada, curiosa, humana, firme, capacidade de previsão, disponibilidade, tolerante, gestora de conflitos e conhecedora de toda a legislação, entre outras (Almeida, 2012, citando Peixoto e Oliveira, 2003).

Ainda assim, a principal qualidade que este docente deve possuir capacidade para ouvir o outro, deve ser também entusiasta, compreensivo, disponível, dialogante, aberto, justo, dinâmico, competente, maduro, equilibrado e coerente (Almeida, 2012, citando Marques, 2002), considerando que o professor correspondeu sempre a este perfil.

O DT, desde início que se dispôs e deu-me uma autonomia supervisionada para realizar as funções que a si dizem respeito; ensinou-me os procedimentos inerentes a esta função; estimulou-me à realização prática de todas as tarefas como a organização do dossier de turma, justificação de faltas, conhecimento das leis para os alunos com

necessidades educativas especiais, a elaboração de documentos burocráticos, o acesso pessoal à plataforma do E360, os procedimentos a desenvolver nessa plataforma – registo das ocorrências, verificar as faltas dos alunos nas diferentes disciplinas, registo das reuniões e comunicações com encarregados de educação, a utilização e preenchimento da plataforma – balanços dos PAPI, caracterização dos alunos.

Para além do incentivo à realização prática de todas as tarefas inerentes à direção de turma, o DT solicitou que a coordenadora dos DT do segundo ciclo incluísse o meu email também nos diretores de turma desse ciclo, permitindo que toda a informação me chegasse atempadamente, lembrando-me sempre do agendamento das reuniões de diretores de turma para que eu estivesse presente juntamente com ele, basicamente a professor colocou-me a par de todos os aspetos operacionais e burocráticos associados à direção de turma. De reforçar, que o trabalho foi contínuo e cooperante, entre mim e o professor, ao longo de todo o ano letivo.

O DT tem uma atividade muito valiosa na escola, é um elemento determinante na mediação de conflitos, que envolvem não só o recinto escolar, como toda a comunidade educativa, tendo diversas funções burocráticas, e como gestor pedagógico acumula uma tripla função: a relação com os alunos, com os EE e com os docentes do conselho de turma (Boavista & Sousa, 2013).

É visível, que o professor teve sempre uma relação muito positiva com os alunos, com os EE e com os docentes do conselho de turma, demonstrando ter uma personalidade calma, mas determinada e focada no sentido de dar o seu melhor contributo para que os alunos sejam devidamente informados sobre o seu percurso académico, através de mail, e no momento WhatsApp.

O DT, transmitiu sempre as informações sobre o aproveitamento e comportamento aos encarregados de educação, contactando-os através de correio eletrónico e pelo seu número de telemóvel pessoal revelando uma clima bastante positivo e integrador.

O professor vai ao encontro das funções concebidas ao DT, de coordenação, nas atuações dos docentes na respetiva disciplina, e de articulação/mediação, entre a ação dos docentes e os restantes agentes envolvidos no processo educativo, pelo que intervém em duas áreas: docência, ao coordenar um grupo de docentes da turma, e gestão, ao ser responsável pela gestão global do conselho de turma (Clemente & Mendes, 2013, citando Roldão, 1995).

De salientar ainda, que para além destas funções, o professor seguiu também uma orientação educativa, acompanhando todo o processo de formação do aluno, tendo a

finalidade de facilitar ao aluno uma aprendizagem que vá ao encontro das suas reais capacidades, atitudes, valores, interesses, e das exigências diversas no seu mundo do trabalho, de estudante (Clemente & Mendes, 2013, citando Coutinho, 1998).

O DT necessita de ter uma visão integradora, para além do conhecimento da legislação e das suas funções, interligando todos os recursos da escola e da comunidade educativa, para ser capaz de responder a todos os desafios presentes no projeto educativo da escola (Boavista & Sousa, 2013, citando Boavista, 2011). O papel do DT, é cada vez mais determinante na organização escolar, promovendo o equilíbrio entre os diferentes atores da comunidade educativa, sendo multifacetado e ajustando-se de acordo com o relacionamento com os alunos, famílias, professores, organização da escola e comunidade escolar (Almeida, 2012).

É evidente que o professor teve sempre uma relação muito positiva com todos os elementos, porém considero excelente a relação que estabelece com os EE e que por vezes não é atingida por alguns professores, é muito importante.

Esta relação escola-família, foi potenciada pelo DT, que foi sempre o elo primordial nesta relação, representando a imagem da escola perante os pais, desempenhando um papel intermediário entre pais e docentes, assegurando um acompanhamento individualizado dos alunos e atuando nas estruturas de orientação educativa, conseguindo assim desempenhar com eficácia o papel de apoio aos alunos (Alho & Nunes, 2009).

É também evidente o seu desejo em me envolver nesta relação de proximidade com os encarregados de educação, considerando muito bom para um empenho e foco positivo dos alunos nas aulas.

Ao mesmo tempo, considero que com o papel de coadjuvante do DT me foi permitindo construir uma relação mais positiva entre mim e os alunos, comparativamente com o início do ano letivo.

A cooperação do DT, na minha intervenção de coadjuvante, representa uma ação dinamizadora que retrata uma prática colaborativa, tendo a mesma um papel pró-ativo na organização social da escola, e de mediação entre os profissionais; uma ação de reflexão; de aprendizagem; e de integração de saberes e competências ao nível pedagógico e didático (Almeida, 2012). A interação partilhada permite o desenvolvimento de conhecimentos e da identidade profissional dos professores (Almeida, 2012, citando Alarcão e Roldão, 2010).

### **Área III – Sugestões de melhoria de prática**

De seguida apresento sugestões de melhoria de prática, para a área III de estágio, com o propósito de evidenciar o meu pensamento crítico e ao mesmo tempo contribuir para a melhoria das práticas.

As sugestões para a área III são: a organização de uma atividade com o DT para os alunos ou uma atividade que envolva os alunos e os EE; a copresidência do estagiário no conselho de turma.

## **Área IV - DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL ao longo da vida**

### **Comparação da aptidão física de crianças antes e durante a pandemia.**

#### **1. Introdução**

A atividade física é cada vez mais importante na sociedade, não só do ponto de vista estético, mas principalmente ao nível da saúde e do bem-estar, tanto nos adultos como nas crianças. Segundo o American College of Sports Medicine (ACSM, 2013), a atividade física pode ser definida como qualquer movimento corporal que é produzido pela contração músculo-esquelética e que acarreta gasto energético. Outro fator importante é o aumento da capacidade de funcionamento do cérebro, sendo que com a atividade física o fluxo sanguíneo aumenta e faz com que seja transportado mais oxigénio, água e glucose para o cérebro. Este comportamento permite que o nível de concentração e raciocínio aumente nos alunos, por isso crianças que possuem uma atividade física elevada têm tendência a aprender melhor.

Segundo o prof. Carlos Neto (2006), vivemos num mundo cada vez mais digital e sedentário, no qual as brincadeiras e jogos na rua são substituídos por telemóveis, tablets e computadores. Para além disto, os alunos passam diariamente bastante tempo sentados na sala de aula. Deste modo, a escola deve tentar proporcionar o maior tempo possível de atividade física às crianças, sendo importante estas adotarem estratégias apelativas para incentivar a mudança de comportamento.

Neste momento, Portugal apresenta um problema com o “movimento corporal”, algo que se tem notado principalmente nas crianças. Segundo a Organização Mundial de Saúde (OSM, 2019) mesmo tendo ocorrido uma redução na taxa de obesidade de 37,9% para 30,7% e de excesso de peso de 15,3% para 11,7%, em crianças com idades compreendidas entre os 6-8 anos, continuamos a ser um dos países com maior prevalência de obesidade.

Atualmente, a aptidão física nas escolas começa a ter mais prevalência, devido a programas como o FIT escola, e às diretrizes da Direção Geral da Educação, tendo como objetivo educar e estimular a população estudantil para uma melhor qualidade de vida. No

entanto, Portugal ainda apresenta crianças com sobrepeso e obesidade nas escolas, o que afeta significativamente os resultados dos testes de aptidão física (Botelho, Aguiar, & Abrantes, 2013). Deste modo, uma das formas para combater o excesso de peso na população estudantil é a prática de atividade física intensa e contínua. Assim sendo, deverá ocorrer uma melhoria nos testes de aptidão física, assim como prevenir/reduzir o excesso de peso que as crianças e adolescentes apresentam nos dias de hoje (Aires, 2009).

Assim, o objetivo do presente estudo consistiu em verificar e, avaliar o nível de aptidão física dos alunos, a qual realizou-se através da bateria de testes do FIT escola.

## 2. Metodologia

### 2.1. Objetivos Específicos

- Comparar os resultados dos testes de aptidão física entre alunos de géneros diferentes;
- Analisar se estes alunos encontram-se na zona saudável de aptidão física

### 2.2. Participantes

Inicialmente, foi solicitada junto da direção da escola autorização para a recolha de dados relativos a turma 9ºG.

Para a realização deste estudo foram analisadas as classificações dos testes da aptidão física (FIT Escola) do 1 momento no ano letivo de 2020/2021. O número de participantes foi de 24, com idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos.

Para a realização deste estudo foi selecionada uma amostra composta por 24 alunos, num total de 8 rapazes (33,33%) e 16 raparigas (66,66%).

Tabela 1 : Caracterização da amostra

Amostra total ( n= 24)
Rapazes (n= 8) / Raparigas (n=8)
Rapazes Altura 172±0,05 / Peso 62,9±0,05
Raparigas Altura 163±0,05 / Peso 56,2±6,02

### **2.3. Caracterização da Intervenção Pedagógica**

Ao longo do presente ano letivo a turma testada realizou noventa e seis aulas com a duração de cem minutos ou de cinquenta minutos. As unidades didáticas abordadas ao longo destas aulas foram, Basquetebol, Voleibol, Atletismo (corrida de barreiras e salto comprimento), corrida e Futsal.

Durante doze aulas do 2º período, contabilizámos o tempo efetivo de prática de turma durante as aulas que resultou num valor médio de cinquenta e dois minutos. As modalidades abordadas nestas aulas foram, atletismo e futsal.

Ao longo de todo o ano letivo optámos por uma abordagem às matérias e conteúdos sempre direcionado ao jogo, assim, os exercícios e as situações de aprendizagem foram sempre baseados em situações de jogo e em exercícios que pretendiam trabalhar a situação real de prática.

No nosso planeamento anual, não contemplámos aulas dedicadas apenas ao trabalho da aptidão física, tendo sido esta trabalhada de forma conjunta com os conteúdos de cada matéria específica, ao longo de todas as aulas.

### **2.4. Procedimentos**

A bateria de testes incluiu cinco testes de aptidão física, retirados da bateria completa de testes (FIT escola®). Estes testes, foram aplicados nas aulas de Educação Física durante o ano letivo 2019/2020. Inicialmente, a realização destes testes estava planeada ocorrer durante três fases diferentes, nomeadamente no primeiro período (setembro a dezembro), no segundo período (janeiro a março) e no terceiro período (abril a junho). No entanto, devido à atual pandemia, apenas foi possível a recolha de dados numa primeira fase.

**2.4.1 Teste de flexões de braços;** O teste de flexões de braços consiste na execução do maior número de flexões de braços a uma cadência pré-definida, tendo como objetivo avaliar a força de resistência dos membros superiores. Este teste é realizado na posição de prancha, com as mãos à largura dos ombros, realizando-se a flexão dos braços até alcançar um ângulo de 90º com o antebraço a cada sinal sonoro que é ouvido (Figura 4).



Figura 4 - Teste de flexões de braços

(Fonte: [https://fitescola.dge.mec.pt/media/testesDocs/8\\_doc\\_flexoesbracos.pdf](https://fitescola.dge.mec.pt/media/testesDocs/8_doc_flexoesbracos.pdf), consultado em 15/09/2021)

**2.4.2 Teste de abdominais;** O teste de abdominais consiste em realizar o maior número de abdominais numa certa cadência, tendo como objetivo avaliar a força de resistência dos músculos da região abdominal. Este teste é realizado num colchão, numa posição deitada, com os joelhos fletidos e as mãos nas coxas. A cada sinal sonoro, deverá haver flexão do tronco, com a deslocação das mãos sobre as coxas e sem levantar os pés do chão (Figura 5).



Figura 5 - Teste de Abdominais

(Fonte: [https://fitescola.dge.mec.pt/media/testesDocs/7\\_doc\\_abdominais.pdf](https://fitescola.dge.mec.pt/media/testesDocs/7_doc_abdominais.pdf), consultado em 15/09/2021)

**2.6.3 Teste de impulsão horizontal;** O teste de impulsão horizontal consiste em atingir a máxima distância num salto em comprimento, movimentando os pés em simultâneo. Este teste é iniciado atrás de uma linha pré-definida, posicionando os pés à largura dos ombros. Para a impulsão horizontal, é necessário ocorrer a flexão dos joelhos e salto em comprimento, atingindo a máxima distância possível (Figura 6).



Figura 6 - Teste de Impulsão Horizontal

(Fonte: [https://fitescola.dge.mec.pt/media/testesDocs/9\\_doc\\_impulsaohorizontal.pdf](https://fitescola.dge.mec.pt/media/testesDocs/9_doc_impulsaohorizontal.pdf), consultado em 15/09/2021)

**2.6.4 Teste de flexibilidade dos membros inferiores;** O teste “senta e alcança” consiste em avaliar a flexão máxima do tronco na posição sentada, no chão. Este teste tem como

objetivo determinar a flexibilidade da zona lombar e do ísquio peroniotibial, sendo realizado 2 vezes e registando-se a melhor marca. Para iniciar o teste, os alunos começam numa posição sentada, com uma perna em extensão completa e a outra perna fletida (com a planta do pé bem assente no chão, alinhada com o joelho da perna em extensão). Relativamente aos braços, estes devem estar em extensão completa e chegar o mais longe possível na régua colocada na parte superior da caixa, como ilustrado na Figura 7. O teste de flexibilidade dos membros inferiores é realizado tanto do lado esquerdo como do lado direito.



Figura 7 - Teste de Flexibilidade dos Membros Inferiores  
(Fonte: [https://fitescola.dge.mec.pt/media/testesDocs/12\\_doc\\_fl\\_minf.pdf](https://fitescola.dge.mec.pt/media/testesDocs/12_doc_fl_minf.pdf), consultado em 15/09/2021)

### **2.3. Análise e Tratamento de Dados;**

Os dados foram registados numa base de dados IBM® SPSS® Statistics, versão 27.0, e os valores correspondentes à avaliação de cada aluno, em cada uma das capacidades motoras (aptidão neuromuscular e a aptidão aeróbia).

A descrição das variáveis foi feita a partir das medidas descritivas: Média (M) e desvio padrão (DP), visto não haver normalidade na distribuição dos dados, para a comparação entre géneros nos diferentes testes foi utilizado o teste não paramétrico U de Mann Whitney. O nível de significância adotado foi de  $p < 0.05$ .

### 3. Apresentação dos Resultados

Tabela 3 - Comparação entre géneros para os testes....

<b>Estatísticas de Grupo</b>								
	Género	N	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da Média	Mínimo	Máximo	P value
<b>Extensão de Braços (nº repetições)</b>	Masculino	8	22,56	6,013	,630	10	36	0,00
	Feminino	16	13,58	6,767	,687	0	38	
<b>Senta e alcança do lado esquerdo (cm)</b>	Masculino	8	28,907	8,7664	,9190	2,0	50,0	0,00
	Feminino	16	34,634	8,8942	,9031	12,0	50,0	

Segundo a Tabela 3, observou-se que a média do número de flexões foi de 22,56 para o grupo masculino e 13,58 para o grupo feminino. Verifica-se uma diferença estatisticamente significativa entre as médias dos dois grupos ( $p=0.00$ )

Tabela 4 - comparação entre grupos para os teste de vaivém, teste de abdominais, teste de impulsão horizontal e do teste senta e alcança do lado direito

<b>Estatística de grupo</b>						
	Género	Vaivém (Nº voltas)	Abominais (nº repetições)	Impulsão Horizontal (cm)	Senta e alcança do lado direito (cm)	P Value
Masculino	N	8	8	8	8	0.00
	Média	67,97	69,07	2,03	29,37	
	Desvio padrão	21,06	19,01	,32	9,32	
	Erro padrão da Média	2,21	1,993	,03387	,97	
	Mínimo	24	1	0,80	2	
	Máximo	111	80	2,7	50	
Feminino	N	16	16	16	18	0.00
	Média	38,68	57,15	1,50	34,9	
	Desvio padrão	16,65	22,59	,26	8,8	
	Erro padrão da Média	1,69	2,29	,026	,89	
	Mínimo	4	2	0,5	10	

---

Perante os resultados apresentados na Tabela 5, observaram-se diferenças estatisticamente significantes entre os dois grupos em todos os testes.

Mais concretamente, podemos constatar que os resultados apresentam:

- no teste do vaivém, que o género masculino apresenta uma média de  $67,97 \pm 21,059$ , enquanto o género feminino só apresenta uma média de  $38,68 \pm 16,65$ . Assim sendo, verifica-se uma diferença estatisticamente significativa entre as médias dos dois grupos [ $p = 3,9409 \times 10^{-19}$ ];
- no teste de abdominais, que o género masculino apresenta uma média de 69,07 repetições, enquanto o género feminino apresenta uma média inferior, de 57,15 repetições. Assim sendo, verifica-se uma diferença estatisticamente significativa entre as médias dos dois grupos [ $p = 0,000031$ ];
- no teste da impulsão horizontal, que o género masculino apresenta uma média de 2,03 metros, enquanto o género feminino só apresenta uma média de 1,50 metros. Assim sendo, verifica se uma diferença estatisticamente significativa entre as médias dos grupos ( $p = 7,247 \times 10^{-27}$ )
- no teste do senta e alcança do lado direito, que o género masculino apresenta uma média de 29,37 centímetros, enquanto o género feminino apresenta uma média superior de 34,9 centímetros. Assim sendo, verifica-se uma diferença estatisticamente significativa entre as médias dos grupos [ $p = 0,000064$ ].

- Tabela 5- Zona Saudável testes FIT Escola

<b>Género</b>	<b>Vaivém</b>	<b>Abdominais</b>	<b>Impulsão Horizontal</b>	<b>Senta e Alcança</b>
<b>Masculino</b>	67,97±21,06  (42 percursos valores saudáveis na tabela do FIT escola)	69,07±19,00  (24 valores saudáveis na tabela do fit escola)	2,03±0,32  (165,4cmvalores saudáveis na tabela do escola)	29,37±9,32  (20,3cm valores saudáveis na tabela do FIT escola)
<b>Feminino</b>	38,68±16,65  (29 percursos valores saudáveis na tabela do FIT escola)	57,15±22,59  (18 valores saudáveis na tabela do FIT escola)	1,50±0,26  (123cm valores saudáveis na tabela do escola)	34,9±8,8  (30,5cm valores saudáveis na tabela do FIT escola)

#### 4. Discussão dos resultados

No presente estudo pretendemos verificar se existe diferenças na aptidão física entre rapazes e raparigas observei as diferenças significativas entre géneros nos testes do FIT escola® e se as crianças estão dentro da zona saudável de aptidão física.

A título de curiosidade podemos reparar na Tabela 5, que o teste de abominais foi o único que apresentou resultados idênticos (em ambos os géneros) na parte de repetições máximas. Isto ocorre devido ao teste apresentar um limite máximo acessível (80 repetições).

Com os resultados obtidos podemos retirar como conclusões que nos testes de força ou de resistência, algo que requer mais esforço muscular, o género masculino apresenta melhores resultados. Segundo Fortes, M. (2015).

Em relação ao teste de flexibilidade dos membros inferiores, o género feminino foi o que apresentou melhor resultado. Estes resultados estão de acordo com literatura, onde Ramos, M. & Falsarella, G. (2008) a idade melhor para trabalhar e aperfeiçoar a flexibilidade situa-se entre os 11 e os 14 anos, só assim é que apresentam resultados mais positivos em idades mais avançadas, isto ocorre devido aos ossos do esqueleto começarem-se a ossificar na adolescência.

Posto isto, já seria previsível existirem bastantes diferenças nos testes. Isto pode ser explicado, devido ao estado de maturação apresentado nestas idades pelos alunos e também pelos rapazes apresentarem características mais físicas (resistência e força) e as raparigas possuírem mais flexibilidade nos membros inferiores (os rapazes apresentam mais dificuldades, devido ao encurtamento e falta de estímulo dos isquiotibiais em idades mais precoces) Fortes, M. (2015).

Falta aqui um parágrafo da zona saudável, dizer se estão ou não e o que pode ter levado a isso

-Em suma, mesmo os alunos não terem apresentado resultados semelhantes podemos retirar que com os estímulos que é dado nas aulas de educação física, mesmo online trabalho específico (componente física), os alunos irão melhorar os resultados e deveram apresentar diferenças nos testes.

Como limitações deste estudo, temos a amostra não ser muito representativa, bem como esta avaliação ter sido feita durante um período de pandemia. Apesar disso, refirase que a amostra é muito limitativa e pouco abrangente.

## 5. Conclusões

Com a realização deste estudo permitiu-nos responder aos objetivos inicialmente traçados. A aptidão física é cada vez mais um aspeto a ter em conta para os professores de Educação Física e cada vez mais temos de ter atenção ao trabalho das capacidades físicas no planeamento das aulas, contudo é necessário perceber as necessidades da turma.

Relativamente ao desenvolvimento da aptidão física dos alunos ao longo do ano, concluímos que apesar de não termos obtido diferenças estatisticamente significativas, as diferenças existiram e parece-nos que a Educação Física assumiu um papel positivo e relevante para esses resultados.

No caso da influência do género nas diferenças alcançadas, mais uma vez não obtivemos diferenças significativas e não nos parece um fator preditor de melhoria ou regressão nos resultados.

Em relação à verificação os alunos se encontravam se na zona saudável tendo em conta os seus índices de aptidão física, em termos médios verificou-se que em todos os testes cumpriram com bastante margem aquilo que são as indicações dadas pelo programa FIT escola, nos vários momentos em que foram testados.

Por fim, e relativamente aos indicadores que nos permitam orientar a prática pedagógica futura, ao nível da aptidão física, parece-nos que foi muito pertinente fazer uma boa caracterização e diagnóstico da turma para verificar as necessidades ao nível físico e motor dos alunos, assim, podemos de uma forma mais objetiva colmatar as necessidades existentes. Acreditamos que não existem receitas para trabalhar a aptidão física nas aulas de Educação Física, se nalgumas turmas foi necessário realizar aulas dedicadas apenas ao trabalho físico, noutras que já tenham um bom nível de aptidão física geral foi possível trabalhar na mesma as capacidades físicas em conjunto com as matérias das unidades didáticas, contudo, estas opções foram sempre ir de encontro com as características da turma. No entanto, em qualquer que seja a opção, o trabalho da aptidão física nunca foi descurado e como tal, promovemos aulas onde de uma forma ou de outra as capacidades físicas foram sempre exercitadas.

## **REFLEXÃO FINAL**

O relatório final de estágio, assinala o término de mais uma etapa acadêmica, ficando o sentimento que cumpro ao máximo com as minhas obrigações como professor e levei a cabo o compromisso traçado com as aprendizagens dos alunos.

O estágio pedagógico foi um período de aprendizagem importante, ao nível profissional, da consciencialização do papel do professor e ao nível pessoal onde nos foi possível aprendemos e nos adaptamos ao contexto e realidade onde estamos.

Ao desenvolver o relatório de estágio, foi feita uma análise reflexiva e caracterização de todas as atividades e práticas desenvolvidas ao longo de todo o ano letivo junto da turma G do 9º ano.

No decorrer do ano letivo, procurámos ter uma atitude ética profissional irrepreensível, tendo a noção do papel do professor e no que este representa para os alunos, durante as aulas o professor é um modelo para os alunos e coube-nos transmitir aos nossos alunos, não só os conhecimentos e conteúdos programáticos, mas também suscitar e promover valores fundamentais como o respeito, espírito de equipa, resiliência e responsabilidade.

Durante o processo de estágio, surgiram dificuldades, que para serem superadas foi importante o papel de todos os professores, que de uma forma ou de outra contribuíram para o nosso crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional.

O professor, teve sempre o importante papel de ensinar, e educar os seus alunos, para isso, foi essencial existir um compromisso com as aprendizagens dos alunos e o foco deste processo tem de ser sempre os alunos, obrigando o professor a ter um rigor nas suas funções. Futuramente quando tivermos a oportunidade de lecionar, pretendemos continuar a aprender e a tentar colocar em prática a competência e o rigor que nos foi transmitido neste estágio.

## Bibliografia

ACSM. (2013). ACSM's Guidelines for exercises testing and prescription. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins

Agrupamento de Escolas Leal da Câmara. Projeto Educativo de Agrupamento – Triénio 2017-2020 – Viver o presente, preparar o futuro. Não publicado. Rio de Mouro, Portugal.

Aires, L. (2009). Níveis de atividade física, aptidão física e excesso de peso/obesidade em crianças e adolescentes.

Antunes, N., Abrantes, M., Ferreira, A., Ferreira, P., Figueiredo, J., Machado, M., Malenda, C., Moreira, R., Revês, A., Ribeiro, A., Zibane, S. (2016). Como trabalhamos juntos? Trabalho colaborativo entre professores do Departamento de Educação Física e Desporto Escolar da Escola Portuguesa de Moçambique. *Boletim SPEF*, 40, 25-32.

Alho, S., & Nunes, C. (2009). Contributos do diretor de turma para a relação escolafamília. *Educação*, 32, 150-158.

Almeida, S. (2012). *A ação do diretor de turma na promoção do trabalho colaborativo do conselho de turma* – dissertação apresentada em grau de mestre. Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa.

Araújo, F. (2007). A avaliação e gestão curricular em educação física – um olhar integrado. *Boletim SPEF*, 32, 121-133.

Araújo, F. (2015). *A avaliação formativa e o seu impacto na melhoria da aprendizagem* – dissertação apresentada em grau de doutor. Universidade de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.

Araújo, F., Diniz, J. (2015). Hoje, de que falamos quando falamos em avaliação formativa. *Boletim SPEF*, 39, 41-52.

Araújo, F., (2017). A avaliação e a gestão curricular em Educação Física – Um olhar integrado. *Boletim SPEF*, 121-133.

Boavista, C., & Sousa, O (2013). O diretor de turma: perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 77-93.

Boggino, N. (2009). A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. *Revista de Ciências da Educação*, 09, 79-86.

Botelho, G., Aguiar, M., & Abrantes, C. (2013). How critical is the effect of body mass index in physical fitness and physical? *Physical Education and Sport*, 13(1), 19 - 26.

Neto, C. (2006). Atividade física e saúde-como políticas para a infância. *Boletim do IAC, n. 82 – outubro / dezembro, separata, 20*.

Clemente, F., & Mendes, R. (2013). Perfil de liderança do diretor de turma e problemáticas associadas. *Exedra Revista Científica Esec, 7, 71-85*.

Comissão Europeia/EACEA/Eurydice (2013) *A Educação Física e o Desporto nas Escolas na Europa*. Relatório Eurydice. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia.

Conceição, C., Sousa, O. (2012). Ser professor hoje: o que pensam os professores das suas competências. *Revista Lusófona de Educação, 20, 81-98*.

Costa, J., Onofre, M., Martins, M., Marques, A., Martins, J. (2013). A relação do trabalho coletivo do grupo de educação física com a gestão da ecologia da aula. *Boletim SPEF, 37, 61-80*.

Damiani, M. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar, 31, 213-230*.

Decreto-lei nº 54/2018 de 6 de julho. *Diário da República nº 129/2018 – Série I de 2018-07-06*. Lisboa: Ministério da Educação.

Falsarella, A. (2018). Os estudos sobre a cultura da escola: forma, tradições, comunidade, clima, participação e poder. *Educação Social, 39, 618-633*.

Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação, 19, 21-50*.

Fortes, M. D. S. R., Marson, R. A., & Martinez, E. C. (2015). Comparação de desempenho físico entre homens e mulheres: revisão de literatura. *Revista Mineira de Educação Física, 23(2), 54-69*.

Guia de Estágio Pedagógico 2018/2019 – Mestrado em Ensino da Educação Física dos Ensino Básico e Secundário. Não publicado. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Cruz Quebrada, Portugal.

Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., Marques, A. (2014). Planeamento na ótica dos professores estagiários de educação física: dificuldades e limitações. *Revista portuguesa de pedagogia, 48, 55-67*.

Jacob, J. (2015). O desporto escolar ao alcance dos alunos portugueses. *Profforma, 16, 1-15*.

Lopes, H., Fernando, C. (2013). A importância do desporto no desenvolvimento das crianças e jovens. *Revista Diversidades, 41, 6-9*.

Marques, A. & Costa, F. (2015). *A importância do trabalho colaborativo para o sucesso do ensino em Educação Física. Um estudo de caso sobre um departamento de Educação Física*. Centro de Pesquisa e Desenvolvimento Desportivo. Comité Olímpico de Portugal. Universidade de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.

Marques, P., Pereira, A., Batista, P. (2013). O desporto em contexto escolar e o desenvolvimento de competências sociais: revisão sistemática da produção académica em Portugal e a nível internacional. *Boletim SPEF*, 37, 81-90.

Martins, M., Onofre, M., Costa, J. (2014). Experiências de formação que tornam o futuro professor de Educação Física mais confiante no início do estágio. *Boletim SPEF*, 38, 27-43.

Milagre, C., Gonçalves, L., Neves, M., Santos, S., (s.d). *Módulo 6: Cidadania e Desenvolvimento*. Não editado. Escola Secundária Luís de Freitas Branco, Paço de Arcos. Ministério da Educação (2001). Avaliação e desempenho – texto de apoio. Lisboa: Ministério da Educação.

OSM. (2019, 10 28). World Health Organization Europe. Retrieved from World Health Organization Europe: <http://www.euro.who.int/en/health-topics/disease-prevention/nutrition/activities/who-european-childhood-obesity-surveillance-initiative/cosi/cosi-public>

Oliveira, F., Rocha, M., Oliveira, E. (2018). Elaboração de planos de aulas para educação física: a perceção discente. *Physical Education and Sport Journal*, 16, 185-192.

Porfírio, M., Marques, A., Leal, C., Costa, F. (2012). Desporto escolar – comparação do estilo de vida entre jovens praticantes e não praticantes de atividades de desporto escolar. *Boletim SPEF*, 36, 73-84.

Ramos, M. G., & Falsarella, G. R. (2008). Flexibilidade em escolares: aptidão física direcionada à qualidade de vida. *Campinas: UNICAMP*, 147-55.

Quina, J. (2009). A organização do processo de ensino em Educação Física. *In Estudos – Escola Superior de Educação de Bragança*: Edições do Instituto Politécnico de Braga



## TABELA DE VALORES DE REFERÊNCIA (RAPARIGAS)

### APTIDÃO AERÓBIA

	VAIVEM				MILHA			
	Zona Saudável ≥		Perfil Atlético ≥		Zona Saudável		Perfil Atlético	
	VO <sub>2</sub> (ml/kg/min)	N.º de Percursos	VO <sub>2</sub> (ml/kg/min)	N.º de Percursos	VO <sub>2</sub> ≥ (ml/kg/min)	Tempo ≤ (min)	VO <sub>2</sub> ≥ (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 <sup>2</sup>		cm	%
	Zona Saudável >	Zona Saudável <	Zona Saudável <	Zona Saudável <
9	13,3	18,7	66,8	22,7
10	13,7	19,4	68,9	24,4
11	14,1	20,3	70,8	25,8
12	14,7	21,3	72,5	26,8
13	15,2	22,3	74,2	27,8
14	15,7	23,1	75,7	28,6
15	16,0	23,8	76,8	29,2
16	16,3	24,3	77,7	29,8
17	16,4	24,6	78,5	30,5
18+	18,5	25,0	79,2	31,4

### 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	



## TABELA DE VALORES DE REFERÊNCIA (RAPAZES)

### APTIDÃO AERÓBIA

	VAIVEM				MILHA			
	Zona Saudável ≥		Perfil Atlético ≥		Zona Saudável		Perfil Atlético	
	VO <sub>2</sub> (ml/kg/min)	N.º de Percursos	VO <sub>2</sub> (ml/kg/min)	N.º de Percursos	VO <sub>2</sub> ≥ (ml/kg/min)	Tempo ≤ (min)	VO <sub>2</sub> ≥ (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 <sup>2</sup>		cm	%
	Zona Saudável >	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	

### Solicitação de cedência de dados

De forma a poder realizar o estudo sobre a aptidão física dos jovens da Escola Padre Alberto Neto, enquadrados na unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário, solicitamos o apoio na cedência dos dados dos testes de aptidão física da disciplina de Educação Física.

O principal objetivo deste estudo, foi a comparação da aptidão física dos rapazes e raparigas durante a pandemia.

A informação solicitada será apenas usada para fins académicos, garantindo-se a confidencialidade, anonimato e privacidade dos dados.

Lista de variáveis solicitadas:

Grelhas de Condição Física das turmas, 2020/2021;

**O Professor;** Ricardo Nobre

### DECLARAÇÃO DE AUTENTICIDADE

A presente dissertação foi realizada por Ricardo Miguel Ferreira Nobre do  
Ciclo de Estudos de Educação Física e Desporto, no ano letivo  
de 2010./2011.

O seu autor declara que:

- (i) Todo o conteúdo das páginas que se seguem é de autoria própria, decorrendo do estudo, investigação e trabalho do seu autor.
- (ii) Este trabalho, as partes dele, não foi previamente submetido como elemento de avaliação nesta ou em outra instituição de ensino/formação.
- (iii) Foi tomado conhecimento das definições relativas ao regime de avaliação sob o qual este trabalho será avaliado, pelo que se atesta que o mesmo cumpre as orientações que lhe foram impostas.
- (iv) Foi tomado conhecimento de que a versão digital deste trabalho poderá ser utilizada em atividades de detecção electrónica de plágio, por processos de análise comparativa com outros trabalhos, no presente e/ou no futuro.
- (v) Foi tomado conhecimento que este trabalho poderá ficar disponível para consulta no Instituto Piaget e que os seus exemplares serão enviados para as entidades competentes e prevista na legislação.

27 de outubro de 2011.

Assinatura

