



Estágio Profissional: Uma treinadora no mundo do Ensino

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional com vista à obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei nº74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei 65/2018, de 16 de agosto e o Decreto-Lei nº79/2014 de 14 de maio.

Professor Orientador: Professor Doutor Cláudio Filipe Guerreiro Farias

Maria Catarina Neto Gaspar

Porto, 2023

Ficha de catalogação:

Gaspar, M. (2023). Estágio profissional: uma treinadora no mundo do ensino. Porto: Gaspar, M. Relatório de Estágio Profissionalizante para a obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Palavras-chave: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, CONDIÇÃO FÍSICA, PROFESSOR, ENSINO-APRENDIZAGEM.

Dedicatória

A todos aqueles que sempre acreditaram em mim, que me apoiaram e não me deixaram desistir. Obrigada!

Agradecimentos

O realizar deste sonho não era possível sem eles.

Ao meu professor cooperante, por me desafiar sempre a fazer mais e melhor, e por todo o conhecimento transmitido ao longo do ano.

Ao meu professor orientador, por todo o apoio e conhecimento transmitido ao longo de todo o ano.

Ao meu núcleo de estágio, pelo apoio, companheirismo e amizade.

Ao grupo de educação física, por desde o primeiro momento me terem feito sentir parte do grupo, bem como por todas as aprendizagens e conhecimentos transmitidos.

Aos meus alunos, porque sem eles nada disto tinha sentido. Agradeço-lhes por terem sido uns verdadeiros companheiros nesta viagem.

Aos meus pais, porque apoiam e incentivam todos os sonhos que tenho, mesmo quando têm de aturar os meus momentos de stress e fúria, nunca me deixam sozinha.

À minha irmã, que mesmo sendo capaz de me tirar toda a paciência que tenho, está sempre lá quando eu preciso.

Ao meu namorado, que acompanhou toda esta caminhada. Não foram anos fáceis, e por isso agradeço-lhe a paciência para aturar os meus momentos de stress, a coragem e o amor. Obrigada por nunca me deixares sozinha e me tornares uma pessoa melhor.

Aos meus amigos, que muitas vezes acreditavam mais do que eu que ia chegar ao fim deste sonho. Obrigada por muitas vezes me tirarem de casa para abstrair a cabeça, mais do que isso obrigada por todo o apoio e crença em mim.

À minha equipa, por ter aguentado com muitas faltas a saídas de equipa e por me ajudarem a descarregar o stress no treino.

Índice Geral

<i>Ficha de catalogação:</i>	<i>II</i>
<i>Agradecimentos</i>	<i>IV</i>
<i>Índice Geral</i>	<i>VI</i>
<i>Índice de Quadros</i>	<i>VIII</i>
<i>Índice de Anexos</i>	<i>IX</i>
<i>Resumo</i>	<i>X</i>
<i>Abstract</i>	<i>XI</i>
<i>Lista de Abreviaturas</i>	<i>XII</i>
1. Introdução	13
1.1. Estrutura do RE	15
2. Área 1 – Operacionalização do processo ensino-aprendizagem	16
2.1. Conceção	16
2.2. Pré-época: ponto de partida	19
2.3. Contexto da prática de ensino supervisionada	21
2.3.1. 11º ano curso de ciências e tecnologias	21
2.4. Planeamento: de um processo fechado a um processo responsivo	22
2.5. O começo do campeonato e os seus constrangimentos	26
2.6. O processo de instrução: de uma intervenção mais genérica para uma adaptação da mesma tendo em conta o perfil do aluno	27
2.7. A adaptação do modelo de jogo	29
2.7.1. A aplicabilidade de diferentes modelos: MID e MED	29
2.8. Alunos diferentes, necessidade educativas diferentes, estratégias pedagógicas individualizadas	31
2.9. Treinador como facilitador no processo de aprendizagem	32

2.10. O validar e situar do modelo de Jogo: A avaliação.....	34
3. Área 2 – Participação na escola e relação com a comunidade	36
3.1. Mapeamento global das atividades de integração na comunidade educativa.....	36
3.2. Desporto escolar: uma oportunidade para modelar o gosto dos jovens pelo voleibol	41
4. Área 3 – Projeto de Investigação: Análise dos efeitos de um programa de condição física nos valores do teste FitEscola	42
4.1. Introdução	42
4.1.1 – Relevância da realização deste estudo para o desenvolvimento profissional do estudante estagiário	42
4.1.2 – Aptidão física e o FITescola	43
4.2. Objetivos do estudo.....	46
4.3. Metodologia.....	46
4.4. Apresentação dos resultados	47
4.5. Discussão dos resultados	49
4.6. Conclusão.....	50
4.7. Referências bibliográficas	51
5. Confronto entre as experiências passadas com as exigências da prática de ensino supervisionada	52
6. Conclusões.....	54
7. Referências bibliográficas	57
Anexos	LX

Índice de Quadros

Quadro 1 - Mapeamento do plano anual.	23
Quadro 2 - Lecionação das modalidades.	24
Quadro 3: Atividades realizadas pelo grupo EF.	36
Quadro 4: Testes FITescola.	44
Quadro 5: Valores de média e desvio padrão e de p em todas as variáveis (todos os participantes, grupo experimental e grupo de controlo).	48

Índice de Anexos

Anexo I: Tabela de valores de referência dos testes FitEscola para o sexo feminino. LX

Anexo II: Tabela de valores de referência dos testes FitEscola para o sexo masculino. LXI

Resumo

O Estágio Profissional é a etapa final e essencial na formação inicial de professores. É neste momento que o estudante – estagiário tem a oportunidade de aplicar, num contexto real, os conhecimentos adquiridos na licenciatura e no primeiro ciclo de estudos do mestrado. Este relatório foi realizado no âmbito da Unidade Curricular Estágio Profissional, do segundo ciclo de estudos do Mestrado de Ensino da Educação Física, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Este relatório de estágio retrata o meu caminho enquanto professora estagiária e retrata todas as minhas vivências, dificuldades e estratégias que tive de ir implementado ao longo do ano para que fosse crescendo enquanto profissional da área. Este caminho foi sendo construído na Escola Secundária de Penafiel, sediada no concelho de Penafiel, pertencente ao distrito do Porto, tendo sido supervisionada por dois professores experientes na área, um professor cooperante da escola e um professor orientador da faculdade. Para além destes intervenientes bastante importantes, também contei com a colaboração de mais dois colegas, pertencentes ao meu núcleo de estágio, que foram fundamentais na construção do meu percurso enquanto profissional da Educação Física. Ao longo de todo este documento, mais do que uma descrição de acontecimentos, será feita uma reflexão de partes que marcaram este meu percurso. No âmbito do Estágio Profissional realizou-se uma abordagem de investigação científica, através de um projeto focado em perceber se a implementação de um protocolo de condição física melhora os resultados do Fit Escola, tendo-se conseguido perceber que, até certo ponto, desenvolver a condição física dos alunos traz melhorias nos resultados dos testes.

Palavras-chave: EDUCAÇÃO FÍSICA, ESTÁGIO PROFISSIONAL, CONDIÇÃO FÍSICA, PROFESSOR, ENSINO-APRENDIZAGEM.

Abstract

The professional internship year is the final and essential stage in the initial teacher's training. It is the time in which the teacher candidate gets the opportunity to put in practice the knowledge acquired in graduation as well as in the first study cycle in master's degree. This report resembles my journey, difficulties, and strategies I had to go implementing throughout my year as teacher candidate in order to grow as a professional in this area. This path was built in Escola Secundária de Penafiel, in the town of Penafiel, which belongs to the city of Porto, and was supervised by two experienced teachers, a cooperating teacher from the school and an advisor teacher from the University. Besides these two important intervenients, I've also accounted on two colleagues, belonging to my internship nucleus, that were also fundamental for the building of my path as Physical Education professional. Throughout this document, more than a description, I will be making a critical thinking about everything that marked my journey. For my professional internship I have also made a scientific investigation approach, through a project focused in understanding if the implementing of a fitness program would improve the results in FitEscola evaluation, reaching the conclusion that it certainly does help the students to reach higher results despite all the restraints that we also know to have an important effect on this matter.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION, PROFESSIONAL INTERNSHIP, PHYSICAL CONDITION, TEACHER, TEACHING/LEARNING.

Lista de Abreviaturas

AD – Avaliação Diagnóstica

AF – Atividade Física

AS – Avaliação Sumativa

CF – Condição Física

DE – Desporto Escolar

EC – Escola Cooperante

EE – Estudante Estagiário

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

IMC – Índice de Massa Corporal

MED – Modelo de Educação Desportiva

MID – Modelo de Instrução Direta

PC – Professor Cooperante

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PO – Professor Orientador

PP – Prática Pedagógica

RE – Relatório de Estágio

SPSS - Statistical Package for the Social Sciences

1. Introdução

O presente documento foi elaborado, tendo em vista a obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Este relatório de estágio (RE) é um retrato único de um caminho desafiante de aprendizagem, reflexão e crescimento profissional e pessoal.

O estágio profissional (EP) apresenta-se como a última fase da formação académica e é onde o estudante – estagiário (EE) vivência o contexto real do ensino. É aqui que o EE tem a oportunidade de, efetivamente, vestir o papel de professor de educação física (EF) pela primeira vez, bem como lidar com tudo o que implica com esse cargo. Palavras como planejar, refletir, decidir e avaliar foram constantes durante todo o caminho, uma vez que tivemos a nosso encargo uma, ou mais turmas, todas com alunos diferentes que possuem exigências e dificuldades distintas entre si.

Durante um ano letivo completo, de setembro a junho, com as paragens letivas habituais, ocorreu a prática de ensino supervisionada numa escola cooperante. A Escola Cooperante (EC) atribuída ao EE situa-se no concelho de Penafiel, no distrito do Porto. Este ano de estágio foi marcado por vários intervenientes que de forma direta e indireta me ajudaram a crescer enquanto pessoa e profissional. De forma mais direta, tenho de salientar o meu núcleo de estágio constituído por mais dois colegas de faculdade. Para além destes, pude ainda contar com um professor cooperante da escola, que acompanhava diariamente o nosso processo, bem como com um professor orientador da faculdade que nos auxiliava mais em aspetos direcionados para o RE e para a organização da prática pedagógica (PP). Desta forma, todos remamos para o mesmo lado e, por isso, desde o primeiro momento que senti que nada disto faria sentido com outras pessoas. Estava bem entregue.

Uma vez que toda a minha vida estive ligada ao desporto como atleta, e mais recentemente ingressei na parte do treino, neste RE faço uma analogia das minhas vivências do treino com o meu percurso na escola. Por exemplo, na “pré-época: ponto de partida”, espelho aquela que foi a minha preparação inicial antes de começar a PES. Outro exemplo desta analogia, é “a adaptação do modelo de jogo”, em que

exploro as dinâmicas que queria que os meus alunos tivessem, bem como alguns dos modelos de ensino que foram mais significativos na minha PES este ano.

À entrada para este EP, as minhas expectativas eram muitas e elevadas. Apesar de ter a perfeita consciência que esta seria uma caminhada desafiante, com altos e baixos, sentia-me preparada e motivada para a enfrentar. Estando ligada ao desporto como atleta já há 12 anos e ao treino há sensivelmente 5 anos, tinha a plena consciência da dificuldade que é controlar e ensinar vários jovens. Para além disso, a minha experiência neste meio veio reduzir substancialmente a ansiedade e choque da realidade que poderia sofrer neste primeiro ano na escola. Estava pronta para encontrar alunos pouco motivados para a disciplina e, por isso, perspetivava que as minhas aulas pudessem alterar esse sentimento. Portanto, ansiava que através da competição, que é o que os alunos mais gostam, pudesse envolver todos, mais aptos e menos aptos, na prática desportiva.

Enquanto EE queria que os meus alunos entendessem que estamos os dois no mesmo barco e que apesar de eles me deverem respeito, ninguém é mais do que ninguém, e estamos todos ali para aprender, eu com eles e eles comigo. Conforme indicado por (Bento, 1995), o pedagogo não deve ver no educando um objeto da sua intervenção. Ambos são objeto e sujeito do trabalho da educação. Portanto, para mim, e devido muito à experiência que tenho enquanto atleta e treinadora, a relação que se cria entre treinadora e atleta é fundamental. Ou seja, aprendemos mais se estivermos inseridos num ambiente que gostamos, com pessoas por quem temos mais consideração, e por isso um dos meus grandes objetivos era mesmo esse, criar uma relação de parceria com os meus alunos para que o processo de ensino-aprendizagem se tornasse mais fácil.

Caracterizo-me como uma pessoa que procura sempre mais e melhor, e ao longo de este ano fui-me sempre desafiando para evoluir. Ao longo do RE é visível que à traços identificadores que caracterizaram bastante a minha PP. Isto é espelhado, por exemplo, na área 1, no tema das ações do professor.

1.1. Estrutura do RE

A introdução, as 3 diferentes áreas de desempenho e as conclusões. No que diz respeito à “Introdução”, pretendo elucidar os leitores sobre os objetivos e organização deste documento. No segundo grande ponto, as 3 diferentes áreas de desempenho, apresenta-se com capítulos mais complexos e extensos. Na área 1 – operacionalização do processo de ensino – aprendizagem foi a área em que mais investi, uma vez que se trata da minha concessão enquanto professora de EF, da caracterização do contexto da PP, bem como da organização e planeamento da mesma. Aqui fiz uma divisão por temas, onde são retratadas e refletidas as várias problemáticas evidenciadas ao longo do tempo, bem como todas as soluções e estratégias implementadas para contornar os problemas que foram aparecendo. A área 2 – participação na escola e relação com a comunidade são apresentadas todas as atividades em que estive envolvida enquanto EE, fora do contexto da aula, como o Desporto Escolar e todas as tarefas inerentes a um professor de EF. Aqui também entram todas as atividades em que participei como organizadora, como por exemplo o corta-mato e os torneios das várias modalidades. Foi aqui que dei o meu contributo fresco e irreverente à comunidade escolar. No que concerne à área 3 – desenvolvimento profissional, esta trata-se de um projeto de investigação, no âmbito do EP, que como o nome indica, visa promover um crescimento no processo de aprendizagem não só meu, enquanto EE, mas dos alunos também. Assim sendo, nesta área explorei de que forma um plano de condição física podia ter efeitos nos valores obtidos pelos alunos no FITescola. Em seguida, fiz um confronto entre as experiências passadas e as exigências da PES. Por fim, ao nível das conclusões, foi feito um confronto entre o ponto em que me encontrava no início, tendo em consideração os objetivos e expectativas iniciais, e onde terminei este percurso. É aqui que também faço uma perspetivação do meu futuro enquanto professora de EF.

2. Área 1 – Operacionalização do processo ensino-aprendizagem

2.1. Conceção

Desde a época em que o currículo nacional da educação física estava a ser formado pela Inglaterra, que já surgiam questões como “o que é que as crianças devem saber, ou o que devem ser capazes de fazer?” e não havia um consenso por parte dos profissionais de EF de o que é ser educado fisicamente e de qual seria a melhor forma para atingir os objetivos (Green, 2008). Desta forma, percebe-se que desde o seu início que há uma necessidade de se justificar o como, porquê e para quê que a EF é importante no currículo dos alunos, e por consequente na sua educação.

Sou da opinião que a EF engloba aspetos únicos que fazem com que esta seja fundamental no currículo escolar dos alunos, uma vez que é a única disciplina que tem a corporalidade como foco primordial. Sendo o corpo parte integrante daquilo que somos, é fundamental conhecê-lo, dominá-lo e, acima de tudo, aceitá-lo, e é aqui que a EF, e o professor de EF, pode fazer a diferença. Como Mesquita e Bento (2012) afirmam, do ponto de vista pedagógico, tendo em consideração a tríade movimento, jogo e modalidades desportivas, em que o sentido do desporto reside na experiência particular de cada um, vivida através do corpo e do movimento. Em suma, a EF expressa a intenção de o sistema educativo intervir na criação, configuração e modelação do corpo ou de não se alhear completamente deste processo.

Para além disso, a EF é a única disciplina do currículo escolar que acontece num ambiente particularmente favorável a interações sociais. Estas interações sociais para além de serem suscitadas pelo próprio ambiente menos controlado da aula, também são influenciadas pelo desporto em si, uma vez que a prática desportiva está presente em praticamente todas as aulas, com intencionalidade educativa, concebida de forma integrada e a dar prazer ao participante, motivando-o. Esta prática está baseada nos valores do desporto, sendo que também possui um transfere para a vida pessoal do aluno, pois é constituído por vários conceitos psicossociais como a cooperação, a partilha, o empenho, o fairplay, o respeito. Tendo em consideração (Crum, 1993), a EF deve ser um empreendimento de ensino/aprendizagem, no qual é dado aos jovens

possibilidade de adquirirem o conhecimento, as competências e as atitudes necessárias para uma participação emancipada, recompensadora e prolongada na cultura do movimento. Provando assim que a EF é muito mais que um intervalo recreativo no currículo escolar, ou que apenas serve para melhorar a aptidão física dos alunos. A inclusão da EF, está apoiada no seu valor educativo, assim como na possibilidade de aumentar a capacidade de compreender e agir no mundo, pois possui uma perspectiva que espera contribuir para o bem-estar e concretização das pessoas, melhorando a sociedade. Portanto uma boa prática da EF, para além de ter em consideração a sua matéria de ensino, o desporto, terá também de ser pensada e programada em outras diversas dimensões, tais como a dimensão pessoal, social e contextual. Para que tal aconteça, o professor deve ter por base um “Triângulo Pedagógico”, que tem como vetores: o professor (e o ensino), o aluno (e a aprendizagem) e a matéria de ensino (currículo e os respetivos conteúdos e processos escolhidos como alvo.

Nesta perspetiva, mais do que o professor pensar nos conteúdos a lecionar, deve planear como os lecionar tendo em consideração todas as dimensões e não só as habilidades motoras da modalidade. Desta forma, para além de o professor desenvolver as capacidades desportivas do aluno, também estará a fazer com que o mesmo desenvolva as suas competências no que diz respeito ao domínio socio-emocional (relação com os outros), cognitivo (informação do contexto e perceber as regras básicas dos jogos desportivos em questão). Deste modo, é necessário ter-se em consideração o aluno que terá a possibilidade de se desenvolver de forma harmoniosa e integral, em todos os domínios educativos do que significa “ser humano” e “ser-se desportivamente literato”. Deste modo, entende-se que “os efeitos da educação física são vastos e, portanto, que se pode falar da melhoria da condição física do aluno, da formação integral da sua personalidade com especial relevo na formação do seu carácter” (Mesquita & Bento, 2012, p. 148).

Por isso, é necessário haver uma reestruturação da EF. Para combatermos as críticas ligadas à nossa disciplina é necessário olharmos para dentro, porque como podem os outros aceitar a EF se os próprios docentes da mesma não lhe dão o verdadeiro significado? Ou seja, o caminho é longo, mas somos nós, enquanto EE,

futuros professores mais atualizados que podemos e devemos começar a mudar este paradigma associado aos professores de fato de treino e da cambalhota.

A condição física é parte integrante da disciplina de EF, porém cada professor pode escolher dar-lhe mais ou menos ênfase. Na minha perspetiva enquanto EE e futura professora, a EF deve contribuir para o aumento de conhecimento nesta área, na medida em que ao promover uma maior consciencialização daquilo que a condição física e hábitos de vida saudável podem trazer, os alunos irão procurar a prática de exercício fora da escola. O que me alertou na condição física neste ano na escola, foi o facto de esta estar muitas vezes associada a castigos, e por isso muitas vezes os alunos não gostavam de a realizar. Desta forma, para tentar mudar este paradigma comecei a implementar um programa de condição física, em que os próprios alunos pensavam e aplicavam o seu plano. Isto não só veio trazer conhecimento da matéria aos alunos, como veio aumentar a sua autonomia e capacidade de liderança de um grupo.

Para mim, na EF é onde existe espaço para que os alunos se situem verdadeiramente no centro do processo de aprendizagem, contudo para que tal aconteça tem de se passar de um ensino replicador, para um ensino facilitador. Mas para isso não bastam apenas palavras, é mesmo necessário haver uma reestruturação das práticas aplicadas por cada professor. Tem de se entender que cada aluno é um aluno diferente. Cada um tem a sua personalidade, ideais, dificuldades e receios, por isso o ensino não pode, nem deve, ser uma receita que se aplica a todos de forma igual, ou seja, os alunos são como os bolos, para uma mesma tarefa existem diferentes formas de realizar, e conseqüentemente, diferentes resultados ajustados. Antes pelo contrário, o ensino deve ser modelado a cada um para que todos tenham as mesmas oportunidades. Conforme referido por Colomer (2014), há que promover no âmbito da prática educativa, oportunidades e possibilidades que permitam que todos sejam tratados de maneira desigual de acordo com as necessidades, motivações e aptidões desiguais. Se assim o fizermos, o aluno ganhará gosto pelas aulas de EF, mas sobretudo irá ganhar gosto pela matéria da disciplina, o desporto, e acabará por o procurar fora das aulas.

Em suma, conforme referido anteriormente, a EF e os seus docentes devem conseguir criar uma relação de proximidade com os seus alunos como outras

disciplinas não o conseguem fazer. Para o processo de ensino aprendizagem ganhar outro significado, acredito que o professor deve ser um professor humanista. Isto é, ter sempre em consideração os seus alunos. Deve procurar conhecê-los, compreendê-los e apoiá-los. Não deve ter uma postura de olhar para dentro, para si mesmo, mas sim olhar para e pelos outros. Muitas vezes é acreditar nos alunos, mais do que eles próprios acreditam. Neste ponto de vista, a parte humanista foi um dos meus grandes traços enquanto EE, na medida em que ao longo do ano procurei saber sempre mais sobre os meus alunos, por exemplo acompanhava as competições desportivas deles e se não as visse, na primeira aula da semana procurava saber como é que os jogos ou competições tinham corrido.

Como é notório não há uma única conceção específica da EF. Percebi ao longo do ano que a conceção é algo que se vai criando e adaptando conforme os nossos ideias, que estão sempre presentes, mas também tendo em conta a turma que está à nossa responsabilidade. Para além disto, percebi que aquilo em que eu achava correto no começo deste ano de estágio, não é tão linear assim. Uma vez que, devido ao panorama da minha turma tive de modelar as minhas práticas e a minha atuação e daqui para à frente será sempre assim, terei de me adaptar aos contextos diferentes que me vão aparecer na vida profissional e o que estava certo e correu bem agora, pode não estar daqui a um ano.

2.2. Pré-época: ponto de partida

A pré-época foi marcada pela insegurança e nervosismo de quem vai iniciar um campeonato novo, numa equipa diferente. Foi necessário existir toda uma procura de informação para que no começo do campeonato estivesse tudo pronto para se iniciar da melhor forma, e assim foi. No dia 1 de Setembro de 2022 iniciou-se a época mais importante da minha vida. Uma nova etapa com muitos desafios, objetivos, motivações, perspetivas, dúvidas e inseguranças. Começou o EP.

Ainda antes do começo do primeiro período foi necessário procurar saber quais eram os objetivos para o décimo primeiro ano, e para além disso, estabelecer objetivos individuais tanto da minha prática pedagógica, como no que diz respeito à ação dos alunos nas várias matérias. Um especto bastante positivo da EC foi que partilharam no início do ano o roulement referente aos três períodos. Desta forma, e tendo em

consideração as aprendizagens essenciais para o ano em questão, consegui planejar de imediato o plano anual.

Após ter definido as matérias a abordar, passei para o passo seguinte, construir o meu modelo de jogo e todo o planeamento que ia dar significado à prática. Dado que um percurso bem planeado é capaz de informar acerca das estratégias mais efetivas, significativas e recompensadoras para melhorar o ensino e, consequentemente, a aprendizagem dos alunos (Chng & Lund, 2018). Contudo, é fundamental que todos os conteúdos inicialmente pensados sejam adequados ao contexto real da própria prática. De facto, o planeamento deve respeitar as conceções e as ambições do docente, para que o mesmo se sinta integrado no mesmo, indo de encontro às necessidades dos seus alunos.

Pelas vivências do 1º ano de mestrado, sempre me identifiquei bastante com o Modelo da Educação Desportiva (MED) (Siedentop, 1994) por tudo aquilo que ele representa. Os objetivos do MED vão em grande parte de encontro aos meus: formação pessoal e social: considerar a pessoa que mora no participante, formar alunos desportivamente cultos, competentes e entusiastas e promover aprendizagens contextualizadas, ricas e autênticas. Por estas razões, é que antes de iniciar a minha prática pedagógica e a seguir a definir que modalidades que iria abordar, ambicionava implementar o MED no seu todo. Para além do MED, gostava que as minhas aulas fossem um espaço de colaboração e interajuda. Desta forma, ambicionava implementar a aprendizagem cooperativa aleada ao MED.

Devido à minha experiência no treino, aprendi que ser mulher no mundo do desporto é extremamente difícil. Somos vistas como frágeis, incapazes e inferiores. A mulher é vista como um corpo frágil, emocionalmente instável e com personalidade de tendência fraca (Pacheco, 1998). Já o senti antes e, por isso esse era um dos meus maiores receios. Aleado ao fator anteriormente referido, a idade era algo que também me assustava um pouco. Portanto, a primeira interação foi fundamental. Assim sendo, e utilizando o famoso ditado popular “a primeira impressão é a que fica”, nos dias que antecederam a primeira aula só pensava com que postura me iria apresentar à turma.

2.3. Contexto da prática de ensino supervisionada

Conforme o ditado popular, “um bom filho a casa torna”, esta citação segue na perfeição todo este processo. Estudei na EC, do sétimo ao décimo segundo ano e por essa razão era tudo muito familiar, desde as instalações, ao pessoal docente e não docente, bem como as dinâmicas de organização, que praticamente nem se alteraram. O grupo disciplinar de desporto foi como uma família. Praticamente todos os professores já estão nesta casa há muito anos, aliás muitos deles chegaram a ser meus professores e agora são parte integrante da minha formação noutra nível.

2.3.1. 11º ano curso de ciências e tecnologias

A distribuição das turmas por parte do professor cooperante foi feita por sorteio. Foram a sorteio três turmas: duas do 10º ano e uma do 11º ano, todas do curso de Ciências e Tecnologias. E neste momento parece que o universo se alinhou, saiu-me a sorte grande, o décimo primeiro ano. Foi uma turma constituída por vinte e cinco alunos, 10 raparigas e 15 rapazes. Foi uma turma que apresenta uma motivação elevada para a educação física, com bons níveis de envolvimento, predisposição e bons métodos de trabalho. Claro está que há sempre aqueles que não são tão dados há atividade física, mas até esses acabaram por estar mais envolvidos devido à competitividade e vontade que havia na turma. Esse era um dos pontos mais agradáveis em relação a eles. Muitas vezes levavam a competição tão a sério que começava a haver uma desordem total na aula e esse é um dos pontos que mais à frente irei refletir.

No que concerne às limitações, a turma não apresentava debilidades motoras, porém havia alguns alunos com acompanhamento psicológico devido a situações da sua vida pessoal. Para mim, não faz sentido trabalhar sem conhecer os alunos e sem criar uma relação de parceria com eles, o treino deu-me muito isto. Desta forma, aprendi que se trabalha melhor num ambiente que gostamos e que sentimos que não somos apenas mais um. Para além disso, sou ótima a ler as pessoas, o que me veio facilitar bastante a lidar com estes casos, pois antes da aula conseguia perceber a pré-disposição de cada um, o que me permitia adaptar a minha atuação na aula. Inicialmente andava a perceber até que ponto é que podia puxar por eles sem se criar

um ambiente pesado e de mau estar. Ser professor também é isto. Apesar de termos uma personalidade, é fundamental nos adaptarmos perante os nossos alunos e as suas necessidades.

2.4. Planeamento: de um processo fechado a um processo responsivo

O planeamento deve ser visto como meio de racionalização de ensino, de identificação das relações regulares entre ensino e aprendizagem (Bento, 1995), ou seja, o planeamento é como uma condição básica da direção pedagógica do ensino pelo professor, com base numa abordagem pormenorizada e criativa do programa. Este mesmo planeamento implica que o ato de ensinar resulte de um processo de decisões intencionais que devem ser tomadas em função da situação concreta. Para que haja um ensino de qualidade é fundamental que este seja pensado no seu todo, quer a nível mais global, ou específico, tendo sempre em conta as particularidades da turma recolhidas através da caracterização da mesma e das avaliações diagnósticas. Porém, é importante perceber que qualquer tipo de planeamento é mutável e suscetível a alterações, uma vez que a prática pode ser imprevisível. Coube também ao EE ser capaz de se readaptar e antecipar possíveis imprevistos. Como é visível no quadro 1, apesar de no início do ano ter planeado realizar onze aulas de atletismo e basquetebol, não foi possível devido as condições meteorológicas e à política de planos B's implementada pela escola. Com isto foi necessária uma reestruturação do planeado e uma forte capacidade de improviso para aplicação.

Quanto ao quadro 2 explico de uma forma mais sucinta as problemáticas sentidas em cada período, estando elas associadas a modalidades em que não me sinto tão confiante. Para além disso, são retratadas as estratégias implementadas, bem como a evolução que, tanto eu, as minhas aulas e os alunos tiveram ao longo dos períodos.

Este EP é marcado por uma evolução, não só profissional, mas dos próprios alunos. Os alunos não estavam habituados a ter um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem, e por isso o primeiro período, apesar de todos os constrangimentos, foi fundamental para criar dinâmicas e hábitos de autonomia e responsabilidade nos alunos. A partir do momento em que os alunos já estavam mais

por dentro daqueles que eram os objetivos das minhas aulas, foi possível ao longo dos restantes períodos implementar modelos de ensino totalmente centrados no aluno, bem como foi possível a utilização de ferramentas, como as fichas de heteroavaliação. No terceiro período foi notório que os alunos estavam mais envolvidos na prática, conseguiam ser mais autónomos e responsáveis, o que fez como que o meu papel enquanto professora fosse de facilitadora.

Quadro 1 - Mapeamento do plano anual.

Período	Matéria	Aulas Planeadas	Aulas Lecionadas	Dia da Semana
1º Período	Atletismo	11	6	Terça-feira
	Basquetebol	11	7	Quinta-feira
2º Período	Natação	10	10	Terça-feira
	Voleibol	11	11	Quinta-feira
3º Período	Dança	5	5	Terça-feira
	Tag Rugby	5	5	Quinta-feira

Quadro 2 - Lecionação das modalidades.

Espaço temporal	Modalidades	Problemas	Modelos de Ensino	Estratégias	Evolução
1º Período (TR 11º ano)	Atletismo; Basquetebol.	Conhecimento sobre a modalidade(atletismo); superficial MED; Readaptação da UD de atletismo devido ao mau tempo; Instrução e exemplificação dos exercícios.	Implementação do MID Trabalho por estações; Evidência do MID por Equipas homogêneas e estilo fixas. comando.	Variação da pontuação; Maior envolvimento do Modificação das regras do jogo; Trabalho por estações; Equipas homogêneas	Maior envolvimento dos alunos; Gestão eficaz do tempo de aula; Maior conhecimento sobre as modalidades.
2º Período (TR 11º ano)	Natação; Voleibol.	Conhecimento da matéria (natação); Organização das aulas de natação por níveis; Aulas de natação desajustadas à capacidade dos alunos; Separação da vertente treino para à escola.	MID – Estilo por comando; MED. Aprendizagem Cooperativa;	Colocação de objetivos por aula (distancia percorrida, tempo de 25m); Divisão por níveis; Equipas homogêneas fixas no jogo 4x4; Equipas formadas por um de cada nível no jogo 2x2. Variação da pontuação e modificação das regras do jogo.	Maior conhecimento da modalidade (natação). Maior envolvimento dos alunos; Maior sentido de responsabilidade dos alunos; Maior entendimento da tática no voleibol. Maior autonomia dos alunos em natação.

2º Período (TP 5º ano)	Voleibol	Níveis de habilidade distintos;	Trabalho por níveis.	Adaptação das regras do jogo consoante os níveis; Competição entre os alunos;	Maior envolvimento dos alunos; Maior motivação dos alunos.
3º Período (TR 11º ano)	Dança; Tag Rugby.	Conhecimento da matéria; Organização da PP; Número de aulas reduzido por causa de atividades da escola;	Método de adição em dança. Aprendizagem Cooperativa.	Modificação do tamanho do campo em tag rugby; Modificação das regras; Criação de grupos na dança para desenvolvimento da estética da coreografia. Heteroavaliação em dança. Equipas homogêneas no tag rugby.	Maior autonomia e responsabilidade dos alunos. Maior entendimento da tática no Tag Rugby. Aperfeiçoamento de certas partes da coreografia.

2.5. O começo do campeonato e os seus constrangimentos

O começo do campeonato e com isso a primeira interação com a equipa. Como já referi anteriormente, pensei bastante como seria a minha primeira abordagem e optei por no início entrar mais dura, sempre mantendo uma certa distância, e ao longo do tempo ir-me adaptando ao envolvimento e relação com a turma. E tal sucedeu. Na primeira aula, aula de apresentação, eu que sou uma pessoa de sorriso fácil e de afetos, cheguei de cara trancada, com uma postura altiva e sempre a manter uma certa distância dos alunos e das suas perguntas curiosas à cerca da nova professora. Porém, essa postura, rapidamente desvaneceu, porque a turma me conquistou. Confesso que o medo de termos idades tão próximas, acabou por se tornar um facilitador, pois eu consigo compreendê-los como professores de outras gerações não o conseguem. Acabou por se criar uma relação de parceria entre mim e os alunos que veio facilitar bastante os meus primeiros dias nervosos na escola. Deste modo, um dos meus grandes objetivos começava a ser conquistado.

No início da época as regras devem ser estabelecidas para que o processo ganhe forma e significado. Desta forma, a primeira aula serviu logo para estabelecer algumas regras que seriam cruciais para rentabilizar o meu tempo de aula, bem como manter sempre a segurança de todos os alunos.

Uma vez que a dinâmica de balneários implementada pela escola tira bastante tempo de aula, o meu primeiro objetivo passava por incutir nos meus alunos o chegar cedo, de forma a rentabilizar ao máximo o tempo útil de aula. Conforme se utiliza no processo de treino, em que os jogadores, geralmente, chegam mais cedo ao pavilhão, também tentei aplicar essa filosofia no contexto escolar. Confesso que este ponto foi bastante fácil, mais uma vez devido à relação que criei com eles. Começou-se a notar que a aula de Educação Física passou a ser a melhor parte do dia deles e por isso apareciam até mesmo antes da aula começar.

O primeiro período foi marcado por alguns constrangimentos devido ao mau tempo, como é possível ver no quadro 1. Muitas vezes tive de readaptar o plano anteriormente pensado, pois não reunia as condições necessárias à realização do mesmo. Isto obrigou-me a refletir na ação e fora dela. Foi um desafio. Seres que refletem são capazes de desafiar as suas expectativas e assunções com o intuito de não limitar o seu potencial (Larrivee, 2008). Os constrangimentos

meteorológicos obrigaram-me a saber mais, porque como é notório ver pela tabela 2, um dos meus grandes problemas era o conhecimento da matéria de atletismo. Assim sendo, para conseguir refletir na ação e fora dela, precisava de dominar o conteúdo. Apesar de estar ligada ao treino e por vezes estes constrangimentos aparecerem, aqui é um contexto mais complicado porque se trata de 25 alunos, num espaço bastante reduzido. Ainda para mais, tratando-se de modalidades que não são as minhas. Aqui o atletismo foi um desafio maior, do que propriamente o basquetebol.

Neste contexto de estágio, ainda para mais num primeiro momento como é o primeiro período sentia que estava muito presa ao plano de aula que estruturava e que se alguma coisa não corresse conforme planeado paralisava um pouco, não por não ter capacidade de adaptar, mas sim por medo de que o professor cooperante visse isso como uma falha. A verdade é que com o tempo me apercebi que esse medo era desnecessário, pois se os alunos não estão a retirar sumo do que estão a fazer deve-se readaptar, desde que seja por incapacidade e não por falta de esforço e de tentativas.

2.6. O processo de instrução: de uma intervenção mais genérica para uma adaptação da mesma tendo em conta o perfil do aluno

A instrução é parte integrante da prática pedagógica e é fundamental para agilizar o processo de ensino-aprendizagem, bem como para rentabilizar o tempo útil de aula. Consiste em estabelecer uma via de comunicação entre o professor e o aluno, sendo uma ferramenta imprescindível para promover aprendizagens de qualidade (Rink, 1993). Para mim, uma boa instrução deve ser clara, curta, mas eficaz. Para além disso, cada turma e cada aluno têm necessidades diferentes e o professor deve ser capaz de se adaptar a eles.

O facto de estar muito ligada ao treino veio desde cedo facilitar um pouco todo este processo, porém são contextos diferentes e há modalidades que exigiram mais de mim neste aspeto, porque uma coisa é saber fazer e identificar o problema, outra coisa é transmitir acertadamente o que queremos dizer. Aqui é fundamental a confiança que o professor tem no seu planeamento e nas suas escolhas de ensino. Porém, é importante salientar, que o conhecimento é fulcral no que toca à confiança sentida pelo professor, uma vez que se este dominar o conteúdo da matéria a lecionar, sentir-se-á mais confiante na abordagem da

mesma. Por isso, desde cedo entendi que se dominasse o conteúdo da matéria, estaria sempre mais confiante e conseguia encarar as primeiras aulas com maior positividade e menos nervosismo. O professor culto não é o que possui conhecimento de todos os conteúdos, mas aquele que domina, de forma sólida, os associados à sua área. Como já referi anteriormente, no meu ponto de vista, a instrução deve ser clara, curta, mas eficaz. Porém, demorei algum tempo a atingir este objetivo. Nos primeiros tempos na escola, era muito criteriosa na explicação dos exercícios, o que levava a que os alunos demorassem mais a perceber o objetivo do mesmo. Desta forma, comecei a utilizar a demonstração aleada à instrução, pois é mais fácil perceber-se algo que se vê. Assim sendo, para além de conseguir melhor captar a atenção dos alunos, conseguia focar a minha instrução nos aspetos fundamentais.

O feedback foi um dos eventos de instrução crítico do processo de ensino-aprendizagem que pode influenciar o entendimento da informação da tarefa, bem como o desempenho prático da mesma (Pereira, 2019). Contudo, quando este não é aplicado tendo em consideração o contexto e a pessoa pode ser mais prejudicial, do que benéfico. A satisfação com o feedback recebido numa determinada tarefa, vai influenciar o esforço e empenho aplicados pela pessoa que recebeu o feedback, acabando por ter impacto na satisfação com a tarefa a desempenhar e até mesmo com a pessoa que lhe transmitiu o feedback (Pereira, 2019). Posto isto, ao longo do EP fui percebendo que para diferentes pessoas, era necessário a utilização de diferentes feedbacks. Porém, um tipo de feedback que acabou por ser uma constante na minha prática para todos os alunos, foi o questionamento. Através do questionamento, conseguia entender se os alunos compreendiam o que tinha sido acabado de explicar, uma vez que estes podiam estar a reter a informação, mas podiam não entender o que se pretendia que entendessem. Para além disso, através do questionamento os alunos tomavam responsabilidade da sua própria aprendizagem e aprendiam a aprender (Harvey et al., 2016).

A experiência no treino permitiu-me chegar ao EP com um à-vontade maior no que concerne a comunicação. Por exemplo, saber seleccionar a informação a passar aos alunos, sendo o mais explícita e sucinta possível, para isso a utilização de palavras-chave foi fundamental. Porém, notei grandes diferenças no que diz respeito à aplicação do feedback. Enquanto no treino posso realizar

o feedback e os atletas acabaram por se auto corrigir, na escola não é tão linear assim. Deste modo, uma das minhas maiores evoluções foi a conclusão do ciclo do feedback. Inicialmente, vinha muito com os hábitos do treino, em que dava o feedback e não confirmava se o aluno realizava as correções ditas. Mais tarde, em conversa com o PO, este alternou-me para a necessidade de confirmar se o aluno realizava as correções dadas, e partir daí comecei a valorizar mais o tempo após ser dado o feedback. Com isto, acabei por ter outra perceção de certos alunos, pois comecei a perceber que contrariamente à ideia que tinha, estes ouviam o feedback e tentavam trabalhar sobre ele.

2.7. A adaptação do modelo de jogo

2.7.1. A aplicabilidade de diferentes modelos: MID e MED

Um modelo de instrução é desenhado para ser utilizado em toda a unidade de instrução e inclui o planeamento, a implementação e a avaliação funcional para essa unidade. Isto significa que inclui métodos, estratégias e estilos de ensino a serem privilegiados nesse modelo. Mais ainda, significa que diferentes modelos, são frequentemente talhados para a concretização, ou ênfase, de diferentes temas educativos. Por exemplo, o modelo de aprendizagem cooperativa (Dyson & Casey, 2016) privilegia a construção de interações sociais positivas e a concretização coletiva de objetivos de aprendizagem. O MED, apela ao trabalho em equipas persistentes e desempenho de papéis como meio de implicar mais ativamente os alunos na sua experiência de aprendizagem (Siedentop et al., 2020).

Sendo eu atleta há mais de 12 anos, a competição está enraizada em mim, deste modo o modelo de ensino com que mais me identifico é o MED. O MED representa a competição, o sentido de responsabilidade (através da definição de papéis), permite-nos transformar a nossa aula num evento desportivo. Deste modo, o MED esteve bastante presente o longo de todo o ano, mas devido às diversas modalidades a lecionar acabei por também utilizar particularidades do MID. Apesar de defender que o ensino deve ser centrado nos alunos e no seu desenvolvimento, nunca podemos ignorar a responsabilidade de liderança conferida a um professor. Assim sendo, na minha opinião, é legítimo e necessário o uso de certas características do MID em modalidades mais fechadas, como é

a natação. A natação foi a minha maior dor de cabeça e o meu maior desafio neste ano de estágio. Fui confrontada com vinte cinco alunos, com níveis distintos de habilidade, num meio que muitos não dominam. Aspeto que o primeiro ano de mestrado não nos prepara. Foi um choque gigante com a realidade, sentia-me imponente, não conseguia dar resposta a tanto que estava a acontecer. Assim surgiu a necessidade de uma abordagem ao ensino orientado para as habilidades técnicas, sendo as práticas de ensino guiadas pelo professor. Com o MID na natação consegui obter um maior controlo da turma, melhorar o meu processo de instrução e aumentar o tempo útil de aula. Porém, no decorrer das aulas, com tanta responsabilidade para com os alunos da adaptação ao meio aquático e com o bom comportamento dos restantes, fui-me libertando deste modelo conferindo assim alguma responsabilidade e autonomia aos alunos. A criação de cartões de tarefa e definição de objetivos por pistas veio ajudar nesta libertação. Para além disso, a utilização de um aluno da modalidade como “chefe” da pista em questão veio e muito auxiliar a minha atuação em aula porque lhe conferia tarefas de instrução e feedback para com os colegas.

Já nos JDC baseei-me fundamentalmente no MED e nas suas características. Porém, este modelo teve impactos distintos em modalidades distintas.

“Após reflexão com o PO percebi que poderia ter feito muito mais neste ponto, na medida em que se tratando de uma modalidade com contacto fixo, em que os alunos estão todos juntos num espaço curto, seria importante diferenciá-los de alguma forma. Para isso, deveria ter utilizado a fidelização das equipas com cores, em que havia uma cor para cada equipa. Para além disso, poderia dar tarefas aos alunos.”

Reflexão pós observação PO – 1º Período 06/12/2022

No 1º período, em basquetebol, apliquei apenas algumas características do MED e após reflexão com o PO apercebi-me que seria importante implementar a 100% a criação de equipas com nomes, cores, grito, etc. A verdade é que aproveitei o facto de no segundo período ir dar voleibol para pôr em prática o que tinha sido refletido anteriormente. Apliquei o MED no seu todo e as minhas aulas ganharam um sentido diferente. Um dos focos do MED é a enfatização do papel socializador do Desporto, através de um papel ativo do praticante na organização de tarefas subsidiárias ao jogo e no próprio jogo (Siedentop, 1994).

A criação das equipas foi realizada tendo em conta critérios que procuram a equidade na participação de todos os alunos, mantendo não só o equilíbrio competitivo, mas também o desenvolvimento de relações de cooperação e entreajuda. Foi no aspeto das equipas que notei uma evolução e um ganho mais significativo na minha PP. O facto de estarem inseridos num campeonato da turma que iria do início ao fim do período e todos os exercícios e jogos contavam para a competição veio gerar um sentimento de pertença e compromisso para com todos os membros da equipa. Este sentimento por sua vez gerou um ambiente de positividade na aula, o que fez com que houvesse um incremento do entusiasmo pela prática da modalidade.

No primeiro ano de mestrado falamos bastante de modificar o jogo e as suas regras para conseguirmos lecionar pequenos pormenores através do jogo, eliminando assim, cada vez mais, um ensino baseado na técnica, passando para um em que o jogo e o aluno são o centro do processo. Neste período, especialmente nesta modalidade, entendi verdadeiramente o que isso é e os seus benefícios. Talvez por ser a minha modalidade é que toda a teoria de centrarmos o jogo e o aluno como prioridade fez sentido.

2.8. Alunos diferentes, necessidade educativas diferentes, estratégias pedagógicas individualizadas

Como já foi referido anteriormente, é necessário conhecer os nossos alunos e adaptarmos, não só a nossa atuação para com eles, como o ensino em si. Assim sendo, ao longo de todo este EP procurei tornar o meu ensino mais individualizado possível. Se não houvesse uma tarefa “normal”, não havia sequer oportunidade para alguém se sentir excluído. Desta forma, enquanto EE tive de planear as minhas aulas com múltiplas vias de aprendizagem, para diferentes necessidades. Assim sendo, as tarefas e objetivos tiveram de ser ajustados consoante o nível de cada aluno. Por exemplo, no segundo período, o ensino do voleibol foi dividido em dois grandes momentos: ensino por níveis e aprendizagem cooperativa. Com isto, o meu objetivo era que todos tivessem oportunidades iguais de evoluir dentro das suas limitações, mas também procurava que fossem capazes de porem à prova as suas limitações e desafiarem-se. Apesar de também ter procurado uma base de aprendizagem cooperativa no basquetebol, só no segundo período na modalidade de voleibol,

é que os alunos entenderam verdadeiramente o significado de se ajudarem, uma vez que se trata de uma modalidade que não conseguem jogar sozinhos.

Tendo em conta o facto de na minha turma existirem alunos com problemas de comportamento, tal como já foi plasmado no ponto 1.3.1, senti a necessidade de compreender de que forma ia organizar a minha prática para que os meus alunos tivessem aprendizagens significativas. Após ter experimentado várias estratégias (equipas heterogéneas, ensino de pares, por níveis, aprendizagem cooperativa) apercebi-me que no contexto da minha turma o ensino por níveis aleado à aprendizagem cooperativa foram as estratégias que melhor deram resposta aos desafios. Desta forma, a aula era dividida em dois momentos, um momento em que trabalhavam por níveis e outro em que dentro das suas equipas heterogéneas tinham responsabilidades uns sobre os outros. O primeiro momento da aula serviu significativamente para que ninguém se sentisse desmotivado, quer por falta de desafios, quer por insucesso. A segunda parte da aula, era um momento, que ao longo do ano foi ganhando mais significado, porque os alunos começaram a perceber que se tinham mesmo de ajudar uns aos outros. Por exemplo, olhando para a prática da modalidade de voleibol, na parte do jogo dois para dois, os alunos perceberam que, mais ou menos aptos, precisavam um do outro para conseguir jogar, portanto aqueles que se situavam num nível mais alto acabaram por se tornar treinadores dos que tinham mais dificuldades. Os principais ganhos obtidos com esta metodologia foram essencialmente uma maior envolvimento dos alunos que não estão são predispostos para a prática da atividade física e um incremento de sentido de responsabilidade dos mais aptos.

2.9. Treinador como facilitador no processo de aprendizagem

Sarmiento (1991) define o treinador como um “pedagogo desportivo por excelência” referindo que o estudo das interações ao nível da educação física e do desporto não se devem restringir à análise do ensino pura e simples, sendo necessário ampliar o seu espectro de ação, não só ao âmbito da relação pedagógica, como também à identificação das componentes do ato comportamental em presença e que engloba os intervenientes desportivos (Gouveia et al., 2014). O treinador é visto como a figura máxima do processo, porém este não era nada sem os seus atletas. Os atletas são peças importantes de um qualquer sistema de treino. A verdade é que com o treino me fui

apercebendo que apesar de o treinador ter tudo bem planeado e pensado, se os atletas não quiserem, aquilo que parecia certo não irá resultar de maneira nenhuma. Portanto, é fundamental que desde o início seja criada uma relação de parceria entre atleta e treinador. Remetendo isto para a vertente do ensino, enquanto professora quero ser uma facilitadora e não uma fazedora, na medida em que haja uma democracia nas minhas aulas, para que todos se sintam à vontade de expressar as suas dúvidas, receios e ambições. Em que mantendo o respeito e a responsabilidade conferida ao professor, haja na mesma espaço para que os alunos tenham autonomia e responsabilidade na sua própria prática. Para que tal aconteça, o professor tem de se manter, sobretudo, aberto a novas sugestões, troca de opiniões entre colegas, aceitar críticas construtivas dos seus alunos, de forma a melhorar a sua prática, mas sobretudo adaptar a sua prática às características da turma. Contudo, o que se verifica grande parte das vezes é que não há uma relação de proximidade e de partilha entre professor e aluno, levando assim a que muitas vezes o professor leve a sua opinião e querereres avante, sem ter em consideração o aluno e as suas opiniões. Penso que talvez com a experiência os professores vão-se apercebendo quando os alunos realmente se interessam e tentam participar no processo, porque porvavelmente, muitas das vezes, estão só a tentar ser engraçados. Porém, enquanto EE, a minha veia de aluna ainda estava bem saliente e portanto fez sentido para mim neste ano de estágio ter os alunos em consideração. Fui apologista ao longo deste EP que um bom professor deve dominar o conteúdo, porém pode sempre aprender mais, seja com alunos ou com outro pessoal docente. Quantos mais velhos os alunos, menos estes gostam que haja um certo sentimento de superioridade exagerado do professor para com eles. Como disse anteriormente, o facto de ter uma idade bastante próxima deles fez-me entender melhor como haveria de lidar com eles e a verdade é que se fosse pelo caminho da superioridade não iria ganhar nada com isso. Desta forma, desde o início que dei a entender que tinham de me respeitar, mas que estamos ali todos para o mesmo: aprender. Eu com eles e eles comigo. Criou-se assim uma relação de parceria que veio facilitar o meu processo de comunicação e ensino-aprendizagem. Campbell (1988) afirma que muitas vezes o treinador assume-se como um amigo, conselheiro e protetor, dotando-o de uma enorme capacidade de influência sobre os atletas e, por isso, têm uma incumbência ética e moral de nunca se aproveitar dessa sua posição. Para se ser um bom professor de jovens,

deve-se compreender a necessidade de ser carinhoso sem ser complacente, de apoiar e até mesmo diligenciar a independência dos seus praticantes e de olhar as pessoas como individualidades, tratando-as a todos de uma forma imparcial.

2.10. O validar e situar do modelo de Jogo: A avaliação

A avaliação não deve ser vista como um momento de pressão ou de castigo, mas sim deve ser encarada como uma forma de o professor, os alunos e a própria escola, possuírem conhecimento das práticas implementadas, do cumprimento, ou não dos objetivos previamente definidos e em que patamar se situam de forma a estruturar o processo de ensino-aprendizagem tendo em conta o patamar da turma e alunos. Assim sendo, se estivéssemos a falar de uma avaliação diagnóstica (AV), esta passava por perceber as dificuldades dos alunos, para que fosse possível criar uma unidade didática (UD) adequada para os diversos níveis existentes na turma.

Com a AV pretendia perceber o ponto da situação da turma nas diversas modalidades, para isso, elaborava uma folha de registo, check-lists, em que estavam inseridos os vários conteúdos técnicos e táticos pensados tendo em consideração as aprendizagens essenciais e os objetivos para o ano em questão. Para além deste espaço, tinha ainda um espaço reservado para qualquer tipo de observação que achasse pertinente anotar.

“Em relação à avaliação diagnostica, foi mais complicado e exigente do que aquilo que estava à espera. Penso que o que veio torná-la tão exigente foi a grelha que criamos para o efeito, pois tinha muita informação, alguma até desnecessária porque certos conteúdos eram inerentes a outros.”

Reflexão crítica aula nº2 – 15/09/2022

Como é visível na citação acima feita, no primeiro período tive grandes dificuldades ao nível da avaliação, muito devida à inexperiência de formular as grelhas e de proceder à AV na prática. Com este EP e com o passar do ano letivo fui percebendo que quanto mais simples for a grelha de avaliação e de observação, mais fácil se torna este momento. Assim sendo, na AV procurava ser mais geral, ou seja, não ter em consideração aspetos muito específicos das ações técnicas e táticas. Outra das minhas dificuldades no começo, era

conseguir avaliar todos os alunos, sentia-me um pouco perdida sem saber quanto tempo os devia observar. Para colmatar esta dificuldade, para além de recorrer ao PC, em que para além de mim, ele também preenchia uma grelha para que se eventualmente eu tivesse dificuldades na definição de algum parâmetro poderíamos comprar as duas grelhas, também recorri à gravação da AV e da avaliação sumativa (AS), para que se não conseguisse completar o preenchimento da grelha presencialmente, poderia sempre ver e rever em casa novamente.

Outra vertente da avaliação, foi a avaliação formativa (AF), que me permitia perceber se os alunos estavam bem encaminhados para atingir os objetivos propostos, ou se era necessário proceder a uma adaptação dos mesmos e assim redirecionar os alunos num novo caminho. Portanto, esta avaliação era um ótimo regulador do processo de ensino aprendizagem, não só para o professor, que poderia adaptar as suas práticas reformulando objetivos e métodos de aplicação, mas também para os próprios alunos, que assim poderiam perceber em que patamar se encontravam e para onde tinham de caminhar. Para que a AF tivesse realmente importância, muitas vezes tive de modificar as UD, bem como os objetivos de cada nível. Indo de encontro a este ponto, reformulando-se objetivos tendo em conta os alunos e o progresso que estão a ter, a avaliação sumativa também teria de ser nestes parâmetros, em vez de seguir o paradigma tradicional em que se colocam todos os alunos no mesmo saco e se avaliam todos da mesma forma. Portanto, desde o início que procurei, avaliar os alunos tendo sempre em conta os seus níveis, bem como a sua evolução do começo da UD, até ao fim da mesma. O dia da avaliação era sempre um dia de grandes nervosismos, em que sentia os alunos nervosos, faziam mais perguntas e encontravam-se mais impacientes. Confesso que possa ter sido eu a proporcionar estes sentimentos, uma vez que desde o início que lhes incuti que a avaliação da EF tinha de ser encarada como uma avaliação de uma outra disciplina teórica, em que eles se tinham de preparar para a mesma. Para tal, houve todo um trabalho que comecei a desenvolver facultando skill cards aos alunos com as várias componentes críticas das habilidades motoras técnicas e táticas, em suporte digital facultava-lhes vídeos de certos comportamentos técnicos e táticos. Portanto, eles tinham tudo para se tornarem bem-sucedidos no momento de avaliação. Para além da AS prática, a EC tem um parâmetro de conhecimentos que entra na nota final dos alunos. Desta forma, foi implementado

em todas as UD um pequeno questionário com perguntas alusivas a situações realizadas em aula, como comportamentos táticos, a palavras-chaves utilizadas na instrução dos exercícios e habilidades motoras. Esta abordagem veio ainda mais promover uma valorização da disciplina por parte dos alunos, porque vêm que estava a ser implementado um trabalho diferente em que a docente dava realmente valor ao que tinham feito.

À semelhança do que acontecia nas AV, também na AS recorria a ajuda do PC e do núcleo de estágio, como forma de ter sempre um termo de comparação caso tivesse alguma dúvida podia sempre pedir-lhes opinião e debater o caso em questão. No final de cada período os alunos realizavam ainda uma avaliação diagnóstica, que me permitia perceber em que patamar é que os alunos achavam que se situavam. Para além disso, deixava sempre um espaço de sugestões ou observações em que os alunos tinham a liberdade de escrever algo que achassem pertinente sobre a prática passada e se quisessem podiam dar sugestões sobre a prática futura.

3. Área 2 – Participação na escola e relação com a comunidade

Esta seção do RE é destinada para as atividades desenvolvidas pelo grupo disciplinar de EF em que o EE e o NE tiveram uma contribuição mais ou menos ativa nas mesmas. Estas atividades contribuíram, não só para a inserção na comunidade escolar, mas também para aumentar o conhecimento sobre a dinâmica e organização da escola, especialmente do grupo disciplinar de EF.

3.1. Mapeamento global das atividades de integração na comunidade educativa

No quadro 3, é feita uma breve síntese de todas as atividades em que participei enquanto EE e as vivências / aprendizagens que retirei das várias experiências.

Quadro 3: Atividades realizadas pelo grupo EF.

Atividades	Participação do EE	Aprendizagens / Vivências
-------------------	---------------------------	----------------------------------

Reuniões de Grupo e de Departamento	Participação pouca e ativa.	Perceção das dinâmicas de organização da escola e do grupo disciplinar; Troca de ideias sobre eventos; Definição de datas a cumprir para as diversas atividades da disciplina.
Torneio de Basquetebol	Responsável pela organização de um campo (chamar equipas, supervisionar o campo, apontar resultados e levá-los à mesa).	Planeamento por sexo e escalão; Autonomia para controlar alunos de diversas faixas etárias; Comunicação necessária entre toda a organização durante o evento; Perceção de como é importante haver uma boa dinâmica entre o grupo disciplinar.
Desporto Escolar (DE)	Monitorização e acompanhamento dos alunos no horário do DE.	Valor do DE enquanto AF extracurricular no desenvolvimento de hábitos regulares de exercício; Contribuição como o meu exemplo enquanto estudante e atleta que começou no DE e acabou a tornar-se federada até aos dias de hoje; Encaminhar várias alunas para o desporto federado criando um ponto de ligação

		entre o DE e o clube da cidade;
Dia Europeu do DE na Escola	Acompanhamento dos alunos por todo o percurso.	Controlo dos alunos fora do contexto de aula e de escola.

Corta-mato	Confirmações das inscrições de todos os escalões masculinos. Marcação dos dorsais nos alunos dos vários escalões masculinos. Organização dos alunos para o ponto de partida. Dar água aos alunos na meta.	Organização por sexo e escalão, nos balneários, pavilhão e percurso. Organização necessária para controlar todos os alunos na sua hora de participação. O poder que um evento de desporto tem na escola.
Mega Sprint	Responsável pelo aquecimento dos alunos do triplo salto e salto em comprimento. Organização dos alunos por ordem de chamada. Responsável pela recolha de imagens.	Comunicação eficiente entre toda a organização; À vontade para realizar o aquecimento a mais de 100 alunos;
Torneio de Voleibol	Ajuda na organização do torneio (definição de regras e escalões de participação). Ajuda na parte logística do material (montar campos, colocar os marcadores de pontos). Responsável pela organização de dois campos (organizar as equipas, supervisionar o campo, apontar resultados.). Ajudar os árbitros com as regras da modalidade.	Organização por de trás do torneio; Comunicação necessária entre toda a organização durante o evento; Sentimento de maior responsabilidade por ser a minha modalidade; Autonomia para controlar os campos.

Semana Desportiva	Organização de uma atividade de Hóquei em campo com o treinador da ADL. Preparação do material. (Acabou por não se realizar devido ao mau tempo). Ajuda na montagem do material necessário durante toda a semana.	Planeamento e organização de atividades; Gestão de espaços; Responsabilidade pelo material e alunos.
Sarau	Ajuda a montar, carregar e a montar o material no pavilhão Fernanda Ribeiro. Durante o Sarau responsável por organizar as turmas para a atuação e ajudar a retirar o material que fosse necessário.	Perceção da organização e logística de um evento que envolve toda a escola; Divulgação do evento; Participação com a minha turma no evento; Organização dos alunos para as atuações; Manter-me sempre atenta para qualquer situação que pudesse acontecer.

As atividades realizadas pelo grupo de EF da minha EC já me eram muito familiares porque na minha altura participava em todas enquanto aluna. No entanto, sentia curiosidade em estar do outro lado e vivenciar todo o processo de organização das mesmas.

Os torneios de basquetebol e voleibol têm um apreço enorme na EC. Enquanto aluna, estes dois momentos eram os mais aguardados. Agora enquanto professora senti que os torneios têm a importância que os professores lhes derem. Há uma necessidade de dar conhecimento aos alunos nas diversas modalidades para que estes se sintam capazes e confortáveis para participarem. Isto porque, contrariamente aquilo que acontecia quando era aluna, os alunos de hoje em dia, não têm a vontade de participar nas várias atividades que a escola realiza. Esse passou a ser um dos meus objetivos: que a minha turma participasse sempre nas atividades realizadas pela escola e neste caso do grupo de EF.

De realçar que de todas as atividades em que desempenhei funções, o torneio de voleibol e o sarau foram as que me deram mais prazer. O torneio de

voleibol porque tratando-se da minha modalidade envolvi-me mais na organização do mesmo, trocando opiniões com vários professores sobre regras e escalões. Enquanto EE foi um dos momentos que senti que realmente alguém respeitava e ouvia as minhas sugestões. O que acontecia muitas vezes é que como o grupo disciplinar é o mesmo há tantos anos e já são bastante experientes nas dinâmicas de organização de torneios em grande escala, fizeram-me ver que as ideias que queria implementar não eram exequíveis, tendo em consideração as condições da escola, tanto materiais como de recursos humanos. Porém, enquanto EE, que estamos frescos e podemos trazer ideias novas, devemos nos fazer ouvir e potenciar essa mudança, se for possível.

No que diz respeito ao Sarau, este é o evento grande da escola e do grupo disciplinar. Toda a comunidade escolar e não escolar está presente. O evento realiza-se fora do recinto escolar, portanto tudo tinha de estar perfeito. Foi um dia intenso de transporte e montagem de material, mas foi um dia em que me apercebi que a importância dada aos EE tinha mudado. Deram-nos a responsabilidade de organizar tudo, com supervisão claro está, mas fomos ouvidos e tiveram sempre em conta as nossas opiniões. Era como se já fôssemos verdadeiramente professores da EC.

À semelhança do que já referi em relação ao torneio de voleibol, o sucesso e realização do sarau depende sempre dos professores e das suas turmas. Ou seja, se os professores não mobilizarem as suas tuas turmas para a participação no evento, o mesmo não se concretizaria. Desde o começo do 3º período que o PC me desafiou em participar no sarau com a minha turma, uma vez que ia dar dança teria tempo para ajudar os meus alunos a realizarem algo. Conhecendo a minha turma como conheço, sabia que não podia ser uma dança qualquer com um tema qualquer, então peguei num tempo que agrada a todos: a seleção e o futebol. Os alunos abraçaram desde logo o tema e o objetivo. Foi um 3º período cansativo, entre ensaios, aulas de outra modalidade que acabavam sempre com dança, mas o resultado encheu-me de orgulho. Este momento ainda ganhou mais significado por ter sido a última atividade minha com eles, mas deles todos juntos enquanto turma. Certamente que serão momentos que vão levar para a vida.

3.2. Desporto escolar: uma oportunidade para modelar o gosto dos jovens pelo voleibol

Na área 2, destacaria a experiência do DE porque sendo já treinadora da modalidade e tendo a experiência como jogadora, podia proporcionar uma prática diferente aos jovens que ingressassem no DE. Para além disso, foi no DE que iniciei a prática da modalidade, então ansiava servir de exemplo para os alunos, de forma que eles realmente investissem no desporto, e neste caso específico no voleibol, para que não vissem o DE como apenas um intervalo, ou descanso das aulas.

Tenho bem presente na minha memória o primeiro treino do DE, quando o PC me apresentou e contou a minha história às atletas. Os olhos delas brilhavam e olhavam para mim como um exemplo, nesse momento senti que podia mesmo fazer a diferença na vida desportiva delas.

De quarta-feira em quarta-feira iam aparecendo sempre entre 4 a 6 atletas, entre rapazes e raparigas. Era muito pouco e por isso havia a necessidade de recrutar mais alunos para a modalidade. Desta forma, tentei cativar as atletas que já lá estavam a trazer uma amiga cada uma para experimentar. No final de contas, as amigas que tinham ido só experimentar quiseram ficar e assim foi crescendo o grupo, tendo acabado o ano com cerca de 14 atletas.

Como já foi referido anteriormente, a EC situa-se no concelho de Penafiel. O voleibol neste concelho rege-se apenas a um clube que a mim me diz muito porque foi onde iniciei a prática federada da modalidade. Desta forma, e por saber o quão difícil é cativar os jovens de Penafiel para a modalidade, ansiava conseguir encaminhar as atletas que tínhamos no DE para o desporto federado. Muitos deles diziam que não tinham poses ou transporte para tal e nesses casos tentei estabelecer um contacto direto com o próprio clube para tentar arranjar opções. No final, mesmo com todas as dificuldades conseguiu-se arranjar soluções para todas e atualmente já fazem parte do clube e já realizaram os seus primeiros jogos federados. Isto só prova, que para se ser um profissional competente, a ação do professor vai muito além do que acontece dentro das quatro paredes do pavilhão. Principalmente os professores de EF, que podem impactar positivamente a vida dos alunos envolvendo-se naquilo que eles mais gostam e procurando sempre o melhor para eles.

4. Área 3 – Projeto de Investigação: Análise dos efeitos de um programa de condição física nos valores do teste FitEscola

4.1. Introdução

Este estudo situa-se na área 3 – Desenvolvimento Profissional. Com este estudo tentei perceber de que forma é que um programa de condição física pode influenciar os resultados nos valores do teste FitEscola. Tal como foi referido no ponto 1.1. – Conceção da EF, a par do desenvolvimento multidimensional e integral dos alunos através dos domínios cognitivo, motor e social, a aptidão física também tem particular relevância. Assim, por achar que a CF é fundamental e que, uma vez que existem os testes FitEscola, estes podem servir como um controlo para a prática do professor.

4.1.1 – Relevância da realização deste estudo para o desenvolvimento profissional do estudante estagiário

No início do ano letivo, eram notórias as debilidades ao nível das capacidades físicas, tanto a nível prático, como teórico. No decorrer do primeiro período, devido aos constrangimentos do mau tempo, como é notório ver na tabela 1, os planos de condição física foram bastante utilizados para colmatar impossibilidade de lecionar as matérias pretendidas. Nos dias em que o plano B aplicado pela escola era condição física os alunos, mesmo antes de começarem a aula, já vinham desmotivados para a prática. Era notório a falta de empenho na execução das tarefas, o que levava à má execução dos movimentos, quando não estavam a ser supervisionados não cumpriam com o número de repetições ou tempo estipulado para a prática. Para além disso, ficavam rapidamente cansados e queriam sempre realizar certos exercícios de forma mais simples. Desta forma, urgiu a necessidade de potenciar a prática de condição física, dando-lhes a conhecer os benefícios que a prática da mesma pode ter quando esta é praticada de forma correta e regular. Uma vez que os testes FitEscola existem atualmente nas escolas portuguesas, e no caso da EC são obrigatórios todos os períodos, pensei em utilizá-los para mostrar aos alunos que realmente podiam ter melhorias nas suas respetivas aptidões físicas se praticarem exercício físico diariamente. Em conversa com o PC percebi que grande parte dos docentes de EF não veem benefício nenhum na aplicação dos testes

FitEscola, porém as coisas têm o significado que nós lhe quisermos dar. Neste sentido, se cada docente pensar nos testes como uma melhoria das suas práticas de ensino eles podem ser bastante úteis, na medida em que estruturando um plano anual de condição física, através dos testes o professor terá reguladores e identificadores do trabalho que foi organizado, podendo assim até melhorar a sua prática modificando-a consoante o que os alunos necessitarem. Assim sendo, nasceu o meu estudo “Um plano de Condição Física tem ou não influência nos testes FitEscola?”

4.1.2 – Aptidão física e o FITescola

Não há um consenso no que toca à definição de aptidão física. Segundo o programa FITescola desenvolvido pela direção geral da educação e pela faculdade de motricidade humana, a aptidão física refere-se a um conjunto de atributos que decorrem da interação entre o património genético e a prática de atividades físicas e desportivas (DGE & FMH, 2015). No entanto, esta definição abrangente pode ser mais especificada, podendo assim ser caracterizada pela capacidade de realizar atividade física ou muscular de forma satisfatória.

A aptidão física pode-se dividir em dois grandes polos: a saúde e o rendimento (Guedes & Guedes, 2012). Concentremo-nos na vertente da saúde. Esta é um poderoso indicador de saúde em crianças e jovens. Entre as diferentes componentes da aptidão física temos a aptidão cardiorrespiratória, inteiramente ligada com a aptidão aeróbica, a força muscular que nos remete para a aptidão muscular, a flexibilidade, aptidão motora e a composição corporal. Sendo que, as duas primeiras, a aptidão cardiorrespiratória e a aptidão muscular, são as que revelam associações mais fortes e significativas no que diz respeito à saúde (Ortega et al., 2023).

Ao longo dos tempos tem-se verificado um aumento da aptidão física nas escolas, muito devido a programas como o FitEscola e as diretrizes da Direção Geral da Educação. O programa FitEscola tem como principal objetivo entender aptidão física de cada aluno e da população escolar, e, ainda, incentivar a prática de exercício físico. Estes testes dividem-se em três grandes grupos: aptidão aeróbia, a composição corporal e a aptidão neuromuscular. A aptidão aeróbia pode ser definida como a habilidade de fornecer oxigénio aos músculos e de utilizá-lo para gerar energia durante os exercícios. Os valores de referência para

este teste foram definidos através do consumo máximo de oxigénio através de um teste de esforço em laboratório.

A composição corporal apresenta como medida o índice de massa corporal (IMC) que se define como a razão entre o peso, em kg, e a estatura ao quadrado, em kg/m². Este teste tem como principal objetivo determinar se o peso está adequado à estatura do aluno. Para determinar o peso foi utilizada uma balança e para a altura foi utilizada uma fita métrica. Para que os resultados fossem mais fidedignos era importante certificar que os alunos se encontravam com roupa leve (sem casacos, camisolas grossas) e descalços. Posto isto, em cima da balança o aluno tinha de manter uma postura direita, sem qualquer tipo de apoio e com o olhar sempre para à frente. No que diz respeito, à medição da altura, e à semelhança do que acontecia na medição do peso, o aluno tinha de se encontrar descalço. Para além disto, o aluno tinha de se manter encostado à parede, com os pés a desenharem um “V” unidos pelos calcanhares. A aptidão neuromuscular divide-se em três grandes parâmetros: a força muscular, a resistência muscular e a flexibilidade. Para ser possível avaliar todos estes parâmetros há vários tipos de testes que fazem parte da aptidão neuromuscular, são eles os abdominais, as flexões, a impulsão horizontal, a impulsão vertical, agilidade (4x10m), a velocidade (40m), velocidade (20m), o senta e alcança e a flexibilidade dos ombros. Apesar destes serem os 9 testes que fazem parte do programa do FitEscola, a EC, em reunião definiu que só iríamos realizar 7 dos 9 testes possíveis. Assim sendo, no quadro abaixo é possível identificar esses mesmos testes, bem como qual é o seu objetivo e de que forma são executados. estes mesmos testes, qual é o seu objetivo e de que forma são executados.

Quadro 4: Testes FITescola.

Teste	Objetivo	Execução
Abdominais	Avaliar a força de resistência dos músculos da região abdominal.	Maior número de abdominais numa cadência predefinida.

Flexões	Avaliar a força de resistência dos membros superiores.	Maior número de flexões de braços (movimento de flexão dos braços e extensão dos antebraços) a uma cadencia pré-definida.
Impulsão Horizontal	Avaliar a força explosiva dos membros inferiores.	Atingir a máxima distancia num salto a pés juntos sem balanço.
Agilidade (4x10m)	Caracterização da capacidade de aceleração, da coordenação dos movimentos solicitados e a velocidade de execução.	Realizar um percurso pré-determinado, que combina a velocidade máxima de execução, com a coordenação traduzida no movimento de agarrar, transportar e colocar uma esponja num lugar pré-determinado.
Velocidade (20m)	Mensurar a capacidade de aceleração e velocidade dos alunos.	Corrida de 20m no menos tempo possível. Capacidade máxima do aluno se deslocar de um ponto para o outro.
Senta e Alcança	Avaliar a flexibilidade dos membros inferiores.	Flexão máxima do tronco sentado no chão.
Flexibilidade dos Ombros	Avaliar a flexibilidade dos membros superiores.	Contacto dos dedos das duas mãos atrás das costas.

Todos estes testes têm regras de execução definidas pelo programa FitEscola que se não forem cumpridas aquando da realização dos testes levam à paragem do mesmo contabilizando assim o valor no momento da infração. Para além disso, todos os testes, incluindo os testes da milha e vaivém englobados na aptidão aeróbia, bem como o IMC, possuem valores de referência diferenciados tendo em conta o género e a idade dos alunos. No anexo 1 e 2 é possível visualizar a tabela com os valores de referência do programa FitEscola.

4.2. Objetivos do estudo

O objetivo principal deste estudo foi compreender de que forma a aplicação de um plano de condição física estruturado e pensado tendo em conta as características acima descritas no quadro 4 em cada teste de FitEscola, teria, mais tarde, implicações nos resultados obtidos nos diferentes testes aplicados.

4.3. Metodologia

O estudo foi constituído por 96 alunos, de 4 turmas diferentes do 10º e 11º anos do Ensino Secundário da EC. Destes 96 alunos, foram excluídos 25 por não terem realizado, pelo menos um dos testes, num ou em nenhum dos momentos de avaliação, sobrando assim 71 alunos elegíveis. No que concerne às turmas, à turma A e à turma B foi-lhes aplicado um plano de condição física após o primeiro momento de avaliação (Grupo experimental). As turmas C e D não participaram no plano de condição física (Grupo controlo).

O primeiro momento de avaliação foi realizado no primeiro período através da bateria de testes FitEscola definidos pela EC. A partir deste momento, nas turmas A e B foi desenvolvido um plano de condição física, tendo em consideração os grupos musculares e exercícios diretamente relacionados com as exigências dos testes. No terceiro período, foi realizada uma nova avaliação com o objetivo de perceber se houve de facto melhorias no desempenho dos alunos nos mesmos testes.

Quanto à análise dos dados, para a análise estatística dos mesmos foi utilizado o software estatístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versão 29. Para verificar o pressuposto da normalidade, foi utilizado o teste Kolmogorov-Smirnov, uma vez que se trata de uma amostra superior a 30 sujeitos.

Posto isto, para calcular potenciais diferenças entre os momentos de recolha de dados (pré e pós-teste), para os testes que verificaram normalidade na distribuição foi aplicado um teste de T de medidas emparelhadas. Para os restantes dados foi aplicado um teste não paramétrico de duas amostras emparelhadas.

4.4. Apresentação dos resultados

Nesta seção são apresentados os dados através do quadro 5, onde vamos compreender quais foram os valores mais relevantes para o objetivo deste estudo. Para esse feito, neste estudo foram utilizados dois testes estatísticos e foi sempre atribuída uma significância de 5%.

Quadro 5: Valores de média e desvio padrão e de p em todas as variáveis (todos os participantes, grupo experimental e grupo de controlo).

	Todos os participantes (N= 71)			Grupo experimental			Grupo de controlo		
	Pré – Teste (M / SD)	Pós – Teste (M/SD)	Sig.	Pré – Teste (M / SD)	Pós – Teste (M/SD)	Sig.	Pré – Teste (M / SD)	Pós – Teste (M/SD)	Sig.
Vaivém	41.51 (17.22)	50.58 (18.99)	<0.001	45.51 (19.10)	54.05 (18.85)	<0.001	37.40 (14.14)	47.03 (18.71)	< 0.001
Abdominais	37.81 (19.11)	41.55 (20.12)	0.026	40.89 (20.15)	46.66 (20.56)	0.005	34.52 (17.56)	35.32 (17.89)	0.988
Flexões	14.23 (8.91)	17.86 (9.28)	<0.001	16.54 (9.24)	19.98 (9.14)	<0.001	11.42 (7.71)	15.29 (8.91)	< 0.001
Impulsão Horizontal	179.09 (34.85)	181.35 (38.83)	0.226	189.45 (36.51)	196.02 (38.67)	0.004	166.29 (28.20)	163.21 (30.87)	0.308
Velocidade	6.48 (0.73)	6.33 (0.71)	<0.001	6.42 (0.81)	6.26 (0.77)	0.009	6.55 (0.65)	6.40 (0.64)	< 0.001
Agilidade	12.08 (1.20)	11.81 (0.99)	0.002	11.98 (1.35)	11.63 (1.02)	0.007	12.18 (1.04)	11.99 (0.94)	0.072

Segundo a primeira parte do quadro 5, em que estão apresentados os resultados de todos os participantes, é visível uma melhoria global em todas as variáveis (isto é, incremento nos valores de média). Verificaram-se melhorias do pré para o pós teste estatisticamente significativas em todas as variáveis à exceção do teste da impulsão horizontal ($p = 0.226$), em que apesar de haver incremento no valor de média esse não foi estatisticamente significativa.

No que diz respeito aos resultados obtidos pelo grupo experimental, verifica-se que houve uma melhoria estatisticamente significativa em todos os testes.

Em relação ao grupo de controlo, os testes de abdominais, impulsão horizontal e agilidade não apresentam melhorias estatisticamente significativas. Porém, existiu um incremento dos valores de média em todas as variáveis com a exceção do teste de impulsão horizontal.

4.5. Discussão dos resultados

No presente estudo pretendeu-se verificar de que forma a implementação de um programa de condição física pode afetar os resultados obtidos nos testes FitEscola.

Com os resultados obtidos podemos verificar que, em termos médios, o grupo 2 já no pré-teste apresentava valores inferiores em todos os testes comparativamente ao grupo 1. Deste modo, compreende-se que este grupo teria uma maior margem de progressão possível. Para além disto, sabemos também que, apesar de não terem sido submetidos à aplicação de um programa de CF, os alunos deste grupo realizaram, tal como todos os restantes, três aplicações dos testes FitEscola.

Estes motivos, podem então ajudar a explicar as melhorias estatisticamente significativas obtidas pelo grupo 2.

No que concerne aos resultados de todos os participantes, esta melhoria em termos médios pode ser também explicada pelo facto do grupo 1 ter médias significativamente melhores, colmatando assim os valores obtidos pelo grupo 2. A título de exemplo serve o teste dos abdominais, em que o grupo 2 não obteve melhorias estatisticamente significativas ($p=0.988$), mas os resultados do grupo 1 ($p=0.005$) foram suficientes para que a melhoria de todos os participantes fosse estatisticamente significativa ($p=0.026$).

Relativamente aos resultados obtidos pelo grupo 1, a melhoria em todos os testes pode ser, em parte, explicada pela repetição, já referida anteriormente, mas também pelas melhorias técnicas na execução dos movimentos, uma vez estes estiveram sujeitos a uma aplicação de um programa de condição física durante grande parte do ano letivo.

Para além dos motivos referidos anteriormente, existiam outros constrangimentos que podem ter influência na prestação dos participantes, tais como: a motivação e predisposição do aluno para a prática desportiva no dia da aplicação; o meio onde o próprio teste foi aplicado, por exemplo piso molhado; calçado pouco apropriado para a execução de corrida; fadiga muscular por parte do aluno devido a atividades fora da escola.

4.6. Conclusão

Com o presente estudo, podemos sugerir que a aplicação de um plano de CF tem uma influência positiva na prestação dos alunos nos testes FitEscola, uma vez que, tendo em consideração os pontos referidos anteriormente, o grupo 1, foi o que apresentou melhorias mais significativas do pré para o pós teste. Posto isto, e indo de encontro ao que foi referido no ponto 3.1.1, é notório que os testes FitEscola podem servir de regulador para a implementação de programas de CF por parte do professor.

Porém, este estudo apresenta algumas limitações, tais como: não ser o mesmo professor a aplicar os testes a toda a amostra; o grupo 1 não ter sido submetido ao mesmo plano de CF; e o facto de as 3 aplicações dos testes serem definidas pelo grupo disciplinar, o que fez com que o pré-teste não fosse realizado na primeira aula do período, o que permitiu a que os alunos já tivessem sido sujeitos a alguns estímulos musculares direccionados para as necessidades dos testes.

4.7. Referências bibliográficas

Direção geral da educação & Faculdade de motricidade humana. (2015). *Aptidão física*.

<https://recursos.fitescola.dge.mec.pt>

Guedes, D. P., & Guedes, J. E. R. P. (2012). ATIVIDADE FÍSICA, APTIDÃO FÍSICA E SAÚDE. *Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde*, 1(1), 18-35. <https://doi.org/10.12820/rbafs.v.1n1p18-35>

Ortega, F. B., Leskošek, B., Blagus, R., Gil-Cosano, J. J., Mäestu, J., Tomkinson, G. R., Ruiz, J. R., Mäestu, E., Starc, G., Milanovic, I., Tammelin, T. H., Sorić, M., Scheuer, C., Carraro, A., Kaj, M., Csányi, T., Sardinha, L. B., Lenoir, M., Emeljanovas, A., Mieziene, B., Sidossis, L. S., Pihu, M., Lovecchio, N., Konstabel, K., Tambalis, K. D., Štefan, L., Drenowatz, C., Rubín, L., Gontarev, S., Castro-Piñero, J., Vanhelst, J., O’Keeffe, B., Veiga, O. L., Gisladdottir, T., Sandercock, G., Misigoj-Durakovic, M., Niessner, C., Riso, E.-M., Popovic, S., Kuu, S., Chinapaw, M., Clavel, I., Labayen, I., Dobosz, J., Colella, D., Kriemler, S., Salaj, S., Noriega, M. J., Bös, K., Sánchez-López, M., Lakka, T. A., Tabacchi, G., Novak, D., Ahrens, W., Wedderkopp, N., & Jurak, G. (2023). European fitness landscape for children and adolescents: updated reference values, fitness maps and country rankings based on nearly 8 million test results from 34 countries gathered by the FitBack network. *British Journal of Sports Medicine*, 57(5), 299-310. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2022-106176>

5. Confronto entre as experiências passadas com as exigências da prática de ensino supervisionada

O treino e a minha experiência como atleta, aleada à minha personalidade, facilitaram desde o primeiro ano de mestrado a minha atuação perante uma turma. Sempre fui bastante segura e apresentava um à-vontade para com os alunos e com a matéria a lecionar. O primeiro ano de mestrado prepara-nos mais afincadamente para o domínio da matéria. Uma vez que, lecionamos aulas de todas as modalidades presentes no nosso currículo temos de procurar dominar a matéria, porém como a prática diverge de cadeira para cadeira, muitas vezes o que nos faz tirar um maior proveito de todas as diversas formas de ensino (ensino por grupos, prática simulada, etc). Tenho de salientar a prática de ensino adotada por voleibol, fazíamos prática a uma turma simulada, que eram os nossos próprios colegas. No que diz respeito, a controlo da turma e a lidar com problemas reais de comportamento e fraco domínio motor, não era muito proveitoso porque se tratava de alunos de ensino superior de desporto. Destaco o voleibol porque se trata da minha modalidade, que é bastante tecnicista, e depois de a lecionar na PES percebi que o contexto apresentado na faculdade não correspondia de todo à realidade. Outra modalidade que me marcou, foi o atletismo. A metodologia de aulas aplicada pelo professor deu-me muito no que toca a dominar a premissa dos modelos de ensino centrados no aluno. Até ter a experiência de lecionar atletismo no primeiro ano de mestrado, achava que era difícil tornar uma modalidade individual em algo apelativo. Porém, no primeiro ano de mestrado aprendemos que é possível. Para além disto, apesar de não sermos nós a lecionar todas as várias modalidades do atletismo, como eramos nós a realizar a prática acabávamos por adquirir parte do conhecimento, que podia ser complementado com a troca de material que o professor disponibilizava.

Indo um pouco de encontro ao que já foi referido anteriormente, outro aspeto a realçar do primeiro ano de mestrado, foi que a experiência obtida na lecionação de aulas a alunos reais não nos prepara para as exigências da PES. Isto é, apesar de termos a oportunidade de lecionar certas modalidades numa

escola, com alunos reais, o facto de o fazermos apenas duas vezes numa UD e desta ser em grupo, não nos prepara para a realidade de termos uma turma de vinte ou mais alunos à nossa responsabilidade. Para além disso, na PES uma das minhas maiores dificuldades foi planear uma UD do início ao fim, com os conteúdos certos para a natureza da minha turma. Como no primeiro ano, fazemos UD tendo em conta os livros, de forma simulada, ou então para uma turma que só temos a oportunidade de estar uma ou duas vezes, não ganhamos a noção de que uma UD é muito mais do que aquilo que vem nos livros, é necessário ter em consideração a turma que nos é apresentada, bem como a sua evolução ao longo de toda a UD. Este ponto foi um dos que mais evolui ao longo de toda a PES, entender que a UD não é algo fixo, que pode e deve ser modificada consoante os constrangimentos da prática, como aconteceu e é notório no ponto 1. 4..

Dito isto, à entrada da PES sentia-me segura no que dizia respeito ao controlo da turma, aos processos de instrução e de feedback porque venho do treino e a experiência ajudou nesse aspeto, porque se fosse apenas pelas vivências obtidas pelo primeiro ano de mestrado certamente que não me iria sentir tão bem preparada. Porém, ao longo da PES aprendi que na nossa profissão o sucesso depende muito do nosso trabalho autónomo e no querer sempre fazer mais e melhor.

6. Conclusões

A experiência da PES representou uma oportunidade única para vivenciar os problemas reais da vida escolar. Foi aqui que fui posta à prova e que muitas vezes dei o que tinha e o que não tinha pelo bem dos meus alunos e colegas. Sendo atleta de primeira divisão e treinadora, foram abdicadas muitas horas de sono, muitas saídas com amigos e família para que tudo estivesse sempre pronto para ser entregue quando devia. Foi o ano em que realmente comecei a entender que a ação do professor vai muito para além da lecionação prática da aula. Isto é, percebi que para ser uma boa EE, e futuramente uma boa professora, tinha de investir no pré aula, ou seja, na planificação e planeamento minucioso do ano, do período e de cada aula.

Para trás deixo os “meus pupilos”, nome que durante todo este ano caracterizou os meus alunos. Sem dúvida que de todos os intervenientes deste ano de estágio, os meus alunos são os que me custam mais deixar para trás. Um dos meus grandes objetivos no início da PES foi direcionado para os meus alunos, queria que eles gostassem das aulas de EF, que valorizassem a disciplina e que ganhassem autonomia e conhecimento. Na minha perspetiva, este objetivo foi sendo concluído ao longo do ano, muito porque a minha personalidade vai muito de encontro àquilo que é ser um professor humanista, e tendo em consideração as características da turma era este tipo de professor que precisavam. Quis o destino que os nossos caminhos se cruzassem por alguma razão, precisávamos uns dos outros. Lembro-me de na última reunião com o PC, aquando das reflexões deste ano de estágio e da nossa atuação enquanto EE, o mesmo disse que os alunos iam para as minhas aulas felizes e motivados, o que me deixou cheia de orgulho e com a sensação de dever cumprido.

No que concerne à minha prática letiva, no início do ano letivo já dominava aspetos como o controlo da turma, logística da aula e aplicação do PA. Assim sendo, urgiu a necessidade de procurar melhorar em outros domínios, como por exemplo pensar de que forma ia abordar as modalidades, começar a ter um plano B caso fosse necessário. Ao longo do EP aprendi o verdadeiro significado da expressão popular “*mais vale prevenir do que remediar*”, isto porque na EC,

devido aos constrangimentos meteorológicos, muitas vezes tínhamos menos espaço para lecionar as aulas, menos material, o que era preciso uma reformulação da aula anteriormente pensada. Como sou uma rapariga desenrascada, ia conseguindo solucionar rapidamente os problemas, muito também porque sempre se tratava de modalidades que eu dominava. Porém, comecei mesmo a entender a necessidade de pensar num plano B, de forma que aquela aula, apesar de todos os constrangimentos, não fosse perdida, antes pelo contrário, fosse aproveitada quer para condição física, quer para melhoria de certas habilidades. Em relação aos objetivos que me propôs a alcançar, na prática letiva estes estiveram muito ligados ao MED, porque como já referi anteriormente, as características da minha turma pediam aulas desafiantes e com competição. Para isso, nada melhor do que criar um evento desportivo à volta da modalidade. Porém, até que conseguisse que a turma entendesse o objetivo das aulas com o MED foi um pouco difícil, ainda para mais no 1º período com todos os constrangimentos meteorológicos as dinâmicas de aula acabaram por ser um pouco interrompidas. No entanto, agora no fim da PES, posso afirmar que os alunos entraram nas dinâmicas e certamente adquiriram mais competências devido à grande responsabilidade que tinham.

Durante a leção, estive responsável pela avaliação, algo que tive de realizar pela primeira vez. Este foi um dos grandes pontos que ao longo do EP fui melhorando, não só na perspetiva de preparar a aula com essa finalidade, mas também de entender que a avaliação não se pode restringir apenas a esse momento. No que diz respeito à aula de avaliação em si, percebi a importância de aplicar exercícios que já tinham sido abordados em aulas anteriores. Este ponto para além de aumentar o tempo útil de aula, uma vez que os alunos já eram conhecedores da tarefa e por isso não era necessário perder muito tempo na instrução, também promovia o sucesso deles no mesmo. Já em relação ao facto de a avaliação não ser apenas baseada naquele momento, devido as características da turma, aprendi a valorizar a evolução do aluno, isto é, o ponto onde ele se encontrava no início, o esforço que foi aplicando ao longo de todas as aulas e como chegou ao fim da respetiva UD. Na avaliação formativa e sumativa tentei sempre ser justa e flexível tendo em conta todas as situações,

mas sempre com a premissa que a avaliação de EF é tão importante como todas as outras disciplinas. Outro ponto a realçar na avaliação, foi o facto de ter alunos na turma com necessidades de acompanhamento diferentes, o que constituiu uma verdadeira aprendizagem e adaptação da minha parte.

Em relação à EC, com orgulho afirmo que saio da mesma feliz e com a sensação de dever cumprido. Esta foi a escola que deu muitas das bases académicas que tenho hoje e deixa-me satisfeita saber que pude voltar e dar um pouco de mim para mais um ano de sucesso de uma das escolas mais prestigiadas da zona. Aqui, voltei a reencontrar pessoal docente e não docente que me era muito familiar e fui recebida com o amor e carinho de sempre. Procurei envolver-me desde cedo em todas as dinâmicas da escola, fossem ou não do grupo de EF. De salientar, que saio da EC com grandes aprendizagens ao nível da organização de atividades ligadas ao desporto e agradeço a todo o grupo por me desafiar para fazer sempre mais e melhor, pois assim permitiram-me crescer além-fronteiras. No entanto, fica ainda por cumprir uma das atividades que pretendia dinamizar e não foi possível devido ao mau tempo, porém voltarei lá no futuro com a certeza de que será possível dar a conhecer aos alunos da EC a modalidade de Hóquei em Campo.

Termino assim mais uma etapa da minha vida, com a convicção que este ano foi carregado de vivências positivas, não só do ponto de vista profissional, como também pessoal. Todavia, mais do que este ano, foram os cinco anos de formação nesta casa, a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, que foram sem dúvida, os mais proveitosos e marcantes da minha vida.

Fecha-se assim um ciclo e abre-se outro, o da vida profissional. O futuro é incerto, mas agarro-me à esperança de poder ser a professora “Catarina Gaspar”, de uma escola em Portugal. Sei que até lá há muitos anos de espera, mas enquanto houver um sonho, há vontade e deste sonho nunca me vou cansar de correr atrás porque esta foi a profissão que escolhi.

7. Referências bibliográficas

- Bento, J. O. (1995). *O Outro lado do Desporto*.
- Colomer, T. (2014). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 3(9), 21-31.
<https://doi.org/10.1080/02147033.1991.10820954>
- Crum, Bart. (1993). Conventional thought and practice in physical education: problems of teaching and implications for change. *Quest*. 45.
- Dyson, Ben & Casey, Ashley. (2016). Cooperative Learning in Physical Education and Physical Activity: A Practical Introduction, 1-28.
- Gouveia, T., Lopes, J., Pinheiro, V., & Sequeira, P. (2014). O papel pedagógico do treinador desportivo: uma perspetiva histórica. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*, 20-25.
- Green, K. (2008). the nature and purposes of physical education. In *Understanding physical education*, 7-22.
- Mesquita, I., & Bento, J. (2012). Educação física na escola: da necessidade da formação aos objetivos e conteúdos formativos. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 148).
- Harvey, S., Cope, E., & Jones, R. (2016). Developing questioning in game-centered approaches. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 87(3), 28-35.
- Larrivee, B. (2008). Meeting the Challenge of Preparing Reflective Practitioners. *The New Educator*, 4(2), 7-106.
<https://doi.org/10.1080/15476880802014132>
- Mesquita, I., & Bento, J. (2012). Educação física na escola: da necessidade da formação aos objetivos e conteúdos formativos. In I. Mesquita & J. Bento

(Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 148).

Pacheco, A. J. P. (1998). Educação Física feminina: uma abordagem de gênero sobre as décadas de 1930 e 1940. *Journal of Physical Education*, 9(1), 45-52.

Pereira, J. C. F. R. (2019). A importância do feedback na atração e retenção do candidato no processo de recrutamento e seleção Instituto superior técnico de lisboa.

Rink, J. E. (1993). Understanding the teaching/learning process. In V. malinee (Ed.), *Teaching physical education for learning* (pp. 4-55).

Siedentop, D. (1994). Sport education: quality PE through positive sport experiences. Champaign: Human Kinetics.

Anexos

Anexo I: Tabela de valores de referência dos testes FitEscola para o sexo feminino.

TABELA DE VALORES DE REFERÊNCIA (RAPARIGAS)

PROGRAMA

PROMOTORES

APTIDÃO AERÓBIA

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

COMPOSIÇÃO CORPORAL

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

APTIDÃO NEUROMUSCULAR

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

Anexo II: Tabela de valores de referência dos testes FitEscola para o sexo masculino.

TABELA DE VALORES DE REFERÊNCIA (RAPAZES)

PROGRAMA

PROJETOS

APTIDÃO AERÓBIA

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

COMPOSIÇÃO CORPORAL

	IMC		PERÍMETRO DA CINTURA	MASSA GORDA
	kg/m²		cm	%
	Zona Saudável		Zona Saudável	Zona Saudável
	>	<	<	<
9	13,6	18,2	77,1	20,7
10	13,9	18,8	80,1	22,5
11	14,2	19,5	82,6	23,7
12	14,7	20,4	85,1	23,7
13	15,2	21,3	87,0	22,9
14	15,7	22,2	88,9	21,4
15	16,3	23,1	90,5	20,2
16	16,7	23,9	91,8	20,2
17	17,1	24,6	92,7	21,0
18+	18,5	25,0	93,4	22,3

APTIDÃO NEUROMUSCULAR

	ABDOMINAIS		FLEXÕES		IMPULSÃO HORIZONTAL		IMPULSÃO VERTICAL		AGILIDADE 4X10 m		VELOCIDADE 40 m		VELOCIDADE 20 m		SENTA E ALCANÇA		FLEXIBILIDADE DOS OMBROS
	Nº repetições		Nº 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 (5) = 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	