



Campus Universitário de Almada
Instituto de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada

RELATÓRIO FINAL

EFEITO DO GÉNERO NO NÍVEL DE INTENSIDADE DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Gonçalo Clode Silva Rodrigues Valente, n.º 58147

**Relatório final de prática de Ensino supervisionada
apresentado com vista à obtenção do grau de Mestre em
Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundários**

Orientador: Professora Doutora Paula Rodrigues

Coorientador: Professor Bruno Carvalho

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundários

2021/2022

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DE CÓPIA



ANEXO I

LICENÇA DE DISTRIBUIÇÃO NÃO EXCLUSIVA – REPOSITÓRIO COMUM

Ao depositar no Repositório Comum, os autores devem concordar com a seguinte licença de utilização:

LICENÇA DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

Ao depositar um documento no Repositório Comum, o/a Sr./Sra. :

- a) Concede à FCCN o direito não-exclusivo de reproduzir, converter (como definido em baixo), disponibilizar, comunicar e/ou distribuir o documento entregue (incluindo o resumo/abstract) em formato digital, no quadro e para os fins e objetivos do projeto RCAAAP.
- b) Declara que o documento entregue é seu trabalho original, e que detém o direito de conceder à FCCN os direitos referidos na alínea anterior ou que obteve do respetivo titular as necessárias permissões para essa concessão.
- c) Declara que a concessão à FCCN dos direitos referidos na alínea a), não infringe, tanto quanto lhe é possível saber, os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade e que o conteúdo do documento disponibilizado não viola direitos de terceiros.
- d) Declara acautelar que os documentos por si disponibilizados não contêm informações sigilosas ou confidenciais relativas à sua atividade educativa ou profissional, nomeadamente em termos de marcas, patentes ou segredos industriais ainda não registados ou atribuídos pelas entidades competentes.
- e) Declara que os documentos contêm todas as referências bibliográficas, editoriais, e a referência aos respetivos programas financiadores e apoios institucionais (se aplicável).

A FCCN identificará claramente o(s) autor(es) do documento entregue, e não fará qualquer alteração, para além das permitidas por esta licença.

O autor pode solicitar que o seu documento seja retirado do Repositório Comum.

Data: 31/10/2022

Assinatura: Francisco Carlos Valente



DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE DEPÓSITO NO REPOSITÓRIO COMUM
Decreto-Lei n.º 115/2013, de 7 de agosto

Considerando que a legislação em vigor referente ao depósito legal de dissertações e teses - artigo 50.º, do Decreto-Lei n.º 115/2013, de 7 de agosto, obriga ao depósito de uma cópia digital das teses e outros trabalhos de doutoramento e das dissertações de mestrado num repositório integrante da rede RCAAP - Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal,

Gonçalo clode Silva Rodrigues Valente
Portador do Cartão de Cidadão n.º 14294861

Autor do Trabalho de Projeto / Relatório Final / Dissertação de Mestrado

Intitulado/a: Efeito do género no nível de intensidade das aulas de Educação Física

Concluído/a em 31/10/2022

Declaro, sob compromisso de honra, que:

1. O Trabalho de Projeto / Relatório final / Dissertação entregue e que conduziu à atribuição do grau é um trabalho original e detenho todos os direitos de autor;
2. Concedo ao Instituto Piaget, entidade instituidora da/o Relatório final uma licença não-exclusiva para a/o arquivar e tornar acessível em formato digital no Repositório Comum, ou em qualquer outro repositório que a Instituição venha a utilizar, com o seguinte estatuto:

Acesso aberto

Acesso restrito

Acesso fechado

Acesso Embargado¹ até / /

Email: goncalo.clodevalente@gmail.com Contacto tlf: 910897784

Data: 31/10/2022

Assinatura: Gonçalo clode Valente

¹Após a data indicada, o documento fica disponível em Acesso Aberto.

DECLARAÇÃO DE AUTENTICIDADE

A presente dissertação foi realizada por Gonçalo Clode Silva Rodrigues Valente, do ciclo de Estudos de Ensino de Educação Física nos Ensino Básico e Secundário, no ano letivo de 2021/22.

O seu autor declara que:

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

Almada, 31 Outubro de 2022
(Gonçalo Clode Silva Rodrigues Valente)

ÍNDICE

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DE CÓPIA	III
DECLARAÇÃO DE AUTENTICIDADE	V
LISTA DE ABREVIATURAS	IX
AGRADECIMENTOS	XI
RESUMO	XIII
Palavras-Chave	xiii
ABSTRACT	XV
Keywords	xv
1. INTRODUÇÃO	1
PERFIL DO ALUNO	5
ÁREA 1 – PROFISSIONAL SOCIAL E ÉTICA	6
ÁREA 2 – DESENVOLVIMENTO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM	8
ÁREA 3 – PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E NA RELAÇÃO COM A COMUNIDADE	13
ARTIGO CIENTÍFICO	14
4. REFLEXÃO FINAL	23
5. CONCLUSÃO	25
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	27
7. ANEXOS	31

LISTA DE ABREVIATURAS

AF – Atividade Física

AP – Aptidão Física

Colégio – Colégio de São Tomás

DEF – Departamento de Educação Física

DC – Diretor de Ciclo

DE – Desporto Escolar

DT – Diretor de Turma

EF – Educação Física

EE – Encarregado Educação

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

OMS – Organização Mundial de Saúde

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PNEF – Programas Nacionais de Educação Física

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer ao meu Pai, Mãe e aos meus 3 irmãos por todo o apoio prestado ao longo deste percurso, pela força e motivação que me transmitiram de forma a alcançar os objetivos definidos.

À professora Paula Rodrigues, orientadora de estágio da faculdade, pelo rigor, competência, exigência e paciência, ao longo do processo formativo que nortearam a minha ética e o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Ao professor Bruno Carvalho, orientador do estágio no colégio, pelo acompanhamento e disponibilidade demonstrados, pelas horas de discussão e análise do meu desempenho e pelos esclarecimentos que iluminaram as minhas decisões.

Ao meu colega de estágio Frederico e aos meus amigos porque juntos percorremos esta experiência, pelas inúmeras partilhas, pelo companheirismo demonstrado, por todo o apoio e superação.

Aos professores do DEF pelo acolhimento e disponibilidade, pela troca de experiências e pelos ensinamentos ao longo deste ano letivo.

RESUMO

O relatório que apresento vem expor todo o meu trabalho enquanto professor de Educação Física (EF) estagiário, no colégio. A elaboração do relatório de estágio reflete este percurso. No limiar da conclusão do Mestrado, reflete uma experiência suportada numa realidade singular, adequando os comportamentos do Professor Estagiário ao Regulamento de Estágio do IP. O relatório tem o seu suporte conceptual edificado sob quatro áreas de intervenção fundamentais, pré-definidas pelo IP, a saber: Profissional, social e ética; Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; Participação na escola e relação com a comunidade; Desenvolvimento profissional ao longo da vida. Nesta última, tivemos como objetivo analisar o efeito do género no nível de intensidade das aulas de educação física, especificamente na modalidade de futebol. A amostra foi constituída por 51 alunos (25 rapazes e 26 raparigas), que frequentaram o 5ºano e o 10ºano num colégio na região de Lisboa. O acelerómetro ActiGraph xGT3X foi usado para avaliar a intensidade das aulas. Os resultados revelaram que o género não influenciou o nível de intensidade das aulas, apesar dos rapazes apresentarem valores superiores aos das raparigas na intensidade moderada a vigorosa. Foi ainda possível concluir que a aula dada na modalidade de futebol, corrobora as diretrizes da OMS, uma vez que os alunos passaram mais de 50% do tempo de aula em atividade física moderada a vigorosa. Torna-se essencial que os professores planeiem as suas aulas para que seja possível criar exercícios cuja intensidade dos mesmos leve os alunos a estarem em AFMV mais de 50% da duração da aula. Da reflexão crítica efetuada, constata-se que a intervenção nestas áreas deve ocorrer de forma interligada e integrada, porque está em constante evolução e o professor é um elemento crucial neste processo. Assim sendo, apresento ao longo do documento um conjunto de propostas, tendo em vista, o reforço do processo ensino-aprendizagem bem como a eficácia do departamento de educação física e o desenvolvimento da comunidade escolar.

Palavras-Chave

Aprendizagem; Avaliação; Desenvolvimento; Reflexão; Educação Física, Ensino; Intervenção, Intensidade da aula, Género

Abstract

The present internship report reflects all my work developed as a Physical Education (PE) teacher trainee at a private school and its underlying journey. On the verge of completing my master's degree, it reflects an experience on a unique reality, where there was an adaptation of the trainee teacher's behavior to the regulations. This report has its conceptual support built under four fundamental areas of intervention, pre-defined by the IP, which are: professional, social, and ethical; teaching and learning development; school participation and community relations; and lifelong professional development. In the latter, the aim was to analyze the effect of gender on the intensity level of physical education classes, specifically in football. The sample consisted of 51 students (25 male and 26 female), attending 5th and 10th grades in a private school in the Lisbon region. The accelerometer ActiGraph xGT3X was used to evaluate the intensity of the classes. The results revealed that gender did not influence the intensity level of the classes, although boys showed higher values than girls in moderate to vigorous intensities (MVPA). It was also possible to conclude that the football class corroborates with the WHO guidelines, since students spend more than 50% of the class time in moderate to vigorous physical activity. It is essential that teachers plan their classes so that it is possible to create exercises with intensity levels that lead students to be in MVPA for more than 50% of the class duration. The critical reflection made led to the conclusion that intervention in these areas should occur in an interconnected and integrated way, not only because it is constantly evolving, but also because the teacher is a crucial element in this process. Hence, throughout the document a set of proposals is made, with the goal of strengthening the teaching-learning process as well as the effectiveness of the physical education department and the development of the school community.

Keywords

Learning; Evaluation; Development; Reflection; Physical Education, Teaching; Intervention, Intensity of classes; Gender

1. INTRODUÇÃO

O relatório que apresento, está inserido no âmbito da unidade curricular de prática de ensino supervisionada (PES), alusivo ao currículo formativo do segundo ciclo de estudos do Mestrado em Educação Física no Ensino Básico e Secundário do Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares, campus de Almada.

No instituto Piaget, o processo de estágio abrange um conjunto de atividades a que os professores estagiários se propõem a realizar, tendo por isso uma formação de excelência para os seus estudantes, ficando estes capazes de enfrentar todas e quaisquer dificuldades que possam surgir no futuro. Bom e Brás (2003) salientam o enorme valor que tem incluir o professor estagiário no processo de planeamento, de operacionalização e de reflexão sobre as suas práticas. Para além disso, consideraram também imprescindível inserir o professor estagiário nas diversas funções que implica uma direção de turma e ainda a investigação sobre as adversidades que constata no meio onde está inserido, na escola de estágio. Carreiro da costa (1996), alega ainda que as habilitações e as aprendizagens necessárias para que o professor encare a carreira docente desta área interdisciplinar são obtidos no decurso da sua formação inicial.

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) constitui um período de aprendizagem para a formação dos professores, caracterizado pela aquisição de um conhecimento profissional e pessoal que permite ultrapassar momentos de insegurança e incerteza.

A prática reflexiva, pretende evidenciar-se através de uma análise das dificuldades e oportunidades encontradas, revelando forças e fraquezas que condicionaram o planeamento e a organização das atividades, contribuindo para a procura de soluções e fomentando uma atitude empreendedora. Neste documento, retrata-se também, um processo de formação, na sua complexidade, completando e consolidando as competências adquiridas, encarando o estágio como um momento de síntese dos conteúdos, das matérias de ensino, das teorias de aprendizagem e das experiências pessoais, bem como a constituição de um processo de reflexão, ação e, novamente de reflexão.

Esta experiência, como todas as demais que ocorrem na vida são resultado de um conjunto de interações em que se revela a dimensão pessoal, estabelecendo uma relação de cooperação com o colega de estágio, professores orientadores, professores de Educação Física, diretor de turma, professores presentes no conselho de turma e todos os outros professores, elementos da direção e assistentes operacionais com quem convivi ao longo do ano letivo 2021-2022.

A vivência da escola permitiu-me observar e compreender o significado de ser professor de EF, indo ao encontro da opinião de Carreiro da Costa (1995), de que a longa exposição a ideias, modelos de ensino e padrões de comportamento podem influenciar as nossas escolhas profissionais, através de um contato com diferentes conhecimentos proporcionados por diferentes didáticas que alargaram o meu raio de visão, recolhendo informação pertinente sobre diferentes modalidades desportivas e sobre os modelos de planeamento em contexto escolar.

Na primeira etapa, analisei e compilei alguns dados sobre os alunos, para numa análise posterior ter informações pertinentes para operacionalizar as tarefas que são fundamentais e aquelas que se tornam prioritárias para a aprendizagem, com vista ao alcance dos objetivos definidos. Foi também benéfico compreender quais são os alunos com mais dificuldades e aqueles que mais vezes têm comportamentos de desvio para poder implementar algumas regras e restrições, criando as rotinas

das aulas de Educação Física. No final desta etapa, defini o objetivo terminal a atingir no final do ano letivo bem como objetivos intermédios, para a 2.ª e 3.ª etapas.

Para a segunda etapa, depois de ter analisado e feito um balanço da fase anterior, fui ao encontro daquilo que os alunos têm mais dificuldades e, por isso, mais precisam de desenvolver, em função das dificuldades e possibilidades demonstradas por estes, tendo em consideração os objetivos terminais e finais.

Para a terceira etapa, valorizei a progressão e o esforço/compromisso dos alunos. Para isso, aumentei o grau de complexidade das tarefas para me aproximar dos objetivos finais definidos e desenvolver as aprendizagens consolidadas.

Por fim, na quarta etapa, aferi sobre o trabalho realizado ao longo das etapas anteriores, através da demonstração e apuramento de resultados.

O estágio contempla quatro grandes áreas, sendo que é esperado que o professor-estagiário assuma com autonomia e responsabilidade o planeamento e a execução das respectivas tarefas na turma em que realiza o estágio (Bom & Brás, 2003). Assim, em relação à Lecionação, a minha opção recaiu sobre as turmas que tive do 5ºano e 10ºano, portanto uma turma de 2ºciclo e outra de secundário. Esta escolha permitiu-me interagir com pré adolescentes e adolescentes, o que foi uma enorme responsabilidade, sobretudo para um professor estagiário que ainda não tinha dado aulas a alunos destes anos de escolaridade. No entanto, foi um desafio muito interessante porque reforçou a minha capacidade de realização de todo o processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente ao nível do planeamento e da avaliação. Quanto aos alunos, foi uma oportunidade para concretizarem novas aprendizagens, bem como para reverem e consolidarem outras, no quadro das suas próprias necessidades e possibilidades. Em termos pedagógicos, optei por uma abordagem e prática desenvolvida com base no modelo de Instrução Direta (Azevedo, 2012).

Na área de Direção de Turma (DT) desempenhei o cargo de professor coadjuvante, em consonância com o Diretor de turma. À semelhança da lecionação também foi um enorme desafio, pelo novo “mundo” que foram a resolução de problemas e comunicação aos Encarregados de Educação (EE). Foi uma aprendizagem enorme uma vez que tive de realizar diversas interações com os intervenientes no processo – alunos, professores e encarregados de educação, designadamente os comportamentos da turma, relação com os EE e avaliações.

No que respeita à área do Desporto Escolar (DE) o futebol foi a modalidade onde estive inserido. Foi uma novidade este ano letivo no 1ºciclo (do 1º ao 4º ano), onde houve uma adesão muito positiva, uma vez que estiveram inscritos 47 alunos (46 rapazes e 1 rapariga).

A organização dos dias de treino esteve a cabo do professor responsável onde cada ano treinou uma vez sozinho e outra vez acompanhado por outro ano.

Esta escolha deu-me a oportunidade de aplicar e consolidar as formações de especialização que tinha anteriormente realizado nesta área, bem como reforçar as minhas competências ao nível do relacionamento interpessoal. À semelhança do que sucedeu nas restantes áreas, desempenhei o papel de orientador e de líder durante os treinos e nas atividades/ jogos competitivos.

Como professor estagiário trabalhei para que os alunos se desenvolvessem o mais possível em todas as áreas que estive inserido. Para isso, tentei sempre que os alunos me reconhecessem como um líder credível, mas também como um bom amigo, para potenciar o seu desenvolvimento pessoal e académico.

O meu percurso durante todo o ano letivo está relatado de forma detalhada nas páginas seguintes. Os passos que dei, as atividades que propus e o estudo científico que realizei, enriqueceram-me já que contribuíram para melhorar as minhas capacidades e os meus conhecimentos no domínio da EF, mas também para desenvolver novas competências e consolidar outras, sentindo-me agora mais capaz de assumir na prática profissional e tão exigente quanto estimulante disciplina de EF, muito embora saiba que estou apenas no início daquilo que é a atividade profissional.

“A necessidade de suscitar um dinâmica de desenvolvimento do currículo real da disciplina é cada vez mais a questão central à qual o programa procura responder, no sentido de que possam ser criadas, em todas as escolas, as condições materiais e pedagógicas para que cada aluno possa usufruir dos benefícios da Educação Física” (Jacinto, Carvalho, Comédias & Mira, 2001).

PERFIL DO ALUNO

2. RELATO DE ESTÁGIO

De acordo com o Perfil de Desempenho Docente – D.L. 240/2001 de 30 de Agosto, e com base no Perfil de Competências Gerais do Professor, o aluno deverá estabelecer o Perfil de Competências que se propôs atingir nas seguintes áreas:

Relativamente aos objetivos que me propus atingir, posso defini-los e subdividi-los em 4 áreas distintas como está referido no Decreto Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto.

Área 1: Profissional, social e ética

Na primeira área tive como objetivo promover as aprendizagens curriculares que se tornaram essenciais para o desenvolvimento dos alunos no contexto social e ético.

Área 2: Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem

Na segunda área pretendi potenciar as aprendizagens inseridas no currículo plurianual do Colégio privado da região de Lisboa, apresentando total harmonia com critérios de rigor científico, metodológico e os conhecimentos das áreas que o justificaram.

Área 3: Participação na escola e relação com a comunidade

Na terceira área pretendi desempenhar a minha atividade profissional de forma aprofundada, no domínio das diferentes dimensões que completaram qualquer tipo de interinfluência com o Colégio privado da região de Lisboa enquanto instituição educativa e no contexto da comunidade em que está inserido.

Área 4: Desenvolvimento profissional ao longo da vida

Na quarta área, tive como objetivo integrar a minha formação como factor construtivo e determinante da prática profissional que apresentei, desenvolvendo-a a partir das carências e realizações que consciencializo, mediante observação e análise crítica da prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da minha profissão e o recurso à investigação bibliográfica, em conciliação com uma avaliação pragmática com outros profissionais.

ÁREA 1 – PROFISSIONAL SOCIAL E ÉTICA

INTRODUÇÃO

O colégio onde estagiei, na região de Lisboa, fundado em 2003, sendo a maior conquista da APECEF – Associação para a Educação, Cultura e Formação. Tem na sua estrutura 1600 trabalhadores, desde os diretores, professores e corpo não docentes. Existem 2 pólos: um em Sete Rios (pré escolar e primeiro ciclo) e outro na Quinta das Conchas que vai desde o pré escolar (três anos) até ao Liceu (até ao 12º ano). O colégio “apresenta-se como hipótese de encontro com a Verdade, a Justiça, a Beleza e o Bem: no desenvolvimento da razão, da liberdade e da afeição, cada aluno poderá tornar-se capaz de assumir responsável e criativamente a sua vida e de contribuir para o bem de todos”.

A permanente evolução do colégio e do processo educativo, transformou os contextos de atuação do professor num complexo de relações e conhecimentos que aumentam a exigência, a profundidade e a abrangência das funções do professor. Para tal, concorre uma perspectiva *macro* (para além da sala de aula), elevando as tomadas de decisão a um nível que deve integrar reflexões críticas bem fundamentadas.

A dimensão profissional do professor, encerra em si mesma uma forte componente social e ética, devendo contribuir para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, elevando a sua participação na escola e a sua relação com a comunidade ao longo do tempo.

Ao assumir esta responsabilidade, exige-se que o professor interaja direta e indiretamente com os outros agentes da comunidade escolar, fundamentando os processos inerentes às atividades realizadas, intervindo sobre a comunidade escolar de forma inovadora e aportando riqueza.

A relação do professor com uma turma que não lhe está formalmente atribuída requer um planeamento partilhado, ou seja, exige um diálogo com o professor titular no sentido de minimizar o seu desconhecimento, elaborando uma estratégia assente em informações previamente recolhidas.

O sucesso da minha integração nas turmas que estive inserido resultou de um processo colaborativo. Em primeira instância com os professores das turmas, depois com os alunos, adaptando a minha prática letiva a uma simbiose entre as informações anteriormente recolhidas e o comportamento das turmas.

O resultado prático da lecionação evidenciou uma adesão de alunos, até então desconhecidos, ao meu processo letivo, desenvolvendo uma atitude responsável e solicitando a minha presença em ocasiões futuras.

A saída da zona de conforto foi essencial para a elevação dos níveis de exigência, experimentando exercícios nos que depois seriam adaptados aos 5ºano e 10ºano, contribuindo para uma melhoria das prestações e dos resultados nas matérias avaliadas.

Na utilização crítica dos conhecimentos teóricos adquiridos com a intenção de projetar um ensino prático, tal como refere Schön (2000), os alunos efetivam a sua aprendizagem através da ação, cabendo ao professor o papel de orientador, tendo como principais competências: demonstrar, aconselhar, questionar e criticar.

Nesta gestão, muito contribuiu um maior empenhamento na tarefa, traduzindo-se num aumento, conforme definem Carreiro da Costa e Onofre (1988), do tempo potencial de aprendizagem, referindo-se ao período que os alunos passam empenhados na execução de tarefas relacionadas com os objetivos da aprendizagem.

CARACTERIZAÇÃO INICIAL DA ESCOLA

Neste colégio, o Departamento de Educação Física (DEF) é constituído por 8 professores cujas áreas de especialização são diferenciadas (Futebol, Basquetebol, Ténis, Rugby, Esgrima e ginástica). É, sem dúvida alguma, uma mais valia para mim enquanto estagiário, uma vez que ajudou-me na definição de tarefas mais adaptadas, ajustadas e diferenciadas para os alunos. De realçar que, há turmas que têm o privilégio de ter 2 professores numa mesma aula de EF o que possibilita um maior controlo da aula e por conseguinte, uma diferenciação mais efetiva a cada aluno.

O colégio, tem como recursos espaciais para a Educação Física, uma pista de atletismo, quatro pavilhões polidesportivos e um campo de futebol sintético (este campo tem dimensões grandes, o que possibilita leccionar 2 aulas em simultâneo). O facto de o colégio ter inúmeros espaços para as aulas de educação física, possibilita que as mesmas tenham um maior número de alunos em Tempo Potencial de Aprendizagem (TPA) isto é, que estejam em prática o tempo suscetível de promover a aprendizagem, quando na tarefa de aula o aluno concretiza 80% do que é proposto, sem cometer mais de 20% erros e com feedbacks do professor ou progressões pedagógicas. O facto de o colégio proporcionar todas estas infraestruturas, possibilita uma melhor diferenciação do ensino tanto no 5ºano como no 10ºano onde os espaços possibilitam ir ao encontro das necessidades dos alunos.

A organização e gestão dos espaços está a cargo dos professores de educação física. O que está definido é a passagem da turma por um espaço fixo durante 4 semanas. Apesar da polivalência dos espaços, é algo cientificamente estudado que interfere negativamente a diferenciação do ensino dos alunos. Segundo Heacox (2001) significa alterar o ritmo, o nível ou o género de instrução que o professor utiliza, como forma de responder às necessidades, aos estilos ou aos interesses de cada aluno. Ou seja, se os espaços de aula não têm a capacidade de permitir ao professor ajustar aquilo que se torna importante trabalhar para o aluno poder melhorar, de forma contínua e que possa permitir a progressão nas aprendizagens, essa diferenciação pedagógica e consequente evolução dos alunos, fica comprometida.

O modelo de planeamento mais utilizado nas aulas de educação física foi o modelo por blocos. Este é o modelo tradicional de planeamento, não só em Educação física, mas talvez no conjunto das áreas e disciplinas escolares. Segundo Carvalho (2017) consiste em separar o tratamento dos diversos termos ou capítulos do programa curricular dedicando um determinado número de aulas (bloco) a cada tema (ou unidade temática do programa que assim é assumido como unidade didática, ou seja, plano de um conjunto de aulas, geralmente seguindo-se a estrutura do manual de aprendizagem adotado).

O colégio considera os jogos desportivos coletivos essenciais e aqueles que “prestigiam” a Educação Física pois acreditam que estes promovem um espírito de equipa, entreaduda e de sacrifício, pelos colegas cooperantes do próprio jogo. Estes mesmos jogos contrariam aquilo que são as tendências individualistas e facilitistas, cada vez mais presentes na sociedade que vivemos.

ÁREA 2 – DESENVOLVIMENTO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

Caracterização da turma

Neste ano letivo (21/22), ingressei no colégio para ser professor estagiário. Deram-me a responsabilidade de ficar com uma turma do 5º ano (2º ciclo) e uma do 10º ano (Secundário). A primeira turma é constituída por possui 31 alunos dos quais 13 são rapazes e 18 são raparigas. A segunda turma é constituída por 25 alunos, dos quais 10 são rapazes e 15 são raparigas. De salientar que nenhum destes alunos tem necessidades educativas especiais (NEE), pelo que não houve necessidade de elaborar um currículo diferenciado.

A turma do 5ºano agregava alunos oriundos de diferentes turmas bem como alunos novos vindos de outras escolas. No caso específico da disciplina de EF, a turma caracterizava-se por apresentar um bom nível de aproveitamento, com destaque para os alunos nº4, nº7, nº8, nº12 e nº15 que nos anos anteriores tiveram excelentes resultados. Com base na informação recolhida constatei que vários alunos praticam outras modalidades fora do contexto de EF, nomeadamente futebol (nº7, nº8, nº18, nº20, nº22, nº23, nº25), voleibol (nº2, nº4, nº9), ginástica acrobática (nº5) e natação (nº12, nº19, nº24). Destaco ainda para os 2 alunos que realizam esgrima no colégio com o professor orientador Bruno de Carvalho (nº13 nº21).

A turma do 10º ano apenas tinha 4 alunos novos no colégio (nº3, nº8 nº15 nº19). A maioria dos alunos já se conheciam há vários anos e já frequentavam o colégio pelo menos há 5 anos. Relativamente à prática de atividade física extra Educação Física, há vários alunos que praticam modalidades fora do colégio, tais como futebol (nº8 nº10 nº20 nº22), patinagem (nº5 nº12), Voleibol (nº15 nº17) e Basquetebol (nº3 nº11).

Relativamente à carga horária, o 5ºano foi exposto a 2 aulas semanais, uma de 50' e outra de 70'. A turma do 10ºano, foi exposta a um conjunto de duas aulas semanais, cada uma de 60'.

Considero importante referir que segundo alguns autores (Bom, et.al, 1989; Jacinto, Carvalho, Comédias & Mira, 2001) a distribuição da carga horária em três momentos semanais, torna-se fulcral, para a aplicação dos princípios de treino e o desenvolvimento da aptidão física na perspetiva de saúde. Os horários dos alunos são uma questão fulcral, devendo definir-se períodos para as diferentes tarefas do dia: estudo, refeições, sono e lazer. A coordenação dos processos de desenvolvimento curricular dos alunos deve ser assumida pelo DT, promovendo novos cenários e exigindo uma corresponsabilização entre os alunos e os Encarregados de Educação, no sentido de alterar comportamentos e atingir os objetivos propostos.

Nas aulas de Educação Física, as situações de indisciplina foram poucas ao longo do ano. Estas situações provocam desequilíbrios importantes no normal funcionamento do grupo-turma e do colégio em geral, sendo associadas por Estrela (1992), aos alunos que chegam à escola marcados por problemas familiares, económicos, sociais, raciais, étnicos e por insucessos repetidos. As situações para os desajustes comportamentais podem resultar, segundo Amado (2000), de determinantes como a imaturidade, questões temperamentais, falta de interesse e motivação para o estudo, um percurso estudantil de insucessos e baixa autoestima ou por uma fraca capacidade de controlo de impulsos, muitas vezes ligada a fatores biológicos.

Lopes e Rutherford (2001), consideram fundamental uma boa organização e gestão de sala de aula, permitindo planejar e adotar um conjunto de estratégias que contribuem decisivamente para a prevenção e diminuição da indisciplina.

Nesta lógica, tentei sempre transmitir aos alunos um comportamento coerente, prestando atenção aos pormenores através de uma comunicação permanente. A emissão de feedback, pelo seu carácter assertivo da mensagem, suportou-se numa observação atenta, tentando, simultaneamente, ensinar, aplicar diferentes estratégias para cada grupo de alunos com necessidades específicas, sancionar comportamentos de desvio ou corrigir e motivar desempenhos. Na apresentação inicial da aula deve perceber-se a sua organização, evitando paragens que potenciem fenómenos de distração, desatenção e comportamentos desajustados, promovendo atividades claras e lógicas de modo a ser facilmente entendidas.

Na perspectiva de Lopes e Rutherford (2001), o professor deve ser inovador, partindo com expectativas positivas relativamente aos desempenhos dos seus alunos, desafiando-os com objetivos otimistas e realistas de forma a manter o seu interesse, atenção e motivação.

Planeamento

Ao longo do ano de estágio procurei utilizar um modelo pedagógico centrado no ensino, tendo optado pelo Modelo de Instrução Direta (Azevedo, 2012, p. 5), o qual vai ao encontro das orientações expressas no Plano Nacional de Educação Física (PNEF). Este modelo é explícito, sistemático e está organizado em três fases, modelagem, prática dirigida e prática autónoma, o que permitiu ensinar aos alunos a adotarem um processo de aprendizagem ajustado ao seu nível de conhecimentos. Na primeira fase – modelagem – estabeleci uma aprendizagem sequencial, como forma de a ligar aos conhecimentos anteriores, a definir prioridades, a estabelecer objetivos de aprendizagem e a organizar/planejar o restante ano letivo. Na segunda – prática dirigida – adequiei estratégias e metodologias, de forma a ajustar o processo de aprendizagem às características, necessidades e possibilidades dos alunos. Por último, na terceira etapa – prática autónoma – proporcionei múltiplas ocasiões de prática e de aprendizagem para consolidar o seu progresso, tendo ainda aplicado estratégias de promoção das Necessidades Psicológicas Básicas de Deci e Ryan (2000), nomeadamente proporcionar-lhes oportunidades de escolhas apropriadas ao seu desenvolvimento, encorajá-los à auto iniciação através de feedbacks positivos e fortalecendo a sua percepção de autoeficácia (Bandura, 1997; Azevedo, 1993).

Para além deste modelo, utilizei ainda outro modelo de Avaliação, Gestão, Instrução e Clima (AGIC), uma vez que permite ao professor compreender o grau de rendimento da sua aula, consoante o alcance dos níveis predefinidos dos critérios inseridos nos três domínios de aula (Gestão, Instrução e Clima). Na dimensão Gestão tentei encontrar formas de organização adequadas e que promovam o empenhamento dos alunos, proporcionando muito tempo de prática, mantendo e fazendo respeitar as regras de segurança de modo a garantir a segurança dos alunos. As rotinas de organização objetivaram uma utilização eficaz dos materiais didáticos e conseqüentemente uma melhor gestão de aula. Na dimensão instrução, foi necessária uma proximidade física dos alunos, sempre perto dos alunos que estão a executar as tarefas de maior risco ou com um índice de dificuldade mais elevado. O posicionamento foi fulcral para um controlo visual de toda a turma e uma atenção permanente à prática. Foi muito importante saber quando era necessária uma observação da atividade global ou uma observação da atividade individual. Na dimensão clima foi essencial construir um bom ambiente de aula com interações e cooperação entre os alunos. Nesse sentido, senti os alunos mais

comprometidos com as diferentes tarefas através de uma diferenciação do ensino, tornando a tarefa adequada e significativa.

Tendo por base o protocolo AGIC tentei adequar os comportamentos dos alunos aos objetivos definidos. Devido ao facto de uma das turmas que acompanhei se ter revelado, na sua generalidade, algo conversadora e com propensão para a perda de tempo em processos de montagem e desmontagem do material, transições entre estações e início das atividades, optei por um estilo de ensino de comando. Esta opção, permitiu controlar melhor a turma e especializar alguns dos alunos nalgumas tarefas para que, paulatinamente, as fossem realizando com colegas menos apetentes. A delegação de funções foi realizada gradualmente, deparando-me sempre com um núcleo de alunos com pouca propensão/vontade de as realizar, tendo jogado com o complexo de relações entre si de modo que juntos, os pequenos grupos funcionassem.

Procurei sempre realizar ciclos de feedback, garantindo informação de retorno em função dos comportamentos observados. No início do ano letivo, senti algumas dificuldades em observar todos os grupos em simultâneo, definindo um posicionamento que me permitisse visualizar todos os grupos, estando mais próximo daquele que considerava mais pertinente nos diferentes momentos.

A habituação dos alunos a este procedimento foi muito satisfatória pois começaram a desenvolver, com o decorrer das aulas, comportamentos reveladores de uma maior atenção e predisposição para acolher as informações veiculadas.

Aquando da transmissão de feedback individual procurei sempre manter uma panorâmica geral do espaço, transmitindo ideias e objetivos de forma clara e concisa. Quando a mensagem se dirigia ao grupo, tentei promover um curto período de reunião junto a mim, mantendo-me de frente para a ação das demais estações.

Todos os planos que realizei ao longo do estágio tiveram por base o modelo de planeamento que o DEF do colégio utiliza desde sempre, o modelo de planeamento por blocos. Este é o modelo tradicional de planeamento, não só em Educação física, mas talvez no conjunto das áreas e disciplinas escolares. Consiste em separar o tratamento dos diversos termos ou capítulos do programa curricular dedicando um determinado número de aulas (bloco) a cada tema (ou unidade temática do programa que assim é assumido como unidade didática, ou seja, plano de um conjunto de aulas, geralmente seguindo-se a estrutura do manual de aprendizagem adotado).

Nesta perspectiva, o ensino é bastante intenso, isto é, todos os alunos da turma são expostos à mesma matéria durante um período considerável de tempo, realizando sempre a mesma temática. O grande dilema que o professor é exposto e confrontado neste modelo é se realmente todos os alunos conseguem acompanhar o ritmo ou se alguns acumulam de facto um défice de conteúdos que não conseguem aprender dificultando assim a sua aprendizagem. Aí está o verdadeiro problema das escolas, não conseguem dar aos alunos aquilo que eles necessitam e de acompanhar o ritmo de exposição de matérias, onde os programas são demasiado longos.

Em educação física, o modelo por blocos é, sem dúvida, aquele que se torna mais intuitivo. Uma das razões óbvias é quando se pensa que o importante é dar a conhecer e pôr os alunos a experimentar o maior número de modalidades desportivas possível, fomentando um ensino sem uma sequência lógica de progressão, sem princípio, meio e fim, não havendo relação entre as diferentes matérias. Nas diferentes unidades didáticas, há uma estrutura ou um plano de ensino a seguir, que tem sempre por base uma instrução inicial, explicação das regras e das diferentes habilidades técnicas correspondentes à modalidade em causa, depois passa à exercitação das ações técnicas e por último, pretende-se que os alunos consigam aplicar tudo isto em situação de jogo.

É então, nesta sequência, possível constatar que o plano anual é uma justaposição sequencial de iniciações às várias modalidades leccionadas ao longo do ano, em que todas elas terminam numa avaliação sumativa segundo o critério principal da execução das técnicas que foram abordadas.

Outras das razões que levam os professores de educação física a adoptar o modelo de planeamento por blocos prende-se com o facto de dependerem das condições matérias e espaciais para leccionar as aulas de educação física.

Podemos designar a disciplina de Educação física como laboratorial uma vez que as diferentes matérias dependem das estruturas espaciais, bem como, de variáveis intrínsecas aos próprios conteúdos. Cada modalidade exige um espaço próprio e, como tal, as rotações das turmas pelos espaços disponíveis para as aulas de educação física determinam a modalidade que terá de ser tratada em detrimento daquilo que os alunos mais precisam. É uma realidade que condiciona o ensino uma vez que os espaços não são polivalentes e não permitem ao professor decidir o que é mais conveniente ensinar como forma de ir ao encontro daquilo que os alunos mais precisam de aprender. A circulação das turmas pelos espaços que cada escola tem para as aulas de EF, torna-se muitas das vezes, no plano anual de ensino, evidenciando assim o número e encadeamento de aulas que serão abordadas nesses mesmos espaços, limitando a avaliação formativa.

Estes dois motivos servem para explicar a utilização tão disseminada do modelo de planeamento por blocos que vem ao encontro do enorme contacto que os alunos têm com um ensino expositivo, isto é, expor constantemente os alunos às mesmas informações e às mesmas matérias de aprendizagem, que culmina com a ideologia seletiva e um tipo de avaliação normativa- aferir alunos de igual desempenho, evidenciando aqueles que são melhores. Nesta sequência, as aulas de EF acabam por apenas demonstrar quais são os alunos mais aptos, os de nível médio e os menos aptos nas diferentes matérias, o que no final de cada unidade didática, equivalem às posições relativas no início do ano. Este tipo de método não permitem realizar uma avaliação formativa válida nem sequer, objetivos de superação dos alunos.

Ensino

Tal como já referi, no ano letivo 21/22, tive o privilégio de ser professor estagiário, responsável por uma turma de 5ºano (2ºciclo) e uma turma de 10ºano (Secundário).

Todo o processo de ensino-aprendizagem realizado ao longo deste ano letivo, teve como objetivo potenciar ao máximo a aprendizagem dos alunos das turmas pelas quais fiquei encarregue de acompanhar ao longo do ano. Para que o meu trabalho fosse o melhor possível, procurei desde cedo rever o meu saber, para que posteriormente conseguisse corresponder às necessidades dos alunos, aquando das práticas propostas.

Para tal, foi muito importante conhecer as instalações e as dinâmicas da escola para avaliar bem as possibilidades e em função dos recursos que a escola apresenta (humanos, materiais, espaciais, temporais, financeiros).

Um dos desafios bastante interessantes este ano letivo foi organizar diversas atividades relacionadas com a disciplina de educação física (torneio inter turmas, *sports day* e corta-mato).

Avaliação

A avaliação tem como objetivo aferir o nível de prática de cada aluno. O professor ao atribuir uma nota ao aluno, colocá-lo num nível de prática que este apresenta ao longo de todo o processo ensino-aprendizagem.

No colégio, as grelhas de observação foram previamente definidas pelo professor orientador. Tanto a avaliação diagnóstica, como a formativa e sumativa, foram reguladas pelo professor titular da turma.

No início de cada unidade didática, como forma de perceber aquilo que cada aluno necessita de trabalhar, realizei a avaliação de diagnóstica, num contexto de situação de jogo reduzido onde pude definir as prioridades que a turma em causa necessita de trabalhar.

Ao longo do ano letivo, fui realizando a avaliação formativa. Uma vez que no colégio, o modelo de planeamento utilizado é o blocos, senti alguma dificuldade em realizar esta avaliação uma vez que o número de aulas em que os alunos estão na modalidade em causa é muito reduzida, havendo uma prática muito pouco regular da modalidade. Não realizámos nenhum teste, no entanto, ao longo do ano houveram momentos de verificação de conhecimento o que permitiu avaliar formativamente o ensino no domínio dos conhecimentos.

No final de cada unidade didática, realizei a avaliação sumativa que em 3 momentos foi elaborada para ser apresentada em pauta. O facto de a avaliação ser apresentada em pauta torna-se benéfico uma vez que os alunos verificam a sua progressão e aprendizagens a partir de um número que classifica o grau das mesmas.

Neste sentido, tive presente o ideal preconizado por Roldão (2005), incutindo nos alunos a necessidade de apropriação dos conceitos, saberes, técnicas, factos e teorias, utilizando o saber e demonstrando-o através da utilização contextualizada do que aprenderam.

Este quadro que apresento a seguir foi uma das grelhas disponibilizadas pelo professor orientador para nos guiar-mos aquando da avaliação.

Matéria/ percentagem	Atletismo	Futebol	Badminton	Voleibol	Escalada	Corfebol
50%	1000 m	Passe; Receção; Condução; Remate;	Pega; Clear; Lob; Serviço; Drive;	Serviço; Passe; Manchete; Remate;	Parede 1; Parede 2; Parede 3;	Passe; Receção; Lançame ntos;
50%	Salto em comprimento	Jogo	Jogo	Jogo	Nós e segurança	Jogo

Quadro 1 – Grelha de avaliação

ÁREA 3 PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E NA RELAÇÃO COM A COMUNIDADE

Relativamente aos trabalhos realizados nesta área, no que toca à criatividade da intervenção socioeducativa e a articulação da mesma com o processo de ensino aprendizagem, trouxe alguns atletas do Sporting Clube de Portugal para leccionarem a aula de Educação Física na modalidade em que são especialistas. Foi uma atividade que a meu ver teve um grande impacto no colégio, sobretudo na motivação dos alunos para a prática de atividade física. Houve algumas modalidades que vivenciaram pela primeira vez (capoeira e skates) o que permitiu também terem novas experiências com modalidades que não são leccionadas pelos professores de Educação Física.

No Desporto escolar (DE), fiquei responsável por acompanhar um novo projeto no colégio, o DE no primeiro ciclo. A modalidade que estive inserido foi o futebol, tendo havido uma enorme adesão por parte dos alunos, uma vez que estiveram inscritos 47 alunos (46 rapazes e 1 rapariga). A organização dos dias de treino esteve a cargo do professor responsável onde cada ano treinou uma vez sozinho e outra vez acompanhado por outro ano.

No grupo constituído por elementos do 3º e 4º ano tinha 4 alunos que jogavam em clubes federados e disputavam o campeonato da Associação Futebol Lisboa o que tornou-se numa enorme vantagem para ajudar os elementos com mais dificuldades que, agrupados em grupos heterogéneos, tivessem melhores situações de prática para poder evoluir.

Todos os alunos podiam inscrever-se nestes treinos ao final dia, seguindo uma lógica de iniciação do DE no colégio. Uma vez que esta atividade teve início neste ano letivo, foi fundamental que todos os alunos pudessem participar, para que fosse possível viabilizar esta atividade.

Estes jovens, com idades compreendidas entre os 6 e os 9 anos, têm um prazer espontâneo pelo jogo. Csikszentmihalyi (2000) refere que se trata de uma experiência autotélica, ou seja, a atividade é a própria recompensa ou gratificação e não apenas o resultado do jogo.

O Futebol pertence ao grupo de modalidades com características próprias e comuns, designado por JDC, caracterizando-se pela relação de oposição entre os jogadores das duas equipas em confronto e a relação de cooperação entre os elementos da mesma equipa, num contexto aleatório (Garganta, 2005). Por isso, o jogo de Futebol fomenta nos jogadores uma sucessão no tempo e no espaço de equilíbrios e desequilíbrios momentâneos, atuando de forma cooperativa os elementos da mesma equipa. Em suma, é um jogo aberto, incerto e imprevisível (Comédias, 2012), e foi com base nestes princípios que se deu início ao ensino do jogo.

Quanto às condições espaciais, o colégio tem 2 campos de futebol sintético. Estes treinos realizaram-se no sintético mais pequeno (campo do 1º ciclo). Este campo ficou inteiramente disponível para o DE o que possibilita que haja regularidade na prática da modalidade.

Quanto aos recursos humanos, o facto de haver 2 professores especialistas em futebol ajudou-me a discutir ideias e a refletir sobre as minhas práticas. Houveram vários momentos de partilha de exercícios e de reflexão sobre as práticas o que contribuiu bastante para o meu desenvolvimento na modalidade de futebol.

Relativamente ao número de momentos competitivos que tivemos ao longo do ano foram apenas quatro. A meu ver, não é de todo o número ideal uma vez que, os alunos ficam imenso tempo sem

este estímulo do “jogo” contra outros meninos. Segundo Quina (2003) “a grande aspiração de qualquer criança é jogar, porque a prática competitiva lhe trás alegria, diverte-a e envolve-a do ponto de vista pessoal, dotando-a assim de três importantes ingredientes fundamentais para o sucesso em muitas outras dimensões da sua vida”. Os ingredientes fundamentais a que o autor se refere são: Saber ser, que vai ao encontro de valores como a autoestima, autoconfiança, autocontrolo e espírito de sacrifício. O saber estar, que sustenta no civismo, no respeito pelas regras e pelos outros, na entreatajuda e na cooperação. Por último, o saber fazer que se baseia firmemente no ganho de um conjunto de competências ao nível das capacidades coordenativas, condicionais e técnico-táticas, próprias da prática em questão.

Para conseguir realizar uma boa avaliação inicial fiável, objetiva e válida, optei pela situação global GR+ 3x3 +GR, em espaço amplo, presente nos PNEF, tendo como base o argumento do todo para as partes, do jogo para o jogador, como afirma (Comédias, 2012).

A direção de turma assume competências de gestão intermédia, devendo promover o desenvolvimento social dos alunos e a sua integração na escola. Tem um papel de coordenação relativamente aos professores da turma e assume uma relação de maior proximidade com os encarregados de educação.

Os alunos são humanos e imprevisíveis, estão sujeitos ao ambiente que os rodeia, aos condicionalismos de uma família e de uma sociedade em que se encontram inseridos, reagindo e interagindo de formas muito diversas, merecendo uma análise e acompanhamento personalizado tendo em consideração as suas necessidades e o seu potencial de desenvolvimento.

A função do diretor de turma é de grande responsabilidade e muito importante para a missão da escola, principalmente pelo papel que tem ao nível das estruturas de gestão intermédia da escola e com os Encarregados de Educação (Clemente & Mendes, 2013).

Segundo Boavista e Sousa (2013) o DT é um elemento fundamental ao nível interno, nomeadamente nas relações grupo-turma, grupo-professores (coordenação interdisciplinar) e, também, escola-Encarregado Educação (EE). As escolas de qualidade, referiram a necessidade da envolvimento de todos estes intervenientes, para potenciar a melhorias das aprendizagens dos alunos (Boavista & Sousa, 2013). Clemente & Mendes (2013) reforçam ainda que na relação professor-aluno, o DT deve ser sobretudo um orientador que tem como finalidade facilitar aprendizagens que estejam em linha com as atitudes, interesses, capacidades e valores dos alunos, de modo a assegurar a sua autorregulação como pessoa.

Numa visão comportamentalista, podemos olhar para a indisciplina como um entrave à aprendizagem e aquisição dos comportamentos. A sua interiorização efetiva-se em função das interações vivenciadas pelos indivíduos, percebendo-se que os comportamentos que lhes servem de referência e não perante atitudes corretas e ajustadas. Porém, se os maus comportamentos podem ser aprendidos, os bons comportamentos também o podem sê-lo. Nesta lógica, importa apontar soluções e adotar procedimentos que facilitem a substituição dos comportamentos desajustados pelos desejados.

Quanto à parte académica, posso afirmar que foram escassos os problemas, uma vez que felizmente, os alunos são bastante autónomos no que concerne ao estudo e cumprimento de horários. Na dimensão dos pais, numa apreciação global, apercebi-me que todos eles confiam no trabalho realizado pelos professores, onde durante o dia delegam a atividade educativa nos professores, diretores e auxiliares.

3. ARTIGO CIENTÍFICO

Efeito do género no nível de intensidade das aulas de educação física

Autores: Gonçalo Valente, Frederico Pacheco, Paula Rodrigues

Nome da revista:

Data de submissão/aceitação:

EFEITO DO GÉNERO NO NÍVEL DE INTENSIDADE DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Gonçalo Valente¹, Frederico Pacheco¹, Paula Rodrigues^{1,2}

¹ISEIT – Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares, Instituto Piaget Almada

²Kinesiolog, Research Unit in Human Movement Analysis, Instituto Piaget, Almada, Portugal

RESUMO

Este estudo pretendeu analisar o efeito do género no nível de intensidade das aulas de educação física, especificamente na modalidade de futebol. A amostra foi constituída por 51 alunos (25 do ♂ e 26 ♀), que frequentaram o 5ºano e 10ºano num colégio na região de Lisboa. O acelerómetro modelo GTX3 ActiGraph xGT3X foi o instrumento utilizado para medir a intensidade do esforço físico durante uma aula de 60 minutos da modalidade de futebol. Os resultados revelaram que o género não influenciou o nível de intensidade das aulas. Para além disso, os alunos do 5ºano e 10ºano, tanto do sexo masculino como feminino, estiveram mais de 50% do tempo da aula em atividade física vigorosa (5º ano Rapazes: 80,53% Raparigas: 76,44 %; 10º ano Rapazes: 88,41% Raparigas: 84,71%) o que é possível afirmar que as aulas conseguiram corresponder às diretrizes da OMS. No 5º ano não se observaram diferenças significativas na % de AFMV, no entanto no 10º ano, há uma ligeira diferença na intensidade vigorosa entre géneros, apresentando os rapazes valores superiores aos das raparigas. Do ponto de vista da promoção da saúde, as aulas que cumpriram as diretrizes da OMS tem mais efeito nos alunos, uma vez que, tornam-se aulas onde a motivação intrínseca dos alunos é maior pelo desafio que se cria nos exercícios propostos, contribuindo para a melhoria dos níveis de aptidão física. Torna-se essencial que os professores planeiem as suas aulas para que seja possível criar exercícios cuja intensidade dos mesmo leve os alunos a estarem em AFMV mais de 50% da duração da aula.

Palavras-chave: Género, Educação Física, Intensidade

EFFECT OF GENDER ON THE INTENSITY LEVEL OF PHYSICAL EDUCATION CLASSES

ABSTRACT

This study aims to analyze the effect of gender on the intensity level of physical education classes, specifically in football. The sample is composed by 51 students (25 male and 26 female), who attended 5th and 10th grades in a college in Lisbon. The accelerometer model GTX3 ActiGraph xGT3X was the instrument used to measure the intensity of physical effort during a football class. The results demonstrated that gender did not influence the intensity level of the classes. Furthermore, students from basic and secondary school (fifth and tenth grades), both male and female, spent more than 50% of the class time in vigorous/high effort physical activity (5th grade boys: 80.53%, girls: 76.44%; 10th grade boys: 88, 41% girls: 84.71%), which confirms that classes were able to comply with the WHO (World Health Organization) guidelines. In the 5th grade, we could not observe significant differences in the percentage of moderated to vigorous physical activity (MVPA), however, in the 10th grade, there is indeed a slight difference in vigorous intensity between genders (where boys present higher values than girls). From a health promotion point of view, classes that were able to comply with the WHO guidelines have more positive effects on students, as their intrinsic motivation is greater due to the challenge presented in the exercises thus, contributing to the physical improvement. It is crucial that professors organize and plan their classes in order to create exercises, whose intensity leads students to be in MVPA more than 50% of the class duration.

Keywords: Gender, physical education, intensity

1 INTRODUÇÃO

A Educação física tem como grande vantagem promover a saúde e fomentar nos jovens estilos de vida ativos e saudáveis (Sallis & McKenzie, 2000). Num estudo realizado por Buchheit, Platat, Oujaa e Simon (2007) os autores referem a importância e os benefícios que os jovens obtinham se tivessem por hábito praticar atividade física pelo menos 3-4 vezes por semana, durante 30 a 60 minutos. Para além disso, esta mesma atividade física seria essencial que fosse realizada com uma intensidade moderada. Entre muitas diretrizes, a OMS (2010), determinou que é fundamental que os jovens e adolescentes com idades compreendidas entre os 5 e os 17 anos, façam diariamente uma hora de atividade física com intensidade moderada a vigorosa.

Rowland (1995) afirma que a divulgação e explicação entre os mais jovens dos benefícios que a actividade física tem para a saúde é um fator crítico de enorme importância. É determinante que na infância se comece a incentivar os jovens a participar em elevados níveis de atividade física, uma vez que, aumentam a probabilidade de continuidade desta mesma prática regular de atividade física, numa idade adulta.

Segundo Sallis e Owen (1998), o género e a idade são duas determinantes biológicas dominantes na atividade física. O género continua a ser uma das variáveis mais estudadas, no entanto, verifica-se ainda que, tanto na infância como na adolescência, os rapazes são mais ativos do que as raparigas.

No estudo realizado por Vian et al. (2019) constataram que numa aula de 45 minutos, apenas 31 minutos foram aproveitados do período total da aula. Os alunos permaneceram 19 minutos em intensidade muito baixa e baixa. Sendo assim, as evidências indicam que as aulas são pouco aproveitadas e os esforços físicos realizados com intensidade alta caracterizaram-se como de curta duração.

Num outro estudo realizado por Almeida (2009) em dois estabelecimentos de ensino urbanos (um privado e um público), verificaram que numa aula de 45 minutos não se encontraram diferenças estatisticamente significativas entre géneros, mas na de 90 minutos os rapazes formais mais ativos.

Segundo o estudo de Varela (2011) o género não é um fator explicativo da variação da motivação para a prática de educação física, apesar de que, o género masculino tem maior atividade relativamente ao género feminino, o que resulta numa maior motivação para a prática da atividade física. Este estudo corrobora com alguns estudos semelhantes (Sallis, 1993; Armstrong, 1998; Caspersen et al., 2000).

O professor neste processo tem um papel fundamental uma vez que a supervisão e o acompanhamento da prática de educação física regular, associada a uma alimentação saudável, pode contribuir para diminuir risco de lesões e maus hábitos. Daí que, a escola assuma um papel preponderante para combater maus hábitos diários e acima de tudo combater o sedentarismo que tem sido um problema nos tempos que correm (Alves, 2007).

As aulas de Educação Física são então um ponto fulcral para colmatar todas estes problemas, devendo o professor ter a capacidade de motivar os alunos para que estes cumpram aquilo que são os objetivos da disciplina, resolvendo assim os problemas, dificuldades e as oportunidades que influenciam as práticas regulares de atividade física. Assim, pretende-se com este estudo, averiguar o cumprimento das recomendações da OMS para as aulas de educação física (atingir mais de 50% da

aula em AFMV), bem como analisar o efeito do género na intensidade das aulas de EF especificamente na modalidade de futebol.

2. Métodos

Amostra

A amostra foi constituída por 51 alunos (25 ♂ e 26 ♀) sendo 28 do 5º ano e 23 do 10º ano. A tabela 1 mostra a caracterização das turmas por ano segundo o peso e a altura.

Dados peso e altura por ano	Peso		Altura		Número de alunos
	média	desvio padrão	média	desvio padrão	
5 ano	37,02	5,25	1,42	0,04	24
10 ano	60,25	9,34	1,53	0,05	27

Tabela 1 – Caracterização das turmas segundo o peso e altura

2.1 INSTRUMENTOS

Para a quantificação e qualificação da atividade física, foi utilizado o acelerómetro modelo GTX3 ActiGraph xGT3X.

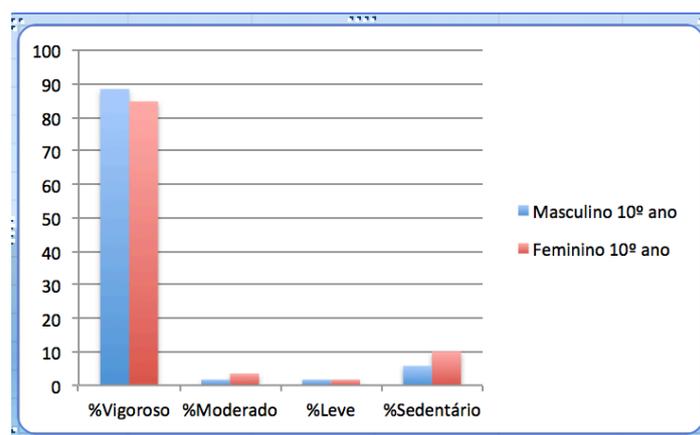
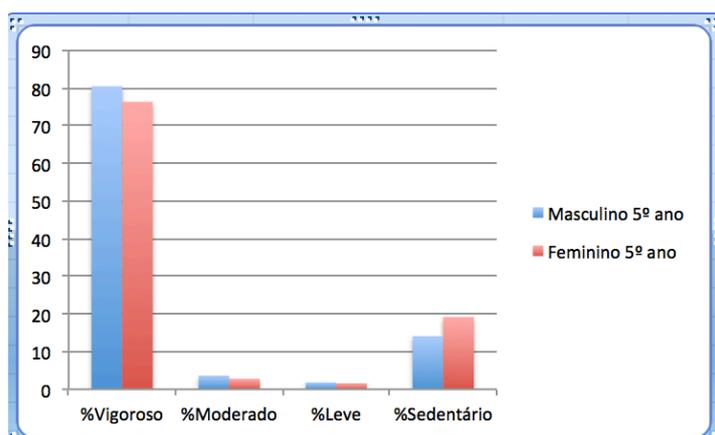
2.2 PROCEDIMENTOS

Este estudo foi efectuado no âmbito do mestrado em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Antes de efectuar o estudo, foi necessário solicitar as devidas autorizações quer do colégio quer dos encarregados de educação, para que pudéssemos recolher os dados sobre a composição corporal bem como, colocar nos seus educandos um aparelho no pulso com o objetivo recolher os dados necessários. Numa primeira fase os alunos foram pesados e medidos. Posteriormente, a colocação dos acelerómetros foi efectuada pelo professor no início de uma aula apenas nos alunos cuja autorização estivesse assinada de forma a garantir que cumpria os critérios de colocação. A aula teve a duração de 60 minutos, no mês de Maio (3º período), onde a modalidade lecionada foi o futebol. O plano de aula realizado neste dia encontra-se em anexo. Os resultados foram categorizados em níveis de intensidade (Sedentário; Leve; Moderado; Vigoroso) e posteriormente foram comparados com as recomendações da OMS. Os dados foram tratados no SPSS. A estatística descritiva foi utilizada para determinar os valores médios, desvio padrão, valores mínimos e máximos. O teste de normalidade de Shapiro-Wilk foi usado para determinar a normalidade dos dados. Usou-se o teste não paramétrico - U de Mann-Whitney para comparação entre géneros. O nível de significância foi estabelecido em 95%.

3. RESULTADOS

Da análise dos dados recolhidos pelo acelerómetro foi possível constatar que os alunos, rapazes e raparigas, estiveram mais de 50% do tempo útil da aula em atividades com intensidade moderada a vigorosa. No entanto, comparando os géneros, através da análise dos gráficos, verificou-se a inexistência de diferenças estatisticamente significativas apesar do género Masculino ter apresentado, tanto no 5º ano como no 10º ano, valores um pouco mais elevados (percentagem Vigoroso – 5º ano 80,5% e 10º ano 88,4%) comparando com o género feminino (percentagem Vigoroso – 5º ano 76,4% e 10º ano 84,7%). É ainda de realçar, observando o gráfico referente ao 10º ano, que na intensidade vigorosa os rapazes demonstraram valores superiores às raparigas e as raparigas valores mais elevados na intensidade sedentário do que os rapazes.

Em relação ao contexto de aula, os períodos de prática motora foram maioritariamente jogos reduzidos, onde o índice, a nível físico, foi elevado.



4. Discussão

Após comparar os géneros dos dois anos que contribuíram para a amostra deste estudo, foi possível constatar que, não houveram diferenças estatisticamente significativas entre os géneros, no entanto o género Masculino apresentou, tanto no 5º ano como no 10º ano, valores um pouco mais elevados comparando com os do género feminino. Uma das explicações que encontramos para no 10º ano rapazes e raparigas apresentarem resultados muito idênticos, deve-se ao facto e concordando com Machado et al.,(2006) a Educação Física contar para a média de acesso ao ensino superior, o que influencia a predisposição dos alunos para as diferentes tarefas de aula como forma de obterem uma boa classificação para melhorar a média. Relativamente ao 5º ano, pelo facto de serem crianças mais novas, a entrega para as aulas de educação física é bastante boa, pelo que seja expectável haver diferenças mínimas. Estes dados podem servir como base para verificarmos que é possível promover a saúde dos alunos, em contexto de aula. Para que isso aconteça, basta que haja um planeamento prévio da parte do professor tal como é realçado por Martin, et al. (2001). Este estudo e corroborando o de Sallis e Patrick (1994), permite concluir que, tanto os rapazes como as

raparigas, conseguem atingir pelo menos os níveis mínimos de atividade física suficientes para que das aulas advenham benefícios para a saúde dos alunos.

Este estudo vai ao encontro daquilo que foi possível constatar em estudos semelhantes Pate, et al (1994) e Hallal et al. (2006). O género não tem efeito no nível de intensidade das aulas de educação física. No entanto, relativamente à intensidade das aulas, se houver um bom planeamento da parte dos professores, é possível inverter os tempos em que os alunos não estão em atividade e consequentemente aumentar o tempo útil de pratica bem como os índices físicos durante uma aula de Educação Física.

O facto de não se observarem diferenças significativas entre géneros pode dever-se ao facto de que em todas as aulas que lecionei não alterei os exercícios em função do género, todos os alunos realizam os mesmos exercícios, podendo ou não serem introduzidos alguns constrangimentos para ir ao encontro das necessidades de cada aluno.

Relativamente às limitações que tivemos ao realizar este estudo, em primeiro lugar, o facto de só haver 9 acelerómetros dificultou que pudesse realizar com mais turmas. Para além disso, não houve a possibilidade de haver um elemento que pudesse controlar se efectivamente o relógio ficou bem fixo ao pulso de cada aluno ao longo de toda a aula. O número de aulas que foram avaliadas foram diminutas e o grupo etário foi restrito apenas a jovens de um colégio na região de Lisboa.

Apesar disso, o estudo realizado demonstra que, apesar da amostra ser relativamente pequena, o género não influenciou a intensidade das aulas de Educação Física. Para além disso, é ainda possível averiguar que as aulas conseguiram cumprir as recomendações da OMS, com resultados muito positivos no que concerne ao tempo em que os alunos estão em atividade física moderada a vigorosa, apresentado resultados acima dos 50%, tanto nos rapazes como nas raparigas.

5. Conclusão

Os resultados deste estudo mostram que o género não teve efeito na intensidade das aulas de educação física. Para além disso, o estudo permitiu-nos constatar que as aulas tem predominantemente momentos em que os alunos estão em atividade física moderada a vigorosa o que corrobora com as recomendações da OMS. Estes resultados permitem averiguar que as aulas de Educação Física podem ser uma excelente forma de trazerem inúmeros benefícios à saúde física e mental dos nossos alunos, minimizando os tempos em que estes passam em tempo sedentário. O professor deve colocar os jovens a exercitar níveis de intensidades elevadas utilizando as suas ferramentas para que, com um planeamento pensado e adequado às necessidades dos alunos, consiga chegar a valores de índices físicos que contribuam para o bem-estar dos alunos.

4. REFLEXÃO FINAL

Este ano foi marcante. Ensinei e aprendi. Um ano que fica para sempre guardado na minha vida, porque proporcionou-me momentos que vivenciei de forma muito especial e que recordarei com muito orgulho ao longa da vida, já que foi o início da minha atividade profissional.

Ao longo do tempo, fui adquirindo competências, recebendo orientações e esclarecendo dúvidas que com o tempo se dissiparam. A experiência acumulada e a capacidade reflexiva foram essenciais no decorrer de todo o processo.

A adoção de um comportamento reflexivo, tal como propôs Schon (2000), teve como objetivo encerrar os desafios e as dificuldades referentes ao início da minha prática pedagógica, ativando os conhecimentos adquiridos e analisando as situações inesperadas resultantes das minhas ações.

O empenho e a participação, fomentados ao longo do processo, foram determinantes no meu progresso que obtive ao nível da lecionação, durante e no final do ano. Os alunos foram essenciais para conseguir desenvolver as minhas capacidades e competências naquilo que é a intervenção pedagógica do professor. A possibilidade que me foi dada de planejar, organizar, liderar, gerir, controlar, avaliar foi fulcral para o meu desenvolvimento (Leith, 1984).

As observações realizadas durante o estágio, fossem das aulas do meu colega ou de outros professores mais experientes, tornaram-se um complemento essencial para a minha evolução e aprendizagem.

Foi possível constatar uma variedade de erros a evitar e virtudes a projetar. Todos serviram de exemplo para a construção da minha identidade enquanto docente, retirando aquilo de bom tinha em cada situação.

Aceitei sempre com humildade as críticas que me foram dirigidas, considerando em número reduzido, mas possibilitando o debate de ideias e troca de saberes e de experiências. Os momentos de partilha de ideias tiveram um valor inqualificável, uma vez que, fizeram-me crescer e edificar novas formas de pensar sempre tendo em vista a melhoria do meu desempenho.

A possibilidade de organizar eventos e de me expor, dotou-me de uma confiança maior, adquirindo conhecimento e experiência congregando os conteúdos da formação inicial recebida ao longo de vários anos na faculdade.

O desenvolvimento profissional, resultante da minha aprendizagem durante o estágio pedagógico, transformou-me, tanto ao nível da especialização, quanto ao nível da minha formação enquanto indivíduo. O planeamento de todo o percurso, pelo conhecimento adquirido, teria necessariamente de ser diferente, questionando alguns aspetos que, à época, passaram sem a devida importância.

5. CONCLUSÃO

Este ano constituiu um momento de prova, um teste à capacidade de aquisição das competências necessárias para motivar os alunos a praticarem atividade física e a adquirirem um estilo de vida saudável, ensinando-lhes os principais conteúdos de todas as matérias, mostrando-lhes a importância da Educação Física na melhoria das suas vidas.

Num mundo global, o processo educativo da criança ocorre na Escola, apresentando-se o professor como um interveniente fundamental no processo formativo. Assim sendo, é essencial apurar o sentido de responsabilidade e a autonomia docente, de forma a contribuir para uma melhor formação.

Neste particular, “a aprendizagem nunca é linear, procede por ensaios, por tentativas e erros, hipóteses, recuos e avanços; um indivíduo aprenderá melhor se o seu meio envolvente for capaz de lhe dar respostas e regulações sob diversas formas: identificação dos erros, sugestões e contra sugestões, explicações complementares, revisão das noções de base, trabalho sobre o sentido da tarefa ou a autoconfiança” (Perrenoud, 1999).

O processo cooperativo desenvolvido neste percurso foi fundamental para “construir, desenvolver e ajustar o programa de atividades do estágio no quadro de um projeto de desenvolvimento (dos alunos, da escola e do próprio estagiário), valorizando-se as qualidades evidenciadas e as dificuldades a resolver. Chegar a estas decisões, assumi-las e praticá-las é um fator, em si mesmo, de formação, em que ao estagiário é solicitado a assumir-se como autor e organizador, exercendo a decisão (partilhada) e a autonomia correspondente às capacidades que revela em cada momento, em relação a cada atividade” (Bom & Brás, 2003).

A relação entre os professores do DEF foi sempre de elevada cordialidade e solidariedade, convivendo num mesmo espaço, onde destaco um espírito de entreatajuda muito interessante. O esclarecimento de dúvidas pontuais era uma tarefa simples, sabendo-se à partida, que qualquer professor estagiário encontraria o apoio e orientação necessários.

A organização de torneios e atividades no parque da Quinta das Conchas, revestiram-se de elevada importância, porque permitiram vivenciar as dificuldades próprias da sua realização, motivando a procura de soluções e obrigando a uma coordenação dentro do grupo.

Fazer parte do grupo é uma sensação muito importante para quem ainda, não é, de facto, professor de EF. Motivando um entusiasmo latente, uma proatividade crescente e uma entrega cujas implicações são fortemente positivas, Na realidade, só assim se podem ultrapassar as limitações quanto aos espaços disponíveis, criando sinergias e adotando soluções comuns por todos aceites e respeitadas.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, A. (2009). Comparação dos níveis de actividade física nas aulas de educação física quanto à morfologia e género dos alunos, modelo estrutural das escolas, unidades temáticas e características das aulas: estudo realizado em estudantes adolescentes a frequentar o 2º ciclo do ensino básico da Escola EB 2-3 Fernando Pessoa e do Colégio Nossa Senhora da Paz.

Amado, J. (2000). *A construção da disciplina na escola. Suportes teórico-práticos*. Porto: Edições ASA.

Argilaga, M. T. A., da Silva Andrade, A., Bañuelos, F. S., & Garganta, J. (2005). Patrones de juego en el fútbol de alto rendimiento: Análisis secuencial del proceso ofensivo en el campeonato del mundo Corea-Japón 2002. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 1(2), 65-72.

Armstrong, N. (1998). O papel da escola na promoção de estilos de vida activos. In: A educação para a Saúde - O papel da Educação Física na promoção de estilos de vida saudáveis. SPEF/Omniserviços. Lisboa.

Azevedo, M. (1993). Percepção de auto-eficácia: a motivação na teoria cognitiva social. Acedido em 11 de janeiro de 2016, em www.researchgate.net

Azevedo, J. (2012). Como se tece o (in) sucesso escolar: o papel crucial dos professores. Seminário sobre a Promoção do Sucesso Escolar; Porto, Portugal, Janeiro 25.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological review*, 84(2), 191-215.

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

Bom, L., Carvalho, L., Mira, J., Pedreira, M., Carreiro da Costa, F., Cruz, S., Jacinto, J., & Rocha, L. (1989). Programas Nacionais de Educação Física, 1º – 12º ano. Projecto de Programas de EF para os Ensinos Básico e Secundário instituído pelo Dec-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto. Edição: DGBS-Ministério da Educação.

Bom, L. & Brás, J. (2003). Estágio para «dar aulas» ou para «ser professor»? *Revista Horizonte de Educação Física*, 18(108), 15-24.

Carvalho, L. M. D. (2017). Avaliação das aprendizagens em Educação Física. *Boletim Sociedade portuguesa de educação física*, (10-11), 135-151.

Carreiro da Costa, F. & Onofre, M. (1988). As oportunidades educativas no ensino das actividades físicas. Análise da repartição do feedback pelos alunos. *Revista Horizonte*, 5(30), 95-100.

Carreiro da Costa, F., Dinis, J., Carvalho, L., & Onofre, M. (1996). School physical education purposes-The parents' view. In *Bridging the gaps between disciplines, curriculum and instruction. Proceedings of the 1995 AIESEP World Congress*(pp. 181-187).

Carreiro da Costa, F. (1995). O sucesso pedagógico em Educação Física. *Lisboa, FMH*.

Caspersen, C.J., Pereira, M.A., & Curran, K.M., (2000). Changes in physical activity patterns in the United States, by sex and cross-sectional age. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 32(9), 1601-1609.

Clemente, F., Mendes, R. M. (2013). Perfil de liderança do diretor de turma e problemáticas associadas. *Exedra. Revista Científica*, (7), 70-85.

Comédias Henriques, J. (2012). A Avaliação Autêntica em Educação Física-O Problema dos Jogos Desportivos Colectivos. Tese apresentada ao Instituto de Educação da Universidade Lusófona para obtenção do grau de doutor, orientada por Maria Clímaco, Lisboa.

Csikszentmihalyi, M. (2000). *Beyond boredom and anxiety*. Jossey-Bass. *Flow in Work and Play*.

Deci, E. & Ryan, R. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268

Estrela, M. T. (1992). *Relação pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.

Hallal, P. C., Victora, C. G., Azevedo, M. R., & Wells, J. C. (2006). Adolescent physical activity and health. *Sports medicine*, 36(12), 1019-1030.

Heacox, D. (2001). *Differentiated Instruction: How to Reach and Teach All*. Port Chester.

Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). Programa de Educação Física-10º, 11º e 12º anos. *Ministério da Educação*.

Leith, M. (1984). Um bom treinador tem de ser um bom gestor. *Treino Desportivo*, 2(23), 3-13.

Lopes, J., & Rutherford, R (2001). *PC na sala de aula – identificação, avaliação e modificação* (2ª ed). Porto: Porto Editora.

Martin, J.; Kulinna, P., Eklund, R. & Reed, B. (2001). Determinants of teachers' intentions to teach physically active Physical Education classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 129-143.

McKenzie, T. L., Marshall, S. J., Sallis, J. F., & Conway, T. L. (2000). Student activity levels, lesson context, and teacher behavior during middle school physical education. *Research for Exercise*, 71(3), 249-259.

Pate, R. R., Long, B. J., & Heath, G. (1994). Descriptive epidemiology of physical activity in adolescents. *Pediatric Exercise Science*, 6(4), 434-447.

Perrenoud, P. (1999). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In: A. Estrela & A. Nóvoa (org.). *Avaliações em Educação: novas perspectivas* (pp. 171-190). Porto, Porto Editora.

Piéron, M., & da Costa, F. C. (1996). Seeking expert teachers in physical education and sport. *European journal of physical education*, 1(1-2), 5-18.

Quina, J. (2003). A competição desportiva para crianças e jovens. *Revista Horizonte de Educação Física*, 28(107), 20-25.

Roldão, M. C. (2005). Para um currículo do pensar e do agir: as competências enquanto referencial de ensino e aprendizagem. *Suplemento de En Direct de l` APPF, Fev 2005*, pp. 9-20.

Rowland, T.W. (1995). "The horse is dead; let's dismount". *Pediatric Exercise Science*, 7, 117-120.

Sallis, J.F. (1993). Epidemiology of physical activity and fitness in children and adolescents. *Critical Reviews in Food Science and Nutrition*, 33, 403-408.

Sallis, J. & Patrick, K. (1994). Physical activity guidelines for adolescents: consensus statement. *Pediatric Exercise Science*, 6, 302- 314.

Sallis, J.F., & Owen, N. (1998). *Physical activity & behavioral medicine*. Sage Publications.

Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Varela, R. P. (2011). *Influência do Género e da Actividade Física na Motivação para a prática da Actividade Física* (Doctoral dissertation, Universidade de Evora).

Vian, F., Pedretti, A., Mello, J. B., Silva, N. S., da Silva, L. P., & Gaya, A.C. A. (2019). Nível de intensidade nas aulas de educação física do ensino fundamental. *Pensar a Prática*, 22

7. ANEXOS

Termo de consentimento esclarecido

Termo de Consentimento esclarecido

Exmo. Sr. Encarregado de Educação,

Vimos por este meio pedir autorização para o seu educando do Colégio, participar num estudo intitulado de “análise da intensidade das aulas de Educação Física”. Este estudo tem como objetivo avaliar a intensidade das aulas de Educação Física. A avaliação consistirá na recolha de dados antropométricos (idade , peso e altura) e na monitorização da intensidade das aulas de Educação Física, com o objetivo de determinar se os níveis de atividade física estão de acordo com o recomendado. Estes dados irão ser adquiridos através de um inquérito, a ser respondido pelos alunos, a respeito das atividades realizadas no período escolar. Posteriormente, cada aluno utilizará um pequeno equipamento, do tamanho de um relógio, que irá medir o gasto calórico durante a sua utilização e que nós iremos disponibilizar, para ser usado durante a aula de Educação Física. Os resultados serão confidenciais e os nomes dos alunos não serão revelados.

Quaisquer questões adicionais queiram, por favor, contactar um docente responsável pelo estudo:

Paula Rodrigues, email paula.rodrigues@almada.ipiaget.pt

Estagiários:

Frederico Pacheco – email: frederico_pacheco@hotmail.com ; telemóvel – 963287382

Gonçalo Valente – email : goncaloclodevalente@gmail.com ; telemóvel – 910897784.

Plano de Aula

Unidade Didáctica: Futebol N3	Local: Sintético	Nível: Introdução/ Elementar.
---	-------------------------	--------------------------------------

Objetivos: Desenvolver a relação com bola nos diferentes domínios com e sem crise de tempo. Desenvolver a capacidades coordenativas e condicionais. Desenvolver a criatividade e imprevisibilidade. Compreender a ocupação racional do espaço de jogo.

Recursos Materiais: – Balizas, bolas, cones, chapéus, coletes

Exercício	Organização	Objetivos/ Critérios	Indicadores de Observação	Tempo
Instrução Inicial	Meia-lua	Apresentação da dinâmica da aula		3min
Aquecimento Jogo do drible com 4 portas.	Metade com bola a outra metade sem bola. Os jogadores encontram-se no meio campo onde é obrigatório realizar uma finta. Após a finta têm de marcar golo numa das balizas de futebol 7 mas primeiro são obrigados a passar por 2 das 4 portas espalhadas pelo campo. Ganha o jogador que conseguir obter primeiro 10 golos.	Aumento da frequência cardíaca. Melhorar a relação com a bola de forma a que esta seja parte integrante do corpo e não um apenso e desta forma melhorar a visão de jogo.		7min
Parte fundamental: Jogo do rio na forma 6x3+2x6.	3 equipas de 6 elementos em que terão de passar a bola de um lado do rio para outro sem a equipa que está no meio interceptar a bola.	Tomar boas decisões, (Ver e ser Visto). Boa manutenção da posse de bola – trocar de pé para pé. Desenvolver e aperfeiçoar o passe e recepção, bem como, a finalização com ambos os pés.		15 min

Finalização cruzada. Após efectuar um passe o aluno tem de ir em sprint dar a volta ao cone e rematar à baliza (após passe do colega).	Em grupos de 7/8 alunos, os alunos realização o exercício de finalização. Ganha a equipa que realizar mais golos em 5 minutos.	Finalização em potencia e com os dois pés.	10 min
--	---	--	--------



Instituto Piaget – Campus Universitário de Almada ISEIT – Instituto Superior de Estudo Interculturais e Transdisciplinares

Jogo reduzido na forma Gr+5x5+Gr + Jokers para 6 mini balizas	Jogo reduzido com equipas pré definidas pelo professor. Os jokers apenas jogam nos corredores para serem boas ajudas para a manutenção da posse de bola. Os jokers não podem fazer golos.	Racionalizar o jogo- evitar aglomeração, dispersando em relação à bola. Aperfeiçoar a marcação e desmarcação (Ver e Ser visto). Aprendizagem da ocupação racional do espaço de jogo.	10 min
Retorno à calma: De forma ordeira, os alunos devem guardar o material no local indicado pelo professor. Alongamentos e conversa com os alunos	Em pé	Dúvidas existentes. Ponto de ligação com a próxima aula. Diminuição da frequência cardíaca.	5min