Centro Universitário de Lisboa

Faculdade de Educação Física e Desporto

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO NO EXTENATO SÃO VICENTE DE PAULO

Relatório de Estágio apresentado a provas públicas para a obtenção do Grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, orientado por Prof. Doutor João Comédias

Rui Filipe Palma Balsemão Barbosa, nº21806391

Lisboa
2025

www.ulusofona.pt

Centro Universitário de Lisboa

Faculdade de Educação Física e Desporto

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO NO EXTENATO SÃO VICENTE DE PAULO

"Versão Final"

Relatório de Estágio defendido em provas públicas na Universidade Lusófona, Centro Universitário de Lisboa, para a obtenção do Grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, no dia 24/01/2025, perante o júri nomeado pelo Despacho de Nomeação Nº 1160/2024, com a seguinte composição:

Presidente: Prof. Doutor Mário Luís Castro Guimarães, Universidade Lusófona
Arguente: Prof. Doutor Luís Fernandes Monteiro, Universidade Lusófona
Orientador: Prof. Doutor João Jorge Comédias Henriques, Universidade Lusófona

Lisboa
2025

Agradecimentos

O mais sincero agradecimento ao meu orientador universitário, Professor Doutor João Comédias por toda a sua disponibilidade.

Aos Professores António Santos e Pedro Augusto, meus professores orientadores na escola, um agradecimento pela ajuda na condução das aulas e por todo o profissionalismo com que trabalharam comigo.

A todos os docentes do Externato São Vicente de Paulo um muito obrigado pelo acolhimento durante o meu período de estágio.

Para os meus pais, a minha eterna gratidão pela motivação nos momentos mais difíceis, por todo o esforço, paciência e apoio incondicional durante todo meu percurso académico.

Uma palavra de apreço às minhas irmãs, restante família e amigos. A vossa companhia e apoio constante nos bons e maus momentos foram fundamentais para abstrair-me das dificuldades e encontrar a motivação para não desistir.

Resumo

O presente relatório tem como objetivo explanar o trabalho elaborado ao longo do estágio pedagógico, nos anos letivos 2020/2021 e 2021/2022, nas áreas da Lecionação, Direção de Turma, Desporto Escolar e Seminário

Na área da Lecionação, o projeto específico elaborado baseou-se no desenvolvimento da força através do treino de ginástica, nas aulas de educação física, com a implementação de exercícios de progressões pedagógicas, ajustando-os de forma a melhorar a aprendizagem dos alunos. Foram tomadas opções no planeamento das aulas, realizando a diferenciação do ensino para cada aluno.

Na área da Direção de Turma (DT), foi realizado um projeto de tutoria com dois alunos abordando especificamente as estratégias utilizadas, a interação tida com os alunos, a forma como foram guiadas as sessões de tutoria e o trabalho desenvolvido de forma colaborativa e interdisciplinar com os outros professores. É feita também referência ao trabalho realizado com a turma, ao longo do ano letivo.

Na área do Desporto Escolar (DE), foi implementada uma nova prova, dentro do quadro de competição de desportos gímnicos, o que originou uma responsabilidade acrescida em toda a planificação dos treinos e de elaboração de estratégias para ajudar os alunos a melhorarem as suas competências

No Seminário é apresentado um estudo de investigação-ação onde se procura analisar as competências dos alunos na realização do percurso gímnico do DE. Para isso foi realizada uma Autoavaliação da execução do percurso gímnico, antes e após a implementação de um programa de exercícios, com a finalidade de conhecer a perceção dos alunos em relação à sua condição física nos dois momentos.

Palavras Chaves: Progressões de ginástica, Tutoria, Treino de Força, Autoavaliação.

Abstract

This report aims to explain the work carried out during the pedagogical internship in the academic years 2020/2021 and 2021/2022, in the areas of Teaching, Class Management, School Sports, and Seminar.

In the area of Teaching, the specific project focused on the development of strength through gymnastics training in Physical Education classes, with the implementation of progressive pedagogical exercises, adjusting them to improve students' learning. Decisions were made in lesson planning, differentiating teaching for each student.

In the area of Class Management, a tutoring project was carried out with two students, specifically addressing the strategies used, the interaction with the students, the way the tutoring sessions were guided, and the collaborative and interdisciplinary work with other teachers. Reference is also made to the work done with the class throughout the academic year.

In the area of School Sports, a new event was introduced within the gymnastics sports competition framework, which resulted in an increased responsibility in the planning of training sessions and the development of strategies to help students improve their skills.

In the Seminar, an action-research study is presented, analyzing students' competencies in performing the gymnastics track in SS. An auto-evaluation of the execution of the gymnastics track was conducted, both before and after the implementation of an exercise program, with the aim of understanding students' perception of their physical condition at both moments.

Key words: Gymnastics Progressions, Tutoring, Strength Training, Self-Assessment.

Abreviaturas

AF - Aptidão Física.

AGIC - Avaliação, Gestão, Instrução e Clima.

AI - Avaliação Inicial.

CT - Conselho de Turma.

DE - Desporto Escolar.

DGS - Direção Geral da Saúde.

DT - Diretor de Turma.

E@D – Ensino à Distância.

EE - Encarregado de Educação.

EF - Educação Física.

GA – Ginástica Artística.

GEF- Grupo de Educação Física.

GR - Guarda-Redes.

JDC - Jogos Desportivos Coletivos.

OMS - Organização Mundial da Saúde.

PNEF - Programas Nacionais de Educação Física.

PTI - Professor a Tempo Inteiro.

SVP- São Vicente de Paulo.

UD - Unidade Didática.

Índice

Introdução 8
1. Lecionação 12
1.1. Planificação 13
1ª Etapa- Prognóstico 13
2ª Etapa- Prioridades 17
3ª Etapa- Progresso 20
4ª Etapa- Produto 22
1.2. Projeto Específico - Desenvolver a força através da matéria de ginástica. 25
1.2.1. Enquadramento Teórico 25
1.2.2. Objetivos 28
1.3. Projeto Específico - Balanço 28
1.4 Professor a Tempo Inteiro – PTI 29
Balanço PTI 30
2. Direção de Turma 33
1ª Etapa- Prognóstico 35
2ª Etapa- Prioridades 37
3ª Etapa- Progresso 38
4ª Etapa – Produto 39
2.2. Projeto Específico – Projeto de Tutoria 40
2.2.1. Enquadramento Teórico 40
2.2.2. Objetivos: 42
2.2.3. Principais Estratégias Implementadas: 42
2.2.4. Balanço do Projeto Específico 44
2.3. Saída de Campo 45
2.3.1 Projeto de Saída de Campo - Tema da Atividade 46
2.3.2 Objetivos 46
2.3.3 Atividades e Estratégias 47
2.3.4. Balanço da Atividade 49
3. Desporto Escolar 51
3.1. Planificação 53
1ª-Etapa- Prognóstico 53
2ª Etapa - Prioridades 56
3ª Etapa- Progresso 60

4ª Etapa – Produto 61
3.2. Projeto Específico no Desporto Escolar: Treino para o desenvolvimento da força geral para o percurso gímnico 64
3.2.1. Objetivos 64
3.2.3. Enquadramento Teórico 65
Treino de força em ginástica 65
Fundamentos para o treino da força em crianças 66
3.2.4. Balanço do Projeto 69
4. Seminário 70
4.1. Introdução 71
4.2. Tema: "Treino da força como fator de melhoria da condição física" 72
4.2.1. Pertinência do Tema 72
4.2.2. Objetivos do Seminário 73
4.2.3. Enquadramento Teórico 73
4.3. Estudo 80
4.3.1. Pertinência do Estudo 80
4.3.2. Objetivos 82
4.3.3. Métodos 82
4.3.4. Desenho 82
4.3.5. Instrumentos 82
4.3.6. Amostra 83
4.3.7. Procedimentos 83
4.4. Análise dos Resultados 83
4.4.2. Análise dos dados dos Questionário sobre o programa de força 86
4.4.3. Conclusões e Balanço do Estudo 88
4.5. Balanço do seminário 89
Conclusões 91
Bibliografia 98
Apêndices 107
Anexos 119
Anexo I- Protocolo de Avaliação Inicial 120

Introdução

Como parte do currículo do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, os alunos da Faculdade de Educação Física da Universidade Lusófona, têm de realizar um estágio pedagógico. O meu estágio foi realizado no Externato Liceal das Casas de São Vicente de Paulo (ESVP) onde tive como orientador o professor António Santos. Como orientador da faculdade tive o professor doutor João Comédias, professor universitário. O estágio teve a duração de dois anos letivos. No ano letivo 2020/2021 trabalhei nas áreas da Lecionação e DT e no ano letivo 2021/2022 trabalhei nas áreas de DE e Seminário.

A realização de um estágio pedagógico é crucial no desenvolvimento pessoal e na formação profissional dos professores. Carvalhinho e Rodrigues (2004), referem que é o período em que o futuro profissional educativo tem de aplicar todo o conhecimento adquirido ao longo do seu processo de formação. O estágio permite que o professor estagiário coloque em prática o conhecimento adquirido. Este é o momento em que se consegue vivenciar a realidade de um profissional de educação numa escola, obtendo conhecimentos a nível teórico-prático, administrativos e ambiente escolar (Borssoi, 2008).

Segundo os autores Bom e Brás (2003), este período é o principal fator diferenciador na formação de Professores de Educação Física, garantindo-lhes um reconhecimento como profissionais da educação, promotores da formação de jovens capazes de servir a sociedade. Esta experiência aufere a distinção necessária perante outras formações e profissões que se englobam no núcleo da área atividades físicas e desportivas.

A opção por realizar o estágio no ESVP baseou-se, maioritariamente, pelos valores da instituição fundamentados no rigor e na exigência da formação pedagógica, pessoal e social dos seus alunos.

O presente relatório tem o intuito de apresentar as opções tomadas para atingir os objetivos propostos para cada uma das áreas.

Na área da lecionação tive de acompanhar e lecionar, durante um ano letivo, as aulas de EF da turma do professor orientador de escola, elaborando e organizando o meu trabalho segundo as informações obtidas na Avaliação Inicial (AI) e nos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF). É na Lecionação que o professor estagiário aprende a elaborar um plano de lecionação, tendo por base nas suas opções os PNEF, as aptidões e necessidades educacionais dos alunos (Bom & Brás, 2003). Nesta área, o relatório foca-se essencialmente

no projeto de desenvolver e tentar melhorar a aprendizagem dos alunos na matéria de ginástica, promovendo programas de exercícios que continham progressões pedagógicas e ajustando-os de forma a promover uma melhor aprendizagem nesta matéria.

Na área de Direção de Turma, foi realizado um trabalho de coadjuvação com o Professor Orientador, na turma do 8ºB. Nesta área, o foco principal foi o projeto de tutoria a dois alunos que apresentavam grandes dificuldades na participação em aula e na interação com outros alunos e professores.

O Diretor de Turma (DT) tem a funcionalidade de ser um agente de ligação, essencial, entre a escola, os Encarregados de Educação (EE) e os alunos. Segundo Clemente e Mendes, (2013) o cargo de DT, no que diz respeito à relação entre o professor e aluno, tem a finalidade de ajudar a melhorar as aprendizagens, as atitudes, os interesses, as capacidades e valores dos alunos. Este processo implica também que o DT tenha uma boa relação de trabalho com todos os professores do Conselho de Turma (Bom & Brás, 2003). O DT também tem como papel gerir um currículo contextualizado, convocando um trabalho colaborativo entre professores possibilitando encontrar formas de superar dificuldades que vão sendo observadas ao longo do ano letivo.

Na área do Desporto Escolar (DE), área complementar à da Lecionação, o professor procura dar aos alunos uma prática desportiva regular, com qualidade e que simultaneamente proporcione a promoção do sucesso escolar dos alunos. Segundo Carvalho (2010) o DE deve ter um papel formativo e educativo na sua vida, sem assumir um papel seletivo que limite ou condicione a evolução dos praticantes. Nesta área, o professor estagiário acompanha e coopera com um grupo de professores do DE orientando treinos e acompanhando os eventos que fazem parte do Projeto do DE da escola. Bom e Brás (2003, p.23) afirmam que "elaborar e realizar planos de treino para uma equipa de jovens é ser capaz de orientar jovens em formação numa situação competitiva, procurando sempre que os alunos atinjam um maior nível de aperfeiçoamento”, daí a importância do trabalho a desenvolver pelo estagiário no DE. O trabalho incidiu principalmente no treino para a participação na prova do percurso de ginástica e nas estratégias utilizadas para fornecer a melhor preparação possível aos alunos para os momentos competitivos.

Na área do Seminário foi desenvolvido um trabalho científico-pedagógico aberto à Comunidade Educativa da Escola visando a resolução de um problema que fosse relevante

para o Grupo de Educação Física (GEF). No estudo realizado o foco incidiu na perceção de competência dos alunos o nível de importância que os alunos deram ao programa.

1. Lecionação

Para a lecionação das aulas de Educação Física, o ESVP dispõe de um pavilhão polivalente para a lecionação das várias matérias de Jogos Desportivos Coletivos (JDC) (Andebol, Voleibol, Basquetebol e Futebol), Badminton, Dança e Ginástica. Dispõem também de um ginásio para as matérias de Ginástica e Dança, dois campos exteriores de Basquetebol, um campo exterior para prática de Andebol e Futebol e uma pista exterior de 40 metros para Atletismo.

Durante o ano letivo não foi possível utilizar os espaços exteriores nas aulas de EF, dado que o horário das aulas coincidia com o intervalo das turmas do primeiro ciclo e da creche.

A turma que me foi atribuída para lecionação da Educação Física e à qual me foi atribuída coadjuvação da Direção de Turma, foi o 8ºB. A turma era composta por 27 elementos dos quais 13 eram alunas e 14 eram alunos.

Esta turma era composta, na sua maioria, pelo mesmo grupo de alunos do ano letivo transato, existindo apenas uma aluna nova.

O Professor de Educação Física e Diretor de Turma, era o professor orientador António Santos. Na primeira reunião, a informação dada pelo professor foi importante para perceber que, em termos de capacidade, a turma apresentava bastante heterogeneidade, existindo 3 alunos que no geral, se destacavam pela positiva.

Na turma existiam 5 alunos com mais dificuldade em conseguir atingir as competências essenciais para o 7º ano de escolaridade, definidas pelo PNEF.

Estas informações foram relevantes para a planificação da 1ª Etapa que se destaca pela Avaliação Inicial (AI) e que foi condicionada pelas restrições da pandemia COVID-19.

1.1. Planificação

1ª Etapa- Prognóstico

Na 1ª etapa, a primeira preocupação foi a obtenção das informações necessárias para organizar e estabelecer as matérias prioritárias e os objetivos que os alunos tinham de alcançar. Como tal, os objetivos para esta primeira etapa foram: realizar a Avaliação Inicial (AI) para perceber quais as condições em que os alunos se encontravam e definir as prioridades para cada um deles.

A avaliação é uma componente essencial no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. É através desta que o professor consegue obter as informações sobre as capacidades dos alunos nas diversas matérias que compõem o currículo da EF. É através dela que ele pode organizar e estruturar as aulas de forma a promover uma melhor aprendizagem.

Durante o decorrer do ano letivo, o professor tem de usar a avaliação como um meio de melhorar o processo de ensino-aprendizagem e não só como um processo de classificação de capacidades. Tem de usufruir dela para adaptar objetivos, estratégias e moldar os conteúdos das aulas para que haja um processo ensino-aprendizagem mais eficaz. É através da AI que se determinam os objetivos para o ano letivo. Podemos comprovar esta ideia, através do Decreto de Lei 6/2001, Artigo 13º, onde está expresso que a avaliação tem três funções: a diagnóstica, formativa e sumativa.

A avaliação diagnóstica tem a finalidade de fazer com que o professor obtenha informação sobre o nível de domínio dos alunos, facilita a perceção de dificuldades, preferências e motivações (Comédias, 2012). O mesmo autor aborda também a importância da avaliação ser formativa e contínua. O professor tem de avaliar em todas as aulas, ver se há evolução, aquisição de conhecimentos, se há dúvidas e dificuldades na aprendizagem. Todas as informações que fornece têm de proporcionar correções e esclarecimento aos alunos, tem de saber dar um *feedback* específico procurando facilitar o processo ensino-aprendizagem.

É importante referir que nenhum dos tipos de avaliação deve ser descorada, elas têm de ser interligadas pelo professor para que sejam todas um complemento da outra.

Para Comédias (2012), a avaliação em EF nos Jogos Desportivos Coletivos (JDC), tem de estar assente no nível de domínio que os alunos demonstram da matéria. Isto implica não só dominar as diversas habilidades como por exemplo o lançamento da passada no Basquetebol, mas também saber e dominar as diversas fases do jogo. Tem de saber defender, saber fazer uma boa transição ofensiva, saber fazer uma boa desmarcação, entre outras, ou seja, saber ler, identificar e ter o comportamento mais correto para um determinado momento durante a situação de jogo.

Quanto à avaliação sumativa, esta foi realizada no final de cada período letivo levando sempre em consideração os critérios de avaliação definidos pelo Grupo de Educação Física (GEF).

Com base nas informações de Comédias (2012), os PNEF (2011), Protocolo de Avaliação Inicial do Externato (Anexo I) e tendo em conta a situação de Pandemia Covid-19, foram planificadas e definidas as situações de avaliação para a AI.

Especificamente para a avaliação de Voleibol, o Protocolo de AI coloca como situação de avaliação o jogo de 2x2, em campo de 3mx6m, com rede a 2,15m. No entanto, foi utilizada a situação de jogo de 2+2 (situação de cooperação) e acrescentado a colocação de uma bola afável. Estas opções prenderam-se com o facto de os alunos terem estado um longo período sem prática de Voleibol, o que podia dificultar o desenrolar do jogo e por vários alunos se queixarem que no momento do contacto com a bola, sentiam dor.

No que respeita ao Basquetebol, a opção foi pela utilização da situação de jogo de 4x4 com 2 tabelas, uma bola nº5 e usando o sistema holandês. A utilização do sistema holandês, mesmo não estando no Protocolo de AI, permitiu observar 4 grupos de uma só vez e incluir alguma intensidade na prática, havendo uma melhor utilização do espaço, necessitando apenas de utilizar um dos meios-campos do pavilhão. Relativamente às condicionantes de jogo, foi utilizada a marcação sombra, promovendo o distanciamento entre alunos. Os defesas não podiam roubar a bola enquanto estava em posse do adversário, mas podiam intersetar passes. Outra condicionante foi a impossibilidade de haver ressalto ofensivo, como forma de evitar o aglomerado de alunos e o contato físico natural na disputa do ressalto.

Para a avaliação de Futebol foi aplicada a situação de jogo de 4x4 (GR+3x3+GR), em espaço amplo, com duas balizas, com Guarda-Redes (GR) avançado em situação de ataque. Inclui-se o GR avançado para criar uma superioridade numérica de forma a poder facilitar o desenrolar normal do jogo. As condicionantes para esta avaliação foram as seguintes: só podia existir finalização depois de se ultrapassar o meio-campo defensivo, o defensor do jogador portador da posse de bola não lhe podia roubar a bola, mas podia haver interseções de passes. O defensor tinha de realizar defesa sombra, com os alunos distanciados entre si e na reposição de bola lateral não poderia haver interceção nem pressão sobre o jogador que recebia a mesma.

Para a avaliação de Andebol a opção tomada passou pela utilização da situação do jogo de 4x4 (GR+3xGR+3), com GR avançado em situação de ataque, em campo reduzido com duas balizas, bola nº0 e afável. A opção passou por incluir o GR avançado, para criar uma superioridade numérica, de forma a poder facilitar o desenrolar normal do jogo. As

condicionantes colocadas para a realização do jogo foram: só podia existir finalização depois de se ultrapassar o meio-campo defensivo, o defensor do jogador portador da posse de bola não lhe podia roubar a bola, mas podia haver interseções de passes e a defesa tinha de ser defesa sombra com os alunos distanciados entre si.

Especificamente para as matérias de Ginástica (no Solo e de Aparelhos) não houve necessidade de implementar condicionantes na situação de avaliação.

No que respeita à Ginástica no Solo, os alunos foram avaliados na execução de uma sequência de elementos gímnicos que continha o pino de braços, meia pirueta vertical, cambalhota atrás de pernas afastadas e estendidas, cambalhota à frente de pernas afastadas e estendidas, a ponte e o avião.

Para a avaliação da Ginástica de Aparelhos, no plinto transversal os alunos tinham de realizar o salto ao eixo e o salto entre mãos. Na avaliação do plinto transversal foi utilizado o plinto de esponja, tendo em conta a decisão do GEF em não utilizar o boque devido à sua superfície porosa, indo ao encontro das orientações da Direção do Colégio e da DGS.

No Minitrampolim, apesar do Protocolo de AI referir que se deve avaliar o salto de carpa com pernas afastadas e o salto em extensão com meia pirueta, foi avaliado o salto de extensão ventral e o salto engrupado. Esta opção deveu-se ao extenso período sem prática desta matéria por parte dos alunos, podendo a sua capacidade física não ser a desejável para realização dos saltos, evitando assim eventuais lesões.

Na trave baixa os alunos tinham de realizar entrada a um pé, marcha à frente e atrás com a ponta dos pés, meia-volta com balanço a uma perna, salto de pés juntos com elevação dos joelhos e saída com salto em extensão.

Após a AI das situações de jogo nos JDC, de avaliar a Ginástica de Aparelhos e a Ginástica no Solo, verificou-se que para além de Andebol, Basquetebol e Voleibol, as matérias de ginástica também eram uma das prioridades para o ano letivo, principalmente a matéria de ginástica no solo.

Tendo pouco tempo para realizar a AI (duas semanas), teve-se em conta que cada aluno tem as suas particularidades e dependendo do seu nível de maturação, podem surgir dificuldades no seu desempenho. Como tal, a avaliação, o consequente prognóstico e a definição de objetivos podem rapidamente ficar desajustados e terem de ser alterados. Por

isso, a contínua atenção no processo da avaliação formativa tem uma influência muito grande em todo o processo de ensino-aprendizagem.

Balanço da 1ª etapa

Com as informações retiradas da AI, procedeu-se à planificação e organização da 2ª etapa onde se abordaram as várias matérias, mas essencialmente o foco incidiu nas matérias prioritárias, principalmente na ginástica no solo.

Nos JDC, verificou-se que as principais dificuldades dos alunos estavam na finalização, essencialmente no remate em salto com armação do braço no andebol e no lançamento na passada no basquetebol. No voleibol as principais dificuldades estavam em os alunos não conseguirem dar continuidade nos ataques, sendo que não havia a capacidade de fazer mais do que uma ou duas transposições de bola sobre a rede. No futebol, a dificuldade mais notória foi o controlo da bola, o que praticamente impossibilitava um desenrolar normal do jogo.

Na matéria de ginástica, foi notória a dificuldade da realização dos elementos gímnicos na ginástica no solo, nos saltos no plinto e no boque com a maioria dos alunos a não os conseguirem realizar.

Com estas informações obtidas, procedeu-se ao planeamento da segunda etapa e preparação das estratégias para alcançar os objetivos planeados para a turma.

2ª Etapa- Prioridades

A 2ª etapa iniciou-se em outubro e prolongou-se até dezembro, final do 1º período letivo. Nesta etapa, após a analise dos dados da AI, foi necessário organizar a diferenciação do ensino para os alunos da turma nas matérias de ginástica e JDC.

Para as matérias de JDC aplicaram-se exercícios em situação de jogo. Para os alunos que não conseguiam cumprir com os requisitos do nível Introdução, foi implementada a superioridade numérica no ataque, para facilitar a aprendizagem dos alunos e para lhes permitir terem mais espaço e, consequentemente, mais tempo para lerem a situação de jogo e tomarem as decisões certas.

No quadro seguinte estão apresentadas as situações de jogo das matérias de basquetebol, andebol e voleibol. Neste estão indicados os respetivos objetivos consoante o nível dos alunos.

Quadro nº1- Diferenciação dos objetivos

Basquetebol			
situação de jogo 3x2 (com joker), Sistema Holandês, 2 tabelas bola nº5:		situação de jogo 3x3, campo reduzido, 2 tabelas, bola nº5	
Alunos	Objetivos	Alunos	Objetivos
1, 2, 4, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 25, 26 e 27	-Recebe a bola e enquadra-se com o cesto (enquadramento ofensivo); -Desmarca-se na direção do cesto, criando linhas de passe (corte para o cesto); -Lança na passada ou parado de curta distância, se tem situação de lançamento -Reconhece-se como defesa colocando-se entre a bola e o cesto.	4, 5, 9, 10, 14, 22, 24	-Decide bem quando passar e fá-lo; -Desmarca-se na direção do cesto, criando linhas de passe (corte para o cesto) -Realiza apenas lançamentos na passada
Andebol			
situação de jogo de 4x2+Gr por vagas, a meio campo, com uma baliza, usando bola nº0 e afável:			
Alunos	Objetivos	Alunos	Objetivos
1, 2, 4, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 25, 26 e 27	-Desmarca-se criando uma linha de passe; -Arma o braço para realizar passe e o remate; -Finaliza em remate em salto, junto da área e em condições favoráveis; -Tenta intersetar bola; -Assume posição defensiva entre a bola e a baliza	3, 5, 9, 10, 14, 22, 24	-Facilitadores de jogo; -Desmarca-se criando uma linha de passe; -Finaliza em remate em salto, junto da área e em condições favoráveis;
Voleibol			
situação de jogo 2+2, 3mx6m, rede a 2,15m, bola afável			
Alunos	Objetivos	Alunos	Objetivos
1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27	-Desloca-se para o ponto de queda da bola -Toca a bola com os antebraços / dedos para dar continuidade ao jogo -Serviço em toque de mãos por cima	5, 9, 10, 14 e 22	-É facilitador no jogo; -Serve em toque de mãos por cima; -Recebe em passe ou manchete; -Realiza a dinâmica dos 3 toques;

Para diferenciar o ensino em ginástica no solo, elaborei sequências de elementos gímnicos que se ajustassem às capacidades dos alunos da turma. Assim, os alunos com mais dificuldades tinham uma determinada sequência e os alunos com mais capacidades tinham outra sequência para trabalhar. Foram criados quadros (Apêndice I) com os exercícios que os alunos podiam praticar para atingirem os objetivos do seu nível. Nestes quadros estavam também indicados os pontos críticos da realização dos mesmos, para que os alunos pudessem perceber quais os aspetos a melhorar.

Com o avançar das aulas observou-se que na matéria de ginástica, principalmente na de solo, os alunos estavam com dificuldades em conseguir aprender os elementos gímnicos que teriam de realizar para a sequência na avaliação.

A matéria de ginástica no solo era abordada duas vezes por semana. Durante as aulas os alunos iam praticando os elementos gímnicos que faziam parte das suas sequências. Numa primeira fase os alunos trabalhavam os elementos de uma forma isolada através de progressões pedagógicas, treinando os elementos onde apresentavam maior dificuldade.

Durante esta etapa, a maior dificuldade nas aprendizagens foram os elementos da roda e, principalmente, o pino de braços. A maioria dos alunos demonstrava um défice de controlo dos movimentos corporais, que advém da falta de produção de força. Esta dificuldade impedia os alunos de conseguirem atingir o alinhamento dos segmentos corporais, essenciais para conseguir executar estes elementos gímnicos de forma correta (Moeskops, Olivier, Read, et al. 2019).

Ficou estabelecido desenvolver um projeto que incluísse um programa de progressões pedagógicas que fosse ao encontro das necessidades dos alunos para ultrapassar estas dificuldades. Este programa foi proposto mais concretamente para os alunos nº 1, 4, 7, 16, 18, 20, 23, 26 e 27, porque eram os que apresentavam maiores dificuldades na aprendizagem. O percurso incluiu subida para pino com os pés num plano vertical, passagem por pino deitado (ventral) no plinto, subida para pino de braços com apoio dos pés no espaldar regressando à posição inicial e colocar três cones (formando um triângulo) e realizar roda de cone em cone.

Nesta etapa, apesar de já estarem definidas as matérias prioritárias, foi muito importante continuar a obter informações de modo a desenvolver o projeto para esta área. Após a observação dos alunos durantes as aulas, foram identificadas as principais dificuldades durante a aprendizagem, o que ajudou na planificação e elaboração do programa de desenvolvimento da força através das progressões pedagógicas.

Ao longo do 1º período letivo que englobou a 1ª e a 2ª etapa, fui organizando o percurso de desenvolvimento da força para que este fosse implementado logo no início da 3ª etapa (início do 2º Período letivo), com o intuito de atingir os objetivos a alcançar com este projeto.

Balanço da 2ª etapa:

No término da 2ª etapa, o balanço feito foi positivo, tendo em conta os objetivos propostos para cada matéria abordada.

Nos JDC, os alunos foram demonstrando uma evolução ao longo da etapa. Apesar de terem existido aulas em que foram demonstradas dificuldades, a melhoria na qualidade de jogo foi evidente. Por vezes, as dificuldades demonstradas pelos alunos nas situações de jogo podem estar relacionadas com a melhoria da defesa, pelo cansaço, pela motivação dos alunos ou simplesmente momentos em que os alunos estão a executar mal. Porém, durante a observação dos JDC e durante os momentos de avaliação, os alunos revelaram melhorias. A dinâmica de jogo era claramente melhor em comparação à da AI.

Já na matéria de ginástica, o progresso dos alunos não foi tão evidente. Aqueles que já apresentavam um bom nível de execução foram conseguindo atingir os objetivos propostos, no entanto, essa evolução não foi tão notória como a observada nos JDC. No grupo de alunos que apresentavam mais dificuldades verificou-se alguma evolução na execução dos exercícios embora não muito evidente e até em alguns casos não se verificou qualquer progresso.

Estas dificuldades na matéria de ginástica, obrigaram a refletir sobre a estratégia a adotar para o projeto específico. Com os dados obtidos estruturou-se um programa de progressões pedagógicas que fosse ao encontro das dificuldades apresentadas.

3ª Etapa- Progresso

A terceira etapa teve início com a implementação do programa para o desenvolvimento da força.

Este programa foi baseado nas progressões pedagógicas que estão expressas nos PNEF. No estudo de Sawczyn, et al. (2016) os autores afirmam que o treino da força, através da realização de exercícios gímnicos representa, não só, uma clara melhoria desta capacidade motora como também a melhor forma de aprender e aperfeiçoar os elementos gímnicos em causa. Seguindo estas ideias tentou-se fazer com que o programa fosse ao encontro destas indicações.

Como já foi referido, o programa incidiu em exercícios de progressões pedagógicas para melhorar os índices de força e a aprendizagem dos elementos gímnicos, principalmente o pino de braços e a roda. Estes exercícios foram adaptados de forma a integrar o desenvolvimento da força e para promover o maior número de repetições de forma que os

alunos pudessem praticar o maior número de vezes. Estas adaptações visavam os alunos conseguirem realizar entre 3 a 5 repetições, sem pausas entre elas.

Para além do percurso do programa, as aulas tinham estações com um percurso de ginástica onde os alunos treinavam as suas sequências, saltos no plinto, boque e minitrampolim.

Nas aulas realizadas no pavilhão também foram abordadas as outras matérias prioritárias referentes aos JDC. Para estas matérias, foram elaborados exercícios em situação de jogo com as condicionantes a serem ajustadas consoante o nível de desenvolvimento dos alunos.

Á medida que os alunos demonstravam melhorias e fossem cumprindo com os objetivos a atingir num determinado nível, as situações de jogo iam sendo ajustadas bem como as suas condicionantes. Desta forma, a dinâmica do jogo melhorava de acordo com a evolução dos alunos.

No início, na realização dos exercícios do programa, a maioria dos alunos revelou alguma dificuldade demonstrando o seu défice de força. Á medida que o número de aulas ia aumentando as capacidades dos alunos iam melhorando. Os alunos iam-se adaptando aos exercícios e também foram conseguindo controlar cada vez mais os movimentos. Isto era demonstrado com a maioria dos alunos a realizarem as repetições pretendidas para cada exercício, sendo que alguns conseguiam superar-se e realizavam mais repetições do que aquelas propostas para o seu nível.

Porém, durante esta etapa, surgiu a necessidade de fechar a escola e de implementar o ensino à distância (E@D) devido á pandemia COVID-19. Com isto, o projeto teve de sofrer alterações. Durante este período, o GEF definiu que seriam dadas sessões práticas e sessões teóricas. Nas sessões teóricas foram abordadas matérias sobre a área do conhecimento, definidas pelo GEF com base nos PNEF e nas sessões práticas realizávamos um programa de exercícios físicos.

Para este programa de exercícios físicos teve-se em atenção os espaços onde os alunos estavam a realizar as sessões. Dentro das contrariedades tentou-se fazer com que os objetivos dos exercícios se aproximassem ao máximo dos do programa de força, ciente que os alunos nas suas casas não tinham as condições de segurança necessárias para realizarem os exercícios do programa de desenvolvimento da força.

Com o retomar do ensino presencial, foi novamente implementado o programa de força estabelecido anteriormente, que foi mantido durante os meses de abril e maio.

Balanço da 3ª etapa

No final da 3ª etapa não pude fazer um balanço concreto das opções implementadas nas UD para as aulas. Tanto as matérias de JDC como as de ginástica tiveram de sofrer alterações nas suas planificações com o início do E@D devido à pandemia Covid-19.

Nesta situação fiz um balanço da minha experiência em E@D durante a 3ªetapa. Para além da rotina ter sido alterada, a própria perceção em relação aos alunos e a interação com os mesmo foi muito diferente. Foi claramente mais difícil manter os alunos concentrados, principalmente pelas inúmeras distrações que o E@D cria nos alunos. A acessibilidade a telemóveis, jogos de computador entre outras é muito maior.

Fizeram-se sessões interativas, através de power point, colocando diversas questões aos alunos para garantir a sua participação e que possibilitassem um debate com troca de opiniões entre eles. Nestas sessões os alunos mostraram uma iniciativa maior do que aquela que eu esperava, o que me leva a querer que as estratégias foram as acertadas.

Já nas sessões práticas, a participação e a motivação era muito maior, a opção de implementar exercícios de Treino Intervalado de Alta Intensidade, mais conhecidos por HIIT, revelou-se a acertada pois permitiu organizar sessões simples, dinâmicas e motivantes para os alunos.

4ª Etapa- Produto

Nesta etapa foi feita a avaliação do progresso dos alunos nas diversas matérias abordadas ao longo do ano bem como o efeito que o programa implementado teve no desenvolvimento, evolução e aprendizagem dos alunos.

Devido ao E@D e visto que estávamos no último período do ano letivo, todo o planeamento teve de ser ajustado. Optou-se por fazer poucas alterações às situações de jogo para as matérias de JDC, assim como para as matérias de ginástica no solo e aparelhos. A pausa na terceira etapa encurtou o tempo de implementação do programa de força nas aulas. De forma a acelerar o processo e providenciar mais tempo para os alunos melhorarem, foi implementado o programa logo na primeira aula desta etapa. O programa foi inserido quer nas aulas do ginásio quer nas aulas que se realizaram no pavilhão.

Os objetivos para as matérias de JDC estão referidos no quadro seguinte.

Quadro nº2- Diferenciação dos objetivos

Basquetebol			
situação de jogo 3x2 (com joker), Sistema Holandês, 2 tabelas bola nº5:		situação de jogo 3x3, campo reduzido, 2 tabelas, bola nº5	
Alunos	Objetivos	Alunos	Objetivos
1, 2, 4, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 25, 26 e 27	-Recebe a bola e enquadra-se com o cesto (enquadramento ofensivo); -Desmarca-se na direção do cesto, criando linhas de passe (corte para o cesto); -Lança na passada ou parado de curta distância, se tem situação de lançamento -Reconhece-se como defesa colocando-se entre a bola e o cesto.	4, 5, 9, 10, 14, 22, 24	-Decide bem quando passar e fá-lo; -Desmarca-se na direção do cesto, criando linhas de passe (corte para o cesto) -Realiza apenas lançamentos na passada
Andebol			
situação de jogo de 4x2+Gr por vagas, a meio campo, com uma baliza, usando bola nº0 e afável:			
Alunos	Objetivos	Alunos	Objetivos
1, 2, 4, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 25, 26 e 27	-Desmarca-se criando uma linha de passe; -Arma o braço para realizar passe e o remate; -Finaliza em remate em salto, junto da área e em condições favoráveis; -Tenta intersetar bola; -Assume posição defensiva entre a bola e a baliza	3, 5, 9, 10, 14, 22, 24	-Facilitadores de jogo; -Desmarca-se criando uma linha de passe; -Finaliza em remate em salto, junto da área e em condições favoráveis;
Voleibol			
situação de jogo 2+2, 3mx6m, rede a 2,15m, bola afável			
Alunos	Objetivos	Alunos	Objetivos
1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27	-Desloca-se para o ponto de queda da bola -Toca a bola com os antebraços / dedos para dar continuidade ao jogo -Serviço em toque de mãos por cima	5, 9, 10, 14 e 22	-É facilitador no jogo; -Serve em toque de mãos por cima; -Recebe em passe ou manchete; -Realiza a dinâmica dos 3 toques;

Para a matéria de ginástica no solo, foram apresentadas as sequências que os alunos teriam de realizar consoante o seu nível. Na ginástica de aparelhos o processo foi o mesmo para prepararem com tempo a situação de avaliação que ocorreu no final da etapa.

Numa fase inicial verificou-se alguma dificuldade dos alunos. Este facto pode ter sido causado pelos três meses em que tiveram no E@D e que lhes tirou grande parte da

condição física que tinham obtido anteriormente. Por esse motivo o programa de força foi ainda mais benéfico dado que permitiu acelerar o processo da recuperação da condição física.

Após as primeiras duas semanas a disponibilidade física, a motivação e as dinâmicas das aulas já estavam perto do nível que tinha sido observado antes do E@D com os alunos a melhorar e evoluir naturalmente.

Para a avaliação final decidiu-se dar uma segunda oportunidade aos alunos que pretendiam melhorar a sua avaliação, tendo a hipótese de realizar a sequência outra vez ou então selecionar os elementos gímnicos que queriam melhorar.

Apesar da avaliação sumativa no final do período, a avaliação formativa foi constante durante o ano letivo. Observou-se uma evolução na aprendizagem dos alunos em comparação com a obtida no início do ano. Na avaliação final, já possuía toda a informação sobre as competências adquiridas pelos alunos, tendo de confirmar apenas alguns casos que podiam suscitar pequenas dúvidas em termos comparativos, para atribuição de nota final.

Balanço da 4ª etapa

Depois de observar os resultados da avaliação final e de os comparar com os dados retirados antes da implementação do programa, verificou-se que a maioria dos alunos conseguiu consolidar os elementos gímnicos que tinha de realizar na sua sequência. Os elementos que demonstraram maior evolução foram o pino de braços e a roda, isto porque o percurso incidiu principalmente nestes elementos. No entanto, o domínio dos outros elementos gímnicos, como as cambalhotas, também melhorou. Esta melhoria pode estar relacionada com o programa de força que permitiu que os alunos conseguissem um maior controlo dos seus movimentos corporais e pela prática continuada destes elementos nos percursos gímnicos que eram realizados em aula.

Relativamente às outras matérias, ginástica de aparelhos e dos JDC, os alunos também mostraram evolução. Em ginástica de aparelhos, muitos dos alunos que tinham dificuldades em realizar os saltos no boque e no plinto, conseguiram superar as suas dificuldades e realizar os saltos propostos para atingirem os objetivos desta matéria. Estas melhorias estão principalmente relacionadas, com o tempo de prática que existiu nas aulas, permitindo aos alunos mais oportunidades de melhorar e conseguirem realizar os saltos propostos.

Embora o programa de força fosse direcionado para os exercícios da sequência de solo, poderá ter tido alguma influência na melhoria da matéria de ginástica de aparelhos. Os saltos no boque e no plinto exigem um controlo corporal elevado e força nos membros superiores para se conseguir realizar a repulsão de braços para o segundo voo nos saltos. Dessa forma, o programa de força pode ter sido um fator que tivesse influenciado a melhoria dos alunos.

Durante a avaliação das outras matérias, optei por manter o percurso de desenvolvimento da força para permitir que os alunos pudessem tentar consolidar a sua aprendizagem

Nos JDC, as melhorias foram claras, principalmente na dinâmica dos jogos. Os alunos apresentaram evoluções técnicas que lhes permitiram realizar os jogos das respetivas matérias de uma forma mais organizada. No Andebol e Basquetebol verificou-se um aumento do tempo de jogo sem que a bola estivesse constantemente fora de campo. No Voleibol observou-se mais toques consecutivos de bola entre alunos o que facilitou o aumento do número de transposições de rede.

1.2. Projeto Específico - Desenvolver a força através da matéria de ginástica.

1.2.1. Enquadramento Teórico

Desenvolvimento da força em crianças e jovens:

A prática de atividade física (AF) traz vários benefícios no desenvolvimento das crianças e adolescentes tais como o ganho de força, desenvolvimento da coordenação, aumento da densidade óssea, entre outros (Faigenbaum, 2009; Pereira, Nunes, Figueiredo & Espada, 2015). A Organização Mundial da Saúde (OMS) (2020), nas suas recomendações, refere que o trabalho de força deve estar presente quando praticamos atividade física.

A escola é um excelente local para se promover comportamentos saudáveis. Durante o período escolar, é importante que os jovens mantenham níveis de prática de AF adequados, visando sobretudo o crescimento, desenvolvimento e fomentando a criação de hábitos saudáveis.

Atualmente, o treino de força é reconhecido como contributo essencial para a promoção da saúde dos jovens, tanto em rapazes como raparigas (Carvalho, 2004). O treino

desta capacidade não se limita ao ato de empurrar, puxar, agachar ou levantar pesos. A força é a capacidade de superar ou sustentar uma resistência exterior, sendo o principal fator para se iniciar um movimento (Vargas, 2011). Logo, existe uma ligação entre execução técnica e a força.

Nos PNEF (2011) está expresso a importância do trabalho da aptidão física a desenvolver nas aulas de EF. No entanto, para que o trabalho da aptidão física seja eficaz, o professor deve considerar na esquematização do planeamento anual e plurianual, a inclusão do desenvolvimento das capacidades motoras, nomeadamente a força (Fonseca, 2012). No estudo de Vargas, (2011), onde foi implementado um programa de força em jovens do 7º ano, os resultados evidenciaram claras melhorias nos índices de força nos alunos.

O professor ainda deve ter em conta as fases sensíveis do desenvolvimento das capacidades motoras, ou seja, o período onde o treino irá ter uma maior influência no desenvolvimento de uma determinada capacidade. Durante a fase de maturação, principalmente na fase pré-pubertária e puberdade podem acontecer alterações no processo de desenvolvimento dos alunos.

Estudos indicam que o aumento da força em crianças está relacionado com o desenvolvimento do sistema nervoso. Já nos adolescentes este aumento relaciona-se mais com o desenvolvimento do sistema hormonal (Faigenbaum, 2009; Mil-Homens, 2019). Na fase do salto pubertário os rapazes evidenciam um aumento nos níveis de força superior à das raparigas, devido ao aumento de produção de testosterona no seu organismo. Ao longo deste período de desenvolvimento, tanto em rapazes como em raparigas, o aumento da massa muscular está relacionado com a hipertrofia das fibras musculares (Monteiro, 2018). Esta evolução no aumento da força ocorre ao longo de todo o processo de maturação do organismo, atingindo o seu pico entre os 18-25 anos nos rapazes e 16-20 anos nas raparigas (Monteiro, 2018).

Desta forma, a metodologia do treino de força em crianças e jovens deve incluir exercícios variados. Deve focar-se no treino de resistência, força geral, força explosiva e não em cargas máximas durante a adolescência (Monteiro,2018).

Ginástica em contexto escolar

A ginástica é uma modalidade que requer muito treino para a realização da série de movimentos de uma sequência gímnica envolvendo altos níveis de força, explosão e velocidade (Moeskops, Olivier, Read, Cronin, Myer, Lloyd, 2019). Sendo a força uma capacidade motora muito solicitada na ginástica, deve ser tida em conta nos exercícios da matéria em EF. Sawczyn, Zasada, Kochanowicz, et al. (2016) referem que a ginástica é uma modalidade que requer uma excelente preparação física para que os elementos gímnicos sejam realizados da forma mais perfeita possível. Os mesmos autores referem ainda que dominar os elementos gímnicos e as rotinas de ginástica requer dos praticantes altos níveis de produção de resistência e força.

Porém há certos cuidados a ter no treino da ginástica quando o tema aborda crianças e adolescentes, principalmente na vertente escolar. Os PNEF (2011), procuram fornecer uma aprendizagem mais eclética das diferentes matérias que fazem parte do programa. Como tal, a matéria de Ginástica, em ambiente escolar, não pode estar direcionada para o treino de ginástica desportiva.

Na adolescência, os jovens passam por alterações corporais que influenciam as informações sensoriais do sistema vestibular, visual e propriocetivo (Moeskops, Olivier, Read, et al. 2019). Estas alterações podem dificultar a aprendizagem na execução dos elementos de ginástica. Um treino orientado para melhorar o equilíbrio e estabilização é fulcral. Com o crescimento repentino, característico da adolescência, os jovens levam algum tempo a adaptar-se às alterações físicas que influenciam o seu centro de gravidade. Como tal, o professor deve recorrer a ferramentas pedagógicas que permitam facilitar a aprendizagem dos alunos. Assim sendo, as progressões pedagógicas ganham um foco primordial.

Uma vez que existe uma interligação muito forte entre a ginástica e a força, é essencial que estas sejam trabalhadas em conjunto na lecionação em EF. O facto de existirem alunos que no final da primeira etapa mostraram pouca evolução em ginástica, principalmente na ginástica no solo, também foi um dos fatores que me fez questionar sobre formas de poder potenciar a sua aprendizagem e o desenvolvimento da força. Considerando estes fatores, achei pertinente desenvolver o tema do desenvolvimento da força através da matéria de ginástica.

1.2.2. Objetivos

Para o projeto a desenvolver na área da lecionação em EF, foquei-me no tema do desenvolvimento da força através da matéria de ginástica.

Os meus objetivos para este projeto foram:

- Elaborar e realizar processos de treino da força, em EF, através de um plano de exercícios de progressões pedagógicas dos elementos gímnicos.
- Melhorar a aprendizagem da matéria de ginástica dos alunos.
- Melhorar os índices de força geral.

O projeto incidiu no planeamento e implementação de um programa de desenvolvimento da força (Apêndice II) através das progressões pedagógicas de ginástica no solo em EF.

1.3. Projeto Específico - Balanço

Após a implementação do programa de força nas aulas de EF e após analisar as avaliações, foi possível verificar melhorias na consolidação das aprendizagens dos elementos gímnicos. Porém tem de se ter em conta outros fatores, como a prática constante e a provável melhoria da condição física com o decorrer das aulas.

O objetivo de elaborar e realizar processos de treino da força em EF, foi alcançado com a implementação do programa de exercícios de progressões pedagógicas dos elementos gímnicos. Este programa teve de ser ajustado algumas vezes até que fosse ao encontro das necessidades dos alunos. Ao finalizar a sua estrutura, foi implementado nas aulas com objetivos diferentes dependendo do nível de cada aluno.

O programa conseguiu com que os alunos atingissem o segundo objetivo deste projeto que era melhorar os índices de força. Esta evolução verificou-se não só através do maior número de repetições que os alunos iam realizando em cada exercício, mas também através do controlo corporal nos elementos gímnicos que iam fazendo.

A aquisição de competências das diversas componentes da matéria de ginástica foi notória, demonstrando evolução e aprendizagens adquiridas pelos alunos. Todos os alunos foram mostrando progresso e um maior domínio dos elementos gímnicos que tinham de trabalhar. Este ponto foi observável através da avaliação formativa em aula. Os alunos iam

progressivamente conseguindo dominar alguns elementos que no início tinham muita dificuldade.

Os alunos com maiores dificuldades na matéria de ginástica no solo, foram demonstrando evolução de aula para aula com a prática contínua dos exercícios presentes no programa de força. Isto deve-se ao facto de os exercícios serem uma adaptação das progressões pedagógicas utilizadas para a aprendizagem desses mesmos elementos. Esta evolução demonstrada veio revelar o impacto positivo que o programa teve na aprendizagem dos alunos bem como no desenvolvimento das suas capacidades motoras, neste caso específico, na capacidade da força.

O programa pode também ter tido influência na matéria da ginástica de aparelhos, principalmente no salto de plinto e boque, isto porque após a implementação do programa de força, a maioria dos alunos com maiores dificuldades nos saltos começou a demonstrar melhorias e a conseguir realizar os saltos que anteriormente não conseguiam. Porém, esta hipótese não pode ser confirmada, visto que não existem dados concretos para a sustentar. Pode, no entanto, ser uma possibilidade para um estudo futuro.

Após todo o trabalho desenvolvido neste projeto, posso afirmar que o resultado foi bastante positivo. Os alunos demonstraram evolução, consolidaram as suas aprendizagens e observou-se um desenvolvimento das suas capacidades motoras. Estas melhorias proporcionou-lhes uma evolução e progressão no seu processo de ensino-aprendizagem na matéria de ginástica no solo.

1.4 Professor a Tempo Inteiro – PTI

O Professor a Tempo Inteiro é uma experiência inserida na área da Lecionação. Tem como objetivo enriquecer a formação e promover o trabalho em equipa dos professores estagiários. Este projeto consiste em o professor estagiário lecionar durante uma semana as aulas de EF nas turmas dos outros professores do GEF, tendo de concretizar cerca de 22h semanais de trabalho na escola, o que corresponde à carga horária de um professor.

O meu PTI decorreu na semana de 26 a 30 de abril. Realizei as observações das aulas das turmas que iria lecionar, durante os dias 12 a 23 do mesmo mês.

Para a realização deste projeto foi necessário organizar a calendarização das aulas que me propunha a lecionar, observando a analisando as turmas. Em seguida fez-se a

estruturação do planeamento das aulas a lecionar e por fim efetuar um balanço e análise crítica de todo o trabalho realizado.

Para o projeto PTI defini como objetivos a alcançar:

- Trabalhar com matérias e níveis de matérias diferentes da turma que leccionei a EF.
- Melhorar a minha instrução e os momentos de intervenção.
- Aumentar as minhas opções didáticas, aumentando a diversificação de estratégia e exercícios a implementar nas aulas.
- Conseguir diferenciar e ajustar as tarefas dos alunos em relação ao espaço.
- Melhorar o meu feedback à distância.
- Melhorar o posicionamento no espaço da aula.

Balanço PTI

Com os objetivos definidos e depois de autorizado pelos professores titulares das turmas onde pretendia trabalhar, observei e lecionei as aulas.

Foi uma semana de trabalho muito exigente. Permitiu-me ganhar novas experiências lecionando alunos mais novos, criar laços com os outros alunos do Colégio e aprender novas estratégias.

Tive também a possibilidade de trabalhar com os professores na preparação e organização das aulas. Numa das turmas trabalhei com o professor na planificação da UD o que me permitiu debater com o professor opções e estratégias que poderiam tornar a aprendizagem dos alunos mais eficaz.

No final de cada aula reuni com os professores onde me deram *feedback* sobre a minha prestação. Deram enfâse ao facto de eu ter a uma boa capacidade de controle da turma, da facilidade em me relacionar com os alunos e de conseguir estar constantemente a fornecer *feedback*. Referiram também para não ter receio de corrigir ou alterar dinâmicas de um exercício, que facilitasse a compreensão do mesmo por parte dos alunos.

Quanto aos objetivos individuais projetados para este PTI, surgiram diversas situações que me possibilitaram melhorar a minha intervenção como professor.

Na relação professor-aluno, que difere muito dependendo do ano de escolaridade dos alunos, tive de conseguir adaptar o meu discurso e a forma como lhes dei o *feedback*. Como trabalhei com turmas que iam do 5º ao 9º ano de escolaridade abordei matérias e níveis diferentes às que foram abordadas na turma onde lecionava. O professor deve estar sempre

pronto a adquirir novas competências pedagógicas tendo sempre em linha de pensamento a melhoria do ensino e aprendizagem oferecida aos seus alunos (Marante & Ferraz, 2006).

No começo de uma aula, a instrução inicial por parte do professor tem de ser breve e esclarecedora, facilitando uma melhor gestão do tempo. Quando eficaz, possibilita a criação de rotinas e permite uma melhor fluidez das atividades aumentando o tempo de prática. Desta forma, previne-se os comportamentos de desvio e aumenta-se o tempo útil de aula (Silva Claro & Filgueiras, 2009).

O discurso precisa de ser adaptado consoante os alunos a quem damos a aula. O discurso dado a alunos do 5º ano tem de ser necessariamente diferente ao que é dado a alunos do 9º ano. As situações de aprendizagem devem ir ao encontro dos objetivos propostos para os alunos, aplicando situações de aprendizagens que incidam nas competências que se pretende desenvolver.

O clima de aula foi um fator que tive em atenção. Nas turmas do 5º, 6º e 7º ano a motivação e predisposição para realizar os exercícios era muito grande, as aulas foram muito dinâmicas e com pouquíssimos comportamentos de desvio. Já nas turmas de 8º e 9º ano foi percetível algum desinteresse por parte de alguns alunos. Tive de melhorar a minha intervenção em aula e selecionar bem os momentos em que tinha de o fazer.

O facto de não ter havido grandes alterações nas UD das turmas foi um fator que facilitou o bom funcionamento das aulas e fez com que o tempo de prática dos alunos fosse maior. Porém, nas turmas do 6º ano, tive de planear as aulas para uma nova UD em conjunto com o professor dessas turmas, trabalho esse que foi muito enriquecedor para mim.

Após o término da semana PTI, considero que o trabalho realizado foi bastante positivo. Ficou facilitado devido à ajuda por parte dos professores titulares. Partilharam as suas UD e as informações dos alunos da turma o que me permitiu alcançar as metas que tinha definidas como pontos a melhorar na minha prestação como professor. Neste período tive possibilidade de interagir com outros professores, trocando ideias e estratégias para melhorar a didática das aulas. Costa, Onofre, Martins, Marques e Martins (2013), afirmam que o GEF tem de realizar um trabalho coletivo, assumindo a responsabilidade pelo sucesso dos alunos através do desenvolvimento profissional contextualizado. Os fatores mais determinantes, que possibilitam uma EF de qualidade, são o trabalho dos vários grupos de uma escola e as decisões curriculares coerentes (Marques & Costa, 2017).

Em suma, as rotinas são determinantes que facilitam amplamente as aprendizagens. Devemos estar sempre prontos a intervir para dar *feedback* aos alunos e devemos estimular a sua aprendizagem tentando criar um clima motivante para a realização das tarefas da aula. A colocação em aula permitiu-me acompanhar melhor os acontecimentos e facilitou muito o meu *feedback* à distância. Após esta semana senti-me mais capaz de identificar potenciais falhas na minha intervenção e melhorar o meu pensamento crítico perante as aulas.

2. Direção de Turma

A direção de turma é uma das áreas a avaliar durante o estágio. Esta área visa a intervenção do estagiário no trabalho realizado como DT. Este cargo implica a coordenação do Projeto Escolar da Turma, o trabalho realizado e a avaliação formativa que os professores das disciplinas relatam no Conselho de Turma (Bom & Brás, 2003).

O DT também tem como função recolher as informações que lhe são dadas pelos alunos, professores e encarregados de educação (EE), fazendo com que seja um gestor pedagógico crucial para a troca de informações.

Segundo o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, o DT tem como responsabilidades a coordenação das atividades do conselho de turma, apresentar um relatório anual do trabalho desenvolvido e coordenar o processo de avaliação. Tem também de promover em conjunto com os outros professores, atividades em que os pais e encarregados de educação possam estar presentes. Tem de arranjar estratégias de trabalho para cada aluno, promover o trabalho entre alunos e professores e transmitir a informação dos professores da turma para os alunos, pais e encarregados de educação. O cargo de DT é importante no que toca ao trabalho em grupo, principalmente no Conselho de Turma (Bom & Brás 2003). Percebe-se assim a importância do DT e a necessidade de, no papel de estagiário, experienciar o tipo de trabalho a desenvolver neste cargo.

No Externato, o diálogo entre todos os agentes educativos é considerado essencial para o bom funcionamento cooperativo. São promovidas as reflexões críticas, privilegiam práticas pedagógicas inovadoras e incentivam os professores à criatividade na metodologia das didáticas implementadas nas aulas. Os professores, tendo sempre por base os objetivos para a turma e alunos, devem promover aulas personalizadas e motivadoras com recurso às tecnologias da informação e comunicação. A formação ética, transcendente e social, tem de ser fomentada no processo pedagógico dos alunos. No Externato, no trabalho realizado pelas direções de turma, existe uma constante exigência para dar a melhor formação possível aos jovens que frequentam a escola.

1ª Etapa- Prognóstico

A 1ª etapa teve início a 15 de setembro e terminou a 13 de novembro. Para esta etapa os principais objetivos foram caraterizar a turma, identificar os casos de alunos que vinham com registos de indisciplina, os que transitaram de ano com mais dificuldade, os que mostraram mais dificuldades de integração, comunicação e os novos alunos.

Para a concretização destes objetivos, as reuniões com o DT, a participação nos conselhos de turma (CT) e o conhecimento que fui adquirindo através das aulas de EF e de Cidadania/DT foram importantes para obter as informações necessárias para organizar a minha intervenção na turma.

No primeiro CT, que se realizou no dia 28 de setembro de 2020, foram discutidas várias estratégias para promover a motivação dos alunos e a sua participação nas aulas. Neste CT foram referenciados os casos mais críticos em relação ao comportamento e ao facto da turma, no geral, necessitar de participar mais nas aulas. Ainda foi abordado o caso dos alunos nº 8 e 27 (para manter o anonimato dos alunos, os nº pelo qual são identificados são fictícios), que estavam referenciados como tendo muitas dificuldades, principalmente nas componentes de comunicação com professores, pouca interação com os colegas e pouca participação nas aulas. Tendo em conta o referido, o meu principal objetivo a atingir na direção de turma, foi trabalhar com os alunos nº8 e 27 de modo a melhorar estes pontos.

A capacidade de comunicação é uma componente essencial para a vivência em sociedade. A capacidade de nos expressarmos, expor os nossos pensamentos e ideias é uma componente importante para o desenvolvimento dos jovens. Leitão e Framrose (2014) referem que os processos de socialização parecem ter uma maior relação com o processo ensino-aprendizagem dos alunos do que a própria instrução do professor durante a aula. Dance (1994) afirma que a capacidade de discursar permite clarificar e desenvolver pensamentos.

A participação em atividades que promovam as interações entre alunos, que promovam a solidariedade e a cooperação entre os mesmos e que promovam as suas competências académicas e sociais devem ser tidos em conta na formulação de estratégias para o desenvolvimento destas competências (Leitão & Framrose, 2014). Segundo Leitão (2010), o currículo escolar peca por não incidir mais concretamente na promoção e desenvolvimento das capacidades comunicacionais e interativas dos alunos.

O principal objetivo para a turma, nas etapas seguintes, foi melhorar a capacidade de participação na aula por parte dos alunos da turma.

Balanço da 1ª Etapa

Ao finalizar a primeira etapa, consegui obter as informações essenciais para organizar e planificar a minha intervenção na turma e um maior conhecimento dos alunos que a integravam.

Nesta primeira etapa foi importante obter o maior número de informações sobre as características de cada aluno da turma. Conhecer o seu comportamento, o seu rendimento académico, a relação entre alunos, a relação entre alunos e professores e começar a perceber a dinâmica do trabalho realizado por um DT. Para tal as reuniões com o DT, o CT, a interação com os professores das outras disciplinas e a interação com os alunos foram essenciais para conseguir perceber a dinâmica da turma e o tipo de alunos que nela estavam inseridos.

Depois de obtenção das informações da turma concluí que os alunos nº 8 e 27 seriam aqueles onde eu teria de focar mais o meu trabalho. Em relação ao projeto específico foi importante encontrar estratégias para que o trabalho que pretendia desenvolver tivesse o maior impacto possível e tentar melhorar as suas atitudes durante as aulas.

Enquanto professor estagiário, decidi intervir mais e interagir com os alunos para conseguir ter uma melhor perceção das suas dificuldades tanto no seu dia a dia escolar como no seu trabalho em casa. Considero que esta relação é importante para que o DT consiga fazer com que o trabalho desenvolvido pelo CT seja mais eficaz e que permita que as estratégias já debatidas sejam ajustadas para a realidade de cada aluno. Tive também como objetivo para a segunda etapa, ter uma maior participação do trabalho em grupo com o CT para conseguir colmatar as dificuldades dos alunos nas etapas seguintes.

Refletindo nestas informações, procedi ao planeamento da segunda etapa.

2ª Etapa- Prioridades

No início da segunda etapa, ocorreu uma reunião de CT para se falar sobre as avaliações intermédias do 1º período. Esta reunião foi importante porque fiquei a saber que existiam alunos que continuavam a participar pouco nas aulas, não realizam os trabalhos em aula e em casa e demonstravam pouco estudo.

Tendo em conta estas informações, propus ao DT uma intervenção sobre a turma. A minha estratégia passou por apresentar um vídeo, em aula, de Duneier (2017) onde o autor falava sobre as escolhas que tomou para conseguir alcançar os seus objetivos de vida. Após a visualização do vídeo realizamos um debate onde os alunos discutiram os vários pontos que o autor apresentou.

O objetivo desta apresentação foi trabalhar com os alunos desenvolvendo estratégias que poderiam implementar no seu dia a dia para melhorarem o seu trabalho em aula e em casa. Após a apresentação e discussão em aula, foi proposto que entregassem um trabalho onde cada um identificava os aspetos em que tinha de melhorar para obter um melhor rendimento escolar. Após esta apresentação, a minha intervenção na turma a par com o DT baseou-se em dar continuação a este tema nas aulas que se seguiram.

Em relação aos alunos nº 8 e 27, aos quais estava direcionado o meu projeto específico, a sua pouca participação nas aulas mantinha-se e a interação com colegas e professores continuava praticamente inexistente. Como tal, uma das estratégias utilizadas, foi propor aos alunos que lessem a oração da manhã nas aulas de EF e a realização de resumos das matérias das disciplinas.

No último CT do primeiro período letivo houve professores que mostraram o seu agrado, pois consideraram que os alunos vinham a apresentar alguma evolução.

Balanço da 2º etapa

Considero que o trabalho realizado na segunda etapa foi positivo. O objetivo que me propus alcançar com a turma e com os alunos nº8 e 27 estava a surtir em algumas melhorias, o que mostra que as estratégias que estavam a ser aplicadas estavam a dar resultado.

Em relação à turma, apesar das melhorias, ainda havia alunos que não cumpriam com as expectativas dos professores. Existiam alunos que continuavam a participar pouco nas aulas, a demonstrar comportamentos de desvio prejudicando os seus colegas, não cumpriam com as tarefas propostas em aula, não realizavam os trabalhos de casa e chegavam

constantemente atrasados à primeira aula da manhã. Durante esta etapa este foi o ponto menos positivo, por isso, o tipo de intervenção tinha de sofrer alterações para fazer com que alguns os alunos começassem a ganhar consciência do trabalho que tinham de realizar e alterar a sua atitude para melhorarem o seu comportamento e rendimento.

O trabalho realizado nesta segunda etapa ajudou a que alguns alunos da turma melhorassem o seu rendimento académico e comportamento. Porém as estratégias aplicadas na turma tiveram de ser ajustadas para com o início do E@D.

3ª Etapa- Progresso

Iniciada no mês de fevereiro e finalizada em março, a etapa ficou marcada pelo E@D. Os meus objetivos nesta etapa foram ter uma participação mais efetiva, intervir no projeto de cidadania e elevar o rendimento escolar dos alunos. Nesta etapa continuei a focar-me no trabalho com os alunos nº 8 e 27. Como projeto interdisciplinar, a saída de campo foi outro aspeto que tive de trabalhar.

Nos alunos nº 8 e 27 foi claro o retrocesso da sua evolução com o E@D. Foi referido por vários professores que os alunos não participavam nas aulas e não realizavam as tarefas propostas. Nas aulas de EF, os alunos não realizaram uma única sessão prática de condição física porque simplesmente não a queriam realizar. Mesmo tendo conversas constantes com os alunos após as aulas de Cidadania, como forma de perceber o que se passava e de os motivar a participar nas aulas, essa alteração de comportamento nunca se verificou durante o E@D. Tive de arranjar uma solução que me permitisse trabalhar mais diretamente com os alunos. Sugeri um projeto de tutoria com os alunos nº8 e 27, com o acompanhamento constante do DT. Após o DT aceitar a proposta, esta foi apresentada e aceite pelos alunos e seus EE. O projeto foi depois apresentado à Direção Pedagógica do Externato e à Coordenadora dos diretores de turma do 3º ciclo que deram o seu aval.

Assim sendo, o meu trabalho para organizar e estruturar a 4ª etapa ficou marcado pela planificação e execução do projeto de tutoria.

Balanço da 3ª Etapa

Nesta etapa, o trabalho que estava a ser desenvolvido com a turma e com os alunos nº8 e 27 sofreu um retrocesso devido ao E@D. As sessões on-line dificultaram as interações entre professores e alunos e impediu que se continuasse a realizar um acompanhamento mais próximo. Como tal, as informações que foram dadas no CT em relação à turma era que havia alguns alunos que não realizavam os trabalhos, deixaram de prestar atenção e de participar nas aulas, sendo difícil para o professor intervir de forma pedagógica.

Analisando estas questões tornou-se crucial realizar um trabalho na turma mais focado nestes pontos e dessa forma propôs-me a realizar um programa de intervenção sobre a turma e um projeto de tutoria com os alunos nº8 e 27.

4ª Etapa – Produto

Esta etapa estava planeada para se realizar de 5 de abril a 22 de junho. O principal objetivo foi consolidar os progressos dos alunos nº 8 e 27, com o projeto de tutoria e trabalhar com a turma as principais dificuldades referidas pelos professores das outras disciplinas, principalmente ao nível da participação, do debate e da capacidade de apresentar ideias e relacionar conceitos e matérias.

Para o projeto de tutoria que apresento após o balanço da 4ª etapa, as sessões iniciaram-se no dia 15 de abril. Foram propostas estratégias para melhorar a sua participação e reduzir o receio em realizarem apresentações perante os seus colegas de turma.

O programa de intervenção na turma teve início a 22 de abril e estava previsto ser finalizado a 20 de maio. No entanto, a turma mostrou muito interesse com o programa, participando nos debates em aula e colocando as suas dúvidas e opiniões sobre os temas do programa de intervenção. Com este programa foi possível perceber melhor o tipo de motivação dos alunos e a importância que uma aula dinâmica e interativa tem.

Foram debatidas ideias e sugestões dadas pelos alunos sobre o trabalho a realizar durante as aulas e estratégias utilizadas pelos professores que fossem mais efetivas. Estas sugestões dos alunos foram faladas em CT para que pudessem ser ajustadas no ano letivo seguinte.

Balanço da 4ª Etapa

O trabalho desenvolvido nesta 4ª etapa possibilitou à maioria dos alunos da turma perceberem a importância que o estudo contínuo tem ao longo do ano letivo. A sua perceção da importância da participação ativa e constante em sala de aula, facilitou a compreensão das diversas matérias e consequentemente melhorou o seu rendimento académico.

O programa de intervenção sobre a turma, possibilitou que alguns dos alunos mais receosos em participar nas aulas, mudassem a sua atitude, conseguissem superar essa dificuldade e começassem a ser mais participativos.

Os debates promovidos pelo programa de intervenção permitiram que os alunos trocassem ideias sobre as atitudes a adotar na sala de aula e no trabalho desenvolvido em casa para poderem melhorar o seu rendimento, bem como as estratégias dos professores que eles consideravam serem mais benéficas para tornar o ensino e a aprendizagem mais eficaz.

O Programa de Intervenção na turma ajudou a maioria dos alunos a melhorarem a sua capacidade de debate e de expor e respeitar outras opiniões.

2.2. Projeto Específico – Projeto de Tutoria

2.2.1. Enquadramento Teórico

A tutoria tem como principal finalidade atingir um determinado objetivo, normalmente associado ao desenvolvimento das capacidades do tutorando em contexto escolar. "Este tipo de programas, promoção do desenvolvimento da criança/jovem, favorece 3 funções essenciais: o apoio sócio-emocional, a instrumentalidade e a promoção da autodeterminação." (Simões & Alarcão, 2009, pp. 8).

Ao nível da instrumentalidade, os objetivos a atingir estão intimamente ligados à aprendizagem e, consequentemente, ao sucesso escolar do aluno. A sócio-emocional é reconhecer os gostos pessoais dos tutorando de forma a criar um elo de ligação com os alunos. A autodeterminação foca-se mais nos objetivos que se pretendem obter a longo prazo, procurando auferi-lhes a autonomia necessária para com o seu próprio desenvolvimento pessoal.

Os estudos nesta área têm revelado que as experiências pessoais facilmente memoráveis de um indivíduo, têm um papel relevante na atribuição de significado e na estruturação das suas narrativas de vida, construindo diversos tipos de comportamentos e

personalidades (Cunha, Xavier, Matos, & Faria, 2015). Estas experiências podem ser negativas, caso as memórias sejam traumáticas, ou positivas transformando-se em pontos de referência cognitivos para perceção pessoal de um jovem. Este impacto pode estender-se à interpretação de experiências não traumáticas e às expectativas em relação ao futuro (Cunha, et al. 2015).

Nestes casos torna-se crucial realizar um acompanhamento mais personalizado nestes jovens. Um projeto de tutoria é umas das formas que os profissionais da educação têm para fazer esse acompanhamento e de poder ajudar estes jovens a desenvolver uma personalidade mais positiva e acessível perante os seus pares.

O projeto de tutoria exige um trabalho que promova uma relação pedagógica interativa entre tutor e o aluno, o que torna um projeto destes exigente (Almeida & Palmeirão, 2015).

É um trabalho que obriga à reflexão sobre o tipo de intervenção que se deve ter para facilitar a integração e a formação pessoal. Assim, a tutoria é uma ação de ajuda ou orientação que o professor poderá realizar além da sua ação docente e que tem como objetivo promover o desenvolvimento do aluno (Lourenço, 2012). O autor afirma ainda que a tutoria também beneficia o desenvolvimento curricular facilitando o processo de aprendizagem com a criação de novas estratégias de ensino que sejam mais flexíveis e ecléticas, bem como novas técnicas e competências para o estudo. O projeto de tutoria exige do tutor uma intervenção sociopedagógica que promova a natureza cognitiva, social e afetiva durante todo o processo (Almeida & Palmeirão, 2015).

Para este projeto foi crucial organizar as sessões de tutoria não só para alcançar os objetivos do projeto, mas também para criar um ambiente que promovesse as capacidades sociais e cognitivas dos alunos.

2.2.2. Objetivos:

No âmbito do trabalho a desenvolver na Direção de Turma, o meu projeto específico foi realizar um programa de tutoria aos alunos nº8 e 27. Estes apresentavam grandes lacunas ao nível da participação em sala de aula, da exposição perante o grupo e no relacionamento com os pares e por isso defini como objetivos para este projeto:

- Aumentar a auto-estima dos alunos encorajando-os a exporem as suas capacidades e conhecimentos;
- Melhorar sua a participação ativa/espontânea em sala de aula;
- Melhorar a suas competências interpessoais e relação com os pares.

2.2.3. Principais Estratégias Implementadas:

Antes de se avançar com as sessões foi necessário pedir as autorizações para iniciar o projeto. Depois de receber a autorização da Srª Diretora Pedagógica do Externato, da coordenadora do 3º ciclo e dos EE, iniciei as sessões com os alunos com o intuito de atingir os objetivos propostos.

Para a realização deste projeto ficou definido com os alunos duas sessões presenciais semanais, às segundas e quintas-feiras, das 14:30 às 15:00 (dias e horas propostos pelos alunos), tendo o seu início a 15 de abril e terminando a 21 de junho de 2021.

Para facilitar o acompanhamento do trabalho foi criada uma tabela de registo de observação direta que no final de todas as aulas, os alunos teriam de entregar ao docente de cada disciplina, para que estes registassem a participação dos alunos nas aulas.

Os alunos partilharam que a sua maneira de agir estava relacionada com o receio de poderem ser ridicularizados pelos colegas e pelos professores. Sentiam por isso muita vergonha em participar na aula. As experiências adversas, em particular, as experiências precoces de vergonha podem funcionar como memórias traumáticas e tornarem-se centrais na autoidentidade, podendo ter consequências mais tarde na vida do indivíduo (Cunha, et al. 2015). Para tal a utilização das estratégias para superar estas adversidades foram de extrema importância durante as sessões de tutoria.

Durante as sessões com os alunos foram implementadas quatro estratégias que considerei serem as mais apropriadas para eles.

A primeira estratégia passou pela utilização de um discurso calmo, ponderado e motivante. Esta opção foi crucial nas primeiras sessões, onde foi feita uma pequena

introdução do projeto aos alunos, e na continuidade do programa, tentando criar um ambiente propício ao desenvolvimento das suas capacidades. Segundo Murteira (2014), a relação/comunicação que possibilite um lugar seguro e de confiança, que permita a troca de sentimentos e emoções através de várias formas de linguagem, sendo ela verbal ou não verbal, é muito importante. O mesmo autor refere ainda que criar um clima acolhedor, poderá assegurar um segundo lar de forma a garantir e oferecer uma estabilidade emocional que proporcione o prazer, desejo e curiosidade pelo conhecimento.

A segunda estratégia foi perceber quais as disciplinas em que os alunos se sentiam mais confortáveis. Esta estratégia serviu para acordar com os alunos as disciplinas em que eles teriam de participar por iniciativa própria ou quando os professores o solicitassem. Também ficou acordado a escolha de uma disciplina para que tivessem de apresentar ao respetivo professor, um resumo da matéria abordada na aula anterior.

Outra estratégia foi acordar com os alunos a entrega de uma ficha de registo do trabalho realizado em todas as aulas. Esta estratégia foi proposta como forma de criar uma situação em que os alunos seriam avaliados pelo professor em relação à sua participação, promovendo uma atitude mais proativa em aula. Consequentemente ao solicitarem o preenchimento da ficha pelo professor, criavam uma oportunidade de interação.

Procurei também informar-me com os professores de todas as disciplinas para perceber a evolução dos alunos e encontrarmos formas de os motivar a tomarem iniciativa na realização de trabalhos. Um dos exemplos foi a colaboração com as professoras de Inglês e de Música, onde foi proposto que eles realizassem um trabalho em língua inglesa sobre um tema relacionado com a música.

A estratégia que na minha opinião teve uma maior preponderância na evolução dos alunos, foi a de dar a oportunidade para expressarem os seus sentimentos durante as sessões. Propus aos alunos para apresentarem, nas sessões de quinta-feira, uma ou duas frases onde expusessem os seus sentimentos e sensações sobre o trabalho que realizaram durante a semana. Segundo Ramos e Silvério (1999), a escrita surge como uma necessidade de registar uma ideia, facilitando a partilha de sentimentos e sensações dos alunos. Esta tarefa facilitou o diálogo que permitiu trabalhar todas as dificuldades que eles fossem apresentando.

2.2.4. Balanço do Projeto Específico

O projeto teve um balanço positivo na melhoria da atitude dos alunos. Os objetivos que propus foram alcançados e a evolução nos alunos foi confirmada por todos os professores no CT.

Relativamente ao objetivo de melhorar a sua autoestima, os alunos afirmaram que se sentiam mais confiantes nas aulas. Referiram que o projeto os ajudou a não se preocuparem tanto com os seus colegas de turma e a focarem-se mais no seu trabalho. Os professores afirmaram que os sentiam mais comunicativos e cooperantes, ou seja, melhoraram a participação ativa em aula que era um dos objetivos por mim propostos.

Já conseguiam responder às perguntas colocadas pelos professores e já conseguiam expor suas as dúvidas. No entanto, em determinadas situações, só o conseguiam fazer quando o professor se deslocava à sua secretária, porém todos os professores referiram que já era um enorme progresso.

Para o objetivo de melhorar as competências interpessoais dos alunos em relação aos seus pares, este também foi alcançado. Os alunos foram expressando nas sessões esta melhoria na confiança em si próprios e na motivação de participar nas atividades em sala de aula.

Indo mais concretamente ao trabalho feito nas sessões, os alunos começaram cautelosos, situação que já era prevista, visto ser uma experiência nova para eles. Mas com o desenrolar das sessões começaram a estar muito mais confortáveis e comunicativos.

Com o avançar sessões, os alunos foram mostrando muito mais disponibilidade e desenvoltura para se expressarem, quer para se referirem ao trabalho realizado durante a semana, quer como se iam sentindo durante as aulas e sessões, descrevendo as situações que aconteciam e que os deixavam mais receosos.

Os alunos consideraram que o programa teve efeito. Eles afirmaram que as sessões ajudaram a gerir melhor as suas emoções e a dar-lhes um maior incentivo em participar nas aulas. Referem ainda que gostariam de continuar com as sessões de tutoria para o ano letivo seguinte.

O balanço das sessões foi bastante positivo. Os alunos melhoraram os seus níveis de confiança e de participação na aula, embora ainda haja muito trabalho a desenvolver. Eles mostraram nas sessões que são capazes de comunicar de forma clara e percetível, mas as

emoções e o medo de serem julgados pelos outros ainda interfere, e muito, no que toca a colocarem estas suas capacidades em prática. Os alunos mostraram-se muito gratos pela proposta do projeto de Tutoria e referem que o projeto os ajudou muito a evoluir.

No último CT do ano letivo, foi proposto a continuação deste projeto de tutoria dado que foi notória a sua evolução em tão curto espaço de tempo, o que me faz acreditar que com mais tempo investido iriam melhorar muito mais.

2.3. Saída de Campo

Os PNEF (2011), apresentam uma diversidade de objetivos para a EF, não só para as matérias de JDC, Ginástica, Dança, entre outras, mas também apresentam finalidades na perspetiva da qualidade de vida, da saúde e do bem-estar. Os PNEF procuram criar uma aprendizagem de matérias que representem diferentes atividades físicas, procurando promover o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno.

Desta forma, a prática de atividades físicas de exploração da natureza, que apresenta dimensões ao nível de organização, nível técnico e ao nível ecológico, é uma das formas para conseguir atingir esses objetivos.

As Saídas de Campo têm uma grande importância ao nível educativo e social, sendo também uma excelente ferramenta didática para a educação dos alunos (Cuesta, 2009). Vários autores referem a importância que as saídas de campo têm na educação. Segundo Becker e Batista (2019), a saída de campo permite aos alunos associarem a teoria à vivência. Lozano, Correras e Costa (2016), afirmam que as saídas de campo ajudam a promover a autoestima, confiança, bem-estar e autonomia dos alunos. Segundo Caballero (2012), as saídas de campo promovem o trabalho em grupo, a cooperação e comunicação entre alunos e o reconhecimento das suas capacidades e limitações. Cabe então ao professor estabelecer objetivos, organizar e estruturar a atividade para que esta seja estimulante e permita a educação integral dos alunos.

Aquando da projeção de uma saída de campo devemos, segundo Becker e Batista (2019), ter em consideração que a mesma deve servir para uma aprendizagem para além dos limites das disciplinas, promovendo uma interdisciplinaridade e um envolvimento de professores de outras matérias.

Devido ao facto de no meu primeiro ano não ter tido a possibilidade de realizar a saída de campo por culpa da situação de pandemia, aproveitei a oportunidade de esta atividade ter sido autorizada no meu segundo ano de estágio para participar na saída de campo dos meus colegas estagiários.

2.3.1 Projeto de Saída de Campo - Tema da Atividade

Esta atividade visava a promoção das atividades de desporto e aventura, promoção do cuidado do ambiente e também promover a cooperação entre alunos e novas formas de aprendizagem. Assim, o trabalho e a interdisciplinaridade combinando a EF, através das atividades de exploração da natureza, com as Ciências da Natureza, a Física e Química, a Matemática e a Cidadania, foram importantes. Nesta atividade participaram as turmas do 7º e 9º anos.

2.3.2 Objetivos

Assim sendo, os principais objetivos da Direção de Turma para a saída de campo foram:

- Atenuar as dificuldades dos alunos nº 8 e nº 27 ao nível da comunicação e da relação com colegas e professores.
- Melhorar a cooperação e o bom funcionamento em grupo.
- Melhorar os comportamentos dos alunos na prevenção da saúde, promovendo a prática de atividades ao ar livre.

Tendo os objetivos da DT definidos, procurou-se saber com os outros professores, que iriam participar na atividade, os objetivos a alcançar nas suas disciplinas com a Saída de Campo, conseguindo assim a multidisciplinaridade com a atividade. Sendo assim, os objetivos das outras disciplinas foram:

Ciências Naturais:

- Relacionar os fatores abióticos - luz, água, solo, temperatura – com a sua influência nos ecossistemas.

Físico-Química:

- Reconhecer a natureza corpuscular da matéria e a diversidade de materiais através das unidades estruturais das suas substâncias.

Educação Física:

- Aplicar o sentido de orientação no espaço através de atividades de orientação.
- Proporcionar aos alunos novas experiência das Atividades de Exploração da Natureza enquanto novas matérias.

Matemática:

- Consolidar a aprendizagem e o domínio dos conhecimentos relativos à matéria de trigonometria/Teorema de Pitágoras através de questões realizadas na orientação.

Cidadania:

- Contribuir para a responsabilidade social, viver em comunidade e preservar o meio ambiente.

2.3.3 Atividades e Estratégias

A realização da atividade da saída de campo foi feita no dia 28 de abril, em Montargil.

Com os objetivos definidos, foi importante perceber quais as possibilidades de realização das atividades. O local escolhido para realizar a saída de campo foi o Parque de Campismo de Montargil. Este parque proporcionava a prática de várias atividades que permitiam não só dar novas experiências aos alunos momentos educativos, didáticos e lúdicos, mas também atingir os objetivos de cada disciplina. É um espaço amplo e que possibilitava a realização de um diverso número de atividades.

Para a deslocação ao parque de Montargil foram utilizados dois autocarros. De modo a facilitar a organização dos alunos, num dos autocarros foram os alunos do 7º ano e no outro, os alunos 9º ano.

Outro fator a ter em conta, foi o material necessário para a realização das atividades. Este foi assegurado pela empresa que trabalha no local o que facilitou a organização da tarefa.

Por fim, foi necessário saber quais os professores que estariam dispostos a participar nas atividades. Visto que a maioria dos professores das diferentes disciplinas davam aulas aos dois anos, foi fácil conseguir a sua aderência. Para além dos 4 estagiários e dos 3 professores de EF, participaram o professor de Biologia, de História, de Matemática, a professora de Inglês, de Música e de Física e Química, num total de 13 docentes.

Na sua participação, tivemos o cuidado de perceber qual a estação que os professores preferiam supervisionar e conforme a informação que nos era dada organizamos as atividades de forma a aceder sua opção.

Nesta Saída de Campo fizeram parte 4 atividades, uma prova de orientação, canoagem, arborismo e paintball. Na prova de orientação, os alunos para além de terem de chegar aos pontos de controlo previstos o mais rápido possível, tinham de cumprir algumas tarefas para obterem a pontuação respetiva. Em alguns pontos tinham de responder a uma questão de forma a obterem a pontuação dessa estação, noutras tinham de realizar tarefas como o jogo da malha, o jogo da aranha, charadas de histórias ou uma corrida de skis. As estações de controle eram supervisionadas por professores e pelos organizadores das atividades.

Tentando ir ao encontro dos meus objetivos para a área de direção de turma, optei por ficar na estação onde iria decorrer a corrida de skis. Para a corrida os alunos teriam de formar 2 equipas de 4 elementos e através do trabalho cooperativo e de comunicação entre eles, tinham de percorrer uma distância de cerca de 20 metros de forma a serem mais rápidos do que a outra equipa. Tendo este tipo de atividade estas características, foi uma excelente oportunidade para atingir o meu objetivo com os alunos nº8 e 27, pois iria obrigá-los a trabalhar e a comunicar com os restantes colegas.

Para organizar as atividades, os alunos foram divididos em grupos de 8 tendo a preocupação que cada grupo tivesse 4 alunos do 9º ano e 4 alunos do 7º, com o objetivo de melhorar o relacionamento entre alunos de anos diferentes.

A realização da Saída de Campo ocupou um dia inteiro, proporcionando aos alunos a participação em todas as atividades. Na parte da manhã, metade dos grupos realizaram a orientação e o paintball, enquanto a outra metade realizou a canoagem e o arborismo. Na parte da tarde, os papéis inverteram-se com os grupos a realizarem as atividades que não tinham realizado na parte da manhã.

A proposta do cronograma da atividade é apresentada no quadro seguinte:

Quadro nº3- Cronograma da Saída de Campo

Horário	Atividade
8h30	Saída do Externato
10h30	Chegada a Montargil
11h	Inicio das Atividades
13h	Término das atividades da Manhã para almoço
15h	Retoma das atividades
17h15	Término das atividades e partida para o Externato

Para além de organizar e estruturar a saída, também foi necessário verificar como seria dada a segurança aos alunos e o material necessário do para se poderem realizar as atividades propostas. Já no que toca à questão da refeição, os alunos podiam escolher entre duas opções, ou escolhiam almoçar a refeição fornecida pelo Externato ou então podiam levar almoço de casa. Material necessário:

- Caderno para apontamentos.
- Material de escrita.
- Levar fardamento do Externato.
- Levar lanche da manhã, almoço e lanche da tarde (os alunos poderiam levar de casa, ou poderiam consumir com as refeições que foram disponíveis pela ECSVP).
- Levar água.

2.3.4. Balanço da Atividade

De uma forma geral os alunos mostraram-se agradados e motivados durante a realização das diversas atividades. Os professores também demonstraram agrado, elogiando a organização e o tipo de atividades que foram proporcionadas aos alunos.

Todos os alunos participaram de forma empenhada e conseguiram desenvolver um trabalho coletivo muito positivo não só entre alunos do mesmo ano letivo, como entre alunos

do 7º e 9º o que demonstra o efeito que este tipo de atividades têm na promoção de estilos de vida saudáveis e na promoção de valores como a solidariedade e a cooperação.

Relativamente à atividade que fiquei responsável, a corrida de skis, os alunos revelaram um empenho extraordinário, trabalhando sempre com o intuito de arranjarem estratégias de comunicação como forma de superarem a outra equipa. Cada equipa comunicou entre si tentando ser mais eficientes em relação à outra. Outro ponto que saliento, foi o facto de em alguns grupos serem os alunos do 7º a tomarem a iniciativa e a estabelecerem estratégias, sendo os mais comunicativos nas suas equipas.

Os objetivos para a área de direção de turma foram claramente cumpridos. Não só os alunos nº 8 e 27 participaram na corrida de skis, como comunicaram e deram as suas opiniões sobre a forma mais eficaz da sua equipa ser mais rápida do que a outra, relevando claras melhorias nas suas capacidades sociais e interrelacionais.

A atividade revelou ser um momento muito lúdico e educativo para todos os alunos, proporcionando-lhes experiências diferentes e para alguns nunca vividas. Foi ainda uma excelente promotora da relação entre alunos do Externato, da capacidade de expor as suas aprendizagens, conhecimentos e competências interrelacionais.

3. Desporto Escolar

O Desporto Escolar (DE) tem como principal finalidade aumentar através das escolas, a oferta para a prática de modalidades desportivas para os alunos. Pode ser mais uma estratégia e oportunidade de promoção para o sucesso educativo e para um estilo de vida saudável, como é referido no regulamento para o DE (2021/2022).

O DE é um complemento oferecido pela escola para a formação e educação dos seus alunos. Integra conhecimentos e competências para além da prática desportiva, possibilitando o desenvolvimento de competências pessoais e socio-afetivas. Segundo o regulamento do DE (2021/2022), p.1:

> "É um meio para desenvolver as áreas de competências, atitudes e valores previstos no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Para além de representar uma vantagem na educação e formação desportiva, representa um meio educativo inclusivo e de suporte psicomotor, afetivo e social, promotor do desenvolvimento das crianças e jovens."

O DE também possibilita ao aluno uma oportunidade para o aperfeiçoamento das matérias abordadas na aula de EF, que pode surgir por iniciativa do aluno ou através de aconselhamento do professor.

> "O carácter facultativo e opcional das actividades de complemento curricular constitui um extraordinário potencial para aprofundar a missão da escola, (…). Essas actividades opcionais podem facultar um maior nível de aperfeiçoamento. Pela riqueza das experiências que proporcionam, em termos de relação com o contexto social, de participação dos alunos, de integração das matérias curriculares, etc., devem ser incentivadas e assumidas pelos Professores." (Bom & Brás, 2003, p.10)

Desta forma, o DE não é vista na escola apenas com uma vertente competitiva, mas também como uma hipótese de os alunos poderem complementar as aprendizagens adquiridas nas aulas de Educação Física (Bom, 2018). Assim, o DE promove mais momentos de prática para as matérias onde existem maiores dificuldades, permitindo que haja uma procura de aperfeiçoamento de uma determinada matéria (Bom & Brás, 2003).

Considerando que o DE é um complemento à formação dos alunos, o professor deve dar-lhe a devida relevância uma vez que se torna um contexto privilegiado para corrigir e melhorar o comportamento dos alunos, havendo mais tempo para um acompanhamento mais específico e dirigido às suas necessidades individuais. Logo, o DE garante que o professor tenha um maior acompanhamento do processo ensino-aprendizagem dos alunos, o que lhe permite obter mais informações sobre a sua evolução (Bom, 2018).

Compreende-se assim a importância que o DE tem no processo de formação profissional do professor, pois as atividades desenvolvidas no estágio proporcionam um conjunto de experiências que enriquecem o seu conhecimento e potenciam as suas competências profissionais.

Tal como referem os autores Bom e Brás (2003, p.2) "As atividades de complemento curricular, designadamente o Desporto Escolar, pela sua importância no desenvolvimento dos alunos, constituem também um objeto da formação inicial dos professores de Educação Física (…)".

No âmbito do DE, o externato possibilita aos seus alunos a prática desportiva nas modalidades de Basquetebol e Ginástica Acrobática (GA). No decorrer do estágio, optei por desenvolver o meu trabalho na modalidade de GA, por considerar ser a área onde necessitava de desenvolver mais as minhas competências profissionais.

O trabalho desenvolvido durante o estágio foi estruturado de acordo com as 4 etapas de planificação do ano letivo, nas quais foi incluído o tema do Projeto Específico. No desenvolvimento de cada uma das etapas irei expor quais as opções tomadas para alcançar os objetivos no DE.

3.1. Planificação

1ª-Etapa- Prognóstico

A primeira etapa teve como principais objetivos divulgar os treinos da modalidade na escola, realizar a AI e formar os trios. Na fase de divulgação e promoção foram anexados cartazes para informar os alunos dos dias e horas dos treinos. Ficou estabelecido com o GEF que para os 4º e 5º anos (infantis A) o treino seria realizado à terça-feira, com início às 17h15 e término às 18h05 e para os 6º e 7º anos (Infantis B) seria à segunda e quinta-feira, à mesma hora do treino de terça-feira. Também foram feitos convites aos alunos, do 4º ao 7º ano de escolaridade, para participarem nos treinos do DE da GA. Utilizei as aulas de EF para convidar os alunos a experimentarem os treinos do DE. Referi a vantagem de terem mais momentos de treino, podendo ajudá-los a melhorar os elementos técnicos para as aulas de EF, bem como terem uma nova experiência competitiva nesta modalidade.

A resposta positiva fez-se logo sentir, tendo os alunos colocado perguntas de como iriam funcionar os treinos e que tipo de exercícios eles poderiam fazer. No primeiro dia, a

adesão foi bastante grande aparecendo cerca de 35 alunos para os infantis A e 15 para os infantis B. Nos treinos seguintes o fluxo foi diminuindo estabilizando nos 28 alunos nos infantis A e mantendo-se os 15 nos infantis B.

Na 1ª UD os objetivos foram formar os trios e realizar a AI. Nos primeiros treinos tive de me focar mais na componente teórica, na qual abordei os fundamentos básicos da modalidade. Foram mencionadas as regras, o foco e a concentração que os alunos tinham de ter nos treinos e também nas competições. Foram ainda mencionadas questões de segurança a ser cumpridas obrigatoriamente. Por fim tive de dar a conhecer aos alunos, designações específicas da GA, para cada um dos elementos que compõem o trio, sendo eles os dois bases e o volante.

Para que os alunos percebessem as funções de cada elemento é importante reconhecer que o base, como o nome indica. é aquele que sustem a estrutura gímnica. O base, normalmente apresenta capacidades físicas diferentes dos outros indivíduos. Por norma é mais forte, pesado e por vezes mais alto (França, S.D.). Para além da componente física o base deve apresentar outras características, principalmente ter um excelente nível de concentração (França, S.D.).

Já para os alunos que fazem o papel de volante, que é o elemento que fica no topo do conjunto, tem de conter um grande domínio corporal e força explosiva. Para estes elementos estes fatores são uma componente essencial, devido às diversas habilidades em situações de desequilíbrio e isometria que têm de realizar, proporcionando-lhes uma maior estabilidade e segurança ao base. Se o volante apresentar estatura inferior e uma massa corporal inferior à dos bases, a performance do grupo será eventualmente mais eficaz.

Após serem formados os trios, tendo o cuidado de selecionar os alunos de forma a possibilitar que os trios tivessem dois bases e um volante, o foco foi realizar a avaliação inicial.

Após a AI avançámos com o treino mais específico para a melhoria da realização das figuras. Nos treinos, a maioria dos grupos infantis B demonstrou um bom domínio dos movimentos por cada um dos elementos, no entanto houve pontos cruciais para que a realização da coreografia fosse a mais correta possível por parte de todos os grupos. Entre os pontos cruciais detetados, aponto dois tipos de dificuldade dependendo sobretudo de força, a

capacidade dos bases de suportar e apoiar o movimento dos volantes e a dificuldade dos volantes em conseguirem definir a posição durante os três segundos recomendados.

Ao iniciarmos os treinos das figuras, a estratégia implementada foi dar alguma liberdade para os alunos as treinarem. Os trios tinham a possibilidade de escolher as figuras onde se queriam focar mais. Esta opção teve o intuito de não só promover a autonomia como também desenvolver a dinâmica do trabalho em grupo. A propósito de autonomia, Maria Barros (2013, p. 15), sublinha que o desenvolvimento da autonomia é essencial para o aluno pois este "(...) torna-se responsável pelo caminho que escolhe, usa estratégias de aprendizagem, monitoriza o progresso e adapta a sua abordagem para cumprir, por si ou em cooperação com outros, os objetivos de aprendizagem traçados". Reforça a importância de se dar liberdade aos alunos para trabalharem em conjunto com o intuito de desenvolverem várias capacidades de vertente cognitiva e social.

O valor da qualidade da performance foi motivado num momento especial de trabalho no final de cada treino. Só nos últimos 15 minutos do treino é que era estabelecida uma figura para ser trabalhada de uma forma mais detalhada. Nestes minutos finais, eram abordados os principais erros cometidos que dificultavam a realização da figura de forma correta. Após a descrição da realização dos exercícios, os trios focavam-se exclusivamente no elemento técnico abordado.

No final desta etapa os trios foram mostrando melhorias. Os vários alunos começaram a perceber onde e em cada momento precisavam de dosear força e/ou flexibilidade para o aperfeiçoamento da figura do trio. Esta dinâmica de trabalho físico detalhado, facilitou a transição para o trabalho que veio a desenvolver-se na etapa seguinte.

Balanço da 1ª etapa

Ao finalizar a 1ª etapa as estratégias de promoção/publicidade para a participação no DE resultaram na adesão de 28 alunos no escalão de infantis A, 4º e 5º ano. Este número de participantes permitiu formar nove trios, para os treinos de terça-feira. No escalão de infantis B, 6º e 7º ano, a mobilização de participantes foi menor. Os 15 alunos que aderiram ao projeto possibilitaram a formação de cinco trios, para os treinos de segunda e quinta-feira.

A logística para a realização da GA, fomentando a sociabilização entre alunos, foi algo complexa. Para a formação dos trios, foi dada alguma liberdade aos alunos, podendo escolher com quem gostariam de trabalhar as figuras. Porém, quando a discrepância no

equilíbrio dos trios era evidente, por exemplo existirem três elementos com claras caraterísticas de base, o escrutínio final foi retificado pelos professores. Tendo em conta estas circunstâncias, a intervenção do professor titular e a minha, foram discutidas e bem aceites pelos participantes, que acabaram por valorizar as alterações para equilibrar os trios.

Já com os grupos formados, procedemos à AI que nos permitiu confirmar as principais dificuldades e os pontos cruciais previamente apontados nas respetivas figuras. Após esta primeira etapa ficou definido que eu iria trabalhar com os alunos que frequentavam os 6º e 7º anos letivos. Os treinos respetivos decorreram às segundas e quintas-feiras.

No início da 2ª UD, o principal objetivo foi treinar as figuras de trios. Iniciamos o trabalho para corrigir os erros que persistiam na sua realização e o aperfeiçoamento da performance de cada grupo. Os alunos conseguiram corrigir esses pontos permitindo-lhes aperfeiçoar a realização desses elementos. Com esta melhoria conseguimos adiantar algum do trabalho que teríamos de realizar para a segunda etapa.

A planificação da segunda etapa teve em conta os dados e as informações que se adquiriram quer a nível individual quer ao nível do trabalho em trio, tendo já em consideração as melhorias observadas nos treinos finais da etapa. Desta forma, a planificação para a segunda etapa foi elaborada para trabalhar as limitações dos alunos nos elementos técnicos (figuras de trios) e nos elementos individuais (elementos gímnicos), focando os principais pormenores que faltavam corrigir. Para esta etapa também ficou planeado a iniciação da elaboração dos exercícios de trios (coreografias).

Tive também o cuidado de procurar formas de melhorar a capacidade da força dos alunos, visto apresentarem algumas dificuldades em partes que são crucias no exercício gímnico de trios como a capacidade do base suportar o movimento do volante e dos volantes em aguentar e definir a posição final durantes os 3 segundos pretendidos em competição.

2ª Etapa - Prioridades

A 2ª etapa teve como principais objetivos definir e preparar os exercícios gímnicos, ensinar as figuras e elementos individuais e melhorar a realização das figuras da ginástica acrobática.

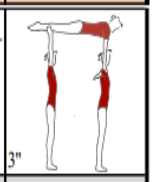
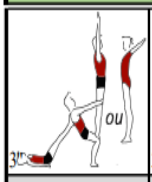
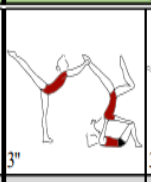
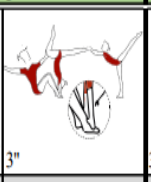
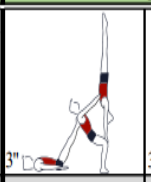
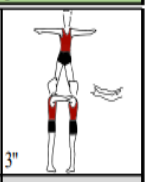
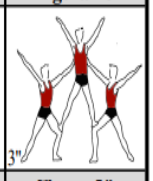
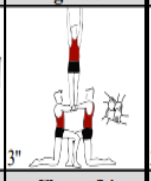
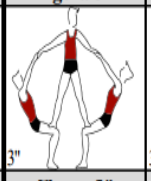
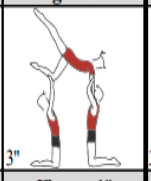
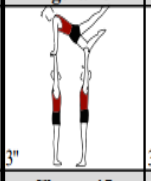
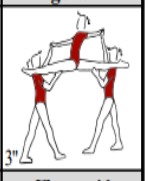
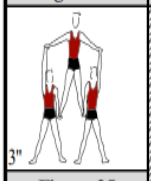
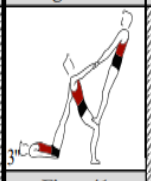
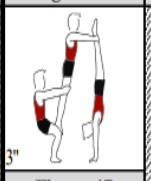
Os treinos continuaram a dinâmica que tinha sido implementada na primeira etapa, tendo os trios a liberdade para treinar as figuras que queriam trabalhar. Nos últimos 15

minutos treinavam a figura indicada pelos professores. Durante este mês, os alunos mostraram empenho, revelando claras melhorias no domínio da execução das figuras. Com as melhorias observadas e o domínio adquirido, foi possível seguir a planificação e quando chegámos ao mês de dezembro os grupos começaram a elaborar e a organizar as suas coreografias. Para a elaboração das coreografias tivemos de ter em consideração o regulamento do DE para a GA.

O regulamento do DE indica que cada exercício deve conter os elementos técnicos, as figuras de trios, e os elementos individuais. O exercício tinha de ter uma duração máxima de 2 minutos, existindo uma tolerância de 2 segundos.

Os exercícios tinham de conter 6 elementos técnicos e 4 elementos individuais. Relativamente aos elementos técnicos, tinham de ser selecionados dois elementos, um de cada grupo (A e B) que são elementos obrigatórios. Os outros 4 elementos pertenciam ao grupo de elementos facultativos podendo ser selecionados de forma livre. A tabela seguinte ilustra a organização dos elementos obrigatórios e facultativos que os alunos tiveram de selecionar para elaborar os seus exercícios gímnicos.

Tabela nº1- Elementos gímnicos (Regulamento Específico Gin. Acro. 2021/2022

ELEMENTOS OBRIGATÓRIOS Escolher 1 elemento de cada grupo		ELEMENTOS FACULTATIVOS Escolher 3 elementos diferentes					
GRUPO A	GRUPO B	0,1 pts		0,3 pts		0,6 pts	
							
Figura 25	Figura 28	Figura 31	Figura 32	Figura 37	Figura 38	Figura 43	Figura 44
							
Figura 26	Figura 29	Figura 33	Figura 34	Figura 39	Figura 40	Figura 45	Figura 46
							
Figura 27	Figura 30	Figura 35		Figur 41		Figura 47	

Nos elementos individuais existiam 4 grupos. O grupo A (elementos de equilíbrio), o B (elementos de flexibilidade), o C (elementos de destreza) e o D (elementos de salto). Para

os elementos individuais, os alunos tiveram de selecionar apenas um de cada grupo para implementar na coreografia. Durante o exercício poderiam repetir os elementos selecionados e poderiam acrescentar outros, no entanto esses elementos não seriam contados para a nota final do exercício. As diferenciações dos elementos individuais estão expressas na tabela abaixo.

Tabela nº2- Elementos Individuais (Regulamento Específico Gin. Acro. 2021/2022)

ELEMENTOS INDIVIDUAIS Escolher 1 elemento de cada grupo			
GRUPO A	**GRUPO B**	**GRUPO C**	**GRUPO D**
2" Vela	Espargata antero posterior	Rolamento à frente	Salto de gato
Figura 48	**Figura 53**	**Figura 58**	**Figura 63**
2" Bandeira	Espargata	Rolamento à frente MI afastados	Salto de tesoura
Figura 49	**Figura 54**	**Figura 59**	**Figura 64**
2" Avião	Folha	Rolamento Atrás	1 Pirueta
Figura 50	**Figura 55**	**Figura 60**	**Figura 65**
2" Pino de cabeça	2"	Rolamento atrás MI afastados	Pivot
Figura 51	**Figura 56**	**Figura 61**	**Figura 66**
2" AFI	2"	Roda	
Figura 52	**Figura 57**	**Figura 62**	**Figura 67**
			Figura 68

Depois de informados do reportório possível de figuras, os alunos tiveram a liberdade de escolher em grupo, quais os elementos técnicos e individuais que queriam implementar na sua sequência. Após a seleção dos elementos os alunos procederam à elaboração dos seus exercícios, definindo, organizando e estruturando a ordem da execução dos mesmos.

No decorrer desta etapa, os alunos tiveram até ao final do 1º período letivo, a oportunidade para praticar os elementos obrigatórios e individuais. Durante os treinos, foram focados os pontos cruciais de cada figura para aperfeiçoar a realização de cada um.

Com os alunos dos 6º e 7º anos, durante os meses de dezembro e janeiro concentrámo-nos na elaboração dos exercícios gímnicos. Nesta fase os alunos trabalharam

sempre em trios para definir as sequências de elementos gímnicos e suas ligações, com o intuito de elaborar um exercício estruturado e fluido na sua execução.

Durante os treinos, os alunos continuaram empenhados e focados, trabalhando os seus exercícios e aperfeiçoando a execução das figuras, quer técnicas quer individuais. O treino em grupo para definir e realizar as ligações entre elementos decorreu com determinação.

Nesta fase os trios foram trabalhando os exercícios sem a componente musical, repetindo várias vezes os respetivos movimentos. Dos cinco grupos, só um é que conseguiu desde o início, treinar o seu exercício de forma completa. Os restantes optaram por fasear o trabalho, visto terem encontrado algumas dificuldades em dominar a sequência que tinham estabelecido. No entanto, até ao último treino antes da pausa letiva do primeiro período, todos os grupos tinham já praticamente dominado a sequência dos seus exercícios.

Depois de completado esta etapa, o passo seguinte foi introduzir a música no exercício de cada grupo. Na conclusão da 2ª etapa foi pedido aos grupos que escolhessem uma música como apoio ao seu exercício, para que no início da 3ª etapa iniciassem a prática do mesmo com o acompanhamento musical.

Balanço da 2ª Etapa

Esta etapa deu-me a oportunidade para trabalhar os aspetos prioritários de cada aluno e trio, tendo em conta as respetivas necessidades e capacidades. Este trabalho focou-se quer a nível individual quer a nível do trio, corrigindo e aperfeiçoando a técnica dos bases e dos respetivos volantes, de modo que os elementos técnicos fossem realizados de forma correta.

O trabalho realizado pelos trios nesta etapa foi muito positivo culminando com o domínio de todos sobre os elementos técnicos. Foi assim possível iniciar a composição do seu exercício. Um dos cinco grupos destacou-se por completar rapidamente a composição do exercício gímnico, podendo treinar desde logo o exercício na sua totalidade.

Após serem observados os pontos fortes e as principais dificuldades de cada grupo, dei sequência ao planeamento da etapa seguinte com os objetivos de finalizar a elaboração dos exercícios dos restantes trios.

3ª Etapa- Progresso

A 3ª etapa ficou marcada por dois fatores. O primeiro pela implementação de uma nova competição para o nível de Introdução em ginástica, que englobava a realização de um percurso gímnico, e a confirmação de 3 momentos de competição. De referir que o anúncio da nova prova foi feito duas semanas antes do fim do segundo período letivo.

Com base na análise efetuada ao balanço do trabalho realizado na segunda etapa e com a nova competição, foi necessário alterar a filosofia dos treinos para conseguir que o tempo disponível para a prática fosse o mais eficaz possível.

Foram criadas áreas para facilitar o treino dos alunos. Uma área em que os trios treinavam a sua coreografia já com o acompanhamento musical preparando o momento de competição, uma área em que treinavam a coreografia sem música, uma para os trios trabalharem nos pontos onde apresentavam mais dificuldades, nomeadamente nos elementos de ligação e em algumas figuras e por fim, uma área onde se realizava o percurso gímnico.

Por ser uma novidade e pelo facto de ser uma excelente oportunidade de trabalhar num programa de força que fosse ao encontro das exigências para a concretização do percurso, decidi propor ao professor do DE ficar responsável pelo treino do percurso gímnico referente ao nível de Introdução. Essa proposta foi aceite e comecei a organizar os treinos para preparar os alunos para essa prova.

Durante os treinos verifiquei algumas dificuldades em os alunos realizarem todos os exercícios de forma correta. Tentando superar essa dificuldade optei por implementar um programa de força para potenciar as suas capacidades.

Para o treino do percurso tive de ter em atenção os exercícios que faziam parte do mesmo. Nele, os alunos tinham de realizar uma sequência de solo, saltar 15 vezes à corda, realizar um salto no minitrampolim, uma sequência de exercícios na trave e no banco sueco, uma figura de acrobática e um percurso de perícias.

Ao analisar o percurso foi claro que os alunos tinham de apresentar um claro domínio das diversas capacidades motoras, o que me levou a estudar e a procurar formas de desenvolver essas capacidades. Segundo Raposo (2005), o desenvolvimento da força garante uma melhor qualidade e consistência na execução do gesto técnico independentemente da idade de quem o realiza. Quando aplicado corretamente, o treino da força cria condições que

fortalecem as articulações e contribui para um crescimento e desenvolvimento harmonioso das crianças e jovens.

Sabendo as principais dificuldades dos alunos e sabendo que o primeiro momento de competição seria em abril, com a realização de um sarau na escola, decidi trabalhar no tema "o Desenvolvimento da força em ginástica" com o principal objetivo de elaborar um programa de exercícios para melhorar a condição física dos alunos.

Sendo o sarau o primeiro momento de competição, defini como principal objetivo avaliar a prestação dos alunos, na realização dos exercícios do percurso gímnico. Este objetivo vai ao encontro de perceber o efeito que o programa de força teria na prestação dos alunos, comparando o sarau com as duas competições que se realizaram em maio. A principal adversidade para o continuo progresso dos alunos foi a paragem letiva da Páscoa.

Balanço da 3ª etapa

A utilização das quatro áreas de treino ajudou bastante os grupos na concretização dos objetivos para esta etapa.

Para os alunos que iam participar no percurso gímnico, o principal foco foi avaliar a realização do percurso. Após esta avaliação foquei o meu trabalho para que os alunos conseguissem executar os diversos exercícios de forma que não houvesse dificuldades na sequência a realizar.

Ao analisar a realização do percurso, foi percetível a dificuldade dos alunos em executar os exercícios e ir cumprindo com os critérios de êxito de cada um. Sabendo que a ginástica requer um bom desenvolvimento da força, implementei no início da quarta etapa um programa de exercícios que permitisse desenvolver essa capacidade e consequentemente a melhorar a realização do percurso.

4ª Etapa – Produto

Esta etapa estava planeada para ter início a 19 de abril e terminar no dia 9 de junho, dividida em duas UD. O principal foco era preparar os exercícios de trios e pares para a competição do dia 14 de maio e o sarau para a Festa das Famílias. Para os alunos que participariam no percurso os objetivos era prepará-los para a realização do encontro competitivo no dia 24 de maio.

Para esta quarta etapa foram elaboradas duas UD. A primeira mais focada para a preparação dos momentos competitivos e a última para preparar a apresentação no sarau. Para o trabalho a desenvolver nas UD manteve-se a organização do espaço que tinha sido realizada na última etapa.

Para o início do treino foram implementados os exercícios do programa de força que tinha sido elaborado. O programa de força estava estruturado da seguinte forma: 3 séries de 15 agachamentos com salto, 3 séries de segundos segundos em barquinho com elevação alternada das pernas, 3 séries de vinte segundos em posição de prancha com toque alternado das mãos no ombro do lado contrário e 3 séries de vinte segundos a realizar a montanha. A realização dos exercícios não necessitava de ser feita de forma contínua. Sempre que precisassem, os alunos poderiam interromper o exercício para descansar. O programa era feito na parte inicial do treino do percurso.

Nesta fase, a principal preocupação foi a capacidade de os alunos conseguirem realizar o percurso dentro do tempo que estava estipulado para tal, 4 minutos. Seguindo esta lógica o trabalho foi aprimorar pormenores, como a ordem de saída dos alunos, o ritmo de realização dos exercícios em cada estação e o tempo que os alunos levam a realizar as transições em cada estação. Com este trabalho contínuo do treino da força e da realização do percurso, os alunos foram demonstrando cada vez mais, um maior controlo dos diversos exercícios.

Os próprios alunos foram referindo que se sentiam cada vez mais capazes, mostrando grande empenho e solicitando a minha observação sempre que possível para lhes fornecer *feedback*. Com a aproximação dos momentos de competição os alunos foram sentindo cada vez mais confiantes.

Para o treino de trios os alunos utilizavam uma área ampla que promovesse a sua imaginação definindo as direções e sentidos dos elementos de ligação, posições de equilíbrio e outras destrezas gímnicas, marcando com clareza o início e o fim de cada elemento. Estes treinos foram realizados repetidamente com o intuito de os alunos irem dominando a sequência e todos os seus elementos gímnicos e de forma progressiva ir introduzindo a música para que tudo estivesse alinhado com o ritmo musical.

Na formulação da coreografia não se deve incidir no mero ato de aglomerar gestos/movimentos e realizá-los ao ritmo de uma música. Deve-se interpretar a coreografia

como uma unidade funcional, uma sequência de movimentos com uma ligação harmoniosa onde cada movimento, utilização do espaço e o alinhamento de cada ginasta demonstram sentido e uma lógica que facilita na observação e compreensão do produto final (Guimarães, 2019).

Quer nas provas de acrobática quer na prova do percurso do nível de Introdução, os alunos tiveram prestações muito boas.

Neste tipo de provas o principal objetivo foi proporcionar aos alunos uma experiência em ambiente competitivo que provavelmente não teriam fora da escola. Como tal as competições do DE ajudam os alunos a superarem o stress inerentes a estes eventos e a demonstrarem todas as suas habilidades.

Com o final da última prova, o foco dos treinos virou-se para o sarau de demonstração do DE da ginástica acrobática, onde mais uma vez os alunos tiveram a oportunidade de apresentar todo o seu trabalho e habilidades que desenvolveram ao longo do ano.

Balanço da 4ª etapa

Após o término da 4ª etapa, tive a possibilidade de aprofundar os meus conhecimentos no treino da ginástica acrobática e no treino de força que foi o tema para o meu projeto específico.

Permitiu-me também experienciar competições da modalidade e ser o responsável pelo treino e organização da participação de uma das competições, neste caso em concreto a competição do percurso gímnico para o nível de Introdução.

Esta etapa fica marcada pelos dois momentos de competição, um para os trios de acrobática e o outro para o percurso, e um sarau de final de ano. Faltando poucos treinos para cada uma das competições, estes foram utilizados para aprimorar pormenores e treinar o maior número de vezes os exercícios de acrobática com acompanhamento musical e os percursos de ginástica.

Nas provas os alunos tiveram uma prestação muito boa e conseguiram explanar todo o seu trabalho na realização dos exercícios. As provas foram muito importantes para obter mais experiência na organização de uma equipa, de gerir emoções e de identificar erros para serem corrigidos em eventos futuros.

Na competição de acrobática, tive um papel que assentou mais no apoio ao professor responsável, ajudando na organização dos trios e a transmitir uma outra informação. Já na competição do percurso fiquei com a responsabilidade do professor titular, tendo de recolher todas as informações da competição, mudanças de ordem de realização, organização para entradas e saídas, a área de competição entre outras. No final desta prova os alunos demonstraram um desempenho muito bom, obtendo bons resultados e acabei por receber um *feedback* positivo, por parte do professor titular, pelo desempenho dos alunos.

3.2. Projeto Específico no Desporto Escolar: Treino para o desenvolvimento da força geral para o percurso gímnico

O tema para este Projeto Específico, centrou-se na força enquanto capacidade motora essencial para o desenvolvimento da condição física dos alunos na ginástica.

O treino de força é atualmente reconhecido como um importante componente dos programas de atividade física para as crianças e jovens (Carvalho, 2004). Durante o seu desenvolvimento, as crianças que apresentam uma melhor apetência motora, tendem a ter níveis de força superiores. A força deverá ser uma capacidade a treinar desde cedo na formação das crianças, para uma integração desportiva de sucesso.

No caso da ginástica, a força é a capacidade motora que mais influência tem no rendimento desportivo dos seus participantes (Moeskops, Oliver, Read, et al. 2019). Por esse motivo foi o objeto de atenção principal do meu Projeto de Desporto Escolar.

3.2.1. Objetivos

O objetivo principal do projeto específico foi implementar um programa de treino da força geral, para a ginástica acrobática.

A definição deste objetivo tornou-se relevante durante as avaliações e observações realizadas em treino, onde os alunos apresentaram dificuldades em realizar os elementos gímnicos durante o percurso.

De modo a atingir este objetivo, foi elaborado um programa de exercícios de força com vista à melhoria da capacidade física dos alunos na realização do percurso gímnico para as provas de nível de introdução. Para tal, foi necessário estabelecer a frequência da aplicação do programa, bem como o número de séries e de repetições que os alunos necessitavam de efetuar em cada exercício.

O programa tinha como objetivos para os alunos:

- Aumentar a capacidade da força geral.
- Melhorar a execução dos elementos gímnicos.
- Desenvolver a condição fisica necessária para realizarem os diversos exercícios gímnicos de forma correta.

3.2.3. Enquadramento Teórico

Treino de força em ginástica

A ginástica é uma modalidade desportiva que requer uma grande qualidade técnica na realização dos exercícios. Os movimentos, habilidades e controlo corporal deste desporto são únicos, o que prova a sua singularidade e especificidade em relação outras modalidades. Esta modalidade desportiva contém saltos, receções ao solo, rotações, acelerações e desacelerações repentinas (Alwasif, 2019).

A capacidade de realizar os diversos elementos gímnicos está relacionada com a força e a potência muscular (Sawczyn, et al. 2016). São movimentos que envolvem ações excêntricas e concêntricas onde o treino da força isométrica é importante para potenciar a explosão ao movimento (Moeskops, Oliver, Read, et al. 2019). A força explosiva é uma componente importante para a execução dos elementos gímnicos, principalmente em idades mais jovens.

No treino de ginástica para crianças é importante perceber que este não pode ter a especificidade de um treino para adultos, deve focar-se no atleticismo geral da criança. É aconselhado a implementação de um treino geral e específico de força e condição física denominado treino neuromuscular integrado (Moeskops, Oliver, Read, et al. 2019). As adaptações adquiridas, pelas crianças, ao treino de resistência e de força está mais interligado às alterações neuromusculares do que com o aumento da estrutura e volume muscular.

Ao analisarmos estas informações, podemos concluir que o treino de desenvolvimento da força é uma componente inerente ao sucesso na ginástica, logo é possível perceber que o treino de força deve ser implementado de uma forma equilibrada, seguindo os fundamentos para elaborar um programa que potencie o desenvolvimento natural dos seus participantes (Faigenbaum, 2009; Moeskops, Oliver, Read, et al. 2019).

Seja qual for a disciplina de ginástica, o participante necessita de dedicar muitas horas para atingir os níveis de força desejáveis para a correta realização dos diversos

elementos gímnicos. No contexto do DE existem alguns constrangimentos no que respeita ao tempo disponibilizado para os treinos, devido aos horários escolares não disponibilizarem tempo suficiente para a prática das modalidades.

Tendo o DE uma vertente mais educativa e havendo menos tempo para a realização dos treinos, o professor necessita de organizar e planificar os mesmos de uma forma diferente quando comparado a um clube desportivo, tentando adaptar a intensidade e especificidade do treino às necessidades dos seus alunos e ao tempo disponível.

Fundamentos para o treino da força em crianças

O treino de força traz vários benefícios para as crianças, quando devidamente planeado e aplicado. Possibilita o aumento da força e potência muscular (Faigenbaum, 2009). Possibilita também o fortalecimento da densidade óssea e alterações positivas da composição corporal. Melhora a velocidade de execução, deslocamento e capacidade de impulsão essenciais para a ginástica, diminui o risco de lesões, melhora a auto-estima e a auto-confiança (Carvalho, 2004).

Os estudos comprovam que é no período pubertário que o treino mostra ser mais propenso a melhorias consideráveis da força (FeinBaum, 2009; Moeskops, Oliver, Read, et al. 2019).

Mesmo em idades pré-pubertárias, os resultados com o treino de força demonstram que este não tem efeitos negativos e que na realidade é possível obter resultados positivos (Carvalho, 1996). Embora nem sempre acompanhada de hipertrofia, a força desenvolve-se antes e durante a puberdade (FeinBaum, 2009; Moeskops, Oliver, Read, et al. 2019). Ao analisar uma ampla revisão de estudos, Carvalho (1996) verificou que quanto mais elevado e quanto maior for o período de realização de um programa de força, mais evidentes são os aumentos na área de secção transversal dos músculos treinados, o que comprova que a hipertrofia pode ocorrer mesmo nas idades pré-pubertárias.

É importante ter em consideração estas informações quando se pretende aplicar um programa de treino de força, de modo que esteja bem estruturado e que traga o maior número de benefícios possíveis, principalmente quando abordamos o treino em crianças. Na elaboração de um programa de força para as crianças é necessário ter em atenção alguns aspetos. Carvalho refere os seguintes pontos a ter em atenção no treino de força nas crianças:

> "O tamanho e robustez da criança não podem ser nunca impeditivos de praticar qualquer actividade. Está ainda numa fase de crescimento e de descoberta; devemos encorajar as crianças e jovens a experimentar novas actividades, mas sem as forçar; o objetivo principal dos programas de treino de força, como de resto de todos os outros, deve ser particularmente de aproximação e aperfeiçoamento de novas habilidades e competências. Incentivar o contacto e fortalecimento de amizades e disponibilizar experiências que sejam potencialmente formativas e de sucesso – e não tanto a competição pela competição; o treino da força para adultos não pode ser aplicado mecanicamente em crianças e jovens, necessita de profundos ajustamentos." (Carvalho, 2004, p.4)

Ao desenvolver o programa de treino para crianças importa considerar estes aspetos diferenciadores do treino para adultos. As principais diferenças no treino de crianças e adultos são biológicas e psicológicas. A nível biológico as diferenças são acentuadas, principalmente ao nível da carga e da intensidade de treino, e a nível psicológico as diferenças podem ser ainda maiores podendo afetar os níveis motivacionais das crianças (Carvalho, 2004).

Ao abordar-se o tema do treino da força em crianças, é importante ter também, em consideração o tipo de modalidade desportiva praticada tanto no contexto escolar como no contexto do desporto federativo.

No projeto desenvolvi um programa de força. Procurei ir ao encontro das caraterísticas específicas na modalidade de ginástica, principalmente aquelas que fazem parte dos exercícios do percurso gímnico, sem pôr em causa as caraterísticas inerentes ao treino de força para crianças. Na elaboração do programa para o desenvolvimento da força no DE da ginástica acrobática, tive em consideração o nível em que os alunos se encontravam, o tipo de exercícios gímnicos que iriam executar, bem como o número e a duração de treinos da semana.

Programa de força para o percurso gímnico

O programa foi elaborado para ser realizado em pouco tempo, visto que o treino tem apenas a duração de uma hora e os alunos precisam de tempo para praticar o percurso e as figuras de acrobática.

Segundo Greco (2010), um programa básico para crianças e para adolescentes, aplicando-o em três sessões por semana, com uma duração entre os 7 a 20 minutos, são suficientes para produzir resultados no desenvolvimento dos jovens.

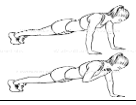
Estes programas devem iniciar com exercícios de intensidade mais baixa, para que haja um domínio da técnica correta. Recomenda-se também, que os exercícios sejam realizados na amplitude total de movimento e que utilizem todos os grupos musculares.

De acordo com Vargas (2011), existem outras recomendações gerais relativas ao treino que devem ser observadas também durante a elaboração de um programa para jovens, sendo estas as seguintes:

- Fornecer instruções qualificadas e supervisão.
- Certificar-se que o local do treino é seguro.
- Realizar de 1-3 séries de 6-15 repetições com uma variedade de exercícios para membros superiores, inferiores e de tronco.
- Realizar e voltar à calma com exercícios de baixa intensidade e com alongamentos estáticos.

O programa que se encontra na página seguinte, foi adaptado do programa de Vargas (2011), num estudo que abrange a importância do treino da força na escola em alunos do 7º ano de escolaridade. De acordo com o grupo de alunos que temos no DE e tendo em conta que me encontrava numa vertente escolar optei por me basear no estudo deste autor.

Quadro nº4- Programa de força

Programa de Força para a Ginástica Acrobática	
Programa de treino orientado para os participantes na prova do Percurso Gímnico para o nível de Introdução	
O programa aplicável a alunos do 4º, 5º, 6º e 7º ano	
Objetivos: melhora os níveis de força dos membros superiores e região abdominal	
	Realizar 3 séries de 10 agachamentos com salto realizando a receção ao solo
	Realizar 3 séries de barquinho com elevação alternada das pernas durante 20s.
	Realizar 3 séries de alternado nos ombros com as mãos durante 20s
	Realizar 3 séries de passar de posição de prancha para posição vertical e vice-versa apenas com a ação dos braços repulsão de braços durante 20s

3.2.4. Balanço do Projeto

Este programa foi elaborado tendo em conta as dificuldades que os alunos apresentaram na execução dos exercícios do percurso na primeira avaliação. Após aplicar o programa e com o decorrer dos treinos, os alunos foram melhorando os seus níveis de força levando-os a realizar o programa com menos dificuldade.

Conseguiu-se assim, que os alunos atingissem o objetivo de melhorar os seus índices de força geral. Esta evolução verificou-se não só através do maior número de repetições sem pausas durante as séries, mas também através de um melhor controlo corporal durante a realização do percurso.

Após aplicar o programa de força nos treinos do DE e analisar as avaliações, verifiquei que os alunos realizaram os exercícios do percurso gímnico com maior fluidez e correção técnica, um dos objetivos por mim proposto para este projeto. As principais melhorias observadas foram nos elementos do solo, saltos no trampolim e na ginástica acrobática.

O objetivo de melhorar a condição física para a realização do percurso também foi alcançado. Desde que o programa foi implementado, os alunos evidenciaram uma maior fluidez e dinâmica na realização do percurso, com menos pausas para recuperação física e uma ligação entre elementos mais rápida. É importante referir, tal como no projeto da Lecionação, que outros fatores podem ter influenciado a evolução dos alunos, como a prática constante dos elementos gímnicos durante os treinos do DE.

Após todo o trabalho desenvolvido neste projeto, posso afirmar que o resultado foi bastante positivo. Os alunos demonstraram evolução, consolidaram as suas aprendizagens e observou-se um desenvolvimento das suas capacidades motoras e por isso, um melhor rendimento em competição.

4. Seminário

4.1. Introdução

A realização de um projeto de seminário é a componente do estágio que faz com que o estagiário tenha de promover o seu conhecimento científico, tendo em mente que um professor deve estar sempre pronto a adquirir novos conhecimentos de modo que a sua evolução como profissional de educação não fique estagnada.

A realização de um estudo científico, tendo por base os princípios de um estudo de investigação-ação, tem um caráter científico-pedagógico e ganha uma importância muito relevante no desenvolvimento do professor estagiário durante o processo de formação como docente de EF. O intuito do projeto de seminário é procurar ajudar o GEF ou os Departamentos de Educação Física a solucionarem problemas identificados, ou incentivar alterações nas escolas. O aluno estagiário tem de mostrar iniciativa e trabalho, procurando identificar os maiores problemas da escola e desenvolver um projeto que possa facilitar a sua resolução (Bom, 2018). Este autor refere ainda que o professor estagiário não deve ter receio de procurar soluções para os problemas que mostrem mais complexidade de resolução, acrescentando que essa iniciativa traz mais visibilidade ao trabalho desenvolvido ao longo do ano.

Esta capacidade reflexiva, vai ao encontro de umas das funções dos professores que é a constante procura de desenvolver o ensino na escola onde estão inseridos, para proporcionar a melhor educação possível aos seus alunos.

Os professores são profissionais que têm uma conceção da educação que pretendem fornecer e que querem desenvolver no processo ensino-aprendizagem dos alunos (Carreiro da Costa, 2004). Seguindo este pensamento, o professor tem de ser um profissional reflexivo, um promotor do desenvolvimento curricular e um profissional que saiba tomar decisões. Para que tal aconteça, estes devem continuar a estudar para adquirir novos conhecimentos. Bom e Brás (2003), defendem que um professor tem de considerar não só o seu trabalho profissional, mas também a realidade da escola e o sistema educativo como objetos de intervenção reflexiva e de investigação.

Durante o estágio, fui obtendo informações relacionadas com as áreas onde trabalhei, de modo a selecionar um tema para a elaboração de um projeto para o seminário. Para obter estas informações, as reuniões com o GEF e o professor orientador, foram cruciais.

Um dos pontos que considerei ser importante de analisar surgiu durante o trabalho que fui desenvolvendo na área do DE, onde uma das capacidades essenciais para o êxito na ginástica acrobática, a força, não era desenvolvida de uma forma específica nos treinos. Adicionalmente era possível observar que os alunos tinham algumas dificuldades na realização de alguns elementos gímnicos.

Tendo estes aspetos em consideração, decidi desenvolver o meu seminário com o intuito de trabalhar sobre esta problemática, indo ao encontro do projeto que fui desenvolvendo no DE.

4.2. Tema: "Treino da força como fator de melhoria da condição física"

Aproveitando o trabalho desenvolvido para o projeto do DE, considerei pertinente desenvolver este tema para o projeto de seminário, sendo o meu objetivo avaliar a perceção de competência, por parte dos alunos, na realização do percurso gímnico após a implementação programa de força.

4.2.1. Pertinência do Tema

No decurso do trabalho desenvolvido no DE e com a implementação do percurso gímnico para a competição do nível de Introdução em ginástica, foi necessário realizar algumas adaptações para os treinos. Com as indicações da prova a serem fornecidas no início do mês de março e com as pausas letivas da Páscoa, restava cerca de mês e meio para que os alunos conseguissem treinar e dominar todos os exercícios do percurso até ao primeiro momento competitivo.

Como já referido anteriormente, para execução do percurso, os alunos tinham de realizar uma sequência de solo, saltar 15 vezes à corda, realizar um salto no minitrampolim, uma sequência de exercícios na trave e no banco sueco, uma figura de acrobática e um percurso de perícias. Numa primeira avaliação à realização do percurso por parte dos alunos, verifiquei que havia alguma dificuldade em realizar os constantes exercícios de forma correta, perceção essa que os próprios foram partilhando comigo. Sabendo que a perceção do seu desempenho é importante para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, decidi comparar a perceção de competência na realização do percurso antes e após a implementação de um programa de força.

Desta forma, aproveitei o programa de desenvolvimento da força elaborado para o DE para avaliar os alunos na evolução das suas capacidades físicas e refletir sobre a capacidade de autoavalição no seu desenvolvimento da condição física, na realização dos exercícios e na influência que o programa de força possa ter tido.

4.2.2. Objetivos do Seminário

- Comparar a execução do percurso gímnico antes e após a aplicação do programa de força.
- Demonstrar que o treino de força é benéfico para a aprendizagem dos exercícios de ginástica.
- Apresentar propostas de programas de força para serem implementados nos treinos do Desporto Escolar da ginástica acrobática.

4.2.3. Enquadramento Teórico

O treino da força

O treino da força é preponderante para o desenvolvimento dos diversos gestos técnicos que caraterizam uma determinada modalidade.

O livro do Treino de Força de Pedro Mil-Homens, Pedro Correia e Gonçalo de Mendoça (2019), aborda os fatores musculares, nervosos, biomecânicos, bioenergéticos, hormonais, os princípios biológicos e os Métodos de treino da força. O conhecimento destes fatores e dos princípios biológicos são essenciais na planificação de um programa para o desenvolvimento da força.

Os fatores musculares estão relacionados com a estrutura e funcionamento do músculo sendo importantes para se perceber como é que ocorre a produção de força. Na sua estrutura geral o músculo engloba, na sua região central, uma zona designada por ventre muscular e tendões que fazem a inserção do músculo ao osso. É no ventre muscular, constituído maioritariamente por células que se produz a força muscular. As fibras musculares através da contração do músculo desenvolvem força (Correia, Mil-Homens & Mendonça, 2019). Dentro do ventre muscular existe ainda uma rede de membranas conjuntivas, os mísios, que fazem a ligação da força produzida entre as fibras musculares e os tendões, permitindo o movimento dos segmentos corporais.

O músculo pode sofrer alterações na sua estrutura e volume, bem como na capacidade de produção de força através do treino, mais especificamente no treino de força (Correia, Mil-Homens & Mendonça, 2019). Lasevicius (2018) evidencia resultados que demonstram que o treino regular de força permite ganhos significativos da mesma, acompanhada pelo aumento da estrutura do volume do músculo. Logo, um treino de força com cargas adequadas, pode ser benéfico para o desenvolvimento fisiológico em crianças e jovens. Para além das adaptações da estrutura muscular, o treino de força também melhora a capacidade de resistência muscular.

São identificados 3 tipos de ações musculares, a dinâmica concêntrica, a dinâmica excêntrica e a estática ou isométrica (Correia, Mil-Homens & Mendonça, 2019). A ação concêntrica carateriza- se pela tensão produzida pelo músculo, que é maior do que a resistência que tem de superar, o que leva a um encurtamento do ventre muscular possibilitando desta forma o movimento. A ação excêntrica carateriza-se pela tensão produzida pelo músculo, que é menor do que a resistência que tem de superar. Nesta ação o músculo continua a fazer força para se encurtar, contudo, não tem capacidade para o fazer e acaba por alongar. Na ação isométrica a tensão produzida pelo músculo é igual à resistência que se lhe opõe e por isso acaba por não sofrer alterações no seu movimento. É importante referir que estas ações raramente atuam de forma isolada durante o movimento dos segmentos corporais. Durante o movimento dos segmentos corporais existem sempre respostas contrárias, um contramovimento, o que permite a execução de um alongamento do músculo para rapidamente ocorrer uma contração do mesmo, promovendo o encurtamento muscular. Esta sequência é designada por Ciclo Muscular de Alongamento-Encurtamento (Komi, 2000). Estas ações estão presentes em movimentos como os saltos, corrida, lançamentos, entre outros.

A contração muscular advém da capacidade do Sistema Nervoso Central (SNC) transmitir os diversos estímulos, através das ligações nervosas que se encontram nos músculos. Correia, Mil-Homens e Mendonça (2019, p. 25) afirmam “A capacidade de o músculo desenvolver a força através de contração muscular está dependente da chegada desses estímulos nervosos e a regulação de força muscular depende da forma como o SNC controla a atividade dos músculos envolvidos numa determinada ação”.

O SNC é crucial para a capacidade de realizar qualquer tipo de ações, principalmente nas contrações musculares. Na execução da ação motora, o corpo trabalha como um sistema produzindo uma quantidade de força que é gerida e integrada pelo SNC (Di Domenico & Raiola, 2021). Sem ele, os músculos não têm a capacidade de realizar a contração voluntariamente. A força de um músculo normalmente começa a aumentar após apenas algumas sessões de treino de força. Este aumento é geralmente atribuído a alterações dos mecanismos neurais de controle de força muscular como resultado de adaptações ao nível cortical ou espinhal (Del Vecchio, 2019).

Para além do aumento de força, as alterações ocorridas no SNC também influenciam outras capacidades. Uma dessas capacidades é a coordenação intramuscular. A ligação entre o SNC e o músculo é feito por células nervosas que se estendem desde a medula até ao interior dos músculos. Estas células nervosas são designadas por motoneurónios. O conjunto de motoneurónios com as fibras musculares é designada por Unidade Motora (UM) (Correia, Mil-Homens & Mendonça, 2019).

Quando pretendemos realizar uma determinada ação motora, o nosso SNC envia estímulos nervosos que atuam nos motoneurónios e que vão gerindo atividade muscular na UM de cada músculo. Todo este processo tem o nome de coordenação intramuscular e depende de dois mecanismos que ajudam a regular a intensidade de contração muscular, que são respetivamente o número de unidades motoras recrutadas e a frequência de ativação das unidades motoras.

Os fatores biomecânicos do nosso organismo são capazes de produzir movimentos nos diversos segmentos corporais, em diversos ângulos, velocidades e direções. Para que tal aconteça o corpo humano consegue produzir acelerações dos segmentos através da produção de forças, que não se anulem, ou seja, todas as forças aplicadas sobre os segmentos compensam-se umas às outras (Correia, Mil-Homens & Mendonça, 2019).

A força que se produz é tanto maior ou menor quanto a massa ou aceleração do corpo. Os autores Correia, Mil-Homens & Mendonça, (2019) identificam-na como a segunda lei de Newton. Segundo esta ideia, o resultado das forças aplicadas está sujeito à massa e à aceleração, sendo definida pela equação: F=ma, também conhecida pela equação do movimento linear (Correia, Mil-Homens & Mendonça, 2019). Ao interpretarmos este conceito verificamos que quanto maior o segmento muscular, maior será a força produzida e

como tal os alunos que apresentam uma estrutura corporal maior tendem a ser mais capazes de produzir maiores níveis de força.

Para além destes conceitos devemos ter em conta os diversos fatores de produção de força. Um dos fatores é a relação entre a força e o grau de alongamento do músculo. Esta associação é importante na execução de exercícios no treino de força pois é através da capacidade de alongamento do complexo musculotendinoso que é possível realizar a contração e a produção de força.

O fator da força-velocidade relacionado com a velocidade de alongamento ou encurtamento do músculo, influência a intensidade da força produzida (Correia, Mil-Homens & Mendonça, 2019). Esta relação tem três caraterísticas. A primeira é que a força máxima produzida pela fibra diminui à medida que a velocidade de encurtamento do músculo aumenta. A segunda é que quando a velocidade é nula, (força isométrica), a força produzida é maior. A terceira é que quando existem contrações excêntricas, a força produzida é ainda maior.

O terceiro fator é a arquitetura muscular, a força e a potência muscular, que dependendo do comprimento do músculo e de outras componentes podem determinar a capacidade de produção de força.

O quarto fator são os músculos biarticulares que se podem definir como os músculos que cruzam mais do que uma articulação e que lhes permite ajudar na produção de movimentos nas articulações em que atua.

Por último temos o fator da resistência exterior para o treino da força, que se relaciona com a utilização de pesos livres ou máquinas para o treino. As duas situações têm caraterísticas diferentes principalmente na questão no deslocamento angular de um determinado movimento, mas permitem ir ao encontro dos objetivos do treino da força. Para produzir determinadas contrações e movimentos, o nosso organismo tem de ter a capacidade de produzir a energia necessária, logo os fatores bioenergéticos têm de ser tidos em conta.

Os fatores bioenergéticos relacionam-se com a energia e a sua utilização por parte do nosso organismo. São muito importantes para a contração muscular e consequentemente para a produção de força. O músculo esquelético produz movimento convertendo energia química em energia mecânica através da hidrólise do ATP (Sundberg & Fitts, 2019).

O metabolismo muscular é a síntese (anabolismo), a preservação e degradação (catabolismo) das proteínas para a produção de energia. O processo anabólico ocorre quando a energia que o nosso organismo precisa para fazer crescer o tecido muscular esquelético, é suficiente. No sentido contrário, quando a energia para o crescimento do tecido não é suficiente, o nosso organismo tem a necessidade de gerar energia através da degradação proteica, fazendo com que estes nutrientes sejam, essencialmente, construtores (Correia, Mil-Homens & Mendonça, 2019). Nesta lógica, as proteínas recebem um papel ainda mais importante na recuperação muscular, sendo que durante a realização dos treinos, o metabolismo muscular recai mais na utilização dos glúcidos e dos lípidos para a ressíntese de moléculas de adenosina trifosfato (ATP) que serão utilizadas para a produção de energia. O treino de força é um dos fatores que possibilita a transdução de um sinal para ativar a síntese proteica e potencia um número diversificado de estímulos (Knudsen, et al, 2020).

O modo como o nosso organismo utiliza os nutrientes para a produção de energia é importante para a preparação e realização de um treino de força, facilitando a perceção dos efeitos do treino.

De forma a facilitar a compreensão dos efeitos do treino, estes foram divididos em dois domínios: o das adaptações agudas e o das adaptações crónicas (Correia, Mil-Homens & Mendonça, 2019). As adaptações agudas são as que ocorrem durante ou logo após uma sessão de treino. Estas adaptações geralmente acabam por se desvanecer após o processo recuperação.

Na questão do treino das modalidades, as adaptações crónicas são aquelas que se pretendem adquirir de forma a permitir manter um melhor nível de execução. Estas adaptações tendem permanecer no nosso organismo durante um longo período, mesmo após o período de recuperação.

Devemos relevar também os fatores hormonais. A produção de hormonas é muito importante no nosso organismo no que toca ao seu desenvolvimento e maturação. O próprio crescimento muscular, hipertrofia muscular, também está dependente do sistema hormonal.

O sistema endócrino é um sistema de controlo e regulação hormonal. Durante o exercício, as alterações hormonais são iniciadas pelo SNC e reguladas de acordo com as necessidades metabólicas e ambientais. A importância das adaptações hormonais aumenta à medida que a intensidade do exercício aumenta (Arslan, 2020). A função endócrina é

essencial, não só para respostas agudas ao stress do exercício, mas também para manter o estado energético positivo, o equilíbrio anabólico/catabólico e a composição corporal (Correia, Mil-Homens & Mendonça, 2019).

A hipertrofia muscular causada pelo treino de força vai forçar o organismo a fazer uma regulação da síntese e da degradação proteica e também irá causar a ativação, proliferação e diferenciação das células estaminais musculares. Toda a síntese e degradação proteica são processos celulares complexos. Estes são regulados por uma rede de vias de sinalização intracelular, ativada por sinais extracelulares sob a forma de hormonas (Correia, Mil-Homens & Mendonça, 2019).

A adaptação muscular que ocorre devido aos efeitos do treino de força, está dependente das vias de sinalização e da sua ação sobre o mecanismo proteico.

O organismo humano tem a capacidade de estar permanentemente a ser renovado (definição de turnover proteico). Esta constante renovação varia consoante o tempo médio da vida das proteínas utilizadas (Atherton & Smith, 2012). A renovação proteica é essencial para o trabalho que as células têm de produzir. Permite que proteínas que tenham sofrido danos estruturais ou que apresentem erros de síntese, sejam eliminadas e substituídas por outras que não apresentem defeitos.

O turnover proteico também permite às células e aos tecidos adaptarem-se a estímulos ambientais e às mudanças na sua atividade. Também facilita a adaptação do músculo esquelético aos novos estímulos a que é sujeito nas suas propriedades contráteis e metabólicas, como por exemplo os estímulos que estão associados ao treino de força (Correia, Mil-Homens & Mendonça, 2019).

Treino de força na ginástica para jovens

Como já foi referenciado anteriormente, a natureza única da ginástica requer movimentos, habilidades e controlo corporal diferentes de qualquer outro desporto. A realização de tais habilidades exige um elevado nível de confiança e de autoeficácia. É um desporto difícil no seu desempenho e requer um grande esforço no processo de educação e formação (Alwasif, 2011). Nesta modalidade, o êxito e a segurança apenas podem ser atingidos através da união de esforços dos diferentes ginastas, da combinação das suas forças e concentração, numa harmonia de pensamentos e movimentos, conseguindo-se assim uma

relação de confiança e preocupação entre parceiros, raramente encontradas em qualquer outra modalidade (Alves, 2002).

Na ginástica acrobática, como em qualquer outra modalidade desportiva, é necessária uma variedade de habilidades motoras que permitam a execução correta de elementos no exercício. No entanto, a ginástica acrobática requer um altíssimo controlo corporal na execução dos diversos elementos gímnicos implicando um treino orientado e específico para o desenvolvimento da força. O sucesso na ginástica está diretamente dependente do nível das capacidades motoras, particularmente sobre a força específica do ginasta (Moeskops, Olivier, Read, et al. 2019). Numerosos estudos apoiam a ideia de que uma maior capacidade e produção de força muscular melhora a capacidade de realizar movimentos gerais, tais como saltar, correr, girar, sendo estes exercícios característicos da ginástica (Moeskops, Olivier, Read, et al. 2019).

Podemos concluir que sem o treino, direcionado para a melhoria da força, a execução correta da técnica é geralmente mais difícil.

No entanto, é preciso ter em conta, que o DE procura uma perspetiva mais pedagógica e inclusiva do desporto. Havendo menos tempo despendido para os treinos do DE, o professor tem de adequar a especificidade e a intensidade dos treinos.

A força está diretamente relacionada com a concretização de qualquer atividade física e ação do corpo humano.

Estudos mencionam os efeitos positivos que advêm do desenvolvimento da força, nomeadamente para a formação e desenvolvimento geral das crianças e jovens (Faigbaum, 2009).

Autores como Behm et al. (2008) refrem que um treino para um desenvolvimento adequado e estruturado da força traz vários benefícios para as crianças e jovens. Possibilita diminuir o risco de lesões, reforçar e melhorar a apetência motora, diminuir a massa gorda, contribui para o incremento da massa muscular e estimula o crescimento ósseo.

Noutro estudo, Weineck (2005) diz que o desenvolvimento da força tem efeitos preventivos, auxiliando tanto no aparelho locomotor como atuando significativamente sobre a capacidade cognitiva do rendimento da mente.

A otimização deste tipo de trabalho vai depender da sua adequação ao contexto escolar, em termos de princípios, métodos e estratégias normalmente utilizadas no treino desportivo de competição.

Todavia, é sabido que para os alunos manterem um elevado nível de eficácia nos elementos técnicos específicos utilizados repetidamente durante a atividade da aula, têm de apresentar níveis satisfatórios de força em regime de resistência (Carvalho, 1996; FaigenBaum, 2009; Moeskops, Olivier, Read, et al. 2019).

Promover o treino para desenvolver esta capacidade em contexto escolar, para crianças e jovens, constitui uma necessidade imprescindível. Tendo em conta que a uma grande percentagem das crianças e jovens, atualmente, não consegue alcançar níveis de condição física satisfatórios nomeadamente ao nível da força muscular e considerando as exigências que os conteúdos próprios da atividade motora e desportiva na aula de EF colocam, o treino de força ganha uma grande relevância, (Rodrigues, 2000).

Faigenbaum (2004) refere que um trabalho insuficiente de força muscular nas idades mais jovens é limitador do posterior desenvolvimento dos níveis de força muscular nas suas múltiplas dimensões.

Durante o processo de preparação física, é possível atingir o nível ótimo de capacidades de força, se as medidas que afetam o desenvolvimento dos alunos até esse nível forem adequadas aos exercícios específicos incluídos nas rotinas de ginástica.

Pelo exposto, é possível afirmar que o treino da força ganha um papel importante na aprendizagem, desenvolvimento e no domínio da execução dos elementos gímnicos. Também é possível verificar que os autores defendem que quando o treino da força está inserido no treino dos elementos de ginástica, pode tornar-se ainda mais eficaz.

4.3. Estudo

4.3.1. Pertinência do Estudo

Este estudo visou perceber a influência que um programa de força teve na perceção de competência dos alunos. Como já foi anteriormente referido, os estudos demonstram que o treino de força é muito importante não só para o desenvolvimento e maturação dos jovens durante o seu processo de crescimento, mas também para o

desenvolvimento de competências e habilidades motoras nas diversas modalidades desportivas.

Verificando as dificuldades que os alunos apresentavam em manter a qualidade de execução em todo o percurso gímnico e percebendo que o trabalho isolado da força não faz parte do treino no DE dos Desportos Gímnicos (DG), optei por realizar um estudo que pudesse fortalecer a importância do treino de força no DE de DG.

O estudo passou por realizar uma avaliação e uma autoavaliação da execução do percurso gímnico antes e após a implementação de um programa de força, para analisar a perceção de competência, dada pelos alunos, na realização do percurso e avaliar a importância dada por eles ao programa de força na sua prestação final.

Perceção de Competência

A capacidade de avaliar, por parte de um professor, é atribuir um juízo de valor sobre a qualidade de um processo para averiguar a qualidade do resultado obtido (Nobre, 2015).

A avaliação constitui uma operação indispensável em qualquer sistema escolar. No processo de ensino/aprendizagem, existe um ponto de partida (avaliação diagnóstica) e um ponto de chegada (avaliação sumativa). Entre eles, existe todo um processo para alcançar os objetivos pretendidos. Cabe ao professor, verificar se as opções tomadas estão a levar os alunos a atingir as metas propostas através de uma avaliação contínua de todo o processo, a chamada a avaliação formativa (Dias, 2018).

A avaliação deve ser vista como um processo em constante mudança, cimentando-se a partir do desenvolvimento das atividades, levando à compreensão, à produção de conhecimento e à tomada de decisão.

A análise da perceção de competência é um objeto de estudo de fundamental. O termo competência pode ser descrito como a qualidade de desempenho na realização de uma determinada ação (Andrade, dos Santos & Araújo, 2018).

4.3.2. Objetivos

- Avaliar a prestação dos alunos no percurso gímnico antes e depois da implementação de um programa de força;
- Analisar a autoavaliação dos alunos antes e depois da implementação do programa de força;
- Avaliar a influência do programa de força implementado, na capacidade física dos alunos para a realização dos exercícios.

4.3.3. Métodos

Para alcançar estes objetivos, foi implementado um programa de força nos treinos de DE e realizada uma autoavaliação pelos dos alunos (Apêndice III e IV), antes e após a implementação do programa.

O estudo realizou-se durante oito semanas sendo as quatro primeiras com treino sem programa e as quatro seguintes com a aplicação do programa. Com os dados obtidos retiraram-se ilações sobre a perceção dos alunos em relação á sua prestação na realização do percurso antes e depois da implementação do programa de força.

Para o registo dos dados de autoavaliação obtidos foi utilizada uma tabela com as mesmas características da do estudo apresentado por Dias (2018). Os alunos fizeram a sua autoavaliação seguindo os critérios de pontuação do percurso definidos pelo Regulamento do Desporto Escolar de Ginástica Acrobática 2021/2022.

4.3.4. Desenho

O estudo é de observação analítica, longitudinal e comparativo. Este tipo de estudos caraterizam-se pelo facto de o investigador fazer duas ou mais medições ao longo do tempo numa determinada população, para poder saber quais os efeitos que a exposição a um fator terá no final.

4.3.5. Instrumentos

Para a obtenção de dados usou-se uma tabela de autoavaliação dos alunos em três momentos diferentes, antes da aplicação do programa de força, após o primeiro momento competitivo e depois do último momento competitivo.

4.3.6. Amostra

Neste estudo participaram 16 alunos incluídos na prova de nível de introdução do DE de ginástica.

4.3.7. Procedimentos

Para a realização do estudo, foi feita uma autoavaliação na realização do percurso antes da implementação do programa de força, após o primeiro momento competitivo e depois do último momento competitivo.

4.4. Análise dos Resultados

Os resultados apresentados analisam as autoavaliações da realização do percurso antes e após o programa de força, a comparação desses resultados com a avaliação do professor, as áreas onde os alunos sentiram evolução e a importância que os alunos deram ao programa de força.

4.4.1. Análise das Autoavaliação dos Alunos

Ao iniciar o treino do percurso, os alunos realizaram uma autoavaliação da sua prestação na realização nas diversas áreas que o integravam. Ao analisarmos o gráfico 1 verificamos que as áreas do percurso onde os alunos consideraram ter mais dificuldades, foram o solo, minitrampolim, trave, acrobática e perícias. No solo, 10 dos 16 alunos (62,5%) consideraram que não realizavam ou que realizavam com erros, no minitrampolim foram 9 dos 16 (56,6%), na trave 10 dos 16 (62,5%), nas perícias 11 dos 16 (68,8%) e na acrobática a totalidade dos alunos (100%) considerou que não executava ou que executava com erros.

Na análise dos resultados da minha avaliação (gráfico 2) é possível verificar que não há uma grande variação dos dados, ou seja, a avaliação não difere muito dos resultados obtidos na autoavaliação dos alunos, o que reflete uma boa perceção das suas capacidades. A maior discrepância entre a autoavaliação e a minha avaliação acontece na trave, onde os alunos tiveram uma prestação com mais erros do que na sua perceção. Já na acrobática a minha avaliação constata uma prestação melhor do que aquela que os alunos percecionaram.

Gráfico 1: Gráfico da Autoavaliação dos alunos

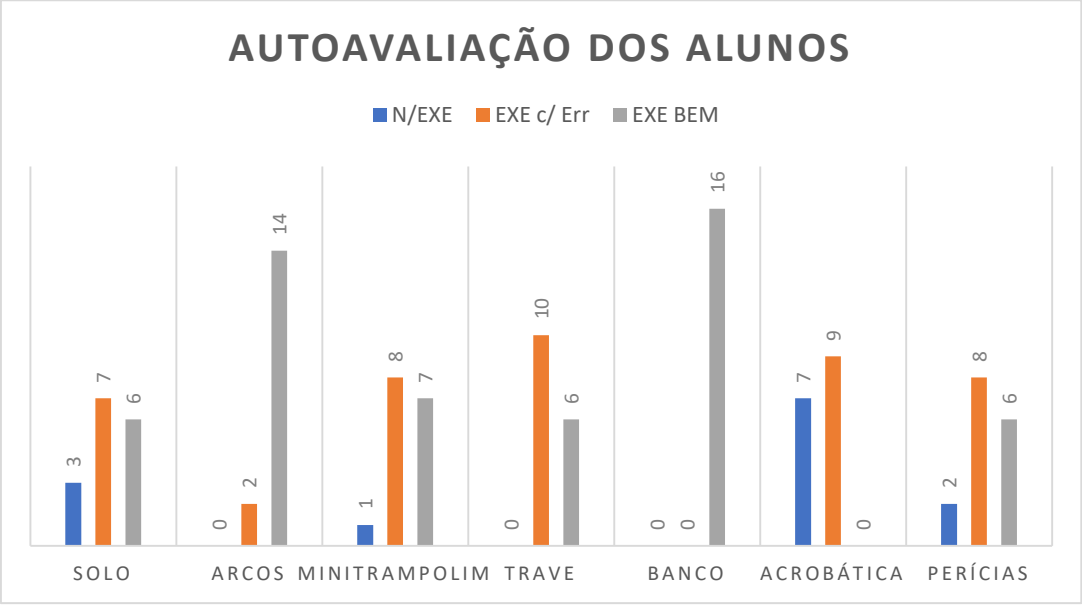
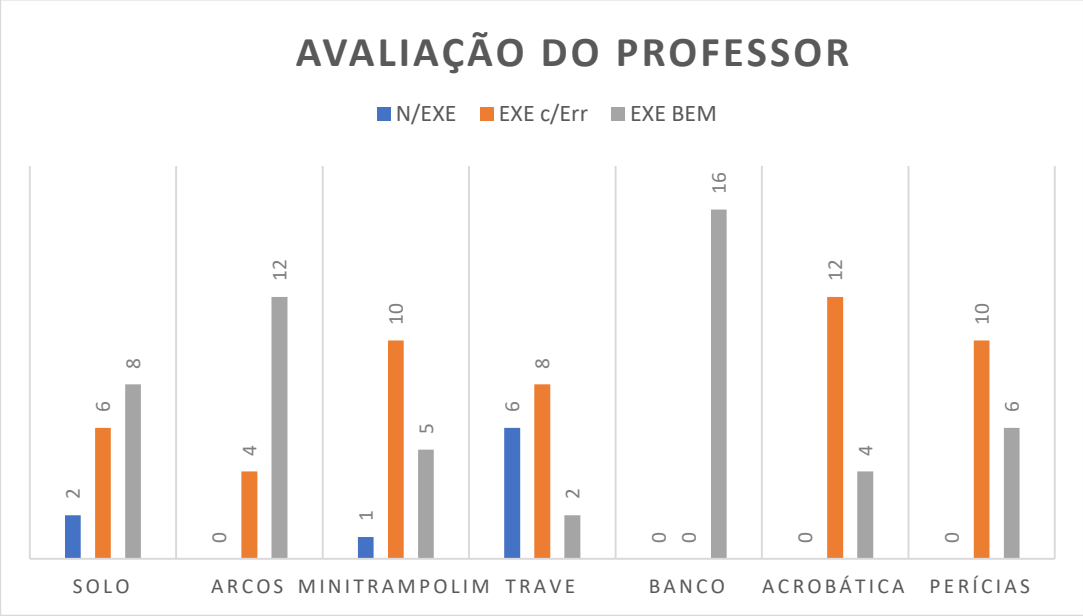


Gráfico 2: Avaliação do professor



Após a implementação do programa de força e com mais tempo de prática para melhorar a realização das diversas áreas do percurso, verifiquei que quer na autoavaliação dos alunos quer na minha, houve claras melhorias na execução.

Ao analisar os dados referentes à autoavaliação dos alunos e à minha avaliação (gráficos 3 e 4, respetivamente), após a implementação do programa de força, é possível verificar que as áreas onde os alunos consideraram terem evoluído, foram as do solo com 13

dos 16 alunos (81,3%) e minitrampolim 11 dos 16 (68,75%) a considerar que executaram bem. Já na acrobática, onde a totalidade dos alunos considerava que não executavam ou que executavam com erros, a sua perceção mudou e 8 dos 16 (50%) consideraram que executavam bem. Nas restantes áreas também se verificaram melhorias na perceção dos alunos, mas foi no solo, minitrampolim e acrobática onde existiram mais progressos.

Comparando os dados da autoavaliação dos alunos com a minha avaliação, após a implementação do programa de força, concluímos que não existe uma grande disparidade entre os dados obtidos. Na minha avaliação verifiquei que houve uma melhor prestação na trave e nas perícias do que aquela que se verificou nas autoavaliações.

Gráfico 3: Autoavaliação dos alunos

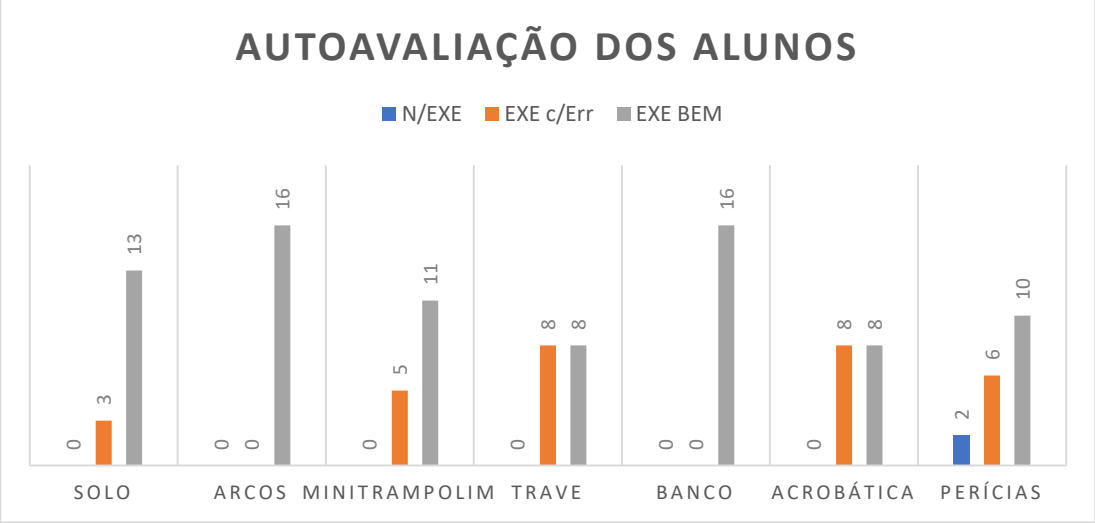
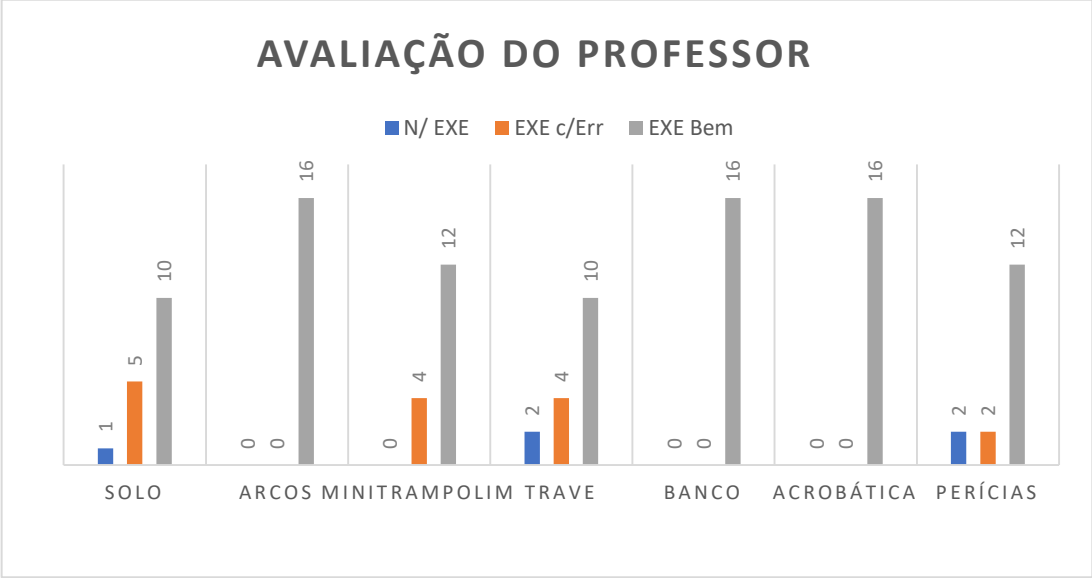


Gráfico 4: Avaliação do professor



As respostas dos alunos demonstram que para eles a execução dos gestos técnicos está na maior parte das vezes correta, podendo revelar dois pontos, ou que os alunos têm um desconhecimento completo do seu próprio desempenho e uma tendência para a sua sobrevalorização, ou acabam por ter uma capacidade de autorreflexão boa e percebem claramente os aspetos onde têm de melhorar. Normalmente o caso mais comum acaba por ser a sua sobrevalorização que poderá dever-se à sua idade.

Como referem os autores Dunning, Heath, e Suls (2004), as pessoas geralmente, não possuem o conhecimento e a experiência necessária para se conseguiram autoavaliar. O seu défice faz com que cometam erros impedindo também que entendam o próprio erro. Os autores referenciados anteriormente, referem que uma das possíveis razões para que as pessoas não tenham noção da sua falta de competência (para além da transmissão de *feedback* incompleta) poderá resultar, em muitos domínios, da falta de definição daquilo que é preciso para alcançar o sucesso. Desta forma, e tendo em conta as dificuldades apresentadas, os professores deverão juntamente com os alunos, estabelecer objetivos, etapas e orientar os alunos para que estes consigam alcançar o sucesso. (Dunning, Heath, & Suls 2004).

Neste caso, se compararmos as avaliações do professor com as autoavaliações dos alunos podemos verificar que não há grandes discrepâncias nos dados obtidos, o que revela que os alunos que participaram neste estudo têm um conhecimento das suas habilidades e capacidades que não costuma ser muito evidente nesta faixa etária.

4.4.2. Análise dos dados dos Questionário sobre o programa de força

Os alunos foram questionados sobre o impacto que o programa de força teve durante o treino do percurso. Os alunos tiveram de responder a 4 perguntas.

A primeira questionava se eles consideravam que tinham melhorado a sua prestação na realização no percurso. A segunda questionava quais as áreas em que eles consideravam ter melhorado mais. A terceira para saber qual o nível de importância que os alunos atribuíam ao programa de força na sua evolução e a quarta e última, para saber se eles consideravam importante continuar com um programa de força no DE da ginástica acrobática.

Na primeira pergunta os resultados das respostas mostraram que todos os alunos consideraram que melhoraram a sua prestação. Se formos comparar com as autoavaliações dos alunos no fim da implementação do percurso verificamos que estas vão ao encontro da

ideia de que eles consideram ter melhorado, mas percebemos que ainda existem alunos que consideram realizar os exercícios com erros. Este aspeto indica que os alunos apesar de considerarem que melhoraram, têm a perceção que ainda cometem erros e que a sua execução ainda não é perfeita. Isto pode facilitar não só o trabalho do professor bem como o do aluno. Esta capacidade de auto perceção das suas capacidades pode beneficiar o treino fazendo com que o aluno se foque mais nesse ponto a melhorar e permite que o professor faça uma intervenção mais específica e que possa potenciar a sua evolução.

Na segunda pergunta, que ia ao encontro de perceber quais eram as áreas onde os alunos consideravam ter melhorado mais, podemos verificar três pontos ao analisarmos os resultados obtidos. O primeiro é que, na área do banco sueco, nenhum dos alunos considerou ter evoluído. Se analisarmos as tabelas de autoavaliação e da minha avaliação, antes da implementação do programa de força, verificamos que em ambas todos os alunos executavam esta área sem erros nos exercícios, logo torna-se lógico as respostas obtidas na autoavaliação após a implementação do programa. O segundo ponto é que em todas as áreas, exceto a do banco, houve alunos a considerar que melhorou nessa determinada área, o que também vai ao encontro dos dados obtidos na autoavaliação após a implementação do programa de força. Por fim, o terceiro ponto que podemos identificar é que nas áreas do solo, minitrampolim e trave todos os alunos consideraram ter melhorado. Ao verificarmos as tabelas de autoavaliação e avaliação do professor também podemos verificar essa melhoria. Mas, como já referido anteriormente, verificamos que há alunos que consideram que apesar de terem melhorado, ainda identificam erros na sua execução, demonstrando a capacidade de perceberem que o facto de melhorarem não significa que não existam aspetos onde necessitam de trabalhar e de aperfeiçoar.

Na terceira pergunta onde se procurava perceber qual o nível de importância dada pelos alunos ao programa de força, eles tinham de optar por um dos três níveis onde tivessem considerado que o programa tinha sido importante para melhorar a sua prestação no percurso. Os níveis eram o *"Pouco Importante" o "Importante" e o "Muito Importante"*.

Nas suas respostas, os alunos demonstraram que consideravam que o programa de força tinha tido influência na sua evolução e consequente na melhoria da execução do percurso. As respostas revelam que 9 dos 16 alunos (56,3%) consideraram que o programa de

força foi *Importante* e 7 dos 16 alunos (43,7%) consideraram o programa de força *Muito Importante*.

A principal diferença entre os alunos que consideraram *"Importante"* para os que consideraram *"Muito Importante"* pode ter estado no facto dos alunos que consideraram o programa *"Importante"* serem aqueles que apresentavam menos dificuldades enquanto os que consideraram *"Muito Importante"* serem os que apresentavam mais dificuldades. Porém, a verdade é que todos os alunos consideraram que o programa foi, no mínimo, *"Importante"* para sua melhoria.

Com alguma lógica, verificamos que na última pergunta onde se procurava perceber se os alunos achavam que o programa de força deveria continuar a ser implementado nos treinos do DE, todos eles (100%) responderam de forma afirmativa.

4.4.3. Conclusões e Balanço do Estudo

A natureza deste estudo confere-lhe um conjunto de limitações das quais destaco o pouco tempo de aplicação do programa de força, decorrente da saída do regulamento da prova perto do final do 2º período letivo, e a consequente planificação e organização das UD ficou condicionada pelo pouco tempo que existiu para a prática, até à data das provas. Esta condicionante fez com que o programa de força tivesse de ter um impacto imediato, sendo que a intensidade teve de ser relativamente mais elevada para promover um estímulo e uma adaptação rápida dos alunos, ou seja, sem uma progressão gradual da intensidade dos exercícios que seria mais benéfica para a evolução dos alunos.

Neste estudo também não são abordados os efeitos retardados do treino, visto que o programa foi orientado para as provas que se realizavam no final do ano letivo e devido a esse facto, não foi possível avaliar esse efeito. Outra das limitações foi o facto de apenas 16 alunos participarem na prova de nível de Introdução no DE da ginástica, fazendo com que a mostra deste estudo não fosse muito grande.

Contudo, e fazendo uma abordagem final ao estudo, em alguns registos dos alunos é notória a sua vontade de participação e a sinceridade com que respondem, demonstrando que estão cientes das suas dificuldades, mas tentando cumprir com o que lhes é pedido.

Como resposta à questão do tema "Qual a perceção de competência dos alunos no Desporto Escolar da Ginástica Acrobática antes e após a implementação de um programa de

força?", conclui-se que a implementação do programa foi considerada vantajosa pelos alunos e as autoavaliações e avaliações do professor refletiram isso mesmo. No entanto, é preciso ter em atenção que estas melhorias estão relacionadas com as perceções de alunos e a capacidade de avaliação do professor e não em dados científicos.

Em programas onde se incluam autoavaliações é necessário que os professores sejam rigorosos na utilização das grelhas de autoavaliação, explicando aos alunos o porquê da sua importância. É através destas grelhas que fica registada a evolução individual percecionada pelos alunos, ao longo de um processo de treino.

Por outro lado, o facto de todos os alunos considerarem que o programa de força teve influência sua na melhoria e evolução, demonstra que este tipo de programas podem ser adaptados e implementados nos treinos do DE da ginástica acrobática e que poderá beneficiar a qualidade do treino e a execução dos exercícios.

4.5. Balanço do seminário

Este projeto de seminário pretende demonstrar a importância do treino da força para melhorar a capacidade de execução dos exercícios gímnicos inerentes á prática da ginástica acrobática.

Direcionei este tema para um estudo que fosse ao encontro dos pressupostos exigidos pelo GEF no intuito de melhorar alguns aspetos que facilitassem o trabalho dos professores e a aprendizagem dos alunos.

Após a definição do tema e do espaço temporal, cerca de oito semanas, que teria para o realizar comecei por adaptar o trabalho desenvolvido no DE com a implementação do percurso gímnico para a competição do nível de Introdução em ginástica acrobática e estruturei as aulas de modo que os alunos pudessem treinar e dominar minimamente todos os exercícios do percurso até ao primeiro momento competitivo.

No decurso do trabalho desenvolvido no DE e com a implementação do percurso gímnico, foi necessário realizar algumas adaptações para os treinos. Com as indicações da prova a serem fornecidas no início do mês de março e com a pausa letiva da Páscoa, restava cerca de mês e meio para que os alunos conseguissem treinar e dominar todos os exercícios do percurso.

Numa primeira avaliação à realização do percurso feito pelos alunos, verifiquei que havia alguma dificuldade em realizar os exercícios de forma correta, perceção essa que os próprios foram partilhando comigo. Sabendo que a perceção de competência do desempenho é importante para a aprendizagem e desenvolvimento, decidi fazer uma comparação da perceção de competência na realização do percurso antes e após a implementação de um programa de força.

Considero o trabalho realizado positivo. Os alunos mostraram-se disponíveis e empenhados durante a realização dos exercícios do programa de força. Mostraram sempre grande responsabilidade e maturidade na sua autoavaliação o que facilitou ainda mais o decorrer de todo o processo e a própria análise dos dados. Foi para mim motivador verificar que os alunos acharam o programa importante, com benefícios para a sua aprendizagem e que gostariam de que programa de força se mantivesse nos treinos do DE.

Poderá assim este seminário, ser um primeiro passo para a melhoria e evolução do treino da ginástica acrobática no ESVP.

Conclusões

O presente relatório é o culminar de uma etapa que marcou profundamente toda a minha experiência académica e que me proporcionou os alicerces para as minhas opções e projetos a nível profissional. Foi a oportunidade de vivenciar o quão alto é o nível de dificuldade da profissão de professor, agravado ainda por dois anos marcados pela pandemia covid-19, onde procurei adquirir o maior número de experiências possíveis para melhorar a minha aprendizagem e evolução como profissional de ensino e para potenciar as minhas estratégias e metodologias de ensino, com o intuito de possibilitar uma melhor aprendizagem por parte dos alunos.

Neste estágio fui confrontado com situações inesperadas que me obrigaram a adaptar objetivos e planificações de aulas, tive de estar sempre pronto a colocar em prática todos os meus conhecimentos e de os aplicar em benefício dos alunos. Tive de improvisar situações de ensino de forma a estarem ajustadas às novas circunstâncias provocadas pela pandemia.

O estágio foi um desafio que me obrigou a pensar, questionar e reajustar opções, obtendo assim outras competências a nível profissional e pessoal. Toda esta sequência de trabalho de um profissional de ensino, esteve presente diariamente nas quatro áreas de trabalho do estágio.

No meu primeiro ano de estágio, a área da Lecionação, foi aquela que me obrigou a uma maior intervenção. Senti necessidade de uma preparação e organização de exercícios para elaborar as UD, formar os grupos de alunos, definir as prioridades para cada aluno, implementar estratégias para facilitar aprendizagens, estabelecer a cooperação entre alunos e dinâmica da aula. Tive também de melhorar a minha intervenção em aula para facilitar a aplicação de *feedbacks* e adaptar os exercícios consoante a dinâmica que os alunos iam apresentando na sua realização. Vivenciei que o trabalho de equipa é fundamental para a evolução como professor tanto na relação entre professores, de professor-aluno ou entre os próprios alunos. Esta relação de cooperação, que consegui obter com os alunos da turma por mim lecionada, permitiu-lhes evoluir principalmente na matéria de ginástica onde inicialmente tinha observado claras dificuldades. Desta forma, apercebi-me que a confiança no trabalho da nossa equipa, restantes professores e alunos, é crucial para o desempenho na profissão de professor.

Procurei sempre estratégias para facilitar e potenciar a evolução dos alunos. Estudei métodos e elaborei exercícios de modo a tornar a aprendizagem mais fácil e percebi que na

matéria de ginástica, o treino de força é uma componente importante para a realização correta das habilidades gímnicas. Como tal, decidi trabalhar num projeto específico que melhorasse a aprendizagem das habilidades através da implementação de exercícios de progressão ajustados para desenvolver a força.

Após o término do ano letivo, foi clara a evolução dos alunos desde a implementação do programa de força. Existiram claras melhorias que se podiam observar através da execução dos exercícios do programa e, posteriormente, na realização das habilidades. A necessidade pela opção deste treino de força, não se deveu apenas à observação da minha turma, mas também das observações das aulas dos outros professores. Notei que a ginástica era a matéria onde havia mais dificuldades para a maioria dos alunos. O treino de ginástica não se deve basear só na constante repetição das diversas habilidades motoras, porque sem o trabalho de força correspondente, a aprendizagem pode ficar comprometida (Sawczyn, et al. 2016; Alwasif, 2019). Após observar as aulas das outras turmas e a evolução dos alunos da minha, acredito que seria importante o GEF implementar estratégias para incluir o treino de força nas aulas. Partilhei com os restantes professores a minha experiência, o programa que elaborei e também mais quatro programas de trabalho de força para promover capacidade motora nos próximos anos letivos.

Incluído no trabalho elaborado na lecionação, o PTI proporcionou-me a possibilidade de lecionar diferentes anos curriculares, abordando outras matérias. Foi útil para melhorar o planeamento, a intervenção, a gestão de aula e a avaliação, enriquecendo o meu conhecimento nas aulas de EF. Tive a possibilidade de trabalhar com um dos professores na elaboração numa nova UD o que enriqueceu o meu conhecimento e que me fez adquirir ideias que possibilitaram inovar alguns exercícios que implementei na minha turma. O PTI foi a possibilidade de vivenciar e trabalhar com o horário laboral de um professor na escola. O facto de ter de planear cerca de 12 aulas numa semana em relação às 3 que estava habituado, de ter mais que uma aula por dia, organizar espaço e material das aulas para anos escolares diferentes e que de uma aula para a outra podemos e devemos utilizar os mesmos recursos materiais e organizacionais, facilita na preparação da aula e na gestão de tempo. Lidar com uma enorme variedade de alunos, foi um desafio que melhorou a minha capacidade de planeamento e organização.

Em apenas uma semana, o *feedback* dado pelos professores titulares, manifestava a evolução e uma diferença bastante positiva na maneira em como lecionava as aulas. O PTI obrigou-me a focar ainda mais, devido à intensidade da semana trabalho, na minha capacidade de reflexão e de adaptação. Segundo Roldão (2007), o ato de ensinar depende muito de um forte questionamento e teorização da prática para que realmente haja uma ação profissional. Todo o desenvolvimento que fui obtendo foi possível devido à ajuda que fui recebendo do GEF, do meu orientador e dos restantes professores da escola. Toda esta assimilação de informação fez-me perceber que antecipando potenciais dificuldades na estruturação das aulas permite uma melhor gestão do tempo, uma melhor aprendizagem, mais e melhores ferramentas e uma maior diversidade de estratégias a implementar na aula. Percebi a importância do planeamento ter de ser feito atempadamente podendo posteriormente, ser alterado e adaptado se necessário. O PTI foi uma ferramenta importante para o complemento do trabalho desenvolvido na área da lecionação.

No trabalho realizado na área de direção de turma, para além das intervenções que tive com a turma o meu principal foco foi o projeto de tutoria.

Durante o projeto tive de perceber primeiramente as funcionalidades do trabalho de tutor, tive de encontrar e adaptar estratégias de intervenção que se adequassem à realidade das dificuldades dos alunos, para lhes fornecer o melhor acompanhamento possível. Realizar o papel tutor foi uma novidade. Permitiu-me aumentar os meus conhecimentos, principalmente na forma de intervir e comunicar com os alunos facilitando a perceção das suas dificuldades e encontrar mais facilmente soluções para as superar.

Durante todo este processo o trabalho em equipa foi fundamental. Para além da ajuda do DT, todo o corpo docente teve uma grande influência durante o processo. Todas as estratégias discutidas em CT e todo o trabalho que era feito diariamente resultaram numa clara melhoria dos alunos e numa superação constante das suas dificuldades. A clara influência positiva do projeto foi enaltecida por todos os professores no último CT do ano letivo e foi proposto a continuação do mesmo no ano letivo seguinte. Como realizei o estágio em dois anos letivos, tive a possibilidade de confirmar que o projeto se manteve e que o trabalho realizado teve continuidade.

O projeto de tutoria foi enriquecedor no meu crescimento como futuro profissional de ensino, principalmente na minha capacidade de relação com alunos e professores. Acredito

que o projeto também foi benéfico para os alunos, pois a partir do momento em que se iniciaram as sessões, a sua atitude perante as adversidades foi completamente alterada. Em anos anteriores eles eram agentes passivos, sem motivação para se superarem e após a implementação do programa de tutoria todo o corpo docente verificou a sua mudança de atitude em termos de iniciativa e de participação nas aulas.

Penso também, que os projetos de tutoria deveriam ter uma maior importância na escola. A mesma ganharia muito se existisse um protocolo de tutoria que tornasse mais fácil a identificação de alunos com dificuldades e que apresentasse propostas de intervenção.

Com esta experiência na direção de turma foi possível perceber que o trabalho não cessa. O cargo de DT exige muito do professor, obriga a uma enorme capacidade de organização, uma grande capacidade de comunicação verbal e escrita e, acima de tudo, de uma grande capacidade pedagógica. O DT tem uma grande responsabilidade na obtenção de informações sobre o comportamento e rendimento dos alunos durante as aulas. Estamos dependentes dos EE e dos restantes docentes, dado que para se realizar um bom trabalho neste cargo, é crucial que se consiga obter toda a informação possível dos acontecimentos na turma, de forma a encontrar soluções para problemas pendentes e que possibilitem um melhor funcionamento no processo ensino-aprendizagem.

Segundo Almeida (2012), as atuações dos CT que implicam planificação, organização, liderança, apoio, formação e avaliações caiem todas sobre o DT, desempenhando-as com o intuito de atingir os objetivos propostos para os alunos.

Ao iniciar o mestrado para o ensino da EF, não tinha uma noção formada da importância da função de DT. Quando me deparei com esta função no estágio é que percebi a importância que ela acarreta. Na minha opinião, durante o mestrado deveria existir uma unidade curricular que explanasse e nos desse a perceção da importância deste cargo, fazendo-nos entender como se deve agir nas funções do DT em diversas situações para que nos fosse mais fácil intervir.

No DE, a modalidade que acompanhei foi a de Desportos Gímnicos. Foi uma área onde estive em constante aprendizagem, principalmente quando surgiu uma prova completamente nova a meio do ano letivo. O trabalho realizado no DE focou-se no treino das habilidades dos alunos para alcançarem a melhor performance possível nas provas em que

iriam participar, quer na prova dos exercícios de acrobática quer na nova prova para o nível de Introdução que incluía a realização de um percurso gímnico.

Para a ginástica acrobática o treino focou-se primeiramente na realização e constante repetição das figuras de acrobática para que os alunos conseguissem dominar o máximo possível a execução das mesmas.

Durante todo este processo fui acompanhando os alunos, ajudando-os no que eles precisavam. Tive porém sempre a perceção de que faltava um trabalho condição física, mais especificamente da força, para colmatar algumas das dificuldades que os alunos iam sentido. Como já referido anteriormente, o treino da força é muito importante para a aprendizagem em ginástica, e creio que foi um ponto que faltava nas metodologias dos professores do GEF.

Assim que surgiu a oportunidade de ficar à frente dos treinos para a prova do percurso gímnico, não exitei em propor ao professor a hipótese de organizar e estruturar o treino. Esta foi a minha oportunidade de integrar o treino de condição física na preparação da execução do percurso. Mas antes de implementar um programa de condição física realizei uma avaliação do percurso, aos alunos, e deparei-me com as dificuldades no solo, receção do salto de minitrampolim, dificuldades indicativas de um défice de força geral. Após a implementação do programa as evoluções foram notórias, com os próprios alunos a referirem esse aspeto.

Do que assisti durante os dois anos no ESVP, o treino da condição física não tinha um papel importante no trabalho desenvolvido para os alunos, quer nas aulas de EF quer nos treinos de DE, o que considero uma lacuna.

Sabendo que os PNEF incluem o treino das capacidades motoras e atendendo à falta do mesmo nos treinos de DE, ficou claro para mim que este seria o estudo a seguir. Assim, no Seminário optei por estudar a perceção de competência de desempenho dos alunos antes e após um programa de condição física.

O treino da força é benéfico para a condição física dos alunos e, subsequentemente, permite uma aprendizagem e domínio das técnicas das modalidades muito mais eficaz (Moeskops, Olivier, Read, et al. 2019). Por isso, aproveitei todo o trabalho que tinha realizado, no DE, e procurei estudar um tema que desse um maior ênfase à importância do treino de condição física.

Os resultados dos estudos mostraram que houve melhorias a nível dos domínios técnicos, mas o que me suscitou mais a atenção foi a questão da importância dada pelos alunos ao programa de treino implementado.

No questionário final, ao serem confrontados com a questão da importância dada ao programa para a melhoria da sua condição física, todos os alunos consideraram, no mínimo importante. De acrescentar ainda, que todos os alunos referiram que o programa se deveria manter para os anos seguintes. Já na área da lecionação, onde foi aplicado o programa de força através das progressões pedagógicas de ginásticas, os alunos também referiram que o programa teve uma influência importante na sua melhoria.

Acho pertinente que o GEF refletisse numa forma de introduzir o treino das capacidades físicas no plano anual. Considero que seria ainda mais importante se esse treino fosse introduzido logo no primeiro ciclo. O ESVP abrange vários alunos que vão desde a cresce até ao 3º ciclo. Na minha opinião, faz todo o sentido que o GEF aproveite o facto de os alunos passarem vários anos na mesma escola, para implementar um programa de desenvolvimento da condição física que inclua o treino da força com objetivos estruturados para o desenvolvimento das capacidades motoras nas várias faixas etárias. Este aspeto permitiria que existisse uma continuidade em todo o processo de desenvolvimento das capacidades das crianças e jovens que frequentam o ESVP.

Quanto mais cedo esse plano fosse implementado, mais e melhores bases o GEF estaria a fornecer aos seus alunos. Ajudaria a superar as dificuldades que muitos deles demonstravam nas aulas de EF e nos treinos de DE. Na minha opinião, se o GEF seguisse esta linha de pensamento, tornaria o ensino da EF e DE no ESVP mais eficaz e acredito que traria resultados muito positivos na educação dos seus alunos.

Em suma, estes dois anos de estágio foram marcantes por toda a exigência e toda a dinâmica existente na organização e estruturação de um trabalho que teve de ser constante nas quatro áreas de ação. A possibilidade de vivenciar em primeira mão o trabalho de um professor, permite aos estagiários adquirir um enorme número de experiências em situações específicas onde têm de aplicar todos os seus conhecimentos, fornecendo uma preparação muito mais completa e adquirindo novas competências para o seu futuro percurso profissional.

Bibliografia

Alho, S. & Nunes, C. (2009). Contributos do diretor de turma para a relação escola- família [versão eletrónica]. *Revista Educação, 32*(8), 150-158.

Almeida, S., & Palmeirão, C. (2015). *I Congresso Internacional de Educação, Territórios e Desenvolvimento Humanos (Vol. II - Comunicações Livres), Porto.* Universidade Católica Portuguesa Faculdade de Educação e Psicologia.

Andrade, M., Dos Santos, C., & Araújo, R. (2018). Perceção de competência, em situação de atividades diversificadas na perspetiva dos professores e de seus alunos com e sem deficiência física. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, *29*(3), 246-253.

Arslan, Ş. (2020). Endocrine Responses in Exercises [versão eletrónica]. *European Journal of Physical Education and Sport Science*, *6* (5), 109-116.

Atherton, P.J., & Smith, K. (2012), Muscle protein synthesis in response to nutrition and execercise [versão eletrónica]. *The Journal of Physiology*, 590, 1049-1057.

de Azevedo, C. A. M. (2012). A Escola Como Oficina da Humanidade. O Contributo do Desporto Escolar. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto para a obtenção do grau de mestre em Desporto de Crianças e Jovens, orientado pelo professor doutor Rui Manuel Proença de Campos Garcia, Porto.

Barros, J. (2003). Particularidades do Planeamento do Treino da Força com Jovens. *Seminário Internacional Treino de Jovens* - Comunicações 2002, 15-25. Lisboa: Instituto do Desporto de Portugal.

Barros, M., (2013). Estratégias de aprendizagem numa pedagogia para a autonomia e desenvolvimento integrado de competências: um caso de supervisão colaborativa na aula de F.L.E. Tese apresentada à Área de Especialização em Supervisão Pedagógica em Educação em Línguas da Universidade do Minho para a obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação, orientado pela professora doutora Maria Alfredo Ferreira Freitas Lopes Moreira, Minho.

Becker, E. & Batista, N. (2019). Saída de Campo: Vivências e Práticas Interdiciplinares Para a Construção do Conhecimento Geográfico [versão eletrónica]. *Para Onde!?, 12*(2), 21-29.

Bom, L. (2018). Unidade Curricular de Análise do Ensino e do Processo de Avaliação em Educação Física [Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário] documento pedagógico, não publicado. Lisboa: Faculdade de Educação Física e Desporto, Universidade Lusófona.

Bom, L. (2019). *Plano por Etapas. Inovação pedagógica e rigidez da "forma escolar"* documento pedagógico, não publicado. Lisboa: Faculdade de Educação Física e Desporto, Universidade Lusófona.

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

Bom, L., Pedreira, Mira, J., Carvalho, L., Carreiro da Costa, F., Cruz, S., Jacinto, J. & Rocha, L. (2011). *Programas Nacionais de Educação Física, 1º- 12a ano.* Lisboa: Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário, Ministério da Educação.

Behm, D. G., Faigenbaum, A. D., Falk, B., & Klentrou, P. (2008). Canadian Society for Exercise Physiology position paper: resistance training in children and adolescentes [versão eletrónica]. *Applied physiology, nutrition, and metabolism, 33*(3), 547-561.

Caballero, P. (2012). Potencial educativo de las actividades físicas en el medio natural: Actividades de colaboración simple [versão eletrónica]. *EmásF: Revista Digital de Educación Física,* (19), 99-114.

Carvalhinho, L., & Rodrigues, J. (2004). *Formação Desportiva. Perspectivas de Estudo nos Contextos Escolar e Desportivo.* Lisboa: Edições FMH.

Carvalho, A. (2010). Para um desporto verdadeiramente educativo [versão eletrónica]. *Revista Gymnasium, 1*(3), 7-28.

Carvalho, C. (2004). Treino e desenvolvimento da força em crianças e jovens. *Publicaciones, 33,* 169-187.

Carvalho, C., (1996), A Força em Crianças e Jovens: o seu desenvolvimento e treinabilidade, *Cultura Física-Livros Horizonte.*

Carvalho, R., Soares, D., Moreira, J., & Temudo, L. (2020). Motivação para a prática e não prática de exercício físico: Estudo comparativo [versão eletrónica]. *PsychTech & Health Journal*, *3*(2), 29-38.

Clemente, F., & Mendes, R. (2013). Perfil de liderança do diretor de turma e problemáticas associadas [versão eletrónica]. *Exedra: Revista Científica, 7*, 70-85.

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

Conzelman, A. (1998) Lo sviluppo delle capacità motorie. *Rivista di cultura sportiva 44*(17), 27-32.

Costa, J., Onofre, M., Martins, M., Marques, A. & Martins, J. (2013). A relação do trabalho coletivo do grupo de Educação Física com a gestão da ecologia da aula [versão eletrónica]. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física,* (37), 61-80.

Cunha, M., Xavier, A., Matos, M., & Faria, D. (2015). O impacto das memórias de vergonha na adolescência: A escala de Centralidade do Acontecimento (CES) [versão eletrónica]. *Análise Psicológica*, *33*(4), 425-438.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro – Aprova a reorganização curricular do ensino básico.

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, Regime de Exercícios e Funções.

dos Santos Azevêdo, A. V. (2013). A psicologia social, comunitária e social comunitária: definições dos objetos de estudo [versão eletrónica]. *Psicologia em foco, 3*(2).

Del Vecchio, A., Casolo, A., Negro, F., Scorcelletti, M., Bazzucchi, I., Enoka, R., et al, (2019). The increase in muscle force after 4 weeks of strength training is mediated by adaptations in motor unit recruitment and rate coding [versão eletrónica]. *The Journal of physiology*, *597*(7), 1873-1887.

Di Domenico, F., & Raiola, G. (2021). Muscle strength and the complexity of human movement [versão eletrónica]. *Journal of Human Sport and Exercise*, *16*(3), 1481-1490.

Dias, B. (2018). Um estudo sobre a influência da autoavaliação na aprendizagem do badminton. Relatório de Estágio apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra para a obtenção do grau de mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, orientado pelo professor doutor Paulo Renato Bernardes Nobre, Coimbra.

Duneier, S. (2017). *How to Achieve Your Most Ambitious Goals*: TEDxTucson.

Dunning, D., Heath, C., & Suls, J. (2004). "Flawed self-assessment". Implications for Health, Educaction and the Workplace. *Psychological science in the public interest*, *5*(3), 69-106.

Faigenbaum, A. (2004), Can resistance training reduce injuries youth sports? [versão eletrónica]. *Strength and conditioning Journal*, *16*(3), 16-24.

Faigenbaum, A., Kraemer, W., Blimkie, C., Jeffreys, I., Micheli, L., Nitka, M., & Rowland, T. (2009). Youth Ressitence Training: Update Position Statement Paper From The National Strength And Conditioning Association [versão eletrónica] . *Journal of Strength and Conditioning Research*, *23*(5), 60-79.

França, L. (s.d.). Em Defesa da Ginástica Acrobática na Escola. Acedido a 17 de novembro de 2021, em http://files.educacaofisicaesl.webnode.pt.

Fonseca, T. D. C. R. D. (2012). Desenvolvimento da força nas aulas de Educação Física: aplicação de exercícios específicos. Relatório de Estágio apresentado à Faculdade Educação Física e Desporto da Universidade Lusófona para a obtenção do grau de mestre no Curso de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário. Orientado pelo professor doutor Jorge dos Santos Proença Martins, Lisboa.

Greco, G. (2010). Treino de força, crianças e adolescentes. *Revista Digital EF Deportes. com.* Buenos Aires, Ano 15, nº 149. Acedido a 18 de fevereiro de 2021 em http://www.efdeportes.com/efd149/treino-de-forca-criancas-eadolescentes.htm.

Gonçalves, C. A. (2017). Educação Física e Desporto Escolar: Complementaridade e Interdependência [versão eletrónica]. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (2-3), 75-87.

Knudsen, J. R., Li, Z., Persson, K. W., Li, J., Henriquez-Olguin, C., & Hensen, T. E., (2020). Contraction-regulated mTORC1 and protein synthesis: Influence of AMPK and glycogen [versão eletrónica]. *The Journal of Physiology*, *598*(13), 2637-2649.

Jacob, J. (2015). *O desporto escolar ao alcance dos alunos portugueses*. Proforma nº 16 – Junho 2015, Acedido a 22 de dezembro, 2021 em Editorial (cefopna.edu.pt).

Laura, F., Mariana, M., & Fernandes, R. J. (2018) Planificação e operacionalização de um macrociclo de treino de nadadores juvenis. *motricidade*, 217, *14*(1), acedido a 27 de outubro, 2021, em http://dx.doi.org/10.6063/motricidade.14610.

Lasevicius, T., Ugrinowitsch, C., Schoenfeld, B. J., Roschel, H., Tavares, L. D., De Souza, E. O., et al (2018). Effects of different intensities of resistance training with equated volume load on muscle strength and hypertrophy [versão eletrónica]. *European journal of sport science*, *18*(6), 772-780.

Leitão, F. R., & Framrose, H. C. D. R. V. (2014). A perceção de alunos e docentes sobre a interdependência professor-aluno: a transição entre níveis de ensino [versão eletrónica]. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, *5*(1), 73-91.

Leitão, F. A. R. (2010). *Valores Educativos Cooperação E Inclusão.* Salamanca: Luso-Española de Edecines.

Lourenço, L. F. (2012). Tutoria: um caminho possível para o sucesso escolar. Trabalho de Projeto apresentado ao Instituto da Educação da Universidade de Lisboa para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação e Formação de Jovens e Adultos Pouco Escolarizados. Orientado pela Professora Doutora Natália Alves. Lisboa.

Lozano, C., Correras R. & Costa S. (2016). Las actvidades en el medio natural en Educación Física: teoria o práctica? [versão eletrónica]. *Cultura, 31*(11), 27-36.

Komi, P. (2000). Stretch-Shortening cycle: a powerful model to a study normal and fatigued muscle. *Journal os Biomechanics*, 33, 1197-1206.

Marante, W. O., & Ferraz, O. L. (2006). Clima motivacional e educação física escolar: relações e implicações pedagógicas. *Motriz. Journal of Physical Education. UNESP*, 201-216.

Mil-Homens, P., Correia, P., Mendonça, G., (2019). *Treino da Força: Princípios Biológicos e Métodos de Treino. Volume 1.* Lisboa: Edições FMH

Miranda, M., Palmeirão, C., & Monteiro, B. (2016). Tutoria escolar: um caso em estudo. In.: Palmeirão, C., & Alves, J., M. (Coord.) *Promoção do Sucesso Educativo.* 86-100. Porto: Edições: Universidade Católica.

Moeskops, S., Oliver, J., Read, P., Cronin, J., Myer, G., & Lloyd, R., (2018). The physiological demands of youth artistic gymnastics; applications to strength and conditioning [versão eletrónica]. *Strength and Conditioning Journal, 47*(1), 1-13.

Murteira, C. S. D. D. (2014). Relatório de Estágio Realizado no Centro Doutor João dos Santos – Casa da Praia. Relatório final apresentado à Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa para obtenção do grau de mestre em Reabilitação Psicomotora, orientada pela Professora Doutora Ana Melo, Lisboa.

Nobre, P. (2015). Avaliação das aprendizagens no Ensino Secundário: Conceções, Práticas e Usos. Tese de Doutoramento, na especialidade de Ciências em Educação Física, apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, orientado pelo Professor Doutor Rui Adelino Machado Gomes, Coimbra.

Ramos, F., & Silvério, I. (1999). Modelo de Intervenção. In A. d.-C. Praia, Pare, Escute e Pense. O Sentir, o Pensar e o Agir na Evolução das Crianças e dos Jovens (pp. 47-59). *Atas do 1º Encontro do Centro Doutor João dos Santos–Casa da Praia). Editora: Câmara Municipal de Lisboa: Imprensa Municipal*.

Raposo, A. V. (2005), A Força no Treino com Jovens, na Escola e no Clube, Lisboa: Edições Caminho.

Ribeiro, E. J., Oliveira, C., Pereira, C., Felgosa, D., & Nunes, V. (2016). A tutoria em contexto de ensino não superior: proposta de acompanhamento socioeducativo em equipa multidisciplinar [versão eletrónica]. *Millenium-Journal of Education, Technologies, and Health*, (38), 161-171.

Rodrigues, M. (2000). O Treino da Força nas Condições da Aula de Educação Física: Estudo em Alunos em ambos dos sexos do 8º ano de escolaridade. Tese de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física do Porto da Universidade do Porto, orientado pelo professor doutor António Manuel Teixeira Marques, Porto.

Roldão, M. (2007). Função Docente: Natureza e Construção do Conhecimento Profissional [versão eletrónica]. *Revista Brasileira de Educação*, *12*(34), 94-103.

Santos, A. (2017). Relatório de Estágio de Educação Física Realizado no Externato Liceal da Casa de São Vicente de Paulo. Relatório final apresentado à Faculdade de Educação Física e Desporto da Universidade Lusófona para obtenção do grau de mestre, orientada pelo professor doutor João Comédias, Lisboa.

Sawczyn, S., Zasada, M., Kochanowicz, A., Niespodzinski, B., Sawczyn, M., & Mishchenko, V. (2016). The effect of specific strength training on the quality of gymnastic elements execution in young gymnasts [versão eletrónica]. *Baltic Journal of Health and Physical Activit.*, *8*(4), 79-91.

Silva Claro Jr, R., & Filgueiras, I. P. (2009). Dificuldades de gestão de aula de professores de Educação Física em início de carreira na escola [versão eletrónica]. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, *8*(2), 9-24.

Simões, F., & Alarcão, M., (2009) Ser tutor e fazer tutoria em meio escolar: Acedido a 20 de fevereiro de 2021 em https://www.researchgate.net.

Vargas, T. A. N. (2011). A importância do Treino de Força nas aulas de Educação Física: Estudo em alunos de ambos os sexos do 7º ano de escolaridade. Dissertação apresentada à Faculdade Educação Física e Desporto da Universidade Lusófona para a obtenção do Grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, orientada pelo professor doutor Jorge dos Santos Proença Martins, Lisboa.

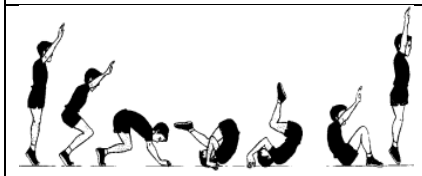
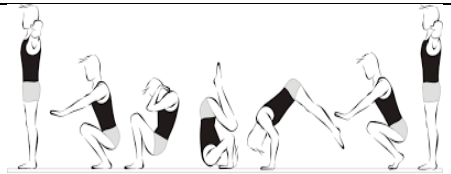
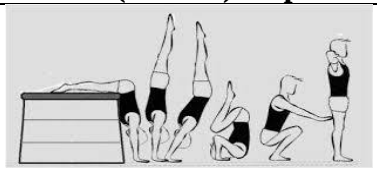
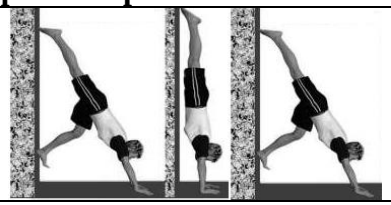
Vieira, I. (2003). A autoavaliação como instrumento de regulação da aprendizagem. Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Supervisão Pedagógica, apresentada à Universidade Aberta, orientada pela Professora Doutora Lúcia Amante. Lisboa.

Apêndices

Apêndice I- Quadros de Exercícios de Solo

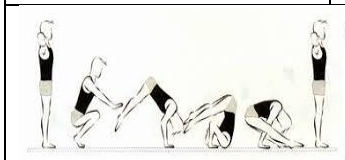
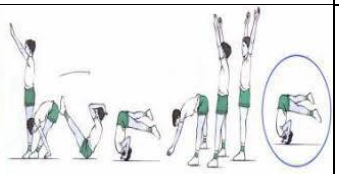
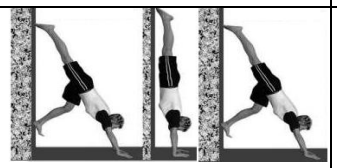
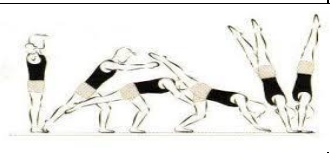
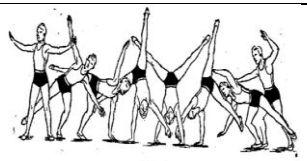
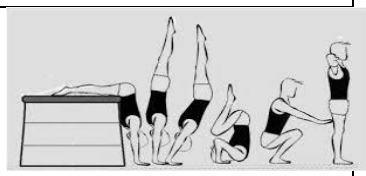
Ginástica de Solo

Alunos	Exercícios
	Trabalhar a sequência: cambalhotas atrás e à frente engrupadas; roda; avião; ponte, salto de meia pirueta e vela. **Exercícios Critério:** Subida para pino apoiando as mãos no colchão e os pés num plano vertical. **Plano inclinado:** -Cambalhotas atrás e à frente engrupadas; realizar o exercício de Bola como progressão; **No colchão:** -Passagem por pino partindo da posição de deitado ventral no plinto, deslizando para apoio das mãos no colchão e elevando a bacia procurando o alinhamento da bacia com os ombros, regressando à posição inicial; -Subida para pino apoiando as mãos no colchão e os pés num plano vertical, recuando as mãos e subindo gradualmente o apoio dos pés, aproximando-se da vertical regressando à posição inicial; -Roda, com apoio alternado das mãos na cabeça do plinto (transversal), passando as pernas o mais alto possível, com receção equilibrada do outro lado em apoio alternado dos pés.

Cambalhota Engrupada à Frente	**Cambalhota Engrupada para Trás**	**Passagem por pino, deitado (ventral) no plinto**	**Subida para pino com os pés num plano vertical**	**Roda com apoio de mãos na cabeça do plinto**
				
- Queixo junto ao peito - Joelhos fletidos e juntos - Impulsão dos membros inferiores; - Ligeira elevação da bacia; - Colocação da nuca no solo; - “Rola” mantendo a posição engrupada; - Subir com braços estendidos para a frente, sem os colocar no chão.	- Joelhos fletidos e unidos, tronco ligeiramente inclinado atrás, - Queixo junto ao peito, - Palmas das mãos viradas para cima e as costas das mãos apoiadas perto dos ombros; - Realiza um ligeiro desequilíbrio, e rola sobre parte posterior das costas até chegar à nuca; - Assim que as mãos tocam no solo, fletir os cotovelos sem os afastar, - Apoiar a nuca no solo e através de repulsão dos membros superiores “rola”, mantendo a cabeça em flexão e o corpo engrupado; Projectar os ombros e os braços estendidos para a frente de forma a voltar à posição inicial.	-Apoiar bem as mãos no chão, com os dedos afastados uns dos outros; -Braços estendidos; -Pernas estendidas; -Ir avançando a bacia até esta estar alinhada com a linha dos ombros; -Retomar a posição inicial de deitado no plinto	- Apoiar bem as mãos no chão, com os dedos afastados uns dos outros - Apoiar os pés no espaldar; - Mantendo sempre a bacia ao mesmo nível da linha dos ombros; - Ir subindo os pés no espaldar, recuando as mãos ao mesmo tempo; - Manter a posição de pino de braços com o apoio dos pés no espaldar; - Retomar à posição inicial	- Iniciar o movimento com um pé à frente do outro; - Avanço de um dos M.I. e afundo lateral; - Balanço enérgico do M.I de trás que se encontra em extensão; - Apoio alternado das mãos na cabeça do plinto, (afastadas um da outra); - Impulsão da perna de chamada (perna da frente); - Elevação da bacia; - M.S. e tronco alinhados na vertical dos apoios; - M.I. afastados e estendidos; - Apoio alternado dos pés noa chegada ao solo.

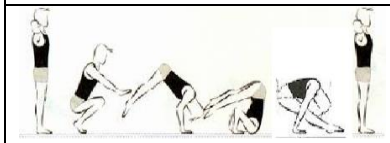
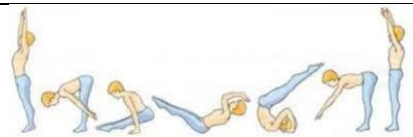
Ginástica de Solo

Alunos	Exercícios
	Realizar a Sequência: cambalhotas engrupadas, cambalhotas de pernas afastadas e estendidas à frente e atrás; pino de braços, roda, avião, ponte, salto de meia pirueta e vela. **Exercício Critério:** subida para pino de braços com apoio de pés no espaldar **Plano inclinado:** Cambalhotas de pernas afastadas e estendidas à frente e atrás; **No colchão:** -Cambalhotas de pernas afastadas e estendidas à frente e atrás; -Passagem por pino partindo da posição de deitado ventral no plinto, deslizando para apoio das mãos no colchão (sem avanço dos ombros) e elevando as pernas para passar por pino, regressando à posição inicial; -Subida para pino apoiando as mãos no colchão e os pés num plano vertical, recuando as mãos e subindo gradualmente o apoio dos pés, aproximando-se da vertical (mantendo o olhar dirigido para as mãos), regressando à posição inicial; -Roda, com apoio alternado das mãos na cabeça do plinto (transversal), passando as pernas o mais alto possível, com receção equilibrada do outro lado em apoio alternado dos pés; -Roda e Pino

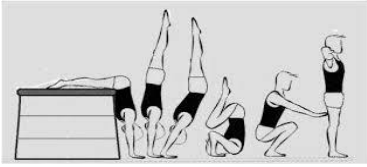
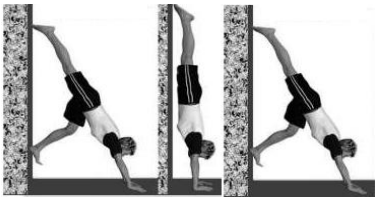
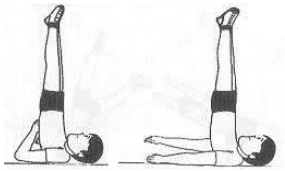
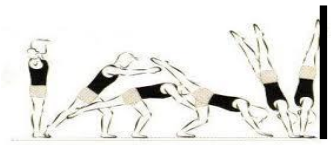
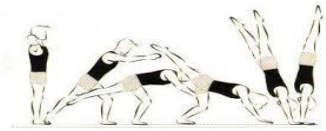
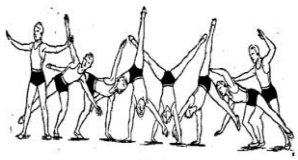
Cambalhota à Frente Pernas Afastadas e Estendidas	**Cambalhotas Atrás Pernas Afastadas e Estendidas**	**Subida para pino com os pés num plano vertical**	**Pino**	**Roda**	**Passagem por pino, deitado (ventral) no plinto, terminando em cambalhota à frente**
					
- Mãos no solo à largura dos ombros e viradas para a frente; - Forte impulsão de membros inferiores; - Membros inferiores estendidos afastam-se só no final do enrolamento; - Colocação das mãos no solo por entre as pernas e de forma enérgica; - Projetar o tronco à frente para permitir a repulsão de M.S.	- Flexão do tronco sobre os M.I. e o queixo sobre o tronco; - Mãos apoiadas no solo à largura dos ombros e viradas para a frente; - Manutenção do corpo bem fechado sobre si próprio durante o enrolamento; - Repulsão efectiva das mãos no solo de forma a passar a cabeça sem bater, com as pernas afastadas e estendidas	- Apoiar bem as mãos no chão, com os dedos afastados uns dos outros -Apoiar os pés no espaldar; - Mantendo sempre a bacia ao mesmo nível da linha dos ombros; - Ir subindo os pés no espaldar, recuando as mãos ao mesmo tempo; - Manter a posição de pino de braços com o apoio dos pés no espaldar; - Retomar à posição inicial	- Realizar um afundo à frente, avançando uma das pernas; - Realizar um longo impulso continuo com a perna da frente. - As mãos são colocadas à largura dos ombros com os dedos bem afastados e voltados para fora. - Manter os M.S. em extensão; - Alinhar os segmentos corporais com extensão máxima do corpo; - Manter a posição entre 2 a 3 segundos; - Retomar a posição inicial	- Iniciar o movimento com um pé à frente do outro; - Avanço de um dos M.I. e afundo lateral; - Balanço enérgico do M.I de trás que se encontra em extensão; - Apoio alternado das mãos no solo, (afastadas um da outra); Impulsão da perna de chamada (perna da frente); - Elevação da bacia; - M.S. e tronco alinhados na vertical dos apoios; - M.I. afastados e estendidos; - Apoio alternado dos pés na chegada ao solo	- Apoiar bem as mãos no chão, com os dedos afastados uns dos outros; -Braços estendidos; -Pernas estendidas; -Ir avançando a bacia até esta estar alinhada com a linha dos ombros; -Elevar as pernas, alinhando os segmentos corporais na posição de pino de braços; -Realizar um ligeiro desequilíbrio à frente; -Juntar o queixo ao peito e realizar o rolamento à frente

Ginástica de Solo

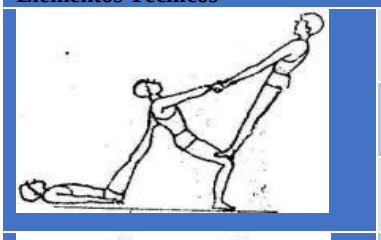
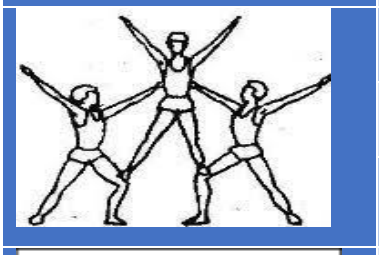
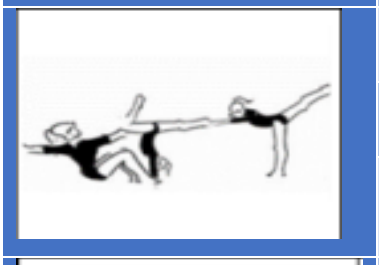
Alunos	Exercícios
	Treinar a sequência: Cambalhota pernas afastadas e estendidas à frente e atrás, pernas juntas e estendidas à frente e atrás; pino de braços com saída em cambalhota à frente, roda, rodada, ponte, avião, salto pirueta e vela. **Plano inclinado:** - Cambalhota à frente e atrás pernas juntas e estendidas; **No colchão:** -Cambalhotas de pernas afastadas e estendidas à frente e atrás; -Passagem por pino partindo da posição de deitado ventral no plinto, deslizando para apoio das mãos no colchão (sem avanço dos ombros) e elevando as pernas para passar por pino, terminando em cambalhota à frente; -Subida para pino apoiando as mãos no colchão e os pés num plano vertical, recuando as mãos e subindo gradualmente o apoio dos pés, aproximando-se da vertical (mantendo o olhar dirigido para as mãos), terminando em cambalhota à frente; -Roda, Rodada, Pino e Pino terminando com cambalhota à frente

Cambalhota à Frente Pernas Juntas e Estendidas	Cambalhota à Frente Pernas Afastadas e Estendidas	Cambalhota Atrás Pernas Afastadas e Estendidas	Rodada	Pino Terminando em Cambalhota à Frente
				
Mãos no solo à largura dos ombros e viradas para a frente; -Forte impulsão de membros inferiores; -Membros inferiores estendidos afastam-se só no final do enrolamento; -Colocação das mãos no solo por entre as pernas e de forma enérgica; -Projetar o tronco à frente para permitir a repulsão de M.S.	Mãos no solo à largura dos ombros e viradas para a frente; -Forte impulsão de membros inferiores; -Membros inferiores estendidos afastam-se só no final do enrolamento; -Colocação das mãos no solo por entre as pernas e de forma enérgica; -Projetar o tronco à frente para permitir a repulsão de M.S.	Flexão do tronco sobre os M.I. e o queixo sobre o tronco; Mãos apoiadas no solo à largura dos ombros e viradas para a frente; Manutenção do corpo bem fechado sobre si próprio durante o enrolamento; Repulsão efetiva das mãos no solo com as pernas juntas e estendidas de forma a passar a cabeça sem bater. Após apoiar os pés no chão realizar a repulsão dos braços para ajudar a elevar o tronco.	Iniciar o movimento com um pé à frente do outro; Avanço de um dos M.I. e afundo lateral; Balanço enérgico do M.I de trás que se encontra em extensão; Apoio alternado das mãos no solo, (afastadas um da outra); Impulsão da perna de chamada (perna da frente); Elevação da bacia; M.S. e tronco alinhados na vertical dos apoios; M.I. afastados e estendidos, Apoio alternado dos pés na chegada ao solo; Unir os M.I. na posição vertical e fazer rotação da bacia, realizando a repulsão de ombros tirando as mãos do solo, retornando para a posição vertical	o aluno faz um grande afundo à frente, avançando uma das pernas; realizar um longo impulso continuo com a perna da frente. As mãos são colocadas à largura dos ombros com os dedos bem afastados e voltados para fora. Manter os M.S. em extensão; Alinhar os segmentos corporais com extensão máxima do corpo; Manter a posição entre 2 a 3 segundos; Realizar um ligeiro desequilíbrio para a frente; Juntar o queixo ao peito terminando com cambalhota à frente

Apêndice II- Tabela dos Exercícios do Programa de Força

Programa de Força	
Exercício	Objetivo do exercício
Passagem por pino, deitado (ventral) no plinto 	Realizar 3 vezes o exercício, procurando realizar a passagem por pino de braços Para os alunos que não conseguiam realizar o exercício tinham que ir avançando a bacia até esta estar alinhada com a linha dos ombros;
Subida para pino com os pés num plano vertical 	Realizar 5 vezes o exercício, em que tinham de subir e descer, com os pés apoiados no espaldar, quando desciam os alunos teriam de aguentar a posição inicial (prancha) 10 seg. e então voltam a subir e assim sucessivamente.
Vela (bacia no chão e subir para a posição de vela) 	Repetir entre 12 a 20 vezes, ao apoiar a bacia no chão não pode colocar os pés no chão. Quando desce aguenta 3 a 5 segundos antes de voltar a elevar a bacia.
Subida para pino de braços com apoio dos pés no espaldar regressando à posição inicial 	Realizar 3 vezes o exercício
Realizar pino de braços e roda  	Realizar os elementos ligando-os entre si, 3 vezes.

Apêndice III- Tabela de Avaliação Inicial de Trios

Tabela de Avaliação inicial de Trios						
Elementos Técnicos	Trios	Trio nº1	Trio nº2	Trio nº 3	Trio nº 4	Trio nº5
	Não Realiza					
	Realiza c/ Dificuldade					
	Realiza Bem					
	Não Realiza					
	Realiza c/ Dificuldade					
	Realiza Bem					
	Não Realiza					
	Realiza c/ Dificuldade					
	Realiza Bem					
	Não Realiza					
	Realiza c/ Dificuldade					
	Realiza Bem					

Apêndice IV- Ficha de Autoavaliação

Autoavaliação na realização do percurso de gímnico do nível de Introdução no Desporto Escolar

Nome: **Ano:** **Turma:**

Tendo em conta a tabela seguinte, assinala com um X a opção que consideras estar mais de acordo com a tua prestação na realização do percurso na tabela de Autoavaliação.

Tabela de Autoavaliação do Percurso de Ginástica			
	Não Executo	Executo com erros	Executo Bem
Solo			
Arcos			
Minitrampolim			
Trave			
Banco sueco			
Figura de acrobática			
Percurso de Perícias			

Legenda:
Não executo- Mais de 5 erros
Executo com erros- Entre 3 e 5erros
Executo bem- Menos de 2 erros

Apêndice IV- Ficha de Autoavaliação

Autoavaliação na realização do percurso de gímnico do nível de Introdução no Desporto Escolar

Nome: **Ano:** **Turma:**

1.Tendo em conta a tabela seguinte, assinala com um X a opção que consideras estar mais de acordo com a tua prestação na realização do percurso na tabela de Autoavaliação.

Tabela de Autoavaliação do Percurso de Ginástica			
	Não Executo	Executo com erros	Executo Bem
Solo			
Arcos			
Minitrampolim			
Trave			
Banco sueco			
Figura de acrobática			
Percurso de Perícias			

Legenda:
Não executo- Mais de 5 erros
Executo com erros- Entre 3 e 5erros
Executo bem- Menos de 2 erros

2.Consideras que melhoraste a tua execução dos exercícios no percurso de ginástica?

a) Sim b) Não

3.Qual ou quais as estações em que sentiste que melhoraste mais?

a) Solo
b) Salto à corda/arcos
c) Salto de minitrampolim
d) Trave e banco sueco

e) Figura de acrobática
f) Percurso de perícias

4.Tendo em conta as tuas respostas, qual a o nível de importância dás ao programa de força para as tuas melhorias?

a) Pouco importante
b) Importante
c) Muito importante

Anexos

Anexo I- Protocolo de Avaliação Inicial

3º Ciclo 9ºano
Aptidão Física
O aluno realiza: • Teste de resistência aeróbia – vaivém • Teste de resistência muscular – abdominais • Teste de força muscular – extensões de braços • Teste de flexibilidade dos ombros
JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS
Futebol
Nível de Introdução
Situação de jogo 4x4 (Gr+3x3+Gr), em espaço amplo, o aluno: **<u>Critérios de avaliação:</u>** • **Conhece as regras básicas do jogo** • **Desmarca-se à distância de passe** • **Decide bem quando passar ou conduzir a bola e fá-lo** • **Recebe a bola e enquadra-se com a baliza** • **Finaliza se está perto da baliza** • **Como defesa coloca-se entre a baliza e o jogador a marcar** **<u>Indicadores:</u>** • **Receção orientada** • **A bola está muito em campo** • **Não há aglomeração em torno da bola ("molhada")** • **Há procura de espaço vazio à distância de passe (desmarcação intencional)** • **Observam-se remates** • **Oportunidade de finalização para as duas equipas**
Voleibol
Nível Introdução
Situação de jogo 2x2, em campo 3m x 6m, com serviço por baixo e rede a 2,10m / 2,15m, o aluno: Critérios de avaliação: •Serve por baixo colocando a bola no campo adversário •Realiza receção em manchete/passe que dê continuidade ao jogo •Realiza passe para finalização •Finaliza em passe colocado / remate apoiado que dificulte a receção Indicadores: •Dinâmica dos 3 toque •Qualidade nas execuções •2º toque maior parte das vezes na posição 3
Andebol
Nível de Introdução
Situação de jogo 5x5 (Gr+4x4+Gr), campo 32m x 18m, o aluno: Critérios de avaliação: • Desmarca-se rapidamente após recuperar a bola. • Joga em profundidade e largura. • Ultrapassa o adversário direto. • Como defesa, realiza marcação individual.

- Colabora na circulação da bola.
- Como GR inicia o contra-ataque.

Indicadores:
- Jogo em largura
- **Há contra-ataques;**
- **Muitas situações de 1x1**

Basquetebol

Nível de Introdução

Em situação de jogo 4x4, em campo reduzido, com bola n.º 5:
- Recebe a bola e enquadra-se com o cesto (enquadramento ofensivo)
- Desmarca-se criando linhas de passe
- Lança na passada ou parado de curta distância, se tem situação de lançamento
- Dribla, se tem espaço livre à sua frente, para progredir no campo de jogo
- Passa a um companheiro desmarcado
- Quando a equipa perde a bola assume atitude defensiva (marcação individual)
- Participa no ressalto.

Indicadores:
- Atitude defensiva (dificulta o passe e a progressão do atacante)
- Luta nos ressaltos
- Movimentos ofensivos na direção do cesto
- Muitos lançamentos na passada

Ginástica no Solo

O aluno combina as habilidades em sequências, realizando:
- **Pino de braços, com alinhamento e extensão dos segmentos do corpo** (definindo a posição), terminando em cambalhota à frente com braços em elevação anterior e em equilíbrio **(com ajuda de um colega).**
- **Meia pirueta vertical**
- **Cambalhota à retaguarda, num plano inclinado,** com repulsão dos braços na fase final, terminando em equilíbrio, com as pernas unidas e estendidas, na direção do ponto de partida
- **Roda, com marcada extensão dos segmentos corporais e saída em equilíbrio**, com braços em elevação lateral oblíqua superior, na direção do ponto de partida.
- **Meia pirueta vertical**
- **Cambalhota à frente, terminando em equilíbrio com as pernas estendidas, afastadas**, com apoio das mãos no solo, respetivamente entre as coxas, e junto da bacia, mantendo a mesma direção do ponto de partida.
- **Ponte**/espargata/vela
- **Avião**, com o tronco paralelo ao solo e com os membros inferiores em extensão, mantendo o equilíbrio.

Ginástica de Aparelhos

Boque e plinto
O aluno realiza, após corrida de balanço e chamada a pés juntos no trampolim (reuther ou sueco) e chegando ao solo em condições de equilíbrio para adotar a posição de sentido, os seguintes saltos:
- Salto de eixo (plinto transversal), realizando o voo inicial com a bacia acima da linha dos ombros, transpondo o aparelho com os membros inferiores acentuadamente afastados e estendidos.
- Salto entre-mãos (plinto transversal), apoiando as mãos com a bacia acima da linha dos ombros, transpondo o aparelho com os joelhos junto ao peito.

Minitrampolim

No minitrampolim, com chamada com elevação rápida dos braços e receção equilibrada no colchão de queda, realiza os seguintes saltos:

- Pirueta vertical após corrida de balanço (saída ventral) e também após 2 ou 3 saltos de impulsão no aparelho (saída dorsal), quer para a direita quer para a esquerda, mantendo o controlo do salto.
- Carpa de pernas afastadas, após corrida de balanço (saída ventral) e também após 2 ou 3 saltos de impulsão no aparelho (saída dorsal), realizando o fecho das pernas (em extensão) relativamente ao tronco, pouco antes de atingir o ponto mais alto do salto, seguido de abertura rápida.

Trave baixa

Em equilíbrio elevado (na trave baixa), realiza um encadeamento das seguintes habilidades, utilizando a posição dos braços para ajudar a manter o equilíbrio:

- Entrada a um pé, com chamada do outro pé
- Marcha na ponta dos pés, à frente e atrás.
- Meia volta, com balanço de uma perna
- Salto a pés juntos, com flexão de pernas durante o salto e receção equilibrada no aparelho.

Saída em salto em extensão, com os braços em elevação superior, para receção no colchão em condições de adotar a posição de sentido.

Ginástica Acrobática

Em exercício critério:

Pares

- O base com um joelho no chão e outra perna fletida (planta do pé bem apoiada no solo e com os apoios colocados em triângulo), suporta o volante que, de costas, sobe para a sua coxa e se equilibra num dos pés. Utilizam a pega simples (de apoio), mantendo-se com o tronco direito e evitando afastamentos laterais dos braços. Desmonte deve ser controlado e com os braços em elevação superior.
- Com o base de joelhos sentado sobre os pés, o volante faz um monte lateral com o primeiro apoio na face interna do terço superior da coxa do base (braço contrário à entrada, estendido na vertical) e realiza um equilíbrio de pé nos ombros do base, que o segura pelas pernas, ao nível do terço superior dos gémeos.

Trios

Dois bases, com pega de cotovelos, suportam o volante em prancha facial que mantém a tonicidade necessária para evitar oscilações dos seus segmentos corporais. Após impulso dos bases, o volante efetua um voo, mantendo a mesma posição, para receção equilibrada nos braços dos bases.

Dois bases, frente a frente, de joelhos sentados sobre os pés, sustentam o volante em pino sobre as suas coxas, segurando-o pela bacia e auxiliando - o a manter o alinhamento dos seus segmentos. O desmonte deve ser controlado e com os braços em elevação superior.

Atletismo

Em exercício critério:

Salta em altura com técnica de Fosbury Flop, com cinco a oito passadas de balanço, sendo as últimas três/quatro em curva. Transpõe a fasquia com o corpo ligeiramente "arqueado", caindo de costas no colchão com os braços afastados lateralmente.

Lança a bola (tipo hóquei), com quatro a sete passadas de balanço, com a mão à retaguarda e o braço em extensão.

Raquetes

Em exercício critério, a uma distância de cerca de 6 m, bate e devolve o volante, evitando que este toque no chão:

Mantem uma posição base com os joelhos ligeiramente fletidos e com uma perna ligeiramente mais avançada, regressando à posição inicial após cada batimento.

Desloca-se com oportunidade, para conseguir o posicionamento correto, antecipando-se à queda do

volante. Utiliza o batimento de direita ou de esquerda de acordo com a trajetória do volante. Coloca o volante ao alcance do companheiro, executando - Clear - na devolução do volante com trajetórias altas e. Lob na devolução do volante com trajetórias abaixo da cintura. Num campo de Badminton, executa o serviço curto e comprido, e dando continuidade ao movimento do braço após o batimento.