



Da Teoria à Prática: Passagem à docência

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto com vista à obtenção do 2º ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei nº 344/89 de 11 de Outubro e do Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de Maio).

Orientadora: Paula Silva

José Carlos Panta Ferreira

Porto, setembro de 2018

Ficha de Catalogação

Ferreira, J. (2018). *Da Teoria à Prática: Passagem à docência*. Porto: J. Ferreira. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, DOCENTE, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.

Agradecimentos

À FADEUP, pelas aprendizagens e pelas amizades que me proporcionou.

À Professora Orientadora Paula Silva, pela paciência, ajuda, cooperação e constante contribuição na minha formação ao longo deste ano.

À Professora Cooperante Manuela Brochado, por representar um exemplo de profissionalismo, de paixão pela profissão, pela vontade de transmitir os imensos conhecimentos que possui.

Ao Diogo e à Francisca, colegas do Núcleo de Estágio, pela camaradagem, amizade, e por todos os momentos que passamos juntos ao longo desta longa caminhada.

Aos meus alunos, que tiveram um comportamento exemplar ao longo de todo o ano, enriquecendo imenso este meu trajeto. Sem eles, nada disto faria sentido.

A todo o pessoal Docente e Não-Docente da Escola Secundária Francisco de Holanda, que sempre demonstraram vontade de ajudar. Obrigado pelo carinho e pela disponibilidade.

À minha família por ter estado sempre ao meu lado, por contribuírem sempre de forma positiva para a minha formação e por me terem dado a possibilidade de concretizar o meu sonho, Ser Professor de Educação Física.

A todos os meus amigos que me apoiaram sempre neste percurso.

Índice Geral

Índice de Imagens	7
Índice de Tabelas	9
Índice de Gráficos:	11
Resumo	13
Abstract.....	15
1. Introdução.....	1
2. Enquadramento	3
2.1. ENQUADRAMENTO PESSOAL	3
2.2. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA	6
2.2.1. Escola como instituição.....	6
2.2.2. Escola secundária francisco de holanda.....	7
2.2.3. Turmas	9
2.2.3.1. 10º ano – turma residente	9
2.2.3.2. Projeto 1º ciclo – turma partilhada	10
2.2.4. Núcleo de estágio	12
2.3. ENQUADRAMENTO DO RELATÓRIO	13
3. Realização da prática pedagógica.....	15
3.1. ÁREA 1 – ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM....	15
3.1.1. Conceção	15
3.1.2. Planeamento	16
3.1.2.1. Leitura dos documentos fundamentais –programa nacional de educação física.....	17
3.1.2.2. Planeamento anual.....	19
3.1.2.3. Unidades didáticas	20
3.1.2.4. Plano de aula.....	22
3.1.3. Realização	23
3.1.3.1. Alterações ao planeamento.....	24
3.1.3.2. Feedback.....	25
3.1.3.3. Organização e gestão do espaço de aula	26
3.1.4. Avaliação.....	28

3.1.4.1. Avaliação diagnóstico	29
3.1.4.2. Avaliação formativa	30
3.1.4.3. Avaliação sumativa.....	31
3.1.4.4. Nota final	31
3.2. ÁREA 2 – PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÃO COM A COMUNIDADE	32
3.2.1. Diretoria de turma	32
3.2.2. Atividades desenvolvidas	34
3.3. ÁREA 3 – DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL - PROJETO DE INVESTIGAÇÃO- AÇÃO: DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES COORDENATIVAS E CONDICIONAIS EM ALUNOS DO 1º CICLO (1º ANO DE ESCOLARIDADE).....	39
3.3.1. Introdução	39
3.3.2. Metodologia.....	41
3.3.2.1. Caracterização da amostra:	41
3.3.2.2. Contextualização:	42
3.3.3. Descrição dos testes	45
3.3.4. Procedimentos:	47
3.3.5. Resultados	55
3.3.6. Discussão e conclusões.....	65
3.3.7. Principais ilações a reter - percepções sobre a experiência e perspetivas futuras	66
3.3.8. Referências bibliográficas	69
3.3.9. Anexos:	71
4. Conclusões	75
5. Referências bibliográficas	77

Índice de Imagens

Imagem 1 - Plano de Aula	49
--------------------------------	----

Índice de Tabelas

Tabela 1 : Planeamento 1º Período48

Tabela 2- Exemplos de Situações de aprendizagens utilizadas nas aulas.....51

Índice de Gráficos:

Gráfico 1 - Total de todos os testes - 1º Momento de Avaliação	55
Gráfico 2- Total de todos os testes - 2º Momento de Avaliação	56
Gráfico 3 - Percentagem do somatório de todos os testes - 1º Momento de avaliação: Rapazes	57
Gráfico 4 - Percentagem do somatório de todos os testes - 1º Momento de avaliação: Raparigas.....	57
Gráfico 5 - Percentagem do somatório de todos os testes - 2º Momento de avaliação: Rapazes	58
Gráfico 6 - Percentagem do somatório de todos os testes - 2º Momento de avaliação: Raparigas.....	59
Gráfico 7- Resultados discriminados: 1º Momento de Avaliação.....	60
Gráfico 8- Resultados discriminados: 2º Momento de Avaliação.....	60
Gráfico 9 - Resultados discriminados: 1º momento de avaliação- Rapazes.....	62
Gráfico 10 - Resultados discriminados: 2º momento de avaliação- Rapazes...	62
Gráfico 11 - Resultados discriminados: 1º momento de avaliação- Raparigas.	63
Gráfico 12 - Resultados discriminados: 2º momento de avaliação- Raparigas.	64

Resumo

O presente relatório de estágio integra-se na Unidade Curricular Estágio Profissional inserida no 2º ano do 2º ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensino Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Este documento relata o caminho percorrido durante o estágio profissional decorrido no ano letivo 2018/2019 na Escola Secundária Francisco de Holanda, sede do Agrupamento de Escolas Francisco de Holanda. O relatório encontra-se dividido nos seguintes quatro capítulos fundamentais: 1) Introdução: onde procedemos à introdução aos temas que serão abordados ao longo do documento; 2) Enquadramento: esta área encontra-se dividida em enquadramento pessoal, da prática e do próprio relatório; 3) Realização: este capítulo, o mais extenso, engloba as três principais áreas de desempenho, sendo elas, Organização e Gestão do Ensino Aprendizagem (concepção, planeamento, realização e avaliação do processo de ensino), Participação na Escola e Relação com a Comunidade (atividades desenvolvidas fora do tempo de aulas) e Desenvolvimento Profissional (Projeto - Desenvolvimento das capacidades coordenativas e condicionais em alunos do 1º Ciclo (1º ano de escolaridade)); 4) Conclusões: capítulo que se centra na reflexão da prática e da minha evolução pessoal ao longo deste ano de estágio.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, DOCENTE,
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.

Abstract

This current Practicum Report is part of the Professional Training Course inserted in the 2nd year of the 2nd cycle in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education of the Faculty of Sport of the University of Porto. This document describes the path taken during the Praticum that took place in the 2018/2019 school year at the Francisco de Holanda Secondary School, headquarters of the Francisco de Holanda School Group. The report is divided into the following four key chapters: 1) Introduction: where we introduce the themes to be addressed throughout the document; 2) Framework: this area is divided into personal frameworks, practice and the report itself; 3) Achievement: This chapter, the most extensive, encompasses the three main areas of performance: Organization and Management of Teaching Learning (conception, planning, realization and evaluation of the teaching process), School Participation and Community Relations (activities developed outside the time of classes) and Professional Development (Project - Development of coordinating and conditional capacities in 1st Cycle students (1st year of schooling); 4) Conclusions: chapter that focuses on the reflection of practice and my personal evolution throughout this year of Praticum.

KEYWORDS: PROFESSIONAL INTERNSHIP, TEACHER, PROFESSIONAL DEVELOPMENT

1. Introdução

O presente relatório é referente ao Estágio Profissional, unidade curricular do 2º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

O Estágio Profissional corresponde ao último passo da formação académica no sentido de preparar o futuro professor para a missão da docência. Esta foi desde muito cedo a profissão que desejei ter. Este foi um ano onde procurei colocar em prática tudo aquilo que aprendi e evoluir o mais possível enquanto professor. Neste documento irei refletir de forma crítica sobre tudo aquilo que envolveu a prática de ensino supervisionada, desde o planeamento, as vivências e experiências que tive na escola. Acredito que é com base neste processo de reflexão crítica que posso evoluir enquanto professor.

Este documento encontra-se organizado e dividido em dois grandes domínios:

1. Enquadramento – neste espaço irei descrever o meu passado até chegar a este mestrado, irei descrever o local onde o estágio profissional decorre e ainda caracterizar de forma breve as turmas que fizeram parte deste trabalho.
2. Realização da prática pedagógica – este domínio corresponde a todo o trabalho diretamente relacionado com a prática pedagógica. A primeira área relacionada com a organização e gestão do ensino aprendizagem, a segunda área sobre a participação intensa nas atividades não letivas em que participamos e que dinamizamos e uma terceira área de desenvolvimento profissional, através de um projeto de investigação-ação decorrente neste estágio.

Como já referi, todo o documento é marcado por uma notória dimensão reflexiva, porque acredito que é no momento de refletir sobre a nossa atuação que realmente evoluímos. Ao longo deste ano letivo passei por várias experiências, várias dificuldades e momentos de superação, só desta forma o Estágio Profissional faz sentido.

2. Enquadramento

2.1. Enquadramento Pessoal

O meu nome é José Carlos Panta Ferreira, e vou tentar aqui fazer a descrição do meu percurso de vida. Nasci no dia 18 de junho de 1995 (tenho, atualmente 22 anos) em Fermentões, freguesia da cidade de Guimarães, de onde sou orgulhosamente natural. Atualmente resido em Guimarães, onde moro com os meus pais e com a minha irmã (mais velha que eu). Ao nível do ensino, frequentei o ensino básico, primeiro e segundo ciclo nas escolas básicas da freguesia, mudando para a Escola Secundária Francisco de Holanda (escola onde atualmente, curiosamente, sou professor estagiário ao lado de muitos dos meus professores que passaram a meus colegas) para realizar o 3º ciclo de ensino básico e o ensino secundário. No ensino superior, entrei na Faculdade Desporto da Universidade do Porto, para o curso de Ciências Desporto, como primeira opção, porque o Desporto sempre foi a minha primeira opção na vida. No final da minha licenciatura, candidatei-me ao Mestrado nesta mesma faculdade (pelos seus altos níveis de exigência e padrões de qualidade, não faria nenhum sentido mudar de instituição de ensino) onde me encontro neste momento no segundo ano. Como referi, o Desporto sempre a primeira opção na minha vida. Desde muito cedo os meus pais me inseriram no Desporto. A nível familiar, o meu pai como diretor desportivo, irmã como jogadora, tios como jogadores, diretores, treinadores, entre outras funções no Desporto, sempre me demonstraram a preponderância que o Desporto tinha na formação dos indivíduos e a evidência clara de que o Desporto é algo fundamental. Desde os meus 5 anos de idade, frequentei a Nataação e o Andebol. Aos 8 anos de idade atingi um nível na nataação que me permitia entrar nas competições nacionais, onde me foi proposto entrar. A verdade é que o amor pelo Andebol falou mais alto. Desde que me lembro que passo fins de semana a ver jogos de Andebol. Fosse para ir com o meu pai acompanhar as equipas onde era diretor e responsável, fosse para ir ver os jogos do meu tio, fosse simplesmente ver o jogo de Andebol porque era um grande jogo e ia dar na televisão. Era caso para dizer, estranho seria se a minha opção fosse outra que não o andebol. O meu percurso no Andebol é um caminho de que me orgulho bastante. Desde cedo fazia jogos pelo meu escalão e pelo escalão de idade superior, não me importando de treinar

3 horas por dia, sentia me bem no pavilhão. A nível individual, fui chamado à Seleção Regional de Braga, no escalão de Iniciados onde nos sagramos campeões de Seleções Regionais. No meu segundo ano de iniciado, sagrei-me campeão nacional da 2º divisão nacional. No escalão de Juvenil, não tendo ganho grandes títulos coletivos ou individuais, orgulho-me em afirmar que joguei sempre na primeira divisão competindo e lutando sempre contras as melhores equipas. Não realizei nenhum jogo no escalão de júnior, uma vez que joguei pela equipa de Seniores B, na terceira divisão nacional de seniores. Atualmente jogo na segunda divisão nacional, num clube com objetivos ambiciosos neste campeonato. A nível do Andebol Universitário, sagrei-me campeão nacional pela Associação de Estudantes da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, o que nos deu a possibilidade de participar no Europeu Universitário, onde terminamos a nossa participação num honroso 11º lugar. Nos últimos anos, dei também início ao meu percurso de treinador. Durante dois anos fui treinador de uma equipa de Minis, atualmente sou treinador de uma equipa de iniciados B e adjunto da equipa de iniciados A. Mais do que títulos, o andebol trouxe-me grandes amizades, grandes vivências, partilhas de experiências e lições que levo para a vida. Toda esta minha ligação ao Desporto, fez com que me tornasse um fã incondicional do Desporto, um crente nas capacidades formativas do Desporto, e desde muito cedo sonhei ser aquela pessoa que todos os dias da sua vida ensinava o Desporto, ajudava as pessoas a praticar Desporto, vivia e respirava Desporto, o Professor de Educação Física. Durante o meu percurso académico, encontrei vários exemplos de professores. Recordo-me de todos, alguns por serem exemplos daquilo que quero ser para os meus alunos, outros por serem aquilo que devo evitar ser. Considero que a profissão de professor de Educação Física é uma profissão de enorme responsabilidade. Temos um papel fundamental na formação dos alunos e espero estar à desse desafio. Para mim, um professor de Educação Física deve ter algumas características fundamentais para conseguir desempenhar com sucesso a sua missão, educar os alunos. Algumas destas características são adquiríveis, outras, na minha opinião passam por características pessoais. Em relação as características adquiríveis, saliento a capacidade de demonstrar aquilo que o desporto é, pode ser e naquilo que não se pode transformar. Todas estas valências são abordadas de forma intensa na licenciatura, e para quem vive dentro do desporto, como é o meu

caso, sentir isto na pele, torna o processo de entendimento e assimilação muito mais simples. Em relação às capacidades pessoais, ou seja, características da própria pessoa (por exemplo, gosto especial por ensinar crianças e jovens) o professor deve ter a capacidade de fazer cumprir as regras sem criar aquele distanciamento (insuportável) que existe entre o aluno e os professores das outras disciplinas. Todo o professor, mas em especial o de Educação Física, deve ter o denominado, tato pedagógico, ser capaz de aproximar do aluno mantendo-se como líder de um grupo de alunos. O professor deve ser ainda extrovertido, possuir boa capacidade comunicativa, ser ambicioso e perfeccionista naquilo que faz e ter brio profissional, porque apenas assim seremos capazes de dotar a nossa disciplina de eleição do respeito que merece e que tem sido esquecido. Pessoalmente, sinto que possuo grande parte destas características, e penso apresentar um perfil indicado para ser um bom professor de Educação Física. Sei que tenho muito a aprender. A experiência contribui de forma significativa para a evolução do professor e sei que com o acumular dos anos de experiência, irei melhorar este conjunto de características que considero essenciais. Considero-me uma pessoa sonhadora. Esta característica é ambivalente. Esta capacidade de sonhar faz-nos evoluir e ambicionar sempre mais. É a força que nos faz procurar a evolução, que nos impede de estagnar. Por outro lado, esta ambição, quando desmedida, pode levar a uma desmotivação por não conseguir evoluir e atingir todos aqueles objetivos a que nos propusemos. Cabe-me a mim, apenas a mim, saber até que ponto posso ser sonhador e até que ponto deve colocar alguns entraves aos sonhos.

2.2. Enquadramento da Prática

2.2.1. Escola como Instituição

A escola, cada vez mais, deve ser compreendida como uma instituição social inserida numa realidade que influencia a forma como a prática pedagógica é feita, sendo obrigada a considerar o diferente papel de cada indivíduo dentro da sociedade, segundo Schmidt (2005). Hoje em dia vivemos numa sociedade, em que a escola se insere com uma crescente multiculturalidade. Canen & Oliveira (2002) fazem alusão à necessidade de compreendermos a sociedade constituída de identidades plurais, considerando toda a diversidade racial, género, classe social, padrões culturais e linguísticos, habilidades e outros elementos de identidade. Esta multiculturalidade obriga a que os alunos, do ponto de vista dos valores e atitudes, sejam cada vez mais disciplinados. Estas diferentes culturas que encontramos hoje em dia nas escolas é o reflexo da globalização que temos vindo a assistir na sociedade. A escola sendo um espelho da sociedade, não consegue, nem pode alhear-se deste fenómeno social. Esta nova realidade, confere aos professores tarefas acrescidas. Cabe aos professores saber lidar com toda a diversidade de pontos de vista e formas de estar que encontramos hoje em dia nos alunos. Rangel (2008), refere que a formação dos professores deve ser também multicultural no sentido de compreender melhorar e ter um papel ativo na escola. Esta tarefa cabe não só aos professores, mas também à escola, que deve ser capaz de adaptar o seu currículo de forma a abranger cada aluno que frequenta a escola. Candau (2002) refere a escola como uma instituição cultural com a função social fundamental da transmissão, não só de conhecimentos, mas também de cultura.

A escola deve estar em permanente evolução, desenvolvimento, alteração. Apenas desta forma conseguirá dar respostas às necessidades dos alunos. Esta plasticidade da escola começa nos professores que não podem ter conceções fechadas, mas sim abertas a alterações e inovações. Estamos numa época e que aquilo que hoje é verdade, amanhã pode estar completamente ultrapassado, pelo que se torna crucial para o docente ser capaz de se manter atualizado e nesta missão a escola pode ter um papel fundamental.

É fundamental que cada vez mais o ensino seja inclusivo. E nesta inclusão devem estar inseridas todas as culturas existentes e também os alunos com necessidades educativas especiais. Esta inclusão reflete-se não em recursos iguais para pessoas diferentes, mas sim em recursos adaptados para cada aluno.

A escola enquanto instituição fundamental para a coesão social, na medida em que forma e educa os cidadãos do futuro deve ser capaz de entender a conjuntura atual e a velocidade a que hoje a informação é atualizada.

2.2.2. Escola Secundária Francisco de Holanda

O meu local de estágio é o Agrupamento de Escolas Francisco de Holanda. Este agrupamento é composto pelas seguintes escolas: Escola Básica de Santa Luzia (EB1/JI), Escola Básica da Pegada (EB1), Escola Básica Egas Moniz (EB2,3) e a Escola Secundária Francisco de Holanda.

Neste estágio, a turma residente é uma turma do 10º ano da Escola Secundária Francisco de Holanda e a turma partilhada uma turma do 1º ano da Escola Básica de Santa Luzia.

A sede deste agrupamento, e que dá nome ao mesmo, é a Escola Secundária Francisco de Holanda. Esta é uma escola com grande história. Foi uma das primeiras escolas industriais do país com o nome de Escola Industrial de Francisco de Holanda. Esta escola foi alvo de uma profunda remodelação em 2011, proporcionando hoje em dia um espaço renovado, completamente equipado e com ótimos recursos materiais e humanos completamente disponíveis para os alunos.

A escola disponibiliza para os alunos do Ensino Secundário os Cursos Científico-Humanísticos de Artes Visuais, Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas; Línguas e Humanidades. Para além destes cursos disponíveis, a escola possui ainda os Cursos Profissionais de Técnico de Eletrónica, Automação e Computadores, Técnico de Mecatrónica, Técnico de

Marketing, Técnico de Design e Técnico de Processamento e Controlo da Qualidade Alimentar.

Nesta escola, o departamento onde se encontram inseridos os professores de Educação Física acumula os professores de Educação Física e professores do Ensino Especial. Este departamento é composto por 15 docentes e 8 professores estagiários, onde estou inserido. Existem 3 núcleos de estágio de Educação Física. A professora cooperante neste estágio é a professora Manuela Brochado. A professora pediu para que o núcleo de estágio tivesse presente em algumas reuniões do departamento, o que é sempre importante.

Em relação aos espaços para a Educação Física, a escola possui 5 espaços: o pavilhão gimnodesportivo dividido em 3 espaços, um auditório e um espaço exterior. A distribuição e rotação nestes espaços é definida no Roulement das Instalações, documento criado pelo professor responsável pelos o material e espaços desportivos. Como é obvio, existem limitações nos espaços, nomeadamente, o facto de um terço do pavilhão ser manifestamente reduzido para dar aula a 30 alunos, o facto do auditório ser o espaço onde não devem ser utilizadas bolas e o facto de condições climatéricas adversas poder cancelar muitas das aulas no espaço exterior.

Do ponto de vista do dia-a-dia escolar, a escola possui um ambiente propício à aprendizagem. Para além de estar bem equipado, com boas condições para que os alunos se sintam confortáveis no local onde passam o seu dia, existe um clima muito positivo entre alunos, simpatia da maioria dos funcionários, espaços para todo o tipo de atividades (desde biblioteca, onde os alunos podem recorrer para estudar ou para realizar trabalhos, um bar com um espaço amplo para que os alunos possam passar os seus intervalos, espaços exteriores aos blocos de salas de aulas asseados, entre outros). Em relação a um fator que considero fundamental, e que muitas vezes passa despercebido para a restante comunidade escolar (nomeadamente estudantes e encarregados de educação), esta escola apresenta uma relação entre docentes muito positiva. Dentro da sala de professores vive-se um clima acolhedor, de partilha de experiências, onde senti que, como professor estagiário, fui muito bem-recebido,

tanto pelos professores de Educação Física como pelos restantes professores, que se demonstraram sempre disponíveis em ajudar.

Uma particularidade desta escola que, na minha opinião, contribui favoravelmente para que os alunos gostem da escola, é a excelente localização. A escola encontra-se a aproximadamente trezentos metros do centro histórico da cidade, estando rodeado de todo o tipo de comércio. Os alunos têm a liberdade para saírem do parque escolar sempre que entenderem, o que lhes confere liberdade para aproveitarem os seus tempos entre aulas da forma que melhor desejarem.

Em suma, a escola reúne todas as condições necessárias para a realização de um estágio profissional, desde o nível dos alunos, os padrões de exigência dos docentes, as condições materiais da escola e inclusive a relação muito próxima entre todos os elementos da comunidade educativa.

2.2.3. Turmas

2.2.3.1. 10º Ano – Turma Residente

A turma residente foi escolhida por sorteio. A professora cooperante contemplava no seu horário três turmas, duas do 10º e uma do 12º ano. De forma justa, sorteamos entre os elementos do núcleo de estágio, com que turma cada elemento iria ficar responsável. Fiquei responsável pela turma do 10º ano do curso de ciências socioeconómicas.

Numa fase inicial, a turma era composta por trinta elementos, que durante o ano foram diminuindo por diversos motivos alheios à minha atuação (mudança de curso, cancelamento da matrícula por ter obtido nota positiva na disciplina no ano letivo transato, etc). De forma a conhecer com maior profundidade a turma, pedi aos alunos que preenchessem um questionário individual. Neste questionário abordei vários temas que considerei importantes, como por exemplo, dados pessoais, socioeconómicos, demográficos, hábitos alimentares, percurso académico, entre outros. Compilei todos estes dados, devidamente tratados e analisados, num documento que serviu de guião para a apresentação da turma que fiz na primeira reunião com os professores da turma. A turma foi composta por alunos de instituições escolares distintas (oito escolas diferentes

na totalidade) o que implicava que grande parte deles não se conhecessem. Foi por isso importante numa fase inicial criar situações que fortaleceram as dinâmicas de grupo.

Habitualmente, as turmas deste curso são conhecidas por não demonstrarem grande motivação para a parte prática desportiva. Tendo esta conceção uma base de generalização, procurei encarar a turma como caso individual e entender se, naquele caso específico, essa ideia pré-estabelecida se confirmava. A verdade é que a turma era algo heterogénea. Encontrei alunos com grande motivação para a prática (nomeadamente alunos que praticavam Desporto fora do contexto escolar), encontrei alunos que encaravam a disciplina como mais uma em que tinham que dar o seu melhor e encontrei ainda alguns (poucos) alunos com muito pouca motivação, que encaravam a disciplina como uma obrigação e um sacrifício. Para mim, enquanto professor de Educação Física, defini dar grande importância àquela minoria que demonstrava um claro desinteresse pela disciplina. Com o decorrer das aulas e com o evoluir e estreitamento da relação professor-aluno, consegui entender os motivos da desmotivação – uma auto-perceção de eficácia muito baixa. Foi sem dúvida um grande desafio conseguir alterar esta perceção.

2.2.3.2. Projeto 1º Ciclo – Turma Partilhada

Para a componente da prática pedagógica partilhada com os colegas do núcleo de estágio, normalmente é atribuída uma turma do 3º ou do 2º ciclo, numa das escolas que fazem parte do agrupamento da escola da turma residente. No nosso caso, a professora cooperante apresentou-nos uma proposta diferente.

O Agrupamento de Escolas Francisco de Holanda é composto por escolas do primeiro ciclo, uma escola com o 2º e 3º ciclo e a escola secundária (sede do agrupamento). Devido aos resultados das Provas de Aferição de Expressão Físico Motora terem sido abaixo do expectável, o agrupamento definiu entrar num projeto piloto que consiste na utilização dos professores do Ensino Secundário para lecionar uma sessão por semana a alunos do primeiro ano de escolaridade das escolas pertencentes ao agrupamento, com o objetivo de

melhorar a capacidade motora e, conseqüentemente os resultados das provas de aferição no próximo ano. Sendo a professora cooperante uma das docentes que integrou este projeto, propôs ao núcleo de estágio participar nele ocupando assim o espaço da turma partilhada. A proposta foi aceite pelo núcleo, encarando-a como mais uma experiência desafiante.

A turma partilhada apresentou desafios completamente dispares dos aos colocados pela turma residente, o que apenas contribuiu para enriquecer o estágio. As diferenças foram desde o planeamento, a forma de intervir, as dificuldades que o trabalho com crianças nesta faixa etária provoca, entre outros.

Em termos de planeamento devemos ter em consideração que este projeto previa uma sessão de uma hora semanal. O facto de a escola não possuir as infraestruturas necessárias para a realização de um bom trabalho, obrigou a que as aulas fossem lecionadas num pavilhão que se situa a cerca de 200 metros da escola. O trajeto escola-pavilhão e vice-versa não poderia ser feito fora do tempo de aula, o que significa que acabamos por utilizar parte do tempo de aula neste trajeto. Esta condicionante fez com que cada plano de aula fosse criado para aproximadamente 40 minutos de prática efetiva. Ainda para o planeamento, tivemos em linha de conta o objetivo deste projeto, que consistia em melhorar os resultados nas provas de aferição do próximo ano. Para este objetivo traçamos um conjunto de sessões em que abordamos as diferentes capacidades condicionantes e coordenativas para melhorar a generalidade das capacidades dos alunos. De forma a delinear-mos de modo mais eficaz o nosso planeamento, decidimos aferir o nível da turma. Para esta avaliação nada melhor do que recorrer aos testes das provas realizadas no ano transato. A verdade é que diagnosticamos um nível geral muito baixo na performance destes testes. Com base nisto, definimos uma estratégia de intervenção com base no trabalhado das capacidades condicionais e coordenativas numa fase inicial com exercícios mais simples e fomos aumentando a complexidade das tarefas até atingir complexidade e dificuldade similar às das provas de aferição. No final do ano, realizamos novamente os testes que realizamos no início para avaliar o impacto da atuação.

Na minha opinião, mais do que salientar o impacto da nossa intervenção, devemos sim pensar em alargar este tipo de projetos. Alargar a mais escolas, alargar em termos de duração das sessões, alargar em termos de material para realizar trabalho com cada vez mais qualidade com as crianças. Este será um passo significativo para que as crianças cada vez mais cedo possam adquirir o gosto pela prática, podendo assim encarar a Educação Física de uma forma distinta, permitindo aproveitar o grande valor educativo da disciplina.

2.2.4. Núcleo de Estágio

Este estágio profissional foi partilhado com dois colegas. A Francisca Machado e o Diogo Dias. Estes dois elementos foram determinantes para o sucesso deste estágio. Foi com estas duas pessoas que formamos um verdadeiro Núcleo. Um núcleo criado com base na amizade e na vontade genuína de nos ajudarmos mutuamente a ultrapassar todas as barreiras que o trabalho de docente cria. Sendo pessoas diferentes, em grupo, fomos capazes de unir as nossa forças, fomos capazes de “disfarçar” algumas dificuldades iniciais, fomos capazes de enfrentar e ultrapassar todos os desafios que nos apareceram e fomos ainda ambiciosos para abraçar desafios novos. Sabíamos da dificuldade que seria este estágio, faria todo sentido unir esforços para que todos pudessem ter uma experiência o mais positiva e enriquecedora possível.

Desde cedo, a Professora Cooperante fez-nos perceber que seria de todo fundamental estarmos presentes nas aulas uns dos outros. Este foi um comportamento adotado desde a primeira aula do ano até à derradeira aula. Desta forma fomos capazes de nos entreajudarmos muito mais. Sempre fomos sinceros e frontais, criando abertura entre nós para apontar tanto as virtudes como os problemas. Poder contar tanto com a ajuda como com a frontalidade destes dois elementos foi de todo fundamental este ano. Com eles aprendi e cresci muito, espero ter conseguido retribuir o dobro daquilo que recebi. São duas pessoas que certamente terão um futuro risonho, dada a sua capacidade de trabalho, o seu perfeccionismo, os seus conhecimentos, a humildade de

reconhecer os seus problemas, a capacidade de ajudar os outros a ultrapassar os seus problemas.

Apenas com pessoas assim seria possível fazer aquilo que fizemos, desde dinamizar um dia do professor na escola, organizar uma viagem de finalistas até criar uma *performance* para participar no Sarau Cultural da Escola, evento maior do agrupamento realizado no Centro Cultural Vila Flor em Guimarães.

2.3. Enquadramento do Relatório

Este relatório corresponde a uma análise reflexiva do Estágio Profissional integrado no Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. O Estágio Profissional corresponde assume um papel fundamental no plano de estudos deste mestrado. Insere-se no segundo ano e finaliza, do ponto de vista teórico, o processo de formação do futuro professor. Como podemos ler no regulamento da Unidade Curricular (presente na página da faculdade) o objetivo geral do estágio profissional é “a integração do estudante no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada”. Desta forma, este deve ser um ano para colocar na prática todos os conhecimentos e conteúdos adquiridos não só durante o primeiro ano do mestrado, mas também durante a licenciatura.

Queirós (2014), refere a existência de um “choque com a realidade” sentido pelos futuros profissionais da docência aquando desta passagem da formação para a carreira profissional. Através do Estágio Profissional pretende-se que esta passagem do plano teórico para o plano prático seja suavizada, uma vez que somos inseridos na escola sobre supervisão constante da Professora Cooperante da escola (Professora Manuela Brochado), aconselhamento constante da Professora Orientadora da faculdade (Professora Paula Silva) e auxílio em algumas dificuldades que enfrentamos por parte do núcleo de estágio (núcleo de estágio composto por Diogo Dias e Francisca Machado). Sabendo das dificuldades que a primeira experiência como docente pode apresentar, estes quatro elementos têm um papel importantíssimo neste estágio.

3. Realização da Prática Pedagógica

3.1. Área 1 – Organização e Gestão do Processo Ensino Aprendizagem

Bento (2003) afirma que a organização e gestão do ensino e da aprendizagem encontram-se divididas em 4 fases: concepção, planeamento, realização e avaliação. Todas estas fases não poderão ser entendidas como fenómenos isolados, uma vez que a relação entre as mesmas é inegável e preponderante para o sucesso do processo ensino aprendizagem, sendo a articulação entre as fases como que um “fenómeno unitário” (Bento, 2003).

3.1.1. Concepção

Apesar de a grande maioria da população considerar que a disciplina de Educação Física se limita a ensinar os aspetos técnicos e táticos de cada modalidade, o professor de Educação Física deve ter sempre presente que a nossa disciplina tem a capacidade de contribuir de forma decisiva para a transmissão de valores essenciais (como por exemplo, respeito, responsabilidade, cooperação, superação, entre outros) para a formação do aluno enquanto membro ativo da sociedade.

Bento (2003), refere que a concepção de ensino, a análise dos conteúdos programáticos/normas de ensino deverá ser o ponto de partida que, posteriormente, desencadeará as restantes fases do processo de ensino aprendizagem. Nesta fase inicial o professor analisa de forma profunda e crítica os principais documentos norteadores da prática pedagógica. Destes documentos destacam-se o Projeto Educativo da Escola, o Regulamento Interno, o Plano Anual de Atividades, o Programa Nacional de Educação Física, os Critérios de Avaliação, entre outros.

3.1.2. Planeamento

Bento (2003) defende que planear em Educação Física é o elo de ligação entre aquilo que se deseja ensinar e a sua realização prática. O planeamento surge como a primeira fase do já referido processo de ensino aprendizagem. Depois de entendermos aquilo que temos e que devemos ensinar, importa delinear uma atuação que, à partida, garanta a obtenção dos objetivos. Estes objetivos deverão passar não só por ensinar as modalidades, mas pela formação integral do aluno. O planeamento realiza-se em diferentes níveis. Vai desde o Planeamento Anual, a construção dos Modelos de Estrutura do Conhecimento, Unidades Didáticas referentes a cada modalidade até aos Planos de Aula. Todas estas dimensões encontram-se intimamente relacionadas.

O modelo adotado para o planeamento foi o Modelo de Estrutura do Conhecimento de Vickers (1990). Este modelo apresenta 3 fases: fase de análise, fase de decisão e a fase de aplicação. A primeira fase, de análise, encontramos os três primeiros módulos – conhecimento da modalidade, envolvimento e alunos. Nestes três primeiros módulos o professor caracteriza de forma exaustiva aquilo que vai ensinar, a quem vai ensinar e em que contexto o vai fazer. A segunda fase, decisão, encontramos os módulos de determinação da extensão e sequência dos conteúdos, definição dos objetivos, configuração da avaliação e a criação de progressões de ensino, ou seja, fases do planeamento em que após estudarmos a matéria que temos disponível, decidimos de que forma e com que sequência vamos ensinar. E a última fase, aplicação, abrange a passagem de todo o plano teórico, criado nas duas primeiras fases, para a prática.

Todo este planeamento representa um papel fundamental para o professor. É essencial organizar a matéria de ensino, uma vez que “não é possível aprender tudo de uma só vez, sob pena de se incorrer no risco de nada aprender” (Mesquita & Graça, 2009).

3.1.2.1. Leitura dos Documentos Fundamentais –Programa Nacional de Educação Física

Nesta minha primeira experiência como professor de Educação Física, umas das maiores dificuldades sentidas foi o planejamento. Este planejamento refere-se ao processo de definição da extensão e profundidade com que cada modalidade deve ser abordada. Para este planejamento é necessário ter em consideração diversos fatores preponderantes para a organização da nossa atuação. Esta diversidade de fatores torna o planejamento um processo extremamente complexo, pluridimensional e multiforme (Bento, 2003).

Na minha opinião, existem imensos fatores que pesam no planejamento dos professores, no entanto os dois principais documentos a ter em consideração quando planeamos a nossa intervenção deverão ser as indicações do Programa Nacional de Educação Física e o Projeto Curricular de Educação Física (documentos oficiais) e a Avaliação Diagnóstica que fazemos com os nossos alunos (documento contruído pelo professor).

Os principais documentos oficiais a ter em consideração são o Programa Nacional e o Projeto Curricular de Educação Física. O professor encontra dois níveis do programa: um a nível nacional com indicações mais globais e com alguma abstração daquilo que é a realidade de cada escola, o Programa Nacional; e um a nível local, criado com base no primeiro programa anunciado, mas *adaptado* às condições da escola, sendo por isso mais aproximado da realidade (menor grau de abstração) que o nacional, o Projeto Curricular de Educação Física. Desta forma, o professor deve configurar o seu planejamento tendo por base os dois documentos, mas de forma mais preponderante aquele que é construído tendo em conta as particularidades de cada instituição (meio escolar, instalações, professores e alunos) adequando assim melhor a sua atuação com a realidade, o Projeto Curricular de Educação Física. O outro documento referido é a avaliação diagnóstica que nos vai dar informações relevantes como por exemplo o ponto de partida da nossa intervenção. Com base neste ponto de partida e com o número de aulas que dispomos para a modalidade será possível determinar uma meta que tentamos atingir com a nossa intervenção.

De certa forma, entendo que a Avaliação Diagnóstica nos confere o ponto de partida e que o Programa Nacional nos confere o ponto de chegada. Por exemplo, para Voleibol é expectável que o aluno “receba o serviço em manchete, amortecendo a bola e enviando-a (por alto) ao companheiro em situação de passador (...)” (Jacinto, Carvalho, Comédias, & Mira, 2001). Por outro lado, a avaliação diagnóstica informou-me que a grande maioria dos alunos demonstra muitas dificuldades na maioria dos gestos técnicos do Voleibol. Sendo a Manchete dos gestos técnicos mais complexos, adivinha-se uma tarefa muito difícil conseguir alcançar a meta proposta pelo Programa Nacional.

Apesar da existência de um programa adaptado à escola, na minha opinião, continua a ser constituído por uma quantidade excessiva de conteúdos para o número reduzido de horas que temos para lecionar as matérias em causa. Esta incongruência entre quantidade de modalidades a lecionar e o tempo disponível para essa abordagem provoca um problema na profundidade com que desenvolvemos cada conteúdo. Podemos cair no erro de introduzir uma grande quantidade de conteúdos, sem garantir que os alunos possam exercitar esses mesmo conteúdos tempo suficiente para que possam consolidar os mesmos (introdução, exercitação e consolidação correspondem às funções didáticas propostas por Joan Vickers (1990) em “Instructional Design for Teaching Physical Activities”). A exercitação exige tempo, exige que os alunos possam experienciar diversas situações de aprendizagem para que possam consolidar habilidades. A construção de Unidades Didáticas demasiado reduzidas leva-nos ao currículo de multiactividades, criticado pela brevidade, pela superficialidade e pela inconsequência do tratamento didático (Ennis, 1999). Esta forma de atuação pode ainda ser interpretada de uma diferente perspetiva – a motivação dos alunos. Se os alunos forem constantemente colocados em situações de complexidade elevada sem dominarem os conteúdos de execução mais simples, poderá levar à sua desmotivação, nomeadamente dos alunos com mais dificuldades na modalidade.

Não devemos cair no erro de querer ensinar tudo porque corremos o sério risco de não ensinar nada. Em suma, o programa de ensino não pode ser entendido como “lei”. Cabe ao professor interpretar e, com base no documento regulador, planear o ensino dos seus alunos da forma o mais eficaz possível.

3.1.2.2. *Planeamento Anual*

Este é o primeiro nível de planeamento, uma análise macro daquilo que será a atuação do professor.

Este deverá ser o primeiro documento a ser construído, uma vez que será, a base da criação para todos os outros. É nesta fase que devemos ter em consideração fatores como: condições que dispomos para a nossa atuação (temporais, espaciais e materiais), conteúdos a lecionar e necessidades que a turma possa apresentar. Os recursos temporais passam pela análise detalhada do calendário escolar, de forma a contabilizar o número de horas que temos para a disciplina e para podermos dividir de forma conveniente pelos conteúdos a lecionar. Os recursos espaciais e materiais detêm uma importância muito grande para o professor de Educação Física. O inventário do material, considerando a quantidade e a qualidade do material que a escola dispõe para o decorrer das aulas, é essencial. A análise detalhada dos espaços que a escola reserva para a prática das aulas é crucial, uma vez que muitas vezes existem espaços em que as aulas decorrem que impossibilitam a lecionação de certos conteúdos (exemplo, na Escola Secundária Francisco de Holanda, nas aulas lecionadas no Auditório, não poderiam ser utilizadas bolas nem modalidades como pudessem danificar os materiais que estavam presentes nesse espaço).

Assim, o Planeamento Anual pretende dar respostas a alguns objetivos como:

- Conferir uma sequência lógica e progressiva dos conteúdos;
- Inventariar os recursos disponíveis;
- Criar linha orientadora para a atuação do professor;
- Analisar as modalidades a abordar, segundo o Programa Nacional de Educação Física.

Para o 10º ano o Programa Nacional de Educação Física reserva Futebol, Voleibol, Basquetebol, Andebol, Ginástica (Solo, Aparelhos e Acrobática), Atletismo e Dança. O departamento de Educação Física da Escola Secundária Francisco de Holanda, adaptando o programa nacional, reserva: 1º Período -

Voleibol, Atletismo e Ginástica Solo; 2º Período – Basquetebol, Badminton e Expressão Corporal; 3º Período – Futsal, Ginástica Acrobática e Andebol.

A escola dispõe de boas condições materiais e espaciais, o que permite aos professores da instituição realizar um bom trabalho com os alunos.

3.1.2.3. Unidades Didáticas

No sentido de refinar o planeamento, após a construção do esquema anual, surge a preparação das diversas Unidades Didáticas/Temáticas. Para Bento (2003) estas constituem “parte essencial do programa de uma disciplina” uma vez que constituem “unidades fundamentais do processo pedagógico” (p. 75). A construção das Unidades Didáticas resulta da construção dos Modelos de Estrutura do Conhecimento proposto por Vickers (1990).

A construção da Unidade Didática deve considerar o desenvolvimento integral do aluno. O professor não deve dirigir o seu planeamento para “a matéria em si mesmo, mas sim para o desenvolvimento da personalidade dos alunos” (Bento, 2003). Aqui mais uma vez saliento a importância de o docente de Educação Física entender a disciplina como um ótimo meio para a formação do aluno. Desta forma, as Unidades Didáticas criadas não contemplam exclusivamente as habilidades técnico-táticas distribuídas pela carga horária, mas contemplam também o Domínio Psicossocial.

As principais dificuldades sentidas aquando da criação das diferentes unidades didáticas foram o encadeamento entre conteúdos e a definição do tempo destinado a cada conteúdo. Todos estes problemas encontram-se intimamente relacionados com a curta extensão das Unidades Didáticas, “relação “matéria-tempo”” enunciado por Bento (2003). Em média, cada Unidade Didática era composta por seis a sete aulas, sendo que algumas foram criadas para quatro aulas. Este reduzido número de aulas dificulta imenso o planeamento. Esta tarefa, inicialmente, pareceu uma missão algo utópica. O professor deve ser capaz de seleccionar os conteúdos a abordar, tendo em conta o número de aulas disponível. No entanto, acho que este deve ser um problema que os criadores

dos Programas de Ensino (tanto Nacional, mas principalmente o Projeto Curricular criado pelo Departamento de Educação Física) que devem ter em consideração. Este tipo de Unidades Didáticas coloca em dúvida a pertinência da sua criação. Coloca também em causa o processo de avaliação. Será que faz sentido realizar os três momentos de avaliação em unidades temáticas tão curtas? Esta dificuldade foi ultrapassada, dentro daquilo que seria possível (esta dificuldade seria ultrapassada quando deixassem de existir estas microunidades didáticas) com estudo aprofundado das matérias de ensino, para poder seleccionar os conteúdos mais importantes e basilares para os alunos, com reflexões constantes quer com os elementos do núcleo de estágio, quer com a Professora Cooperante. Conseguimos entender que a criação de exercícios em que fosse possível abordar vários conteúdos, mesmo que em funções didáticas distintas (introduzir um gesto técnico, continuando a exercitar outro) talvez fosse a melhor forma de atuação. Foi por isso fundamental, o encadeamento lógico dos conteúdos, para que fosse possível criar estas situações de aprendizagem mais ricas e complexas para os alunos. Outra característica que considero fulcral na criação deste documento, é a simplicidade do mesmo. Este deve ser uma ferramenta de rápido acesso, leitura e compreensão por parte do professor, não fazendo sentido ser demasiado confuso, com informação desnecessária. Saliento ainda o facto de este ser um Planeamento. Ou seja, durante o período, aquando das reflexões (tanto as individuais como as coletivas, com o núcleo de estágio e professora cooperante), senti a necessidade de alterar a Unidade Didática. Não podemos esquecer que o essencial é a formação dos alunos. Não sendo por isso aceitável seguir de forma rígida o planeamento traçado, sem ter a consideração aquilo que o professor vai sentido nas aulas. Como seria expectável, com o evoluir do ano, com o aumento do conhecimento relativo às características da turma, os planeamentos foram realizados com maior assertividade com necessidade de menores alterações.

3.1.2.4. *Plano de Aula*

Este apresenta-se como nível mais micro do planeamento, o último nível. “ A preparação da aula constitui, pois, o elo final da cadeia do planeamento do ensino pelo professor” refere Bento (2003). Por este motivo, este deve ser realizado de forma ainda mais minuciosa, criteriosa, tendo em consideração todos os fatores que contemplaram os níveis anteriores de planeamento. O plano de aula deverá ser construído com base nos objetivos propostos pelo professor, tendo em conta a unidade didática projetada.

Os planos de aula foram construídos tendo por base a estrutura proposta por Bento (2003) que se divide em três partes: preparatória (inicial), principal (fundamental) e final. Podendo a terminologia variar ligeiramente, os ideais são os mesmos. A estrutura organizativa utilizada para o Plano de Aula, foi criado em conjunto com o núcleo de estágio, de forma a garantir a integração daquilo que considerarmos ser fundamental no documento. Mais uma vez, imperou a ideia de ser uma ferramenta de trabalho, que se deve destacar por ser útil e de fácil leitura e não por ser demasiado confusa (com informação desnecessária) e de difícil compreensão. Criamos um cabeçalho com todas as informações que pensamos ser essenciais para a descrição da aula: contextualização temporal (dia, hora, duração da aula), contextualização espacial e material (espaço onde decorre aula, material necessário) e os conteúdos a abordar (retirados da respetiva unidade didática). Em seguida criamos um bloco onde descrevemos o Objetivo Geral da Aula. Já no corpo do documento surge a tabela, dividida nas três partes já enunciadas, inicial, fundamental e final. Na tabela criamos espaço para definição da situação de aprendizagem, duração da mesma, esquema explicativo e critérios de êxitos para cada exercício.

Com este documento, pretende-se que qualquer docente de educação física, que se encontre familiarizado com a nomenclatura específica da área, seja capaz de entender a aula e de a lecionar. Desta forma garantimos um planeamento ponderado e refletido. De forma ainda a garantir a inexistência de erros, sejam de organização, sejam da própria conceção da aula, discutíamos sempre em núcleo de estágio, juntamente com a Professora Cooperante as estratégias definidas para cada aula.

Uma das problemáticas que encontrei e que foram debatidas em núcleo de estágio foi sobre a parte final da aula. Sendo as sessões tão curtas, o que faria sentido realizar no final de cada sessão. Para Rosado e Mesquita (2011) defendem que a sessão deve terminar com a revisão dos conteúdos lecionados deixando sempre espaço a uma motivação para a aula seguinte. Concordando em parte com a ideia descrita, considero essencial não só a revisão dos conteúdos, mas também uma diminuição de alguns indicadores, nomeadamente frequência cardíaca, temperatura corporal, ser feita de forma gradual, criando assim “condições favoráveis às aulas seguintes de outras disciplinas” (Bento, 2003). Desta forma, inserimos sempre na parte final da aula, alguns alongamentos dos grupos musculares mais solicitados nessa aula, juntamente com algumas questões com base naquilo que tinha sido abordado na aula.

3.1.3. Realização

Este foi, sem dúvida, o ponto alto do Estágio Profissional. O momento em que passamos do plano teórico, do plano da formação, do planeamento para a colocação em prática de tudo aquilo que sabemos. Tudo é posto à prova, é o momento de aferir se todo o trabalho de conceção e de planeamento se enquadra no real âmbito do processo ensino-aprendizagem. É aqui que o professor demonstra a sua capacidade (ou falta dela) para conseguir colocar em prática tudo aquilo que teorizou. Conseguir ajustar a sua forma de atuação para conseguir atingir o público alvo, os alunos, é um processo complexo e difícil. Tentei, nesta minha primeira experiência como docente, adaptar-me às condições que dispunha, tendo por base sempre a criação de um ambiente positivo de aprendizagem. Bento (2003) refere duas fases de criação no processo de ensino: fase de conceção e planeamento e outra fase na realidade. Alerta ainda para as mudanças que a realidade obriga o professor a realizar face ao planeamento.

3.1.3.1. Alterações ao Planeamento

Este ano letivo as modalidades lecionadas foram: no primeiro período o Voleibol, a Ginástica de Solo e o Atletismo; no segundo período o Basquetebol e a Expressão Corporal; no terceiro período o Futsal e o Badminton. Esta realidade diverge consideravelmente do planeamento anual descrito. Destaco principalmente não ter lecionado aulas de Andebol e de Ginástica Acrobática. O Andebol não foi abordado por decisão tomada em conjunto com a Professora Cooperante. Os motivos para esta decisão foram: em primeiro lugar, sendo o Andebol uma modalidade que se caracteriza pela criação de espaços, ocupação racional do terreno do jogo, pareceu-nos muito difícil abordar esta modalidade com mais de vinte e cinco alunos por aula num retângulo de 20 metros de comprimento por 15 metros de largura; o segundo motivo foram as dificuldades registadas na modalidade Basquetebol. Esta foi uma modalidade que apesar dos alunos demonstrarem bastante prazer na sua prática, demonstraram desconhecimento profundo dos conteúdos táticos inerentes ao jogo.

“Os alunos não estão a conseguir compreender as necessidades táticas do jogo. Recorrem aos elementos técnicos de forma pouco compreensível em jogo. Será importante abordar de forma persistente os conteúdos táticos, nomeadamente a ocupação racional do espaço, saber passar e cortar para o cesto e respeitar o corte do colega.”

In Reflexão Aula Basquetebol (janeiro 2018)

Rapidamente compreendi que iria haver a necessidade de aumentar o número de aulas destinadas ao Basquetebol. Foi uma alteração ao planeamento motivada pelas dificuldades experimentadas na prática. O número de aulas destinadas ao Basquetebol não seria suficiente para suprimir estas dificuldades. A unidade didática de Basquetebol contemplava onze aulas para a modalidade. Aquando da avaliação diagnóstica e da divisão das aulas pelas respetivas modalidades, este seria um número que permitia atingir os objetivos pretendidos. A verdade, é que os alunos demonstraram mais dificuldades em compreender os conteúdos (nomeadamente táticos) da modalidade. Dado o gosto da grande maioria dos alunos pela modalidade, optamos (decisão tomada por mim em

conjunto com a professora cooperante e com os colegas do núcleo de estágio) por suprimir o Andebol do terceiro período, passando o Badminton para esse mesmo período letivo, aumentando para dezasseis o número de aulas de Basquetebol. O Andebol acabou por ser escolhido para ser suprimido, dada a falta de espaço, espaço que a modalidade requer para a sua prática. Sendo o Andebol uma modalidade de criação de espaços, é importante abordar a modalidade com bastante espaço para que, por exemplo, no ataque o aluno consiga ver a aproveitar esses espaços. Outro problema seria a criação das áreas de baliza. Sendo estes alunos do décimo ano, a potência de remate já é considerável, o que inviabiliza a criação de áreas de baliza com menos de seis metros de distância à linha de golo. Com base em todos estes dados, tomamos a decisão de alteração ao planeamento.

A Ginástica Acrobática acabou por não ser lecionada devido a um conjunto de situações fora do meu controlo (feriados, atividades da comunidade escolar no espaço destinado à Ginástica Acrobática) acabaram por impedir a abordagem da Ginástica Acrobática. No entanto, esta abordagem foi realizada através da participação dos alunos no Sarau Cultural da Xico 2018, onde participamos (em conjunto com as turmas dos colegas do Núcleo de Estágio) numa performance baseada na Ginástica Acrobática.

3.1.3.2. *Feedback*

O professor deve ser capaz de informar os seus alunos sobre a sua execução. É, muitas vezes, com base nestas informações fornecidas pelos professores que os alunos conseguem corrigir e melhorar a sua atuação. A esta informação dá-se o nome de *Feedback*. Siedentop (1998) define feedback como uma informação dada sobre uma determinada execução que o autor da mesma deverá utilizar para modificar e aprimorar a sua atuação. Este mesmo autor refere ainda que o caminho mais rápido para o aperfeiçoamento passa pela obtenção de feedbacks apropriados.

A emissão de feedback, segundo Metzler (2011), deve respeitar algumas regras: na maioria dos casos, muitos feedbacks são melhores que poucos feedbacks;

quanto mais específico for o feedback melhor; o espaço de tempo para que o feedback tem maior impacto é realizá-lo imediatamente após a prática; o feedback não deve limitar-se a salientar o que está errado, muitas vezes deve limitar-se a ações de encorajamento e incentivo.

Para mim, as principais dificuldades que senti na emissão de feedback residiram na escolha do tipo de feedback (dimensão objetivo) a utilizar. Piéron e Gonçalves (1987) afirmaram que o feedback apresenta várias dimensões: dimensão objetivo (feedback descritivo, prescritivo, interrogativo ou avaliativo), dimensão forma, dimensão direção e a dimensão afetividade. Todas estas dimensões são essências para que o feedback tenha o efeito desejado. Por vezes torna-se difícil perceber qual o tipo de feedback com que o aluno irá lidar/perceber melhor. Tendo em consideração que o *timing* é essencial, não confere ao professor uma janela temporal muito alargada para pensar no feedback que deve utilizar.

3.1.3.3. Organização e Gestão do Espaço de Aula

Rink e Hall (2008) afirmam ser uma tarefa muito mais árdua organizar e gerir uma turma num espaço desportivo do que numa sala de aula. Este foi um dos principais problemas encontrados ao longo do ano. Como já referi, a turma era composta por vinte e sete alunos; no pavilhão, dispunha de um terço do campo. Manter o empenhamento motor e o contacto com a modalidade a abordar durante praticamente a totalidade da aula foram fatores que tive sempre em consideração aquando da construção dos planos de aula. Para Siedentop (1983) a gestão relaciona-se diretamente com a capacidade do professor de garantir elevados índices de envolvimento dos alunos nas tarefas reduzindo assim possíveis comportamentos inadequados. Apesar do autor salientar esta possibilidade, os elementos da minha turma raramente adotaram comportamentos fora da tarefa ou inadequados. É fundamental o professor conseguir manter os alunos em tarefas, sendo apenas possível se as tarefas forem adequadas ao nível de cada aluno, forem desafiadoras e com significado para o aluno.

Dado o reduzido espaço disponível, atingir os objetivos acima descritos foi bastante difícil. Será de todo fundamental as escolas ponderarem se um terço de campo para cada turma será espaço suficiente para decorrerem aulas de Educação Física. Na minha opinião, um espaço assim limita imenso a intervenção dos professores de Educação Física. Tenho perfeita consciência da impossibilidade de dispor da totalidade do pavilhão para cada turma, mas considero que seria de tentar colocar, pelo menos, metade de um pavilhão à disposição do professor. Quem cria o *roulement* de instalações deve ter conhecimento profundo das matérias de ensino. Deve saber que existem modalidades que quando praticadas em espaços demasiados reduzidos perdem a sua essência. Para que os alunos possam ter experiências mais aproximadas da realidade do Jogo, obrigam o professor a colocar alunos fora da ação central da aula, que é o ensino. Em várias reflexões com o núcleo de estágio e com a professora cooperante, fomos pensando em formas de ultrapassar este entrave.

Num primeiro momento, fui tentar aproveitar o máximo de campo possível, estudando exaustivamente formas de adequar as várias situações pretendidas ao espaço. Acabei, muitas vezes, por ter de alterar o planeamento feito, porque aquilo que até parecia possível no plano, quando colocado em prática não fazia grande sentido, sendo até impraticável. Fui, em algumas vezes, obrigado a um exercício mental de alterar as situações de aprendizagem, sem querer alterar o conteúdo que seria abordado na aula. Nem sempre foi fácil.

Numa segunda abordagem, decidimos encontrar uma outra solução. Esta solução passou muito pela manutenção dos alunos em empenhamento motor fora de campo recorrendo a circuitos de Treino Funcional. A escola dispõe de material de Treino Funcional em ótimo estado (bolas medicinais, bosu, cordas, plataformas de instabilidade, bolas suíças, espaldares, etc.). Criando exercícios de condição física com ligação com a modalidade a ser abordada (por exemplo, executar passes com o pé, colocando o pé de apoio em cima do Bosu, quando abordamos Futsal) permite manter os alunos em empenhamento motor, e ao mesmo tempo, permite criar exercícios diversificados com os alunos que ficam em campo, uma vez que dispomos de mais espaço.

3.1.4. Avaliação

Arends (2008) define Avaliação como “o processo de fazer juízos ou decidir sobre o mérito de uma determinada abordagem ou de um trabalho de um aluno”. Este é, possivelmente, o processo mais difícil e complexo para o docente. Este processo de determinação do mérito de uma ação carece de uma ponderação profunda para não incorrermos no risco da Injustiça. O professor tem de ser capaz de desenvolver a sua capacidade avaliativa. Rink (1993) afirma que, o desenvolvimento profissional do docente encontra-se dependente da sua capacidade de avaliar objetivamente todos os resultados da sua instrução. Newton e Bowler (2010) reiteram que a avaliação faz parte do ensino e da aprendizagem, o que significa que o professor tem de ser capaz de o fazer, com qualidade. Todo este processo de tão difícil execução para o professor pode, e deve ser entendido como ferramenta essencial para a aferição do processo de ensino. A avaliação confere ao docente uma forma de perceber se a sua atuação está a ter os resultados pretendidos ou não. Ou seja, o professor recorre à avaliação no sentido de aferir o cumprimento dos objetivos previamente estabelecidos. A avaliação é o “regulador por excelência de todo o processo de ensino-aprendizagem” (Aranha, 2004).

Rink (1993) refere a existência de diferentes momentos de avaliação: inicial, intermédia e final. Ressalvando algumas distinções na nomenclatura, ao longo do ano letivo apliquei as três modalidades distintas de avaliação: Avaliação Diagnóstico, Avaliação Formativa e Avaliação Sumativa, respetivamente.

Esta foi uma área que na minha opinião, dada a complexidade do processo deveria ter sido abordada com maior profundidade no primeiro do ano do mestrado. Em todos os momentos de avaliação procurei preparar-me da melhor forma, recorrendo à reflexão em conjunto com os colegas de estágio e a discussões sobre o tema com a professora cooperante. Desde cedo percebi que na Escola Secundária Francisco de Holanda a avaliação era feita de forma ligeiramente distinta daquilo que tinha lido e investigado.

3.1.4.1. Avaliação Diagnóstico

Com a avaliação diagnóstico o professor pretende aferir o nível e os conhecimentos que os alunos detêm sobre determinada modalidade, para, com base na informação recolhida, iniciar novas aprendizagens. Para além desta capacidade, esta avaliação inicial vai conferir um ponto de começo permitindo avaliar a progressão dos alunos ao longo das aulas (Rink, 1993).

Esta avaliação, normalmente é realizada de forma nominal, ou seja, são avaliadas as capacidades de cada aluno individualmente. Em conversa com a professora cooperante, foi-me alertado para a dificuldade que seria observar a capacidade de cada aluno individualmente, dada a quantidade de alunos para aulas de setenta minutos de prática efetiva. Desta forma seria imperativo recorrer a um número considerável de aulas para realizar esta avaliação. Tendo em consideração que as unidades didáticas apresentam um número reduzido de aulas, estaríamos a gastar praticamente metade das aulas em avaliações iniciais. De forma a combater este problema, definimos a realização de avaliações mais gerais, ou seja, definirmos o nível geral da turma, destacando alunos que se destacam quer pela positiva quer pela negativa. Esta avaliação foi feita sempre com carácter formal, através de grelhas, o que permitiu o registo *in loco* das ações observadas. As grelhas apresentavam as habilidades técnico-táticas de cada modalidade e os respetivos critérios de êxito. Para cada habilidade, por sugestão da professora cooperante, defini três critérios de êxito. Este número permitiu avaliar as execuções sem sobrecarregar o documento com demasiados itens. Após o registo na aula, o processo de reflexão após a prática foi essencial para determinar com maior exatidão o nível da turma. Desta forma o processo foi bastante simplificado.

3.1.4.2. Avaliação Formativa

Siedentop e Tannehill (2000) afirmam que a avaliação formativa tem a capacidade de dar informações tanto aos alunos como aos professores sobre o progresso na aprendizagem. Esta avaliação decorre normalmente durante a unidade didática e por comparação com a avaliação diagnóstico e com os objetivos estabelecidos permite ao professor aferir se os alunos se encontram no caminho certo. É com base na avaliação formativa que, muitas vezes, os professores entendem que a sua estratégia não está a resultar da forma desejada e a alteram de forma a garantir o que realmente importa, criar aprendizagens significativas para os alunos. Esta ideia é sustentada por Rink (1993) quando a autora afirma que esta avaliação é utilizada para fazer ajustamentos ao processo de ensino e aprendizagem.

Na minha opinião, esta avaliação não se deve destacar pela formalidade, mas sim pela regularidade. Ou seja, mais do que os alunos entenderem que em determinada aula estão a ser sujeitos a uma avaliação de carácter formativo, importa mais que os alunos sintam que em todas as aulas o professor demonstra estar atento a sua prestação e que está constantemente a ser avaliada a sua evolução. No meu estágio profissional, optei por não criar uma grelha similar à da avaliação diagnóstico, mas sim procurar refletir sempre sobre a evolução da turma (quer seja de forma global, ou algum aluno em particular) na modalidade. Senti que em algumas situações tive dificuldades em observar todos os alunos em todas as aulas. De forma a combater esta dificuldade, defini para algumas aulas, determinados alunos que queria observar com maior atenção (mantendo sempre a supervisão total da turma). Recorri também aos meus colegas de estágio para observar alguns alunos e, após a aula, refletir com eles sobre a evolução do aluno.

3.1.4.3. Avaliação Sumativa

Esta avaliação caracteriza-se por ser o culminar de todo o processo. Como afirmam Pais e Monteiro (2002) este momento encerra o ciclo avaliativo, que contempla a avaliação diagnóstico e avaliação formativa. Representa o momento de comparar, confirmar e aferir se o aluno obteve sucesso ou insucesso. Esta a avaliação nunca poderá ter mais preponderância do que as duas anteriores, uma vez que o destaque maior deverá ser dado ao processo e não ao produto final. Esta avaliação, para Rosado, Dias e Silva (2002) “fornece um resumo da informação disponível, precede um balanço de resultados no final de um segmento extenso de ensino”.

A avaliação sumativa foi realizada da forma muito idêntica à avaliação diagnóstica. Por sugestão da professora cooperante e em reflexão com os colegas do estágio, definimos que a avaliação sumativa de uma modalidade deveria ser em tudo similar à avaliação diagnóstica. Desta forma, facilita a comparação com o ponto de partida. Importa referir que a classificação não foi definida neste momento formal de avaliação. A grande maioria das classificações já estava pré-atribuída, servindo esta avaliação para retirar algumas dúvidas em relação a algumas classificações. Seria uma tremenda injustiça atribuir a classificação numérica com base num momento avaliativo.

3.1.4.4. Nota Final

Como é do conhecimento comum, a nota final da disciplina de Educação Física não considera apenas as capacidades demonstradas nas execuções técnico-táticas das diferentes modalidades. A nota final do aluno é calculada com base em três domínios: domínio psicomotor, domínio socio afetivo e domínio cognitivo. Cada um destes domínios tem cotações distintas, sendo o psicomotor o mais preponderante (70% da nota final), seguido do domínio socio afetivo (25% da nota final) e por fim o domínio cognitivo (5% da nota final). O peso que cada domínio tem na nota final foi definido pelo Departamento de Educação Física.

3.2. Área 2 – Participação na Escola e Relação com a Comunidade

Uma passagem pelo estágio profissional baseada apenas na componente letiva, seria um claro desperdício de oportunidade. A vida do docente não pode ser, nem é, exclusivamente a lecionação. A participação intensa em atividades dinamizadas pela escola ou agrupamento ou até mesmo dinamizar atividades, é muito importante. Segundo Matos (2014), as atividades não letivas realizadas visam a integração na comunidade escolar e contribuem de forma significativa para aumentar o conhecimento das condições locais da prática educativa e explorar a ligação entre o meio e a escola.

3.2.1. Diretoria de Turma

O facto de a Professora Cooperante ser diretora de turma de duas das suas turmas, e ainda ser a Coordenadora dos Diretores de Turma do décimo ano, deu-me a oportunidade de compreender todo o trabalho desempenhado por estes professores que têm a seu cargo a responsabilidade de Diretor de Turma e ainda a responsabilidade maior de ser Coordenador dos Diretores de Turma. Este é um trabalho invisível a alunos e encarregados de educação, mas que tem uma importância enorme no desenrolar das aulas de todas as disciplinas.

O diretor de turma tem imensas funções. Segundo Portaria 921/92, de 23 Setembro em Diário da Republica, o diretor de turma, entre outras funções, deve: promover a aplicação do projeto educativo da escola, na perspetiva de envolver os encarregados de educação na comunidade escolar; promover um acompanhamento individualizado dos alunos, informando os professores das necessidades educativas de cada aluno fomentando ainda a participação dos pais nas ações de orientação e acompanhamento; rentabilizar os recursos existentes da escola; elaborar o processo individual do aluno, para que seja facilmente facultado ao aluno, professores da turma, pais etc.; elaborar plano de recuperação de alunos que decorram de avaliações negativas; propor medidas de apoio educativo adequadas e proceder à respetiva avaliação; presidir às reuniões do conselho de turma; entre outras. Este enorme conjunto de tarefas recaem sobre uma só pessoa, o Diretor de Turma (com algum auxílio do secretário principalmente na redação da ata dos conselhos de turma). Se

considerarmos ainda que os professores por vezes não são diretores de turma de apenas uma turma, facilmente entendemos a quantidade enorme de trabalho a que o diretor de turma está encarregue. Tendo por base a pequena experiência que tive este ano, considero que se todo este trabalho fosse diluído pelos restantes professores que completam o conselho de turma, certamente auxiliava de forma significativa o trabalho do diretor de turma. Considero ainda que o diretor de turma, sem retirar importância ao trabalho de administrativo que deve desempenhar, deveria direcionar mais a sua atenção para a missão de envolver os pais no processo de ensino do seu educando. A falta de empenho na vida escolar de alguns alunos, foi algo que me chocou. Ver alunos com aproveitamentos escolares baixíssimos e observar um completo alheamento por parte dos encarregados de educação é algo que me custa imenso a compreender. Custa compreender que encarregados de educação de jovens que apresentam graves dificuldades na escola apenas falem com os professores quando convocados por eles. Na minha opinião, esta comunicação deveria ser requerida pelos encarregados de educação. Uma vez que não acontece, cabe ao diretor de turma esta iniciativa.

É atribuído ao diretor de turma, no seu horário, um bloco de noventa minutos por cada direção de turma. Este tempo é manifestamente insuficiente. Basta pensarmos que numa turma de vinte e cinco alunos, três pais demonstram interesse em falar com a diretora de turma numa semana. A professora remete esse atendimento para essa hora de direção de turma. Se cada reunião demorar vinte a trinta minutos (duração normal), não resta qualquer tempo para o professor cumprir as suas restantes funções. Será que o diretor de turma deve “despachar” as reuniões com os pais ou adiar semanalmente as restantes funções de direção de turma? É bastante complicado...

Ressalvo que é preponderante que os restantes professores do conselho de turma demonstrem vontade e participem de forma ativa em algumas das tarefas que o Ministério da Educação acumula na direção de turma. Só desta forma conseguiremos acompanhar todos os alunos, elaborar planos individualizados dos alunos, acompanhar e superar as dificuldades que os alunos sentem na escola e envolver os pais e os encarregados de educação na comunidade educativa, para o bem dos Alunos.

3.2.2. Atividades Desenvolvidas

Durante este estágio profissional sentimos grande necessidade de nos envolvermos nas atividades desenvolvidas tradicionalmente pelo agrupamento e até dinamizar novas atividades, no sentido de facilitar a nossa interação através da participação em atividades tradicionais do agrupamento. A professora cooperante sempre destacou a importância de nos envolvermos nestes eventos, e conferiu-nos liberdade para planejar algumas atividades que, se a Diretora do agrupamento não visse qualquer conveniente e até achasse pertinente, poderíamos colocar em prática.

Atividades tradicionais da escola:

- XicOlimpiadas
- Torneios de Basquetebol e Voleibol
- Semana Aberta
- Sarau Cultural da Xico 2018
- Atividade de Final de Ano Letivo

Atividades desenvolvidas pelo Núcleo de Estágio:

- Dia do Professor
- Visita à Academia de Ginástica de Guimarães - GuimaGym
- Viagem de Finalistas - Itália

Em relação ao primeiro grupo de atividades descritas, as XicOlimpiadas, a Semana Aberta e Atividade de Final de Ano Letivo, participamos e ajudamos na sua realização. Nas XicOlimpiadas, atividade que inclui o Corta-Mato, as corridas de Velocidade e Salto em Cumprimento, o nosso núcleo ficou responsável pelo Salto em Cumprimento. Ficamos responsáveis pela organização e anotação dos resultados. A Semana Aberta da Escola Secundária Francisco de Holanda caracteriza-se por ser uma atividade que envolve toda a comunidade escolar e que conta com a participação de todo o pessoal docente e não-docente na sua realização. Esta é uma atividade com muito história, é realizada há muito tempo na escola, sendo este ano a 37ª edição. A Atividade de Final de Ano Letivo, normalmente consiste num Roteiro pela cidade onde os

alunos, juntamente com os professores da turma, percorrem a cidade respondendo ao questionário previamente entregue. Este ano, a atividade aliou-se à Semana do Ambiente (“Green Week”) do projeto Guimarães Mais Floresta e também a estratégia da escola denominada “Guimarães Mais Verde”. Esta atividade culminou, para além do roteiro já descrito, com a plantação de quatrocentas e cinquenta árvores no Parque da Cidade. Nesta atividade, acompanhei a minha turma pelo trajeto e plantamos oito árvores.

Os torneios desportivos foram atividades centrais. O Torneio de Basquetebol foi criado e organizado exclusivamente pelo nosso núcleo de estágio. Este torneio contou com a participação de praticamente quinhentos alunos, desde jogadores até alunos que fizeram questão de comparecer para ver o torneio. Foi uma atividade que exigiu bastante dedicação da nossa parte, uma vez que tivemos que gerir muitas pessoas. O torneio decorreu de forma muito satisfatória, tendo sido inclusivamente parabenizado pela Diretora da escola que fez questão de estar presente. Contamos com a colaboração de outro núcleo de estágio de educação física, da Universidade do Minho, que ficaram responsáveis pela arbitragem dos cinco campos. Envolvemos ainda a Associação de Estudantes na atividade, que colaboraram na logística do evento. Esta atividade foi muito importante, conseguimos envolver uma grande quantidade de alunos, envolvemos outro núcleo de estágio, envolvemos a Associação de Estudantes, em torno de um Evento Desportivo. No torneio de Voleibol, os papéis foram trocados, ficando o núcleo de estágio da Universidade do Minho responsável pela conceção do Torneio e nosso núcleo em ajudar naquilo que fosse necessário. Tivemos o papel de arbitragem dos jogos e de ajuda na organização das tabelas classificativas, dado o sucesso da nossa organização no primeiro torneio.

O Sarau Cultural da Xico é um evento com imensa tradição. O agrupamento cria um espetáculo em torno de um tema. Este espetáculo decorre na maior sala de espetáculo da cidade, o Grande Auditório do Centro Cultural Vila Flor. O tema escolhido para este ano era o Ecossistema, relacionando-se assim com a candidatura de Guimarães a Capital Verde Europeia 2020. A professora cooperante propôs-nos a criação de uma atuação com os alunos das nossas turmas. Aferimos, numa fase inicial, a receptividade dos alunos ao projeto, e

confirmarmos que existia adesão de um número considerável de alunos. Decidimos criar uma atuação de Ginástica Acrobática. Criamos uma atuação que permitia a participação de toda a gente, mesmo os alunos que não tinham grande capacidade para a Ginástica. De forma a facilitar a execução de elementos mais variados, e de forma a garantir maior segurança, eu e os dois colegas do núcleo de estágio participamos na atuação. Conseguimos criar um grupo de trabalho que comparecia aos ensaios com grande vontade de aprender e de fazer uma boa atuação no Sarau. Todo este trabalho culminou com uma atuação sem falhas perante uma plateia composta por 800 pessoas. Foi sem dúvida um grande motivo de orgulho.

Em relação às atividades dinamizadas por nós, foram projetos que com muito trabalho e dedicação do nosso núcleo de estágio viram a luz do dia.

A primeira atividade foi o Dia do Professor. O Dia do Professor celebra-se no dia 5 de outubro. As aulas começaram no início do mês de setembro. Foi um desafio lançado pela professora cooperante, que consistia em celebrar de forma diferente este dia. Em aproximadamente quinze dias, delineamos a seguinte atividade: em plena sala dos professores, criamos um circuito de treino funcional para que os professores pudessem experimentar alguns exercícios, criamos alguns pósteres com informação sobre nutrição e treino, solicitamos a presença de uma empresa que vende produtos alimentares com baixo índice calórico que ofereceu vários produtos aos professores que por lá passaram e ainda arranjam um balança de bioimpedancia para que os professores pudessem realizar uma medição pormenorizada dos principais dados biométricos. Foi uma atividade realizada nos intervalos e teve uma grande adesão por parte de todos os professores, dando-nos assim a conhecer perante os outros professores, dado que estávamos nas primeiras semanas de aulas. Foi uma atividade que nos demonstrou que se nos empenhássemos a fundo em qualquer projeto, poderíamos executá-lo.

A visita à Academia de Ginástica de Guimarães foi a segunda atividade planeada e concebida exclusivamente por nós. Foi uma ideia que surgiu quando constatamos a falta de conhecimento dos alunos aquando da lecionação das aulas de Ginástica de Solo no primeiro período. Em conversa com os alunos

notávamos que estes não detinham qualquer imagem dos aparelhos, nunca tinham visto uma competição de Ginástica (quer ao vivo, quer na televisão), apenas não gostavam da modalidade. Esta perceção, fez nos pensar numa forma de melhorar esta imagem. Há poucos meses, foi inaugurada uma Academia de Ginástica em Guimarães, bastante sofisticada, com condições ótimas para a prática. Assim, entramos em contacto com a Academia e marcamos uma visita. Em conjunto com os treinadores do clube GuimaGym, criamos um conjunto de atividades que permitisse aos alunos uma experiência diferente. Os alunos, desde cedo demonstraram curiosidade e vontade de participar na atividade. Esta atividade, uma vez que foi realizada em tempo extra letivo, não foi de cariz obrigatório, porém todos os alunos da turma compareceram. A visita foi composta pelo trajeto a pé desde a Escola Secundária Francisco de Holanda até ao GuimaGym, a atividade propriamente dita nas instalações da academia (com duração de aproximadamente uma hora) e nova caminhada de regresso à escola. Na academia os alunos tiveram a possibilidade de estar em contacto com os aparelhos da Ginástica, num espaço equipado com todo o material necessário para a prática da mesma. Dividimos o espaço em pequenas estações para que, em grupos de menor dimensão, os alunos pudessem efetivamente experimentar cada aparelho durante um tempo considerável. Em cada estação tínhamos um professor que orientava a prática e garantia a total segurança de todos os alunos. Foi uma atividade muito benéfica para os alunos, uma vez que foi uma experiência nova e certamente inesquecível para eles. Esperamos com esta atividade ter aumentado o gosto pela modalidade.

A viagem a Itália foi uma atividade sem par na escola. Esta foi uma atividade com elevadíssimo grau de exigência e de responsabilidade. Tudo começou com um pedido feito por alguns alunos de uma turma do décimo segundo ano, que gostavam de ter uma viagem de finalistas com um carácter diferente das propostas pelas associações de estudantes. Pretendiam uma viagem mais cultural. Como núcleo ambicioso, começamos imediatamente a procurar possíveis soluções para dar resposta a este desafio. Definimos algumas datas e alguns países que os alunos gostariam de visitar, e em parte pela questão financeira acabamos por escolher Itália. Ficamos assim responsáveis, em

conjunto com a Professora Cooperante, por organizar uma viagem para um grupo de estudantes para um país estrangeiro que nenhum dos nós conhecia. Todo o planeamento foi um trabalho exaustivo e difícil. Definir cidades a visitar, locais de estadia, meios de transportes, monumentos a visitar, nunca ultrapassando o valor a que nos propusemos pela viagem. Conseguimos planear uma visita de quatro dias, em três cidades diferentes (Verona, Veneza e Milão), com estadia em locais distintos, transportados por uma companhia de autocarros italianos. Se pretendíamos aventura, foi aquilo que tivemos. Será inesquecível tudo aquilo que vimos. Desde ver alunos a entrar no avião pela primeira vez na sua vida, alunos que nunca tinham saído do país, andar quilómetros com as malas na mão para encontrar as habitações, tentar comunicar com pessoas que não falavam uma única palavra em Inglês, entre outras peripécias que tornaram muitíssimo enriquecedora esta experiência. Foi sem dúvida uma experiência magnífica para os alunos, mas para nós, professores no seu primeiro ano de estágio, entrar numa Viagem destas, será sem duvida memorável.

Todas estas atividades contribuíram de forma significativa para minha evolução enquanto professor. Para além da já referida importância de participar nas atividades da comunidade escolar com o objetivo de integração, entendo que estas atividades são cruciais para a formação do professor, para a minha formação. O processo de conceção, de elaboração e de colocação em prática de qualquer atividade, exige trabalho e dedicação. Exige capacidade de ultrapassar dificuldades, contornar obstáculos e simplificar possíveis complicações. Obriga também a trabalhar em equipa, saber cooperar. Nós, núcleo de estágio, sempre soubemos cooperar. Foi com base no trabalho em equipa que conseguimos ultrapassar algumas das nossas dificuldades. Um professor deve saber cooperar. Para a obtenção da realização profissional de um docente deve ser capaz de enfrentar e dar resposta a estes desafios que a comunidade escolar propõe. Fico grato, pela escola ter-nos proporcionando-nos as condições necessárias para colocar em prática todas as atividades que nos propusemos a realizar.

3.3. Área 3 – Desenvolvimento Profissional - Projeto de Investigação-Ação: Desenvolvimento das capacidades coordenativas e condicionais em alunos do 1º Ciclo (1º ano de escolaridade).

3.3.1. Introdução

No início deste estágio profissional, foi-nos proposto pela Professora Cooperante Manuela Brochado, a nossa intervenção num projeto piloto que tem como objetivo garantir, aos alunos do 1º Ciclo, uma experiência desportiva regulada por professores do ensino secundário. Este projeto tem como propósito “desenvolver capacidades psicomotoras fundamentais, exigidas pelos diferentes estágios do desenvolvimento motor, cognitivo, social e afetivo que caracterizam este nível etário” (Educação, 2018).

Esta iniciativa tem como ponto basilar o desenvolvimento de objetivos comuns a diversas áreas, com a definição de um conjunto de competências a desenvolver visando, tanto as capacidades condicionais como as coordenativas (Resistência Geral, Velocidade de Reação, Equilíbrio dinâmico, Flexibilidade, Ritmo, Agilidade, Coordenação geral, etc.). As múltiplas capacidades de coordenação, tais como a capacidade de reação, o ritmo, o equilíbrio, a orientação espacial, a destreza manual e a destreza pedal, são essenciais para o correto desenvolvimento dos padrões motores fundamentais do aluno, para a aprendizagem das diversas habilidades motoras inerentes às componentes específicas das diferentes modalidades desportivas (Gallahue & Ozmun, 2005). Outro objetivo inerente a esta iniciativa incidiu sobre o cultivo de valores, regras, princípios de cordialidade e respeito, através de uma participação dedicada para o desenvolvimento das suas habilidades nos diferentes tipos de atividades desportivas.

A nossa atuação desenvolveu-se numa turma do 1º ano de escolaridade da EB1/JI de Santa Luzia, com uma aula, de 60 minutos, por semana para a obtenção dos objetivos referidos.

Quando foi proposto este projeto encarei-o com entusiasmo, partilhando da opinião de que “um desenvolvimento motor enriquecido pelas experiências do quotidiano infantil, pelo carácter lúdico e diversificado dos seus jogos, tem que contemplar, necessariamente, a tarefa disciplinadora, estruturada e orientada da Educação Física balizada por uma das expressões mais ricas da cultura humana – a do Desporto” (Maia & Lopes, 2002).

Assim, foi com grandes expectativas que se iniciou este projeto, mas logo após a primeira aula ficou bem evidente a dimensão e importância desta nossa intervenção. Nesta primeira análise, e após constatarmos que os alunos tinham diversas lacunas no desempenho das tarefas pedidas, algo que se mostrou como sendo um indicador de um fraco desenvolvimento de algumas competências físicas destes alunos, competências essenciais ao seu desenvolvimento psicomotor, tendo interferência real e significativa no seu crescimento. Esta ideia assenta naquilo descrito por Tassi (2014), considerando que a faixa etária que compreende o nascimento até completar oito anos, é muito importante para desenvolver todos os aspetos do desenvolvimento motor, intelectual e sócio emocional das crianças, sendo essencial para o seu desenvolvimento psicomotor.

Neste sentido, após a aplicação da bateria de testes, e como é perceptível na imagem 1 do anexo I, os testes onde foram demonstradas maiores dificuldades pelos alunos foram nos “Saltos à corda”, “Cambalhota à frente”, “Pontapé à distância”, “Drible”, “Recepção da Bola” e o “Rabo da Raposa”, envolvendo estes testes um conjunto alargado de capacidades corporais que revelaram um desempenho abaixo do esperado, das quais a coordenação geral (segmentos corporais em coordenação com a perceção de velocidade da corda e o tempo de salto), perceção corporal e diferenciação cinestésica, agilidade, coordenação óculo-manual, coordenação óculo-pedal e lateralidade, tendo a turma, na sua média, um valor abaixo dos 10 pontos.

Assim, e após nos termos apercebido da necessidade de desenvolvimento destas diversas capacidades, decidimos elaborar um plano de ação para colmatar estes défices revelados pelos testes, com o objetivo não de apenas melhoria posterior nos testes, mas sim, acima de tudo, de desenvolver estas

capacidades que consideramos essenciais para que as crianças se tornem em jovens e adultos com um desenvolvimento motricional apropriado. Assim, decidimos adotar as Provas de Aferição de Expressões Físico-Motoras, aplicadas no 2º ano de escolaridade, como teste de avaliação e medição do desenvolvimento destas capacidades, apoiando-nos em diversos exercícios apelativos para as crianças, sendo estes elaborados e pensados em conjunto com a nossa professora cooperante.

A aplicação destas provas de aferição teve como intuito aferir o estado inicial dos alunos, analisando a sua prestação nestes testes, fornecendo-nos informações essenciais para determinar tanto o estado geral da turma como para sinalizar alguns alunos com maiores dificuldades reveladas. Este também foi utilizado como ferramenta de avaliação e confronto da evolução dos alunos após esta intervenção num segundo momento de avaliação.

Tendo em consideração o tempo disponível para a nossa atuação, ficou desde cedo evidente a dificuldade que teríamos na concretização de todos os objetivos propostos no início do ano. Contudo, o desafio desta tarefa centrou-se no aumento do gosto por uma prática desportiva, que visa o desenvolvimento integral do aluno, tanto a nível motor, cognitivo, social e afetivo.

3.3.2. Metodologia

3.3.2.1. Caracterização da amostra:

Neste estudo, a amostra é constituída pela totalidade dos alunos da turma do 1º ano, da EB1/JI de Santa Luzia, pertencente ao agrupamento de escolas Francisco de Holanda, no concelho de Guimarães, correspondendo a 25 alunos, dos quais 14 eram do sexo masculino e 11 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 6 e 7 anos.

Após uma reunião com a professora da turma e depois de um inquérito realizado, no início do ano letivo, aos alunos da turma, foram sinalizados 2 alunos com hiperatividade e dificuldades na aprendizagem e ainda 1 aluno com asma, não apresentando os restantes alunos, quaisquer problemas de saúde.

A partir deste inquérito ficamos também a saber que apenas 9 dos 25 discentes praticavam algum tipo de desporto, em clubes, fora da escola. Apesar disto, foi rapidamente demonstrado pelos alunos, a sua grande motivação para a prática desportiva, tendo em conta o entusiasmo demonstrado por estes na participação nas aulas.

3.3.2.2. *Contextualização:*

A partir da linha de pensamento já descrita e reconhecendo a necessidade de atuar de forma clara e precisa no desenvolvimento das capacidades motoras dos alunos, chegamos à conclusão que poderíamos fazer desta situação o nosso próprio Projeto de Investigação-Ação, aliando a nossa atuação a algo que realmente poderia ter influência na vida dos nossos alunos, partindo de um contexto teórico para algo aplicável e empírico.

Assim, e de forma a maximizar as probabilidades de sucesso na nossa intervenção, decidimos dividir as diversas capacidades motoras, que foram previamente diagnosticadas e escolhidas pelos membros do núcleo de estágio e professora cooperante, para serem alvo da nossa intervenção. Neste sentido, cada elemento ficou com a responsabilidade de se especializar em duas destas capacidades, elaborando situações de aprendizagem adequadas para o desenvolvimento destas capacidades motoras.

Assim, as capacidades motoras escolhidas para posterior aprofundamento foram:

1. Equilíbrio

O equilíbrio de acordo com Martin (2006), define-se pela capacidade de o indivíduo se manter numa posição estável no espaço. Para que isto seja possível, é necessário que o indivíduo tenha desenvolvido a capacidade de manter uma base de apoio estável, fazendo uso de um bom sistema de *feedback* sensorial tendo a perceção da posição do seu corpo no espaço. Como complemento, Leite (2012) define equilíbrio como a capacidade de manter o corpo numa postura estável, seja em situações de movimento ou de

repouso. Para que exista equilíbrio é fundamental existir alinhamento dos vários segmentos corporais de forma eficaz, ou seja, sem sobrecarga ou tensões desnecessárias de algumas estruturas. O equilíbrio interfere de forma direta em diversas ações motoras nas mais diversas atividades, podendo ser influenciada por vários fatores, por exemplo, localização do centro de gravidade do corpo ou até pelos esforços tidos nas diversas modalidades desportivas (Hirtz, 1986)

2. Coordenação (coordenação óculo-manual e óculo-pedal)

A coordenação Motora é um dos aspetos do comportamento motor que mais dificuldades tem levantado na avaliação do indivíduo (Newell, 1985).

De acordo com (Gorla, 2009), a coordenação é entendida como a interação harmoniosa e económica entre o sistema músculo-esquelético com o sistema nervoso e o sistema sensorial a fim da produção de ações motoras precisas e equilibradas e reações rápidas adaptadas à situação. Assim, permite integrar padrões de movimento eficientes, sistemas motores separados com variadas modalidades sensoriais (Gallahue & Ozmun, 2005).

A insuficiência de coordenação refere-se à instabilidade motora geral, que engloba os defeitos qualitativos da condução do movimento atribuído a uma interação imperfeita das estruturas funcionais subjacentes, a qual provoca uma moderada alteração qualitativa dos movimentos e produz uma diminuição leve a mediana do rendimento motor.

No nosso estudo, dividimos a coordenação em coordenação óculo-manual e óculo-pedal de forma a especificar esta capacidade tão abrangente e genérica. Tanto a coordenação óculo-manual como a óculo-pedal caracterizam-se pela assimilação de *feedbacks* visuais em coordenação com ações dos segmentos corporais (Magill, 2005).

Vasconcelos (1991) afirma que a coordenação óculo manual caracteriza-se pela capacidade de utilizar de forma harmoniosa os olhos, braços, mãos e dedos. Esta capacidade revela-se fundamental na maioria das atividades do

quotidiano (por exemplo, pegar em objetos, escrever, comer, *etc*). (Crawford, Medendorp, & Marotta, 2004).

Já no que se refere à coordenação óculo-pedal esta representa a capacidade de distinção de um objeto próximo do indivíduo coordenando visualmente com a ação dos membros inferiores. Assim, inclui uma fase de percepção e processamento visual com uma posterior coordenação do movimento do membro inferior terminando como a resposta a esse *feedback* obtido (Vasconcelos, 1991).

Como as próprias designações indicam estas fazem referência à capacidade que existe entre coordenar o que observamos com uma resposta dos membros superiores e inferiores respetivamente.

No que se refere à avaliação destas capacidades motoras, neste estudo, a preferência avaliada foi ao nível da proficiência motora que em termos genéricos, refere-se ao desempenho (*performance*) numa grande variedade de situações ou tarefas motoras (Morato, 1986), e abrange um conjunto alargado de competências motoras, que em cada idade podem constituir uma base segura e eficaz de vastas aprendizagens. Esta terminologia diverge do conceito de preferência (Rodrigues, 1995). Esta terminologia diverge do conceito de preferência.

3. Desenvolvimento da lateralidade;

A lateralidade é um termo normalmente utilizado para designar o comportamento assimétrico da utilização do lado direito e do esquerdo do corpo. Este pode referir-se à preferência, isto é, à escolha de um dos lados para executar a maioria das tarefas, ou ao desempenho, que está relacionado à proficiência entre os lados do corpo (Machado & Teixeira, 2008).

A distinção entre essas duas dimensões é de importância, pois a preferência manual é um comportamento assimétrico facilmente observável, com aproximadamente 90% da população apresentando uma tendência para o lado

direito, de forma que muitas vezes acredita-se que o desempenho motor em geral é melhor com o membro preferido (Teixeira, 2007)

De acordo com o estudo de Jacobsohn, Rodrigues, Vasconcelos, Corbetta, e Barreiros (2013) desenvolvido em crianças, ao nível da direção e consistência da lateralidade, surgem 3 períodos distintos, sendo eles, (1) do nascimento aos 6 meses caracterizado por uma instabilidade ao nível das assimetrias laterais, nos movimentos espontâneos dos MS; (2) dos 9 aos 15 meses, onde surgem bebés consistentes na sua preferência lateral, representada essencialmente por tendências laterais não consistentes e consistentes à direita e, por fim, (3) dos 18 aos 24 meses que mostra maior estabilidade e consistência dos bebés para a preferência manual direita em tarefas funcionais.

4. Diferenciação cinestésica

Esta capacidade representa qualidades comportamentais, estáveis e generalizadas, com a função de concretização de ações motoras o mais precisas e económicas possíveis, tendo por base uma perceção e assimilação precisa de informações cinestésicas (Martins, 2005). Neste sentido esta capacidade reflete-se na diferenciação de informações provenientes dos músculos, tendões e ligamentos, conseguindo assim uma coordenação e económica e eficaz dos vários movimentos.

3.3.3. Descrição dos Testes

A nossa opção pela utilização das Provas de Aferição de Expressões Físico-Motoras, anteriormente aplicadas no 2º ano de escolaridade, reside nos seguintes fatores: em primeiro lugar o facto de ter sido construído para a nossa população alvo, o que garante que são exercícios adequadas para a nossa aplicação e em segundo lugar o facto de um dos principais motivos da criação e implementação deste projeto piloto reside nas dificuldades apresentadas pelos alunos nestas mesmas provas no ano letivo anterior. Por estes motivos considerarmos que esta bateria de testes seria a ideal para dar resposta aos nossos objetivos. Uma das limitações que encontramos e que importa salientar foi a especificidade do material requerido para a realização da prova. O facto de

a escola não ter disponível o material oficial para a realização dos testes poderia ser uma limitação. De forma a ultrapassar esta barreira, procuramos utilizar material o mais similar possível ao proposto no protocolo da Prova. Por exemplo, o alvo para o exercício de lançamento precisão requeria dimensões dos arcos que não tínhamos disponíveis e bolas com dimensões diferentes das que a escola tinha disponível. Apesar desta limitação, e de forma a não prejudicar a validade da avaliação e de uma possível comparação entre momentos de avaliação, garantimos que os arcos e a bola utilizados para o primeiro momento fossem exatamente os mesmos no segundo momento. Desta forma, apesar de não respeitarmos totalmente o protocolo procuramos não desvirtuar o teste.

A bateria de testes é composta por nove exercícios. No guião original é proposta a divisão do espaço em seis estações de forma que a aplicação fosse passível de ser realizada em vinte minutos. Apesar destas indicações, preferimos dividir a aplicação, quer no primeiro momento quer no segundo momento, em três aulas, realizando três tarefas em cada aula. Esta divisão permitiu uma explicação mais pormenorizada e aprofundada de cada tarefa de forma a garantir que os alunos entendessem cada situação evitando que os resultados dos testes pudessem ser influenciados por falta de entendimento das tarefas propostas

Em relação aos critérios de avaliação para as tarefas, seguimos praticamente todas as indicações que o guião oficial fornece. Em anexo encontra-se também os Descritores de Desempenho que definiram a nota/código a atribuir a cada performance. A única indicação que não recorremos foi o código 99 que seria atribuído a quem não realizou a tarefa. Este código não foi utilizado uma vez que não houve nenhum aluno que se recusasse a realizar a prova, e por este motivo, apenas atribuímos os códigos 00, 10 e 20.

A explicação, condições de realização e materiais necessários para cada uma das provas encontram-se em Anexo II.

3.3.4. Procedimentos:

A nossa atuação contemplou trinta e três sessões de trabalho com a duração de sessenta minutos. Deste tempo total de aula, apenas quarenta minutos foram de tempo útil de aula. O restante tempo de aula era utilizado em deslocações desde a escola até ao recinto desportivo (Pavilhão Francisco de Holanda) onde decorriam as aulas.

A prática pedagógica decorreu nesse recinto desportivo, que se caracteriza como sendo um pavilhão gimnodesportivo. O material disponível no pavilhão para a nossa atuação era reduzido, sentido por isso a necessidade de levar material tanto da escola secundária como da escola básica para que as situações de aprendizagens fossem passíveis de concretização.

Como já referimos, nas primeiras sessões aplicamos as Provas de Aferição de Expressões Físico-Motoras, aplicadas no segundo ano de escolaridade. Esta decisão foi obtida tendo em consideração os maus resultados obtidos nas provas efetuadas no ano letivo transato (2016/17). Sendo que estes alunos serão avaliados nestes mesmos parâmetros no próximo ano letivo, consideramos pertinente submeter os alunos a estes testes. Desta forma, garantimos a utilização de uma ferramenta devidamente aplicada em idades do ensino primário, com repercussões nos anos letivos seguintes. Com base nos resultados obtidos nesta primeira aplicação dos testes, ajustamos a nossa atuação de forma a garantir a abordagem dos conteúdos já referidos acima.

No primeiro período começamos por definir que capacidades iríamos abordar em cada aula e, em conjunto, procurávamos as situações de aprendizagem que melhor resposta dariam aos nossos objetivos. Definimos que, de forma a garantir tempo considerável de exercitação de cada capacidade, definimos que em cada aula iríamos procurar melhorar duas capacidades condicionais e três coordenativas. Em variadíssimas situações, a criação de situações de aprendizagem para determinada capacidade coordenativa não trabalha de forma exclusiva, ou seja, muitas situações de aprendizagem abordam várias capacidades coordenativas. No entanto, no planeamento definimos que capacidades seriam o foco de cada sessão.

Numa primeira fase consideramos que esta seria a melhor forma de rentabilizar o reduzido tempo útil de aula. O que na prática não se verificou. Sentimos que se cada um dos professores se dedicasse a um conjunto mais reduzido de capacidades (duas por professor) a sua dedicação e exaustiva procura e criação de situações de aprendizagem mais benéficas para os alunos seria a melhor forma de rentabilizar a nossa atuação.

Tabela 1 : Planeamento 1º Período

	Planeamento 1º Ciclo - 1º Período																	
	Ano: 1º					Turma: A								Nº de Alunos: 26				
	Conteúdos	Aulas																
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13				
		19/set	26/set	03/out	10/out	17/out	24/out	31/out	07/nov	14/nov	21/nov	28/nov	05/dez	12/dez				
60'		60'	60'	60'	60'	60'	60'	60'	60'	60'	60'	60'	60'					
Capacidades condicionais	Força	Apresentação à turma	Avaliação diagnóstica	Aplicação da Bateria de Testes aplicados na Prova de Aferição de Expressões Físico Motoras	Aplicação da Bateria de Testes aplicados na Prova de Aferição de Expressões Físico Motoras	Aplicação da Bateria de Testes aplicados na Prova de Aferição de Expressões Físico Motoras	✓			✓		✓		✓				
	Flexibilidade							✓		✓		✓						
	Resistência							✓	✓		✓		✓					
	Velocidade / Velocidade de reação						✓		✓		✓	✓		✓				
Capacidades coordenativas	Coordenação Oculo-manual						✓		✓		✓		✓		✓		✓	
	Coordenação Oculo-pedal							✓		✓		✓		✓		✓		✓
	Coordenação Geral						✓		✓		✓		✓		✓		✓	
	Diferenciação cinestésica		✓		✓		✓		✓		✓		✓					
	Lateralidade	✓		✓		✓		✓		✓		✓						
	Equilíbrio		✓		✓		✓		✓		✓		✓					

A tabela 1 corresponde ao planeamento criado para o primeiro período onde podemos observar o planeamento de cada aula segundo a dinâmica acima descrita de duas capacidades condicionais e de três capacidades coordenativas para o foco central da aula.

Em termos de plano de aula, cada sessão era construída tendo em conta o tempo despendido nos percursos escola-pavilhão e pavilhão-escola e o tempo útil de aula propriamente dito. A parte inicial contemplava o registo de assiduidade feito ainda na escola e o trajeto para a instalação desportiva. A parte fundamental enquadrava as situações de aprendizagem propostas para a aula e a parte final da aula fazia com o regresso à escola. Optamos por não recorrer a situações específicas de retorno à calma, uma vez que todas as sessões terminaram com uma caminhada a ritmo lento até à escola, o que garantia esse

retorno à calma. A seguinte imagem corresponde a um exemplo do Plano de Aula.



PA

PLANO DE AULA



Aula nº: 14

Conteúdos: capacidades coordenativas (coordenação olho-pé, olho-manual, coordenação geral e equilíbrio) e condicionais (resistência e força)

Período: 2º

Data: 23.01.2018

Ano: 1º

Turma: A

Local: Pavilhão Francisco de Holanda

Material: Arco, cona, cones, sinalizadores, bola

Hora: 15h30

Duração: 60 min.

Nº de alunos: 28 Alunos

Objetivo Geral: Melhorar as capacidades coordenativas (coordenação olho-pé, olho-manual, coordenação geral e equilíbrio) e condicionais (resistência e força) dos alunos através de jogos lúdicos.

Parte	Conteúdos	Objetivos Específicos	Descrição e Organização Didática Metodológica	Exame	F.D.	Critérios de Exat.
1ª	Apresentação	✓ Registrar a assiduidade e pontualidade dos alunos; ✓ Informar os alunos do objetivo da aula.	Alunos dentro da sala			
2ª	Ida para o pavilhão desportivo.					

Núcleo de Estácio – FADEUP 2017/2018

Página 1 de 4

Núcleo de Estágio – FADEUP 2017/2018

Página 1 de 4

PLANO DE AULA					
	17	Atividade geral	Predispor os alunos para a prática de atividade física decorrente na aula.	"Capa-Apaga"	Os alunos fogem dos caçadores que se encontram-se de mão dada. Quando os caçadores apertarem alguém, esse aluno junta-se, dando a mão, aos grupos dos caçadores, e assim sucessivamente. Em momento algum, os caçadores podem largar a mão do colega.
	20	Capacidades condicionais: velocidade, flexibilidade e resistência.	Melhorar a lateralidade e a coordenação olho-pé dos alunos através de diferentes situações de aprendizagem organizadas num circuito de estações, melhorando assim as capacidades condicionais de velocidade, força e resistência.	Os alunos divididos em dois grupos, realizam: Circuito 1: 1ª Estação: Derriba o cone O aluno deve fazer derrubar um dos cones dispostos na baliza através um remate com o pé dominante. 2ª Estação: Rolamento à frente Após o percurso, os alunos, com a ajuda do professor, realizam rolagamento à frente no colchão. 3ª Estação: Equilíbrio Os alunos iniciam o percurso sobre uma corda colocada no chão, tendo de andar por	Caçador: Apanhar os colegas. Fugitivos: Fugir do caçador. Fugitivos: Quando apanhados, dar a mão e juntar-se aos grupos dos caçadores. Estação 1: Rematar a bola para a baliza com intencionalidade. Estação 2: Quicou ao pé, Enrolamento das costas; Mãos à largura dos ombros; Impulsão dos M. Estação 3: Andar sobre a corda em sair dos seus limites.

Núcleo de Estágio – FADEUP 2017/2018

Página 2 de 4

PLANO DE AULA					
	5	Capacidades condicionais: velocidade e resistência.	Desenvolver as capacidades condicionais dos alunos através de uma situação de competição.	Estafetas "Passeio no Túnel"	Os alunos dispostos por equipas de 6 elementos, em linha, em posição de prancha facial realizam: - O primeiro aluno sai da linha de partida e realiza o percurso pré definido, passando por baixo dos colegas "túnel", que se encontram na posição acima descrita; - Após a realização deste percurso deve assumir posição igual à dos colegas no final da fila; - Esta dinâmica é repetida até o percurso ser percorrido por toda a equipa.
					Estafetas: realizar o percurso da forma mais rápida possível; Passar por baixo do colega, sem o demorar; Cooperar para que toda a equipa possa realizar o percurso.

Núcleo de Estágio – FADEUP 2017/2018

Página 3 de 4

PLANO DE AULA					
	17	Regresso à escola.			

Núcleo de Estágio – FADEUP 2017/2018

Página 4 de 4

Imagem 1 - Plano de Aula

A prática levou-nos ao aperfeiçoamento constante da nossa atuação. O processo de reflexão tanto entre os professores como com a própria Professora Cooperante fez com que tivéssemos a capacidade constante de retificar possíveis erros e garantir a repetição de comportamentos benéficos.

Numa fase inicial sentimos uma necessidade alarmante de implementar regras de comportamento. Os alunos demonstraram alguma dificuldade em acatar simples regras, como por exemplo, respeitar as filas, manter-se em silêncio durante a explicação dos exercícios, entre outros comportamentos menos adequados. Em diversas reflexões, e como seria previsível, constatamos que estes comportamentos prejudicavam a aprendizagem e evolução dos

alunos. Por este motivo, nas primeiras aulas despendemos mais tempo do que seria desejável, não em situações de aprendizagens propriamente ditas, mas sim no controlo e correção de comportamentos. A curto prazo ponderamos que seria um gasto de tempo que deveríamos ter utilizado de uma outra forma. No entanto, a considerável melhoria do comportamento, a significativa diminuição quer no tempo de explicação dos exercícios quer na transição entre mesmos, justificou plenamente a correção das atitudes dos alunos

A principal medida que tomamos, no que diz respeito à dinâmica e organização das aulas, resultante de algumas dificuldades sentidas na prática, nomeadamente na gestão de alguns comportamentos menos adequados de alguns alunos na aula, foi criação do modelo de aula em circuito. Desta forma, cada professor ficaria responsável pela estação do circuito onde a sua capacidade seria trabalhada, com um grupo de alunos significativamente mais pequeno. Esta diminuição considerável do número de alunos por estação permitiu uma rentabilização maior dos exercícios tanto pelo controlo mais eficaz por parte do professor como pela permanência dos alunos em empenhamento motor, o que não aconteceria se estivessem num exercício criado para a totalidade da turma em simultâneo.

De forma a garantir que as aulas não se tornavam monótonas e muito iguais entre si, fomos alternando entre circuito através de estações em que após um período de tempo pré-estabelecido todos os alunos mudavam de estação, e a criação de um circuito que contemplava diversas situações de aprendizagem em que os alunos iniciavam o percurso numa extremidade do circuito e passavam por todas as situações de forma consecutiva. Esta forma diferente de circuito foi utilizada preferencialmente nas aulas onde a capacidade condicional abordada foi a resistência, uma vez que os alunos eram sujeitos a diversas situações de forma consecutiva sem grande recuperação entre as mesmas. Esta dinâmica obrigava a criação de um número alargado de situações e um controlo maior por parte dos professores para que os alunos não passassem demasiado tempo em filas sem empenhamento motor efetivo. Todas estas adaptações à prática tiveram sempre como objetivo principal a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos.

Tabela 2- Exemplos de Situações de aprendizagens utilizadas nas aulas

Capacidades Motoras	Situações de Aprendizagem (SA)	
Coordenação Oculo-manual	SA 1: Acerta no cone Os alunos a uma distância de 6 metros, lançam a bola, com a mão por cima da cabeça (a uma mão), tentando acertar/derrubar os cones dispostos dentro da baliza. Após este lançamento, o aluno deve buscar a bola e trazê-la para o local de lançamento em drible.	SA 2: Manipulação de bola Os alunos, com uma bola, realizam um conjunto de exercícios propostos pelo professor: V1: Lançar a bola ao ar e apanhar após um ressalto no solo; V2: Lançar a bola ao ar e apanhar antes que caía no solo; V3: Passar a bola por entre as pernas.
Coordenação Oculo-pedal	SA 1: Condução de bola Os alunos, conduzindo a bola com um dos pés, realizam um circuito composto por: - Corrida em ziguezague; - Condução de bola em linha reta; - Remate à baliza, tentando acertar no alvo disposto no chão, em cima da linha de golo.	SA 2: Derruba o cone O aluno deve fazer derrubar um dos cones dispostos na baliza através de um remate com o pé. Os alvos situações em distâncias diferentes, podendo o aluno optar pelo cone que quiser. O cone mais distante dá 3 pontos, o intermédio 2 e o mais próximo 1 ponto. Após este remate, o aluno deve buscar a bola e trazê-la para o local inicial em drible.
Coordenação Geral	SA 1: Rolamento à frente Os alunos divididos em duas estações:	SA 2: Saltos à corda

	V1: “Bolinhas” no colchão; V2: Rolamento à frente num plano inclinado com ajuda. V3: Rolamento à frente com ajuda do colega.	Os alunos distribuídos pelo campo e cada um com uma corda realiza: V1: Passagem da corda, sem saltar, levantando a ponta do pé para que a corda se prenda no mesmo. Após isto, deve levantar os pés fazendo a corda passar para a parte posterior do corpo, recomeçando o movimento; V2: Salto a pés juntos; V3: Salto ao pé-coxinho (dominante e não dominante);
Diferenciação cinestésica	SA 1: Rei Manda Os alunos dispersos no campo, cumprem as ordens dadas pelo “rei” (professor) que explora os diferentes níveis, posições de flexibilidade, partes do corpo, de uma forma mais dinâmica e lúdica. O “Rei” pode ordenar situações que contemplem uma interação entre alunos, como por exemplo, tocar na mão direita de um colega; colocar-se nas costas do colega (cavalitas), etc.	SA 2: Passa para o teu colega Os alunos distribuídos em grupos de 2, frente-a-frente, realizam os comandos do professor, passando a bola: -Com o pé direito; -Com o pé esquerdo; -Com a mão direita; -Com a mão esquerda; -Com a cabeça; -Por entre as pernas; -De costas; -Etc.
Lateralidade	SA 1: Ocupa o arco Cada aluno da estação ocupa um dos arcos dispostos em círculo, com a exceção	SA 2: Jogo da macaca Os alunos dispostos numa coluna. O professor com dois cones na mão, um

	de um aluno, que se encontra no centro destes. Ao sinal do professor, os alunos deslocam-se: -Para o arco à sua direita -Para o arco à sua esquerda -“Tempestade”, ocupar um arco não podendo ser os imediatamente ao lado. O aluno que não tem arco, durante as trocas de arco, tenta ocupar um destes.	verde e um vermelho. Se o professor levantar o cone vermelho, o aluno deve correr para o seu lado direito, se levantar o cone verde, o aluno deve correr para o seu lado esquerdo. Em ambos os lados, cada um a aproximadamente 10 metros da coluna de alunos, há um conjunto de bolas no chão. O aluno, após o sinal do professor, deve dirigir-se para o lado correspondente, agarrando uma bola, trazendo-a para o ponto inicial do jogo. O aluno que chegar em último lugar não recebe o ponto de bonificação.
Equilíbrio	SA 1: Percurso Equilíbrio-Obstáculos Os alunos percorrem um percurso pré-estabelecido pelo professor, explorando os diferentes planos e níveis através de situações de equilíbrio em cima de uma corda, linha ou banco sueco.	SA 2: Dança da chuva Os alunos dispostos aleatoriamente no campo realizam o comando do professor: V1: Deslocar-se apenas com o pé direito; V2: Deslocar-se apenas com o pé esquerdo; V3: Colocar-se numa posição onde estão apenas em contacto com o chão um pé e uma mão;

		V4: Dar um conjunto de passos e saltos (à escolha do professor) em cima de uma das linhas do campo;
--	--	---

A tabela 2, elenca algumas situações de aprendizagem utilizadas durante as aulas para exercitar as diferentes capacidades motoras.

Todas as situações de aprendizagem foram construídas tendo em conta a idade e nível dos alunos, tentando sempre tornar os exercícios o mais simples, dinâmicos e divertidos possível, algo que, a nosso ver, se torna essencial para que os alunos se mantenham empenhados nas tarefas propostas. Para além disto, havia sempre nas aulas, uma mistura de situações com vertente competitiva e outras de cooperação, tanto individualmente como em equipas.

3.3.5. Resultados

Se consideramos o propósito deste estudo, verificamos que a intenção está focalizada no processo ao invés dos resultados. No entanto, e tendo em consideração que através da aplicação de testes quantitativos para a aferição deste processo, a discussão e análise dos dados tornou-se algo imperativo e indispensável.

Assim, para a esquematização destes resultados, procedemos à construção e análise de alguns gráficos alusivos aos resultados obtidos nos dois momentos de avaliação, que como já descrito, foram realizados no início e término da prática pedagógica.

Por consequência serão apresentados os gráficos mais relevantes gerados a partir de uma análise dos resultados.

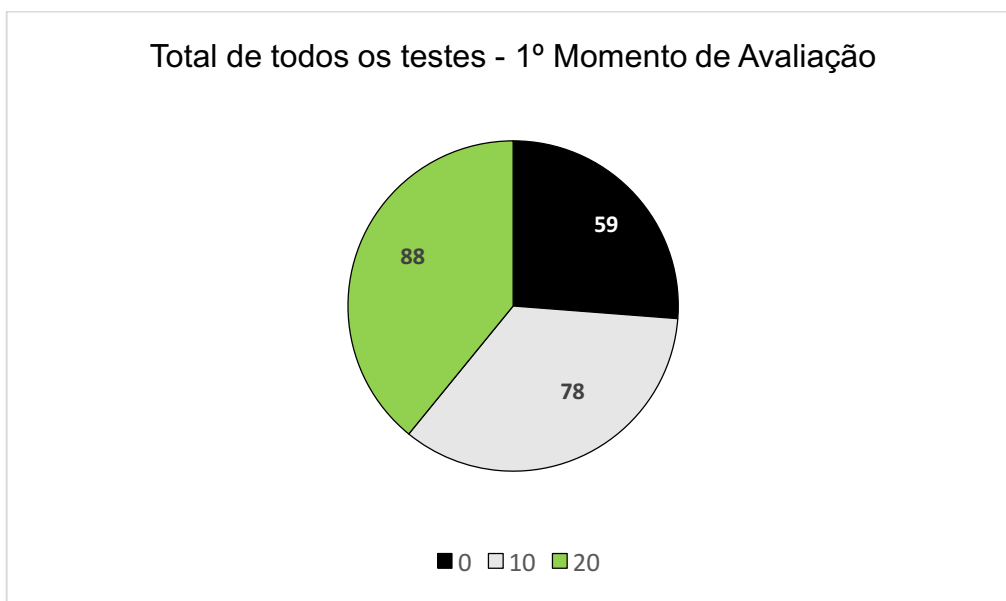


Gráfico 1 - Total de todos os testes - 1º Momento de Avaliação

- O gráfico 1, reflete a junção de todos os registos para cada parâmetro de pontuação definido, no primeiro momento de avaliação;
- No primeiro momento, na junção de todos os testes, foram registados 59 resultados com pontuação 0, que significa que o aluno não cumpriu com nenhum dos requisitos esperados para cada teste específico;

- Já na pontuação 10, foram verificados 78 momentos avaliativos, onde o aluno cumpria em parte os requisitos definidos para os testes;
- Para a pontuação de 20 valores, ou seja, que cumpriu com todos os requisitos necessários para o sucesso nos testes, obtivemos 88 registos.

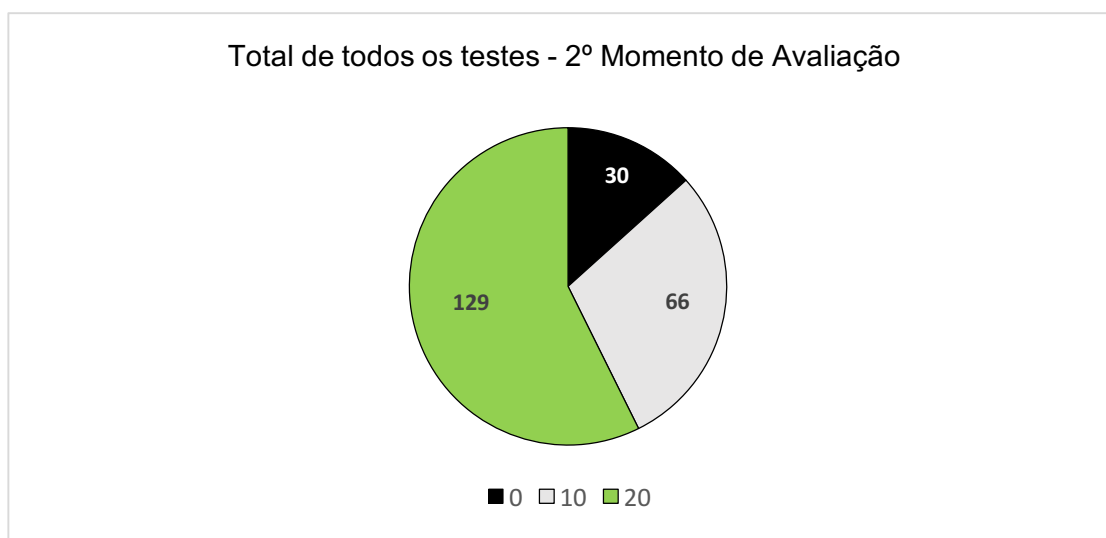


Gráfico 2- Total de todos os testes - 2º Momento de Avaliação

- O gráfico 2, diz respeito à junção de todos os registos para cada parâmetro de pontuação definido, no segundo momento de avaliação;
- Em comparação com o primeiro gráfico, é possível verificar a diminuição nos resultados com pontuação 0 e com pontuação 10 e em contrapartida o aumento dos resultados com pontuação 20, o que significa uma melhoria nos resultados da segunda observação em relação à primeira.

Os 4 gráficos abaixo representam a percentagem da frequência de ocorrência das diversas pontuações, no somatório dos diversos testes, divididos pelos dois momentos de aplicação dos testes e por géneros.

Para a melhor interpretação destes gráficos, será pertinente referir que a turma era constituída por 11 elementos do género feminino, e 12 do género

masculino. O motivo para que estes gráficos espelham a percentagem de ocorrência ao invés da soma total desta, deriva do facto de, na turma, haver um maior número de rapazes em comparação com as raparigas, onde se considerássemos apenas o somatório de ocorrências das diversas pontuações (0; 10 ou 20), devido a esta diferença numeral, os valores dos rapazes seriam inflacionados.

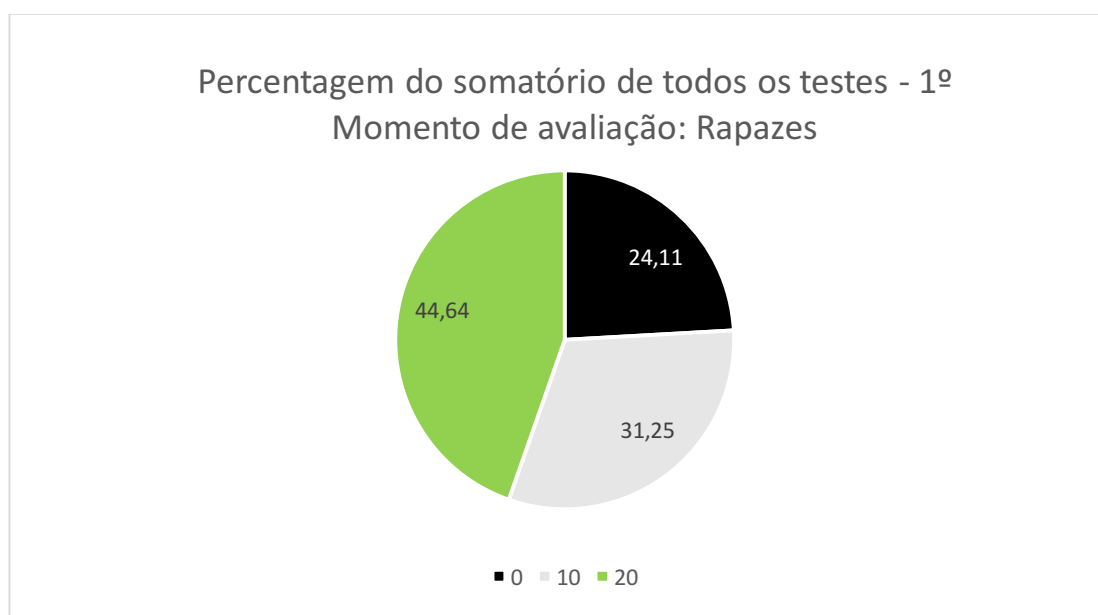


Gráfico 3 - Percentagem do somatório de todos os testes - 1º Momento de avaliação: Rapazes

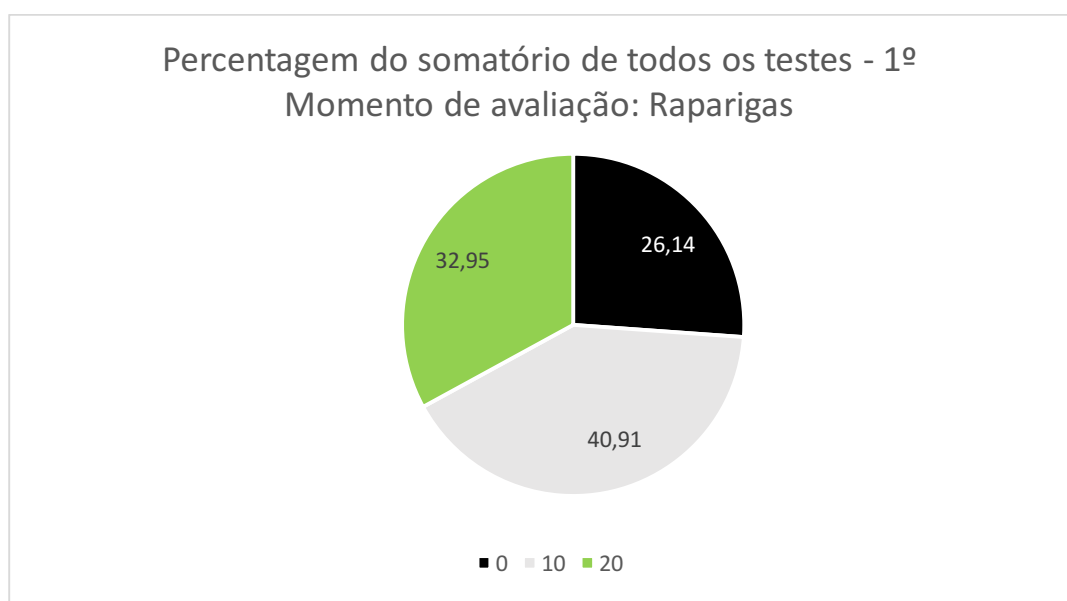


Gráfico 4 - Percentagem do somatório de todos os testes - 1º Momento de avaliação: Raparigas

- Destes 2 primeiros gráficos podemos fazer a comparação entre géneros, tendo em consideração a prestação dos alunos do sexo masculino e do sexo feminino separadamente, no 1º momento de avaliação.
- Em comparação, podemos verificar que o percentil de ocorrência, em todos os testes, da pontuação 0, tanto nos rapazes como nas raparigas é equivalente, algo que já não se verifica quando temos em consideração as pontuações 10 e 20. No que se refere à pontuação 20 podemos verificar que existe uma diferença considerável entre os sexos, algo que veio confirmar aquilo presenciado na prática pedagógica, onde rapazes demonstravam, na maioria dos testes, uma prestação superior em relação às raparigas.

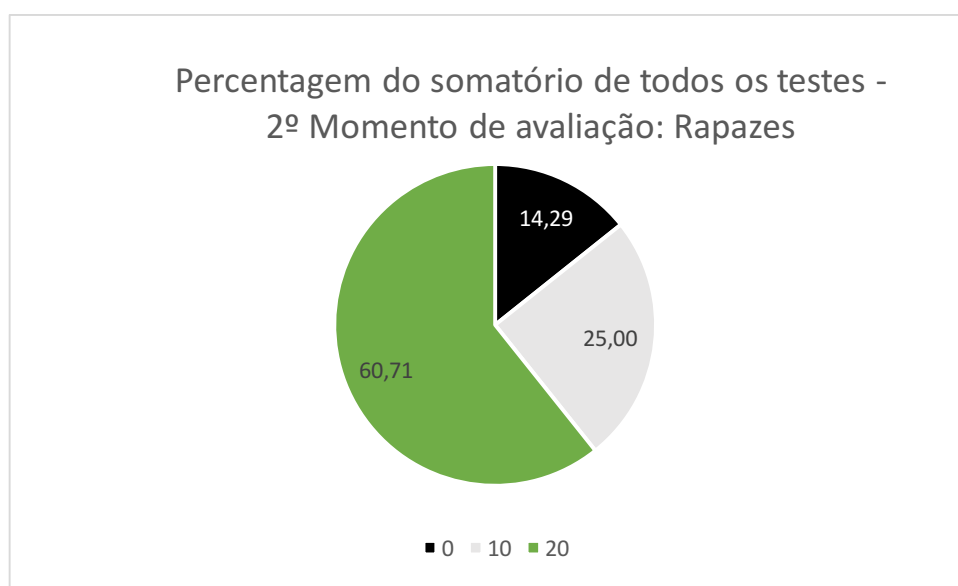


Gráfico 5 - Percentagem do somatório de todos os testes - 2º Momento de avaliação: Rapazes

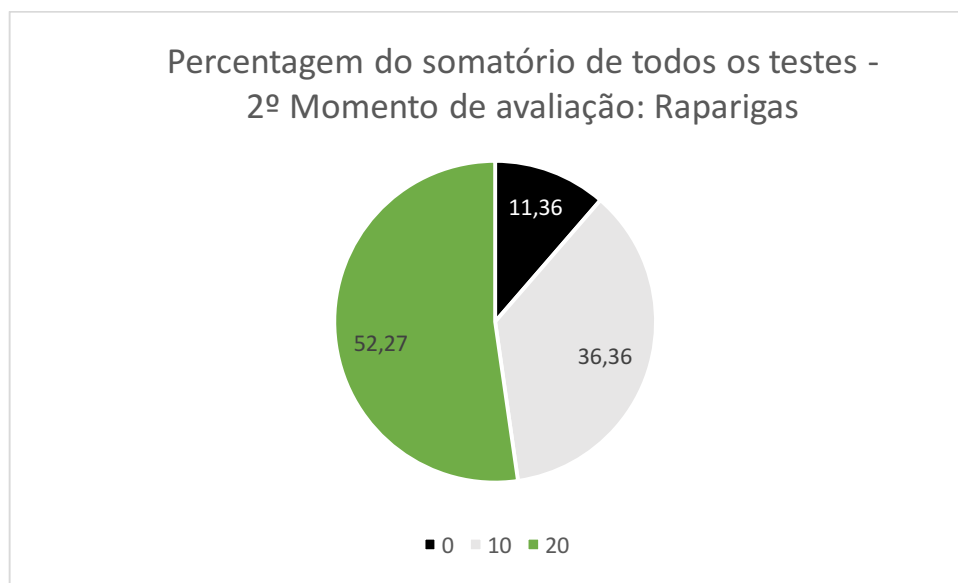


Gráfico 6 - Percentagem do somatório de todos os testes - 2º Momento de avaliação: Raparigas

- Considerando apenas os dois gráficos acima, podemos verificar que os percentis de ocorrência das diversas pontuações, entre rapazes e raparigas, são quase idênticos, onde a pontuação que registou maior ocorrência foi a de 20 pontos.
- Quando temos em consideração os 4 gráficos e avaliamos tanto a diferença entre os dois géneros como as diferenças entre o 1º para o 2º momento de avaliação, verificamos que em ambos os géneros é possível existiu uma melhoria considerável do primeiro para o segundo momento de avaliação, havendo uma diminuição no número de ocorrências da pontuação 0, ou seja, que não cumpriam com nenhum dos requisitos propostos, e em contrapartida o aumento dos percentis que atingirem o parâmetro 20, onde cumpriram na íntegra, todos os requisitos necessários;
- Assim, a partir destes gráficos, podemos concluir que, no final do ano letivo, a diferença que se verificou entre os géneros, no início do ano, foi diminuída, havendo uma aproximação entre os géneros, algo que consideramos um indicador positivo visto que isto significa que apesar de haver uma melhoria em ambos os géneros, conseguimos elevar o número

de alunos que cumpriram com todos os requisitos necessários para as diferentes tarefas.

Os 2 gráficos abaixo dizem respeito ao registo dos dados recolhidos, discriminados pelos diferentes testes realizados, diferenciados pelos 2 momentos de avaliação.

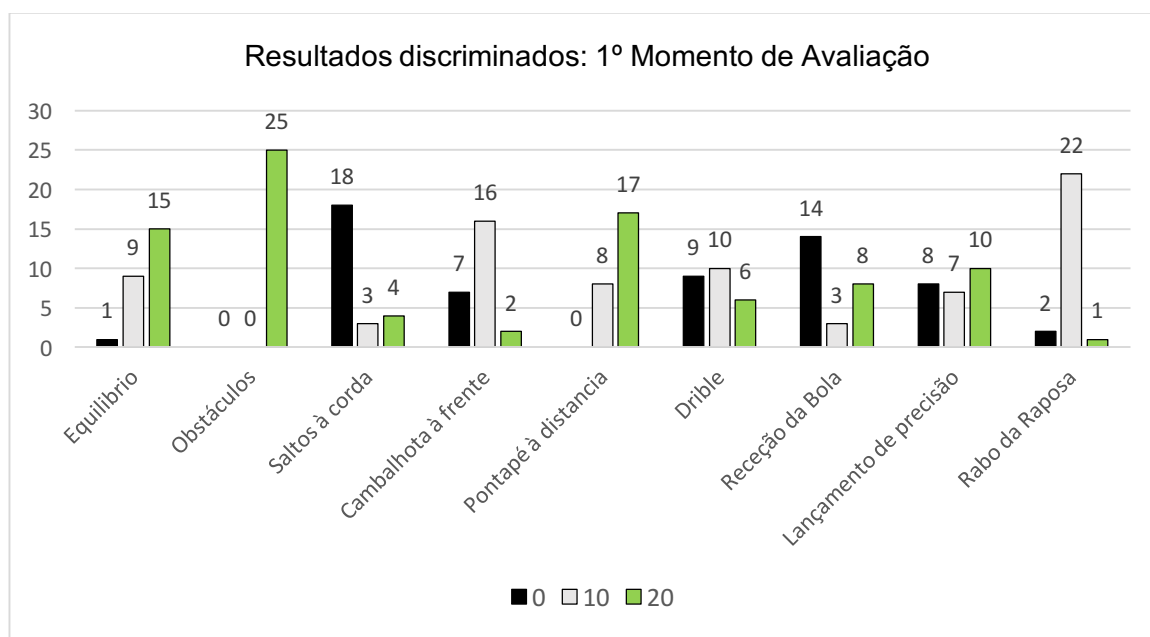


Gráfico 7- Resultados discriminados: 1º Momento de Avaliação

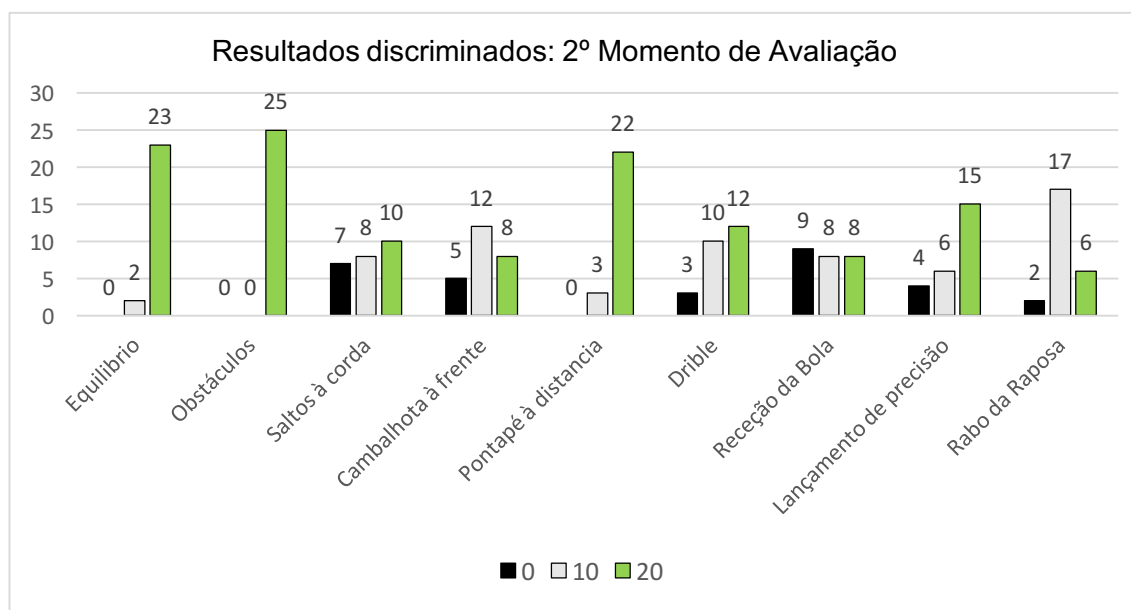


Gráfico 8- Resultados discriminados: 2º Momento de Avaliação

- É possível observar a melhoria dos resultados obtidos em todos os testes, excetuando o teste de corrida de obstáculos, onde pela obtenção da pontuação máxima num primeiro momento de avaliação, não se verificou a alteração destes resultados;
- Devemos evidenciar os resultados obtidos no teste de “salto à corda”, onde num primeiro momento existiam 18 alunos, dos possíveis 25, com pontuação de 0 e apenas 4 com pontuação 20, sendo evidente a dificuldade evidenciada pelos alunos na concretização das premissas estabelecidas para este teste. Já no segundo momento avaliativo é possível observar que apenas 7 dos alunos continuaram no primeiro nível de pontuação, ou seja, com uma pontuação de 0 valores, e em contrapartida aumentou para 10 os alunos que conseguiram uma pontuação de 20 valores.
- Como já referido acima, este foi um dos testes onde observamos uma maior dificuldade nos alunos, associada à falta de coordenação geral de coordenação entre os diversos segmentos corporais e a consequente dificuldade na melhoria da mesma.

Os gráficos abaixo correspondem ao registo dos dados recolhidos, discriminados pelos diferentes testes realizados, diferenciados tanto por géneros como por momentos de avaliação.

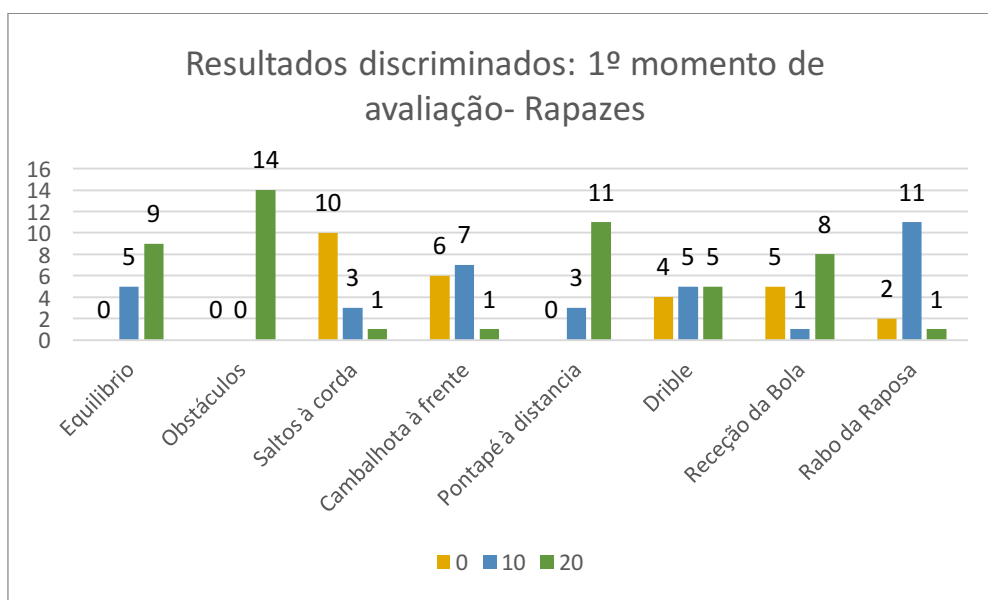


Gráfico 9 - Resultados discriminados: 1º momento de avaliação- Rapazes

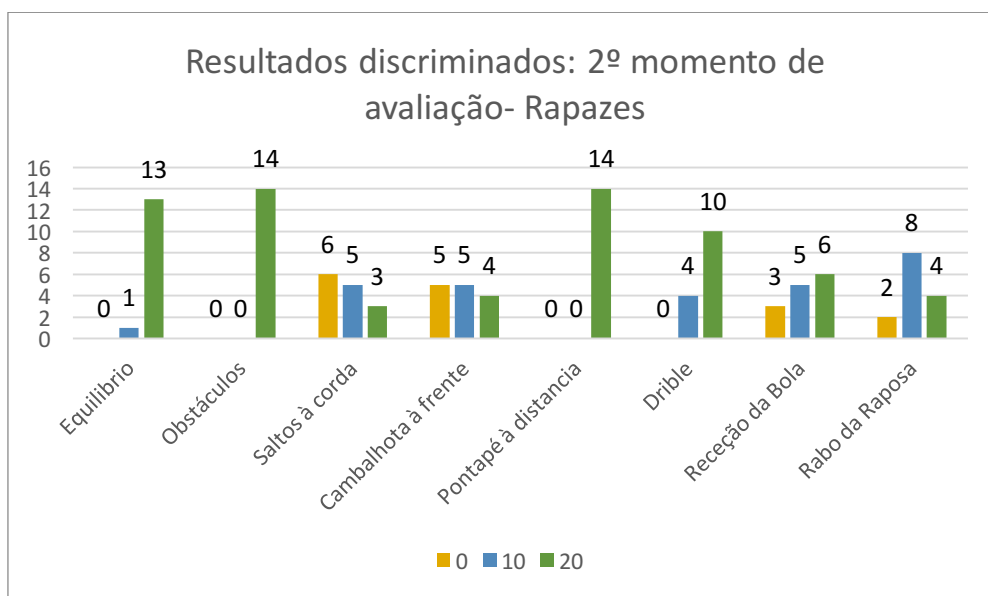


Gráfico 10 - Resultados discriminados: 2º momento de avaliação- Rapazes

- Os dois gráficos acima proporcionam uma perspectiva complementar dos gráficos 7 e 8, conseguindo assim comparar os resultados obtidos nos dois momentos de avaliação, mas apenas considerando o sexo masculino.
- Tal como demonstram os gráficos 7 e 8, quando analisamos os gráficos 9 e 10 percebemos que houve melhorias nos resultados de todos os testes, no entanto, percebemos que no teste “Saltos à corda, contrariamente àquilo que indicavam os gráficos 7 e 8, a evolução nos rapazes não foi tão significativa como se antecipava. O mesmo ocorre no teste “Cambalhota à frente”.

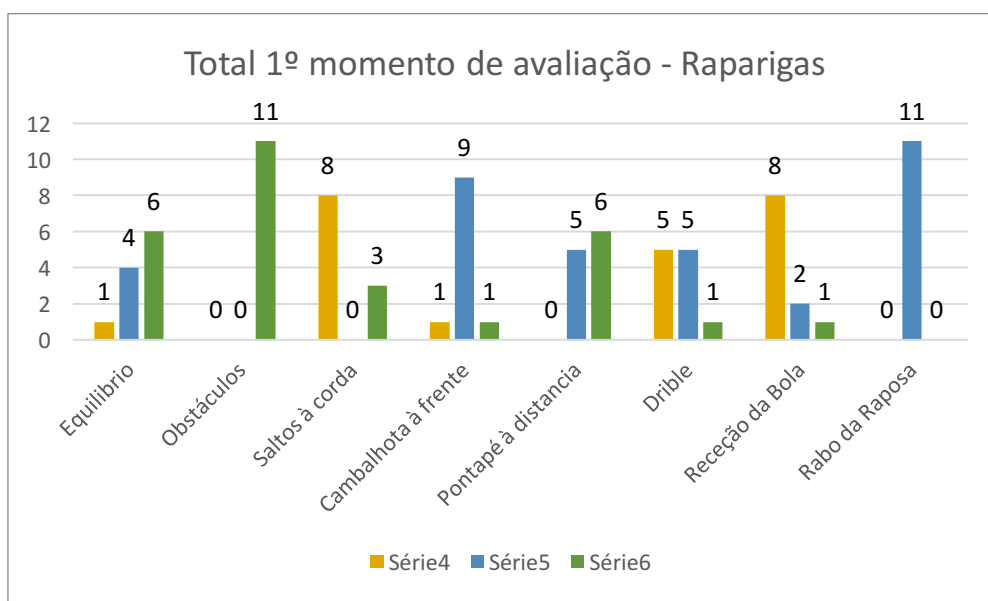


Gráfico 11 - Resultados discriminados: 1º momento de avaliação- Raparigas

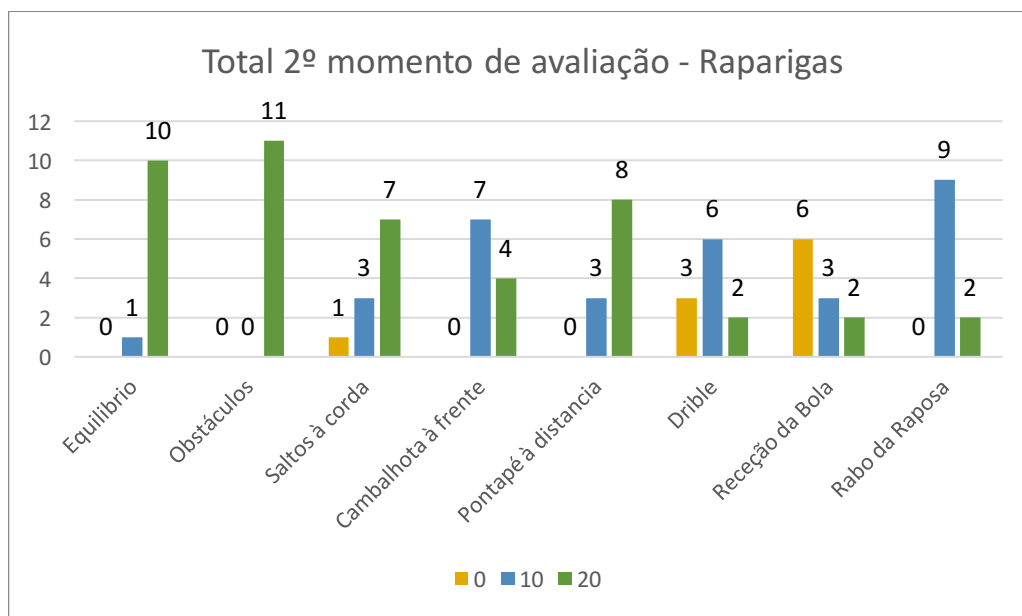


Gráfico 12 - Resultados discriminados: 2º momento de avaliação- Raparigas

- Os dois gráficos acima proporcionam uma perspetiva complementar dos gráficos 7 e 8, conseguindo assim comparar os resultados obtidos nos dois momentos de avaliação, mas apenas considerando o sexo feminino.
- Com os gráficos 11 e 12 podemos ter uma visão mais detalhada da evolução dos alunos do sexo feminino, pelo que, analisando estes dois gráficos, percebemos que a evolução tida no teste “saltos à corda” quando equacionamos a evolução geral da turma, adveio maioritariamente do sexo feminino, verificando-se uma redução de 7 alunos com pontuação 0 e consequente aumento de 3 alunos com pontuação 10 e 5 com pontuação 20.

3.3.6. Discussão e Conclusões

Neste estudo integrado no nosso relatório de estágio, desde cedo definimos como prioritário dar enfoque ao processo ao invés do resultado, sendo mais importante o caminho para o desenvolvimento das capacidades motoras dos alunos do que propriamente do melhoramento dos resultados nos testes aplicados. Neste sentido, podemos concluir que este plano de intenções foi algo planeado e realmente aplicado, onde o foco manteve-se no processo de desenvolvimento integral dos alunos.

Com este estudo, é possível concluir que de uma forma geral todos os alunos evoluíram do primeiro para o segundo momento de avaliação. Apesar do processo se materializar em resultados quantitativos expressos nos resultados obtidos nos testes aplicados, no final desta prática pedagógica temos a perfeita noção de que muitas outras variáveis podem estar envolvidas quando expostas ao sucesso aparente nos resultados obtidos. Desta forma, apesar do trabalho desenvolvido ao longo das aulas, não podemos quantificar o peso da nossa intervenção no desenvolvimento e maturação destas capacidades, sendo importante, em estudos posteriores, haver um grupo de controlo não sujeito a uma intervenção em estudo e em condições idênticas ao grupo em prática experimental.

Uma das ilações mais evidentes reflete a necessidade de aumento do tempo de intervenção junto da população alvo, sendo da nossa opinião que o tempo disponível para o desenvolvimento na prática destas capacidades motoras foi um entrave para o potenciamento das suas capacidades, ou seja, aumentar tanto o tempo útil das aulas como o número de aulas semanal.

Em suma, e referindo o projeto piloto que integramos neste ano letivo, consideramos imperativo a transição deste projeto pioneiro com a intenção de proporcionar a todos os alunos do 1º Ciclo uma experiência desportiva regulada por professores de outros ciclos de ensino com cariz obrigatório, para uma extensão efetiva e integrada no plano de estudos de todos os alunos dos quatro

anos de escolaridade do primeiro ciclo, passando assim a ser uma disciplina obrigatória nesta fase tão importante de construção de esquemas corporais.

3.3.7. Principais ilações a reter - Percepções sobre a experiência e perspetivas futuras

Qualquer ação deste género deve ser refletida. Deve ser refletida durante a ação, mas deve também ser alvo de uma reflexão profunda no final da mesma. É com base nesta reflexão que somos capazes de detetar comportamentos a repetir e, por outro lado, comportamentos a eliminar e substituir por diferentes soluções. Sendo este, um projeto piloto, a reflexão final sobre a ação toma um lugar fundamental. Esta análise pós-ação poderá ter um papel preponderante para o futuro deste tipo de projetos.

A principal ilação a reter, na minha opinião, é a preponderância deste tipo de ações na formação das crianças nesta faixa etária. A passagem deste projeto piloto para parte obrigatória do currículo escolar do primeiro ciclo é essencial. O panorama que enfrentamos no início deste projeto foi bastante desolador. Encontramos um conjunto de crianças com reduzidas experiências desportivas, com dificuldades nos padrões motores mais simples e com níveis de coordenação muito baixos. Este panorama é o reflexo da população atual nesta faixa etária no nosso país: crianças com baixo índices físicos, com imensas dificuldades motoras e com capacidade aeróbia muito reduzida. Este projeto tem a capacidade de dar resposta a grande parte destes problemas. Cabe aos professores de Educação Física resolver estes problemas, desde que tenha condições para tal.

Estas condições que refiro, são referentes a algumas correções que devem ser feitas a este projeto. Considero essenciais algumas correções para dar aos docentes as condições necessárias (não as ideais) para a sua atuação. As principais alterações são a carga horária e o material disponível para as aulas. A carga horária praticada neste projeto é manifestamente reduzida. Circunscrevermos a atuação do docente a apenas uma sessão de sessenta minutos é muito escassa para a obtenção de resultados positivos. Considero

que, no mínimo, duplicar a carga horária seria fundamental. A segunda alteração será a considerável melhoria quer em quantidade quer em qualidade do material disponível para as aulas. Esta melhoria das condições materiais irá permitir uma maior diversidade nas aulas, tendo sempre em vista a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Hoje entendo o projeto de uma forma diferente daquele que entendi quando o projeto me foi apresentado. Numa fase inicial, senti que o projeto se centrava bastante na melhoria dos resultados nas provas de aferição. Hoje entendo que, mais do que garantir boas *performances* nestas provas, será importante que os docentes que integrem este tipo de ações compreendam que têm diante de si um conjunto de crianças com uma imagem negativa da prática de exercício físico sem qualquer perceção da sua importância do exercício físico nas suas vidas e que será fundamental para estas crianças que, em idades cada vez mais precoces, compreendam os benefícios da Educação Física e da Atividade Física.

Apesar destas pequenas limitações, foi com enorme satisfação que vimos o evoluir das crianças. Evolução que não se restringiu apenas a uma área. Conseguimos abranger um conjunto de áreas essenciais para a formação das crianças. Refiro esta nossa capacidade pela observável melhoria de comportamento dos alunos quando comparamos as primeiras e as últimas aulas. Conseguimos eliminar a grande maioria dos comportamentos fora da tarefa, conseguimos a aumentar a quantidade de tempo que os alunos se empenhavam nas tarefas, conseguimos que os alunos se mantivessem focados nas atividades cada vez mais tempo. Todas estas conquistas, foram vitórias que fomos alcançando e que aumentaram consideravelmente a qualidade das sessões de trabalho. Este lado da formação não poderá ser esquecido pelos docentes. As melhorias nas capacidades físicas são inegáveis. Passarmos de crianças que tinham dificuldades em manter-se em atividade física durante um curto período de tempo (cinco minutos) para crianças que faziam a totalidade da aula de forma vigorosa é uma melhoria muito significativa. As capacidades condicionais e coordenativas foram alvo de trabalho constante e o efeito que percecionamos nas crianças foi enorme. Sabíamos que, mais do que obter uma melhoria considerável nos testes aplicados, seria essencial que os alunos demonstrassem as melhorias que observamos nas situações de aprendizagem propostas,

obrigando-nos a criar situações mais desafiantes para dar resposta a esta melhoria que observamos.

Termino esta minha análise com o contributo muito positivo que esta experiência teve na minha formação enquanto professor estagiário. Este projeto enriqueceu imenso o meu estágio. Trouxe um conjunto significativo de desafios que a turma residente (do ensino secundário) não trouxe. O mais significativo foi a forma como esta faixa etária exige a máxima atenção por parte do professor. As crianças sentem uma necessidade de supervisão e de atenção que os alunos em idade mais avançada não sentem. A carência de *feedback's* constante faz com que o professor tenha que dispersar a sua atenção, garantindo que dá resposta a esta necessidade de todos os alunos. Este exercício, numa fase inicial, não foi nada fácil, provocando um enorme desgaste. Este facto não pode ser posto de parte. Para termos sucesso no trabalho realizado com alunos desta faixa etária, o professor deve ser capaz de construir a sua aula de forma a conseguir dar resposta a esta condição especial. Penso que esse terá sido um dos passos essenciais que dei na minha formação enquanto futuro professor.

3.3.8. Referências bibliográficas

- Crawford, J., Medendorp, W., & Marotta, J. (2004). Spatial transformations for eye-hand coordination. *Journal of Neurophysiology*(92), 10-19.
- Educação, D. G. d. (2018). *Aprendizagens Essenciais - Articulação com o Perfil dos Alunos*.
- Gallahue, D., & Ozmun, J. (2005). *Compreendendo o desenvolvimento motor dos bebês, crianças, adolescentes e adultos*. São Paulo.
- Gorla, J. (2009). *Avaliação motora em educação física adaptada: testes KTK para deficientes mentais*. São Paulo.
- Hirtz, P. (1986). Rendimento desportivo e capacidades coordenativas. *Revista Horizonte*, 3(13), 25-28.
- Jacobsohn, L., Rodrigues, P., Vasconcelos, O., Corbetta, D., & Barreiros, J. (2013). Assimetria laterais manuais: estudo longitudinal do nascimento aos 24 meses. *Estudo em Desenvolvimento Motor da Criança V*, 102-107.
- Leite, V. (2012). *Dimensões de não aprendizagem*. Brasil: Curitiba.
- Machado, A., & Teixeira, L. (2008). Preferência podal: Uma comparação em função da idade e da prática específica do futebol. In E. d. E. F. e. E. d. U. d. S. Paulo (Ed.), *Especialização em Aprendizagem Motora*. São Paulo.
- Magill, R. (2005). Motor Learning: Concepts and Applications In D. Gallahue & J. Ozmun (Eds.), *Understanding motor development: infants, children, adolescents, adults* (5 ed.). São Paulo: Phorte.
- Maia, J., & Lopes, V. (2002). Estudo do crescimento somático, aptidão física, atividade física e capacidade de coordenação corporal de crianças do 1º ciclo do ensino básico da região autónoma dos Açores. *Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física - Universidade do Porto*.

- Martin, S. (2006). Teaching motor skills to children with cerebral palsy and similar movement disorder In W. House (Ed.), *A guide for parents and professionals* (pp. 100-195).
- Martins, S. (2005). Contributo de um Programa de Expressão Educação Físico Motora no Desenvolvimento Global de indivíduos com Multideficiência. *Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física - Universidade do Porto*.
- Morato, P. (1986). Análise do teste de Bruininks-Oseretsky como instrumento de avaliação da proficiência motora de crianças com Síndrome de Down. In FMH (Ed.). Lisboa.
- Newell, K. (1985). Coordination, control and skill. In *Differing perspectives in motor learning, memory and control* (pp. 295-317). Amsterdão.
- Rodrigues, P. (1995). *Estudo das características sócio-familiares, somáticas e de aptidão física, de crianças com diferentes níveis de prestação motora*. Lisboa.
- Tassi, S. (2014). Psicomotricidade: Por uma intervenção com crianças em idade pré-escolar com necessidades educacionais especiais. *Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE, II*.
- Teixeira, M. (2007). Preferência podal e assimetrias interlaterais de desempenho na tarefa de chutar em crianças. *Escola de Educação Física e Esporte-USP*.
- Vasconcelos, O. (1991). *Contributo metodológico para o ensino e exercitação das capacidades coordenativas em crianças do primeiro ciclo do ensino básico*. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física - Universidade do Porto.

3.3.9. Anexos:

Anexo 1: Resultados do 1º momento de avaliação

Provas de Aferição - 1º Cido									
	Equilíbrio	Obstáculos	Saltos à corda	Cambalhota à frente	Pontapé à distância	Drible	Recepção da Bola	Rabo da Raposa	Média
Afonso Lopes	20	20	10	10	20	20	20	10	16,25
Anaísa Cardoso	20	20	20	10	10	10	0	10	12,5
Anaísa Fernandes	20	20	0	10	10	10	0	10	10
Beatriz Pereira	10	20	0	10	20	0	0	10	8,75
Bruno Guerra	10	20	0	10	20	20	20	10	13,75
Carolina Alves	20	20	20	10	20	10	10	10	15
Carolina Lima	20	20	0	10	10	0	0	10	8,75
Diana Costa	0	20	0	10	20	0	0	10	7,5
Diogo Figueiredo	20	20	10	0	20	20	20	10	15
Eduardo Jordão	10	20	0	10	20	10	0	10	10
Francisco Silva	10	20	10	20	20	10	20	20	16,25
Gabriel Leite	20	20	20	10	20	20	0	10	15
Gonçalo Pereira	20	20	0	0	20	0	20	10	11,25
Inês Oliveira	10	20	20	20	20	20	10	10	16,25
João Costa	10	20	0	10	20	20	20	0	12,5
João Freitas	20	20	0	0	20	10	0	10	10
João Sousa	20	20	0	0	10	0	0	10	7,5
Leonor Silva	20	20	0	10	20	10	0	10	11,25
Leticia Fernandes	20	20	0	10	10	0	0	10	8,75
Maria Carvalho	10	20	0	10	10	0	0	10	7,5
Mariana Oliveira	10	20	0	0	20	10	10	10	10
Miguel Antunes	20	20	0	10	10	0	0	0	7,5
Miguel Francisco	20	20	0	10	20	10	20	10	13,75
Rodrigo Sampaio	10	20	0	0	20	10	20	10	11,25
Santiago Martins	20	20	0	0	10	0	0	10	7,5
Média	15,6	20	4,4	8	15,8	8,8	7,6	9,6	11,35

Legenda	
Mau	0
Bom	10
Ótimo	20

Legenda das Médias	
Mau	<10
Bom	10 a 15
Ótimo	>15

Anexo 1 - Resultados do 1º momento de avaliação

Anexo II: Provas de Aferição de Expressões Físico-Motoras

BLOCOS	REFERENCIAL/OBJETIVO PROGRAMA EEFM	TAREFA	DESCRIPTOR DE DESEMPENHO	CÓDIGO
DESLOCAMENTOS E EQUILÍBRIOS	3.4. DESLOCAR-SE para a frente, para os lados e para trás sobre superfícies reduzidas e elevadas, mantendo o equilíbrio.	1. Marcha para a frente na trave inferior de um banco sueco invertido.*	Percorre a distância definida, no banco, em marcha (a andar para a frente) sem interrupções.	20
			Percorre a distância definida no banco, em marcha (a andar para a frente), caindo uma vez do banco OU interrompendo apenas uma vez a marcha.	10
			Não percorre a distância definida no banco. Executa o movimento sempre com o mesmo pé à frente OU desloca-se lateralmente OU dá mais do que uma queda do banco OU interrompe a marcha mais do que uma vez OU realiza outra tarefa.	00
			Não realiza a tarefa.	99
	5.1. TRANSPOR obstáculos sucessivos colocados a distâncias irregulares, em corrida, sem mudanças de velocidade acentuadas.	2. Percorre a distância definida em corrida contínua, transpondo os três obstáculos.*	Percorre a distância, transpondo os obstáculos em corrida contínua, sem interrupções e sem tocar nos obstáculos.	20
			Percorre a distância em corrida contínua, mas toca num dos obstáculos OU contorna um dos obstáculos durante a sua transposição.	10
			Não consegue realizar o percurso, interrompendo a corrida OU transpõe apenas um obstáculo, tocando nos restantes ou contornando-os OU toca nos três obstáculos ou contorna-os OU realiza outra tarefa.	00
			Não realiza a tarefa.	99
PERÍCIAS E MANIPULAÇÕES	5.4. SALTAR à corda no lugar e em progressão, com coordenação global e fluidez de movimentos.	3. Salta à corda 6 vezes seguidas, com ou sem deslocamento.*	Executa 6 saltos à corda seguidos, com ou sem deslocamento.	20
			Executa 6 saltos, com ou sem deslocamento, mas interrompe uma vez a sequência.	10
			Não executa 6 saltos à corda OU interrompe mais do que uma vez a sequência OU realiza outra tarefa.	00
			Não realiza a tarefa.	99
DESLOCAMENTOS E EQUILÍBRIOS	5.5. Fazer CAMBALHOTA à frente no colchão, terminando a pés juntos, mantendo a mesma direção durante o enrolamento.	4. Faz uma cambalhota à frente no colchão, dentro dos limites do corredor definido.*	Faz a cambalhota dentro dos limites do corredor definido. Inicia com o apoio das mãos no colchão, faz a rotação e levanta-se com os pés juntos, sem interrupções do movimento.	20
			Faz uma cambalhota. Inicia com o apoio das mãos no colchão e faz a rotação sem interrupções, mas levanta-se sem os pés juntos OU toca com qualquer parte do corpo fora dos limites do corredor definido.	10
			O padrão global do movimento realizado não corresponde à cambalhota (não apoia as mãos no início OU não enrola OU cai para o lado OU não se levanta) OU realiza outra tarefa.	00
			Não realiza a tarefa.	99

* Caso não consiga executar a tarefa com sucesso (código 20) à primeira, o aluno tem direito a uma segunda tentativa.

BLOCOS	REFERENCIAL/OBJETIVO PROGRAMA EEFM	TAREFA	DESCRIPTORIOS DE DESEMPENHO	CÓDIGO
PERÍCIAS E MANIPULAÇÕES	2.5. PONTAPEAR a bola em distância, para além de uma zona/marca, com um e outro pé, dando continuidade ao movimento da pema e mantendo o equilíbrio.	5. Corre para pontapear uma bola colocada a 4 metros da parede, de modo a que a bola ressalte na parede, dentro dos limites do corredor, e retorne à linha onde estava colocada.*	Pontapeia a bola, na sequência da corrida, com força suficiente para que esta ressalte na parede, dentro dos limites do corredor assinalado, fazendo-a retornar à linha onde estava colocada.	20
			Pontapeia a bola, na sequência da corrida, com força suficiente para que esta ressalte na parede, dentro dos limites do corredor assinalado, mas sem a fazer retornar à linha onde estava colocada.	10
			Pontapeia a bola, na sequência da corrida, mas esta não alcança a zona definida ou sai do corredor assinalado OU pontapeia a bola sem ser na sequência da corrida OU realiza outra tarefa.	00
			Não realiza a tarefa.	99
PERÍCIAS E MANIPULAÇÕES	5.1. LANÇAR uma bola em precisão a um alvo móvel, por baixo e por cima, com cada uma e ambas as mãos.	6. Lança a bola com o braço elevado por cima da cabeça, com a «mão melhor», tentando acertar num alvo colocado na parede.*	Lança a bola por cima da cabeça e acerta no alvo mais pequeno.	20
			Lança a bola por cima da cabeça, mas acerta apenas no alvo maior.	10
			Lança a bola por baixo OU com as duas mãos OU sem acertar no alvo OU realiza outra tarefa.	00
			Não realiza a tarefa.	99
PERÍCIAS E MANIPULAÇÕES	6.1. DRIBLAR «alto e baixo», com a mão esquerda e direita, em deslocamento, sem perder o controlo da bola.	7. Percorre a distância definida em drible, dentro dos limites do corredor, driblando com uma mão em metade do percurso e com a outra mão na outra metade do percurso.*	Percorre em drible, com uma mão e depois com a outra, as distâncias sinalizadas, sem interrupções e mantendo-se com a bola no corredor definido.	20
			Percorre em drible, com uma mão e depois com a outra, as distâncias sinalizadas, mas sai uma vez do corredor OU interrompe uma vez o drible OU perde uma vez o controlo da bola.	10
			Percorre em drible as distâncias sinalizadas, mas utiliza só uma mão OU sai do corredor mais do que uma vez OU interrompe o drible mais do que uma vez OU perde o controlo da bola mais do que uma vez OU realiza outra tarefa.	00
			Não realiza a tarefa.	99
	3.2. PASSAR a bola a um companheiro com as duas mãos (passe «picado», a «pingar» ou de «peito»), consoante a sua posição e/ou deslocamento. RECEBER a bola com as duas mãos, parado e em deslocamento.	8. Lança a bola à parede para a receber diretamente com as duas mãos.*	Recebe a bola apenas com as mãos, sem que a bola lhe toque noutra parte do corpo e sem a deixar cair.	20
			Recebe a bola com as mãos, sem a deixar cair, mas a bola toca-lhe noutra parte do corpo.	10
			Deixa cair a bola no chão OU realiza outra tarefa.	00
			Não realiza a tarefa.	99

* Caso não consiga executar a tarefa com sucesso (código 20) à primeira, o aluno tem direito a uma segunda tentativa.

BLOCOS	REFERENCIAL/OBJETIVO PROGRAMA EEPM	TAREFA	DESCRITORES DE DESEMPENHO	CÓDIGO
JOGOS INFANTIS	1. PARTICIPAR EM JOGOS, ajustando a iniciativa própria e as qualidades motoras na prestação às possibilidades oferecidas pela situação de jogo e ao seu objetivo, realizando habilidades básicas e ações técnico-táticas fundamentais, com oportunidade e correção de movimentos.	9. Joga o jogo do «Rabo de raposa» com os companheiros, de acordo com o objetivo e as regras do jogo.	Participa no jogo, cumprindo as regras, e, quando este termina, conseguiu retirar pelo menos um «rabo de raposa» a um dos companheiros e mantém o seu «rabo de raposa» no lugar.	30
			Participa no jogo, cumprindo as regras, e, quando este termina, tem pelo menos um «rabo de raposa» (o seu ou o de um dos companheiros).	20
			Participa no jogo, cumprindo as regras, mas, quando este termina, não tem o seu «rabo de raposa» e não conseguiu retirar qualquer «rabo de raposa» aos companheiros.	10
			Não participa no jogo (não procura conquistar «rabos de raposa», nem defender o seu «rabo de raposa») OU não cumpre as regras definidas.	00
			Não realiza a tarefa.	99

4. Conclusões

Termina aqui o meu relatório de estágio. Termina com ele um ano diferente, um ano intenso, de intensas aprendizagens. Termina também o meu percurso como aluno, ingresso agora no difícil, mas muito desafiante mundo do mercado de trabalho. Como é normal, quando termina algo em que nos empenhamos tanto, em que demos tanto de nós, impera agora o misto de sensações: feliz por ter terminado, com saudades daquilo que terminou. Este estágio profissional foi dos maiores desafios da minha vida. Dei os primeiros passos na minha carreira de sonho, ser Professor de Educação Física. Tudo aquilo que sonhei, este ano tornou-se real, e posso afirmar que esta profissão é o dobro de tudo aquilo que sonhei: é o dobro do prazer, mas também é o dobro do trabalho.

Foi o ano de colocar em prática tudo aquilo que aprendi. Como seria expectável encontrei diversas dificuldades para as quais não tinha resposta. Mas foram estas dificuldades que me fizeram procurar soluções e assim construir a minha identidade como professor. A resiliência deve ser uma característica de qualquer professor, e tentei que fosse minha. Esta capacidade foi, sem dúvida, desenvolvida com a preciosa ajuda da Professora Cooperante Manuela Brochado e dos meus colegas Francisca Machado e Diogo Dias a quem agradeço.

Não poderei deixar de fazer referência aos meus primeiros alunos. Aqueles rapazes e raparigas ficarão para sempre na minha memória. A dedicação de cada um deles, a atitude como encararam cada aula, a vontade de aprender demonstrada todos os dias obrigou-me a estudar e a preparar-me o melhor possível para cada aula. A todos eles: Muito Obrigado.

No final deste percurso, faço um balanço muito positivo. Apesar de um ano desgastante, foi um dos melhores anos da minha vida.

Tenho a plena convicção que ficou muito por escrever, pois é muito difícil descrever tudo aquilo que vivi, tudo o que senti e tudo o que realizei. No entanto, estou certo de que descrevi aquilo que entendo ter sido o mais importante durante este ano. Neste ano, procurei não me limitar a passar por este estágio, procurei vivê-lo o mais intensamente possível. Lecionei o melhor que sabia. Errei

certamente e, ao contrário do que se diz, não é o erro que nos faz evoluir, mas sim a reflexão sobre o mesmo. E este ano tentei refletir sobre toda a minha atuação. E aqui, apresento a minha última reflexão.

Termino este relatório com um sonho. O sonho de, apesar do panorama atual do ensino do nosso país, voltar um dia a uma escola e singrar na carreira de Professor de Educação Física. Se será apenas um sonho, o futuro o dirá.

5. Referências Bibliográficas

- Aranha, Á. (2004). *Organização, Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Vila Real: Série Didática, nº 47, UTAD.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar* (7th ed.). Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Candau, V. (2002). Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação *Educação & Sociedade* (Vol. 23, pp. 125-161). Campinas, São Paulo.
- Canen, A., & Oliveira, A. (2002). Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*, 61-74.
- Ennis, C. (1999). Creating a culturally relevant curriculum for disengaged girls. *Sport; Education and Society*, 4, 31-49.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). *Programa de Educação Física 10º, 11º e 12º anos Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Lisboa.
- Matos, Z. (2014). Normas orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2009). *Modelos instrucionais no ensino do desporto*. Lisboa: Edições FMH.
- Metzler, M. W. (2011). *Instructional models for physical education*. Scottsdale, Arizona: Holcomb Hathaway, Publishers.
- Newton, J., & Bowler, M. (2010). Assessment for and of Learning *Learning to teach physical education in the secondary* (pp. 119-132). New York: Routledge.
- Pais, A., & Monteiro, M. (2002). *Avaliação: uma prática diária*. Lisboa: Editorial Presença.
- Piéron, M., & Gonçalves, C. (1987). Participant engagement and teacher's feedback in physical education teaching and coaching *Myths, Models and Methods in Sport Pedagogy* (pp. 259-254). Champaign, Illinois: Human Kinetics Publishers.
- Queirós, P. (2014). *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física*. Porto: Editora FADEUP.
- Rangel, I. (2008). Educação Física Escolar e multiculturalismo: possibilidades pedagógicas. *14(2)*, 156-167.

- Rink, J. (1993). *Teaching physical education for learning*. St. Louis: Times Mirror/Mosby.
- Rink, J., & Hall, T. (2008). Research on Effective Teaching in Elementary School Physical Education *The Elementary School Journal*
- Rosado, A., Dias, L., & Silva, C. (2002). A avaliação das aprendizagens em educação física e desporto. In A. Rosado & C. Colaço (Eds.), *Avaliação das aprendizagens - Fundamentos e aplicações no domínio das atividades físicas* (pp. 11-95). Lisboa: Omniserviços, Representações e Serviços, Lda.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). In E. FMH (Ed.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 69-130): Cruz Quebrada.
- Schmidt, L. (2005). A desconhecida dinâmica da escola *Formação de professores: escola, práticas e saberes*. Ponta Grossa: Editora UEPG.
- Siedentop, D. (1983). *Development teaching skills in physical education* (2nd ed.): Palo Alto: Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a ensinar la educacion fisica*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education*. Mountain View: Mayfield Publishing Company.
- Vickers, J. (1990). *Instructional design for teaching physical activities: a knowledge structures approach*. Champaign, IL.