



“Ser professor: do sonho à realidade da escola”

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 74/2006 de 24 de março e o Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro)

Orientadora: Doutora Maria Paula Monteiro Pinheiro da Silva

Francisca Pereira Machado

Porto, setembro de 2018

FICHA DE CATALOGAÇÃO

Machado, F. (2018). Ser professor: Do sonho à realidade da escola. Relatório de Estágio Profissional. Porto: F. Machado. Relatório de Estágio Profissionalizante para a obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, FORMAÇÃO INICIAL, PROFESSOR, REFLEXÃO.

Agradecimentos

Em primeiro lugar, de uma forma geral, quero agradecer a todos os que de alguma forma contribuíram para a minha a minha chegada até aqui.

Aos meus pais por me terem proporcionado este momento, e por me apoiarem em todos os momentos da vida.

Ao Vitor, por estar sempre do meu lado, por ter sempre uma palavra de ânimo para os momentos mais difíceis. Obrigada pelo apoio incondicional.

À professora Manuela Brochado, pela forma que me acolheu, por me ajudar a crescer, por me transmitir todo o entusiasmo pela arte de ensinar, por me mostrar que a escola é muito mais do que aquilo que eu pensava.

À professora cooperante, por todas as palavras de apoio, por toda a paciência e plenitude, que tanto me ajudou nas horas mais difíceis. Pela disponibilidade e preocupação.

À Escola Secundária Francisco de Holanda, por ter sido a minha primeira escola, por me ter acolhido tão bem, por ser uma escola ativa na comunidade, e por me ter ensinado tanto.

Ao meu núcleo de estágio, por me aturarem e serem o meu porto de abrigo, por serem amigos e feis companheiros. Por serem o núcleo que todos querem ter.

Aos meus alunos, que tornaram esta caminhada possível, que me ajudaram a crescer enquanto profissional, e me ensinaram a não desistir dos meus sonhos.

A todos, o meu sincero obrigado.

ÍNDICE GERAL

Índice

RESUMO	VII
ABSTRACT	IX
LISTA DE ABREVIATURAS	XI
1. INTRODUÇÃO	- 1 -
2. ENQUADRAMENTO PESSOAL	- 3 -
2.1. APRESENTAÇÃO	- 3 -
2.2 EXPECTATIVAS INICIAIS	- 5 -
3. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL	- 9 -
3.1. ESTÁGIO PROFISSIONAL	- 9 -
3.2. ESCOLA COMO INSTITUIÇÃO	- 10 -
3.3. LOCAL DE ESTÁGIO	- 11 -
3.4. OS ALUNOS	- 13 -
4. ENQUADRAMENTO OPERACIONAL	- 15 -
4.1 ÁREA 1- ORGANIZAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM	- 15 -
4.1.1. CONCEÇÃO	- 16 -
4.1.2. PLANEAMENTO	- 17 -
4.1.3. A REALIZAÇÃO	- 24 -
4.1.4. A AVALIAÇÃO	- 31 -
4.2. ÁREA 2- PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E ENVOLVIMENTO COM A COMUNIDADE	- 34 -
4.3. ÁREA 3 - DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	- 43 -
5. PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	- 47 -
6. CONCLUSÕES E PERSPETIVAS PARA O FUTURO	- 83 -
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	- 85 -

Resumo

O estágio profissional caracteriza-se por ser o culminar de um ciclo de estudos, e que por sua vez representa o início de uma nova etapa, onde colocamos em prática todo o conhecimento adquirido ao longo do percurso académico. Este, caracteriza-se por ser um ano cheio de desafios e dúvidas, e a análise dos mesmos será fulcral para a constante aprendizagem da profissão. Este documento é o espelho do ano de um estudante, onde mostra toda a riqueza inerente à prática pedagógica e à realidade da escola, e tem como objetivo uma reflexão aprofundada sobre a minha atuação neste ano repleto de emoções. Este documento foi elaborado no âmbito do estágio profissional, unidade curricular presente no segundo ano do plano de estudos do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. O presente documento encontra-se organizado em seis capítulos. O primeiro capítulo diz respeito à “Introdução”, onde refere o enquadramento do estágio profissional e o objetivo da realização deste documento. O segundo capítulo diz respeito ao “Enquadramento Pessoal”, onde faço uma apresentação acerca do meu percurso até aqui, de seguida, no terceiro capítulo falo sobre o “Enquadramento Institucional”, onde estão explanadas as características do estágio. O quarto capítulo, refere-se ao “Enquadramento Operacional”, onde existe uma subdivisão em três áreas. A área 1, “Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem”, a Área 2, “Participação na escola e Envolvimento com a Comunidade”, e por último, na Área 3, “Desenvolvimento Profissional”, onde reflete vários aspetos que contribuíram para a minha formação. No capítulo cinco, podemos encontrar o “Estudo de Investigação” desenvolvido ao longo do ano letivo, referente à turma partilhada do núcleo de estágio, com objetivo na melhoria das capacidades psicomotoras, condicionais e coordenativas. Por último, o sexto capítulo, as “Conclusões e Perspetivas para o Futuro”, reflete acerca das experiências mais marcantes e das perspetivas para o futuro, depois deste ano tão marcante.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, FORMAÇÃO INICIAL, PROFESSOR, REFLEXÃO.

Abstract

The professional stage is characterized by being the culmination of a cycle of studies, and which in turn represents the beginning of a new stage, where we put into practice all the knowledge acquired along the academic path. This is characterized by being a year full of challenges and doubts, and the analysis of them will be central to the constant learning of the profession. This document is the mirror of the year of a student, where it shows all the inherent wealth of the pedagogical practice and the reality of the school, and aims at an in-depth reflection on my performance in this year full of emotions. This document was prepared within the scope of the professional stage, a curricular unit present in the second year of the Master's Program in Teaching Physical Education in Basic and Secondary Education, of the Faculty of Sport of the University of Porto. This document is organized in six chapters. The first chapter refers to the "Introduction", where it refers to the framework of the professional stage and the purpose of the realization of this document. The second chapter deals with the "Personal Framework", where I make a presentation about my path up to here, then in the third chapter I talk about the "Institutional Framework", where the characteristics of the internship are explained. The fourth chapter refers to the "Operational Framework", where there is a subdivision into three areas. Area 1, "Organization and Management of Teaching and Learning", Area 2, "Participation in school and Involvement with the Community", and finally in Area 3, "Professional Development", which reflects several aspects that contributed to my training. In chapter five, we can find the "Research Study" developed during the academic year, referring to the shared group of the stage nucleus, aiming at the improvement of the psychomotor, conditional and coordinating capacities. Finally, the sixth chapter, "Conclusions and Perspectives for the Future," reflects on the most striking experiences and prospects for the future, after this remarkable year.

KEYWORDS: PROFESSIONAL INTERNSHIP, PHYSICAL EDUCATION, INITIAL FORMATION, TEACHER, REFLECTION,

LISTA DE ABREVIATURAS

AD – Avaliação diagnóstica

AF – Avaliação formativa

AMA – Adaptação ao meio aquático

AS – Avaliação sumativa

DE – Desporto Escolar

EE – Estudante Estagiário

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

ESFH – Escola Secundária Francisco de Holanda

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

GEF – Grupo de Educação Física

MEC – Modelo de Estrutura de Conhecimento

MED – Modelo de Educação Desportiva

NE – Núcleo de estágio

PC – Professor Cooperante

PA – Planeamento Anual

PAA – Plano Anual de Atividades

PAEF – Planificação Anual de Educação Física

PFI – Projeto de Formação Inicial

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

PO – Professor Orientador

UD – Unidade(s) Didática(s)

1. INTRODUÇÃO

O presente documento surge no âmbito da disciplina de Estágio Profissional (EP), inserido no plano de estudos do segundo ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP).

O EP caracteriza-se com sendo o primeiro contacto com a profissão docente e manifesta-se como o grande choque com a realidade, onde existe um confronto entre os conhecimentos apreendidos ao longo de toda a minha formação e a sua aplicação numa escola. Este ano, representa a última etapa deste ciclo e foi o momento de colocar em prática todos os conhecimentos adquiridos.

O EP decorreu na Escola Secundária Francisco de Holanda (ESFH), situada no centro histórico de Guimarães, ficando como professora de uma turma de 10º Ano do Curso de Ciências Socioeconómicas. O núcleo de estágio era constituído por três elementos, e contou sempre com a colaboração da professora cooperante (PC) na escola, e na faculdade com a professora orientadora (PO).

Segundo Matos (2014), “O estágio visa a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão”. Para o mesmo autor, o relatório, caracteriza-se num documento que explana o caminho percorrido no decorrer da prática supervisionada, à medida que se constrói o professor de Educação Física (EF).

O documento presente está organizado em cinco grandes partes. A primeira parte, diz respeito ao enquadramento pessoal, onde falo um pouco sobre o meu percurso de vida, realçando as minhas vivências desportivas e académicas que foram as grandes responsáveis por estar neste momento aqui. Enfatiza também, as minhas expectativas iniciais confrontadas com a realidade.

Na segunda parte, “Enquadramento Institucional”, apresento “A escola como instituição”, mais concretamente faço uma análise sobre os contextos em que o EP se desenrolou, nomeadamente, a escola, a turma e o meio envolvente.

A terceira área deste relatório fala sobre o “Enquadramento Operacional”, onde se aborda desde a conceção, ao planeamento, à realização e por fim à avaliação. Este capítulo foi subdividido em três grandes áreas: Área 1- Organização do Ensino e da Aprendizagem; Área 2 – Participação na escola e envolvimento com a comunidade; Área 3 – Desenvolvimento profissional.

Na quarta parte, pode ser encontrado o estudo com a temática “Desenvolvimento das capacidades coordenativas e condicionais em alunos do 1º Ciclo”.

Por fim, a última área deste relatório diz respeito às “Conclusões e Perspetivas para o futuro”.

2. ENQUADRAMENTO PESSOAL

2.1. APRESENTAÇÃO

Faladora, aventureira, irrequieta, resmungona, mas muito sorridente, é como a minha família me caracteriza na minha infância.

Cresci num meio rural, onde as crianças foram habituadas a brincar na rua. Andávamos de bicicleta, corríamos os montes perto de casa, construíamos casas nas árvores, apesar de muitas destas brincadeiras serem muitas vezes a paixão dos meninos, eu alinhava sempre com eles, pois nunca fui de estar parada a brincar com bonecos. Recorrentemente as conversas em família convergiam em torno daquilo que os meus pais conseguiam fazer comigo e com o meu irmão, mesmo sendo ainda consideradas crianças pequenas. Ao contrário do que muita gente diz, para os meus pais ter dois filhos pequenos nunca foi impeditivo de conhecer ou viajar para qualquer lado, pois nós sempre os acompanhamos. Na Expo 1998, não tinha sequer 5 anos, e percorri, a pé, todo o parque de exposições num dia bem quente para ganharmos um peddy-paper. Aprendi a nadar com o meu pai em piscinas e rios, entrava em atuações e espetáculos e provas desportivas para todo o lado onde ia. Posso dizer que sempre tive o “bichinho” do desporto e da atividade física dentro de mim, muito incentivado pelos meus pais.

A escola que frequentei do 2º Ano letivo até ao 12º Ano foi, sem dúvida, a grande responsável pela aproximação que tive ao desporto. Como já referi, sempre vivi numa zona rural e infelizmente não tinha a oportunidade de praticar nenhuma modalidade desportiva, devido à distância que ficava do local onde vivia. Assim, quando entrei para esta escola, deparei-me com uma oferta muito grande a nível desportivo. A conselho do meu professor de EF, logo ingressei num núcleo de ginástica de desporto escolar (DE), onde me mantive até abandonar aquela escola. Tive a oportunidade de integrar um núcleo de dança pelo mesmo período, onde o objetivo era fazer atuações em galas, apresentações, ou saraus, e por último, mas não menos importante, tive a grande honra de ser a primeira

capitã da equipa de andebol de DE, que neste momento já se tornou numa equipa federada com mais de oitenta atletas.

Além destas oportunidades, devido ao excelente departamento de EF daquela escola, todos os anos participava em torneios de andebol e voleibol, corta-mato, e nas próprias aulas de EF sempre tive experiências muito ricas, que iam para além das modalidades habituais. Este constante contacto com o mundo da EF na escola fizeram-me decidir desde muito cedo o que realmente queria para mim. No meu 12º Ano ingressei num curso tecnológico de desporto onde tive a oportunidade de organizar eventos como férias desportivas, dia mundial da criança, Compal-Air, dar aulas a alunos do 1º e 2º Ciclo e ainda a oportunidade de estagiar numa piscina municipal a lecionar aulas de adaptação ao meio aquático, natação para adultos e para crianças e ainda hidroginástica.

Passado este ciclo formei-me na minha área de eleição, licenciando-me em Ciências do Desporto, e também aqui não poderia deixar de explorar. Aventurei-me no desporto universitário de andebol que seria o mais óbvio, mas como não seria eu sem me arriscar em algo novo, decidi participar no campeonato nacional de Vela onde obtivemos um honroso 2º lugar, e também no campeonato nacional de Rugby sevens e de Rugby de praia, onde conquistamos o 3º lugar do pódio em ambos. No final da licenciatura decidi estagiar no clube de andebol que tinha ajudado a crescer, pois para além da inegável paixão pela modalidade era uma boa oportunidade para estar em contacto com crianças e jovens, que seria a faixa etária que iria trabalhar caso ingressasse no mestrado de ensino.

Apesar de ter tido a proposta para ficar a trabalhar no clube, sentia que ainda não era aquilo que queria fazer, e que precisava de mais conhecimento para atingir o nível onde pretendia chegar.

Então decidi continuar o caminho e ser aquilo que sempre sonhei, professora de EF. O primeiro ano deste mestrado foi uma grande prova de fogo para o ano que se avizinhava, as disciplinas eram muitas, o trabalho mais ainda, contudo, tudo parecia fazer sentido e encaixar aquele grande “puzzle”. Desde as diferentes perspetivas e formas de trabalhar, às diferentes formas de ser, fez-me crescer

enquanto pessoa e deu-me uma panóplia de metodologias em que me podia sustentar. Além deste mestrado, surgiu a oportunidade de trabalhar num clube de ginástica, onde não posso esconder que é a minha grande paixão. Logo após ter aceite esta proposta tirei o curso de treinador de grau I na Federação de Ginástica de Portugal, para poder dar aos meus alunos aquilo que não tive a oportunidade de ter, e ajudá-los e percorrer aquele sonho de um dia serem ginastas.

“Todos podem ser vencedores na corrida por uma forma nova, trocando o menos, o insuficiente e o pior, que estão dentro de nós, pelo mais, o suficiente e o melhor que estão fora de nós.” (Bento, 2013, p.53)

Apesar de não ter tido a oportunidade de ser atleta de alta competição em nenhuma das modalidades por onde passei, acredito que cada uma delas contribuiu de uma forma especial para a professora/treinadora que sou hoje. O meu percurso não teve um único caminho, mas precisamente por isso hoje estou aqui para continuar a aprender e a evoluir, tanto ao nível profissional como pessoal.

2.2 EXPECTATIVAS INICIAIS

Se por um lado o EP se caracterizou pela última etapa de um ciclo de ensino, por outro, também foi a primeira no que diz respeito à minha carreira como professora de EF. Segundo Pacheco (1995, cit. Por Lima et al., 2014, p. 79), a passagem a EE significa uma descontinuidade tripartida da instituição de formação para a escola, de aluno para professor, da teoria para a prática, destacando-se como fortes e marcantes fatores de socialização no contexto prático em que se passa a atuar e os elementos que têm a responsabilidade de o avaliar”. Pensar em voltar à escola, agora do outro lado, despertava-me muitos sentimentos, se por um lado tinha muita curiosidade e entusiasmo em ser finalmente professora, por outro, enchia-me de dúvidas e receios, de medos que iam desde o que eu falava até à roupa que vestia.

Segundo Gonçalves (2009), a primeira fase da carreira profissional é caracterizada por uma luta pela “sobrevivência”, determinada pelo “choque do real”. Por vezes, a realidade que encontramos na escola é muito diferente daquela que idealizámos, apesar disso, acredito que essas dificuldades tornam o nosso percurso mais rico, fazendo com que nos reinventemos a cada dia para superar as dificuldades. Assim é construído o caminho, aplicando, retendo, reajustando e refletindo.

Nesta nova etapa, pretendia que o trabalho entre todos os intervenientes deste EP fosse uma mais valia para todos, através da partilha de conhecimentos teórico-práticos, experiências e vivências de modo a atingir o sucesso etapa a etapa. Como nos diz Lave, J., & Wenger, E. (2002), é pela vivência das atividades diárias, desenvolvidas dentro do grupo de trabalho, que ocorre a produção, transformação e mudança na identidade das pessoas, nos seus conhecimentos e nas habilidades práticas.

No que diz respeito ao núcleo de estágio (NE), esperava manter uma relação de compromisso, honestidade e respeito, garantindo um bom entendimento e relacionamento, gerando uma relação de suporte para uma relação saudável, de partilha e crescimento mútuo.

Em relação à professora cooperante (PC), gostaria de perceber o seu gosto pela docência, pela EF e pelo desporto em geral, com um acompanhamento próximo do meu percurso, estimulando a minha criatividade e a minha capacidade de trabalho. Esperava, uma relação próxima, de confiança e de partilha de conhecimentos. Na escola são muitos os intervenientes que podem tornar este processo mais rico. Em primeiro lugar pretendia criar uma boa relação com os colegas do departamento de EF, os restantes docentes da escola e agrupamento, que são peça fundamental para o bom funcionamento da instituição.

Agora, a peça fundamental do puzzle, que pode mudar completamente aquele que é o ano tão esperado, o ano de EP. Os alunos, sim, os alunos, gostaria de ter com eles uma relação de respeito e cordialidade, onde houvesse espaço para mútua aprendizagem, desenvolvimento pessoal e profissional e diversão. Gostava de deixar o meu contributo quer nos alunos, quer na escola, podendo para além de lecionar as aulas, proporcionar experiências diferentes e que talvez sejam únicas para os alunos. Neste ponto, o receio era grande, a responsabilidade de transmitir os conteúdos programáticos de forma acertada e pedagogicamente correta, seria um dos aspetos que merecia a minha atenção e rigor. Esperava também conseguir transmitir os conteúdos de forma específica e clara, contudo, sabia ser desde logo um desafio, pois o meu sistema nervoso facilmente atropela as minhas palavras e pensamentos. Como é evidente esperava com este EP conseguir controlar a ansiedade, e acima de tudo ser uma pessoa mais calma.

No final deste percurso, esperava alcançar um patamar superior, recheado de boas experiências, que me faria certamente ser uma melhor profissional.

3. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL

3.1. ESTÁGIO PROFISSIONAL

Segundo o desenho legal e institucional do EP, o mesmo corresponde ao processo onde o EE se assume enquanto docente, na formal responsabilidade e compromisso de assunção da sua função profissional, sendo todo este processo acompanhado por diretrizes, permitindo ao EE seguir um caminho delineado para a mais completa preparação para o mundo do trabalho em contexto real. Desta forma através de todo este processo o EE deve dotar-se daquelas que serão as mais valias para a desafiante função da docência.

O mesmo terá de acontecer no espaço escolar para o qual o EE se candidata no final do primeiro ano do 2º ciclo de estudos, onde lhe é atribuída a responsabilidade de lecionar aulas, a uma turma residente, que está sob a minha total responsabilidade e a uma turma partilhada, com os restantes colegas do NE.

Intitulada de Prática de Ensino Supervisionada, é orientada pela figura do PC, cuja função não passa só cooperar, mas também por apoiar, orientar, programar, planejar e estruturar, todo o nosso percurso desde o momento que somos colocados na escola, desde as aulas, até a todas as atividades extra organizadas.

Para além do PC, somos orientados pelo PO, cujas funções não passam tanto no momento, mas sim pela verificação, confirmação, acompanhamento e orientação das funções de cada interveniente.

O EE estabelece uma relação próxima junto com os intervenientes responsáveis pela supervisão, bem como, com os colegas do NE, onde existe um envolvimento por parte de todos, na construção profissional e formativa, partilhando entre todos, experiências, receios, dilemas, dúvidas e incertezas, elevando esta prática formativa. Assim, caracteriza-se num espaço fundamental

para o desenvolvimento de qualquer profissional da área, possibilitando a integração genuína e concreta com os desafios diários que a profissão coloca.

3.2. ESCOLA COMO INSTITUIÇÃO

Hoje em dia a educação é inegavelmente considerada um veículo de socialização e de promoção do desenvolvimento individual. Nas palavras de Canário (2005), a escola como instituição funciona como uma “fábrica de cidadãos” que visa a integração social, e que parte de um conjunto de valores intrínsecos. A escola proporciona o relacionamento entre pessoas, abertura e contacto com a comunidade através da partilha desses valores, princípios e conhecimentos. É o espaço que visa dotar o aluno de ferramentas, vontades e sonhos para ser um membro ativo na sociedade e não, moldá-lo aos olhos de determinado padrão. A importância que a escola tem nos dias de hoje, é para formar o indivíduo como um ser social e cultural, pois como refere Azevedo (2010, p.20) “as escolas são preciosas instituições da comunidade local ao serviço da educação escolar, são organizações com uma missão educativa específica e, por isso, entrelaçadas com outras instituições da comunidade [...] em prol de um bem comum, em especial em prol de uma educação de qualidade de todos os cidadãos.” Contudo, com a crescente heterogeneidade da sociedade, multiculturalidade e consequente diversidade escolar, cada vez mais nos deparamos com alunos com diferentes gostos, necessidades, interesses, formas de agir e acima de tudo de pensar. Posto isto, leva-nos a pensar que a escola como instituição de ensino, encontra-se limitada, pois considera os alunos como um todo e prevê um currículo universal e uniforme para todos.

Como defende Bento (2007, p.48) “A escola deixou de ter uma missão específica, melhor dizendo, tornou-se uma “sopeira” ou “diarista”, uma criada para todo o serviço, uma instituição investida de todas as missões possíveis e imagináveis”. A conceção de escolas capazes de integrar toda a multiculturalidade, aproveitando o melhor que cada aluno para desenvolver e adaptar os currículos, políticas e estratégias educativas é cada vez mais um ponto primordial na escola.

3.3. LOCAL DE ESTÁGIO

O palco escolhido para a grande estreia nos espetáculos da docência foi a ESFH em Guimarães. Esta, é a sede do Agrupamento de escolas Francisco de Holanda que conta com mais 3 escolas: a escola Básica de Santa Luzia (EB1/JI), Escola Básica Pégada (EB1) e a Escola Básica Egas Moniz (EB2,3).

Olhando um pouco mais para trás, a ESFH foi criada em 1864, como sendo a Escola Industrial de Guimarães, uma das três primeiras do país, juntamente com Covilhã e Portalegre, este facto faz dela uma das mais antigas escolas em funcionamento. Devido à degradação dos espaços a escola recebeu uma remodelação em 2011, tornando-a mais moderna, acolhedora e apelativa para toda a comunidade educativa.

A escola encontra-se localizada na freguesia urbana de S. Paio em pleno centro da cidade de Guimarães, Junto à escola encontramos o estádio de futebol do Vitória Sport Clube (Vitória de Guimarães), clube do coração da maioria dos vimeanenses, e a Plataforma das Artes e Criatividade, um edifício recente, um espaço multifuncional dedicado à atividade artística, cultural e económico-social.

No que concerne às infraestruturas, depois da requalificação a escola ficou com boas instalações, contando assim com dois auditórios, uma biblioteca, laboratórios de Biologia, Informática, Química, Matemática, Eletricidade/Eletrónica, etc. Apresenta ainda serviços de administração escolar, de ação social e de Psicologia e Orientação, papelaria/reprografia, bar, cantina sala de diretores de turma e professores, salas de aulas. No que diz respeito às instalações desportivas a escola detém um pavilhão desportivo, dividido em três espaços, (P1, P2, P3) e respetivos balneários, um auditório com um espelho onde preferencialmente se lecionam aulas de dança e de ginástica, um espaço exterior, com uma caixa de areia, uma pista de atletismo de velocidade e um campo de basquetebol com tabelas, além destas instalações, conta também com um gabinete da área disciplinar de Educação Física. Por vezes é também usado o espaço envolvente ao estádio Vitória Sport Clube para a lecionação das aulas

de Atletismo, uma vez que o espaço exterior da escola designado para o efeito é pequeno.

Quanto à oferta formativa a escola oferece cursos Científico-Humanísticos (Curso de Ciências e Tecnologias, Curso de Ciências Socioeconómicas, Curso de Línguas e Humanidades e Curso de Artes Visuais) e cursos Profissionais (Profissional Técnico de Eletrónica, Automação e Computadores, Profissional Técnico de Mecatrónica, Profissional Técnico de Marketing, Profissional Técnico de Design, Profissional Técnico de Processamento e Controlo da Qualidade Alimentar, Profissional Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos).

O número de alunos do Agrupamento de Escolas Francisco de Holanda no ano letivo 2017/2018, foi de 2488 alunos matriculados, sendo 51 alunos do Pré-Escolar, 332 alunos do 1º Ciclo, 213 alunos do 2º Ciclo, 271 alunos do 3º Ciclo e por último 1621 alunos do Secundário.

Quanto ao contexto socioeconómico, a população é bastante heterogénea, quer do ponto de vistas das habilitações académicas dos pais, e suas profissões. A nível académico a escola apresenta bons resultados escolares, sendo uma escola de referência no concelho de Guimarães, e que muitos alunos procuram, apesar de por vezes não ficar próxima da zona de residência. Além da oferta educativa a escola cativa muitos alunos devido às diversas atividades que dinamiza, demonstrando uma visão abrangente do currículo, e promovendo aprendizagens fora daquilo que os programas nacionais impõem. Na disciplina de educação física em particular, a escola promove várias atividades ao longo do ano letivo, como o batismo de canoagem, campismo, surfe, e ski ou snowboard, promove uma semana aberta que é preenchida com múltiplas atividades desportivas, como torneios, escalada, workshops de dança, fitness entre outras atividades.

Por fim, a escola é muito calma, segura e impulsionadora de uma educação globalizante. Os alunos são na sua maioria educados e sabem estar, tanto nos espaços comuns, como dentro das salas de aulas. São também alunos ativos

dentro da comunidade educativa, procurando desenvolver atividades, projetos e causas maiores que ajudem tanto no seu desenvolvimento, como no da sociedade em geral. Qualquer atividade promovida, a adesão por parte dos alunos é fascinante, mostrando que também eles querem ser uma peça do puzzle naquele que é o mundo da escola.

A análise do contexto escolar é preponderante para o exercício da nossa atividade. Através dela, apercebemo-nos das normas e regras de funcionamento, das potencialidades da escola, das atividades anuais que a escola proporciona, do género de alunos que a frequentam, dos recursos humanos e materiais disponibilizados, e à forma como a nossa disciplina em particular é vista na escola.

3.4. OS ALUNOS

A turma que me foi atribuída esta era do 10ºAno de escolaridade do curso de Ciências Socioeconómicas. A turma era constituída por 30 alunos, contudo 2 anularam matrícula, por isso ficaram 28 alunos, sendo 13 do género masculino e 15 do género feminino.

Com o objetivo de conhecer melhor os alunos da turma ao nível socioeconómico, cultural e desportivo foi desenvolvida pelo NE uma ficha de caracterização individual do (a) aluno (a), recorrendo a um questionário online.

Esta ficha contava com a apresentação e caracterização da turma, caracterização dos pais, percurso escolar, passado desportivo e motivação para as aulas. Só com a recolha destes dados, nós professores, podemos incorporar a nossa intervenção educativa, pois, quando sabemos com quem estamos, mais facilmente sabemos para onde devemos caminhar e com o que nos devemos preocupar. Além do referido anteriormente, estes dados são essenciais para conhecer melhor cada aluno da turma olhando às suas diferenças para promover a igualdade entre eles.

Com os dados obtidos nesta ficha de caracterização logo verifiquei que tinha uma turma homogénea no que diz respeito ao género. Outro aspeto importante foi o facto de a maioria dos alunos já ter praticado alguma modalidade desportiva, e manifestarem a sua motivação para as aulas. Por último, mas não menos importante, com esta informação percebi que os alunos provieram de 13 escolas diferentes, aspeto preponderante no planeamento das aulas, pois procurei criar dinâmicas para que os alunos fossem contactando com diversos colegas a fim de se conhecerem melhor.

4. ENQUADRAMENTO OPERACIONAL

A elaboração deste capítulo visa relatar a prática pedagógica desenvolvida ao longo do EP, mas através de uma visão muito pessoal onde reflito sobre as quatro áreas de desempenho: (Área 1) Organização do Ensino e da Aprendizagem, (Área 2 e 3) Participação na Escola e Relações com a Comunidade, e (Área 4) Desenvolvimento Profissional.

4.1 Área 1- Organização do Ensino e da Aprendizagem

Esta área representa a parte mais substancial do EP e compreende todo o processo de concepção, planeamento, realização e avaliação da nossa prática pedagógica (Matos, 2014). O objetivo desta área é construir uma estratégia de intervenção, orientada por objetivos pedagógicos, que respeite o conhecimento válido no ensino da Educação Física e conduza com eficácia pedagógica o processo de educação e formação do aluno.

Para ser professora tive que estudar durante muitos anos, ao longo desses anos deram-me as ferramentas para poder trabalhar, mas na verdade eu só consigo usar as ferramentas se estiver na prática e depois de conhecer os alunos com que vou trabalhar. Depois de conhecer os alunos e o contexto parte-se para a elaboração de uma série de decisões com o fim de promover um ensino de qualidade e eficaz.

4..1.1. Conceção

“Todo o projeto de planeamento deve encontrar o seu ponto de partida na conceção e conteúdos dos programas ou normas programáticas de ensino, nomeadamente na conceção de formação geral” (Bento, 2003 p.7). Seguindo estas ideias, o ponto de partida foi a análise detalhada de vários documentos, tais como o Programa Nacional de Educação Física (PNEF) e os documentos internos da escola, como os critérios de avaliação, os regulamentos da ESFH e da EF, o Plano Anual de Atividades (PAA) do Agrupamento e o planeamento Anual do Grupo de EF. Acrescentamos a esta informação geral, os dados provenientes da ficha de caracterização do aluno.

Em relação ao PNEF, este pretende facultar uma linha orientadora para todos os professores de EF para uma coordenação entre todos os professores de EF e os restantes professores de outras disciplinas (Jacinto et al., 2001). Na minha opinião, este documento é muito importante, pois serve de guião para a disciplina, e permite estabelecer uma continuidade nos conteúdos lecionados ao longo dos anos letivos, apesar de ser flexível no que diz respeito aos recursos humanos e aos materiais de cada escola. No que concerne à carga horária estipulada para a disciplina, a ESFH cumpre com as três horas semanais para o ensino secundário, com uma distribuição de duas aulas de noventa minutos cada. Olhando de uma forma geral para o PNEF, e concordando que este é essencial para a homogeneidade da disciplina, acredito que não será possível cumpri-lo na íntegra. O processo de ensino aprendizagem nem sempre acontece como nós idealizamos, e cada aluno tem um ritmo de aprendizagem único, atingindo os objetivos proposto em diferentes alturas. A prova disto é o facto de o programa prever que no ensino secundário a maioria das modalidades encontra-se num nível avançado, e a realidade que encontramos na escola, temos a maioria das turmas em níveis introdutórios e elementares. Assim, acredito que este documento, com cerca de 17 anos, deverá ser reformulado, principalmente na extensão dos conteúdos referentes ao ensino secundário.

Observando o PNEF e a Planificação Anual de Educação Física (PAEF) da ESFH e depois de analisados os recintos e os recursos materiais que a escola disponibiliza, em reunião com a PC e o NE decidimos não lecionar uma das modalidades coletivas, nomeadamente o Andebol, por falta de espaço e recursos materiais. Assim, ficou decidido lecionar Voleibol, Atletismo, Ginástica Artística, Basquetebol, Badmínton, Dança, Futsal e Ginástica Acrobática. Mesmo retirando uma das disciplinas, algumas das modalidades o tempo de prática planeado era reduzido devido ao *roulement* de instalações que tem de ser respeitado e que influencia diretamente o planeamento das aulas em cada período.

No início do ano defini alguns pilares para a minha prática pedagógica, que considero muito importantes para boas aulas de EF, nomeadamente, o empenho motor em todas as aulas, a modalidade em questão e a variabilidade motora. Assim, procurei garantir uma aprendizagem sustentada, rica em experiências motoras, cognitivas e sócio afetivas e sem esquecer um elevado nível de empenho motor.

4.1.2. Planeamento

“Uma melhor qualidade de ensino pressupões um nível mais elevado do seu planeamento e preparação” (Bento,2003, p.16)

No processo de ensino-aprendizagem o planeamento surge como uma referência de intenções pelas quais nos vamos guiar ao longo de toda a caminhada. A coerência da nossa prática expressa-se no planeamento, criando objetivos à priori, para que esta não se caracterize numa prática “isolada”, ou seja, para que as decisões sejam pensadas e encadeadas em todo o processo, e não, meramente ao acaso. Como refere Bento (2003), o planeamento deve ser

entendido como um elo de ligação entre o que se pretende do sistema educativo e a sua relação com a prática.

Segundo Matos (2014a), a planificação deve fazer-se tendo em consideração três níveis, o planeamento anual (PA), a unidade didática (UD) e o plano de aula. Esta ordem cumpre uma sequência lógica, sendo o planeamento feito do mais geral para o mais específico, contudo é inegável a sua interligação para um planeamento coerente.

Embora o planeamento seja feito em discussão com vários elementos, como o NE e a PC, e elaborado com base em documentos como o PNEF, PAA, PAEF, *roulement*, e horários, este pode no decorrer da realização prática ser alterado e adaptado às circunstâncias. A capacidade de adaptação é com certeza uma característica importante para qualquer professor.

Planeamento Anual

O PA é um documento elaborado para cada turma, com o objetivo de ser um guião para todo o ano letivo. Para Bento (2003, pp. 65-66), é um “plano global, integral e realista da intervenção educativa para um período lato de tempo; é a partir dele que se definem e estipulam pontos e momentos nucleares, e acentuações do conteúdo”. É, portanto, a base da pirâmide que constitui o processo de ensino-aprendizagem, caracterizando-se por dar ao professor uma linha orientadora do objetivo geral a cumprir durante o ano letivo.

O PA começou a ganhar forma logo no início do ano letivo com o primeiro contacto com a escola, a PC e o NE, procurando reunir a informação fornecida pelo grupo de Educação Física (GEF), à luz do PNEF e dos objetivos a cumprir segundo o regulamento interno e o projeto curricular da escola.

O GEF da ESFH apresenta uma tabela com as modalidades que se devem lecionar para cada ano letivo e em cada um dos períodos, importando no caso a planificação anual para o 10º ano de escolaridade, onde se prevê que sejam

leccionadas ao longo do ano letivo nove modalidades, ou seja, três por período: 1º período (Voleibol, Ginástica Artística e Atletismo), 2º Período (Basquetebol, Badminton e Dança), 3º Período (Futsal e Ginástica Acrobática).

A distribuição da carga horária por cada modalidade foi definida no início de cada período, pois a escola implementa um *roulement* das instalações desportivas, que varia de período para período. Este facto ocorre devido a alguns dos espaços desportivos não poderem ser utilizados para algumas modalidades, nomeadamente, no auditório não ser possível leccionar aulas de modalidades cujo objeto de jogo seja uma bola, sendo assim utilizado preferencialmente para aulas de ginástica, dança ou lutas. A escola conta também com um espaço no exterior que tem potencial para realizar aulas de diversas modalidades, tais como, futsal, basquetebol, atletismo. Contudo há um aspeto que é necessário ter em consideração no planeamento da aula, que são as condições climatéricas adversas. Este facto fez-nos estar alertas para as possíveis alterações ao plano, e termos sempre um plano alternativo para as aulas. Era sempre necessária a verificação de espaços disponíveis no mesmo horários, e caso não fosse possível a aula em outras instalações desportivas, era necessário desenvolver suportes teóricos acerca das modalidades que estavam a ser leccionadas para que não se perdesse uma aula em prol do conhecimento dos nossos alunos.

O número de aulas para cada modalidade foi desde logo discutido com a PC e com o NE, e para além dos espaços foi tida em consideração o gosto dos alunos pelas modalidades e a complexidade das mesmas, pois sabemos que o facto de os alunos se encontrarem motivados para praticarem determinada modalidade ajuda a construir um ambiente favorável à aprendizagem.

Unidade didática

Após definirmos os conteúdos a lecionar ao longo do ano letivo, é tempo de elaborar as UD, previstas, para além de outras informações pertinentes, no Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC), relativo a cada modalidade.

Vickers (1990) diz-nos que o MEC é organizado em 8 módulos, que estão subdivididos em 3 fases: a de análise, módulo I, II e III, a de decisão, módulo IV, V, VI e VII, e por último a de aplicação, módulo VIII. Na primeira fase, é analisado todo o contexto que envolve a prática, e dá-se atenção aos conteúdos programáticos a serem lecionados ao longo da UD. Na segunda fase, a de decisão, define-se qual a sequência de conteúdos, quais os objetivos, ponderar a melhor forma de avaliação e realizar progressões que considerem o nível dos alunos em questão. Por último, é então o momento de aplicar, de passar do planeamento para a prática pedagógica.

Pela estrutura acima descrita, o módulo 4 corresponde então à UD, que se caracteriza por ser o capítulo mais determinante para o professor, pois ajuda-o dando-lhe uma orientação para a sua prática, permitindo realizar o trabalho com um alto nível de eficácia. Apesar de ser realizada para servir como base para a prática de ensino, a UD pode ser alterada e ajustada em qualquer momento, para que se possa criar as oportunidades ideais para que os alunos aprendam.

A elaboração das UD foi feita à posteriori das avaliações diagnósticas, pois só depois desse momento podemos realmente definir o nível dos nossos alunos e qual o caminho a percorrer.

A tarefa desafiante é criar uma extensão de conteúdos para cada modalidade com o número de aulas atribuídas a cada uma delas. Para mim este foi um processo desafiante, pois temos dois lados da balança, se por um lado queremos cumprir os conteúdos previstos no projeto curricular de EF para aquela modalidade naquele ano de escolaridade, do outro, temos o facto de serem poucas aulas para tanta matéria e ainda com a questão de que os alunos não se encontram no nível “suposto”. Em algumas das modalidades não cumpro com os conteúdos propostos nas UD devido ao facto de estar a ser demasiado

ambiciosa, e posteriormente perceber que os alunos não acompanharam o ritmo que nós queremos, mas sim o ritmo que eles conseguem. Já dizia Guilherme (2015) as UD devem contemplar poucos conteúdos para que se verifique evolução.

Em relação à abordagem escolhida para a prática pedagógica, se nas modalidades coletivas a opção foi de realizar exercícios que envolvesse a tática para desenvolver a técnica, em alguns dos desportos individuais não foi possível, como por exemplo na ginástica. Esta modalidade caracteriza-se por movimentos particulares e de alguma complexidade motora, o que me fez começar por habilidades mais simples até chegar a sequências gímnicas, onde obrigava a um domínio muito maior dos conteúdos. Outro aspeto que esteve sempre na base desta decisão era o facto de tentar perceber quais tinham sido as vivências anteriores dos alunos, para que assim tivesse uma noção do conhecimento que têm, ou não, da modalidade.

No que diz respeito à construção da UD optei por não exercitar todas as habilidades ao longo de todas as aulas, mas sim, exercitava determinados conteúdos, e consolidava-o, e apesar de nas aulas seguintes continuar a ser trabalhado em conjunto com outras habilidades, deixava de ser o foco na UD e na respetiva aula. Assim, foi-me possível definir corretamente quais os conteúdos principais em cada aula.

Nas categorias transdisciplinares, de forma geral as UD apresentam conteúdos semelhantes. As capacidades condicionais e coordenativas, devido à singularidade de cada modalidade, foram sendo solicitadas/desenvolvidas. No caso da cultura desportiva, foi sendo abordada ao longo de todas as aulas, em forma de curiosidade ou de questionamento no final das aulas. Contudo, as aulas teóricas tiveram um peso muito maior para este campo, onde foi possível aprofundar o conhecimento nos vários aspetos da modalidade em questão. No que concerne à arbitragem, ao longo de todas as aulas, à medida que aumentava a complexidade do jogo ia introduzindo regras mais complexas, optando por no início da UD focar nas mais relevantes para a boa prática desportiva. Por fim, mas não menos importante, os conceitos psicossociais foram um enfoque em

todas as aulas, pois a nossa missão passa por também educar neste domínio e inculcar deveres morais e cívicos, independentemente do local e contexto onde ela se encontra, na rua, em casa ou num recinto desportivo, devemos “...acolher o outro com generosidade enformando esta sua competência ética com a dignidade, a humanidade, a bondade, a solidariedade e a inclusão” (Bento, 2014, p.28).

Plano de Aula

O plano de aula caracteriza-se por ser o último nível de planeamento, e é onde todo o planeamento anteriormente apresentado se manifesta. Este nível de planeamento deve compreender as decisões tomadas tanto no PA como na UD. Segundo Bento (2013, p.101) a aula é “... a unidade pedagógica do processo de ensino. E isto porque tanto o conteúdo e a direção do processo de educação e formação, como também os princípios básicos, métodos e meios deste processo, devem encontrar na aula e por meio dela a sua correta concretização”.

Para Calderhead, (1984 cit. por Januário, 1996) a construção do plano segue um processo sequencial de forma a conseguir prever todas as circunstâncias, sendo um processo com constantes tomadas de decisão ao nível das condicionantes físicas e das condicionantes de ordem conceptual. As condicionantes físicas na maioria das vezes, estavam previstas com o *roulement*, pois sabíamos no início de cada período qual o espaço destinado a cada aula e o respetivo material disponível. Segundo Rink (2014, p.225) o plano de aula funciona como um guião do processo institucional, dirigido a uma aula específica, que deve ter como base os objetivos da UD.

A estrutura do plano de aula utilizado ao longo do EP foi discutida logo no início do ano pelo NE e com a presença da PC, para que plano de aula fosse uma ferramenta prática, de fácil leitura e uniforme entre todos os elementos do NE. Para Bento (2013, p.152) existem muitas propostas de esquemas da aula, e cada uma delas caracteriza-se por uma variedade de constelações possíveis,

mas sem que nenhuma possa afirmar a pretensão de validade universal, tendo assim surgido a nossa estrutura, com base no entendimento daqueles que seriam os aspetos mais relevantes a consultar no documento. A estrutura do nosso plano continha um cabeçalho onde continha algumas informações gerais pertinentes para cada aula, nomeadamente, modalidade, data e hora, local da aula, número de alunos e respetiva turma e material necessário. Ainda neste espaço, apresentavam-se as funções didáticas respeitantes aos conteúdos a lecionar durante a aula, e os objetivos que o planeamento se propunha cumprir, quer a nível cognitivo, motor e psicossocial. As funções didáticas propostas por Vickers (1990) são: introdução, exercitação, consolidação e avaliação. Estas aparecem conforme o momento de aprendizagem de cada conteúdo em que os alunos se encontram, orientando o professor na criação de situações de aprendizagem. Os objetivos gerais dizem respeito às metas que os alunos deverão alcançar naquela determinada aula. Como é expectável, as informações contidas neste cabeçalho foram sempre as primeiras a ser preenchidas, pois são fundamentais para um planeamento seguro e objetivo de cada aula.

No que diz respeito à divisão da aula, esta encontra-se dividida em três: parte inicial, fundamental e final. A parte inicial, no meu caso, dizia respeito ao momento em que juntava a turma para realizar presenças e dar a conhecer aos alunos o que iria realizar naquela aula, e o que era pretendido alcançar. Também era um momento importante para dar informações pertinentes, acerca da segurança necessária durante a aula ou comportamentos inadequados, e também muito importante, pela conservação do material. Na parte fundamental da aula, incluía o aquecimento específico de cada modalidade e os exercícios pensados para trabalhar os conteúdos propostos para a aula. A parte final da aula era dedicada aos alongamentos e à realização de um questionamento de aula como forma de revisão dos conteúdos abordados ao longo da aula e em aulas anteriores, a fim de realizar uma ligação entre conteúdos já aprendidos e novas aprendizagens. O plano estava ainda dividido em cinco colunas com informações pertinentes à realização da aula, sendo possível com esta informação a aula poder ser lecionada por outro professor, em caso de impossibilidade da minha comparência. Nestas cinco colunas podemos

encontrar a descrição de cada exercício e o tempo do mesmo, os objetivos específicos correspondentes a cada exercício, as componentes críticas e o esquema necessário para a compreensão da distribuição dos alunos, dos materiais e dos professores pelo espaço.

Este documento foi imprescindível ao longo do EP, para uma boa prática pedagógica, pois caracterizou-se num guião para a minha atuação em aula, sendo capaz de articular as etapas de planeamento antecedentes. Contudo, é importante não esquecermos que este plano é apenas um guião e que está sempre sujeito a alterações, e como defende Bento (2003, p.126) “liberte-se de tentações de esquecimento, de formalismo e de rotina, assumindo-se como estrutura da variabilidade, da dinâmica e do trabalho criativo do professor”. Apesar disto, é de extrema importância salientar que este processo deverá ser sempre realizado, a fim de proporcionar aprendizagens organizadas e constantes, com conhecimento organizado de forma lógica e sequenciada.

4.1.3. A Realização

Este foi sem dúvida o grande desafio, o desafio de passar da teoria para a prática, do peso da responsabilidade, da autonomia e da capacidade de decisão. Esta caracterizou-se pela passagem da teoria para a prática em todas as áreas que estão subjacentes a um professor e marcou o início de um novo ciclo, o ser docente.

No decorrer da primeira reunião, foram atribuídas à PC as turmas que ela iria ser responsável no decorrer do ano letivo, nomeadamente duas turmas de 10º e duas turmas de 12º. Logo em conversa entre núcleo decidimos que iríamos fazer um sorteio, e que a escolha da turma, seria desta forma ao acaso. Como é natural, cada um começa a pensar em todas as vantagens/desvantagens em ter uma turma de 10º ou de 12º, contudo, sabia que teria de ser uma turma, e que

este não era para ser um ano de contos de fadas, mas sim de desafios e aprendizagens. Após o sorteio, foi-me atribuída uma turma de 10º ano de economia, e como é obvio, o que pensei logo, foi nos possíveis comportamentos desadequados, visto estarem a ingressar no ensino secundário, possível desinteresse pela disciplina.

Chegou assim a primeira aula, chegou o momento de conhecer os meus alunos, de criar uma primeira imagem, que seria a que eles iriam ficar durante grande parte no ano letivo. Como não tinha nenhum referencial de comportamento da turma, devido ao facto de serem do 10º ano, e devido à minha idade ser tão próxima da deles, algo que muito provavelmente não estão habituados, procurei criar uma relação mais fria, impondo regras desde a primeira aula. As regras impostas serviram como pilares para as aulas, pois defini os horários de tolerância para equipar e tomar banho, local onde se colocavam no início de cada aula para a instrução inicial, cumprimento de regras de segurança, respeito pelos colegas, preservação quer do material escolar quer dos espaços desportivos e cuidados de higiene pessoal e de saúde básicos.

Em relação à forma como os alunos se apresentavam na aula, fui igualmente inflexível, na roupa e calçado apropriado para a prática, cabelos presos, ausência de brincos, pulseiras, colares ou relógios, isto porque estes são sem dúvida potenciadores de lesões quer no próprio aluno, quer nos colegas. Para além destes aspetos, foi realçada a importância do banho após a prática desportiva, e a importância de mudar de roupa após a aula, para garantir uma higiene adequada.

No que concerne aos comportamentos da turma e à minha postura mais rígida até praticamente ao final do ano letivo, deveu-se ao facto de alguns alunos da turma manifestarem comportamentos inadequados quer ao local de aula, quer ao ciclo de ensino em questão, e que indo mais longe considerei por diversas vezes alguns desses comportamentos como infantis. Olhando para trás, gostaria de ter tido uma postura menos severa com os alunos, como o fiz no final do ano letivo, e acredito que com a maioria dos alunos seria possível fazê-lo sem que eles quebrassem as regras, contudo sabia que iria aumentar a probabilidade de

comportamentos desviantes por parte daqueles alunos mais problemáticos. Acredito também que esta postura se deveu ao facto da minha inexperiência e insegurança em manter todos os alunos controlados, como forma de autossegurança.

Um dos aspetos que considero ser importantes na ligação e atenção dos alunos é a qualidade e acessibilidade da informação dada. É importante saber quando e como devemos abordar os alunos. Segundo Siedentop, (1991) a instrução diz respeito a comportamentos de ensino que fazem parte do reportório do professor para transmitir informação diretamente relacionada com os objetivos e os conteúdos de ensino, assim, todos os comportamentos verbais e não verbais pertencem a este panorama de ensino. Por vezes, depois da explicação de um exercício parecia que nem eu tinha percebido o que realmente tinha dito. Procurava referir todos os pormenores para que o exercício corresse da melhor forma que perdia o foco dos alunos. A instrução era demasiado extensa e cansativa, e desse modo, tinha o efeito contrário nos alunos.

Após algumas aulas com o mesmo acontecimento, e depois de refletir sobre este ponto tão importante para o bom funcionamento da aula, comecei a procurar focar-me nas componentes críticas mais importantes para a compressão do exercício, deixando de lado todos os pormenores menos significantes. Além deste aspeto, procurei antes da aula hierarquizar mentalmente essas componentes críticas, para que os pontos chave do exercício fossem logo falados no início da instrução, e tivessem menos probabilidade de cair no esquecimento. Com vista a melhoria da instrução, por vezes, foi também utilizado o recurso a um quadro, onde me apoiava para a explicação dos exercícios, quer ao nível da tática, quer ao nível da organização do recinto de aula. Importa também salientar, outra das estratégias utilizadas com vista à melhoria da compreensão, foi a demonstração dos exercícios para facilitar o processo de compressão dos mesmos.

No final da explicação do exercício questionava os alunos sobre eventuais dúvidas, como nos refere Metzler (2011) questionar os alunos sobre o exercício leva-nos a perceber a quantidade e pertinência da informação que foi retida. Sem

dúvida que este questionamento era importante, principalmente numa fase inicial do estágio, para eu perceber a qualidade da minha instrução, contudo, muitas vezes os alunos não tinham qualquer dúvida, mas quando pedia para começar o exercício eles ou não sabiam o que fazer, ou não sabiam onde se colocar. Assim, comecei a modificar a minha pergunta, e em vez de “Dúvidas? Questões?”, procurava perguntar qual o objetivo de determinado exercício. Estas perguntas muitas vezes eram dirigidas a alunos específicos, na maioria das vezes àqueles que demonstravam mais dificuldades na compreensão. Esta estratégia fez com que todos eles estivessem mais focados em cada instrução, pois sabiam que poderiam ser questionados acerca da mesma.

Em jeito de conclusão, no final do processo, considero que a minha instrução melhorou consideravelmente do início para o final do EP. Todas as estratégias referidas anteriormente foram importantes para a melhoria da instrução, contudo, considero que esta melhoria também se deveu ao facto de aumentar a minha experiência e assim, diminuir a minha insegurança. Olhando para trás, vejo que a minha instrução deixou de ser tão mecanizada, e passou a ser mais fluida e segura, muito fruto do à vontade que fui adquirindo ao longo do EP.

Após a instrução é indubitável falarmos sobre a observação, como sendo ponto chave da aula. A observação dos alunos é um fator importante para que o professor possa garantir sempre o controlo da mesma. Desde sempre ouvi que tinha de ter sempre os meus alunos dentro do meu campo de visão, que não poderia estar de costas para os alunos. Mas, como conseguir fazer isso, quando temos 26 alunos, cada um a pensar de forma diferente? Confesso que no início, queria ver tudo na aula, e estar em todo o lado ao mesmo tempo, esta vontade levava-me a muitas vezes passar pelo meio do espaço da aula, para rapidamente poder corrigir algum aluno, ou para terminar com determinado comportamento. Este erro, numa fase inicial, não era perceptível para mim, pois estava tão envolvida na aula, e na vontade de estar perto de todos os acontecimentos, que nem me ocorria de que forma é que me estava a deslocar pelo espaço. Contudo, o meu NE teve mais uma vez um papel importantíssimo,

onde me ajudaram aula após aula, na resolução deste problema, chamando-me à atenção no final de todas as aulas em que isto acontecia.

Vejo a observação da turma como sendo um ponto chave para o bom funcionamento da aula, e no final do EP posso afirmar que passou a ser algo natural na minha atuação. Para além da importância em ter os alunos dentro do nosso campo de visão é muito importante estar realmente a observar os seus comportamentos. Neste ponto, considero que desde sempre me preocupei em observar os erros dos meus alunos, tanto a nível individual, como a nível coletivo. Por exemplo, numa das aulas de Badminton, observei que a maioria dos alunos estava a realizar o batimento do Lob acima do nível da cintura, e que por esse motivo a trajetória do volante não era a desejada. Como observei que era um erro comum, procurei reunir novamente os alunos e explicar ao coletivo para que não perdesse tempo a explicar individualmente. Após as correções gerais, procurava individualizar cada um, atribuindo feedbacks específicos para que existisse uma melhoria em cada um dos alunos. Quanto mais competente o aluno se sente, mais positiva será a sua reação, e mais confortável se sentirá, e maior será o envolvimento na atividade Cloes (2005).

É inegável que os alunos são o centro do processo, pois são eles que dão sentido à nossa intervenção pedagógica, e por esse motivo é essencial pensarmos neles quando falamos em seleção das tarefas. Estas tarefas devem ser selecionadas indo ao encontro das capacidades dos alunos para que além de desafiador, pudessem obter sucesso na sua realização. Aliado à escolha das tarefas, está também a necessidade de existir um elevado empenho motor no decorrer da aula, e os tempos de espera serem o estritamente necessário, para as explicações, ou para uma pausa para beber água, por exemplo. O tempo despendido para a transição de exercícios era reduzido sempre que possível. Na realização do plano de aula, era sempre pensada a forma como poderia diminuir o tempo de transição, de modo a evitar os tempos de espera. Procurava estruturar a aula de modo a que os exercícios pudessem ter ligação uns com os outros, nomeadamente no que diz respeito à organização dos grupos e à organização do material. Outra estratégia utilizada por mim, era o recurso à ajuda

dos alunos para que estes pudessem estar envolvidos na aula, mesmo nos momentos de transição, e assim evitar possíveis comportamentos desviantes.

Depois de todas estas questões organizativas, é tempo de olhar para o nível da turma, e discrepância entre os seus elementos. No global, em todas as modalidades existiam alunos consideravelmente abaixo do nível esperado para um 10º ano de escolaridade, e alunos com elevado grau de eficiência nas tarefas propostas para a turma. Este era o desafio, o desafio de tornar a aula motivadora para uns e suficientemente desafiante para outros. Na fase inicial do EP, e antes de me aperceber das reais diferenças entre os alunos da turma, a aula era pensada para todos de igual forma, contudo, e após me aperceber destas diferenças comecei a organizar a aula por níveis de aprendizagem, para que todos pudessem evoluir de forma gradual. Assim, o objetivo era colocar os alunos com um objetivo sempre acima do seu nível de execução. Por vezes, em alguns momentos da aula, procurava “misturar” alguns dos alunos, para que o processo de evolução pudesse ser mais relevante, principalmente para os alunos com mais dificuldades. Confesso que no início não foi tarefa fácil pensar numa aula para 26 alunos, num terço do pavilhão e dividir este em dois ou três espaços para conseguir adequar o estímulo ao nível dos alunos, contudo, revelou-se a estratégia mais eficaz para o bom funcionamento da aula. Para mim, esta forma de organizar a aula, manteve todos os alunos motivados na realização das tarefas.

Ao longo da prática pedagógica os alunos demonstraram praticamente em todos os momentos interesse e empenho na realização das tarefas propostas. Contudo, em alguns momentos observava desinteresse por parte de alguns elementos. Nestas ocasiões procurei perceber qual o motivo para este fenómeno. Na maioria das vezes procurava o diálogo para conseguir motivar, quando isso não era possível realizava estratégias diversas.

Uma das estratégias que utilizei foi a realização do Modelo de Educação Desportiva (MED) em alguns dos desportos coletivos, pois como nos diz Siedentop (1994), o desporto na escola tem sido descontextualizado uma vez que os conteúdos são exercitados fora do contexto de jogo, e onde existe

ausência de valores e tradições que não permitem conferir aos alunos uma experiência desportiva real. Assumindo a última afirmação, procurei realizar o MED para nas modalidades em que grande parte dos alunos se sentiam desmotivadas, com no caso do futsal, para que assim se pudessem envolver de forma motivante nas tarefas e no jogo. Esta estratégia, manifestou-se numa mais valia neste processo de ensino-aprendizagem, pois consegui ter a maioria da turma envolvida durante toda a UD. Com este método foi também possível promover a autonomia e a responsabilidade quer da equipa quer individual.

Outra das estratégias aplicadas, que para mim se manifestou num fantástico meio motivador para os alunos, foi a minha participação em alguns momentos de determinadas aulas. Por exemplo, no caso da Dança, os alunos não gostavam, não queriam e não faziam, esta era mais ou menos a máxima. Então, num determinado momento decidi passar do papel de professora que explica os exercícios, para a professora que explica e realiza com eles os mesmos exercícios. Para mim, as aulas começaram a fluir muito melhor, e os alunos a aproveitar o momento. A conclusão que retiro desta experiência, é de que os alunos não são máquinas, e que muitas das vezes eles não vão conseguir fazer o que nós pedimos, porque realmente não conseguem ou porque têm vergonha ou não se sentem bem. Então, se os queremos ensinar e ajudar a crescer, temos também nós de lhes dar o nosso contributo e ajuda para que eles possam dar o primeiro passo. Estas aulas tinham tudo para correr mal, para mim e para os alunos e transformaram-se em aulas divertidas e repletas de aprendizagens. Para comprovar o real proveito que eles retiraram das aulas, foi a participação por livre vontade no Sarau da escola, com uma atuação de ginástica acrobática e dança que eram duas das disciplinas que menos gostavam.

Terminada esta experiência, recordo o EP como uma escola para a vida, uma escola para a minha profissão enquanto professora de EF, mas mais do que isso, uma evolução ao nível pessoal. Este ano caracterizou-se pela aquisição de competências pedagógicas que me permitem olhar para o futuro com confiança e entusiasmo.

4.1.4. A avaliação

A avaliação é sem dúvida um processo que requer por parte do professor toda a sua atenção, e cuidado, pois é através dela que se manifesta toda a aprendizagem, e conseqüentemente influencia a vida de qualquer estudante.

Segundo Luckesi (2002), a avaliação traduz-se num instrumento capaz de situar o aluno no seu processo de aprendizagem, e permite ao professor tomar decisões acertadas tendo em vista o seu desenvolvimento. Assim, a avaliação não é apenas um instrumento de aprovação ou reprovação, mas sim uma ferramenta de diagnóstico da situação em que o aluno se encontra. Como afirma Rink (2014), a avaliação é parte integrante do processo de instrução cumprindo a sequência “planejar-ensinar-avaliar”.

No decorrer deste estágio, sem dúvida que a avaliação foi uma das componentes que me causou mais dúvidas, devido à sua delicadeza. Apesar de existirem critérios pelos quais nos seguimos, o sentimento de incerteza esteve sempre presente, acredito também, pelo facto de nunca o termos feito e, acima de tudo, por sabermos desde a primeira vez que o fazemos já influencia a vida de alguém. Devido à delicadeza do tema, este ponto foi sempre debatido entre o NE e a PC, com o objetivo de discutirmos e compararmos caso a caso, para que as notas fossem sempre as mais justas.

Depois de assumida a sua importância, é necessário perceber de que forma se organizou a avaliação no decorrer deste ano letivo. A avaliação dividiu-se em três partes, uma avaliação inicial que se caracterizou pela avaliação diagnóstica (AD), a avaliação ao longo da UD que se denominou por avaliação formativa (AF) e no final da UD a avaliação sumativa (AS).

A avaliação diagnóstica teve lugar logo na primeira aula de cada UD, tendo como principal objetivo verificar o nível em que os alunos se encontravam em cada modalidade, para que posteriormente, a partir desses dados, pudesse elaborar o planeamento de todo o processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente as UD. Foi logo nesta fase que surgiram as primeiras dificuldades, pois, o que tinha aprendido ao longo do meu percurso, era a avaliação individual do aluno para

cada conteúdo. Este método manifestou-se muito complexo devido à quantidade de conteúdos a avaliar em cada modalidade e ainda à quantidade de alunos em cada turma.

Para este desafio, a colaboração da PC foi fundamental numa primeira fase, pois com a sua experiência desafiou-nos a avaliar de uma forma mais simples, e que permitiu ficar igualmente com os dados necessários para posterior análise. A avaliação continha todos os conteúdos de cada modalidade, contudo, não era feita de forma individual, mas sim geral. Era atribuído um nível ao global da turma, para cada um dos conteúdos, e registados todos os alunos que se destacavam por estar abaixo, ou acima desse nível. Assim, permitia ter uma noção exata de como a turma se encontrava. Esta avaliação revelou ser essencial para a construção das UD.

Posteriormente à AD, e já no decorrer das UD, ocorreu a AF. Esta avaliação era feita de forma informal, ou seja, no decorrer das aulas ia registando informações sobre o estado dos alunos, e da sua evolução, para que pudesse no final ter uma noção do processo de evolução de cada aluno. Estas classificações foram sem dúvida uma mais valia e foram a base das classificações finais, visto a avaliação ser contínua.

Apesar de os alunos estarem constantemente a serem avaliados, no final de cada UD acontecia a AS. Esta avaliação caracterizava-se no momento mais “complicado”, pois era o momento de assumir as classificações atribuídas ao longo da UD, e discutir as incertezas “é mais para o 15 ou para o 16?”. Todos sabemos que existem critérios e ponderações bem definidos, e que no final o calculo dessas ponderações dará a nota final, contudo existem vários critérios que entram para a avaliação que nos provocam dúvidas e incertezas. A avaliação dos alunos não passa só por serem avaliados na prática, conta com aspetos como a assiduidade, a pontualidade, atitudes e valores. E é aqui que muitas vezes surgem as dúvidas entre uma nota e outra, pois, qual será a diferença entre o 17 e o 18 na assiduidade, ou mesmo nas atitudes e valores. Como é obvio, no final, todos estes pontinhos serão refletidos na nota global.

Para ajudar neste processo, para além da avaliação que era feita ao longo da UD em cada modalidade, existia uma ficha de registo de presenças que foi elaborada para o efeito, onde permitia registar as presenças, faltas, atrasos ou dispensas. Os alunos tinham conhecimento da existência desta ficha e sabiam que este registo teria também ele um papel importante na avaliação final. Para mim, enquanto professora, ajudou-me, pois conseguia estabelecer critérios, como por exemplo, para quem nunca faltou uma determinada nota, para quem faltava uma, e assim sucessivamente.

Como a avaliação era um dilema comum a todos os elementos do NE, e se caracterizava num momento delicado, optamos por dividi-lo em dois momentos. Numa primeira fase enquanto professora da minha turma, atribuía as notas a todos os alunos consoante os dados que tinha recolhido ao longo do período letivo. Depois de ter atribuído as notas à minha turma, e os colegas do NE terem feito o mesmo para as turmas deles, reuníamos entre o NE e a PC para então podermos discutir as notas atribuídas a cada aluno. Com este método adotado, tinha a possibilidade de pensar e refletir sozinha sobre a avaliação, que foi um dos aspetos mais desafiadores deste EP e no final podia perceber se realmente a minha forma de o fazer estava correta. Optamos em todos os momentos da mesma por cada professor atribuir as suas notas, para que pudesse ter a experiência e oportunidade de refletir e atribuir determinada classificação, e posteriormente eram sempre discutidas entre NE e PC. Este método foi possível pois assistíamos sempre às aulas uns dos outros e então tínhamos conhecimento do nível dos alunos das 3 turmas do NE. Para mim, este ponto tornou-se fundamental no momento do debate de notas, pois era possível discutir e comparar os níveis dos alunos, comportamentos, para que estes nunca saíssem prejudicados/beneficiados com as notas. Além deste carácter importante para os alunos, foi também muito importante para mim perceber se tinha ou não uma perceção correta acerca da avaliação de cada aluno.

Em suma, a avaliação, em todas as suas vertentes, caracterizou-se num dos maiores desafios deste EP. Não posso dizer que “aprendi” a avaliar, pois para mim este ponto passa muito mais pelos anos de experiência e pelo tato que se

ganha ao longo desse processo, do que propriamente por um manual com critérios e ponderações. Se posso dizer que gostei? Não, acredito que será algo que com os anos se tornará mais fácil, mas só o facto de pensar que com um simples valor influencio a vida de alguém é algo que ainda me custa. Contudo, não sou de todo a favor de “dar” notas, só porque é bom aluno e necessita de determinada classificação para estar no quadro de mérito ou algo do género. Vejo a nossa disciplina, como sendo realmente uma disciplina e não como um espaço de entretenimento, e por esse motivo as notas que atribui foram justas em relação à prestação dos alunos ao longo no ano letivo.

4.2. Área 2- Participação na escola e envolvimento com a comunidade

Este capítulo tem como propósito dar a conhecer a relação que estabeleci com a escola durante este EP, para além das “quatro paredes do pavilhão.” Como refere Matos (2014a), esta área expõe todo o trabalho realizado para além da componente letiva do EP e tem como principal objetivo elevar o contributo por nós dado à comunidade escolar.

Ao longo do ano letivo o núcleo foi sempre muito ativo na comunidade educativa, procurando estar presente e contribuir em várias atividades dinamizadas pela escola e pelo departamento de educação física (DEF), mas também dinamizar atividades diferentes que pudessem contribuir para o crescimento dos nossos alunos. Neste ponto, não poderia deixar de referir o papel que a PC teve, pois era a primeira pessoa a lançar os desafios e a confiar-nos a responsabilidade da organização das atividades, fazendo-nos crescer tanto a nível profissional, como a nível pessoal. E claro, a constante entreajuda e ambição em abraçar novos desafios por parte no NE foram a chave principal para o sucesso das atividades. De seguida passarei a expor todas as atividades em que me encontrei envolvida.

Dia do professor

A primeira atividade dinamizada pelo núcleo ocorreu bem no início do EP no dia 6 de outubro. O dia Mundial do Professor foi criado pela UNESCO em 1994 e tem como objetivo enaltecer o papel crucial que os professores têm na vida de todos aqueles que pela escola passam e, conseqüentemente, o papel destes agentes na sociedade e na construção de pessoas. Como tal, o NE aceitou desde logo o desafio da PC, que nos pediu para dinamizarmos uma atividade para os agentes educativos da escola, a fim de lhes proporcionar uma experiência diferente que estivesse diretamente ligada à promoção do bem-estar.

Os principais objetivos desta atividade foram em primeiro lugar de celebrar o dia do professor, dar oportunidade aos professores de avaliarem a sua composição corporal, dar a conhecer os núcleos de estágio à comunidade educativa e colocar uma dinâmica diferente na sala dos professores, que é o núcleo da comunidade docente numa escola.

A atividade consistiu em organizar na sala dos professores um espaço mais reservado onde colocamos uma balança de bioimpedância para que os professores pudessem realizar as medições e obterem os resultados da sua composição corporal. De seguida passavam para um segundo espaço que dizia respeito à alimentação, onde conseguimos uma parceria com a LEV que proporcionou uma degustação de opções de snacks saudáveis e ainda ofereceu um saco com vários produtos a cada professor. Num terceiro espaço tínhamos o treino, onde o objetivo era demonstrar alguns exercícios simples de treino funcional.

Em suma, a atividade correu bem tendo o corpo docente aderido e achado pertinente a realização deste tipo de iniciativas. A dinâmica escolhida para a atividade foi muito interessante, pois permitiu demonstrarmos aos professores o estado em que se encontravam e o que poderiam alterar nas suas rotinas, quer na alimentação, quer ao nível da atividade física.

Atividade no Guimagym – Clube de Ginástica de Guimarães

Logo quando conhecemos a PC ela pôs-nos à vontade sobre atividades que pudéssemos querer realizar ou ideias que tivéssemos, desde que fossem uma mais valia para os nossos alunos. Também nos disse que poderíamos e deveríamos deixar uma marca nos nossos alunos, por algo que fosse “nosso”, algo que nós poderíamos fazer de diferente. Assim surgiu esta atividade.

No programa do 10º Ano está previsto os alunos terem ginástica artística e ginástica acrobática, e como já estava à espera, logo na aula de apresentação quando lhes falei das modalidades a abordar ao longo do ano letivo percebi que estes alunos não tinham nenhuma motivação para a ginástica nem sequer conhecimento da mesma. Então, estando a trabalhar no clube de ginástica de Guimarães – GUIMAGYM -, surgiu a ideia de deslocarmos lá os nossos alunos para que pudessem ter, pelo menos uma vez, um contacto próximo com um verdadeiro espaço apropriado para a prática da ginástica.

O clube aceitou esta ideia, e posteriormente com os meus colegas de trabalho planeamos esta atividade, visto termos convidado as 4 turmas da PC e as dos elementos do NE o que resultou num número elevado de alunos.

A atividade começou com uma caminhada da escola à academia que serviu como um aquecimento. Posteriormente, na chegada à academia foi feita uma introdução explicando as regras de segurança para que a atividade corresse da melhor forma.

A estratégia que adotámos foi a de dividir a academia em várias estações, pois pudemos contar com 6 professores, e realizarmos as atividades em forma rotativa. Os alunos foram divididos em pequenos grupos que iam passando de estação em estação. Esta estratégia permitiu que cada professor tivesse um número mais reduzido de alunos e consequentemente o seu controlo, e ainda que cada aluno conseguisse realizar os exercícios propostos várias vezes.

Esta atividade foi sem dúvida um sucesso pois, apesar de os alunos não apreciarem a modalidade, a experiência de estar num local apropriado para a

prática é realmente motivador. A ginástica é uma modalidade complexa e por isso exige muito treino, mas não só. Como é uma modalidade com um elevado risco de lesão devido aos movimentos menos comuns no nosso dia-à-dia é necessário haver boas condições para a sua prática, para que deste modo os alunos possam sentir-se seguros e com vontade de aprender. Eu penso que o facto de os alunos não gostarem da modalidade prende-se precisamente com este ponto, não haver muitas condições para explorar a modalidade. A visita a um espaço como a academia de ginástica de Guimarães, onde os alunos puderam ver e experimentar todos os aparelhos mostrou-me que é possível que estes alunos gostem realmente da ginástica, desde que se sintam num espaço apropriado para a sua prática.

Torneio de Basquetebol

O torneio de Voleibol é uma atividade presente no PAA no primeiro período e aceitando o repto do PC, foi organizado pelo nosso NE, contando com a colaboração dos professores do departamento de EF e o NE da Universidade do Minho. O evento foi na íntegra organizado por nós, tipo de competição, formação das equipas, regulamentos. Este era direccionado para todos os alunos da ESFH, sendo que só podiam participar com a inscrição de equipas mistas: com um mínimo de 3 elementos do sexo feminino e 3 do sexo masculino. Este pormenor demonstrou-se bastante eficaz, pois permitiu um envolvimento interessante entre os elementos da turma.

Fizemos a promoção do torneio antecipadamente através de cartazes e também com a sua publicação nas redes sociais da escola, com a devida autorização da direção. Um elo importante nesta mensagem foi sem dúvida os professores de EF, que se preocuparam em dar todas as informações importantes junto dos seus alunos e ficaram responsáveis pelas respetivas inscrições.

Quando começámos a organização do torneio não tínhamos a noção concreta da dimensão do torneio, mas a adesão por parte dos alunos foi incrível, tendo pedidos para aceitar inscrições até ao último dia. A elevada adesão, acredito que se deveu ao facto de serem equipas mistas. Outro fator que contribuiu muito para

a beleza do espetáculo foram as centenas de alunos que se juntaram na bancada para apoiar os seus colegas, o espírito de equipa que se proporcionou dentro do pavilhão foi completamente motivador para os alunos em campo e além disso ofereceu um “sentimento” de pertença à equipa, mesmo naqueles que não estavam a jogar.

Como é obvio alguns pontos poderiam ter corrido melhor, no caso, o principal foi a ausência de um microfone devido a um problema técnico de ligação do micro às colunas. Tínhamos 5 jogos, em 5 campos diferentes a decorrer ao mesmo tempo, e à medida que os jogos acabavam entravam novas equipas, e apesar de termos vários quadros competitivos espalhados pelo corredor e pela bancada, não era suficiente para os alunos saberem qual era o momento de eles entrarem em campo. Assim, o núcleo viu-se obrigado a pensar numa estratégia que permitisse simplificar este processo, que foi colocarmos uma projeção com os vários campos, com quem estava naquele momento em campo, e quais as equipas que jogariam a seguir. Este pormenor foi muito importante para libertar a organização de perguntas constantes de “Quando é que eu jogo?”, “Onde é que eu jogo?”.

Em suma, o sentimento de satisfação sentido por nós, NE e PC, e demonstrado pelos professores do departamento, pela diretora da escola e por todos os alunos presentes, só nos trouxe motivos para ficarmos satisfeitos com o nosso trabalho. Sabemos que estamos a começar e que há muito a aprender, mas tudo o que é grande começa pequeno, e nós estamos no caminho para esse crescimento.

XicOlimpíadas

Uma das atividades que o núcleo esteve envolvido foi nas XicOlimpíadas, que é uma atividade com provas de atletismo.

Esta atividade é parte integrante do PAA e foi organizada e dinamizada pelos professores do departamento e pelos respetivos NE da ESFH, constituindo-se

pelas seguintes provas: Corta-Mato (feminino e masculino), 100 metros e salto em comprimento.

A escola disponibilizou a todos os alunos o transporte da escola para o recinto da prova e respetivo regresso, e ainda um reforço alimentar para o final das provas. À chegada ao local, todos os alunos se dirigiam às bancadas da pista para receberem o respetivo dorsal onde aguardavam até ao momento em que chamavam pelo seu escalão para a realização da prova.

O nosso NE ficou responsável pela prova de salto em comprimento, desde a preparação do recinto da prova (pista, caixa de areia, tábua), à realização da prova (chamada, verificação do salto, medição) e ainda à comunicação dos resultados à organização da atividade.

A atividade tinha sido adiada devido às condições climatéricas adversas, e apesar de no dia escolhido não estar um dia maravilhoso foi possível realizar todas as atividades planeadas sem problemas.

Em suma, a participação nesta atividade foi bastante positiva, pois apesar de já ter organizado atividades semelhantes noutras escolas, perceber as dinâmicas de outros grupos, com um maior número de alunos e com um espaço realmente apropriado para o efeito, requer outra logística e preparação. Ser professor é mais do que estar numa sala de aula, e são atividades como estas que nos fazem perceber que temos de estar sempre preparados para abraçar novos desafios e estarmos constantemente a aprender.

Viagem a Itália – “A grande viagem”

Tudo começou com um grande sonho, ou uma grande brincadeira, e mal sabíamos que realmente se iria realizar. Numa conversa informal entre o NE e a PC falávamos nós de viagens e viajantes, e surgiu um tema de que alguns alunos não queriam ir para as tradicionais viagens de finalistas e preferiam conhecer alguma cidade europeia. Como é obvio, sendo eu uma apaixonada por viajar

fiquei bastante interessada no tema. Passado um tempo, um dos professores dos respetivos alunos falou-lhes numa viagem a Lisboa, mas eles não ficaram muito interessados e então falaram com a PC para perceberem qual a chance de ela organizar a tal viagem. A PC, como já tinha visto o nosso interesse e entusiasmo no assunto veio falar connosco para saber se queríamos embarcar nesta aventura, à qual a nossa resposta foi SIMMM!

Começamos logo a pesquisar as melhores possibilidades, quer a nível de preço, quer nível de interesse do local escolhido, visto os alunos serem do curso de artes. Os alunos colaboraram na escolha o que facilitou o nosso processo de decisão. Depois de darmos a volta à Europa atrás de um computador, aterrámos em Itália, mais precisamente no Norte de Itália.

Depois de muitas horas de pesquisa, de contas, de ponderações e indecisões, decidimos fazer um minicircuito por Itália. Conseguimos um voo interessante para Bérgamo, de onde partimos para Verona, depois Veneza e por último Milão. Se a viagem era ambiciosa? Sim, muito! Mas nós estávamos tão ou mais entusiasmados do que os próprios alunos e viramos verdadeiros agentes de viagens para podermos tornar esta viagem possível. Quando aceitamos o desafio sabíamos a responsabilidade que tínhamos e por isso o nosso objetivo era não só tornar possível, mas sim inesquecível.

Sem entrar em grandes pormenores, mas para contextualizar a história, nós decidimos ir para Itália com mais 16 alunos sendo que a maioria ainda era menor, e isto implicou desde logo muita burocracia. Então, o primeiro passo foi apresentar o projeto aos pais e aos alunos e depois de demonstrado o interesse tínhamos de ter autorizações para podermos viajar com os alunos para fora do país. Depois foi necessário ter todos os dados pessoais dos alunos, para podermos comparar as passagens aéreas, para reservarmos os hotéis, para conseguirmos preços de grupos para museus e também para alugarmos um autocarro que nos permitiu fazer as viagens entre cidades.

Apesar de termos planeado e trabalhado muito nesta atividade há sempre imprevistos para os quais temos de estar preparados. E o primeiro grande

imprevisto foi uns dias antes da viagem a PC ter ficado doente e estarmos na incerteza, até ao último momento, se iria melhorar a tempo de nos acompanhar na aventura. Sinceramente, o núcleo acreditou que a professora iria recuperar e tudo seria normal, mas não, recebemos a infeliz notícia que de facto não nos poderia acompanhar na viagem. Apesar do receio e na acrescida responsabilidade que tínhamos, nós sabíamos tudo sobre a viagem, estávamos confiantes do nosso planeamento e por isso foi mais um desafio para nós.

Para muitos dos alunos que nos acompanharam foi a primeira vez que saíram do país, foi a primeira vez que andaram de avião. Ver a alegria deles ao entrar num avião, ao chegar a uma cidade que está coberta de neve, visitar monumentos conhecidos é completamente gratificante.

Para concluir, esta atividade foi para mim a grande prova de fogo deste estágio no que diz respeito às atividades extralectivas. Foi um desafio para nós, e que começou numa brincadeira e que no final nos deu um sentimento de cansaço, mas acima de tudo de felicidade e dever cumprido. Afinal a escola é um espaço onde procuramos desenvolver integralmente os alunos, tanto a nível intelectual, físico e emocional, porque não proporcionar estes momentos aos nossos alunos. Concordo com a PC, quando dizia que não são das horas que os alunos passam sentados nas salas de aulas que eles se vão rir/chorar/lembrar mas sim aquele torneio, aquela atividade, ou aquela viagem que fizeram naquele ano que os vai marcar, e acima de tudo, marcar o seu crescimento.

Participação no Sarau

O Sarau Cultural da Xico é uma atividade que está no PAA e que tem grande tradição na escola. No DEF no início do ano a organização das atividades é entregue aos professores do departamento, para que todos passem por este processo de organização. Esta atividade é já há algum tempo entregue à nossa PC sabendo nós desde o início que iríamos ajudar na sua organização.

Mas como nós somos bons a aceitar desafios, e como não poderia deixar de ser aceitamos mais um. Desta vez foi o de criarmos um número com os nossos alunos das turmas residentes para apresentarmos no Sarau da Xico. O tema este ano esteve ligado ao meio ambiente, devido ao facto de Guimarães se estar a candidatar a capital verde europeia, e em conjunto decidimos representar as energias renováveis.

A apresentação contava uma pequena história de uma “máquina” que estava a ficar maluca por ser alimentada a energias fósseis como o petróleo entre outras, e há um momento em que esta mesma máquina se revolta e acaba com o “mundo” a partir daí começa a ser alimentada pelas energias renováveis, através do vento, água e sol. Esta história foi toda ela contada através do corpo, com dança e ginástica de solo e acrobática e ainda com a ajuda de projeções com imagens e vídeos da devastação que o consumo de energias está a destruir aos poucos o nosso planeta.

Com este tema em si, procuramos passar uma mensagem de consciência e apelar para o aumento das energias renováveis em prol das energias fósseis. É importante preservarmos um planeta que não é nosso, e que servirá no futuro de “casa” para muitas espécies como serviu para nós.

Além da mensagem que procuramos passar e que pelo feedback das pessoas foi bem conseguida o facto de sermos responsáveis por criar um número com alunos de diferentes turmas incluído os três professores estagiários que participaram, que quase nunca conseguimos treinar juntos foi sem dúvida um grande desafio. No meu caso em particular, os meus alunos participaram quase todos, mesmo aqueles que se assumem como “rebeldes”, não sei se por brincadeira ou não, o que é certo é que eles foram. Fiquei muito satisfeita com o empenho e dedicação de todos, mas confesso que esse grupo de alunos foi uma surpresa muito positiva para mim, pois durante os ensaios e no dia da atuação consegui ver o entusiasmo, a atenção e o nervosismo deles, deixando de parte aquela postura muitas vezes adotada nas aulas do “eu é que sei”. Ouvi-los a falar que queriam mais bilhetes porque a família queria toda ir ver, que nunca tinham atuado deixou-me muito orgulhosa destes alunos e consequentemente

do nosso trabalho. Sempre tive ligada à dança e à ginástica, atuei várias vezes, mas ter a sensação de que conseguimos colocar alunos em cima de um palco que nunca tinham atuado a fazer ginástica e dança, que foram as disciplinas que menos entusiasmo mostraram durante as aulas, é realmente muito gratificante.

Em jeito de conclusão volto a afirmar o que referi, a escola não são só aulas, a escola tem de ser um espaço multidisciplinar que permita a descoberta e o crescimento sem limites. Para terminar fica a frase de uma aluna da minha turma que não participou porque tinha vergonha e mesmo depois de muito esforço da minha parte, ela acabou por não participar “Professora, tive pena de não ter participado. Desculpe, mas eu não estava à espera que fosse tão bom. Adorei a atuação e conseguiram pôr-me a chorar. Parabéns”, estas palavras, no meio de muitas outras congratulações deixaram-me completamente satisfeita com este trabalho.

4.3. Área 3 - Desenvolvimento Profissional

Segundo (Matos, 2014a) este capítulo diz respeito às experiências que o EE tem ao longo do EP, numa perspectiva de construção e crescimento na sua formação. “A profissão docente é uma profissão em construção” Ferreira (1994, p.56). Assim, ao longo da carreira a formação contínua assume-se como essencial para que os professores consigam dar resposta às constantes mudanças no ensino, que às mudanças na escola, nos alunos, ou mesmo nas matérias de ensino. Os professores devem atualizar-se constantemente, para que sejam capazes de inovar e prestar um serviço de qualidade na sociedade em que se encontram.

Esta longa jornada de prática supervisionada manifestou-se como um acumular de experiências e de aprendizagens, não só pela lecionação das aulas, que por si só é bastante rica, mas também por todas as outras atividades inerentes ao estágio que contribuíram para a elaboração deste constructo.

A começar pela elaboração do Projeto de Formação Individual (PFI), no início do ano letivo, que se manifestou numa mais valia como um documento orientador para o caminho a percorrer, onde me permitiu registar as tarefas a cumprir durante o EP. Com este documento estabeleci uma cronologia das atividades que me competiam, servindo como um guião. Ajudou-me também a tirar algumas ilações sobre o meu ponto de partida para esta etapa.

O presente documento, que igualmente se manifestou numa mais valia principalmente ao nível da reflexão, aprendizagens e experiências proporcionados pela EP, como um olhar mais aprofundado desde o planeamento à avaliação, passando por todas as dificuldades e desafios inerentes à sua prática.

Faço também referência a diversas atividades que a ESFH realizou ao longo da semana aberta que permitiu ampliar os meus conhecimentos. Nomeadamente uma palestra sobre a evolução da arte contemporânea, onde fiquei impressionada com os olhares das palestrantes sobre arte que muitas vezes nos passam despercebidos. Com esta palestra tive a possibilidade de assistir a um espetáculo no Centro Cultural Vila Flor em Guimarães de dança contemporânea, que estava inserido no programa da GuiDance 2018. O espetáculo consistia em dois bailarinos (uma mulher e um homem) em palco durante mais de duas horas, com danças animais e instintivas, movimentos menos harmoniosos para não dizer estranhos. Este espetáculo levou-me a perceber que apesar de ter ligações com a dança desde cedo, há formas de expressão que não conheço, e que o meu olhar não vê como dança. Ao refletir sobre aquele espetáculo, e ao perceber que nada percebo do assunto, só me vinha à cabeça a importância da dança e da expressão corporal nas nossas vidas, aquele espetáculo nada mais era do que isso, mas levado a um nível extremo. Olhando para as aulas de dança no 1º ano do mestrado, e pensando que a professora ao pedir um simples exercício da gota de água ficávamos sem saber o que fazer, com vergonha de criar. No fundo acabamos por ser uns “analfabetos motores”, pois não conseguimos transmitir com o corpo, aquilo que pensamos.

Também na semana aberta tive a oportunidade de assistir a um workshop de hip-Hop, com um professor de dança que é meu colega de trabalho, mas que nunca tinha visto de perto o seu trabalho. O que me cativou neste workshop, mais do que a excelente coreografia, foi tentar à questão que emergiu: como é que um professor consegue, num espaço reduzido para 60 alunos, durante duas horas criar uma dança onde os alunos, muitos deles nunca tinham dançado, ficaram completamente agarrados à coreografia ao ponto de a levarem para o sarau cultural 2018 do agrupamento. Sem grande organização no espaço, conseguiu transmitir de uma forma tão fácil e leve a coreografia, criando diversas formações aleatórias pelo meio. Esta formação levou-me a olhar para as minhas aulas e perceber que por vezes não necessitamos de ter tudo sob o nosso controlo (onde e como os alunos se colocam), mais importante do que isso é conseguirmos transmitir um sentimento, e dessa forma darmos um significado àquilo que lhes estamos a propor.

A participação em todas estas atividades foi sem dúvida muito enriquecedora para a minha formação profissional, contudo, tudo isto só fez sentido e teve o significado que teve, devido ao excelente NE em que estive, onde sempre existiu espírito de grupo e de entreajuda em todas as dimensões. A cumplicidade que existia entre o grupo, o à vontade para falarmos sobre todos os temas, dificuldades, angústias e conquistas fizeram-nos crescer num todo e retirarmos o melhor de cada um de nós. Além do excelente núcleo estávamos acompanhados pela PC que sempre confiou e acreditou no nosso trabalho e que por esse motivo nos deu a liberdade necessária para podermos explorar este ano tão especial. Mas se há uma coisa para falar então que seja das reflexões que fazíamos sempre em conjunto (os 4 elementos). Estes momentos de reflexão, quer fossem sobre as aulas, ou sobre as atividades, sobre dificuldades ou sobre algum plano, eram sempre faladas abertamente entre todos, vendo os vários pontos de vista, as várias opiniões até chegarmos a uma conclusão. É importante eu refletir sobre as minhas práticas, contudo acredito que quando temos contacto com outras opiniões só temos a enriquecer o nosso espectro de conhecimento, pois a minha reflexão não passa da minha opinião que por vezes pode não ser a mais correta, ou pelo menos, a única.

5. PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Desenvolvimento das capacidades coordenativas e condicionais em alunos do 1º Ciclo (1º ano de escolaridade).

Introdução

No início deste EP foi-nos proposto pela PC 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.

Metodologia

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, correspondo 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.

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 perceção 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 percepção 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.

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 (ver Anexo II).

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.

A principal medida que tomamos, no que diz respeito às 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 em 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	SA 2: Manipulação de bola

	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.	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: V1: “Bolinhas” no colchão; V2: Rolamento à frente num plano	SA 2: Saltos à corda Os alunos distribuídos pelo campo e cada um com uma corda realiza:

	inclinado com ajuda. V3: Rolamento à frente com ajuda do colega.	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 de um aluno, que se encontra no centro destes. Ao sinal	SA 2: Jogo da macaca Os alunos dispostos numa coluna. O professor com dois cones na mão, um verde e um

	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.	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.

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.

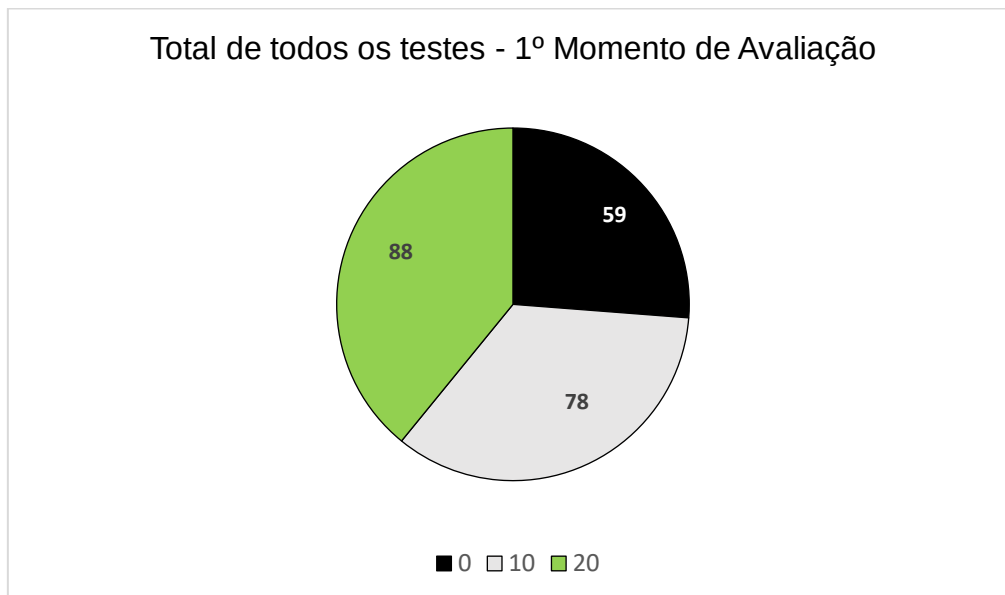


Gráfico 1 - Total de todos os testes - 1º Momento de Avaliação

- O gráfico 1, reflete a junção de todos os registros para cada parâmetro de pontuação definido, no primeiro momento de avaliação;
- No primeiro momento, na junção de todos os testes, foram registrados 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 registros.

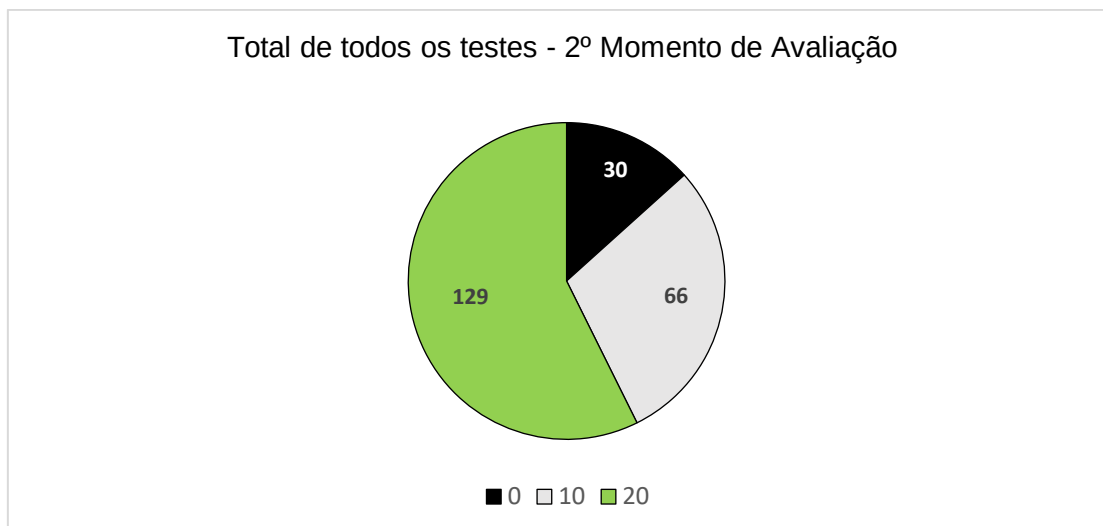


Gráfico 2- Total de todos os testes - 2º Momento de Avaliação

- 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 sexo.

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

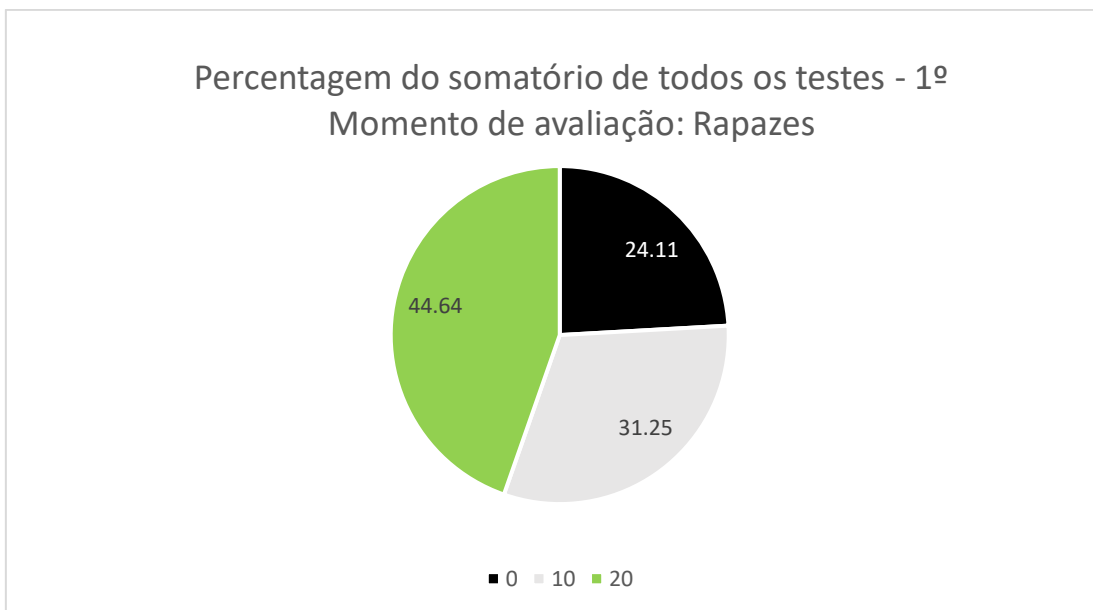


Gráfico 3 - Percentagem do somatório de todos os testes - 1º Momento de avaliação: Rapazes

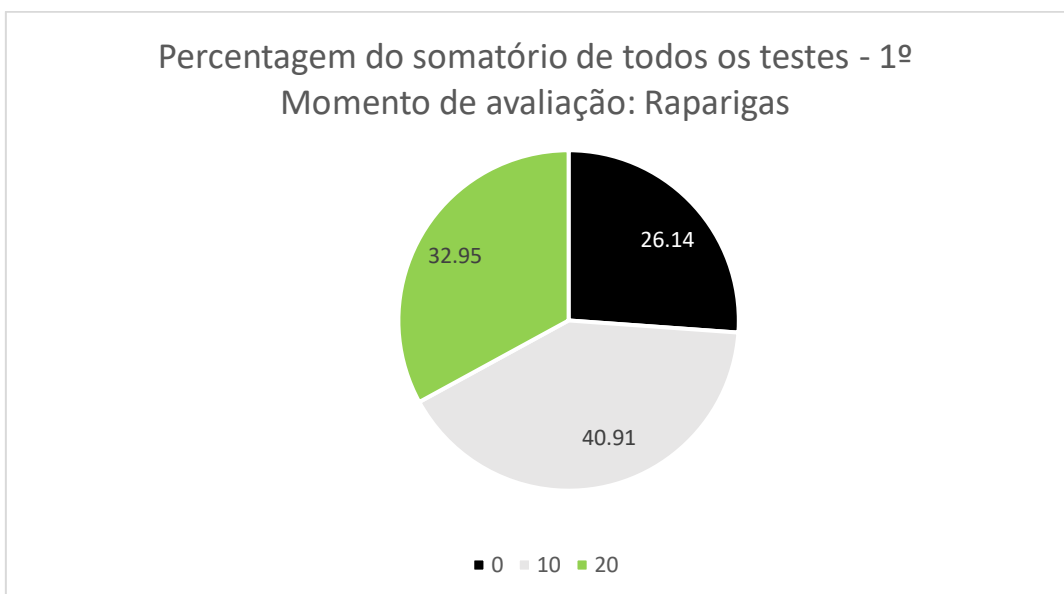


Gráfico 4 - Percentagem do somatório de todos os testes - 1º Momento de avaliação: Raparigas

- Destes 2 primeiros gráficos podemos fazer a comparação entre sexos, tendo em consideração a prestação dos alunos e das alunas 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.

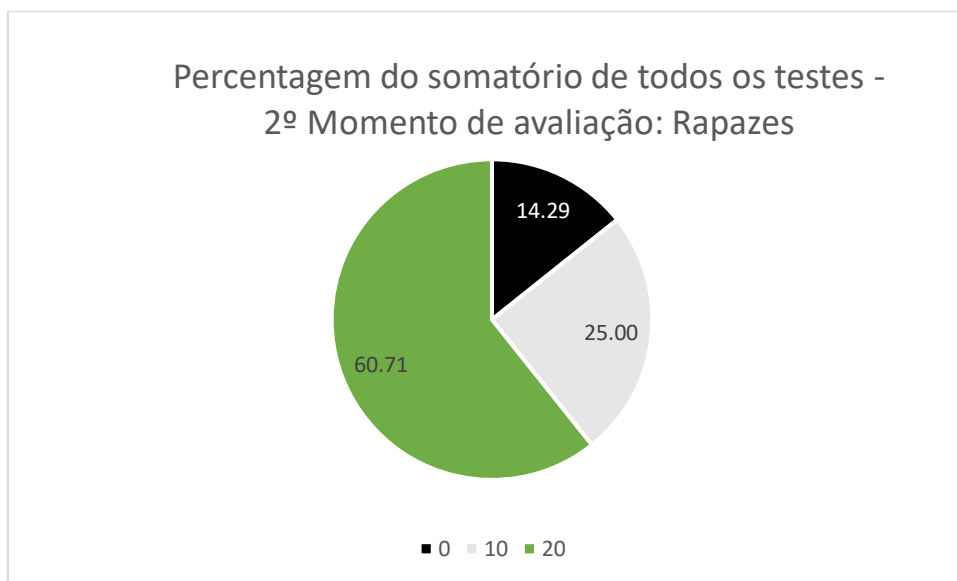


Gráfico 5 - Percentagem do somatório de todos os testes - 2º Momento de avaliação: Rapazes

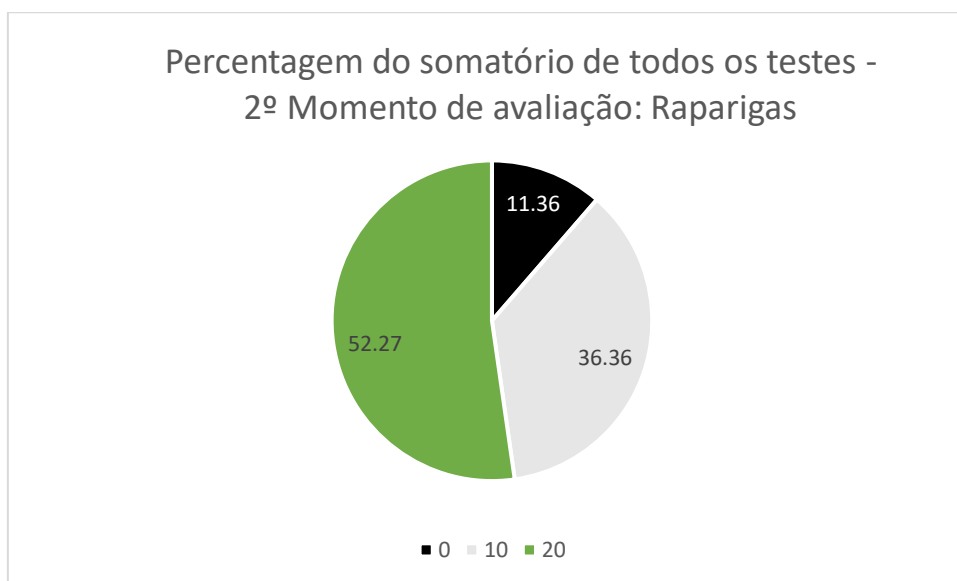


Gráfico 6 - Percentagem do somatório de todos os testes - 2º Momento de avaliação: Raparigas

- 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 sexos, no início do ano, foi diminuída, havendo uma aproximação, algo que consideramos um indicador positivo visto que isto significa que apesar de haver uma melhoria em ambos os sexos, conseguimos elevar o número 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.

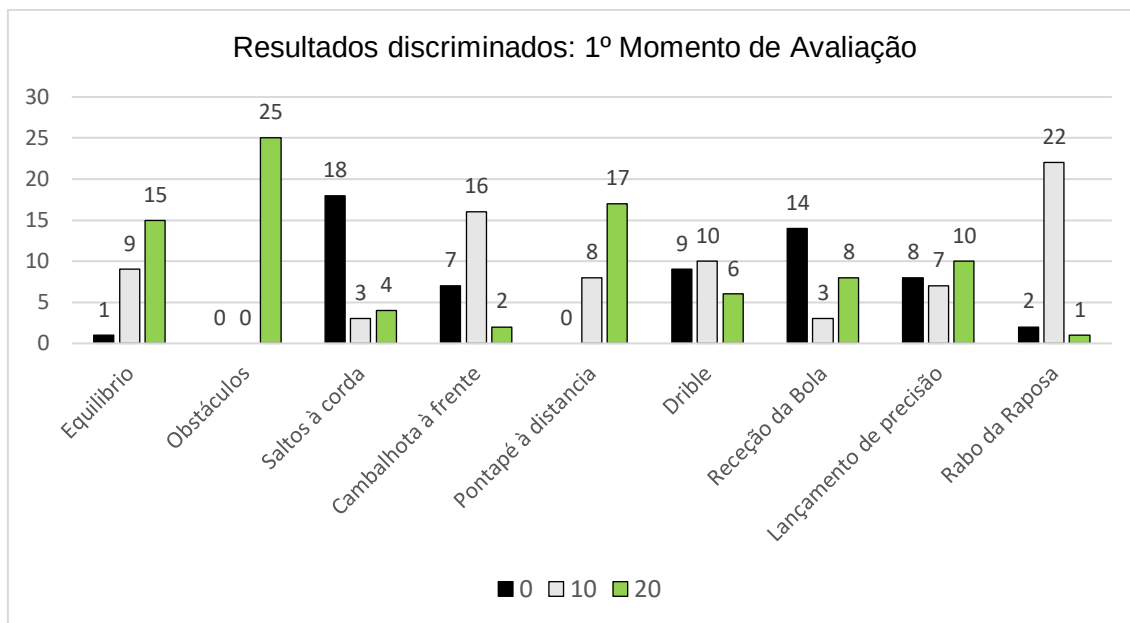


Gráfico 7- Resultados discriminados: 1º Momento de Avaliação

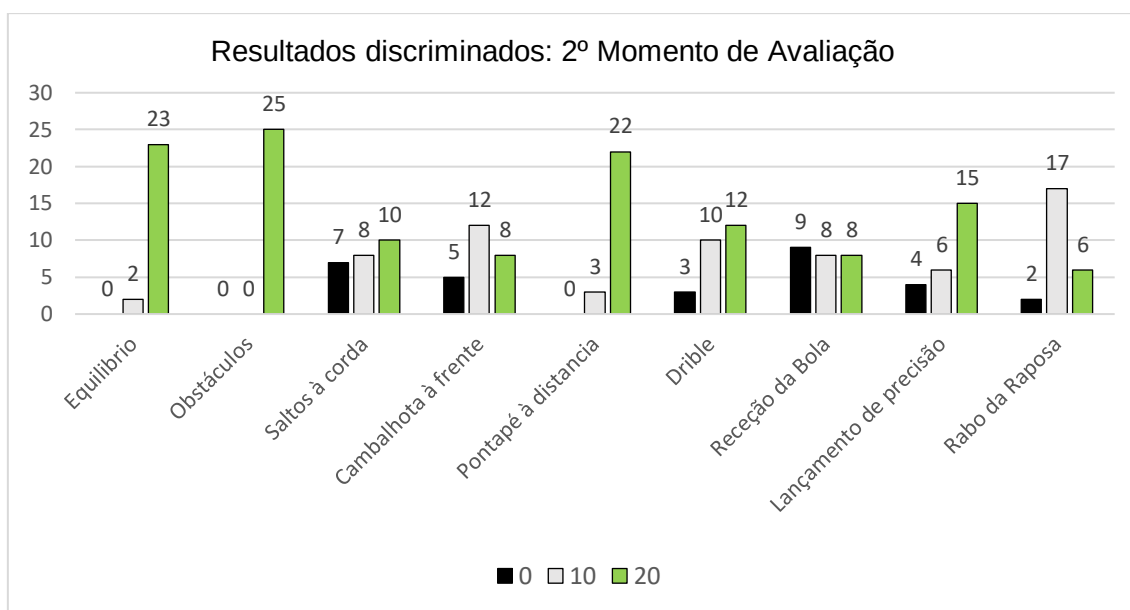


Gráfico 8- Resultados discriminados: 2º Momento de Avaliação

- 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 sexo como por momentos de avaliação.

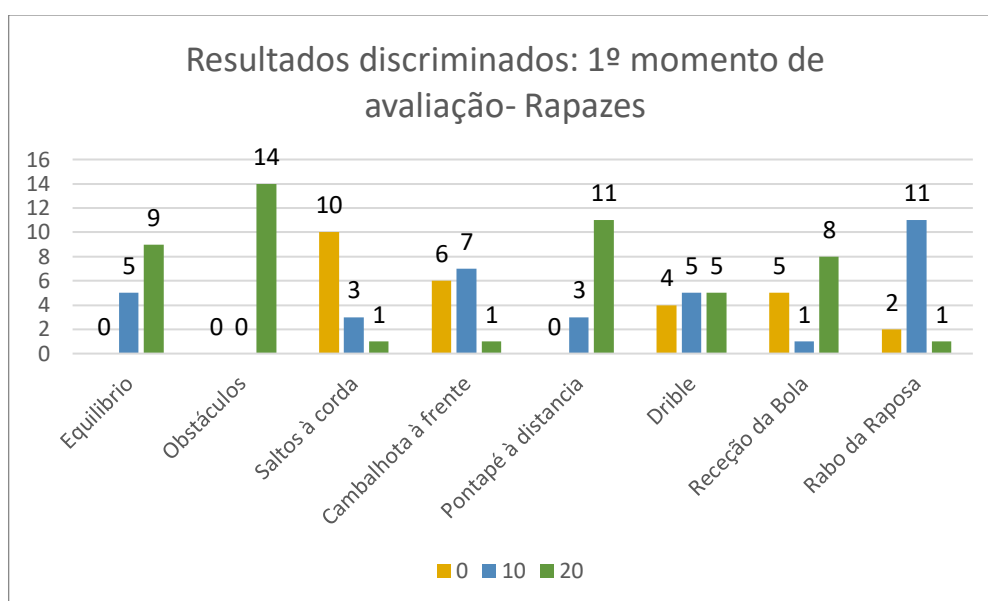


Gráfico 9 - Resultados discriminados: 1º momento de avaliação- Rapazes

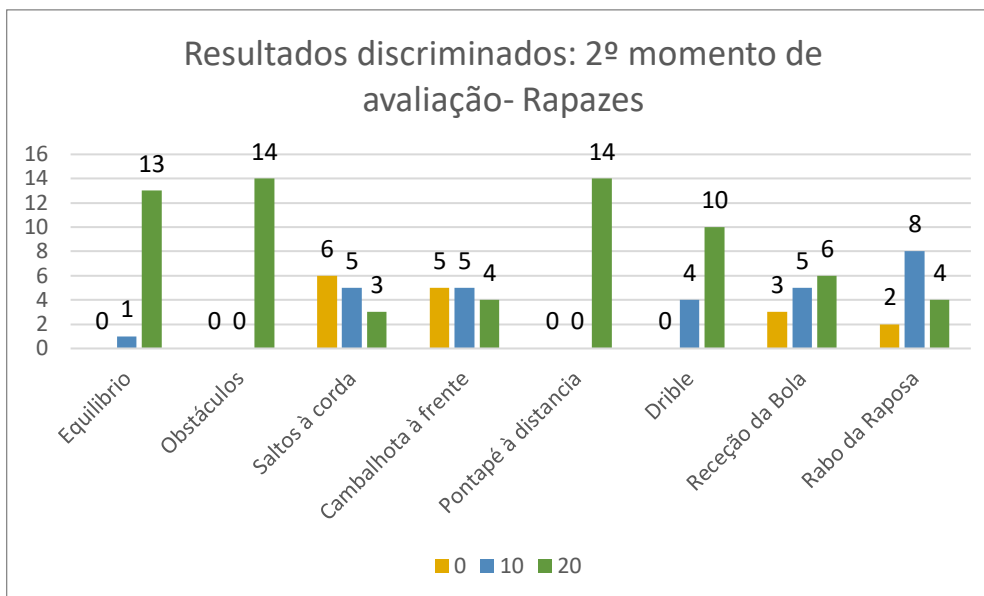


Gráfico 10 - Resultados discriminados: 2º momento de avaliação- Rapazes

- 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”.

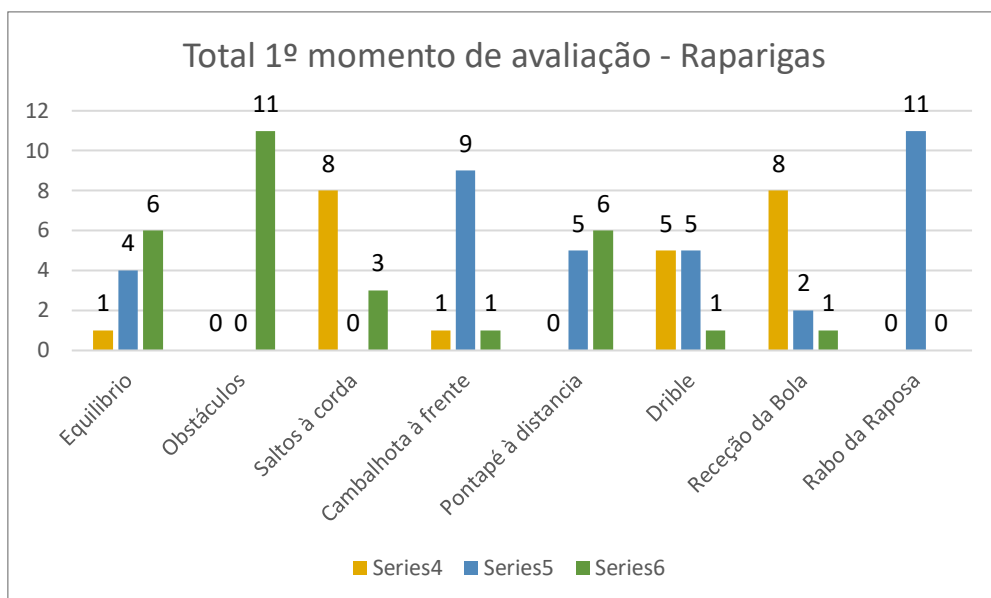


Gráfico 11 - Resultados discriminados: 1º momento de avaliação- Raparigas

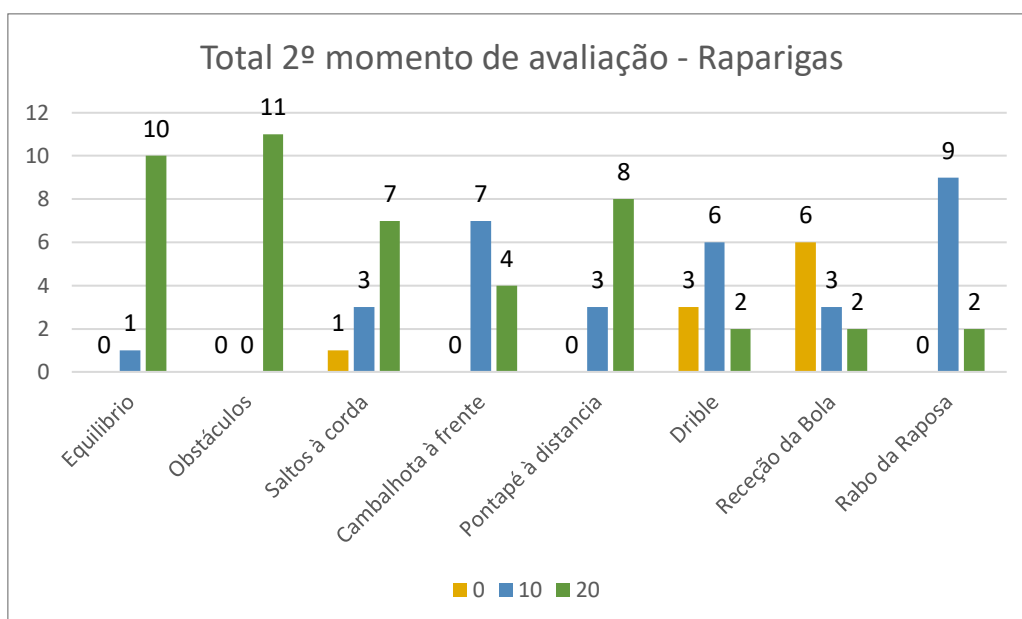


Gráfico 12 - Resultados discriminados: 2º momento de avaliação- Raparigas

- 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 das alunas, 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.

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 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.

Principais ilações - Perceções sobre a experiência e perspetivas futuras

Retiradas as conclusões acima, é tempo de olhar para o meu papel nesta caminhada, o que na minha perspetiva funcionou, ou não, que sentimentos consegui captar junto destes alunos, e acima de tudo, o que melhoraria caso tivesse oportunidade de estar novamente presente num projeto deste género.

Este projeto só foi possível ser realizado porque o NE esteve envolvido ao longo do EP num projeto piloto, que apenas existiu este ano e que ainda há dúvidas sobre a sua continuação, e como tal é necessário perceber a pertinência e importância da implementação desta iniciativa.

O planeamento das aulas foi consideravelmente modificado do início do ano letivo para o final do mesmo, pois a forma como pensamos que poderiam decorrer as aulas não estava a surtir os resultados desejados nos alunos. Na minha perspetiva, um dos fatores que influenciou muito a nossa atuação foi o tempo de aula. As aulas eram de 60 minutos, e este tempo incluía a deslocação para o recinto desportivo, sendo que o tempo útil de aula ficava bastante reduzido. Além deste ponto crucial, as aulas aconteciam apenas uma vez por semana. Por este motivo, a nossa estratégia passou de trabalharmos 2 ou 3 capacidades motoras por aula, para uma estratégia em que cada professor estagiário (3 professores) trabalhava 2 capacidades motoras em todas as aulas, em trabalho de circuito. Sem dúvida que esta foi a chave para os resultados que tivemos, pois era possível os alunos estarem em grupos mais pequenos e por esse motivo exercitarem mais vezes cada exercício.

Contudo, é muito importante lembrar que tínhamos o privilégio de estar 3 professores com uma turma de 26 alunos, e que numa situação normal seria

praticamente impossível trabalharmos desta forma com tantos alunos e tão jovens.

Em relação à sensação que fiquei sobre o nosso trabalho junto daqueles alunos, foi sem dúvida muito positiva. Em primeiro lugar, a forma entusiasmante como nos recebiam todas as aulas, sempre com um abraço, muito carinho e muitos berros, para além do modo impressionante como se entregavam às atividades com entusiasmo e curiosidade. Além dos pontos referidos, é de salientar o resultado de uma atividade que tivemos de desenvolver com eles em contexto de sala de aula, devido à falta de condições para a prática desportiva e que nos deixou bastante impressionados. A atividade consistia em fazer um desenho livre, sendo que o tema era DESPORTO. Entre os 26 alunos, tivemos aquele que não tinha uma linha condutora no desenho, sendo apenas um conjunto de traços, tivemos os que desenharam campos de futebol e ringues de luta, e tivemos (a grande maioria) que desenharam os vários circuitos que fizemos com eles no decorrer das aulas, e ainda aqueles que desenharam ao pormenor os 4 professores de educação física: a professora cooperante e os três professores estagiários. Logo que nos apercebemos destes desenhos ficamos muito felizes, pois aquilo que aquelas crianças estavam a passar para o papel era exatamente o que nos tínhamos proposto a conquistar quando para lá fomos. O nosso papel, mais do que ter grandes resultados, era poder fazer a diferença no percurso destas crianças promovendo o desenvolvimento integral das mesmas. A maioria dos alunos que ali estava, tinham a atividade físicas e desportiva nas AEC's, vários praticavam atividades desportivas fora da escola, mas por algum motivo eles desenharam os professores que tinham estado uma meia dúzia de vezes.

Por todo o projeto realizado, entendo muito importante este projeto piloto ser implementado nas escolas, e dar oportunidade a estas crianças para se desenvolverem, para que futuramente sejam, jovens, adultos e idosos ativos.

Também olhando para o outro lado, o lado do professor, nós recém-formados, vemos as nossas esperanças em trabalhar numa escola praticamente apagadas, este projeto caracterizava-se num aumento de carga horária, e a possível contratação de novos professores. Ou porque não, ser um programa entregue a

jovens formados da área de residência, para que estes possam colocar em prática o que acabaram de estudar e que tanta vontade tem de aplicar. Acredito que este último ponto seria mais ambicioso e sonhador, mas porquê não sonhar.

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.

Anexos:

Anexo I - Resultados do 1º momento de avaliação

Provas de Aferição - 1º Cido									
	Equilíbrio	Obstáculos	Salto 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	30	10	0	10	12,5
Anaísa Fernandes	20	20	0	10	30	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	30	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	30	0	0	10	7,5
Leonor Silva	20	20	0	10	20	10	0	10	11,25
Letícia Fernandes	20	20	0	10	30	0	0	10	8,75
Maria Carvalho	10	20	0	10	30	0	0	10	7,5
Mariana Oliveira	10	20	0	0	20	10	10	10	10
Miguel Antunes	20	20	0	10	30	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	30	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 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 perna 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 EEFM	TAREFA	DESCRIPTORIOS 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

6. Conclusões e perspectivas para o Futuro

Tudo começou há muitos anos atrás, quando cada professor de EF, cada treinador que passou pelo meu percurso me tocou com o seu modo de ensinar. O jeito de ensinar uma disciplina com conteúdos muito próprios, mas acima de tudo de dar asas aos alunos para os deixar voar. Esta vontade cresceu, e hoje, posso afirmar que tenho uma enorme vontade de ser professora de EF. Este ano contribuiu muito para a minha formação enquanto professora de educação física, pois acredito que o conhecimento teórico não é o bastante para ser professora, muito menos, uma boa professora. Só na prática e nos desafios a ela associados podemos realmente por o nosso conhecimento em prática, além disso o tato para ser professora é algo que não vem escrito em manuais, nem que se aprende sentados numa cadeira, esse, só com muitos anos de experiência e fortes vivências acredito ser possível adquirir.

Ao longo do ano foram muitas as dificuldades e os desafios, mas o importante é que serviram para nos inquietar, para nos provocar a procurar as respostas. Ao sairmos da nossa zona de conforto estamos-nos a por à prova e a desafiar a nossa qualidade enquanto docentes.

A reter, ficam as aprendizagens, ficam os momentos, e ficam as pessoas que deles fizeram parte. É bom olhar para trás e ter a sensação de dever cumprido, de receber um “obrigado” por parte dos alunos, pela dedicação que tive e pelo ano que lhes proporcionei. Receber palavras como “pela primeira vez, gostei das aulas de EF, porque a professora foi a única que me explicou o que estava a fazer mal”, ou até mesmo um bolo e uma t-shirt com dedicatórias e as assinaturas de todos. Para mim, frases e atitudes como estas são o melhor que eu posso levar no final de um ano destes. Para todos os efeitos, eles foram os meus primeiros alunos, e com eles fiquei nervosa, chateada, por vezes embaraçada, mas com certeza que aprendi, cresci e sorri, muito mais do que provavelmente eu lhes proporcionei a eles.

Pertencer ao processo de aprendizagem destes jovens foi sem dúvida algo que me marcou pela positiva, a responsabilidade é muita, mas quando sabemos onde queremos chegar o caminho aparece. A minha vontade era de poder continuar esta caminhada, mas infelizmente as perspetivas não são muito sorridentes. Contudo, vejo no treino de crianças e jovens, nomeadamente na modalidade de ginástica na qual estou envolvida, a oportunidade de continuar este percurso. Como eu disse aos meus alunos no final do ano letivo, nunca desistam dos vossos sonhos, e lutem contra todos os obstáculos que vão aparecer (e são muitos), esta frase eu levo-a comigo e exatamente isso que pretendo fazer: Não desistir do sonho de ensinar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Azevedo, J. (2010). Como construir uma escola de qualidade para todos, onde se aprenda melhor?. In J. Azevedo & J. M. Alves (Eds.), *Projeção Fénix – Mais Sucesso para todos: Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar* (pp.19 - 24). Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, Porto.

Bento, H. (2014). O desporto como meio de formação da condição humana. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, S1A+S1R, 25-36.

Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

Bento, J. O. (2007). *Em defesa do desporto: mutações e valores em conflito*. Coimbra: ALMEDINA.

Bento, J.O. (2013). *Desporto: Discurso e Substância* (Vol.2). Coleção CEAv Esporte.

Canário, R. (2005). O que é a escola?: um “olhar” sociológico (pp. 59-88). Porto Editora

Cloes, M. (2005). Research on the student's motivation in physical education. In F. Carreiro da Costa, M. Cloes, & M. Gonzalez Valeiro (Eds.), *The art and science of eaching in physical education and sport*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Ferreira, F. (1994). *Formação contínua e unidade do ensino básico: O papel dos professores, das escolas e dos centros de formação*. Porto: Porto Editora.

Guilherme, J. (2015). Um olhar sobre o ensino dos jogos desportivos em contexto escolar. In R. Rolim, P. Batista & P. Queirós (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física* (pp. 109-124). Porto: FADEUP

Gonçalves, J. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente – Fases da carreira, currículo e supervisão (pp. 25-26). *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, número 8 disponível em [http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_J.A.Gonc%CC%A7alves\(2\).pdf](http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_J.A.Gonc%CC%A7alves(2).pdf).

Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). *Programa de Educação Física 10º, 11º, 12º anos. Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos*. Lisboa: Ministério da Educação Departamento do Ensino Secundário.

Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Livraria Almedina.

Lave, J., & Wenger, E. . (2002). *Situated learnig: Legitimate peripheral participation*. New York, US: Cambridge University Press.

Lima, R., Cardoso, S., Resende, R., Albuquerque, A., Castro, J., & Pimenta, N. (2014). Formação Inicial de Professores: a perspetiva dos estudantes estagiários. In P. Queirós, P. Batista & R. Rolim (Eds.), *Formação Inicial de Professores Reflexão e Investigação sobre a Prática Profissional* (pp. 79-92). Porto: FADEUP.

Luckesi, C. (2002). *Avaliação da aprendizagem escolar* (14ª ed.). São Paulo: Cortez.

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*. Porto: FADEUP.

Metzler, M. W. (2011). *Instructional models for physical education* (3rd ed ed.). Scottsdale: Holcomb Hathaway Publishers.

Rink, J. (2014). *Teaching physical education for learning* (7 ed.). New York: McGraw Hill.

Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education* (Vol.3rd ed). Mountain View: Mayfield.

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

Vickers, J. (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Activities. A Knowledge Structures Approach*. Champaign: Human Kinetics.