



Relatório de Estágio Profissional

O caminho de um professor estagiário

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).

Orientador: Professor José Virgílio

José Augusto Sousa Silva

Porto, Junho de 2014

Ficha de Catalogação

Silva, J. (2014). *Relatório de Estágio Profissional*. O caminho de um professor estagiário. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

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

Agradecimentos

Não posso deixar de expressar a minha sincera gratidão a todos aqueles que de alguma forma contribuíram para a realização do meu Estágio Profissional. Deixo então aqui expresso os meus sinceros agradecimentos a todos pelo importante contributo e entusiasmo que me transmitiram.

À mui nobre instituição – FADEUP – pela formação que me proporcionou.

À ESFH, por me acolher durante o meu Estágio Profissional.

Ao Professor Orientador José Virgílio, por toda a disponibilidade, profissionalismo e conhecimento que me transmitiu.

Ao Professor Cooperante Francisco Magalhães, pelos seus ensinamentos, pelo seu papel de líder e mentor no estágio profissional e por ter contribuído de forma decisiva no nosso caminho para a autonomia profissional.

A Professora Doutora Olga Vasconcelos, por todo o apoio e disponibilidade durante a realização do projeto de investigação.

Aos meus pais, por serem tudo para mim e por terem feito de mim a pessoa que sou hoje. São o meu exemplo de dedicação, competência e profissionalismo. Agradeço a educação que me deram e por me permitirem seguir o meu sonho.

As minhas irmãs, Eduarda e Anita, que me veem como um exemplo a seguir, espero nunca vos vir a desiludir.

A ti meu amor, Carina, por seres especial na minha vida, por todos os nossos momentos, por todo o apoio e por fazeres parte da minha vida.

Aos meus colegas de estágio, Dine Mazri e Luís Freitas pelos momentos passados na escola e intercâmbio de conhecimentos.

Aos alunos da minha turma do 10º ano, por terem contribuído para a realização desta experiência inesquecível.

A todos o mais sincero Obrigado.

ÍNDICE

I-	INTRODUÇÃO	1
II-	ENQUADRAMENTO PESSOAL	3
2.1.	Identificação/dados pessoais	3
2.2.	A entrada no Estágio Profissional	5
2.3.	Expectativas em relação ao Estágio Profissional	6
2.4.	Contributos da minha experiência desportiva.	8
III-	ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL	11
3.1.	Caracterização do Contexto de Estágio	11
3.2.	Enquadramento legislativo e regulamentar do Estágio Profissional	11
3.2.1	Contexto Legal	11
3.2.2	A Escola como Instituição	14
3.2.3	Contexto Funcional	15
3.2.4	Educação Física na Escola	26
IV-	Realização da Prática Profissional	29
4.1.	Área 1 – “Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem”	29
4.1.1.	O primeiro impacto com o contexto real de ensino	29
4.1.1.	O Planeamento e o Crescimento Enquanto Professor	34
4.1.2.	O Plano de Aula vs Dificuldades Iniciais	36
4.1.3.	Do Planeamento à Realização	37
4.1.4.	A relação com os meus alunos	43
4.1.1.	Instrução e Feedback	45
4.1.2.	A motivação e o processo de ensino-aprendizagem	50
4.1.2.1.	O fator competição na motivação	51
4.1.3.	A diversidade de alunos e a diferenciação pedagógica	53
4.1.4.	Responsabilidade vs Aprendizagem	54
4.1.5.	Autonomia vs Dependência	55
4.1.6.	A avaliação	56
4.1.7.	A Reflexão do Professor	59
4.2.	Área 2 e 3 – “Participação na Escola e Relações com a Comunidade” ..	63
4.2.1	Participação e Integração na Comunidade Educativa	64
4.2.1.1	As Funções do Professor	65

4.2.1.2	As Funções do Diretor de Turma.....	65
4.2.2	Conselho de Turma do 10º ano	66
4.2.3	Aulas de Expressão Motora no JI Santa Luzia.....	67
4.2.4	XicOlimpiadas	68
4.2.5	Aulas de Andebol na escola Egas de Moniz	70
4.2.6	“I Xico Handball School”	72
4.2.7	Desporto Adaptado (Basquetebol em Cadeira de Rodas)	74
4.2.8	Sarau da Xico	76
4.2.9	“II Xico Handball School”	77
4.3.	Área 4 – “Desenvolvimento Profissional”	81
4.3.1	Estudo: Coordenação Motora e Desempenho Cognitivo dos Alunos ..	82
I-	Introdução.....	82
II-	Revisão da Literatura	83
III-	Objetivos	89
IV-	Material e Métodos.....	90
V-	Resultados	96
VI-	Discussão dos resultados	98
VII-	Conclusão	101
VIII-	Bibliografia.....	102
V-	CONCLUSÃO	107
VI-	BIBLIOGRAFIA	109

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Nº Total de turmas da Escola.....	22
Quadro 2 - Turmas Ensino Secundário, Profissional	22
Quadro 3 - População Docente	23
Quadro 4 - Caracterização da Amostra por idades e sexos. Número de sujeitos, percentagens relativas e percentagens totais.	90
Quadro 5 - Caracterização das provas do Teste M ABC -2 para a banda de idade 1: habilidades motoras e descrição das provas.....	93

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Destreza Manual, Atirar e Agarrar, Equilíbrio e Resultado Total obtidas através do M ABC – 2 para o sexo masculino e feminino. Média, desvio padrão, valores de z e de p.	96
Tabela 2 - Destreza Manual, Atirar e Agarrar, Equilíbrio e Resultado Total obtidas através do M ABC – 2 para a idade quatro e cinco anos. Média, desvio padrão, valores de z e de p.	96
Tabela 3 - Destreza Manual, Atirar e Agarrar, Equilíbrio e Resultado Total obtidas através do M ABC – 2 para o domínio cognitivo (fraco, suficiente e bom). Média, desvio padrão, valores de z e de p.....	97

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 - Mapa Cidade de Guimarães	17
Ilustração 2 - Antiga ESFH	18
Ilustração 3 - Escola Secundária Francisco de Holanda	19
Ilustração 8 - Pavilhão Polidesportivo	20
Ilustração 9 - Espaço 3.....	20
Ilustração 10 - Espaço 2.....	20
Ilustração 11 - Espaço 1.....	20
Ilustração 12 - Auditório.....	21
Ilustração 13 - Campo exterior de Basquetebol.....	21
Ilustração 14 - Pista exterior de Atletismo.....	21
Ilustração 15 – Estádio D. Afonso Henriques	21
Ilustração 16 - Balneários.....	22
Ilustração 17 - Sala Dep. Ed. Física	22
Ilustração 18 – Arrecadação.....	22
Ilustração 19 - Núcleo de Estágio da FADEUP	24
Ilustração 20 - Turma 10º ano.....	25
Ilustração 21 - Aulas de Expressão Motora no JI Santa Luzia	68
Ilustração 22 – XicOlimpiadas	70
Ilustração 23 - Aulas ao 2º Ciclo.....	71
Ilustração 24 - Aulas ao 3º Ciclo.....	71
Ilustração 25 - “I Xico Handball School”	73
Ilustração 26 - Desporto Adaptado (Basquetebol em Cadeira de Rodas).....	76
Ilustração 27 - “II Xico Handball School”	79

RESUMO

Este documento insere-se no âmbito da unidade curricular de Estágio Profissional (EP), que é parte integrante do plano de estudos com vista à obtenção do 2º ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (EEFEBS) da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

A informação presente neste documento relata as experiências vivenciadas ao longo do EP, com enfoque em 4 áreas de desempenho (Matos, 2013) - Área 1 – “Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem”, Áreas 2 e 3 – “Participação na Escola e Relações com a Comunidade”; e, Área 4 – “Desenvolvimento Profissional”.

Ao longo do relatório de estágio abordarei temáticas como “Enquadramento Pessoal”, faço uma autobiografia demonstrando todo o desenvolvimento pessoal e as expectativas relativas ao EP, “Enquadramento da Prática Profissional”, apresento o contexto legal, institucional e funcional do estágio, “Enquadramento Institucional”, reporto-me à escola e à turma em que lecionei, “Realização da Prática Profissional” com enfoque nas 4 áreas de desempenho, dissertando acerca das principais vivências ao longo do estágio profissional.

O estágio profissional foi sem dúvida um marco importante na minha formação inicial, proporcionou-me vivências únicas e inesquecíveis no sentido positivo, representando o começo de um novo ciclo. Termina assim a vida académica e inicia-se a vida profissional.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA, ESTÁGIO PROFISSIONAL, PROFESSOR, REFLEXÃO, ROTINAS, PLANEAMENTO, INSTRUÇÃO, FEEDBACKS, AVALIAÇÃO

ABSTRACT

This document falls within the course of Professional Practice (EP), which is an integral part of the curriculum in order to obtain the 2nd cycle of studies leading to the degree of Master of Teaching Physical Education in the Basic and High School Education (EEFEBS), from the Faculty of Sport, University of Porto.

The information in this document relates the experiences along the traineeship, focusing on four areas of performance (Matos, 2013) - Area 1 - "Organization and Management of Teaching and Learning", Areas 2 and 3 - "Participation in school and Community Relations "; and Area 4 - "Professional Development".

Throughout the internship report discuss themes like "Personal Framework", do an autobiography demonstrating all my personal development and expectations for the traineeship, "Professional Framework" speak of the legal, institutional and functional context of stage, "Institutional Framework", I refer to school and class in which I taught, "Professional Practice" focusing on the four performance areas, lecturing about key experiences during the internship.

The traineeship was undoubtedly a milestone in my initial training provided me unique and unforgettable experiences in a positive sense, representing the beginning of a new cycle. This completes academic life and starts working life.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION, PROFESSIONAL TRAINING, TEACHER, REFLECTION, ROUTINES, PLANNING, EDUCATION, FEEDBACKS, EVALUATION

ABREVIATURAS

EB – Ensino Básico

EE - Encarregados de Educação

EEFEBS - Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundários

EF - Educação Física

EP – Estágio Profissional

ESFH - Escola Secundaria Francisco de Holanda

FADEUP - Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

JDC- Jogos Desportivos Coletivos

M ABC - Movement Assessment Battery for Children

M ABC -2 - Movement Assessment Battery for Children II

MEC - modelo de estrutura do conhecimento

NE - Núcleo de estágio

PC - Professor Cooperante

PO - Professor Orientador

UC – Unidade Curricular

I- INTRODUÇÃO

“Os sonhos tornam-se realidade quando mantemos o nosso compromisso com eles”.

(Maxwell, J.C. 2007).

A experiência em contexto real de ensino permite que o estudante-estagiário usufrua de uma experiência prática, sendo esta defendida, no âmbito da formação de professores como uma das componentes mais importantes nos processos de formação inicial, por vários autores (Chepyator-Thomson & Liu, 2003; Hill & Brodin, 2004; Mendes et al., 2007; Queirós, 2013; Rodrigues, 2001; Rodrigues, 2009; Siedentop, 1983; Silva, 2009).

A elaboração deste documento traduz num relato, eminentemente reflexivo, coadjuvado com a literatura prevalecente, de tudo aquilo que se desenvolveu ao longo do EP enquanto professor estagiário de educação física, conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto – FADEUP.

O contexto real do EP realizou-se na Escola Secundária Francisco de Holanda (ESFH), em Guimarães, que é foi do meu desejo, tendo em conta a minha naturalidade. Atendendo a que no EP, a prática tem que ser supervisionada, como consta no 1º, 2º e 3º artigos do Regulamento do EP teve como Orientador da Faculdade (OF) o Professor José Virgílio e como Professor Cooperante (PC) o professor Francisco Magalhães.

II- ENQUADRAMENTO PESSOAL

2.1. Identificação/dados pessoais

“O nosso passado – aí tendes o que nós somos. Não há outra forma de julgar as pessoas.”

(Óscar Wilde, 1854-1900)

Somos o que somos em consequência das vivências e influências que resultam do longo percurso da nossa vida. Na realidade o presente é o reflexo da nossa “história”.

Desde muito cedo que o meu percurso de vida se estendeu lado a lado com o Desporto. Por influência dos meus pais, amigos e do próprio interesse de experimentar e em conhecer novas práticas, cresci a praticar desporto, o que acabou por contribuir para que o estilo de vida que tive fosse ativo e direcionado para o viver o dia-a-dia.

O meu nome é José Augusto Sousa Silva, tenho 24 anos, nasci no dia 14 de Setembro de 1989 e sou natural de Guimarães. Atualmente sou professor/monitor no ginásio Vila Ativa na vila de São Torcato, em Guimarães. No presente ano letivo frequento o 2º ano do 2º Ciclo em Ensino de Educação Física e Desporto no Ensino Básico e Secundário na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto e estou a realizar o estágio profissional na ESFH, em Guimarães.

Resido em Guimarães com os meus pais e duas irmãs, este é o meu núcleo familiar, esta é a base firme daquilo que sou hoje, apoiando-me desde sempre na minha vida académica e na minha evolução como pessoa.

Relativamente à minha formação escolar e desportiva, posso dizer que sempre me dediquei em primeiro lugar aos estudos, embora tenha sido praticante federado de andebol até ao início deste ano letivo.

Na minha modalidade de eleição posso acrescentar que, em termos de formação, representei o C.C.R. de Fermentões e o Francisco de Holanda. No

escalão sénior fui atleta do C.C.R. de Fermentões e o Académico Futebol Clube, no Porto.

Durante a minha formação académica e antes de iniciar o curso que agora frequento, obtive o certificado do Curso Tecnológico de Desporto, correspondente ao meu ensino secundário na Escola Secundária Martins Sarmiento.

Após a conclusão da minha Licenciatura, decidi candidatar-me ao 2º ciclo em Desporto para Crianças Jovens na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, consegui entrar, e terminar o primeiro ano deste mestrado. Nesta formação tive de optar por uma metodologia do desporto e claramente que a minha escolha foi direcionada para o Andebol, nesta metodologia tive o privilégio de trabalhar com a professora Luísa Estriga, que rapidamente me incluiu em diversos projetos desta modalidade. As adversidades foram muitas porque era difícil conciliar o horário do trabalho com o horário do mestrado, no entanto foi bem-sucedido.

Terminado o primeiro ano do 2º ciclo em Desporto para Crianças e Jovens, optei por envergar outra área de ensino, o 2º Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário na mesma Faculdade, pois esta sempre foi a minha área de interesse, e, então, tomei uma decisão importantíssima, devido à elevada exigência que este mestrado apresenta, tive de pedir o despedimento na empresa que trabalhava há 4 anos e fui viver para a cidade do Porto.

No que diz respeito à minha atividade atual sou professor/monitor, após passagens por alguns ginásios em Guimarães a tempo parcial, agora sou professor efetivo num novo ginásio, que apresenta, na minha opinião, um formato atual do que deve ser um ginásio, em que pretendemos ter um ambiente familiar, em que todos os utentes se sintam motivados e confortáveis. Esta minha experiência está a ser gratificante, uma vez que recebo feedbacks positivos por parte dos utentes.

Em suma, considero-me uma pessoa trabalhadora, com grande sentido de responsabilidade, que gosta de desafios, bastante empenhada e determinada, colaboradora e amiga do próximo.

Uma nova etapa na minha vida, um novo desafio, chegou então o desejado EP e assim um leque de expectativas que foram criadas ao longo do meu percurso escolar acerca do ser professor numa escola real.

2.2. A entrada no Estágio Profissional

“O Estágio Profissional visa proporcionar a construção da competência profissional numa perspetiva do seu desenvolvimento, promovendo o sentido de pertença e identidades profissionais, a colaboração e a abertura à inovação, partindo da reflexão acerca das condições, do exercício da atividade e da própria experiência” segundo o documento orientador de estágio da FADEUP. Logo o estágio será o iniciar deste processo e por isso deverá decorrer de forma evolutiva e crescente para promover a vontade de investir na auto-formação, para Queirós (2013, p.34) “reconhece-se que a formação de professores, designadamente em contexto de prática, dada a natureza e a complexidade da atividade em causa, como a missão dos profissionais e a sua legitimidade e tudo aquilo que envolve esta profissão, conduz a trilhos difíceis de percorrer.”

Para Proença (2008, pp. 26-27), o EP deve “representar o clímax de um processo de formação que garanta o domínio das competências requeridas pela profissão docente”. Assim, o EP apresenta-se como um momento crucial da nossa formação enquanto futuros professores, uma vez que incide sobre o nosso primeiro ano da docência. Sem dúvida que esta experiência se afigura como uma das mais importantes, se não a mais importante da nossa formação académica, pois nela é possível colocar à prova a nossa competência profissional e pedagógica, uma vez que possibilita a utilização e consolidação dos conhecimentos teóricos adquiridos, alargando a nossa vivência prática e potenciando a nossa preparação para o exercer da função do professor. Já Nóvoa (2009) afirmava que “é necessário construir uma formação de

professores dentro da profissão; e, por isso, o estágio profissional deve ser avocado como terreno privilegiado de início dessa construção.”

2.3. Expectativas em relação ao Estágio Profissional

Percorridos alguns anos, a maioria deles mais teóricos do que práticos, eis a chegada ao tão almejado estágio e à vivência de um momento mágico, desde há muito aguardado: o retorno à escola, agora investido num novo papel e num novo estatuto, professor (estagiário) de Educação Física.

Iniciado este ano, o último desta etapa da minha formação, encarei este novo desafio, o EP. Encarei-o como uma oportunidade para dar continuidade à minha aprendizagem, não como um fim, mas com o propósito de vir a ser um professor de sucesso. Apoiando-me nas palavras de Schwab (1997, p.47) sem querer ser pretensioso ou arrogante com a definição deste objetivo “Quando um homem impõe um limite àquilo que irá fazer, ele impõe um limite àquilo que pode fazer”. Tenho ainda sempre presente a afirmação de Sócrates “para movermos o mundo, precisamos primeiro de nos mexer”. No mesmo sentido que “os sonhos tornam-se realidade quando mantemos o nosso compromisso com eles” (Maxwell, 2007, p.153).

Deste modo tenho consciência de que para atingir o meu objetivo de ser um professor de sucesso, terei que trabalhar arduamente, a começar por este ano letivo, assumindo os desafios e as dificuldades como meios privilegiados para aprender (Maxwell, 2007).

Estou consciente que ter talento não é tudo, existem dois tipos de pessoas neste mundo: aquelas que querem fazer coisas e aquelas que não querem cometer erros como refere Maxwell (2007). Eu anseio ser uma pessoa que quer fazer coisas e estou convencido que com a ajuda do PC e do PO os erros que irei cometer serão fontes de aprendizagem. Eu vi no EP a oportunidade de empregar os conhecimentos adquiridos ao longo dos anos da minha formação e adquirir novas competências que me permitirão crescer enquanto professor.

Tudo o que sabemos, tudo o que aprendemos com outras pessoas, são outras premissa em que acredito. Vi, assim, nos meus colegas de estágio, no

professor orientador, no professor cooperante, nos professores da escola e nos “meus” alunos oportunidades diárias de aprender mais. Até porque como afirma Tannehill e Goc-Karp (1992) “o maior ou menor sucesso das experiências de ensino em contexto real de prática depende dos vários intervenientes no processo.” O acompanhamento no contexto de intervenção pelo orientador da Faculdade e do PC foram decisivos na condução do meu processo de aprendizagem, ajudando-me a superar as minhas falhas e a potenciar as minhas qualidades, porque as aprendizagens profissionais são adquiridas de forma mais eficaz quando situadas no ambiente profissional em colaboração com profissionais experientes (Jones & Straker, 2006).

No que refere ao PC, perspetivei que este me desse espaço para falhar, porque acredito que o erro, sendo uma fonte importante na minha formação desde que posteriormente, fosse objeto de reflexão construtiva. Estava convicto que o erro por si só não seria objeto de aprendizagem se não for reconhecido e examinado por nós. Estava ciente que nem todos os erros eram toleráveis, deste modo a intervenção do orientador fez com que estivesse “resguardado” permitindo-me, numa fase inicial, sentir-me mais seguro. Vejo-me assim como o “aprendiz” e o orientador como “mestre”. Como é amplamente aceite o PC é aquele que tem, potencialmente, a influência mais significativa na aprendizagem dos estudantes-estagiários no que concerne à prática de ensino (Behets & Vergauwen, 2006; Ganser, 1996).

O sentido da não prescrição do que fazer e como fazer, é a tipologia de orientação que se enquadra no modo como compreendo a vivência de estágio. A par do conhecimento técnico deve coexistir o conhecimento tático, estes são fundamentais ao exercício da atividade do professor. O professor não se deve restringir à aplicação de receitas pré-determinadas, deve sim adaptar o seu conhecimento aos mais diversos contextos. Como já referiam Lave e Wenger (1991), que para ajudar os estudantes a tornarem-se professores eficazes é necessário atender a três processos básicos, nomeadamente, contactarem com modelos que os auxiliem a guiar as suas atividades; que coloquem em prática as suas ações; e que recebam os respetivos feedbacks, de modo a que possam analisar os efeitos das suas práticas.

No que se refere à comunidade educativa perspetivei, que numa fase inicial, seria visto como o estagiário que teria que conquistar o seu espaço no seio desta comunidade. Posto isto, perspetivei integrar-me nesta comunidade educativa e no grupo disciplinar em particular para que progressivamente a minha opinião passasse a “merecer” a sua atenção, e ser considerado um professor de Educação Física da ESFH.

O conhecimento que tinha dos meus colegas de estágio, nomeadamente na forma como trabalhavam, parti com a certeza que o núcleo de estágio (NE) de Educação Física da ESFH 2013/2014 seria reconhecido na comunidade que nos ira acolher durante o ano, como um grupo de trabalho dedicado e trabalhador.

Entende-se que o núcleo de estágio, constituído pelos estudantes-estagiários, PC e orientador da faculdade, devem funcionar como comunidades práticas, levando os estagiários a gerar novo conhecimento e novas competências.

Iniciei com a certeza que teria muito trabalho pela frente e com a convicção que o sucesso surgiria do resultado de uma série de pequenas conquistas neste EP.

2.4. Contributos da minha experiência desportiva.

“O desporto é a nossa paixão. Reparem que não diga a nossa maior, mas tão somente a nossa paixão. É que não sei se ainda haverá outras. E se as há encontram-se em franco declínio. Porém passemos adiante.”

(Bento, J. 2004)

Apesar da minha experiência desportiva como atleta, treinador e monitor proporcionar-me uma maior preparação e dotar-me de competências essenciais para o primeiro confronto com esta nova etapa, na verdade o desejo que eu e os “meus” alunos atingíssemos um bom desempenho no decorrer deste ano letivo acabou por ser fonte de alguma ansiedade nos primeiros momentos.

Todavia, acredito que a minha ligação com o desporto e as atividades de academia no mundo do Fitness contribuiu para uma melhor inclusão e

familiarização com toda a comunidade educativa. As relações advindas do contexto desportivo facilitaram de certa forma a comunicação, a interação e a relação com o outro. A capacidade de liderar oriunda da minha experiência enquanto monitor, treinador e capitão de equipa simplificou as tarefas de supervisão e condução da aula. Os valores emergentes do desporto contribuíram para uma maior abertura, partilha e sentido de pertença à turma.

Por conseguinte, acredito que as minhas vivências profissionais e desportivas, coligadas à paixão e ao prazer pelo ensino, foram imprescindíveis no exercer desta nova função de ser professor.

III- ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL

3.1. Caracterização do Contexto de Estágio

O contexto de estágio em Ensino de Educação Física deriva, em grande parte, de uma formação articulada a nível académico, especificamente do Ensino Superior, o qual tem como base a formação de futuros docentes profissionais, qualificados, humanos, competentes e reflexivos.

3.2. Enquadramento legislativo e regulamentar do Estágio Profissional

Este enquadramento reporta-se aos contextos legal, institucional e funcional, os quais suportam toda a estrutura do EP no âmbito do 2º Ano do 2º Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (EEFEBS).

3.2.1 Contexto Legal

Com a adoção dos princípios do trabalho de Bolonha no espaço do Ensino Superior Nacional no ano letivo 2009/2010, o qual visa promover a comparabilidade, a transparência e a legibilidade dos sistemas europeus de ensino superior.

Assim, segundo os decretos-lei nº 74/2006 de 24 de Março e nº43/2007 de 22 de fevereiro, que tem como premissas a obtenção de habilitação profissional para a docência e para o grau de Mestre, a formação deve incluir unidades curriculares acerca de: formação educacional geral, didáticas específicas e práticas de ensino supervisionada.

Em termos institucionais o EP é uma unidade curricular do segundo ciclo de estudos conducente à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundários, mais especificamente no segundo ano, incorporando duas componentes: a) a prática de ensino supervisionada, realizada numa das escolas cooperantes com protocolo com a FADEUP e b) o relatório de estágio, orientado por um professor da Faculdade como consta no ponto 3.a) do Artigo 4º do Regulamento da UC de EP do mestrado em EEFEBS, é o responsável da instituição de ensino superior pela supervisão do estudante estagiário no contexto da prática de ensino supervisionada.

Segundo as normas orientadoras (2013-2014, p.3), “ O Estágio Profissional tem como objetivo a formação do professor profissional, promotor de um ensino de qualidade. Um professor reflexivo que analisa, reflete e sabe justificar o que faz em consonância com os critérios do profissionalismo docente e o conjunto das funções docentes entre as quais sobressaem funções letivas, de organização e gestão, investigativas e de cooperação. Este 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”.

Ainda no mesmo documento, no Decreto-lei nº 240/2001 de 17 de Agosto são definidas três áreas de desempenho que procuram ser um veículo de desenvolvimento das competências profissionais que o estudante-estagiário terá de dominar para exercer a profissão de professor de Educação Física, estando organizadas pela seguinte disposição:

- Área 1 - Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem;
- Área 2 - Participação na Escola e Relações com a Comunidade;
- Área 3- Desenvolvimento Profissional.

A área 1, de Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, engloba as tarefas de conceção, planeamento, realização e avaliação, referenciando que o estudante-estagiário tem que conduzir um processo de ensino/aprendizagem promotor da formação e educação do aluno no âmbito da Educação Física. A área 2, de Participação na Escola e Relações com a Comunidade, engloba atividades não letivas, assumindo como objetivo a integração do estudante-estagiário na comunidade educativa e na comunidade envolvente. Materializa-se no conhecimento da escola e do contexto de envolvimento, tendo como objetivo que o estudante-estagiário seja capaz de envolver-se em atividades que ultrapassem o âmbito da lecionação da turma que acompanha, tornando-se uma pessoa promotora de sinergias entre a escola e o meio, possibilitando oportunidades educativas dotadas de significado para os alunos. Para além disso, esta área de desempenho apela a uma intervenção responsável do estudante-estagiário, em cooperação com os restantes membros da

comunidade educativa. Por último, a área 3, de Desenvolvimento Profissional, pretende-se que o estudante-estagiário desenvolva a sua competência profissional, numa lógica de procura permanente do saber, através da reflexão, investigação e ação.

Todos estes aspetos seguem os decretos-lei referidos, tendo também em conta o Regulamento Geral dos Segundos Ciclos da Universidade do porto, o Regulamento Geral dos segundos ciclos da FADEUP e o Regulamento do 2º Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

O EP é uma unidade curricular do ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP e decorre nos terceiros e quarto semestre deste ciclo de Estudos. As atividades iniciam-se no dia 2 de Setembro e prolongam-se até ao final do ano letivo das escolas básicas e secundárias onde se realiza o Estágio.

Para que se conclua, legalmente, este curso, é necessário cumprir com o estipulado no Artigo 17º do Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro, o qual se refere à concessão do grau de mestre. Este só é atribuído àqueles que obtenham o número de créditos fixado para o ciclo de estudos de mestrado, neste caso 120 ECTS, através da respetiva aprovação em todas as unidades curriculares que compõem o curso deste mestrado e da aprovação no ato público de defesa do relatório da unidade curricular relativa à prática de ensino supervisionada (PES). Só satisfazendo todos os parâmetros enunciados é que se fica habilitado ao grau de mestre, tornando-se, assim, num profissional na área do Ensino da Educação Física.

Carreiro da Costa (cit. por Batista & Queirós, 2013, p. 42) afirma que ao conceber o Professor de Educação Física como um profissional, a formação inicial de deve assumir que “em termos de saberes e atividades de formação, no final do curso se deverá ter formado alguém que sabe pôr as suas competências em ação em qualquer situação, um ‘homem ou mulher em situação’ capaz de refletir na e sobre a ação, de dominar qualquer situação nova, alguém que apresente a capacidade (as competências) de adaptação, eficácia, expertise, capacidade de resposta e de ajustamento ao solicitado, ao contexto e aos problemas complexos que enfrenta na sua atividade”.

3.2.2 A Escola como Instituição

Enquanto instituição social, a escola assumiu ao longo da sua existência diferentes concretizações sócio históricas que vão desde a sua realização inicial como instituição familiar e como instituição militar, passando pelo desenvolvimento de uma escola enquanto instituição religiosa para, mais tarde, se transformar em instituição do estado.

A Escola, como instituição, é hoje um espaço pluridisciplinar de vital importância para toda a sociedade que, segundo Mesquita (2011) “a sociedade é, hoje, local de encontro de culturas. Essa realidade torna necessária uma pedagogia para a diversidade”. A escola procura atender a toda esta diversidade. Ainda de acordo com esta autora, é necessário “desenvolver os modelos curriculares, os quais visem proporcionar a todos, condições favoráveis de aprendizagem”.

Se considerarmos a educação como um processo contínuo que acompanha, assiste e marca o desenvolvimento do indivíduo, e que envolve a preservação e a transmissão da herança cultural, rapidamente se deduz a importância que o sistema educativo, em geral, e a escola, em particular, assumem na socialização e perpetuação da cultura. De facto, a educação escolar desempenha um papel de sociabilização, contribuindo para a interiorização pelo indivíduo dos valores da sociedade. É neste sentido que a escola constitui uma instituição de primeira linha na constituição de valores que indicam os rumos pelos quais a sociedade trilhará o seu futuro.

Em suma, a Escola, tal como o saber e o conhecimento, está em constante evolução e atualização a todos os níveis. Isto em benefício de um ensino de melhor qualidade, que seja capaz de atender às necessidades que vá surgindo da própria sociedade e que se queira inclusiva para todos.

Para que a operacionalização da prática de ensino supervisionada seja consumada, é necessário o estabelecimento de protocolos de cooperação da faculdade com os estabelecimentos de ensino, denominados de escolas cooperantes, como consta no Artigo 18º do Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro, nas quais essa prática se possa desenvolver, assegurando os

recursos humanos e materiais necessários a uma formação de qualidade de acordo com o ponto 4 do presente artigo. Além disso, é necessário assegurar um PC da respectiva escola, um professor de educação física experiente e da confiança da FADEUP para acolher e orientar um grupo de 3 ou 4 estudantes-estagiários, um NE da FADEUP, durante um ano letivo, cada qual assumindo uma das turmas do PC para a concretização da sua prática de ensino supervisionada, como consta no Artigo 19º do Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro, e no ponto 3.b) do Artigo 4º do Regulamento da UC de EP do mestrado em EEFEBs.

Para além do professor cooperante, que assume um papel decisivo no acompanhamento dos estudantes-estagiários, cada NE conta ainda com a orientação de um docente da FADEUP que coordena a sua ação de supervisão com o PC e orienta a elaboração do relatório final dos respetivos estagiários. Reuniões regulares entre orientadores e professores cooperantes, documentos orientadores e ações de formação promovidos pela coordenação do EP contribuem para a criação e consolidação de comunidades de prática e o fomento de uma cultura de formação, assente num diálogo e partilha de preocupações e perspetivas do mundo das escolas e da universidade sobre como dotar e capacitar o futuro professor de Educação Física de ferramentas que o auxiliem a desenvolver uma competência baseada na experiência refletida e significativa, uma competência vista como um processo inovador de aprendizagem.

O EP é uma unidade curricular que pretende dotar e capacitar o futuro professor de Educação Física de ferramentas que auxiliem a desenvolver uma competência vista como um processo inovador de aprendizagem (Batista, 2011), um processo situado, cuja responsabilidade caberá, naturalmente, ao principal ator, o estudante-estagiário.

3.2.3 Contexto Funcional

Considerando o Artigo 18º anteriormente referido, o EP deve ser um momento que permita ao estagiário vivenciar o papel de professor na sua íntegra, desempenhando todas as funções que lhe são destinadas de modo a contribuir para a sua formação pessoal e profissional. O estagiário terá, então, um

conjunto de atribuições, como consta no Artigo 8º do Regulamento do mestrado em EEFEBS no sentido de concluir o respetivo curso.

A análise do contexto escolar é um ponto fundamental para o exercício da nossa atividade. Através dela, obtemos conhecimento em relação aos recursos materiais e humanos que podemos ter ao nosso dispor, às potencialidades da escola, às normas e regras de funcionamento, às atividades calendarizadas, ao tipo de alunos que a frequenta e à forma como a Educação Física é vista e interpretada.

Como referem Vieira, Caires e Coimbra (2001), o contacto com a prática real de ensino ajuda à compreensão das tarefas e das responsabilidades. Deste modo, fica bem evidente que a realização do EP em contexto escolar está organizada de forma a garantir a situacionalidade na formação, o que permite uma construção profissional mais adequada para a edificação dos contornos da identidade profissional.

Dentro das várias possibilidades para a realização do EP, foi a ESFH a eleita. É uma escola de referência em Guimarães, situada no “coração da cidade”. O NE é constituído pelo PC Francisco Magalhães, pelo Orientador da Faculdade José Virgílio, e pelos colegas estagiários Dine Mazri e Luís Freitas.

Identificação do Meio – Cidade de Guimarães

A ESFH fica situada no coração da cidade de Guimarães, “O Berço da Nacionalidade” designada desta forma pelos seus cidadãos à cidade de Guimarães. O patriotismo fomentado por esta carga histórica da cidade é evidente logo aos primeiros contactos com a população da cidade e reflete-se nas suas crianças, adolescentes e jovens.

A área central do concelho, onde está localizada a ESFH, classifica-se como um espaço dinâmico misto urbano, onde predominam as classes médias compostas por trabalhadores qualificados e semiquualificados. Sob a perspetiva formativa e laboral as principais características socioeconómicas que se destacam são: uma concentração da população com um melhor nível de instrução, um elevado nível de qualificação dos ocupados, uma elevada taxa

Guimarães é uma cidade portuguesa situada no Distrito de Braga, região Norte e sub-região do Ave (uma das sub-regiões mais industrializadas do país), com uma população de 52 181 habitantes, repartidos por uma malha urbana de 23,5 km², em 20 freguesias e com uma densidade populacional de 2 223,9 hab/km².

É uma cidade histórica, com um papel crucial na formação de Portugal, e que conta já com mais de um milénio desde a sua formação, altura em que era designada como Vimaranes.

Guimarães é muitas vezes designada como "Cidade Berço", devido ao facto aí ter sido estabelecido o centro administrativo do Condado Portucalense por D. Henrique e por seu filho D. Afonso Henriques poder ter nascido nesta cidade e fundamentalmente pela importância histórica que a Batalha de São Mamede, travada na periferia da cidade em 24 de Junho de 1128, teve para a formação da nacionalidade. Contudo, as necessidades da Reconquista e de proteção de territórios a sul levaram esse mesmo centro para Coimbra em 1129.

Os "Vimaranenses" são orgulhosamente tratados por "Conquistadores", fruto dessa herança histórica de conquista iniciada precisamente em Guimarães.

3.2.3.1 Identificação da Escola Secundária Francisco de Holanda

Segundo Dr. José Craveiro (s/d), pelo “Decreto de 20 de Dezembro de 1864, foram criadas as três primeiras Escolas Industriais do País: em Guimarães, Covilhã e Portalegre (com três graus: elementar, secundário e complementar), tornando-se uma das escolas mais antigas do País”.



Ilustração 2 - Antiga ESFH

A Escola é o resultado de uma reivindicação local, na qual se podem identificar valores de autonomia, de afirmação das capacidades endógenas da sub-região, de irreverência, de justiça social, de desenvolvimento, valores que a Instituição sempre preservou e que ostenta, ainda hoje, com orgulho e vontade de vencer o futuro.

Durante muito tempo, enquanto Escola Técnica, a escola preparou gerações de profissionais de qualidade, particularmente nas áreas da eletricidade, têxtil, mecânica, desenho industrial, contabilidade e escritório, verdadeira vantagem competitiva e comparativa de que o nosso tecido económico usufruiu durante décadas a fio.

Já em plena década de 80, foi nesta escola que o Ministro José Augusto Seabra lançou os reclamados cursos técnico – profissionais, uma tentativa de resposta aos repetidos pedidos dos agentes económicos para que o ensino secundário voltasse a formar quadros intermédios.

O ritmo da evolução económica e social, dos anos 60 até à atualidade, sem precedentes na história da humanidade, alteraram profundamente todo o enquadramento em que assentaram até aí as reformas e os ajustamentos das estruturas e organizações em que se sustentava a Sociedade. Questionou-se a vida, o papel do homem, a revolução tecnológica, a escola, a função da escola, o ensino e a formação.

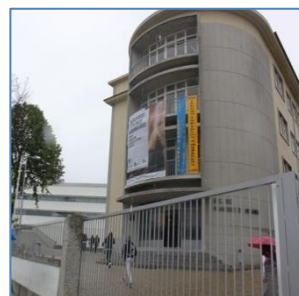
Por todo o mundo, a partir dos anos 80, a reforma do ensino constituiu preocupação primeira de todos os governos. Também em Portugal se iniciou uma reforma que apelou à cooperação de todos e que, no início, entusiasmou e granjeou a adesão coletiva.

Com ela, surgiram, em 1989, os cursos tecnológicos, vocacionados para a vida ativa, a par com os cursos gerais, orientados para o prosseguimento de estudos.

Como sempre, esta escola é recetiva à mudança, com a vontade de perscrutar os ventos do futuro e acompanhar o ritmo alucinante da evolução científica e tecnológica, colocando sempre a Pessoa como centro da Escola e do Mundo.

3.2.3.2 Caracterização da Escola

Hoje é uma escola que, recentemente foi remodelada, através do programa de remodelação do Parque Escolar, proporcionando aos alunos um espaço novo, com melhores condições para possibilitar um ensino de qualidade.



A Escola Secundária Francisco de Holanda é uma escola de ensino oficial pública, situada na Alameda Dr. Alfredo Pimenta da freguesia de S. Paio, concelho de Guimarães, que por sua vez pertence ao distrito de Braga.

Ilustração 3 - Escola Secundária Francisco de Holanda

Nas suas proximidades encontramos um posto de polícia, um hospital, um centro de saúde, o estádio D. Afonso Henriques e ainda um quartel de bombeiros.

É circundada predominantemente por residências e espaços comerciais e encontram-se nas proximidades algumas zonas verdes.

3.2.3.3 Instalações Desportivas

Os espaços designados para a lecionação das aulas de Educação Física, local da aplicação da minha prática pedagógica, são três: o pavilhão, o espaço exterior e o auditório. Destaco, igualmente, a existência de oito balneários, o

que oferece condições ideais para os alunos, sobretudo, para uma maior rapidez no que diz respeito ao tempo dedicado para a preparação para a aula (equipar) e para uma maior organização no cuidado com a higiene pessoal.

No que respeita à ocupação dos espaços, esta é determinada pelo “Roulement” documento de gestão e designação do espaço de aula, por professor. Cada professor deverá, deste modo, planejar as suas aulas, tendo em conta o “roulement”, ajustando assim o planeamento de acordo com o espaço que lhe é atribuído. Não posso deixar de realçar, um aspeto negativo no meu entender, que se refere as dimensões do espaço de aula no pavilhão, uma vez que durante as minhas aulas, está previsto que cinco professores lecionem aulas em simultâneo, estando três professores no pavilhão, um no espaço exterior e um no auditório, neste último espaço não é permitido o uso de bolas no seu interior.

Pavilhão Polidesportivo

Após as obras de remodelação, a escola tem ao seu dispor desde o ano letivo anterior, um novo pavilhão polidesportivo, dividido em 3 espaços, com 3 professores e simultâneo a lecionar.

Este pavilhão conta com ótimas condições para a prática desportiva. Neste pavilhão poderão realizar-se aulas de Futsal, Voleibol, Basquetebol, Andebol, Bitoque Rugby, Badmínton, Karaté, Ginástica Acrobática/ de Solo/ de Aparelhos, Dança e Atletismo.



Ilustração 4 - Pavilhão Polidesportivo



Ilustração 6 - Espaço 3



Ilustração 7 - Espaço 2



Ilustração 5 - Espaço 1

Auditório:

O auditório é um espaço polivalente também utilizado como instalação desportiva, onde apenas um professor estará a lecionar por bloco. Devido às condições do espaço apenas poderá ser abordado modalidades como Dança, Karaté, Judo e Ginástica (solo, aparelhos e acrobática).



Ilustração 8 - Auditório

Espaço exterior:

O espaço exterior contém uma caixa de saltos (comprimento e triplo salto), três pistas de velocidade, um mini campo de Basquetebol com 2 tabelas. Neste espaço é possível lecionar Atletismo, Basquetebol, Bitoque.

Relativamente aos espaços exteriores, os alunos e professores da escola podem também utilizar o circuito junto ao estádio D. Afonso Henriques para realizar as suas aulas, nomeadamente as de Atletismo.



Ilustração 10 - Campo exterior de Basquetebol



Ilustração 11 - Pista exterior de Atletismo



Ilustração 9 – Estádio D. Afonso Henriques

Após a construção deste novo pavilhão, os alunos da Escola Secundária Francisco de Holanda passaram a ter à sua disposição excelentes instalações para a realização das aulas de Educação Física e de outras atividades físicas, bem como de excelentes condições relativamente ao material disponibilizado, armazenado na arrecadação e contamos também com ótimos balneários. Quanto aos professores, além destas condições, têm também ao seu dispor uma sala destinada ao departamento de Educação Física.



Ilustração 12 - Balneários



Ilustração 14 - Sala Dep. Ed.

Ilustração 13 – Arrecadação

3.2.3.4 Corpo Discente

A escola tem um total de 64 turmas sendo 50 de ensino normal (diurno), 1 de curso vocacional e 13 do ensino profissional. No quadro, apresento o número de turmas do ensino secundário, do curso vocacional e ensino profissional:

Quadro 1 - Nº Total de turmas da Escola

Anos	Turmas
10º; 11º e 12º	50
Curso vocacional (9ºVoc)	1
Ensino Profissional	13
Total	64

No Quadro seguinte encontram-se os valores referentes às turmas do ensino secundário, do ensino profissional e do curso vocacional, divididos por anos.

Quadro 2 - Turmas Ensino Secundário, Profissional

Curso	10º Ano	11º Ano	12º Ano	Total
Ciências Tecnológicas	8	11	7	26
Artes Visuais	2	2	2	6
Ciências Sócio- Económicas	2	2	2	6
Línguas e Humanidades	4	5	3	12

Curso Vocacional	1			1
Ensino Profissional	4	4	5	13
Total	21	24	19	64

De acordo com o quadro, pode constatar-se que o ano que tem mais turmas é o 11º ano. O curso que é frequentado pela maioria dos alunos, com grande diferença relativamente aos restantes, é o curso de Ciências e Tecnologias. Pode-se ainda verificar que a escola tem 13 turmas do Ensino Profissional, sendo a maioria no 11º ano. Esta escola tem atualmente 1 turma no curso vocacional.

3.2.3.5 Corpo Docente

O grupo de profissionais da escola traduz uma boa estabilidade docente, dada a predominância de professores do Quadro. Já o grupo da área disciplinar de EF é constituído, quase na totalidade, por professores licenciados. Estes mostram-se abertos e disponíveis para ajudar no que seja necessário, sendo reconhecidos pelos parceiros educativos como profissionais competentes e envolvidos na profissão. De fato, todos foram excecionais no apoio e na integração na comunidade docente. O grupo disciplinar de EF é constituído por 13 professores e 9 professores estagiários, distribuídos por 3 núcleos de estágio (FADEUP e Universidade do Minho (UM) – 2 núcleos). A sua distribuição está assim definida: 3 estagiários da FADEUP; 6 estagiários da UM (três a comporem um NE e os outros três a comporem outro).

Quadro 3 - População Docente

	Feminino	Masculino	Total
Docentes	89	57	146

3.2.3.6 Núcleo de Estágio FADEUP

Relativamente ao NE, inicialmente não sabia com quem ia lidar e trabalhar neste ano. No entanto, quando saíram os resultados, verifiquei que estava num grupo com que me identificava, na medida que os conhecia e tinha laços de

amizade com os meus colegas. Assim, a integração no núcleo foi rápida e fácil. Têm-se apresentado um grupo unido e coeso com excelentes potencialidades para o exercer na nossa profissão. O nosso PC contribuiu de forma muito positiva e entusiasmante para o nosso crescimento, transmitindo grande afeto e prazer pelo exercício da função, foi também preponderante para a nossa integração na escola, que de imediato ficamos a conhecer as instalações, parte do pessoal docente e não docente e, de forma particular, os professores que constituem a Direção da Escola. O PC tem toda a responsabilidade sobre as turmas que lhe estão atribuídas, sendo o Professor titular. Assim, está presente em todas as aulas, controlando e orientando toda a atividade que decorre nestas. Desde o primeiro momento o PC atribuiu-me total autonomia e liberdade para ser o professor na íntegra, mas sempre supervisionando o meu trabalho de perto, como consta no ponto 6 do Artigo 7º do Regulamento da UC de EP do mestrado em EEFEBS. Por um lado, tenta sempre levar-me para um patamar mais elevado no que diz respeito ao ato educativo em si, e por outro motiva e relembra a realização dos documentos pedidos pela FADEUP.

Saliento a afetividade entre o grupo como o nosso ponto forte, tal como a capacidade e predisposição para o trabalho que desde o primeiro momento assumimos.



Ilustração 15 - Núcleo de Estágio da FADEUP

3.2.3.7 A minha turma do 10º ano

Conhecer os alunos que frequentam e abrangem a comunidade discente é essencial para os professores fundamentar e adequarem a sua ação. Só

através deste conhecimento é possível ajustar os meios e as atividades aos alunos, proporcionando um processo formativo adequado à turma em geral e a cada aluno em particular.



Ilustração 16 - Turma 10º ano

De entre várias turmas atribuídas ao PC acabou por ser uma turma do 10º ano que ficou à minha responsabilidade. Revelou ser uma turma equilibrada no que diz respeito ao género e escalão etário. Sendo constituída no seu total por 29 alunos, 18 do género feminino e 11 do género masculino. Uma grande percentagem dos alunos situa-se na faixa etária dos 15/16 anos, tendo apenas 3 alunos com 14 anos e um com 17 anos. Dos 29 alunos 28 têm nacionalidade Portuguesa e apenas 1 tem nacionalidade Brasileira.

No que refere à residência dos alunos pode-se registar que 17 alunos residem em Guimarães, 3 em Vizela, 1 em Cabeceiras de Bastos, 1 em Fafe e 6 não responderam nesta categoria.

No que concerne à saúde e tendo por base o questionário “Caraterização Individual Aluno”, todos os alunos ouvem bem, 2 alunos não vêm bem, 3 alunos já tiveram uma doença grave, 1 aluno tem Otites, 2 alunos são portadores de asma, dados que tive em consideração nas minhas aulas.

Já relativamente à identificação do agregado familiar, verificamos que a idade dos pais dos alunos variava entre os 33 e os 56 anos de idade, e que a maioria destes encontra-se efetivo na sua profissão, 2 pais encontram-se com contrato a prazo, 2 pais encontram-se reformados e 6 pais estão desempregados. As

habilitações literárias dos pais dos alunos varia muito entre o 1º ciclo e a licenciatura, no entanto, apenas 10 indivíduos têm concluído o ensino superior e 8 indivíduos concluíram o secundário. A maior parte dos alunos têm pelo menos 1 irmão, no entanto, há 2 que têm os irmãos a estudar neste estabelecimento. Dos 29 alunos, 24 têm os pais casados, 3 separados e 2 em outra situação, o que nos leva a crer que estas duas situações são por um dos pais ter falecido.

A disciplina EF revelou-se uma das mais preferidas dos alunos. Procurando saber as preferências dos alunos relativamente à disciplina, foi patente um equilíbrio, pois os alunos identificaram que esperavam divertir, bem-estar, tonificar, saúde, emagrecer, aprender novas modalidades, e cooperação. As cinco modalidades preferidas pela maioria dos alunos são o Voleibol, Badminton, Futebol, Futsal e Natação, as cinco menos apreciadas são a Dança, Andebol, Futebol, Atletismo e Voleibol.

Atentando agora aos dados desportivos dos alunos, verificamos que 24 alunos já praticaram algum desporto, principalmente natação e futebol. Atualmente 16 alunos praticam algum desporto, nomeadamente Futebol, Andebol, Dança, Karaté, Basquetebol, Ténis de mesa, BTT e Polo aquático, destes 24 alunos, 10 são federados nos seus clubes.

Em termos motores, a turma apresenta alguma heterogeneidade em torno de dois grandes níveis. Apesar de já se encontrarem num ano de escolaridade avançado, uns evidenciaram características próprias de um nível elementar, enquanto outros manifestaram competências de um nível intermédio.

3.2.4 Educação Física na Escola

Já todos sabemos que o desporto é um património Mundial, é um fator cultural a nível global, da nossa civilização que deve ser conservado. Posto isto e antes mesmo de refletir sobre o desporto e o exercício físico nas aulas de Educação Física, penso que faz todo sentido debruçar-me primeiro sobre a importância do desporto na escola.

Não será necessário, ir muito longe para justificar a necessidade do desporto na escola, não apenas por ser um fator cultural a nível global, estamos cientes que é uma das obrigações da escola educar no e pelo desporto, concedendo aos alunos uma cultura e um leque de competências desportivo corporal adequada, permitindo o desenvolvimento da personalidade de cada aluno, são valores e saberes imprescindíveis para a organização das suas vidas.

IV- Realização da Prática Profissional

O presente capítulo visa, transmitir a minha participação e intervenção no exercício da profissão docente ao longo do ano de EP. O ato reflexivo foi o elemento condutor do meu desenvolvimento enquanto professor, nesse sentido, a estruturação deste capítulo, foi apoiada nas reflexões que efetuei ao longo do ano letivo. Como acreditam Batista e Queirós (2013), o processo de estímulo a reflexão seja central no processo formativo de consolidação dos requisitos da competência e que consequentemente, as aquisições (de conhecimento, de competência) ocorrem de dentro para fora e não ao contrário, permitindo uma verdadeira incorporação das aquisições.

No decorrer deste capítulo procurei reportar-me às 3 áreas (Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, Participação na Escola e Relações com a Comunidade, Desenvolvimento Profissional) salientando os principais acontecimentos e consequentes reflexões que marcaram o meu percurso.

4.1. Área 1 – “Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem”

“Os professores são os mais afortunados, entre todos aqueles que trabalham. É-lhes dado o privilégio de fazer renascer a vida em cada dia, semeando novas perguntas e respostas, novas metas e horizontes.”

(Bento, J. 2004)

Este capítulo tem o intuito de recordar, e refletir sobre os pontos fundamentais da minha ação no decorrer do EP.

Com o intuito de “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 na aula de EF.” (Matos, 2013, p. 3).

4.1.1. O primeiro impacto com o contexto real de ensino

Nunca mais me esquecerei do dia 17 de Setembro de 2013, quando pelas 10:10h entrei numa sala de aula com 28 pares de olhos fixados em mim. Foi

com algum receio, mas cheio de expectativas, que iniciei esta nova etapa para ser professor.

Apesar da minha inexperiência numa sala de aula num contexto real, não entrei de “bolsos vazios” pois tinha preparado uma apresentação para a turma. Já (Rolim, 2013) refere que “a aula de apresentação é a mais importante de todas, havendo necessidade de a preparar muito bem.” Efetivamente, uma das primeiras tarefas que nos foi proposta na realização do EP, com o objetivo de nos preparar para este desafio, foi a análise dos Programas de Educação Física, o Projeto Educativo da Escola, o Regulamento de Estágio e as Normas Orientadoras de Estágio.

Mais do que transmitir a matéria o professor tem que ter em conta a conceção do processo de ensino. Todo o trabalho, antes de aplicar no terreno é de extrema importância. Conhecer a comunidade educativa, onde se vai trabalhar torna-se fulcral para dar início a todo o processo. Conhecer a própria escola e todo o meio envolvente e o que este oferece à comunidade educativa, quais as condições humanas e materiais com que podemos trabalhar, decidir o que se vai ensinar e como se vai ensinar, saber quais são os objetivos e de que forma os pretendemos alcançar, isto é, qual a metodologia que pretendemos aplicar nas aulas. Estão também associadas outras questões, mais concretamente com aspetos relacionados com a própria disciplina de Educação Física, ter conhecimento das competências gerais e específicas a atingir e dos propósitos da disciplina, de que forma podemos utilizar o material de ensino disponível para fazer cumprir os propósitos da Educação Física, analisar e refletir sobre os programas nacionais de Educação Física e verificar se se adequam, ou não, as necessidades dos alunos, e caso seja necessário proceder a uma adaptação dos mesmos, ao nível das competências, de forma a criar situações favoráveis à aprendizagem e ao sucesso dos alunos.

O processo de criação, de imaginação, de criatividade e de operacionalização é, parte integrante do processo de ensino. É necessário conceber o processo de ensino mesmo antes de surgir o planeamento. A criação de diretrizes define o percurso a tomar para o EP. Posto isto, procurei conhecer o contexto escolar em que realizei o meu EP. Procedi então ao levantamento dos documentos que

orienta esta escola, nomeadamente o Projeto Educativo de Escola, o programa de Educação Física, o Regulamento Interno e Projeto Curricular de Turma.

Porque como salientou o PC “para uma maior interação na sala e, consequente, trabalho em equipa, foi-nos dado a conhecer um rol de documentos para analisarmos. Destes, destaco o Programa do Ensino Secundário, o Projeto Educativo da Escola Secundária Francisco de Holanda e o Regulamento de Estágio e as Normas Orientadoras de Estágio da FADEUP.” (Diário de Bordo Situação 2).

A imprevisibilidade de lidar com pessoas são dificuldades que nos surgem no mundo do ensino. Baixar os braços nunca foi uma opção quando me deparei com essa realidade. Procurei perceber a razão dessas dificuldades e fui persistente na utilização de estratégias que me permitissem ultrapassar essas dificuldades, “obstáculos” de forma eficaz.

Sentidas as dificuldades, estas tarefas iniciais de leitura e análise de documentos, corporizou os primeiros objetivos para o meu progresso profissional. O fato de não possuir experiências de ensino em contexto real dificultou a interpretação dos documentos de forma contextualizada. O acompanhamento próximo do professor cooperante, nas reuniões de núcleo de estágio, revelou ser a forma mais eficiente e eficaz para cumprir os objetivos iniciais. O fato de procurar aproveitar a imensa experiência do PC permitiu-me lançar um olhar crítico e contextualizado à realidade do ensino aos currículos e ao programa de Educação Física, recorrendo a olhos mais experientes.

Importa, realçar que estas tarefas somente têm significado e utilidade se for capaz de analisar os documentos de forma crítica e contextualizada à nossa realidade específica. Consequentemente a análise do contexto, através do Projeto educativo e Curricular da Escola, passou a ser outra tarefa imprescindível neste início da escola do ano letivo.

O manto escuro que se debatia sobre mim no conhecimento inicial do contexto cultural e social da escola e dos alunos constitui-se uma barreira para a construção de decisões que promovam o desenvolvimento e a aprendizagem

desejáveis para os alunos, daí a relevância desta tarefa que, no entanto por si só, se revelou insuficiente.

Face às dificuldades sentidas, o trabalho que nos foi requerido na elaboração do Planeamento anual de acordo com o modelo de planeamento da Vickers (1990), especialmente na elaboração dos três primeiros Módulos (Módulo 1 - Análise da modalidade desportiva ou atividade em estruturas de conhecimento, Módulo 2- Análise do envolvimento, Módulo 3 – Análise dos alunos), sempre acompanhando de perto pelo professor cooperante, foi a melhor forma para iniciar esta nossa nova etapa do EP.

O entendimento das competências gerais e transversais manifestas nos planos curriculares permitiram-me adotar um olhar muito mais inclusivo da disciplina de Educação Física e perspetivar estratégias para articular as distintas componentes que compõem os programas de Educação Física: finalidades, objetivos, conteúdos e indicações metodológicas.

Apesar desta tarefa se ter revelado bastante trabalhosa, devido à elevada extensão dos programas, considero que foi muito importante toda a análise que realizamos, pois permitiu adquirir um conjunto de conhecimentos que nos permitiu tomar decisões, no estabelecimento de objetivos e na definição de estratégias de intervenção.

Esta fase inicial do estágio, em que a realização do ensino surge “repentinamente” numa fase “inicial” da conceção e planeamento do mesmo, fez-me sentir alguns constrangimentos. A tensão de avaliar, planear e realizar, sentida em simultâneo, foi indispensável no decorrer do mesmo espaço temporal para a perceção do que se iria fazer e para dar resposta ao método de ensino-aprendizagem.

Iniciado o processo ensino-aprendizagem, numa primeira etapa a principal preocupação foi ganhar a confiança dos alunos e estabelecer o controlo da “minha” turma.

Numa fase inicial do EP, surgiram várias situações em que tive a necessidade de intervir ao nível do comportamento dos alunos. A “minha” turma tinha um grande défice de atenção e concentração, estavam constantemente com

conversas paralelas, posto isto tive de adotar uma outra postura através de implementação de rotinas.

A implementação de rotinas bem vinculadas foi o primeiro passo para conseguir estabelecer o controlo da turma. Entenda-se por rotinas o conjunto de medidas estabelecidas ao longo no início de uma unidade didática que visam criar hábitos que rentabilizem a aula com o intuito de potencializar a aprendizagem dos alunos. Segundo Rink (1993) a criação de rotinas, ajuda a criar e a manter um clima de aprendizagem, auxilia os alunos a serem cada vez mais independentes do controlo do professor. “An essential ingredient of good management in the gymnasium and one of the first steps a teacher must consider when establishing a management system is the use of established routines” (Rink, 1993, p.131). O professor com a implementação destas rotinas pode consagrar mais tempo às partes essenciais da aula.

“É muito bom registar que os alunos demonstram esta disponibilidade para ajudar e colaborar na organização dos materiais, assim como, na sua arrumação. Tal como tenho vindo a referir, são rotinas que os alunos têm cumprido exemplarmente de acordo com Mesquita (2012) é esta a organização das situações logísticas que favorecem a gestão da aula” (Diário de Bordo Situação 62).

Estabelecidas as rotinas, estas podem dar um importante contributo na rentabilização na gestão do tempo de aula e no controlo da turma. Segundo Damásio (2009, p. 179) “A estratégia para a seleção da resposta consiste agora em ativar a forte ligação entre estímulo e reação, para que a resposta surja automaticamente e rapidamente, sem esforço ou deliberação (...), ora a ideia com a criação destas rotinas era precisamente enraizar o hábito nos alunos, para a que a sua resposta surgisse o mais rapidamente possível, permitindo conquistar tempo para poder aplicar na aula, que não em tarefas de gestão.” Também Mesquita (2012) refere que “o professor deve utilizar sinais que indiquem tarefas a realizar pelos alunos”. A introdução de diferentes significados para os apitos tornou-se uma mais-valia para o tempo útil de aula. “A estratégia utilizada para agrupar todos os alunos, com o sinal sonoro (2 apitos) seguido de uma contagem decrescente (3 segundos), tem sido uma

mais-valia devido a sua eficácia e a rapidez, estratégia que deverá ser mantida durante o ano letivo” (Diário de Bordo Situação 25).

O tempo investido na aquisição de rotinas na aula numa fase inicial revelou ter uma ligação direta e positiva com a rentabilização das “minhas” aulas o que por sua vez se espelhou no maior tempo de empenhamento motor. A significância crescente que foi atribuída na implementação de rotinas ao longo do ano letivo e a interiorização destas por parte dos “meus” alunos, aquando da introdução das diversas unidades didáticas, refletiu-se uma vez mais de forma positiva com o tempo potencial de aprendizagem, uma outra estratégia utilizada diz respeito à criação de equipas previamente à aula ser lecionada “O facto de as equipas já estarem definidas e de ter sempre um responsável facilitou o normal funcionamento da aula, aumentando assim o tempo potencial de aprendizagem na modalidade” (Diário de Bordo Situação 40).

A utilização desta regra permitiu-me rentabilizar o tempo com tarefas direcionadas para a aprendizagem, ao invés de “perder” tempo com a criação de equipas. Um dos fatores que contribuiu para a implementação de alguns conceitos como a filiação e tudo que envolve o *fair-play* e o espírito de equipa foi a presença constante dos elementos nas equipas.

Desta forma, a dedicação na implementação de rotinas é visto, a meu entender, não como um tempo desperdiçado mas sim como um investimento a longo prazo. A consolidação das rotinas foi desenvolvida ao longo do processo de planeamento que teve um peso significativo no meu desenvolvimento enquanto professor.

4.1.1. O Planeamento e o Crescimento Enquanto Professor

Segundo Bento (2003, p.19), “A planificação do processo educativo é extremamente complexa, pluridimensional e multiforme, dependendo também de condições diversas. A programação e direção dos fatores e momentos essenciais e decisivos, fundamentais e orientadores, com os meios e formas ajustadas, requerem dois níveis: o nível das indicações gerais e centrais, o nível das indicações locais, relativas a cada situação, específicas e particulares.”

Conduzir com eficácia a realização da aula, atuando de acordo com as tarefas didáticas, atendendo às dimensões de intervenção pedagógica para promover aprendizagem significativas, foi um dos grandes objetivos a que me propus este ano.

Após a primeira fase da experiência do EP em que claramente houve um grande investimento em tempo e análise do planejamento, sem dúvida nesta área, que senti a necessidade de maiores cuidados, exigências, investimentos e reflexões, uma vez que é neste processo que assenta a base do exercício da profissão docente, o meu vocabulário passou a associar o termo investimento ao termo planejamento.

Foi-nos apresentada uma proposta do plano anual pelo departamento de educação física, tendo como base o planejamento realizado nos anos anteriores. Tinham já definido as modalidades a abordar, nomeadamente o Basquetebol, Atletismo, Ginástica Artística, Voleibol, Badmínton, Judo e Futsal, tendo a possibilidade de determinar quantas seriam as aulas para cada uma das modalidades. Sendo que para mim foi um elemento altamente satisfatório no que diz respeito à seleção do número de aulas que iria dedicar a cada uma das modalidades.

Contudo devido às condições climáticas, às atividades propostas pela escola, nas quais os alunos estavam envolvidos, no decorrer do ano letivo, algumas dessas aulas sofreram algumas alterações, estas impossibilidades afetaram em algumas situações a evolução do desempenho e a possível aprendizagem dos alunos face às expectativas inicialmente criadas.

A distribuição das aulas pelas diversas modalidades teve em consideração o que os alunos já tinham, supostamente adquirido nos anos anteriores bem como as diretrizes instituídas pelo Programa Nacional de Educação Física do respetivo ciclo de ensino.

Percebendo que o Programa Nacional de Educação Física deve trabalhar progressivamente de forma a fornecer um apoio dinâmico, é indispensável ter em atenção, que os objetivos deverão ser “adequados às necessidades e

diversidade dos alunos e contexto do processo de ensino/aprendizagem” (Matos, 2013, p. 4).

As horas investidas e o consequente conhecimento adquirido a planear o processo ensino-aprendizagem foram, como a reflexão, os principais responsáveis pela melhoria qualitativa das minhas aulas e pelo meu progresso enquanto professor.

4.1.2. O Plano de Aula vs Dificuldades Iniciais

O plano de aula é como um guião da aula para o professor que permite esquematizar a aula, os seus conteúdos e todos os seus momentos. Torna-se assim uma ferramenta muito importante no planeamento.

De acordo com Bento (2003, p.102) "antes de entrar na aula o professor tem já um projeto da forma como ela deve decorrer, uma imagem estruturada, naturalmente, por decisões fundamentais". Estas decisões são tomadas com base dos conhecimentos adquiridos na construção dos diferentes módulos do MEC permitindo ajustar ao contexto em que vão ser aplicadas.

No início do ano letivo, no que refere ao planeamento, surgiu essencialmente uma dificuldade: a nível dos planos de aula, nomeadamente na sua organização e a sua execução.

Esta foi originada pela multiplicidade de variantes da planificação de aula baseada no Modelo da Vickers (1990) que nos foram apresentadas ao longo das diversas didáticas práticas no decorrer do primeiro ano do Mestrado de Educação Física que me levaram a alguns equívocos. O cumprimento dos planos de aula numa fase inicial também se tornou uma dificuldade, a implementação de rotinas exigidas eram fator de incumprimento de alguns planos de aula numa fase inicial.

Após refletir conjuntamente com o PC e contrapor a necessidade do plano de aula ao contexto real de ensino, rapidamente ultrapassei essa dificuldade conceptual evoluindo consequentemente ao nível do planeamento.

A fonte da dificuldade revelou ser parte da solução para combater a insegurança sentida na fase inicial, rapidamente fez-me compreender que o plano de aula é um documento essencial, mas flexível.

4.1.3. Do Planeamento à Realização

"A aula é realmente o verdadeiro ponto de convergência do pensamento e da ação do professor."

(Bento, 2003, p. 101).

A conseqüente falta de espaço, de atenção ou dificuldades apresentadas por parte dos alunos permitiu-me desenvolver uma competência fundamental para um professor, a reorganização das aulas e dos exercícios perante situações imprevistas procurando minimizar o tempo perdido com esse processo e manter a qualidade da aprendizagem para os alunos, são contingências que me permitiram crescer muito enquanto professor, principalmente na capacidade de reajustar o plano e estrutura de aula obrigando-me a tomar decisões com celeridade e de forma autónoma, o que contribuiu muito para ganhar confiança em mim.

Segundo Matos (2013) "A realização reflete-se numa condução eficaz da aula, em concordância com as tarefas didáticas e respeitando as diferentes áreas de intervenção pedagógica".

Fui-me apercebendo ao longo deste ano letivo que muitas das metas propostas pelos programas do Ministério nem sempre são de fácil realização principalmente devido a condições logísticas das nossas escolas portuguesas. Perante estes contextos que nos obrigam regularmente a modificar os planos de aula surge então outra dúvida, então porquê planejar?

Primordialmente ao longo do EP interiorizei que o plano de aula, não era um guião rígido e inflexível, muito pelo contrário deve ser flexível suscetível de ser modificado quando as condições de aplicação assim o exigem e permitem. No que refere à tomada de decisões os professores com mais experiência recorrem a vivências anteriores sendo capazes de facilmente focalizar o essencial e adaptar o conteúdo às necessidades do momento. Neste sentido e

segundo Graça (2009), ensinar não é uma ciência, é uma interpretação da ciência, visa procurar as questões do intuitivo. Concludentemente o plano de aula deve ser interpretado como um livro de apoio uma linha orientadora e não como uma “Bíblia”.

Neste sentido, e no objetivo de antecipar eventuais situações imprevistas dediquei grande parte do tempo à elaboração dos planos de aula. Esta estratégia, numa fase inicial, em que não me sentia ainda seguro e confiante no espaço de aula foi uma ferramenta essencial para me manter no caminho dos meus objetivos, “o resultado de uma aula depende preponderantemente da qualidade da sua preparação.” (Bento, 2003, p.106).

O ato reflexivo e o tempo dedicado ao planeamento foram, juntamente com a orientação do professor cooperante, as bases sustentáveis sobre quais me pude apoiar numa primeira fase da minha inexperiência neste contexto.

O planeamento foi o pilar que permitiu cumprir com os meus objetivos previamente definidos, constitui-se assim como a minha “Estrela Polar” no processo de ensino-aprendizagem.

O processo de ensino-aprendizagem deve ser um processo consciente e orientado. O planeamento surge como uma capacidade que permite tracejar o melhor caminho possível para alcançar as minhas metas definidas. Esse caminho muitas vezes tem de ser reajustado ou reformulado, pelos mais diversos obstáculos que vão surgindo. No entanto, sem o planeamento desse caminho dificilmente conseguia atingir os objetivos correndo o risco de ficar perdido.

O plano de aula não pode ser visto como um elemento livre, constitui uma das partes do planeamento de uma escala superior, o planeamento da unidade didática construído com base no Modelo de Estrutura do Conhecimento (Vickers, 1990). Enquanto encarava o plano de aula como um guião de uma etapa, compreendi o planeamento ao nível da unidade didática como um mapa minucioso de uma jornada. Antes de iniciar a jornada verifiquei se possuía todos os pré-requisitos e complementá-los em caso de necessidade para realizar a minha jornada pretendida (módulo1 - Analisar a modalidade

desportiva ou atividade em estrutura de conhecimento). Para verificar em que condição se iria debater a minha jornada, controlei o material disponível e os locais por onde iria (módulo 2 - Análise das condições de aprendizagem / envolvimento). Seguidamente procurei compreender melhor em que local iria começar a minha jornada e até onde previa realizá-la (módulo 3 - Análise dos alunos). A fase seguinte prendeu-se com a definição do ponto de chegada (módulo 5 - Definir os objetivos). De modo a facilitar o percurso, procurei criar estratégias e metodologias que me ajudassem a atingir as diversas etapas do percurso sem nunca perder de vista a meta (módulo 7 - Criar progressões de ensino). Após estas informações todas reunidas o desenho do mapa constitui a etapa seguinte (módulo 4 - Determinar a extensão e sequência dos conteúdos). Durante o percurso, de forma a verificar se ninguém se perde e confirmar se todos atingiram a meta, foram criados pontos de controlo para que, em caso de necessidade, se adequasse o percurso a eventuais imprevistos (módulo 6 - Configuração da avaliação).

Segundo Bento (2003, p. 108) “Os alunos devem ser integrados, em igualdade de intenções, na atividade da aula (unidade de ensino), mas atendendo simultaneamente às particularidades e diferenças de capacidades (...) Somente assim se pode alcançar uma densidade de estímulos ajustada a todos, evitando estagnações, retrocessos, atrasos ou isolamentos.” Posto isto, uma das estratégias adotadas, também devido à minha experiência desportiva e profissional, tive sempre a preocupação de criar os meus exercícios, recorrendo poucas vezes a ideias pré-concebidas. Isto é, procurei sempre criar exercícios adaptados a minha turma, aos “meus” alunos. Até porque a informação do Módulo 7 “Criação de Progressões de Ensino Aprendizagem” dos Modelos de Estruturas do Conhecimento, só é pertinente se de facto a utilizarmos em benefício do sucesso dos nossos alunos.

A base sólida proveniente do conhecimento académico adquirido na Faculdade de Desporto para a composição de planos de aula e o cuidado na sua conceção fizeram com que não se verificassem grandes alterações estruturais no nível do planeamento. O principal desenvolvimento verificou-se a nível concetual através de uma melhor definição dos objetivos comportamentais que me ajudaram a transmitir os conteúdos aos alunos de forma mais breve e

compreensiva permitindo-me focar o essencial. A capacidade de transformar os conhecimentos formais que o professor possui, tendo os vários elementos contextuais em consideração, ao qual o próprio aluno, identifica o conhecimento do especialista do conhecimento do professor. Este conhecimento específico é denominado de Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (Ramos et al., 2008)

Uma das grandes diferenças sentidas entre a experiência na Faculdade através das didáticas práticas em que os nossos colegas desempenhavam o papel de alunos e os alunos num contexto real de escola pode ser verificada na dinâmica da aula e na motivação dos alunos. Enquanto nas didáticas específicas, aquando da preparação do plano de aula não existia a necessidade de nos preocuparmos com a transição entre os vários exercícios, pelo facto de os nossos colegas terem mais autonomia em todas as atividades, já na escola deparei-me com uma realidade diferente. Deste modo a preparação do plano de aula relativamente à “organização professor/aluno” passou a ter uma relevância acrescida. Rapidamente tomei consciência através das reflexões realizadas, acerca desta temática, que o somatório dos exercícios de uma aula não representava a aula planeada, porque o todo é mais do que a soma das partes.

Segundo Bento (2003, p. 109) “A organização da aula deve possibilitar um curso fluente e sem perturbações de ensino, primando por uma boa ordem e disciplina de trabalho.”

No início do ano tracei objetivos relativamente à gestão da aula, ao qual foram resolvidos através do aprimoramento da parte do plano de aula dedicada à gestão e organização da turma. Siedentop e Tannehill (2000) referem algumas considerações a ter em conta para melhorar a gestão do tempo de aula, como começar a aula no horário determinado, reduzir os tempos de transição, utilizar estratégias para reunir os alunos economizando assim o tempo, tornar as regras claras e manter o controlo da turma, visto que os comportamentos inadequados reduzem significativamente o tempo de prática.

“Tal como tenho por hábito fazer, desloquei-me com 15 minutos de antecedência para a escola, para poder organizar todo o material para a aula” (Diário de Bordo, Situação 19).

“Uma rotina que começa já a evidenciar-se é a da recuperação e colocação dos sinalizadores por parte dos alunos, ficando assim com mais tempo na organização das atividades que envolvam a sua utilização” (Diário de Bordo, Situação 25).

“Formação prévia das equipas foi a decisão mais feliz, podemos observar a sua eficácia em que os alunos rapidamente se organizam, ganhando desta forma mais tempo de aula” (Diário de Bordo, Situação 25).

“A ajuda dos alunos na organização e disposição do material foi preponderante para evitar perda de tempo na sua preparação. Tal como tenho vindo a registar, são rotinas já enraizadas e que os alunos têm cumprido exemplarmente” (Diário de Bordo, Situação 29).

Uma das grandes alterações no processo de planeamento verificou-se a nível do planeamento das unidades didáticas. No início do mestrado pensava para ter um bom modelo de estrutura do conhecimento (MEC) este deveria ser um documento volumoso, com toda a informação possível e imaginável, para dar resposta a todas as minhas necessidades que pudessem surgir ao longo do processo ensino-aprendizagem. Rapidamente fui elucidado nesse ano e mais ainda neste ano de EP que a quantidade não era sinónimo de qualidade e muito menos de utilidade, mais ainda num contexto real, pois esta planificação deve ser feita para alunos concretos com condições específicas. Desta forma compreendi que a função do professor era trabalhar para os alunos e que este planeamento para as mais diversas modalidades deveria ser um documento que evidenciasse as minhas necessidades bem como a dos alunos tendo em conta as condições reais de prática. A evolução a nível do planeamento tornou-se uma ferramenta poderosa.

A qualidade de instrução era uma ferramenta já desenvolvida, devido à minha experiência desportiva como treinador e até mesmo como professor no ginásio, a nível da paralinguagem (volume da voz, articulação e entoação) e linguagem

não-verbal (contato visual, expressões faciais e entusiasmo) que são aspetos a considerar segundo Mesquita (2013), mas não satisfeito, melhorei ainda substancialmente esta qualidade com a adoção da estratégia de gravar todas as minhas aulas, com enfoque na quantidade e qualidade de instrução, bem como as observações de aulas pelos meus colegas de estágio e professor cooperante.

O processo reflexivo melhorou também substancialmente a minha instrução, tornando-a mais produtiva e criteriosa. Com estas melhorias na clareza da minha instrução, permitiu aos alunos concentrar a atenção nos estímulos mais importantes para a resposta motora. O ato reflexivo sobre esta temática teve relacionado com a melhoria qualitativas nas minhas aulas ao qual teve um papel decisivo no meu desenvolvimento enquanto professor.

O segundo período foi a continuação do meu processo no crescimento profissional, refletindo-se diretamente na qualidade das aulas e atividades ao qual estava inserido. Foi um momento que coincidiu com o amadurecimento a nível do planeamento. O “fardo” de ser estagiário há muito que tinha deixado para trás, mas foi neste momento que comecei realmente a sentir-me professor.

No início deste período, recorro que aquela tensão constante ao longo das aulas foi diminuindo progressivamente até desaparecer por completo. Neste momento senti que o espaço de aula deixou de ser enigmático para passar a ser o meu meio natural.

Esta confiança e segurança advieram do facto de, logo no início do segundo período as unidades didáticas ter já as linhas orientadoras muito bem estruturadas para todas as modalidades. Esta opção permitiu-me transmitir os conteúdos pretendidos com mais clareza e eficácia.

A maturidade a nível do planeamento resultou, com a elaboração do Módulo 8, que me permitiu interligar as quatro áreas transversais da Educação Física, nomeadamente a cultura desportiva, os conceitos fisiológicos, as habilidades motoras e os conceitos psicossociais. Permitiu-me abarcar estas competências

que estão precisamente relacionadas entre elas, que se completam numa perspectiva de ensino centrado no desenvolvimento total e global dos alunos.

Mantendo a analogia da jornada, acima utilizada, o Módulo 8 pode ser encarado como a utilização de um “GPS”, porque após inserir toda a informação necessária na base de dados, este permite-nos ter acesso a toda a informação acerca do percurso para o local que pretendemos alcançar da forma mais rápida. As novas tecnologias sempre foram um recurso ao qual me mantenho atualizado, e enquanto professor espero manter.

A transição da minha evolução enquanto professor verificou-se após a primeira elaboração de um Módulo 8, na melhoria qualitativa das aulas e dos MEC's imediatas que passaram a ser mais concisos e proveitosos.

Enquanto professor a minha autoconfiança potenciada pelo controlo da turma através de estratégias que visavam uma melhoria na gestão de aula permitiu-me transitar para uma fase em que passei a dar mais relevância à minha relação com os alunos.

“Neste período queria tentar uma melhor aproximação dos alunos” (Diário de Bordo situação 52).

4.1.4. A relação com os meus alunos

De acordo com Silva (2009, p.11) “o exercício competente da função de professor exige todo um conjunto de requisitos que vão desde o possuir conhecimento especializado e capacidade de o transmitir até, à capacidade de se relacionar para tornar o processo “aprazível” e suscetível de surtir efeito nos alunos”. Mais que um gestor de conteúdos o professor é um gestor de relações humanas.

Assim, uma das minhas preocupações iniciais prendeu-se com o meu aspeto jovem facilmente comparado com o dos meus alunos, no entanto a minha idade não era assim tão próxima com quase 10 anos de diferença. Este aspeto jovem levou-me a recear que me trouxesse algumas dificuldades na minha afirmação enquanto professor. Rapidamente me apercebi que a autoridade conquista-se, que não vem com o título, com o aspeto nem com a idade.

O cuidado no processo de gestão da aula foi uma tendência inicial, associada ao receio de perder o controle da turma dificultou a minha aproximação aos meus alunos. Naturalmente, que a melhoria do meu relacionamento com os alunos passou a integrar também como um dos objetivos principais a alcançar.

No início do EP pensava que uma aproximação imediata aos alunos não seria de todo benéfica para instituir o controle e o respeito na turma, não obstante desta razão pouco a pouco me fui apercebendo que uma aproximação, preservando sempre o distanciamento entre professor/aluno necessário, permite estabelecer um melhor controle da turma através do respeito mútuo. A partir do momento em que esta relação professor/aluno foi conseguida senti que os alunos passaram a ser mais responsáveis no cumprimento das tarefas propostas.

Após ultrapassar os problemas iniciais relativo ao controle da turma e a clareza da instrução, passei a dar mais atenção ao relacionamento com a minha turma.

Como estratégias adotadas passei por, voluntariamente, no início e no final das aulas, a relacionar-me mais com os meus alunos procurando conhecê-los melhor. No decorrer das aulas procurei não ser tão rígido intransigente, procurando criar melhor ambiente entre professor/aluno acabando por “brincar” um pouco com eles. Inicialmente estas interações eram conscientes e um pouco “coagidas”. Pouco a pouco, a crescente sensação do espaço de aula ser o meu “meio natural” e esta aproximação dos alunos desejada, fez com que estas interações “forçadas” passassem a um ato mais natural.

No processo de melhoria da relação com os alunos, a unidade didática de Judo foi provavelmente a que, principalmente a partir do início do segundo período, mais contribuiu para esta conquista.

Esta aproximação dos alunos permitiu-me conhecê-los um pouco melhor e, naturalmente interceder de forma mais individualizada e adequada.

4.1.1. Instrução e Feedback

"Sendo que não há nenhum modelo que seja adequado a todos os envolvimento de aprendizagem, a eficácia de ensino deve ser interpretada através do recurso a modelos de instrução que forneçam uma estrutura global e coerente para o ensino."

(Mesquita & Graça, 2009, p. 39).

A intervenção do professor revela-se fundamental para que o processo de educação e formação funcione para que os conteúdos sejam compreendidos. Para tal o professor deve possuir uma boa capacidade de comunicação, para que deste modo consiga transmitir os conhecimentos de forma adequada.

No decorrer deste EP, reforcei a ideia que a instrução é uma categoria "chave" para promover uma boa aprendizagem. Uma instrução com qualidade pode ditar o sucesso ou insucesso de um exercício da aula. A instrução deve ser adequada aos alunos, sem ela o planeamento da aula pode sofrer alterações indesejáveis não cumprindo com os objetivos pretendidos.

O desinteresse, erros grosseiros e incompreensões são resistências adotadas pelos alunos quando percebem que a tarefa nova é difícil ou perigosa tendo como base as suas capacidades, de forma a tornar mais confortável essa tarefa, estas ações exigem do professor o desvio da sua atenção da instrução para esses focos de instabilidade (Mesquita & Graça, 2009).

Esta foi a realidade com que me deparei no EP. Os comportamentos menos corretos, com constantes distrações prejudicava a qualidade de instrução, estes momentos não permitiam alcançar os objetivos pretendidos para as tarefas.

"Interrompi a aula, por duas vezes, reunindo todos os alunos para uma nova explicação da tarefa, uma vez que a grande maioria estava a ter dificuldades em realizar aquilo que lhes tinha sido solicitado." (Diário de Bordo - Situação 24).

"Durante a instrução, tenho de ser mais minucioso nos detalhes dos exercícios, para que os alunos consigam realizar de uma forma mais eficaz, no decorrer do

exercício critério 2, pude observar que havia alunos que não o faziam, realizando o exercício muito rápido o que prejudicava a eficácia do mesmo.” (Diário de Bordo - Situação 25).

“Houve alguns momentos em que tive que parar a atividade de toda a turma, para que todos percebessem algumas ações pretendidas nomeadamente no minitrampolim, já que todos os alunos estavam a executar mal a chamada e a ação dos MS.” (Diário de Bordo - Situação 41).

Deste modo a instrução foi uma área que teve especial atenção no decorrer do EP. Segundo Rosado e Mesquita (2009, p.71) “ Um dos aspetos que os professores devem ter em consideração na otimização da comunicação é ao nível de atenção que o aluno apresenta. Quando um aluno é confrontado com uma tarefa motora, é estimulado por um conjunto vasto variado de estímulos. (...) Daqui resulta uma necessidade, a de selecionar apenas a informação mais relevante”.

Desde muito cedo procurei utilizar estratégias para otimizar a instrução garantindo que existiam as condições ideais para que ela fosse eficaz.

“Quando chamava os alunos para se reunirem e para melhor explicar os exercícios fazia-o afastado das janelas para assim reduzir o ruído para as salas de aula e para reduzir os índices distração dos meus alunos.” (Diário de Bordo - Situação 22).

“Quando precisei de reunir a turma para dar a instrução duma atividade, mantive sempre todos os alunos à minha frente.” (Diário de Bordo - Situação 26).

“Sentei os alunos sempre que necessário dar uma nova tarefa e só lhes dava a bola quando fosse para começar o exercício pretendido.” (Diário de Bordo - Situação 30).

“Durante a explicação dos exercícios, coloquei-me num plano superior, no primeiro degrau da bancada, pois esta estratégia permite-me controlar toda a turma, impondo a minha presença.” (Diário de Bordo - Situação 40).

“Sempre que queria dar instrução aos alunos faziam duas filas uma do lado esquerdo e outra do lado direito, para que todos possam ouvir a instrução.” (Diário de Bordo - Situação 56).

Desta forma, as estratégias adotadas tinham o propósito de abstrair os alunos de todos os fatores existentes que os pudessem distrair, pedir para se sentarem, para se separarem, pedir para que se mantenham parados sem material nas mãos, foram estratégias que ao longo do ano foram eliminando todos os focos de distração existentes defendendo, que o interesse e a atenção deve estar focada no professor e na informação que pretendia transmitir.

Segundo Mesquita e Graça (2009) o professor deve preocupar-se com a relação entre as questões da motivação, da experiência do aluno, da auto-percepção da competência e a extensão dos conteúdos alvos, mesmo antes de delinear o processo de instrução. Posto isto, como me deparei com uma turma com um nível de conhecimento muito superficial em todas as modalidades ao longo do ano letivo, optei deste modo pelo modelo de instrução direta. Recorri no entanto a outros modelos como, o Modelo Desenvolvimental, ensino por pares e modelo de questionamento, visto que não existe nenhum modelo ideal, até porque cada aluno tem as suas particularidades. Portanto, sempre que necessário e após salvaguardar as condições para uma instrução com qualidade, procedia à instrução. Procurei sempre promover a aprendizagem através da transmissão de informação de forma precisa e sucinta, utilizando o questionamento e a demonstração como auxílio.

“Procurei sempre exemplificar aquilo que solicitava aos alunos, assim como transmitir-lhes as determinantes técnicas fundamentais. Isto, no sentido de eles terem uma referência visual, para que, posteriormente, pudessem realizar aquilo que lhes foi solicitado.” (Diário de Bordo - Situação 22).

“Na transmissão dos exercícios, exemplifiquei sempre aquilo que era pretendido, destacando as suas componentes críticas.” (Diário de Bordo - Situação 24).

“Os alunos tiveram apenas alguma dificuldade em realizar o 2º exercício da parte fundamental. Mas após uma demonstração precisa, eles já conseguiram alcançar os objetivos pretendidos.” (Diário de Bordo - Situação 26).

“A descrição pormenorizada no último exercício tornou-se fundamental para que os alunos cumprissem na íntegra os critérios de êxito.” (Diário de Bordo - Situação 28).

“Tive a preocupação, como é hábito e meu feitio, de demonstrar sempre aos alunos aquilo que era pretendido em cada exercício, realizando as ações técnicas associadas aos vários movimentos, assim como de instruí-los sobre os aspetos essenciais.” (Diário de Bordo - Situação 35).

“Tratando-se também, de uma aula de introdução e exercitação, era preciso instruir e demonstrar claramente aos alunos os exercícios planeados, o que fez com que as transições demorassem algum tempo.” (Diário de Bordo - Situação 55).

“Procurei ter uma intervenção clara e sucinta. Julgo ter conseguido transmitir o que era exigido e a prova disso foi o empenho e a execução dos alunos.” (Diário de Bordo - Situação 57).

As estratégias de instrução utilizadas revelaram-se muito benéficas, na medida em que os alunos começaram a cumprir o que lhes era solicitado.

A emissão de feedbacks, durante as tarefas realizadas pelos alunos mostra-se não menos importante que a instrução. De acordo com Fishman e Tobey (cit. por Mesquita 2013), o feedback pedagógico é um comportamento de reação do professor à resposta motora do aluno, tendo por objetivo modificar essa resposta, no sentido da aquisição ou realização de uma atividade.

O feedback é fundamental na medida em que permite ao aluno obter informação sobre a tarefa que acaba de realizar. O feedback pode ser geral-positivo, não-verbal, específico-positivo e corretivo podendo expressar um conteúdo valioso. (Siedentop, 1991).

Esta intervenção foi uma questão que teve algum destaque, não apresentando grandes dificuldades na emissão de feedbacks devido à minha experiência

desportiva e profissional, procurei mesmo assim melhorar este tipo de intervenção, porque como afirma Mesquita (2013) no diagnóstico dos erros, uma das maiores lacunas na qualificação do feedback está relacionada com a dificuldade em diagnosticar as insuficiências dos praticantes, devido à falta de domínio do conteúdo. Deste modo, recorrendo aos MEC's das diversas modalidades abordadas, procurei aprofundar este conhecimento de forma a exponenciar o potencial de aprendizagem.

No entanto o recurso ao feedback foi uma constante, procurei emitir feedbacks de cariz positivo e motivadores, feedbacks com informação específica após cada realização de uma tarefa. O feedback coletivo foi utilizado quando entendia que seria relevante para toda a turma, em que os erros eram comuns. A evolução a nível da performance e da aprendizagem dos alunos foram positivas, destaco ainda a minha evolução enquanto professor.

“Apenas em algumas situações forneci feedbacks, no sentido de mostrar aos alunos que estava a observá-los e a avaliá-los, para que percebessem a importância do seu empenho e atitude na aula.” (Diário de Bordo - Situação 20).

“É muito importante continuar a criar exercícios que envolvam uma componente lúdica, que sejam diversificados e que sejam capazes de estimular o raciocínio dos alunos. Pois, a motivação dos mesmos fica bem patente e o seu empenho surge com naturalidade. De igual modo, a indicação de feedbacks assertivos é fundamental para a ocorrência destes comportamentos por parte dos alunos, tal como se verificou.” (Diário de Bordo - Situação 24).

“Fui dando bastantes feedbacks aos alunos, circulando sempre por fora do espaço para controlar toda a turma.” (Diário de Bordo - Situação 25).

“Procurei variar um pouco o objetivo/tipo de feedbacks, mas não recorri tanto aos feedbacks interrogativos, uma vez que esta aula tinha como objetivo introduzir e exercitar os vários conteúdos, sendo que os avaliativos simples, prescritivos e descritivos eram fundamentais.” (Diário de Bordo - Situação 29).

“No exercício de técnica de corrida optei por controlar a saída dos alunos, com o objetivo de direcionar individualmente os meus feedbacks e pelo fato de conseguir controlar melhor a turma.” (Diário de Bordo - Situação 32).

“Os alunos demonstraram-se motivados e empenhados na realização dos exercícios, estando muito atentos à instrução e aos feedbacks relativos às habilidades técnicas.” (Diário de Bordo - Situação 52).

“Creio que estive bem ao nível dos feedbacks, pois os alunos melhoraram, substancialmente, quer nas ações ofensivas quer nas ações defensivas.” (Diário de Bordo - Situação 58).

“A estratégia de dividir a turma em duas metades e agrupar os alunos por pares permitiu um trabalho mais coeso no treino funcional, direcionando mais e melhores feedbacks de correção.” (Diário de Bordo - Situação 60).

Em jeito de conclusão, é necessário que o professor tenha uma boa comunicação para transmitir os seus conhecimentos, procurando primeiramente assegurar as condições ideais para essa transmissão. Já posteriormente deve ajustar a forma de instruir os alunos tendo em conta as suas características individuais e grupais, deve ainda se possível recorrer a outras estratégias como o questionamento e a demonstração. Engana-se o professor que pensa que a sua tarefa termina após a instrução, pelo contrário este deve manter-se interventivo ao longo da aula em todos os momentos. A informação provida da observação e análise do comportamento dos alunos deve ser uma constante, no sentido de modificar e corrigir comportamentos caso o seja necessário.

“Um professor, consciente da responsabilidade pelo desenvolvimento dos seus alunos, compreenderá que ensinar tem que ser mais do que simples “deixar correr” ou do que actividade rotineira” (Bento, 2003, p.178).

4.1.2. A motivação e o processo de ensino-aprendizagem

A forma ativa no processo de ensino-aprendizagem e a gestão do currículo só pode ser atingido com o envolvimento dos alunos e a sua motivação, mas na

realidade nem todos os alunos estão motivados para as aulas de Educação Física.

No início do ano letivo deparei-me com a maioria dos alunos motivados para a prática desportiva, no entanto também deparei-me com alunos pouco motivados. Neste sentido, procurei manter os alunos motivados e empenhados nas tarefas propostas, objetivo que tinha estabelecido no início deste ano letivo. Desta forma com o decorrer das aulas comecei a amplificar a minha conceção no que refere à disciplina de Educação Física e reformulei os meus objetivos, tornando-me mais ambicioso de forma a dar resposta ao projeto curricular de turma e ao programa de Educação Física, de forma a motivar os meus alunos para a prática de Exercício Físico e Desporto tanto nas minhas aulas como fora delas.

Uma das estratégias implementadas para motivar os alunos foi o fator competição.

4.1.2.1. O fator competição na motivação

A competição está inerente à nossa disciplina e à própria essência do ser humano, e o facto de lidar com adolescentes que procuram afirmar-se perante os seus pares fez-me adotar esta estratégia.

Um exemplo prático referente à unidade didática de atletismo, a característica repetitiva da sua exercitação levou-me a adotar situações de aprendizagem mais desafiantes para os meus alunos com o intuito de os motivar. A implementação de competições individuais e de grupos no seio da turma permitiram-me aumentar o empenho dos alunos.

“No exercício de resistência aeróbia fiquei especialmente satisfeito com o empenho e espírito de sacrifício de todos os alunos, compreenderam bem o objetivo do exercício, o atletismo é uma modalidade individual mas também uma modalidade coletiva em que todos lutam pelo mesmo objetivo.” (Diário de Bordo – Situação 38).

O espírito competitivo vivenciado revelou-se um resplêndido fator no desenvolvimento da motivação, rendimento e relacionamento com a turma

quando gerido com eficiência por parte do professor. Considero que esta “ferramenta didática” denominada competição foi essencial para “trabalhar” a atitude passiva da minha turma perante a unidade didática de atletismo.

Encarando o desenvolvimento do espírito competitivo como uma habilidade interdisciplinar essencial numa sociedade presente em que é notório que os adolescentes adotam uma atitude cada vez mais passiva perante a prática desportiva, a vida académica e por vezes na vida em geral. Enquanto profissional da área acredito vivamente que o desporto em geral e a Educação Física em particular são áreas de eleição no combate a uma tendência cada vez mais notória nos nossos alunos.

O rendimento durante as aulas por parte dos alunos aumentou devido a manipulação do confronto inerente ao fator da competição.

Importa reforçar que a relação com os alunos não pode ser dissociada ao fator motivação. À medida que a relação com os alunos aumentava e que passei a conhecer melhor os meus alunos, pude então motivar cada aluno através de uma forma mais individualizada. O conhecimento superior dos alunos permitiu-me prever reações em determinadas situações que, naturalmente ocasionava experiências capazes de os motivar. A ideia inicial refletia que os exercícios propostos se relacionavam com a motivação dos alunos, no entanto, aprendi que o professor tem um papel decisivo nesse processo. O estado de espírito, a motivação transmitida pelo professor, perante os alunos está diretamente relacionada com o empenho e motivação da turma. O desenvolvimento da motivação dos alunos para a prática de exercício físico foi acompanhado pelo meu processo de desenvolvimento enquanto professor. No momento em que senti que o espaço de aula era o meu “meio natural”, tendo uma postura mais descontraída, transmitia um prazer natural em ser professor e que foi capaz de contagiar os meus alunos.

A relação com os meus alunos e, conseqüentemente, um conhecimento superior dos alunos permitiu-me intervir de forma mais adequada e individualizada através da diferenciação pedagógica. O levantamento de questões que estão muito presentes na Educação Física, a “formação de

grupos”, foi inevitável quando levantadas as questões sobre a motivação e o desenvolvimento dos alunos ao nível das habilidades motoras.

4.1.3. A diversidade de alunos e a diferenciação pedagógica

Estabelecido o controlo na turma e após ter ganho a confiança dos meus alunos, recorri a mecanismos de diferenciação pedagógica adequados à diversidade dos alunos.

No início da unidade didática de basquetebol, modalidade lecionada no primeiro período, interpretei o objetivo da área I concernente à subcategoria da realização, a procura de mecanismos de diferenciação pedagógica ajustados à diversidade dos alunos com uma fortuita divisão dos alunos por níveis do desenvolvimento ao nível das habilidades motoras. Esta decisão permitiu-me compreender que a diferenciação pedagógica nos jogos desportivos coletivos pode também ser cumprida com a interação de níveis (grupos heterogéneos).

A opção de formar grupos de alunos com níveis diferenciados, respeitando as diferenças de cada um, fez-me criar tarefas com objetivos diferenciados para cada nível dentro do mesmo exercício. Foi notório que para além de um desenvolvimento das habilidades motoras, determinados conceitos psicossociais nomeadamente o respeito e a cooperação entre colegas foi possível superar as dificuldades individuais.

Neste processo de desenvolvimento profissional, retirei diversas lições, nomeadamente aprendi que ser um treinador não é muito diferente de ser professor de Educação Física, porque ambos formam pessoas com objetivo de as integrar numa sociedade. Desenvolver as competências transdisciplinares de uma modalidade como a cultura desportiva e os conceitos psicossociais são substanciais para pessoas pertencentes a um grupo social que é a turma e a escola, são objetivos enquanto formador e influenciador de pessoas que vão além do olhar sobre as habilidades motoras e a condição física.

O respeito mutuo entre colegas de níveis distintos associado às condicionantes impostas no jogo com o objetivo de equilibrar estes níveis, tornou o jogo mais racional e menos intuitivo. As aulas atingiram os objetivos propostos para esta

unidade didática na qual todos alunos interagem uns com os outros aprimorando de forma ajustada e individualizada todas as competências transdisciplinares.

A evolução a nível tático foi a grande vitória conquistada no final da unidade didática. Numa primeira fase, quando não impunha condicionantes, aos alunos de nível mais avançado, estes alteravam o jogo em ações individuais, que coincidia com muitas perdas de bola e pouca eficácia. A responsabilização pela aprendizagem dos colegas traduziu-se numa melhoria significativa por parte dos alunos de nível avançado. Os jogos desportivos coletivos têm uma particularidade bastante importante, pois os alunos de nível avançado com mais habilidades motoras necessitam da cooperação dos seus colegas de equipa, para que juntos atinjam a execução das ações com sucesso, o que se torna um excelente meio para o professor desenvolver as competências transdisciplinares.

A minha experiência enquanto treinador, ofuscava um pouco o meu olhar relativamente à disciplina de Educação Física, no decorrer do EP apercebi-me que não estava a dar Basquetebol, Ginástica, Atletismo, Judo, Badmínton, Voleibol ou Futsal, estava sim a dar a disciplina de Educação Física e estas modalidades eram apenas instrumentos para atingir objetivos mais alargados e nos vários domínios.

4.1.4. Responsabilidade vs Aprendizagem

Os baixos níveis de responsabilidade, autonomia e respeito apresentados por alguns alunos do 10º ano no início do ano foi um dos desafios com que me deparei no início do EP.

Já afirmava Bento (2004, p. 15) que “A instituição, seja ela a escola, o clube desportivo a universidade, e as pessoas, sejam, elas os pais, os professores ou os treinadores, desempenham um papel crucial neste processo de Educação para a Cidadania e para a Saúde Física e Mental”. Um dos objetivos principais definidos no início do ano passava por desenvolver este Conceitos Psicossociais, que os alunos da “minha” turma ainda estavam numa fase muito inicial.

4.1.5. Autonomia vs Dependência

A autonomia foi uma das capacidades que procurei desde muito cedo desenvolver nos “meus” alunos, para que de facto os pudesse responsabilizar. Segundo o Dicionário de Língua Portuguesa, alguém autónomo é, por definição, alguém responsável pela sua própria atuação e consequência da mesma.

Procurando desenvolver esta autonomia, procurei desde cedo adotar a estratégia de criar situações que desenvolvessem a autonomia enquanto competência.

Uma dessas estratégias utilizadas foi o recrutamento de quatro alunos normalmente perturbadores das aulas para serem capitães das suas equipas.

“Por cada equipa, na estação de condição física estava sempre um aluno responsável que controlava o número de repetições e o tempo de repouso, fator que se tornou vital para o cumprimento destas tarefas por parte dos alunos.” (Diário de Bordo - Situação 30).

“Os alunos neste torneio foram sujeitos a situações de quase completa autonomia, no controlo e gestão da equipa.” (Diário de Bordo - Situação 42).

“No global é de realçar uma melhoria muito significativa da autonomia na realização dos exercícios propostos, entende-se que a turma está no caminho certo para terem responsabilidades cada vez mais acrescidas.” (Diário de Bordo - Situação 53).

“Para um melhor controlo sobre a turma na execução dos exercícios de treino funcional foi pedido aos alunos o auxílio na organização e controlo das estações desta forma conseguia controlar melhor a outra metade da turma que se encontrava a jogar badmínton e para minha agradável surpresa, trabalharam com relativa autonomia e responsabilidade.” (Diário de Bordo - Situação 63).

Realmente pudemos observar uma melhoria ao nível da autonomia nos alunos da “minha” turma do 10º ano.

4.1.6. A avaliação

“A análise e avaliação ligam-se em estreita retroação, à planificação e realização. Nenhuma destas três atividades é dispensável, se o professor pretender assumir corretamente as suas funções.”

(Bento, 2003, p. 175)

Para explicar a importância que a avaliação teve no processo de desenvolvimento dos alunos, vou recuar no tempo de forma a poder transmitir o primeiro conflito com a avaliação no contexto real de ensino.

No início do EP, logo nas primeiras aulas no momento das avaliações diagnosticas das modalidades que iniciei senti algumas dificuldades. Do ponto de vista conceptual estava tudo bem definido, os exercícios planeados eram adequados e o instrumento de avaliação era o mais adequado para estas avaliações. Após refletir em conjunto com o PC sobre o que tinha falhado, chegamos à conclusão que a experiência era o ponto-chave desta questão, devido à capacidade de executar duas tarefas em simultâneo sem abstrair de nenhuma delas.

A avaliação revelou-se uma tarefa muito mais difícil do que inicialmente considerava que seria, o facto de gerir a aula, o comportamento dos alunos e ao mesmo tempo focar a minha atenção em todos os alunos individualmente nomeadamente na avaliação formativa, constituiu-se uma tarefa bem difícil de realizar. A adoção de algumas estratégias para superar esta dificuldade foi através da observação das minhas aulas em formato digital que efetivamente me permitiu alterar o meu posicionamento e deslocamento na aula em relação aos meus alunos, permitindo uma avaliação mais justa e eficaz, já Bento (2003), afirma que “a utilização deste recurso é de grande utilidade pedagógica, sendo largamente produtivo, devido ao espectro de aspectos que possibilita captar”.

“O recurso da câmara de filmar tem demonstrado uma mais-valia para todo processo de avaliação, permitindo avaliar os alunos em todos os aspetos essenciais.” (Diário de Bordo - Situação 68).

A observação constante das aulas dos meus colegas e de outros professores tornaram-se essenciais para a minha formação enquanto professor.

A capacidade de realizar uma tarefa específica e gerir o comportamento da turma foi uma capacidade que adquiri rapidamente. O desenvolvimento desta capacidade permitiu-me interpretar alguns olhares, sorrisos e outros comportamentos sem necessariamente ver diretamente algumas situações perturbadoras das aulas.

Bento (2003, p.182) refere que “Um produto só urge, geralmente, mediante um processo, sendo indispensável, conseqüentemente, examinar este cuidadosamente. Até porque nem todo o resultado de aprendizagem consagra de antemão os meios com que é alcançado!”

Neste sentido a avaliação é um processo contínuo, podendo surgir antes, durante e no final da Unidade Didática, passando por momentos formais e informais. Classificar não é apenas o objetivo da avaliação, é também predizer níveis de desempenho e demarcar a metodologia e as estratégias de ensino.

O acompanhamento diário dos alunos permitiu-me acompanhar de perto a evolução dos alunos, desenvolvendo a capacidade de recolher dados ao longo das aulas que me permitiu chegar à avaliação sumativa das diversas modalidades, e cumprir com esta tarefa com mais facilidade relativamente à avaliação diagnóstica.

A avaliação formativa serviu para regular o processo de ensino-aprendizagem que foi utilizada no decorrer das aulas, contemplando momentos mais informais, permitindo-me realizar reajustamentos sempre que necessário. O registo diário nos diferentes domínios da avaliação, socio-afetivo, cognitivo e psicomotor permitiu-me compreender que a avaliação sumativa não é mais que um processo de verificação e de controlo, em que não deve classificar de forma inflexível os alunos. A informação do processo é efetivamente a mais importante. Não posso deixar de realçar que a avaliação sumativa assume um papel muito importante na avaliação dos alunos pois permite tirar algumas dúvidas existenciais e constitui-se ainda como uma última oportunidade de os alunos conseguirem alcançar os objetivos definidos.

Apesar dos critérios de avaliação serem objetivos, de forma a standardizar as oportunidades para todos os alunos, o observador e o conhecimento do conteúdo que este possui, tem um papel substancial neste processo de avaliação. É de referir então que o professor é outro interveniente do processo de avaliação, ao longo das primeiras unidades didáticas aprendi que o processo de avaliação não visa avaliar somente o aluno, permite-nos avaliar também o nosso processo de ensino se vai ou foi de encontro às necessidades dos alunos, se lhes proporcionou as melhores condições para o seu desenvolvimento. Dando corpo ao referido anteriormente Bento (2003) salienta “que se deve dedicar bastante atenção à formação da capacidade de avaliar o próprio ensino integrando também os alunos nesta avaliação.”.

No início do ano, no âmbito da avaliação, estabeleci objetivos que me permitissem ser capaz de utilizar as diferentes modalidades de avaliação como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos.

Deste modo, o grande investimento no módulo 6 nos diversos MEC's (configuração da avaliação) teve um papel decisivo no sucesso da utilização das várias modalidades de avaliação no processo de ensino-aprendizagem.

A auto-avaliação dos conceitos Psicossociais no final de cada aula através de reflexões em grupo foi uma das estratégias ao nível da avaliação que adotei com o intuito de responsabilizar e consciencializar os alunos pelas suas aprendizagens. O crescimento pessoal de cada aluno foi bem evidente através desta consciencialização e, conseqüentemente permitiu cumprir com os objetivos definidos dos conceitos Psicossociais de forma transversal ao longo das aulas.

Iniciado o segundo período, que coincidiu com o “despertar” de alguns alunos, devido às notas obtidas referentes ao primeiro período, provenientes do processo de avaliação, que se fez refletir sobre as irresponsabilidades de alguns alunos para com as suas aprendizagens, foram fundamentais na consciencialização por parte dos alunos para uma mudança de atitude fase as aulas de educação física.

O processo de avaliação é extremamente delicado sendo que é necessário estipular critérios de avaliação passíveis de serem cumpridos pelos alunos. Contudo, a avaliação será sempre um processo subjetivo pois depende sempre do avaliador.

Ainda referente às questões da avaliação, uma das estratégias que passei a adotar nas aulas, de forma a sensibilizá-los para a questão da avaliação ser contínua foi, durante as aulas realizar um registo dos alunos que executavam as tarefas pretendidas, sem os prevenir, e sempre que era necessário aquando da demonstração e correção das tarefas os alunos que se tinham destacado eram chamados a demonstrar perante a turma. Verificou-se numa fase inicial que os alunos com melhores capacidades para as diversas modalidades e que não se empenhavam nas tarefas propostas ficaram de certa forma “descontentes” por não serem chamados a demonstrar e apontados como exemplos para a turma. Importa referir que passado algum tempo após a adoção desta estratégia, observou-se uma melhoria no empenho e motivação na globalidade dos alunos da turma. Os alunos compreenderam a importância da avaliação contínua e perseveraram que os resultados não são exclusivos da avaliação sumativa. Com os resultados obtidos, esta estratégia foi mantida ao longo das restantes unidades didáticas, responsabilizando os alunos fase as suas aprendizagens.

4.1.7. A Reflexão do Professor

“A reflexão posterior à aula, o controlo e análise do processo de ensino e do rendimento dos alunos, constituem um domínio no qual se passa em revista a sua planificação e realização.”

(Bento, 2003, pp. 174-190)

As reflexões das aulas lecionadas durante o EP permitiram-me exercitar esta habilidade de forma a tornar-me mais competente no processo reflexivo. O recurso à camara de filmar em todas as aulas foi fundamental para uma reflexão mais eficaz, Rolim (2013, p.74) aconselha “filmar algumas aulas para, a posteriori, se colocarem do lado de fora e observarem-se em atuação, é uma estratégia muito interessante para a vossa evolução como professores. Isso

permitirá ver como falam, como circulam, como interagem, como instruem, como ajudam como e quando emitem feedback (natureza, direção), como exercem o controlo da turma, etc.”

No entanto reflexão por si só não basta, a ação após a reflexão é um fator fulcral no desenvolvimento enquanto futuro professor, porque a reflexão não pode ser algo abstrato ou apenas um conceito, esta deve ser uma prática.

No final do segundo período e no decorrer do terceiro período, vi nas minhas aulas, nos meus alunos algo que no início do ano letivo tinha estabelecido como meta, consegui presenciar, a passagem de uma participação extrinsecamente motivada para uma participação intrinsecamente motivada, este foi sem dúvida o culminar perfeito de um ano árduo de trabalho.

“192 Dias após ter conhecido os meus alunos, hoje foi um dia que vi recompensado o trabalho árduo e exigente, hoje presenciei de forma bem evidente, os alunos a terem um comportamento responsável, autónomo e produtivo, demonstraram-se motivados e empenhados na realização dos exercícios, estando muito atentos a as habilidades técnicas solicitadas” (Diário de Bordo - Situação 67).

Na aula de voleibol referida anteriormente, os grupos realizaram os exercícios propostos pelo professor de forma autónoma procurando, impor um ritmo de jogo mais elevado. Este comportamento tinha vindo a melhorar ao longo do ano letivo, no entanto, esta aula superou todas as expectativas, pois foquei a minha atenção em duas alunas com dificuldades na execução técnica do passe e descentralizei a minha atenção sobre os grupos, o que não se demonstrou preocupante devido ao comportamento exemplar da turma.

Enquanto professor, esta situação foi sem dúvida uma das melhores sensações que senti, afastar-me da aula e ver que os meus alunos continuam empenhados a cumprir as tarefas que foram solicitadas com sucesso procurando mais desafios no intuito de melhorarem a sua aprendizagem.

O trabalho em conjunto por parte dos alunos nas minhas aulas também foi constantemente aumentando, uma vez que os alunos ajudavam-se e motivavam-se mutuamente demonstrando intenção em evoluir.

A responsabilização dos alunos pelas suas aprendizagens e pelas dos seus colegas, foi através do trabalho “oculto” desenvolvido ao longo do ano letivo, este foi um trabalho que foi muitas vezes elogiado pelo professor cooperante.

Seguindo o próprio programa de Educação Física e Projeto Curricular de escola, que pretende promover hábitos de vida saudáveis e continua, o prazer tem de estar presente seguindo esse sentido. Não há ninguém que de forma voluntaria e contínua repita o que não lhe provoque prazer. Logo enquanto professor devo proporcionar aos meus alunos o prazer pela prática desportiva dentro e fora da escola.

“É de realçar o descontentamento por parte dos alunos aquando da não realização da aula, a maioria dos alunos desvalorizando as condições climatéricas queria que lecionasse a aula,...” (Diário de Bordo situação 51).

O facto de os meus alunos manterem os níveis de motivação elevados para a realização das aulas até face às condições climatéricas que se faziam nesta aula, comprovou que sentiam prazer na realização das minhas aulas. A frequência e pertinência dos feedbacks individualizados permitiram uma rápida evolução dos alunos, a perceção de competência contribui de igual modo para a promoção do gosto pela prática do exercício físico. Os alunos sentiram o reconhecimento por parte do professor, através da utilização de feedbacks de incentivo que rapidamente se fez notar na rápida evolução e que por sua vez sentiram-se mais competentes na realização das tarefas.

Fiquei positivamente surpreendido em verificar que vários alunos que, até à data, dificilmente praticavam de forma ativa e voluntária as aulas de ginástica artística, se esforçaram para executar diferentes habilidades motoras, e acabaram por obter resultados que superaram as nossas expetativas.

“Os alunos que demonstram desinteresse pela disciplina são frequentemente, aqueles que possuem mais dificuldades a nível das habilidades motoras. As características morfológicas em alguns casos podem criar dificuldades no cumprimento de determinantes técnicas. As experiencias traumáticas em anos anteriores vividas pelos alunos é mais um fator preponderante que afeta a noção de competência, é importante que os alunos queiram voltar a praticar

determinadas modalidades e que criem hábitos de vida mais ativos.” (Diário de Bordo Situação 44).

As reflexões no segundo e terceiro período contribuíram significativamente para a minha percepção da disciplina de Educação Física. O ato reflexivo teve um contributo fundamental no meu desenvolvimento enquanto professor. A criação de equipas nas diferentes modalidades no meu entender é um excelente promotor ao nível dos conceitos psicossociais. O sucesso do grupo depende das suas ações, os alunos sentem-se mais responsáveis e procuram alcançar o êxito do grupo.

Em jeito de conclusão “destaco o contributo imprescindível do professor numa sociedade cada vez mais individualizada e discriminatória, através da postura, da atitude e da exigência que colocamos aos nossos alunos com o objetivo de combater esta tendência cada vez mais presente”. (Diário de Bordo Situação 69).

Não devemos esquecer, que enquanto professores de educação física, somos agentes muito importantes na vida dos nossos alunos podemos marcá-los e influenciá-los positivamente ou negativamente, não apenas para práticas de vida saudáveis, mas também para uma vida. Devemos então seguir o conselho de Bento (2013) “Por favor, ergam, com orgulho e subida autoestima, a bandeira de ser professor!”

4.2. Área 2 e 3 – “Participação na Escola e Relações com a Comunidade”

Esta área engloba todas as atividades não letivas, desenvolvidas ao longo do ano letivo na escola, a que me propus realizar e/ou participar. Segundo as normas orientadoras de estágio deve “Contribuir para a promoção do sucesso educativo, no reforço do papel do professor de Educação Física na escola e na comunidade local, bem como da disciplina de Educação Física, através de uma intervenção contextualizada, cooperativa, responsável e inovadora.”

O EP oferece ao estudante estagiário a oportunidade de desenvolver uma relação conjunta em que procura dar o seu contributo pessoal à comunidade escolar tendo a possibilidade de absorver tudo aquilo que a comunidade escolar lhe transfere.

Considerando que algumas dessas atividades foram desenvolvidas conjuntamente com outros professores, foi extremamente importante, desde logo, estabelecer relações com os professores do GDEF, assim como com os estagiários dos restantes Núcleos de Estágio. Algo que foi fundamental para esta minha iniciativa foi, sem dúvida, o apelo e os conselhos do PC no sentido de me mobilizar, e ao meu núcleo de estágio, para este tipo de iniciativas. Estas atividades, desde cedo, começaram a ser propostas e definidas, sendo que, a primeira reunião com o GDEF, se viria a revelar fundamental para a proposta definitiva da maioria delas.

O envolvimento com a escola e comunidade foi de facto contínuo ao longo do EP. Esta integração e constante participação permitiu que a minha formação enquanto estudante-estagiário e futuro professor fosse muito além da formação académica.

Para poder definir e organizar o conjunto de atividades a realizar, a elaboração do Projeto de Formação Individual revelou-se decisiva, na medida em que me permitiu organizar e declarar tudo aquilo que tinha que realizar durante o ano letivo.

4.2.1 Participação e Integração na Comunidade Educativa

Recordo-me da primeira reunião do corpo docente da escola em que realizei o meu estágio. Inicialmente senti-me intimidado de ser um estudante-estagiário e não me sentia confortável no meio de tantos professores. Relembro-me, ainda, das primeiras vezes que entrei na sala dos professores, este local estranho que até a data era “proibido” face ao meu “recente” papel de aluno. Posto isto, defini como um dos objetivos principais relativos à área II (Participação na Escola e Relações com a Comunidade), integrar-me no seio desta comunidade educativa.

O PC teve um papel fundamental numa fase inicial, fazendo ponte entre nós e a comunidade escolar. Procurei ainda integrar-me de forma autónoma, adotando estratégias que me permitissem uma rápida integração, estratégias essas que passavam por chegar mais cedo às minhas aulas recolhendo o livro de ponto na sala dos professores, permanecer mais tempo no espaço de aula e repor o livro de ponto com o objetivo de interagir com o pessoal docente e não docente desta instituição na tentativa de “viver” a escola como um todo.

A participação voluntária nas atividades desenvolvidas pela escola, nas mais diversas áreas de intervenção, tinha mais uma vez como principal objetivo a aproximação de toda a comunidade educativa, contribuindo para uma melhoria significativa do meu relacionamento com os mais diversos professores.

Durante o EP foram vários os projetos em que a participação do NE da FADEUP foi direta – atividades englobadas no plano anual de atividades, nomeadamente as aulas de Expressão Motora no JI Santa Luzia, as aulas de Andebol na escola Egas de Moniz, a atividade XicoOlimpiadas, os dois Torneios de andebol “I Xico Handball School e o II Xico Handball School”, a Atividade de Desporto adaptado e o Sarau da Xico;

Mas compreender primeiro quais as funções do professor foi um “ponto-chave” na integração da comunidade escolar.

4.2.1.1 As Funções do Professor

Posso recordar que enquanto aluno de secundário, pensava que as funções do professor na escola passavam apenas pelo processo de ensino-aprendizagem, agora sei que essas funções vão muito mais além.

A minha participação nas reuniões do corpo docente, nas reuniões de departamento, nas reuniões intercalares, nos conselhos de turma e outras reuniões institucionais permitiram-me perceber as verdadeiras funções do professor. Na faculdade fomos muito bem preparados para o processo de ensino-aprendizagem, mas ser professor é muito mais, deve ser capaz de gerir uma multiplicidade de tarefas de natureza diversas, como já referia Silva (2009): “a sociedade presente, marcada pela diversidade e pela pluralidade, exige funções acrescidas à escola e aos seus docentes, colocando-lhes a responsabilidade de prepararem os jovens para o futuro que terão de enfrentar”.

Deste modo, o professor além do processo de ensino é um gestor da aula, é um gestor de relações pessoais e de conflitos, é um gestor de interações com a comunidade e tem funções administrativas.

Ao longo do ano letivo, ficaram bem esclarecidas a grande quantidade e multiplicidade de tarefas das funções do professor, as diversas reflexões entre NE e PC teve um papel decisivo nesta compreensão. Já na primeira reunião de conselho de turma tive uma participação ativa, á medida que me fui integrando ainda mais na comunidade educativa esta participação foi aumentando.

Uma das funções do professor que mais me suscitou interesse, foram as funções do Diretor de Turma. Deste modo, aprofundi esse conhecimento numa função tão essencial para a condução de uma turma e de um grupo.

4.2.1.2 As Funções do Diretor de Turma

A compreensão das funções do Diretor de Turma fez-se através do acompanhamento ao longo do ano através de reuniões formais e informais.

Na primeira reunião procurei compreender de que forma o dossier de turma está organizado e o que continha. Uma boa organização e gestão deste

dossier são fundamentais no processo de acompanhamento contínuo dos alunos, neste ponto tive um papel essencial no preenchimento dessas informações. No início do ano letivo foi entregue aos alunos, um questionário com algumas questões relevantes, que se tornaram úteis no preenchimento do dossier de turma visto que dispunha de informações que a Diretora de Turma ainda não dispunha. Esta informação pretende dar resposta às solicitações dos restantes professores e Encarregados de Educação.

O Diretor de Turma como principal função serve de ponte entre a escola e os encarregados de educação, tarefa que nem sempre é exequível, existem casos, que os encarregados de educação (EE) estão todas as semanas na escola e por outro lado existem casos que os EE não tem uma participação ativa ou voluntária na educação dos filhos. Esta “irresponsabilidade” é facilmente visível nas crianças e jovens de hoje, vivemos cada vez mais numa sociedade de facilitismo em que os alunos adotam comportamentos irresponsáveis em tarefas do quotidiano de uma escola.

4.2.2 Conselho de Turma do 10º ano

Estas reuniões revelaram-se fundamentais para a minha formação, pelo facto de estar reunido com professores de distintas disciplinas, para tratar informações sobre a forma como os alunos se relacionavam dentro da própria turma, como trabalhavam em grupo, quais os elementos desestabilizadores e que estratégias deveriam ser adotadas para atenuar os seus efeitos “nocivos” no ambiente da turma. Algo que me surpreendeu bastante foi constatar que as opiniões dos vários professores relativamente aos alunos da minha turma, na sua grande maioria, não diferiam muito umas das outras, o que demonstra que a capacidade de avaliação dos professores é excelente.

Fiquei a perceber melhor como se processavam as avaliações qualitativas, especificamente, aquela apreciação global do meu desempenho, assinalada nas observações, que tantas vezes vi na minha ficha de avaliação enquanto aluno, com todas as notas e faltas discriminadas. Nestas reuniões para além de aprender todos os aspetos oficiais que o conselho de turma aborda, pude utilizar estas reuniões de forma instrutiva.

Este tipo de reuniões permitiram-me, ainda, identificar melhor o trajeto de cada aluno, sob todos os aspetos (disciplinar, assiduidade e pontualidade, avaliativo, etc.) nas demais disciplinas, assim como no aspeto familiar, o que foi fundamental para comprovar a caracterização inicial que fiz da turma, assim como cimentar mais o meu conhecimento sobre todos os alunos, aqui destaco a informação que disponibilizei acerca da caracterização da turma, em que eu disponha de informações que os restantes professores e até mesmo a Diretora de Turma não disponha.

Por fim, foi com agrado que participei nestas reuniões, tendo adotado uma postura interventiva, dando o meu parecer sobre os mais variados aspetos, assim como perceber quais as opiniões dos demais professores sobre outras turmas, nomeadamente ao nível do ambiente de aula criado em diferentes turmas, as diferenças que notam entre os vários cursos e dos horários das suas aulas.

4.2.3 Aulas de Expressão Motora no JI Santa Luzia

No que diz respeito às atividades realizadas, saliento as aulas de Expressão Motora no Jardim de Infância de Santa Luzia. Esta foi uma atividade anual proposta pela direção da ESFH, que certamente contribuiu para o meu crescimento enquanto futuro docente, devido ao grande envolvimento e investimento nestas aulas.

Assumindo a responsabilidade de iniciar esta proposta francamente desafiadora, o NE lecionou estas aulas aos alunos com as idades compreendidas dos 3 aos 4 anos e dos 4 aos 5 anos. Importa ainda referir que esta era uma atividade semanal com dois tempos de 45 minutos.

Esta experiência tornou-se muito enriquecedora para o nosso desenvolvimento enquanto futuros professores. “Estas aulas de expressão motora possibilitou ao NE vivenciar uma realidade distinta do estágio no ensino secundário, devido a diferença de idades dos alunos, após algumas pesquisas e de refletir com o professor cooperante, chegamos a conclusão que deveríamos trabalhar nas fases sensíveis nomeadamente o trabalho de coordenação, aspeto que se tornou fulcral para uma maior aproximação com a professora responsável

destas turmas, em que demonstrou o contentamento em nos preocupar com esta temática, disponibilizando desde logo todo o material, espaço e informação essencial para a realização deste trabalho.” (Reflexão final das aulas de expressão motora).



Ilustração 17 - Aulas de Expressão Motora no JI Santa Luzia

4.2.4 XicOlimpíadas

Esta atividade, designada de XicOlimpíadas, nada mais é do que o habitual Corta-Mato, realizado anualmente, no final do 1º período letivo, mas com um outro tipo de oferta para os alunos da ESFH. Assim, pensando nos alunos que não gostam de realizar o corta-mato e com o objetivo de obter uma maior adesão por parte dos alunos neste evento, nós, os vários Núcleos de Estágio deste ano letivo, propusemos outras modalidades pertencentes ao Atletismo, de forma a enriquecermos esta atividade. As modalidades propostas e definidas foram, além do corta-mato, os 100 metros, o salto em comprimento e o lançamento do peso.

Desde muito cedo se tinha definido que este evento se iria realizar no dia 11 de dezembro (quarta feira), na pista Gémeos Castro.

A divulgação desta atividade consistiu, basicamente, na afixação de cartazes na escola e na transmissão da mesma aos alunos pelos respetivos professores nas suas aulas.

O planeamento, a organização e o controlo das diferentes provas, a gestão do tempo, as inscrições, as distribuições dos dorsais, foram aspetos nos quais o NE refletiu bastante, para poder salvaguardar qualquer inconveniente que surgisse no dia da prova. Tivemos a necessidade de criar alguns documentos nomeadamente o regulamento da prova dos 100 metros e as mangas que compunham esta prova. Quanto às regras, atendendo quer ao elevado número

de participantes expectável, quer à duração do evento (apenas de manhã), cada aluno, apenas se poderia inscrever numa das quatro provas disponíveis.

Na prova dos 100 metros, competição da responsabilidade do nosso NE, definimos que a ordem seria a seguinte:

1. Juvenis e Juniores Femininos;
2. Juvenis e Juniores Masculinos;

A distribuição de tarefas, dentro do nosso NE ficou assim definida:

- O Luís Freitas ficou responsável por fazer a chamada dos alunos participantes por cada serie.
- O PC ficou responsável por dar a partida na prova de 100 metros.
- Eu e o Dine Mazri ficamos responsáveis por escrever os alunos que passam a segunda manga, bem como a aferir a ordem de chegada

Cada aluno, realizava no mínimo uma serie na prova de 100 metros. Para se apurarem para a segunda manga teriam de ficar classificados em 1º e 2º lugar na manga anterior. Para os alunos competirem na final teriam de se classificarem em 1º, 2º ou 3º classificado.

“Penso que a organização e gestão deste evento estiveram à altura do elevado número de alunos que aderiram ao mesmo, indo ao encontro daquilo que se esperava e que foi preponderante para o êxito do mesmo. Foi muito bom constatar que os alunos estiveram bastante empenhados, sem desleixo, e que evidenciaram um enorme espírito competitivo e, também, de *fair-play*. Deste modo, posso afirmar que esta opção de proporcionar uma maior oferta aos alunos em termos de disciplinas do atletismo revelou-se bastante eficaz, para combater a monotonia da dinâmica habitual do corta-mato, assim como para angariar mais alunos e unir, assim, mais a escola em torno deste evento que é, no fundo, o culminar de um período. Foi com agrado também que verificamos que o diretor da escola compareceu a este evento.” (Diário de Bordo - Situação 45).

Todos sabemos que o trabalho em equipa em qualquer parte é fundamental, mas num evento com estas dimensões, que apesar de não ter sido nada de transcendente, tornou-se vital para o seu sucesso.

O reconhecimento obtido por todos os professores e alunos foi bastante gratificante, a atmosfera no final de cada manga trouxe-nos uma enorme sensação de conquista e de dever cumprido.

Em jeito de conclusão, este foi um evento que exigiu uma elevada articulação e trabalho de equipa entre todos os professores, porque só assim se atinge um trabalho de equipa de qualidade. O impacto na comunidade escolar foi bem evidente contando assim com cerca de 500 alunos foi, sem dúvida alguma, um forte motivo de orgulho e satisfação contribuir para o fomento tanto da prática da atividade física como também dos valores inerentes ao desporto.

Ter uma participação ativa e contribuir para o sucesso de um evento desta natureza, permitiu-me fortalecer as minhas competências e enriquecer a minha formação.



Ilustração 18 – XicOlimpiadas

4.2.5 Aulas de Andebol na escola Egas de Moniz

Esta atividade “lecionar aulas de andebol” foi realizada na totalidade pelo nosso NE com a duração de quatro semanas, teve como propósito de realizar as inscrições das equipas e familiarizar os alunos do 2º e 3º ciclo para o formato dos torneios, a realizar no primeiro período para os alunos do 2º ciclo “I Xico Handball School” e no segundo período para os alunos do 3º ciclo “II Xico Handball School”.

Estas aulas foram lecionadas a 18 turmas, do 5º ao 9º anos, com cerca de 400 alunos, e o formato destas aulas estavam muito próximas do formato do torneio, excetuando a parte inicial das aulas em que os alunos foram esclarecidos a cerca de alguma regras básicas do andebol, bem como o funcionamento do torneio, foi também despendido alguns minutos iniciais para uma situação de aquecimento.

Os jogos foram realizados num formato todos contra todos o que possibilitou os alunos vivenciarem ao máximo esta modalidade e no regulamento também foi adotado que era obrigatório as equipas serem mistas, no mínimo duas raparigas ou dois rapazes.

O ambiente destas aulas foi bastante entusiasta até porque os alunos que não participaram por motivos de saúde assumiam os papéis de treinadores.

Em suma esta atividade teve grande impacto nos alunos em que demonstravam alguma ansiedade para a chegada do dia do torneio. Foram atingidos os objetivos para esta atividade, em que passavam por inscrever o maior número de equipas e alunos para a atividade a realizar no primeiro período para o 2º ciclo o torneio de andebol “I Xico Handball School” e no segundo período, o torneio de andebol “II Xico Handball School”.



Ilustração 19 - Aulas ao 2º Ciclo



Ilustração 20 - Aulas ao 3º Ciclo

4.2.6 “I Xico Handball School”

Esta foi sem dúvida uma das atividades realizadas, que merece mais destaque, o “I Xico Handball School” realizado nas instalações da Escola EB 2,3 Egas de Moniz. Este evento foi planeado e organizado na íntegra no final do primeiro período pelo nosso NE com “o intuito promover o Andebol no 2º ciclo, fomentar o gosto pela prática desportiva de JDC, aumentar o incentivo à participação dos alunos em atividades desportivas e desenvolver valores, tais como as relações interpessoais, o respeito, a ética, o desportivismo e o *fair-play*.” (Diário de Bordo - Situação 48).

Esta organização envolveu diversas tarefas, desde a entrega de convites à escola, a criação dos cartazes, a programação do torneio, aos diplomas, aos panfletos. A minha participação nesta atividade foi bastante ativa tendo a responsabilidade de orientar toda a equipa técnica que nos apoiou neste dia, equipa essa que fizeram parte alguns alunos do desporto escolar, atletas e treinadores do clube Xico Andebol e claro o núcleo de estágio, ou seja, ao todo foram 25 cooperantes, sendo de ressaltar que sem este apoio não seria de todo possível a realização deste Torneio.

O Torneio “I Xico Handball School”, contou com a participação de todos os alunos do 2º ciclo, cerca de 153 alunos que corresponderam a 12 equipas mistas.

A atividade teve uma excelente dinâmica sem atrasos nos jogos. O campo do pavilhão foi dividido em 3 espaços possibilitando a realização de 3 jogos em simultâneo.

Para o torneio foram feitos dois grupos, um grupo com as 6 equipas do 5º ano e um segundo grupo com as 6 equipas do 6º ano. O formato utilizado neste torneio foi de todos contra todos viabilizando assim um maior número de jogos para cada equipa. Os alunos que por motivos de saúde não poderiam participar, questões que rapidamente foram tratadas, ao qual o NE teve especial cuidado de criar papéis dentro das equipas como treinadores e fotógrafos. A meio do torneio contamos com a presença de 7 jogadores do clube Xico Andebol, em que realizaram um jogo demonstração, sendo este um

momento alto do torneio em que os alunos demonstraram entusiasmo ao ver atletas de andebol.

Este torneio excedeu as expectativas, a professora responsável pelos 5º e 6º ano, professora Isabel e o professor Francisco demonstraram o seu contentamento face ao resultado final do torneio. Como podemos constatar no relatório de atividade descrito pelo professor cooperante, “Atividade com excelente organização e adesão dos alunos do 5º e 6º anos, resultado do trabalho de excelência do Núcleo de Estágio da FADEUP, constituído pelos estudantes-estagiários José Silva, Dine Mazri e Luís Freitas. O torneio decorreu com enorme envolvimento, civismo e entusiasmo dos alunos.” (Diário de Bordo - Situação 48).

No decorrer deste torneio não foram observados incidentes nem situações que pudessem por os alunos em risco, cumprindo assim as normas de segurança para um torneio deste género.

Da minha parte resta-me dizer que foi um dos torneios que mais satisfação me deu, pois já tinha realizado alguns torneios deste género mas em contexto de clube e o facto de ser com alunos do 5º e 6º ano foi uma experiência única. Eu tive um papel muito ativo na participação deste torneio, realço a organização prévia que foi cuidadosamente estruturada para que no dia do torneio tudo corresse sem atrasos e sem imprevistos.



Ilustração 21 - “I Xico Handball School”

4.2.7 Desporto Adaptado (Basquetebol em Cadeira de Rodas)

Esta atividade surgiu de uma ideia que foi amadurecendo desde o início do EP, inicialmente o NE tinha programado esta atividade para o dia 3 de Dezembro dia do deficiente, mas por indisponibilidade das instituições convidadas não foi possível se concretizar neste dia.

Para que esta atividade pudesse ser realizada, o nosso NE tomou a iniciativa de contactar, pessoalmente, a APD de Braga, por acreditar que este contacto poderia fazer toda a diferença. Os responsáveis daquela instituição mostraram-se, desde logo, receptivos à nossa proposta, pelo que, após uma “negociação” de ambas as partes, ficou estipulado que esta atividade se desenvolveria no dia 11 de Março desde as 8:45h as 13:30h. A Diretora da escola, Dr^a Rosalina Pinheiro, foi muito acessível, prestável e simpática, uma vez que prontificou-se a colaborar relativamente à alimentação, auxiliares de ação educativa, respetivo professor de educação especial e material necessário, algo que nos deixou bastante satisfeitos e bastante mais seguros e confiantes para o sucesso da atividade.

Esta atividade foi direcionada apenas às nossas turmas, mas ainda assim, ao longo desta atividade, contamos com a presença de alguns alunos com Necessidades Educativas Especiais, algo que se demonstrou vantajoso para estes alunos. Por outro lado, podemos observar o contentamento dos atletas da APD de Braga, uma vez que os vários jogos realizados despertaram enorme entusiasmo e curiosidade, não só nos nossos alunos, mas também nos alunos de outras turmas que se encontravam a realizar aula de educação física.

Antes de iniciarmos a atividade, dirigi-me aos alunos para lhes explicar o que se iria realizar hoje. Ao colocar a questão sobre “quantos de vocês é que conhecem o Basquetebol em cadeira de rodas?” fiquei bastante surpreso por comprovar que cerca de metade já tinha experienciado este desporto. Entretanto, o treinador da equipa da APD de Braga teve a palavra e explicou as principais regras do jogo e fez, também referência, à forma de utilização da cadeira de rodas, bem como às regras de segurança.

Concluída esta primeira etapa, e como toda a turma queria participar, organizei as equipas por ordem numérica para jogarem com os indivíduos portadores de deficiência física. Relativamente aos meus alunos, preocupei-me em dar feedbacks sobre os aspetos do jogo.

A troca das equipas procedeu-se ao fim de 10 minutos, tempo suficiente para que os alunos experienciassem esta modalidade e que todos o pudessem fazer, com o propósito de proporcionar esta experiência ao máximo de alunos possível.

“Algo que foi extremamente curioso, interessante, e revelador do sentido de responsabilidade, disciplina e cidadania dos alunos que estiveram presentes, foi o facto de cumprirem com as regras estabelecidas no início da sessão. Foi muito benéfico para o desenrolar da atividade, assim como motivou bastante os atletas da APD de Braga.” (Diário de Bordo - Situação 64).

Em suma, o nosso objetivo com esta atividade foi o de dar a conhecer aos alunos da ESFH outras realidades, proporcionando uma interação com as mesmas, sensibilizando-os para a vida e enriquecendo, assim, a sua formação. De igual modo, apesar de sabermos que este tipo de iniciativas tem vindo a aumentar, e que a APD de Braga tem participado em várias, esperávamos conseguir fazer com que os atletas portadores de deficiência física pudessem, também, sentir-se acarinhados e incluídos no seio escolar. Penso que isso foi conseguido até porque houve vários momentos de interação entre os convidados e os alunos da escola.

A nível pessoal, senti que foi uma atividade muito gratificante e proporcionou-me um melhor conhecimento do que é o jogo do Basquetebol em cadeira de rodas.

“A competitividade, está bem presente no seio do grupo APD Braga, em tom de brincadeira o NE e mais dois alunos desafiámos esta equipa na hora de intervalo para um jogo, mas é necessário sublinhar que fomos “massacrados”, mas foi um momento alto desta atividade.” (Diário de Bordo - Situação 64).

São este tipo de iniciativas que tornam este processo de formação muito mais rico, assim como me fazem sentir orgulho em ser Professor e cada vez mais

convicto desta minha opção. As relações humanas que se estabelecem são fundamentais e a diversidade de situações, de mentalidades, de capacidades e de condições, que existem fazem toda a diferença.



Ilustração 22 - Desporto Adaptado (Basquetebol em Cadeira de Rodas)

4.2.8 Sarau da Xico

Esta atividade já é uma tradição da ESFH e digamos que é o momento alto do ano. Este evento teve lugar no pavilhão da escola pois é um local que reúne as condições necessárias para suportar a totalidade da comunidade escolar.

O principal objetivo é potenciar as qualidades e capacidades que os alunos têm através de uma atuação perante a vasta comunidade escolar. Não é um desafio fácil pois a pressão é enorme. Durante as três semanas de antecedência, pudemos verificar na escola que os inúmeros alunos se reuniam para ensaiarem e prepararem-se para o evento.

A participação do nosso núcleo de estágio, foi essencialmente no primeiro planeamento do sarau, junto do departamento de educação física, tudo indicava para uma participação efetiva do nosso NE, no entanto o facto de termos em mãos uma outra atividade a realizar no dia posterior ao do sarau o “Il Xico Handball School”, não participamos ativamente no dia do evento.

Chegado o dia do Sarau, fiquei maravilhado e surpreendido pela positiva com a prestação dos alunos. Foram realizados variadíssimos temas desde peças de

teatro, danças sociais, hip hop, ballet, entre outros. Uma aluna da minha turma revelou qualidades exímias e foi com enorme gosto e orgulho que a vi a atuar.

Foi, sem dúvida, uma experiência bastante enriquecedora, cheia de emoções fortes e que, certamente contribuiu para o meu desenvolvimento enquanto professor.

4.2.9 “II Xico Handball School”

A exemplo da atividade realizada no primeiro período o torneio “I Xico Handball School”, no segundo período pretendemos dar seguimento ao trabalho realizado. O “II Xico Handball School” foi organizado uma vez mais nas instalações da Escola EB 2,3 Egas de Moniz, no final do segundo período, dia 3 de Abril, mas agora destinado aos alunos do 3º Ciclo, com “o intuito promover o Andebol no 3º ciclo, fomentar o gosto pela prática desportiva de JDC, aumentar o incentivo à participação dos alunos em atividades desportivas e desenvolver valores, tais como as relações interpessoais, o respeito, a ética, o desportivismo e o *fair-play*.” (Diário de Bordo - Situação 70).

Este torneio foi organizado pelo Núcleo de Estágio em todos os sentidos, como a entrega de convites a Escola EB 2e3 Egas de Moniz a elaboração dos cartazes, a programação do torneio e a elaboração dos diplomas.

A minha participação nesta atividade foi uma vez mais bastante ativa tendo a responsabilidade de orientar toda a equipa técnica que nos apoiou neste dia, equipa essa que fizeram parte alguns alunos do desporto escolar, atletas e treinadores do clube Xico Andebol e claro o núcleo de estágio. No total foram 20 cooperantes, que tiveram como funções: (i) arbitrar os jogos; (ii) registar e apontar no marcador os golos de cada jogo; (iii) treinadores de cada equipa. É de registar que a maior parte dos alunos integram a equipa de Andebol do Desporto Escolar da nossa escola, é de ressaltar que sem este apoio não seria de todo possível a realização deste Torneio.

O Torneio “II Xico Handball School”, contou com a participação dos alunos do 3º ciclo, cerca de 100 alunos que corresponderam a 12 equipas.

Devido às condições climatéricas instáveis foram feitos dois programas, um caso o tempo fosse desfavorável e outro caso o tempo fosse favorável que permitisse realizar parte do torneio no campo exterior desta escola. Até ao apito inicial tivemos dúvidas no que refere a realização do torneio no exterior, no entanto num período de tempo até as 16h não choveu o que permitiu realizar a maioria dos jogos no exterior com o 9º ano.

Para o torneio foram feitos três grupos, um grupo com 4 equipas do 7ºano, o segundo grupo com 3 equipas do 8º ano e o terceiro grupo com 3 equipas de 9º ano. O formato utilizado neste torneio foi de todos contra todos viabilizando assim um maior número de jogos para cada equipa.

“Este torneio mais uma vez excedeu as expectativas das professoras de educação física desta escola e do PC que demonstraram o seu contentamento face ao resultado final do torneio.” (Diário de Bordo - Situação 70).

Segundo o PC foi uma “Atividade com excelente organização e adesão dos alunos, particularmente dos alunos do 7º e 8ºanos, resultado do trabalho de excelência do Núcleo de Estágio da FADEUP, constituído pelos estudantes-estagiários José Silva, Dine Mazri e Luís Freitas. O torneio decorreu com enorme entusiasmo, envolvimento e civismo dos alunos.” (Diário de Bordo - Situação 70).

No decorrer deste torneio uma das turmas de 8º ano não esteve presente o que alterou significativamente o programa. No entanto, é de realçar que rapidamente o NE ajustou todo o programa sem criar inconvenientes para a organização ou para os alunos.

“Dada a celeridade entre a realização dos jogos, no final restou algum tempo pelo que foi possível apurar o campeão do 7º ano, do 8º ano e do 9º ano. Estas são iniciativas que contribuem ainda mais para o entusiasmo e criação de hábitos desportivos nos alunos.” (Diário de Bordo - Situação 70).

Da minha parte resta-me dizer que foi mais uma atividade bem conseguida pelo NE da FADEUP, a organização prévia e cuidada de todos os pormenores foi fator preponderante para que o torneio desenvolvesse sem atrasos e sem

imprevistos. As horas despendidas na organização demonstraram-se mais uma vez eficazes.



Ilustração 23 - “Il Xico Handball School”

4.3. Área 4 – “Desenvolvimento Profissional”

Esta área está ligada, essencialmente, às questões que possam contribuir para o desenvolvimento da minha competência pessoal e profissional, fomentando a necessidade de uma aprendizagem constante e permanente, da renovação e atualização de saberes e conhecimentos, assim como de um sentido e desejo de transcendência diários. De acordo com Matos (2013, p.7) “engloba atividades e vivências importantes na construção da competência profissional, numa perspetiva do seu desenvolvimento ao longo da vida profissional, promovendo o sentido de pertença e identidade profissionais, a colaboração e a abertura à inovação.”

De igual modo, as relações que se estabelecem, o espírito de entreajuda e colaboração entre os diversos agentes do ensino, a identificação com a cultura da escola, e a abertura à inovação, são características fundamentais a desenvolver para quem quer ser um profissional desta área, especificamente do desporto, do físico, da saúde, entre outros, mas sobretudo, do ser Professor.

E esta profissão, pelo já exposto ao longo deste relatório, exigiu um grande domínio e aplicabilidade de todos os conhecimentos adquiridos ao longo da minha formação, mas também uma grande capacidade de adaptação e de disponibilidade para colmatar as lacunas dessa mesma formação. Tudo isto em prol da minha verdadeira identidade enquanto Professor, de uma melhor capacidade de resposta à exigência de diversas situações, assim como da maior competência e desenvolvimento pessoal e profissional.

4.3.1 Estudo: Coordenação Motora e Desempenho Cognitivo dos Alunos

I- Introdução

O presente estudo surge no âmbito do 2º ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, como parte integrante do Relatório de Estágio a apresentar na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), elaborado sob a orientação do PO.

Surgindo o interesse pela temática da Coordenação Motora, procuramos a colaboração da professora Olga Vasconcelos do gabinete da aprendizagem motora da FADEUP.

Para a avaliação das variáveis relacionadas com a destreza e coordenação motora foi utilizado a bateria de testes Movement Assessment Battery for Children II (M ABC -2) (Henderson, Sugden & Barnett, 2007) para a faixa etária entre os 3 e os 6 anos, procurando responder as seguintes questões: Existe alguma relação entre o domínio cognitivo e a coordenação motora? Se existir, deveremos desvalorizar ou terminar com as aulas de expressão motora nas escolas do 1º ciclo, podendo ser esta a única forma de acesso, para algumas crianças, ao exercício físico planeado? E no que respeita ao efeito variável sexo e idade na coordenação motora? Será que algum aluno se encontra na zona de perigo apresentadas dificuldades motoras?

Estas foram as questões, as perguntas, as dúvidas que surgiram no decorrer do EP, mais concretamente no momento em que lecionávamos atividades de expressão motora aos alunos, com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos, do Jardim de Infância da Escola EB1/JI de Santa Luzia, pertencente ao Agrupamento de Escolas Francisco de Holanda.

Às nossas inquietações pretendemos com este estudo dar uma resposta.

II- Revisão da Literatura

Depois de surgir um problema, ou de surgir o interesse por uma dada temática, é imprescindível que o investigador cumpra com um caminho. Investigadores de todo o mundo procuram percorrer esse caminho à procura de mais conhecimento sobre a temática da coordenação motora. Este é um assunto que todos os professores deveriam dominar, de forma a proporcionar, na sua prática, boas aprendizagens aos seus alunos. Procuramos aprofundar esta temática no EP quando fomos confrontados com os alunos de Jardim de Infância, que apresentavam inúmeras dificuldades na realização de simples tarefas. As explorações das habilidades típicas que estão presentes nas brincadeiras da infância apresentam-se bastante desafiadoras, com forte impacto no desenvolvimento da criança, que extrapolam o âmbito motor e influenciam o desempenho acadêmico, o desenvolvimento social e psicológico (Silva et al., 2006). Reconhecemos que este era um problema e procuramos encontrar estratégias para o resolver.

Os comportamentos motores emergem de todas as ações humanas. É importante considerar que a Aprendizagem Motora (Motor Learning), Controlo Motor (Motor Control) e Desenvolvimento Motor (Motor Development), são três campos de estudo que estão intimamente integradas na área de estudos denominada de Comportamento Motor (Motor Behavior) (Tani, 2005).

O campo de estudos do controlo motor procura estudar como são produzidos e controlados os movimentos, ou seja, como o sistema nervoso central é organizado, de maneira a que os músculos e articulações produzam movimentos coordenados, e como as informações sensoriais do meio e do próprio corpo são usados na coordenação e controlo do movimento (Tani, 2005).

O desenvolvimento motor, procura estudar as mudanças que ocorrem no movimento do ser humano ao longo do ciclo da vida. Por último e não menos importante, a aprendizagem motora procura investigar os processos e mecanismos envolvidos na aquisição das habilidades motoras e os fatores que a influenciam, ou seja, como a pessoa se torna eficiente na execução de

movimentos para alcançar uma meta desejada, com a prática e a experiência (Tani, 2005).

Segundo a American Psychiatric Association – APA (1994) a desordem no desenvolvimento da coordenação caracteriza-se por um prejuízo no desenvolvimento da coordenação motora, com o diagnóstico, sendo feito somente se este prejuízo interferir significativamente nas atividades acadêmicas e nas atividades cotidianas. Esta desordem motora pode-se expressar de várias formas. Algumas crianças apresentam-se em todas as habilidades motoras, e até mesmo a fala não é clara nem fluente. Outras apresentam-se de forma mais específica, por exemplo, em atividades que exigem destreza manual como escrever, cortar com tesoura, ou usar garfo e faca (Ferreira et al., 2006).

Estas crianças, muitas vezes não são identificadas como tal, passam por experiências de fracasso frustração na sua vida diária e acadêmica. São muitas vezes rotuladas como preguiçosas, descoordenadas, desmotivadas e desajeitadas, como tal podem desenvolver complicações secundárias como dificuldades de aprendizagem, bem como, problemas sociais emocionais e comportamentais (Ferreira et al., 2006).

O desenvolvimento humano é afetado por uma série de fatores, em que se encontram entrelaçados aspectos cognitivos, afetivos, motores e psicossociais, caracterizando-se como um processo contínuo que acontece durante toda a vida (Neto et al., 2007).

A grande maioria das crianças atinge marcos do desenvolvimento motor, sem atrasos significativos, dominando facilmente ações motoras complexas, como o desenho, escrita, ou em jogos com bola. No entanto, uma pequena porção de crianças pré-escolares tem pronunciado dificuldades com a coordenação motora, apresentando-se desajeitadas nas rotinas diárias e ainda apresentam atrasos no desenvolvimento do equilíbrio, habilidades com bolas e na destreza manual (Michel et al., 2007). O desenvolvimento infantil apresenta-se como uma das fases mais significativas na vida do ser humano (Neto et al., 2007). As vivências durante a infância promovem a formação de padrões duradouros da

interação social e a agregação de regras morais da cultura predominante, desenvolvendo o comportamento da criança (Neto et al., 2007).

É imprescindível o desenvolvimento de programas que permitam monotonizar o desenvolvimento motor da criança e de intervenção multidisciplinar diante desta população, na qual os profissionais de educação física e os demais profissionais envolvidos atuem com o objetivo de promover um melhor desempenho escolar e social destas crianças (Neto et al., 2007).

Segundo Schmidt e Wrisberg (2000) a destreza motora é uma capacidade que tende a respeitar custos mínimos na sua realização, ou seja, espera-se que, na execução das habilidades motoras, o dispêndio energético seja reduzido. Estas capacidades podem ser avaliadas com recurso a vários testes como, por exemplo, o Teste de Coordenação Corporal para crianças – KTK (1974); o Teste Movement Assessment Battery for Children – M ABC (Henderson & Sugden, 1992); e pela forma mais recente o Teste Movement Assessment Battery for Children II (Henderson et al., 2007).

Estudos que usaram MABC (Henderson & Sugden, 1992) mostraram uma relação positiva em crianças com dificuldades de leitura e fraco desempenho motor, ou seja, crianças que apresentam mais dificuldades na leitura também têm um maior risco de problemas motores (Cruddace & Riddell, 2006; McPhillips & Sheehy, 2004).

Pesquisas sobre os distúrbios de linguagem (Owen & McKinlay, 1997) e de transtornos no desenvolvimento do discurso e de linguagem (Visscher et al., 2007) também mostraram uma clara relação entre o grau de comprometimento da linguagem e desempenho do motor como medido no MABC em que as crianças que apresentaram mais problemas no desenvolvimento da linguagem também apresentaram mais problemas com as habilidades motoras (Vujik et al., 2011).

A Coordenação motora interfere significativamente no rendimento escolar e nas atividades diárias do dia-a-dia (Pieters et al., 2012).

Alunos com dificuldades de aprendizagem escolar apresentam importantes atrasos no desenvolvimento motor (Neto et al., 2007).

O desenvolvimento motor na infância permite um desenvolvimento significativo para a aquisição da linguagem, o desenvolvimento destas habilidades motoras facilitam nas habilidades acadêmicas da criança na leitura, linguagem e na matemática (Westendorp et al., 2011).

As crianças ao ingressar no ambiente escolar, devem possuir um repertório de habilidades motoras capaz de ajudá-las a lidar com as crescentes exigências desse ambiente. Porém algumas crianças, ao atingirem a idade escolar, não possuem o esperado domínio das habilidades motoras básicas (Ferreira et al., 2006).

Vários estudos já foram realizados, vários livros foram escritos e todos abonam a favor dos benefícios do exercício físico para a vida humana. O movimento representa uma grande importância biológica, psicológica, social e cultural, é através da execução dos movimentos que as crianças e adultos interagem com o meio ambiente, relacionando-se com os outros, aprende por si, os seus limites, capacidades e soluciona os seus problemas. Para que estas habilidades sejam desenvolvidas é necessário que a criança tenha a oportunidade de as desempenhar, face a esta realidade, a Educação Física adquire um importante papel na medida em que pode estruturar um ambiente adequado para a criança, oferecendo um leque de experiências, resultante de um importante promotor do desenvolvimento humano, especialmente ao desenvolvimento motor, garantindo a aprendizagem de habilidades específicas nos jogos, desportos, ginástica e dança (Schirmer et al., 2004; Neto et al., 2007).

Numerosos estudos têm mostrado relações positivas entre desempenho académico e o exercício físico, (Pate et al., 1996; Raudsepp & Viira, 2000; Sibley & Etnier, 2003; Tremblay et al., 2000) e a participação em desportos (Dwyer et al., 2001).

A prática da Educação Física tem influência no desenvolvimento das crianças com dificuldades escolares, como problema de atenção, leitura, escrita, cálculos e socialização (Neto et al., 2007).

Crianças e jovens que recebem exercício físico adicional tendem a mostrar melhorias nos atributos, tais como o aumento da função cerebral e nutricional, níveis de energia, concentração mais elevada, mudanças na constituição física que afeta a autoestima e melhorias do comportamento, em que tudo permite melhorar a aprendizagem cognitiva (Shephard, 1997; Tremblay et al., 2000).

As melhorias dos atributos cerebrais associados ao exercício físico regular consistem em aumento do fluxo sanguíneo cerebral, alterações nos níveis hormonais, a ingestão de nutrientes é reforçada e leva a uma maior excitação (Shephard, 1997).

As melhorias da função cerebral, os níveis de energia, autoestima e o comportamento têm sido atribuídos ao exercício físico e ao melhor desempenho acadêmico. Desta forma ao invés de reduzir o tempo de exercício físico planejado e orientado, as escolas devem considerar em melhorar e desenvolver os programas de educação física (Scheuer & Mitchell, 2003).

O exercício físico é associado a uma melhoria da saúde em geral entre as crianças em idade escolar, os programas de educação física ajudam as crianças a desenvolver habilidades sociais, melhora a saúde mental e reduz os comportamentos de risco (Taras 2005).

A inatividade física influencia prejudicialmente a função cognitiva das crianças e por sua vez o desempenho escolar, enquanto o exercício físico adequado e o aumento da aptidão cardiorrespiratória os pode beneficiar (Burkhalter & Hillman, 2011; Castelli et al., 2011; Chomitz et al., 2009; Hillman et al., 2008; Van Dusen et al., 2011).

A educação física não deve ser constituída apenas por exercícios e gestos técnicos desportivos, deve oferecer a criança movimentos que representam as manifestações do corpo humano (Neto et al., 2007; Schirmer et al., 2004).

Os exercícios programados ainda que simples são importantes, na melhoria do funcionamento mental da criança que são imprescindíveis para o desenvolvimento cognitivo e social (Tomprowski et al., 2008).

Ainda (Tompsonowski et al., 2008) as crianças que apresentam problemas de coordenação motora tendem a deparar-se com dificuldade na vida cotidiana e acadêmica. A luz da sua investigação sugere ainda que os pais, professores e os médicos devem estar cientes das necessidades de identificar défices no desempenho funcional da criança de forma a obter um plano de intervenção adequada.

A prática do exercício físico desde a infância pode contribuir para a melhoria ou para a manutenção da saúde e função cognitiva enquanto adulto. Uma vez que já se demonstrou que o exercício físico influencia a estrutura e as funções cerebrais, iniciar a sua prática desde muito cedo pode ajudar a modelar a sua estrutura e a forma como funciona durante a maturação. Assim quanto mais cedo se começar melhor (Hillman et al., 2008).

III- Objetivos

- Avaliar a existência de Desordens Coordenativas no Desenvolvimento nos alunos, aplicando a bateria M ABC – 2.
- Verificar se existe diferenças entre sexo, dos níveis parciais e totais de coordenação motora.
- Verificar se existe um efeito da idade, dos níveis parciais e totais de coordenação motora.
- Verificar se existe um efeito do desempenho escolar (Fraco, Suficiente e Bom) ao nível do domínio cognitivo, dos níveis parciais e totais de coordenação motora.

IV- Material e Métodos

4.1. Descrição e caracterização da amostra

Para a realização deste estudo foi selecionada uma amostra de 36 crianças (20 do sexo masculino e 16 do sexo feminino), com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos de idade ($M= 4,53$; $dp=0,506$), de nacionalidade portuguesa. Foi escolhido por conveniência, um jardim-de-infância do concelho de Guimarães, distrito de Braga.

Para a seleção da amostra foram definidos como critérios de inclusão, crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade de nacionalidade portuguesa e excluídas todas que não tinham expressão motora como disciplina.

Foi solicitada autorização ao Agrupamento de Escolas Francisco de Holanda e a Direção do Agrupamento deferiu o pedido permitindo a realização do estudo no jardim-de-infância da Escola de Santa Luzia.

Quadro 4 - Caracterização da Amostra por idades e sexos. Número de sujeitos, percentagens relativas e percentagens totais.

	Sexo		Total N (%)
	Masculino N (%)	Feminino N (%)	
Idade 4	10(27,0)	7(19,4)	17 (47,2)
N (%) 5	10(27,0)	9 (25,0)	19 (52,7)
Total N (%)	20 (55,5%)	16 (44,4)	36 (100)

Dos indivíduos da amostra, 20 (55,5%) são do sexo masculino e 16 (44,4%) são do sexo feminino. Quanto à idade 17 (47,2%) têm 4 anos e 19 (52,7%) tem 5 anos

4.2. Instrumento

Para a avaliação das variáveis relacionadas com a destreza e coordenação motora foi utilizado a bateria de testes M ABC -2.

4.3. Características do Movimento Assessment Battery for Children-2 (Henderson et al., 2007)

A eleição adequada de um método de avaliação depende da intenção com que se pretende aplicar. Antes da aplicação de qualquer instrumento de avaliação é essencial ter conhecimento aprofundado sobre a sua aplicabilidade. Quando neste estudo nos propomos a aplicar a Bateria M ABC -2 temos bem presente o âmbito da sua aplicação e as suas características.

4.3.1. Bateria M ABC – 2

O M ABC - 2 é constituído por um Teste motor formal e uma Lista de verificação. O Teste M ABC - 2 é revisto e editado em 2007, é a segunda edição da Bateria de testes M ABC editado em 1992, do qual resulta de desenvolvimento de um trabalho iniciado em 1966, publicado pela primeira vez em 1972 como Test of Motor Impairment (TOMI), revisto em 1984 por Stott, Moyes e Henderson (Henderson & Sugden, 1992). Esta bateria de teste foi desenvolvida especificamente para auxiliar os profissionais responsáveis, com o intuito de ajudar crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 16 anos com dificuldades de movimento (Henderson et al., 2007).

A Bateria de testes M ABC - 2 inclui no seu pacote, um teste estandardizado que requer a presença da criança para realizar um conjunto de tarefas motoras segundo orientações específicas. Juntamente com as normas relacionadas com a idade, a Bateria também fornece informação qualitativa de como a criança aborda e realiza as tarefas. Tem ainda no seu pacote um manual de intervenção, designado Intervenção Ecológica para Crianças com Dificuldades de Movimento – esta abordagem é baseada na extensa experiência educacional e clínica dos autores e traduz as atuais perspetivas dos princípios de aprendizagem motora. Começando com uma descrição das bases teóricas da abordagem, o profissional é guiado por uma discussão desde assuntos organizacionais relacionados com o processo até a uma orientação passo-a-passo de como ensinar individualmente a criança uma nova habilidade.

Com o intuito de identificar e descrever uma possível diminuição das habilidades motoras na criança esta bateria combina uma avaliação qualitativa e quantitativa. A bateria de testes e a Lista de Verificação complementam-se

uma a outra, a bateria de testes pretende fazer um diagnóstico mais detalhado e a Lista de Verificação é utilizada como um instrumento de despistagem.

No Teste M ABC - 2 de Henderson et al., (2007) a avaliação do desempenho é referenciada à norma através de percentis, utilizando a conversão das pontuações obtidas. Pontuações inferiores ao percentil 5 representam um desempenho fraco que devem ser consideradas como elevado risco de ter uma dificuldade motora. As pontuações entre o percentil 5 e 15 sugerem a presença de um “Risco” de ter uma dificuldade motora. As pontuações acima do percentil 15 sugerem que não se verifica nenhuma dificuldade motora.

A bateria de testes é constituída por vinte e quatro provas, divididas por três bandas de idade (Banda de Idade 1: 3-6 anos, Banda de Idade 2: 7-10 anos, Banda 3: 11-16 anos). Para cada banda de idade é apresentado um conjunto de oito provas que avaliam diferentes aspetos da habilidade motora da criança: três provas de Destreza Manual; duas de Atirar e Agarrar; três de Equilíbrio. A bateria de testes contempla diferentes tarefas com um grau de dificuldade distintas que varia de acordo com as idades. Todas as tarefas do teste M ABC – 2 foram estruturadas de forma a serem facilmente desempenhas por qualquer criança dentro de determinada faixa etária. Para o efeito deste estudo, cuja idade da amostra, se encontra ente os 3 e os 6 anos, foi utilizada a Banda de Idade 1.

As provas constituintes da Banda de Idade 1 são: a Destreza Manual constituída com uma tarefa manual unilateral, em que a precisão e a velocidade de execução com a mão preferida e a não preferida são examinadas isoladamente; uma tarefa manual bilateral exigindo uma vez mais precisão e velocidade na sua execução e uma tarefa em que a mão preferida é utilizada de forma controlada. As provas de Atirar e Agarrar consistem em duas tarefas: uma de receção e outra de projeção. As provas de Equilíbrio requerem, uma tarefa de equilíbrio estático, o segundo equilíbrio dinâmico em que a criança deve ser capaz deslocar-se com movimentos lentos e controlados a terceira a criança deve realizar movimentos explosivos.

Para o efeito deste estudo foram aplicadas a todas as crianças da amostra, as provas da Banda de Idade 1, as habilidades e a descrição das provas encontram-se descritas no Quadro (5).

Quadro 5 - Caracterização das provas do Teste M ABC -2 para a banda de idade 1: habilidades motoras e descrição das provas

Habilidade Motora	Descrição Prova (resultado avaliado)
Destreza Manual	Inserir moedas num mealheiro (tempo em segundos)
	Enfiar contas num cordão (tempo em segundos)
	Delinear percurso da bicicleta (número de erros)
Atirar e Agarrar	Agarrar saco de feijões (número de vezes que agarra)
	Atirar saco de feijões para o tapete (número de vezes com sucesso)
Equilíbrio	Equilibrar-se sobre um pé (tempo em segundos)
	Caminhar em pontas (número correto de passos consecutivos)
	Saltar nos colchões (Número de saltos corretos e consecutivos)

4.3.2. Procedimentos metodológicos gerais

O M ABC – 2, é acompanhado pelo Formulário de Registo e das instruções de aplicação dos testes, ao qual foi aplicada individualmente às 36 crianças constituintes da amostra. Antes da aplicação dos Testes foram estudadas as instruções de aplicação e praticados os procedimentos de administração das tarefas para a Banda de Idade 1.

A aplicação do teste foi realizada nas instalações do jardim-de-infância que as crianças frequentavam, numa das salas disponibilizadas para esse efeito, o que possibilitou a eliminação de fatores externos que pudessem perturbar a atenção das crianças, na execução das tarefas. De forma a não interferir com o habitual funcionamento das atividades foi definido com as Educadoras de Infância, que as avaliações se iriam realizar durante o mês de Março e Abril nas aulas de expressão motora em que o nosso Núcleo de Estágio estava responsável por lecionar, cada sessão teve a duração de 60 minutos.

Todas as tarefas foram aplicadas segundo o manual de utilização do teste. O local e a disposição dos materiais do teste foram previamente preparados, com o intuito de seguir os procedimentos de segurança indicados pelo Manual.

Para cada grupo de testes (destreza manual, atirar e agarrar e equilíbrio), foi calculado o valor médio dos desempenhos relativos aos testes que compõem cada grupo. Foi calculado o somatório dos resultados totais estandardizados de cada conjunto de tarefas motoras, que permitiu situar no sistema de referência Traffic Light System (Semáforo). Através dos resultados obtidos e com a idade dos sujeitos obteve-se o resultado padrão total estandardizado derivada da tabela de referência da bateria de testes. É de realçar que a soma destes quatro resultados totais estandardizados equivale a uma pontuação que varia entre <29 e 108+ pontos, estando relacionado com uma determinada percentagem. Neste semáforo, a cor vermelha representa “desordens da coordenação motora” (ponto de corte: <56 pontos), a cor amarela representa “propensão para essas desordens” (ponto de corte: 57 a 67 pontos) e a cor verde representa “ausência de desordens da coordenação motora” (ponto de corte: >67 pontos) (Henderson, Sugden & Barnett, 2007).

O facto de os crianças já conhecerem o nosso Núcleo de Estágio, facilitou a aplicação dos testes, no entanto estes só foram aplicados quando a criança demonstrava interesse em iniciar as provas. Desta forma nem sempre foi seguida a ordem pela qual são apresentadas as provas no Formulário de Registo, estando de acordo com o sugerido pelos autores.

4.3.3. Preferência Manual

Para definir a preferência manual das crianças, foi aplicado o Protocolo Dutch Handedness Questionnaire Van Strien (2002). Antes ainda de iniciar os testes, foi pedido as crianças que escrevessem o seu nome numa folha em branco para determinar a Mão preferida (escrita). Assim, apenas um sujeito tem preferência manual esquerda, do sexo masculino, apresentando os restantes sujeitos da amostra com preferência manual direita.

4.3.4. Avaliação do Domínio Cognitivo

Para aceder ao desempenho escolar dos alunos as classificações finais do 1º período de cada um dos sujeitos da amostra. No domínio cognitivo os alunos foram avaliados pelas professoras responsáveis pelas turmas em 6 conteúdos: Vocabulário, Memória, Cores e Sons, Formas e Tamanhos, Desenho e Matemática, esta avaliação pretende saber se o aluno já tem adquirido estes

conteúdos ou esta numa fase de aquisição. Ao nível do domínio cognitivo, os alunos foram agrupados: (i) Fraco (um ou dois conteúdos adquiridos); (ii) Suficiente (três ou quatro conteúdos adquiridos); (iii) Bom (cinco ou seis conteúdos adquiridos)

4.3.5. Procedimentos estatísticos

Após a recolha dos dados, procedeu-se a organização e a análise estatística, com recurso ao programa estatístico Statistical Package for the Social Sciences versão 21.0. A análise exploratória dos dados foi realizada com o objetivo de garantir a normalidade da distribuição e excluir a eventual presença de outliers, através do teste de Shapiro-Wilk. Seguidamente foi utilizada a estatística descritiva (média e desvio padrão) nas variáveis do estudo. No que diz respeito à estatística inferencial, aplicou-se o teste Mann-Whitney para comparar os grupos da variável independente Sexo e Idade relativamente às variáveis dependentes (destreza manual, atirar e agarrar, equilíbrio e resultado total da bateria), aplicou-se ainda o teste Kruskal-Wallis Test para comparar os grupos da variável independente Domínio Cognitivo (Fraco, Suficiente e Bom), relativamente às variáveis dependentes (destreza manual, atirar e agarrar, equilíbrio e resultado total da bateria). Para analisar os resultados da aplicação dos métodos estatísticos a seguir referidos foi mantido o nível de significância de $p \leq 0,05$.

V- Resultados

A apresentação de resultados foi organizada de forma a permitir observar a possível existência de efeitos das variáveis sexo, idade e domínio cognitivo nas capacidades de coordenação motora avaliadas através do teste M ABC – 2.

A Tabela 1 apresenta os resultados das pontuações para a Destreza Manual, Atirar e Agarrar, Equilíbrio e a Pontuação total da bateria, obtidas através do M ABC - 2 para o sexo masculino e para o sexo feminino.

Tabela 1 – Destreza Manual, Atirar e Agarrar, Equilíbrio e Resultado Total obtidas através do M ABC – 2 para o sexo masculino e feminino. Média, desvio padrão, valores de z e de p.

Mann-Whitney Test - Sexo	♂		♀		z	p
	Media	Desvio Padrão	Media	Desvio Padrão		
Destreza Manual	31,35	7,13	33,18	10,02	-0,925	0,368
Atirar e Agarrar	20,40	5,14	18,18	4,76	-1,088	0,290
Equilíbrio	32,60	4,76	32,75	5,68	-0,559	0,581
Resultado Total	84,35	13,48	84,00	18,08	-0,080	0,937

Relativamente ao sexo não se verificam diferenças significativas entre os sexos na destreza manual, atirar e agarrar, equilíbrio e no resultado total da bateria obtidas através do M ABC – 2.

A Tabela 2 apresenta os resultados das pontuações para a Destreza Manual, Atirar e Agarrar, Equilíbrio e a Pontuação total da bateria, obtidas através do M ABC - 2 para a idade quatro e cinco anos.

Tabela 2 - Destreza Manual, Atirar e Agarrar, Equilíbrio e Resultado Total obtidas através do M ABC – 2 para a idade quatro e cinco anos. Média, desvio padrão, valores de z e de p.

Mann-Whitney Test - Idade	4 Anos		5 Anos		z	p
	Media	Desvio Padrão	Media	Desvio Padrão		
Destreza Manual	26,82	7,56	36,94	6,09	-3,571	0,000
Atirar e Agarrar	18,76	4,96	20,00	5,15	-1,194	0,244
Equilíbrio	32,64	5,92	32,68	4,43	-0,047	0,975
Resultado Total	78,23	15,36	89,52	13,83	-2,076	0,038

Verificamos que os alunos com 5 anos obtiveram melhor desempenho com diferenças estatisticamente significativas ($p=0,001$) na destreza manual ($36,94\pm6,09$) comparativamente aos alunos com 4 anos ($26,82\pm7,56$). Não se

verificam diferenças significativas entre idades, relativamente a Atirar e Agarrar e no Equilíbrio. Verificamos que os alunos com 5 anos obtiveram melhor desempenho com diferenças estatisticamente significativas ($p=0,038$) no resultado total da bateria do M ABC -2 ($89,52\pm13,83$) comparativamente aos alunos com 4 anos ($78,23\pm15,36$).

A Tabela 3 apresenta os resultados das pontuações para a Destreza Manual, Atirar e Agarrar, Equilíbrio e a Pontuação total da bateria, obtidas através do M ABC - 2 para o Domínio Cognitivo (fraco, suficiente e bom).

Tabela 3 - Destreza Manual, Atirar e Agarrar, Equilíbrio e Resultado Total obtidas através do M ABC – 2 para o domínio cognitivo (fraco, suficiente e bom). Média, desvio padrão, valores de z e de p.

Kruskal-Wallis Test – Domínio Cognitivo	Fraco		Suficiente		Bom		χ^2	p
	Media	Desvio Padrão	Media	Desvio Padrão	Media	Desvio Padrão		
Destreza Manual	26,92	8,32	31,33	7,28	37,06	6,14	10,019	0,006
Atirar e Agarrar	17,71	3,14	20,83	7,52	20,37	5,21	3,370	0,185
Equilíbrio	31,35	6,27	32,00	4,97	34,06	3,85	2,512	0,284
Resultado Total	76,00	14,59	84,16	15,52	91,37	13,23	7,201	0,027

Verificamos que os alunos com bom desempenho no domínio cognitivo apresentam um desempenho significativamente superior ($37,06\pm6,14$, $p=0,006$) na destreza manual, comparativamente aos restantes grupos. Relativamente a Atirar e Agarrar e ao Equilíbrio, verificamos que não existem diferenças estatisticamente significativas entre o desempenho dos alunos no domínio cognitivo. No que respeita ao resultado total da bateria, obtidas através do M ABC – 2, podemos verificar uma diferença estatisticamente significativa ($p=0,027$) tendo os alunos com bom desempenho no domínio cognitivo um valor ($91,37\pm13,23$) mais elevado do que os alunos com fraco desempenho no domínio cognitivo ($76,00\pm14,59$).

Não verificamos nenhuma interação entre as variáveis independentes (Domínio cognitivo x sexo, Domínio cognitivo x idade, sexo x idade) na coordenação motora.

VI- Discussão dos resultados

O objetivo principal deste estudo foi analisar o efeito do domínio cognitivo na coordenação motora, sendo também contemplado o sexo e a idade como variável de análise.

Começando por analisar a existência de Desordens Coordenativas no Desenvolvimento (DCD) verificamos, através da aplicação da bateria de testes M ABC – 2, que um aluno do sexo feminino encontra-se na zona vermelha do Traffic Light System, o que significa que apresenta desordens na coordenação motora. Contudo, os restantes dos alunos encontram-se na zona verde, com ausência de desordens da coordenação motora.

Relativamente ao fator sexo, o nosso estudo não verificou diferenças significativas entre sexos. De acordo com Leão (2008) num estudo com 60 crianças mais velhas (11-12 anos) e Cardoso et al. (2009) com 80 crianças mais novas (4-8 anos), também não verificaram diferenças significativas para esta variável. Podemos, ainda, verificar no estudo realizado por Silva e Beltrame (2011) que não houve correlação entre sexo e coordenação motora. Confirmando os nossos resultados, o estudo realizado por Barroso (2008), que avaliou a destreza manual através do Minnesota Manual Dexterity test, não verificou diferenças entre os sexos. Os resultados apresentados neste estudo, assim como em outros estudos Chow et al. (2006) com uma amostra de 1292 crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos, Van Waelvelde et al. (2008) com uma amostra de 506 crianças dos 4 aos 5 anos, indicam que as diferenças de sexo não se verificam diferenças significativas. Tal como no estudo de validação do instrumento original realizado por Henderson e Sugden (1992) no sentido de elaborar as normas percentílicas do M-ABC para a população americana, não se verificaram diferenças significativas entre sexos nos resultados totais.

Porém, os nossos resultados discordam com alguns estudos, Freitas (2014) verifica uma diferença significativa nas habilidades com bola (atirar e agarrar), apresentando o sexo masculino um melhor desempenho do que o sexo feminino, avaliada através do teste M ABC. Um estudo de Livesey et al. (2007) atesta que as raparigas têm melhores resultados, ao nível da destreza manual

e equilíbrio, avaliada através do teste M ABC. Um trabalho de Magalhães (2008) verifica uma performance significativa superior do sexo feminino, ao nível da destreza manual, avaliada através do teste Purdue Pegboard.

Assim, acredita-se que não será necessário separar o sexo em termos normativos, considerando as divergências existentes na literatura. Divergências, estas que podem ocorrer devido à escolha de diferentes instrumentos e parâmetros de normalidade, tipos de estudos, populações investigadas, entre outros fatores.

No que respeita ao fator idade, o nosso estudo verificou diferenças significativas na destreza manual e no resultado total da bateria de testes do M ABC – 2, segundo o qual os alunos com 5 anos apresentaram melhor desempenho que os alunos com 4 anos. Estes resultados estão de acordo com anteriores constatações de Giagazoglou et al., (2011) num estudo com 412 crianças dos 4 aos 6 anos, Engel-Yeger et al., (2010) no seu estudo com 249 crianças dos 4 aos 12 anos e Livesey et al., (2007) com uma amostra de 514 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, verificaram um melhor desempenho motor na destreza manual e resultado total da bateria de teste M ABC. Também, Henderson e Sugden (1992) corroboram com os nossos resultados, segundo o estudo que se baseou para padronizar a bateria de teste M ABC, as crianças mais velhas são mais proficientes, em média, comparando com as crianças mais novas. E, Barroso (2008) com outros instrumentos, também verificou um melhor desempenho na destreza manual em crianças mais velhas comparativamente a crianças mais novas.

No nosso estudo podemos observar que no domínio cognitivo existem diferenças significativas nas habilidades da destreza manual e no resultado total da bateria, o mesmo não se observou nas habilidades de atirar e agarrar e no equilíbrio, ainda assim os nossos resultados indicam que os alunos com bom desempenho no domínio cognitivo apresentam melhores resultados de coordenação motora na bateria de teste M ABC – 2 em comparação aos alunos com fraco desempenho no domínio cognitivo.

Os nossos resultados vão de encontro a estudos semelhantes, Silva e Bethame (2011) inferiram que crianças sem dificuldades de aprendizagem

tiveram melhor desempenho na maior parte das habilidades avaliadas, além que houve uma associação entre o indicativo de problemas motores com as dificuldades de aprendizagem na escrita, matemática e leitura, Neto et al., (2007) num estudo com 289 crianças, evidencia uma associação positiva entre as dificuldades de aprendizagem e os atrasos na coordenação motora, Cruddace e Riddell (2006) num estudo com uma amostra de 129 crianças refere que as crianças com dificuldades de coordenação motora apresentam um fraco desempenho no domínio cognitivo e nos índices de atenção. McPhillips e Sheehy, (2004) e Visscher et al., (2007) apontam que as dificuldades de coordenação estão associadas significativamente com atrasos na capacidade de leitura e de linguagem. Podemos encontrar na literatura numerosos estudos que evidenciam uma relação positiva entre o desempenho escolar e o exercício físico (Pate et al., 1996; Raudsepp & Viira, 2000; Sibley & Etnier, 2003; Tremblay et al., 2000) e a participação em desportos (Dwyer et al., 2001).

Segundo Freitas (2014) as atividades de âmbito recreativo devem ser desenvolvidas na idade pré-escolar, fase em que as crianças possuem mais tempo para as brincadeiras e jogos, em que os professores dispõem de mais tempo para estimular mais intensamente as crianças para os trabalhos manuais e diversos jogos.

Neste sentido, pensamos ser essencial proporcionar às crianças experiências motoras diversificadas desde os primeiros anos de vida, de modo a desenvolver o seu repertório motor e proporcionar um melhor desempenho motor ao longo da sua vida.

De acordo com Sibley e Etnier (2003) “enquanto professores de Educação Física, acreditamos na criança como um todo que vem para a escola para ser educada e que isto requer treino físico e mental.”

VII- Conclusão

Neste ponto apresentam-se as principais conclusões da presente investigação com base nos resultados obtidos.

Na amostra foi encontrado um aluno do sexo feminino com desordens da coordenação motora.

Analisado o efeito da variável sexo, dos níveis parciais e totais na coordenação motora, o nosso estudo não verificou diferenças significativas. Este resultado revela, tal como no instrumento original M ABC, não existir necessidade de diferenciação segundo o sexo para as crianças dos 4 aos 5 anos.

Quando verificamos o efeito da variável idade, dos níveis parciais e totais na coordenação motora, o nosso estudo verificou diferenças significativas na comparação entre alunos com 4 e 5 anos no que respeita à destreza manual e resultado total da bateria de teste M ABC – 2, indicando que as crianças com 5 anos são mais proficientes, em média, em comparação com as crianças com 4 anos.

Verificado o efeito do desempenho escolar (Fraco, Suficiente e Bom) ao nível do domínio cognitivo, dos níveis parciais e totais de coordenação motora, o nosso estudo verificou diferenças significativas nas habilidades da destreza manual e no resultado total da bateria. Assim, os nossos resultados indicam que os alunos com bom desempenho no domínio cognitivo apresentam melhores resultados de coordenação motora na bateria de teste M ABC – 2 em comparação aos alunos com fraco desempenho no domínio cognitivo. Pensamos que este constitui-se como mais um argumento em defesa da Educação Física na escola.

Como limitação deste estudo referimos o número reduzido da amostra, o qual poderá limitar as conclusões. Sugerimos assim, no âmbito deste tema, um estudo com um maior número de sujeitos.

VIII- Bibliografia

American Psychiatric Association (1987). Diagnostic and statistical manual of mental disorders. 3rd rev. ed. Washington, DC: American Psychiatric Association, 1987. <http://ajp.psychiatryonline.org/article.aspx?articleID=165358>.

Barroso, J. (2008). Preferência lateral e assimetria motora funcional em crianças do 1º ciclo do Ensino Básico. Porto: J. Barroso. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Burkhalter, T., & Hillman, C. (2011). A narrative review of physical activity, nutrition, and obesity to cognition and scholastic performance across the human lifespan. *Advances In Nutrition* (Bethesda, Md.), 2(2), 201S-206S. doi:10.3945/an.111.000331.

Cardoso, J., Silva, A., Silva, M., & Vasconcelos, O. (2009). Contributo para a validação da bateria de avaliação Movement Assessment Battery for Children para a população Portuguesa.

Castelli, D. M., Hillman, C. H., Hirsch, J., Hirsch, A., & Drollette, E. (2011). FIT kids: Time in target heart zone and cognitive performance. *Preventive Medicine: An International Journal Devoted To Practice And Theory*, 52(Suppl), S55-S59. doi:10.1016/j.ypmed.2011.01.019.

Chomitz, V., Slining, M., McGowan, R., Mitchell, S., Dawson, G., & Hacker, K. (2009). Is there a relationship between physical fitness and academic achievement? Positive results from public school children in the northeastern United States. *The Journal Of School Health*, 79(1), 30-37. doi:10.1111/j.1746-1561.2008.00371.x.

Chow, S. K., Hsu, Y., Henderson, S. E., Barnett, A. L., & Lo, S. (2006). The Movement ABC: A Cross-Cultural Comparison of Preschool Children From Hong Kong, Taiwan, and the USA. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 23(1), 31-48.

Cruddace, S. A., & Riddell, P. M. (2006). Attention Processes in Children with Movement Difficulties, Reading Difficulties or Both. *Journal Of Abnormal Child Psychology*, 34(5), 675-683. doi:10.1007/s10802-006-9053-8.

Dwyer, T., J. F. Sallis, L. Blizzard, R. Lazarus, and K. Dean. (2001) Relationship of academic performance to physical activity and fitness in children. *Pediatric Exercise Science* 13:225–237, 2001.

Engel-Yeger, B., Rosenblum, S., & Josman, N. (2010). Movement Assessment Battery for Children (M-ABC): Establishing construct validity for Israeli children. *Research In Developmental Disabilities*, 31(1), 87-96. doi:10.1016/j.ridd.2009.08.001.

Ferreira, L.; Nascimento, R.; Apolinário, M.; Freudenheim, A. (2006). Desordem da coordenação do desenvolvimento. *Motriz*, Rio Claro, v.12 n.3 p.283-292, set./dez. 2006.

Freitas, C. (2014): Lateralidade e coordenação motora em crianças dos 4 aos 12 anos. Estudos com o teste M-ABC. Porto: C. Freitas. Dissertação de doutoramento apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Giagazoglou, P., Kabitsis, N., Kokaridas, D., Zaragas, C., Katartzi, E., & Kabitsis, C. (2011). The movement assessment battery in Greek preschoolers: the impact of age, gender, birth order, and physical activity on motor outcome. *Research In Developmental Disabilities*, 32(6), 2577-2582. doi:10.1016/j.ridd.2011.06.020.

Henderson et al., (2007) Movement assessment battery for children II: manual. Psychological Corporation.

Henderson, S.E., & Sugden, D.A. (1992). Movement assessment battery for children: manual. Psychological Corporation.

Hillman, C. H., Erickson, K. I., & Kramer, A. F. (2008). Be smart, exercise your heart: Exercise effects on brain and cognition. *Nature Reviews Neuroscience*, 9(1), 58-65. doi:10.1038/nrn2298.

Leão, M. (2008) Contributo para a validação da bateria de avaliação do movimento "Movement Assessment Battery for Children" para a população portuguesa : estudo realizado com a banda quatro: 11-12 anos de idade.

Livesey, D., Coleman, R., & Piek, J. (2007). Performance on the Movement Assessment Battery for Children by Australian 3- to 5-year-old children. *Child: Care, Health & Development*, 33(6), 713-719. doi:10.1111/j.1365-2214.2007.00733.x.

Magalhães, M. (2008). Efeito da PM e do sexo na DM e na transferência intermanual em crianças do 1º ciclo do ensino básico. Porto: M. Magalhães. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

McPhillips, M., & Sheehy, N. (2004). Prevalence of persistent primary reflexes and motor problems in children with reading difficulties. *Dyslexia (Chichester, England)*, 10(4), 316-338.

Michel, E., Roethlisberger, M., Neuenschwander, R., & Roebbers, C. (2011). Development of cognitive skills in children with motor coordination impairments at 12-month follow-up. *Child Neuropsychology: A Journal On Normal And Abnormal Development In Childhood And Adolescence*, 17(2), 151-172. doi:10.1080/09297049.2010.525501.

Neto, F.R.; Almeida, G.M.F.de; Caon, G.; Ribeiro, J.; Caram, J.A.; Piucco, E.C. (2007). Desenvolvimento Motor de Crianças com Indicadores de Dificuldades na Aprendizagem Escolar. *R. bras. Ci e Mov.* 2007; 15(1): 45-51.

Owen, S. E., & McKinlay, I. A. (1997). Motor difficulties in children with developmental disorders of speech and language. *Child: Care, Health & Development*, 23(4), 315-325.

Pate, R. R., G. W. Heath, M. Dowda, and S. G. Trost. (1996). Associations between physical activity and other health behaviors in a representative sample of US adolescents. *Am. J. Public Health* 86:1577–1581, 1996.

Pieters, S., Desoete, A., Van Waelvelde, H., Vanderswalmen, R., & Roeyers, H. (2012). Mathematical problems in children with developmental coordination disorder. *Research In Developmental Disabilities*, 33(4), 1128-1135. doi:10.1016/j.ridd.2012.02.007.

Raudsepp, L., and R. Viira. (2000). Sociocultural correlates of physical activity in adolescents. *Pediatric Exercise Science* 12:51–60, 2000.

Scheuer, L. J., & Mitchell, D. D. (2003). Does physical activity influence academic performance?. Sportapolis.

Schirmer, C. R.; Fontoura, D. R.; Nunes, M. (2004). Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem. *J Pediatr* 2004; 80 (2): 65-103.

Schmidt, R., & Wrisberg, A. (2000). Motor learning and performance a problem-based learning approach. Champaign, IL: Human Kinetics.

Shephard RJ. (1997) Curricular physical activity and academic performance. *Pediatric Exercise Science*, 1997;9:113-125

Sibley, B. A., & Etnier, J. L. (2003). The relationship between physical activity and cognition in children: a meta-analysis. *Pediatric Exercise Science*, 15(3), 243-256.

Silva, J., Bethame, T. S. (2011) Desempenho motor e dificuldades de aprendizagem em escolares com idades entre 7 e 10 anos: Motricidade, vol. 7, 2, pp. 57 – 68.

Silva, J., Dantas, L., Cattuzzo, M., Walter, C., Moreira, C., Souza, C. (2006). Teste MABC: aplicabilidade da lista de checagem na região sudeste do Brasil. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 6(3), 356-361.

Strien, V. (2002). Protocolo Preferência Manual

Tani, G. (2005). Aprendizagem motora: tendências e problemas de Investigação, *REVISTA GALEGO-PORTUGUESA DE PSICOLOGÍA E EDUCACIÓN* N° 2 (Vol. 2) Ano 2º-1998 ISSN: 1138-1663.

Taras, H. (2005). Physical Activity and Student Performance at School. *Journal Of School Health*, 75(6), 214-218.

Tomporowski, P. D., Davis, C. L., Miller, P. H., & Naglieri, J. A. (2008). Exercise and Children's Intelligence, Cognition, and Academic Achievement. *Educational Psychology Review*, 20(2), 111-131. doi:10.1007/s10648-007-9057-0.

Tremblay, M. S., Inman, J. W., & Willms, J. D. (2000). The Relationship Between Physical Activity, Self-Esteem, and Academic Achievement in 12-Year-Old Children. *Pediatric Exercise Science*, 12, 312-324.

Van Dusen, D., Kelder, S., Kohl, H., Ranjit, N., & Perry, C. (2011). Associations of physical fitness and academic performance among schoolchildren. *The Journal Of School Health*, 81(12), 733-740. doi:10.1111/j.1746-1561.2011.00652.x.

Van Waelvelde, H., Peersman, W., Lenoir, M., Smits Engelsman, B., & Henderson, S. (2008). The movement assessment battery for children: similarities and differences between 4- and 5-year-old children from Flanders and the United States. *Pediatric Physical Therapy: The Official Publication Of The Section On Pediatrics Of The American Physical Therapy Association*, 20(1), 30-38. doi:10.1097/PEP.0b013e31815ee2b2.

Visscher, C., Houwen, S., Scherder, E., Moolenaar, B., & Hartman, E. (2007). Motor profile of children with developmental speech and language disorders. *Pediatrics*, 120(1), e158-e163.

Vuijk, P., Hartman, E., Mombarg, R., Scherder, E., & Visscher, C. (2011). Associations between Academic and Motor Performance in a Heterogeneous Sample of Children with Learning Disabilities. *Journal Of Learning Disabilities*, 44(3), 276-282.

Westendorp, M., Hartman, E., Houwen, S., Smith, J., & Visscher, C. (2011). The relationship between gross motor skills and academic achievement in children with learning disabilities. *Research In Developmental Disabilities*, 32(6), 2773-2779. doi:10.1016/j.ridd.2011.05.032.

V- CONCLUSÃO

Termino assim este relatório, gostaria no entanto de deixar algumas reflexões relativamente ao que o EP significou para mim.

O EP representou para mim o concluir de um ciclo. Um ciclo de uma longa formação permitindo-me adquirir conhecimentos e competências preparando-me para a função da profissão docente. Ao longo do EP, procurei manter sempre ativo o interesse e a preocupação de ser reflexivo, porque esta condição permite desenvolver o espírito crítico, a prática consciente e as preocupações desta mui nobre profissão.

A elaboração deste documento fez-me compreender ainda melhor a minha evolução desde o inseguro ao confiante quase-professor, durante o EP. Compreendi que a persistência é um passo fundamental e imprescindível para o sucesso. Olhar para o erro não como fracasso mas sim como a oportunidade de aprender. Houve, certamente, ocasiões nas quais errei, mas procurei fazer destes erros uma ferramenta pedagógica, capaz de os converter numa situação de autoaprendizagem, em busca da excelência.

O EP reforçou ainda mais o desejo de continuar a trabalhar com pessoas. Esta imprevisibilidade associada ao trabalho com pessoas provoca uma descarga de sentimentos no trabalho de um professor. Neste ano letivo foi experienciando um conjunto de situações únicas que possivelmente não se repetem. Estou ciente que cada cidade, agrupamento, escola, ciclo, turma e alunos possuem diferentes necessidades que apelam a diferentes formas de intervenção.

No final deste processo, tenho a convicção que proporcionei aos meus alunos, colegas de estágio, PC e aos demais que comigo trabalharam, um conjunto de vivências únicas criando um ambiente de trabalho positivo, respeitador, promotor de integração, criativo e bem-humorado. É importante destacar os momentos mais marcantes neste meu percurso, a primeira e a última semana de aulas.

No decurso do EP considero que a minha principal conquista foi ao nível da turma que foram muito mais além da aquisição de competências motoras por parte dos alunos, foram também na aquisição de competências psicossociais que tornou a turma num grupo mais autónomo, respeitador, unido, entusiasta e motivado.

É com enorme prazer e satisfação que recordo este ano letivo, nunca esquecerei os momentos vividos na Escola Secundaria Francisco de Holanda, momentos únicos e inesquecíveis, extremamente enriquecedores que me proporcionaram um crescimento qualitativo ao nível profissional e pessoal.

Chegando ao final deste processo posso afirmar que este é o caminho que pretendo seguir, o caminho de um professor de Educação Física. Na realidade a vontade de ser professor por si só não é uma condição suficiente para ingressar na profissão docente, o tempo de crise em que vivemos torna extremamente difícil a colocação de novos professores. Desistir nunca foi opção, outras oportunidades vão surgir e o desejo de ser professor de Educação Física não vai desfalecer. Porque como afirma Bento (2008, p.49) “Por tudo isto fui, sou e quero continuar a ser professor.”

VI- BIBLIOGRAFIA

Batista, P. (2011). Modelação da competência: desafios que se colocam ao estágio profissional. In Batista, P., Queirós, P., Rolim, R. (2013) Livro Olhares sobre o estágio Profissional, FADEUP.

Batista, P. (2013). Documento do Perfil Global do Estudante-Estagiário 2013/2014, Porto: Universidade do Porto – Faculdade de Desporto

Batista, P., Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In Batista, P., Queirós, P., Rolim, R. (2013) Livro Olhares sobre o estágio Profissional, FADEUP.

Behets D., & Vergauwen, L. (2006). Learning to teach in the field. In Kirk, D., MacDonald, D., & O'Sullivan, M. (Eds), The Handbook of PE (pp. 407-24.). London: SAGE.

Bento, J. (2013). Um raio de luz. In Batista, P., Queirós, P., Rolim, R. (2013) Livro Olhares sobre o estágio Profissional, FADEUP.

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

Bento. J. (2004) Desporto – Discurso e Substância. CAMPO DAS LETRAS- EDITORES S.A..

Chepyator-Thomson, J. R., & Liu, W. (2003). Pre-service teachers reflections on student teaching experiences: lessons learned and suggestions for reform in PETE programs. Physical Educator 60(3), 2-12.

Craveiro, J. (s.d.). “*cit. in Histórias da Escola Secundária Francisco de Holanda*”. Consult. 23 de outubro de 2013, disponível em <http://www.esb3-fholanda.edu.pt/aefh/Escola/historia.pdf>.

Damásio, A. (2009). O Erro de Descartes (25ª ed.). Mem Martins, Portugal: Publicações Europa-América.

Dicionário Editora da Língua Portuguesa (2013). Porto Editora

Educação. Consult. 23-01-2014, disponível em <http://www.educacao.te.pt/professores/index.jsp?p=173&idDocumento=1590>.

Ganser, T. (1996). The cooperating teachers role. *Teacher Educator*, 31, 283-91.

Graça, A. (2009). *A docência como profissão*. Porto: Universidade do Porto – Faculdade de Desporto.

Hill, G. G., & Brodin, K. L. (2004). Physical education teachers' perceptions of the adequacy of university coursework in preparation for teaching. *Physical Educator*, 61(2), 75-87.

Jones, M., & Straker, K. (2006). What informs mentors' practice when working with trainees and newly qualified teachers? An investigation into mentors' professional knowledge base. *Journal of Education for Teaching*, 32(2), 165-84.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Matos, Z. (2013) Regulamento da unidade curricular estágio profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de educação física nos ensinos básicos e secundário da FADEUP.

Matos, Z. (2013). Normas orientadoras do estágio profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de educação física nos ensinos básicos e secundário da FADEUP.

Maxwell, J. C. (2007). *Talento não é tudo*. Lisboa: Smartbook

Mesquita (2013) *Fatores de eficácia da aula*. Porto: Universidade do Porto – Faculdade de Desporto. Aula da disciplina Didática Geral.

Mesquita, I. e Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no ensino do Desporto. In I. Mesquita e A. Rosado (Eds.) *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Edição FMH.

Mesquita, I. e Rosado, A. (2011). *“Pedagogia e Desporto”*. Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Nóvoa, A. (2009). "Para uma formação de professores construída dentro da profissão". Universidade de Lisboa. Lisboa. Portugal.

Oscar Wilde (1854-1900) cit. por Bento. J. (2004) Desporto – Discurso e Substância. CAMPO DAS LETRAS-EDITORES S.A..

Pimenta, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro Lucena (2004).” Estágio e Docência”. 2.ed. São Paulo: Cortez

Proença, J. (2008). Formação inicial de professores de Educação Física. Testemunho e compromisso. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Queirós, P. (2012). Níveis de Decisão Curricular. Porto: Universidade do Porto – Faculdade de Desporto. Unidade Curricular de Profissionalidade Pedagógica.

Queirós, P. (2012). Problemática concetual do currículo. Porto: Universidade do Porto – Faculdade de Desporto. Unidade Curricular de Profissionalidade Pedagógica.

Ramos, V., Graça, A. & Nascimento, J. (2008). O conhecimento pedagógico do conteúdo: estrutura e implicações à formação em Educação Física. Revista brasileira de Educação Física e Esporte, 22(2), 161-171.

Rink, J. (1993). Teaching Physical Education for Learning. (2nd ed.). St. Louis: Mosby.

Rodrigues, A. (2001). A Formação de Formadores para a Prática na formação inicial de professores. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Lisboa

Rodrigues, E. (2009). Supervisão Pedagógico: Desenvolvimento da autonomia e da capacidade reflexiva dos estudantes estagiários. Porto: Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Rolim, R. (2013). Revisitar o Baú de Orientador de Estágio: indagações, reflexões e retalhos sobre a supervisão do estágio profissional. In Batista, P., Queirós, P., Rolim, R. (2013) Livro Olhares sobre o estágio Profissional, FADEUP.

Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In Rosado, A., & Mesquita, I, (2011.), *Pedagogia do desporto* (pp. 69-130). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Siedentop, D. & Tannehill, D. (2000). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. (4th ed.). Mayfield Publishing Company.

Siedentop, D.(1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (3ª ed.). Mountain View, California: Mayfield Publishing.

Silva, T. (2009). Elementos para a compreensão da Reflexão em Situação de Estágio Pedagógico: estudo de caso de um Estudante-Estagiário de Educação Física. Porto: Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Tannehill, D., & Goc-Karp, G. (1992). The student teaching practicum: placement trends and issues. *Physical Educator*, 49(1), 39-48.

Vickers, J. N. (1990). Instructional design for teaching physical activities: a knowledge structures approach.

Vieira, D., Caires, S., & Coimbra, J. (2001). Do ensino superior para o trabalho: Contributo dos estágios para a inserção profissional. *Revista Brasileira de Orientação profissional*, 12(1), 29-36.