

Relatório de Estágio Profissional
Entre o Aprender e o Ensinar
O caminho para a docência

Relatório de Estágio Profissional apresentado com vista a obtenção do 2.º Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário ao abrigo do Decreto-lei n.º 74/2006, de 24 de março, e do Decreto-lei n.º 4/2007, de 22 de fevereiro.

Orientadora: Mestre Cristina Côrte-Real

Professora Doutora Lurdes Ávila-Carvalho

Joana Catarina Pereira da Silva

Porto, setembro de 2014

Ficha de Catalogação:

Silva, J. (2014). *Entre o aprender e o ensinar. O caminho para a docência*. Porto: J. Silva. Relatório de Estágio Profissionalizante para a obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Palavras-chave: ESTÁGIO PROFISSIONAL, PROFESSOR, COORDENAÇÃO MOTORA, ATENÇÃO, RENDIMENTO ESCOLAR.

*“Tenho saudades desse dia
Em que na Faculdade entrei”*

(Desportuna)

Agradecimentos

Aos meus Pais, Luísa e Luís Filipe, por me apoiarem sempre, por me darem liberdade de escolha mas ao mesmo tempo por terem cumprido a sua função de educadores, transmitindo-me valores, princípios e contribuindo assim para a pessoa que sou hoje. À minha Irmã, Ana Luísa, por me deixar ser a filha preferida e por fazer o favor de me aturar há 22 anos o que nem sempre é fácil.

À minha Tia Mila e ao meu Tio Toni por serem como meus segundos pais, estando sempre presentes nos momentos importantes.

Ao meu Professor Cooperante, Mestre António Portela, por me ter proporcionado uma boa relação com a escola e me ter acompanhado durante este ano, sempre pronto para ajudar e para partilhar experiências.

À minha Professora Orientadora, Mestre Cristina Côrte-Real, pela partilha de opiniões, pelas críticas construtivas e principalmente pela orientação na construção deste relatório de estágio.

Ao meu núcleo de estágio, ao Ayrton pela descontração e à Joana pela companhia, pela animação e pelas “super ideias”, que tornaram este percurso mais fácil.

À Professora Doutora Lurdes Ávila, por ter dado connosco o pontapé de saída neste estágio e por se mostrar sempre disponível.

À Desportuna e a todas as meninas que dela fazem parte por me terem mostrado o outro lado da vida académica, por me proporcionarem momentos de pura

diversão e também me mostrarem que nem sempre é fácil trabalhar em grupo, mas que vale sempre a pena tentar atingir um objetivo comum.

Ao grupo de “descompensados”, Juliana, Gonçalo, Coelho e Tiago, por todos os momentos partilhados no primeiro ano de mestrado, pelos trabalhos que só foram possíveis de concretizar com a vossa ajuda e acima de tudo pela amizade sempre demonstrada.

Aos meus “amigos dos autistinhas” por todos os momentos passados fora da rotina da faculdade.

À Juliana, Joana e Mariana por serem, juntamente comigo, as “resistentes” da Biblioteca e porque sem elas os dias em frente ao computador não teriam sido os mesmos.

A toda a minha família e todos os meus amigos, que estando perto ou longe contribuem para que eu seja uma pessoa mais completa.

A todos eles o meu sincero OBRIGADA.

Índice Geral

Agradecimentos	V
Índice Geral	VII
Índice de Gráficos	IX
Índice de Quadros	XI
Resumo	XIII
Abstract	XV
Lista de Abreviaturas.....	XVII
1. Introdução	1
2. Enquadramento Pessoal	5
2.1. Identificação Pessoal	7
2.2. Expectativas em relação ao Estágio Profissional.....	8
2.3. Entendimento do Estágio Profissional.....	11
3. Enquadramento Institucional	15
3.1. Escola como Instituição	17
3.2. Escola Secundária/2,3 de Águas Santas	19
3.3. A turma	21
4. Realização da Prática Profissional	25
4.1. Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem	27
4.1.1. Conceção.....	28
4.1.2. Planeamento.....	29
4.1.3. Realização	34
4.1.3.1. Preparação das Aulas	35
4.1.3.2. Gestão do Tempo de Aula.....	36
4.1.3.3. Feedback Pedagógico	38
4.1.3.4. Realização de Rotinas.....	41
4.1.3.5. Controlo da Turma.....	43
4.1.3.6. Refletir - o caminho para a evolução	45
4.1.3.7. Um aluno especial	47
4.1.3.8. Uma experiência com uma turma de profissional.....	50
4.1.3.9. Modelos de Ensino nos Jogos Desportivos Coletivos	52
4.1.4. Avaliação	54

4.2. Relação entre Coordenação Motora, Atenção e Rendimento Escolar entre alunos de uma turma de 7.º ano	57
4.2.1. Resumo	57
4.2.2. Abstract.....	58
4.2.3. Introdução	59
4.2.4. Pertinência do Estudo.....	61
4.2.5. Objetivos.....	62
4.2.6. Amostra	62
4.2.7. Metodologia	63
4.2.8. Apresentação de Resultados e Discussão	64
4.2.9. Conclusões	69
4.2.10. Referências Bibliográficas	70
4.3. Participação na Escola e Relações com a Comunidade	72
4.3.1. Dia Internacional da Pessoa com Deficiência	72
4.3.2. Corta-Mato Distrital	73
4.3.3. Café Concerto.....	75
4.3.4. Música. Dança. Ação!	75
4.3.5. Desporto Escolar – Boccia.....	77
4.4. Desenvolvimento Profissional	80
5. Conclusão e Perspetivas para o Futuro	83
Referências Bibliográficas	87
Anexos	XVIII
Anexo 1 – Ficha de Registo do MABC - 2.....	XX
Anexo 2 - Trail Making Test	XXI
Anexo 3 – Cartaz da Atividade “Música, Dança, Ação!”	XXII

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Relação entre avaliação teórica e coordenação motora.....	66
Gráfico 2 - Relação entre avaliação teórica e atenção.....	67
Gráfico 3 - Relação entre atenção e coordenação motora.....	68

Índice de Quadros

Quadro 1 – Modalidades previstas, modalidades lecionadas e número de aulas dedicadas a cada modalidade.....	31
Quadro 2 - Exemplo de parte da organização de um plano de aula	33
Quadro 3 - Análise descritiva das variáveis (n=20)	64
Quadro 4 - Correlação entre as variáveis coordenação motora e avaliação das disciplinas.....	65
Quadro 5 - Correlação entre a avaliação das disciplinas teóricas e a atenção	67
Quadro 6 - Níveis de correlação entre as variáveis coordenação motora e atenção	68

Resumo

Este relatório de estágio profissional foi elaborado com o intuito de relatar a minha experiência enquanto estudante estagiária na Escola Secundária de Águas Santas. Desta forma, pretendo demonstrar as experiências vividas, reportando-me às diferentes opções tomadas ao longo do ano e apoiando-me em bibliografia relativa ao tema. A divisão deste relatório foi feita em 5 capítulos: *Introdução*, onde é feita uma primeira abordagem ao que foi descrito ao longo de todo o documento; *Enquadramento Pessoal*, onde é descrito o caminho por mim percorrido até ao início deste ano letivo, bem como o meu entendimento sobre o estágio profissional; *Enquadramento Institucional*, no qual são expostas as características da escola e da turma que frequentei; *Realização da Prática Profissional*, que integra todos os processos desde a conceção até à avaliação, dando especial destaque aos aspetos mais marcantes da minha atuação enquanto professora. Está aqui também presente o estudo de investigação realizado para verificar as relações entre coordenação motora, atenção e rendimento escolar. Neste capítulo encontramos ainda a *Participação na Escola e Relações com a Comunidade*, onde estão presentes as principais atividades nas quais me envolvi ao longo do ano e o *Desenvolvimento Profissional*, onde é feita uma reflexão acerca do caminho para atingir o “bom professor”; por último, a *Conclusão e Perspetivas para o Futuro*, na qual é feito um balanço acerca do meu percurso durante o ano.

Palavras-chave: ESTÁGIO PROFISSIONAL, PROFESSOR, COORDENAÇÃO MOTORA, ATENÇÃO, RENDIMENTO ESCOLAR.

Abstract

This professional internship report has been prepared with the intent to report my experience as an intern student in Escola Secundária de Águas Santas. My purpose is to describe the lived experiences and the different choices made throughout this year, always supported by bibliography on the topic. This report is divided in five chapters. Firstly, an introduction, where a first approach is made to what is been described throughout the document, followed by a chapter on Personal Dimension, where I illustrate my path until the beginning of this year, as well as my expectations of this professional internship. The Institutional Dimension chapter that refers to the school and classes' characteristics. The Achievement of Professional Practice chapter integrates all the processes since the conception until the evaluation, focusing in the most striking moments of my action as teacher. Moreover, in this chapter, is also integrated the study made to verify the relationships between motor coordination, attention and school performance. Here can also be seen the School Participation and Community Relationships, where the main activities can be observed that I had been involved in and the Professional Development that includes a reflexion about my path to become the "good teacher". Lastly, the Conclusion and Future Perspectives that includes a balance on the year.

Key-words: PROFESSIONAL INTERNSHIP; TEACHER, MOTOR COORDINATION, ATTENTION; SCHOOL PERFORMANCE.

Lista de Abreviaturas

AD – Avaliação Diagnóstica

AF – Avaliação Formativa

AS – Avaliação Sumativa

DE – Desporto Escolar

EB – Ensino Básico

EE – Estudante Estagiário

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

MABC – 2 - Movement Assessment Battery for Children – 2

MEC – Modelo de Estrutura do Conhecimento

MED – Modelo de Educação Desportiva

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PC – Professor Cooperante

UD – Unidade Didática

1. Introdução

Este Relatório de Estágio Profissional (EP) foi realizado no âmbito da Unidade Curricular de Estágio Profissional inserida no 2.º Ciclo de Estudos em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP).

O EP teve como palco de realização a Escola Secundária de 2.º e 3.º ciclo (ES/2,3) de Águas Santas, na qual fiquei responsável por todo o processo ensino-aprendizagem de educação física (EF) de uma turma de 7.º ano, contando sempre com a ajuda e supervisão do professor cooperante (PC).

Para mim, o EP é uma junção entre o primeiro e o último passo a caminho da docência. Primeiro pois é aqui que nos envolvemos pela primeira vez no contexto real da prática, experienciando uma panóplia de tarefas da responsabilidade dos professores. Por último porque se constitui como o fechar de um ciclo de aprendizagens guiado e orientado por professores experientes, a partir do qual estaremos por “conta própria”. Desta forma, este relatório destaca um ano de vivências que se revelaram essenciais para o processo de transformação desde estudante de EF, para estudante estagiário (EE) de EF e, no futuro, docente de EF.

Neste documento podem encontrar-se diferentes capítulos, desde a Introdução até à Conclusão e Perspetivas Futuras, passando pelo Enquadramento Pessoal, Enquadramento Institucional e a Realização da Prática Profissional. No que concerne ao Enquadramento Pessoal, poderá compreender-se um pouco do meu trajeto de vida e das minhas expectativas, bem como o meu entendimento relativamente ao EP. Seguidamente, no Enquadramento Institucional será apresentado o contexto no qual me encontrei ao longo do ano letivo, dando particular destaque à turma, que teve o papel principal neste caminho. Na Realização da Prática Profissional encontram-se todos os aspetos relativos ao desenvolvimento da minha atividade enquanto professora, passando pelos momentos mais marcantes deste EP. Também neste capítulo está apresentado o estudo realizado com o intuito de compreender as relações entre coordenação motora, rendimento escolar e atenção.

Assim, espero com este relatório conseguir demonstrar o meu percurso ao longo de um ano que foi sem dúvida diferente de todos os anteriores e também será diferente de todos os que se seguirem, mas que contribuiu para a iniciação de uma caminhada cuja meta não tenho pressa em alcançar.

2. Enquadramento Pessoal

2.1. Identificação Pessoal

A minha ligação ao movimento e ao jogo começou desde cedo. Enquanto criança, antes de entrar para a escola, já mostrava a minha vontade de correr, de saltar e de brincar. Tive a sorte de viver num prédio com um espaço amplo que permitiu o meu desenvolvimento motor. Em conjunto com a minha irmã e os meus vizinhos, andávamos de bicicleta, jogávamos “futebol de rua”, basquetebol sem tabelas e muitos outros jogos típicos das crianças da nossa idade.

Na escola, sempre mostrei o meu interesse pela EF e, quando tínhamos intervalos era sempre fácil encontrar-me no meio dos rapazes, a jogar futebol. O futebol sempre foi o desporto que eu quis praticar, no entanto, nunca tive oportunidade de ingressar numa equipa. Na impossibilidade de praticar um desporto na sua vertente formal, continuei a fazê-lo no pátio, na escola e na praia. Raramente estava parada e, no 5.º ano de escolaridade disse para mim própria que o meu futuro seria como professora de EF. Na altura, a professora que me acompanhou durante dois anos foi uma inspiração e um modelo a seguir. Durante o 2.º ciclo do ensino básico (EB) a minha permanência na escola era superior ao previsto pelo horário escolar, pois foi uma jornada passada entre corta-matos e torneios.

No 7.º ano mudei de escola, para um mundo novo onde não estava praticamente ninguém que eu conhecesse. A minha vontade de praticar desporto nos intervalos foi crucial no meu processo de integração com os meus novos colegas. Sempre achei que o desporto tinha um papel muito importante no processo de socialização do ser humano, pois foi através dele que desenvolvi muitas das minhas relações interpessoais.

Mais tarde, no 10.º ano, consegui envolver-me num desporto, o Ténis, pois os treinos eram realizados à tarde e não dependia de ninguém para o transporte. Embora tenha apenas praticado durante 3 anos esta modalidade, penso que foi mais uma experiência enriquecedora para o meu desenvolvimento individual, principalmente no que diz respeito à autonomia e responsabilidade pessoal. Até aqui, as minhas responsabilidades cingiam-se à escola, no entanto, com a envolvimento neste desporto passei a ter duas esferas de atuação, as quais

tinha de organizar e conciliar para poder alcançar sucesso em ambas. Por um lado, a escola e os estudos, por outro, os treinos, o tempo “perdido” nas viagens, o cansaço decorrente desta nova forma de vida.

O momento mais aguardado da minha vida foi a entrada para a FADEUP. Sempre a vi como uma instituição de renome, onde apenas entravam os melhores. Desta forma, trabalhei arduamente tanto a nível físico, como intelectual para obter notas que me permitissem a entrada na universidade.

O meu percurso enquanto estudante universitária enveredou pela área do Desporto e Populações Especiais. Não sendo especialista em nenhuma modalidade específica, até porque o Ténis não fazia parte do currículo da FADEUP, interessei-me pela área do desporto adaptado, na qual terminei a licenciatura, pois também foi algo que me fascinou.

Sendo esta área um pouco vivida pelo voluntariado, foi através dele que me envolvi numa associação ligada ao Autismo e na qual tive a minha primeira experiência profissional, como professora de adaptação ao meio aquático de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo.

Mais recentemente, tornei-me treinadora de boccia numa instituição, onde espero ficar durante algum tempo, pois é uma modalidade bastante complexa e interessante e na qual me sinto suficientemente à vontade para evoluir.

Todo este percurso e estas vivências contribuíram para a pessoa em que me tornei e para as atitudes que tomei ao longo deste ano de EP.

2.2. Expectativas em relação ao Estágio Profissional

Pensei várias vezes durante o 1.º ano de mestrado em como seria o meu ano de EP. Para que escola iria, quem seriam os meus colegas de grupo, quem poderia ser o meu Orientador... No entanto, ao longo do ano essas perguntas deixaram de ser tão importantes para mim. Na altura de escolher a escola para onde iria estagiar, ponderei apenas duas hipóteses, considerando a distância casa-escola, visto que os meus colegas de grupo se iam dispersar por diferentes zonas do país e eu não queria sair do Porto.

Tive a sorte de ficar colocada na minha primeira opção, a Escola Secundária de Águas Santas e, visto que conhecia estagiários de anos anteriores, rapidamente a coloquei num patamar elevado, tanto no que diz respeito ao envolvimento escolar, como ao PC e às turmas (que em princípio seriam de secundário, o que facilitaria a minha prática).

No que diz respeito ao núcleo de estágio, não conhecia nenhum dos meus colegas até à primeira reunião na escola, entretanto, após um ano de convivência, conseguimos conhecer-nos e completarmo-nos uns aos outros. As nossas áreas de interesse divergiam, um revia-se mais no futebol, outro na dança e outro no desporto adaptado. No entanto, esta diferença de interesses apenas serviu para uma maior partilha de conhecimentos e consequentemente uma maior interajuda no desenvolvimento de alguns desportos. A nossa postura também era bastante distinta, o que se verificava principalmente durante as aulas e que, por vezes, nos ajudou na adoção de estratégias para diferentes situações (de organização, de controlo, de gestão de tempo). Em conjunto desenvolvemos atividades e trabalho na escola que espero não serem esquecidos pela comunidade escolar que nos acompanhou.

Após a atribuição de turmas, onde nos foi destinada uma turma de 12.º ano a cada um, fiquei com as expectativas muito elevadas relativamente à relação que poderia ter com os alunos, bem como à capacidade de transmissão de conhecimentos para essa faixa etária. No entanto, depois de lecionar a primeira aula a este ciclo de ensino, recebi a notícia que tinham trocado a turma ao PC e, consequentemente, a minha turma passaria a ser um 7.º ano.

Foi como se tudo o que eu tivesse perspetivado para este ano de estágio se tivesse desmoronado. Rapidamente comecei a imaginar que teria uma turma com 30 alunos irrequietos e difíceis de controlar, que fariam do meu estágio um ano significativamente mais difícil.

Esta minha visão um pouco “preconceituosa” relativamente ao 7.º ano de escolaridade rapidamente foi substituída por uma sensação de alívio e descontração, quando conheci a minha turma. Embora fossem irrequietos e faladores, eram bastante disponíveis a nível psicológico e motor, o que fez com que eu tivesse vontade de trabalhar com eles. A faixa etária em que se

encontravam também me pareceu mais cativante do que os alunos do ensino secundário, pois ainda teria tempo para inculcar algum gosto pela prática aos alunos que não apreciassem tanto as aulas de EF.

Erikson (s.d. cit por Sprinthall & Sprinthall, 1988) organiza o desenvolvimento pessoal em vários estádios, desde o nascimento até à fase adulta, no entanto, dá uma atenção especial à infância (do nascimento até aos seis anos), à segunda infância (dos seis anos até aos doze anos) e a adolescência (dos doze anos até ao ensino superior). A faixa etária em que a minha turma se encontrava era maioritariamente inserida na segunda infância pelo que posso referir algumas características deste estádio para explicar melhor o comportamento apresentado pela turma e a atuação do professor. Segundo o autor mencionado anteriormente, as crianças na segunda infância desenvolvem um sentido geral de mestria pessoal, ou seja, aprendem uma imensidão de atividades e jogos traduzidas numa quantidade de energia que poderá ser utilizada ao serviço da motivação para a competência. Esta expressão parte de White (s.d. cit. por Sprinthall & Sprinthall, 1988) que considera que existe um “impulso” inato para dominar o meio, sendo os seres humanos naturalmente curiosos. Este estádio é essencial para se encorajar as crianças a envolverem-se no meio circundante e, numa fase em que estas passam mais tempo na escola do que em casa, os professores têm um papel fulcral no desenvolvimento pessoal das mesmas, tendo a tarefa de responder à sua tendência natural de molde.

Um professor que apresenta boas capacidades educativas deve também apresentar-se motivado para as utilizar, pois a motivação constitui-se como a base sobre a qual tudo o resto é construído. Assim, mesmo com algumas carências a nível de habilidades de base, os professores motivados e em condições propícias para evoluir podem aperfeiçoar-se para se alcançar o professor eficaz (Siedentop, 1998). Estes professores apresentam-se às turmas com a intenção de provocar mudanças e de fazer com que os alunos aprendam.

Foi com esta atitude motivada e com vontade de mudar que me apresentei na escola. Sabia à partida que não me queria ver como uma simples organizadora de atividades, cujo o único objetivo era manter os alunos ocupados,

felizes e obedientes (Placek, 1983, cit. por Siedentop, 1998). Como aluna, tive experiências menos positivas com professores de EF, cuja atitude era “têm aqui uma bola, joguem”, como futura docente, esperava provocar nos meus alunos atitudes positivas face ao desporto, transmitindo-lhes conhecimentos teóricos e práticos a nível de conteúdos, mas também incutindo neles o gosto pela prática. A postura proativa e interventiva foi um aspeto no qual procurei melhorar para que a prática dos alunos não fosse vazia de significado e que, ao longo do tempo, estes fossem capazes de agir autonomamente.

Tive como objetivo não ser apenas mais uma professora, mas sim, uma docente que marcasse pela positiva. Visto que a motivação não me faltava, apenas necessitava de experiência para poder evoluir, dando ferramentas aos alunos que lhes permitissem responder às diferentes situações de aprendizagem, disfrutando do processo de ensino tanto ou mais do que eu. Tal como disse Antoine de Saint-Exupéry, “Aqueles que passam por nós não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.”¹.

2.3. Entendimento do Estágio Profissional

Segundo Matos (2013), o EP é um projeto de formação que tem como objetivo a formação de um profissional que promove o ensino de qualidade. Este professor deve ser reflexivo, analisar e justificar as suas ações com base em critérios de profissionalismo.

Este projeto é realizado de forma orientada e progressiva, em contexto real, com o intuito de desenvolver um profissional crítico e reflexivo dotado das competências necessárias aos desafios da profissão.

Segundo Keay (2007, cit. por Batista & Queirós, 2013), é nos contextos reais e em contacto com professores experientes que os futuros docentes compreendem o que na generalidade se faz na atividade do professor.

É também de referir que o sucesso das experiências de ensino em contexto real também depende dos intervenientes neste processo (Tannehill &

¹ In <http://www.frasesdepensadores.com.br/frase/aqueles-que-passam-por-nos/> consultado em 20-07-2014.

Goc-Karp, 1992, cit. por Batista & Queirós, 2013), sendo estes o orientador da faculdade, o PC e o EE.

Aqui deve ser feita uma referência ao PC como aquele que influencia mais significativamente as experiências vividas pelo EE (Behets & Vergauwen, 2006; Ganser, 1996; O'Sullivan, 2003, cit. por Batista & Queirós, 2013). Neste caso, foi o PC quem nos acolheu e nos apresentou no seio da escola, partilhando as suas experiências e vivendo as nossas connosco.

O EP deve também ser visto como um local de reflexão, tanto de eventos passados como de eventos futuros. Inicialmente, foi feita uma autorreflexão, onde foram questionados os pontos fortes e pontos fracos da minha personalidade e das minhas vivências que pudessem influenciar a minha apresentação como EE da escola. Mais tarde, surgiram as dúvidas relativas ao futuro, ao papel desempenhado perante o PC, perante a escola e perante os alunos. Segundo Perrenoud (2002, cit. por Herdeiro, 2010), a prática reflexiva é uma postura, uma forma de pensar, que não é medida por discursos ou intenções mas sim pelo lugar, natureza e consequências da reflexão no dia-a-dia da profissão. Desta forma, verifica-se a importância da reflexão relativamente a várias situações com o intuito de que a prática seja mais contextualizada e apropriada à realidade da escola, buscando a competência do docente.

Na minha perspetiva, o EP representa duas realidades. A primeira é a oportunidade de colocar em prática todos os ensinamentos adquiridos ao longo do 1.º ano do mestrado, passando do trabalho de grupos para um trabalho mais individual e de uma prática de ensino mais restrita para uma prática mais abrangente e complexa. A segunda refere-se à nossa primeira experiência no contexto prático da futura profissão, assumindo uma posição perante a escola, os seus professores e os seus alunos, com funções reais e com consequências visíveis da nossa atuação.

Na escola o nosso lugar não se cinge à sala de aula ou, neste caso, ao pavilhão, mas passa pelo desenvolvimento de relações com diferentes setores da comunidade escolar que nos poderão ajudar na nossa integração e na nossa evolução a caminho da docência.

É neste contexto que passamos pela dicotomia de funções, entre estudante e professor, pois para além de ensinarmos, também somos ensinados e, só assim, evitamos ser confrontados com a realidade de uma forma dura e crua, sem o auxílio de alguém que nos guie.

Ao longo do EP, o meu objetivo foi crescer enquanto docente ou futura docente de EF. Este objetivo só seria conseguido se o meu crescimento se verificasse através da minha competência. Desta forma, o EP foi a fase na qual tive oportunidade de mostrar o meu valor enquanto professora, mas ao mesmo tempo, tive oportunidade de ir aprendendo cada vez mais, através das “vitórias” mas também dos fracassos, pois foi com eles que descobri em que medida devia melhorar.

3. Enquadramento Institucional

3.1. Escola como Instituição

Enquanto instituição, a Escola surge como um espaço de relações pessoais e interpessoais, estando dependente de influências internas e externas, consoante os membros que a integram e o meio onde está inserida.

Segundo Azevedo (2010, cit. por Azevedo, 2012), as escolas são organizações com uma missão educativa específica e, estando relacionadas com outras instituições da comunidade (famílias, autarquias, associações culturais, etc), procuram um bem comum, a educação de qualidade de todos os cidadãos.

Patrício (1993) refere que a escola nas sociedades contemporâneas desempenha várias funções: a função pessoal, social, cívica, profissional, cultural e de suplência da família. No que diz respeito à função pessoal, elabora trajetos de vida individuais que conduzem o educando até às suas potencialidades máximas como ser humano. Relativamente à função social, tem em vista a integração do educando na sociedade a que pertence preparando-o como participante ativo, responsável e competente na vida social. A função cívica tem como objetivo dotar o educando de conhecimentos acerca das estruturas institucionais, dos padrões comportamentais e da dimensão política da sociedade. A função profissional pretende formar o educando para que futuramente se integre na vida produtiva, indo de encontro às suas expectativas pessoais. A função cultural visa dotar o educando do património cultural ao qual pertence e, a partir dele, permitir o seu enriquecimento. Dentro da função de suplência da família, tem como objetivo a oferta de situações educativas enriquecedoras durante o tempo em que estão fisicamente afastadas dos pais.

Foi possível reconhecer algumas destas funções da escola na minha formação académica, como por exemplo ao nível de evolução intelectual, capacidade de escolha, distinção entre bem e mal, compreensão das normas da nossa sociedade, recetividade a outras culturas, aceitação da diferença, entre outras. Também na experiência que tive enquanto EE pude identificar nos alunos estas funções principalmente a nível pessoal, social e de suplência de família.

A Escola surge assim como o meio de transmissão da educação e esta, deve estar ao serviço da formação do ser humano (Couto, 2006). Consequentemente, cabe aos professores organizarem a educação à luz dos quatro pilares fundamentais propostos pela UNESCO, o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver com os outros e o aprender a ser.

Couto (2006), refere-se ao primeiro pilar, aprender a conhecer, como o reconhecimento da importância da criatividade, do interesse, da busca pelas oportunidades e do dinamismo de descobrir novos ângulos do conhecimento, não estando restringido às áreas científicas da escola (a matemática, a física, a história, etc.). Neste pilar, o foco é o “como fazer” e o “como ensinar” e não “o que fazer” e “o que ensinar”, no sentido de passar o conhecimento por uma construção social, com princípios éticos de liberdade e autonomia.

A mesma autora explica o segundo pilar, aprender a fazer, apontando a necessidade de o relacionar com o conhecer. Os conteúdos e os conhecimentos devem estar interligados e é necessário saber aplicá-los no meio envolvente, ou seja, preparar os educandos para enfrentarem a vida quotidiana face às exigências da sociedade contemporânea.

O terceiro pilar da educação, aprender a viver com os outros, é, segundo Couto (2006), um dos maiores desafios atuais, pois tem como função preparar os jovens de hoje para uma convivência harmoniosa e ética com a sociedade. Embora estejamos perante uma sociedade que valoriza a individualidade e a defesa das causas próprias, é urgente saber viver em conjunto, respeitando a liberdade do outro, não concordando com tudo, mas sabendo expor os pontos de vista sem desrespeitar as opiniões contrárias.

Por fim, o aprender a ser, que segundo Delors (2001, cit. por Couto, 2006) é o cerne dos restantes pilares. Desta forma, deve olhar-se primeiramente para os sonhos e realizações futuras das crianças e de seguida guiá-las de forma a alcançarem essas realizações, promovendo os seus valores, trabalhando a sua autoestima e oferecendo diversas oportunidades.

É visível a interligação destes quatro pilares e a forma como estes deverão ser estimulados, sendo o seio educativo o local ideal para o seu trabalho. O aluno surge na escola como uma matéria-prima à espera de ser moldada e, para isso,

é necessário um acompanhamento que lhe demonstre como evoluir e crescer, tanto a nível académico com a nível pessoal. Na minha intervenção procurei fornecer aos alunos ferramentas que lhes permitissem conhecer, fazer e ser, de acordo com as suas expectativas e com os seus interesses, não esquecendo nunca a importância de estarem recetivos aos interesses dos outros e às obrigações enquanto alunos perante a disciplina da EF.

3.2. Escola Secundária/2,3 de Águas Santas

A ES/2,3 de Águas Santas faz parte do agrupamento de escolas de Águas Santas que integra o jardim-de-infância de Moutidos, as escolas de ensino básico (EB) de Moutidos, Granja, Picua e Cristal e os centros escolares do Corim e Gandra. A ES/2,3 de Águas Santas é, assim, a sede da unidade orgânica.

Nesta escola encontramos o 2.º e 3.º ciclos de escolaridade, bem como o secundário que para além do ensino regular integra também cursos profissionais.

De acordo com o Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas de Águas Santas², existem diferentes estruturas de coordenação educativa que trabalham em conjunto com o Conselho Pedagógico e com o Diretor, com o intuito de desenvolverem o projeto educativo e assegurarem o acompanhamento eficaz do percurso escolar dos alunos. Estas estruturas escolares estão divididas em quatro áreas: área das atividades curriculares; área da coordenação pedagógica de cada ciclo de estudos; área das atividades de turma e a área da formação de pessoal docente e não docente.

Dentro da área das atividades curriculares encontram-se diferentes departamentos: o departamento da educação pré-escolar; o departamento do 1.º ciclo do EB; o departamento de línguas; o departamento de ciências sociais e humanas; o departamento das ciências matemáticas e experimentais e o departamento das expressões.

O grupo de EF do 3.º ciclo e secundário (620), onde realizámos o EP faz parte deste departamento de expressões onde depois da primeira reunião na

² In Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas de Águas Santas (2010)

escola percebemos que era um grupo bastante unido e disponível. Além do nosso núcleo de estágio também existia um núcleo de estágio do Instituto Superior da Maia, com o qual, embora não tenhamos tido muito contacto devido às diferenças de horários escolares entre os grupos, pudemos trocar algumas impressões no que diz respeito ao EP e às divergências organizacionais do mesmo.

Em termos de instalações, a escola apresenta quatro edifícios de salas de aulas, um pavilhão desportivo que funciona também para além do tempo letivo, para a Câmara Municipal da Maia e um edifício com duas salas de ginástica. No exterior apresenta-se um campo de jogos.

Para a aula de EF, o grupo 620, em conjunto com o grupo 260 (EF no 2.º Ciclo) organizou um “roulement” com os espaços disponíveis para a prática de acordo com as semanas de aulas. Desta forma, existem, três espaços dentro do pavilhão desportivo, dois espaços nas salas de ginástica e um espaço no exterior.

No que diz respeito às modalidades passíveis de serem praticadas nos diferentes espaços, pudemos perceber desde início que as modalidades coletivas e modalidades como badmínton e atletismo apenas poderiam ser praticadas no pavilhão desportivo ou no espaço exterior e que as modalidades como ginástica, dança e judo poderiam ser praticadas nas salas interiores, cujo espaço era muito restrito. Estas restrições foram importantes na realização do plano anual pois o “roulement” iria definir qual a modalidade a ser praticada em cada aula.

No horário das 13h35 às 14h20 nenhuma turma tinha aulas de EF, no entanto, os espaços estavam disponíveis para as aulas dos alunos do currículo específico individual, que usufruíam dos espaços para trabalhar mais individualmente com os professores de EF designados para tal.

Nos restantes horários, dada a grande dimensão da escola e o elevado número de alunos, que conseqüentemente provoca um elevado número de turmas dos diferentes anos, desde as 8h20 até as 18h30, era possível observar sempre cinco ou seis turmas em aula ao mesmo tempo, o que impossibilitava a troca de espaços por parte dos professores.

3.3. A turma

A minha turma de 7.º ano da ES/2,3 de Águas Santas começou por ter vinte alunos, dez rapazes e dez raparigas. Devido a transferências passou a ser constituída por vinte e dois alunos, doze rapazes e dez raparigas.

Vinte e dois foi o número total de alunos, uma vez que dois deles apresentavam necessidades educativas especiais (NEE) o que limita o número de alunos por turma tendo em vista a melhoria da qualidade de ensino e consequentemente o sucesso educativo.

Após preenchida uma ficha com algumas questões relativas à biografia e motivações dos alunos, pudemos verificar que os alunos tinham idades compreendidas entre os doze e os catorze anos, sendo a média de idades 12,5 anos. Esta faixa etária é a normal para alunos de 7.º ano, havendo dentro da turma apenas três repetentes e dois alunos com NEE, que também eram mais velhos. A maioria dos alunos tinham passado desportivo e apenas uma aluna afirmou nunca ter praticado nenhum desporto. Entre os desportos mencionados, encontravam-se maioritariamente o futebol e a natação, no entanto também houve referências à dança, ao ténis, à capoeira, ao andebol e ao basquetebol.

Tal como já foi referido, após a aula de apresentação e tendo em conta as respostas aos questionários, a turma pareceu bastante recetiva ao desporto e às aulas de EF na escola. O entusiasmo das crianças transferiu-se rapidamente para o meu próprio entusiasmo e vontade de trabalhar.

Penso que muito do que aconteceu ao longo do ano, no que diz respeito à minha relação com a turma, o controlo da mesma e a interação dos alunos nas aulas poderá compreender-se com o seguinte ditado “uma criança tem 10 000 músculos que se querem mexer e apenas alguns servem para se sentar quietos” (Sprinthall & Sprinthall, 1988, p. 150). Na aula de EF não é nosso objetivo manter os alunos parados, mas, por vezes, é necessário que estes adotem essa atitude para que a aula funcione.

Nem sempre foi fácil compreender os meus alunos, no entanto, acredito que os próprios alunos nem sempre tiveram facilidade em compreender-me a mim. Esta turma embora estivesse muito motivada para a prática, não tinha a

melhor forma de o demonstrar. A chegada à aula era sempre muito efusiva, no entanto, a excitação dos alunos ao ver o material que iria ser utilizado ou ao descobrir a modalidade que ia ser ensinada transformava-se em comportamentos motores (corridas, saltos, brincadeiras entre colegas) que atrasavam o início da aula e, conseqüentemente, diminuía o tempo de prática dos alunos.

O comportamento e a disciplina destes alunos foi a primeira e mais árdua tarefa que encontrei. É difícil transmitir conhecimentos, conteúdos, tarefas, quando temos pela nossa frente tantos alunos inquietos, faladores e até um pouco inconscientes. Alguns alunos não tinham noção do perigo associado a algumas das suas atitudes, como pontapear bolas ou atirarem-se para colchões sem ver quem lá estava, pelo que foi necessário colocar regras relativas ao material e estabelecer sanções para quem não as cumpria. Também tiveram de ser criadas algumas rotinas para impedir o dispêndio de tempo, como o posicionamento da turma à chegada ao local da aula (sentados em linha à minha frente), a paragem de exercícios e a junção da turma à minha contagem, a manipulação do material apenas quando fosse dada autorização, entre outras, cujo principal objetivo era diminuir os “tempos mortos”. Com o avançar do ano letivo os alunos começaram a compreender melhor essas rotinas sendo cada vez mais aceites pela turma.

Embora modelos de ensino como, por exemplo, o ensino do jogo para a compreensão de Bunker e Thorpe (1982, cit. por Graça & Mesquita, 2009) ou modelo de competência dos jogos de invasão de Musch et al (2002, cit. por Graça & Mesquita, 2009) valorizem os aspetos de perceção, tomada de decisão, descoberta e autonomia dos alunos, foi muitas vezes necessário recorrer a um estilo mais assertivo e diretivo, condizente com o modelo de instrução direta de Rosenshine (1979, cit. por Graça & Mesquita, 2009) no qual a tomada de decisão é feita pelo professor e este realiza algumas tarefas como a revisão da matéria lecionada anteriormente, a apresentação de novos conteúdos, a monitorização das atividades motoras dos alunos e a avaliação constante. Desta forma, posso enumerar algumas experiências que se incluem neste modelo, como por exemplo: recorrer à repetição de exercícios das aulas anteriores, principalmente

na ginástica e no voleibol, para seguidamente aumentar o grau de complexidade; demonstrar novas habilidades, fornecendo aos alunos uma referência visual dos movimentos pretendidos; emissão de *feedbacks* maioritariamente corretivos, mostrando assim aos alunos que a atividade estava a ser controlada e monitorizada e também a execução de exercícios pela turma toda ao mesmo tempo, ao meu comando.

Só com o decorrer das aulas foi possível evoluir deste estilo de ensino para modelos que permitissem aos alunos um maior envolvimento e autonomia, como foi o caso da modalidade de futsal, na qual foi aplicado o modelo de educação desportiva (MED) de Siedentop (1987, cit. por Graça & Mesquita, 2009), em que os alunos tiveram um papel fundamental para manter o dinamismo e o ritmo das aulas.

Independentemente do estilo usado, sempre quis demonstrar uma atitude positiva e acessível, dando espaço aos alunos para questionar qualquer dúvida ou dificuldade. Além disto, Metzler (2000) indica a importância do uso de questões por parte do professor para a eficácia do processo de instrução e refere alguns aspetos que devem ser considerados no momento do questionamento, como por exemplo, dar algum tempo para uma maioria de alunos pensar na resposta, criar regras para as responder, ter sensibilidade às respostas erradas. Desta forma, foi frequente o uso de questões da minha parte, principalmente no início de novas atividades ou no final das aulas (por exemplo, no voleibol, “O que faz o aluno que não recebe a bola após o serviço?” ou no basquetebol, “o que faz o aluno após passar a bola ao colega?”). A turma embora agitada mostrou-se sempre recetiva a estes momentos de conversa, nos quais para além de mostrarem o que sabiam, também expunham as suas incertezas. Para que estas situações corresse conforme o esperado e, visto que a curiosidade dos alunos foi sempre demonstrada desde o início do ano, fui obrigada a estudar bem as matérias a lecionar. Alguns alunos praticantes de modalidades desportivas já tinham conhecimentos avançados das mesmas e, assim, tive que me preparar para eventuais perguntas mais complexas que pudessem demonstrar as minhas lacunas.

Chegado o final desta etapa, mesmo depois de todos os contratempos e todos os momentos “menos bons” passados com esta turma, não a trocaria por nada pois todos os alunos de uma forma ou de outra me marcaram e fizeram com que a minha caminhada fosse mais rica.

4. Realização da Prática Profissional

4.1. Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

Esta área engloba quatro partes, sendo estas: a conceção, o planeamento, a realização e a avaliação do ensino (Matos, 2013). O objetivo intrínseco desta área de intervenção é a construção de uma estratégia orientada por objetivos pedagógicos e que respeite o conhecimento válido no ensino da EF, conduzindo com eficácia pedagógica o processo de educação e formação dos alunos na disciplina.

No que diz respeito à conceção, esta refere-se à projeção de atividades de ensino dentro das condições gerais e locais da educação, das condições imediatas da relação educativa e especificidade da EF no currículo do aluno. Desta forma, o objetivo desta parte é a análise do programa de EF e a análise da turma na qual estamos a intervir, de forma a partir para a fase seguinte, o planeamento.

Nesta fase, é importante referir que o planeamento deve ser feito em três níveis – anual, unidade didática (UD) e plano de aula – tendo em conta as fases de análise (modalidade, envolvimento e turma), decisão (extensão e sequência de conteúdos, definição de objetivos, determinação da avaliação e determinação das sequências de aprendizagem) e aplicação defendidas pelo modelo de estrutura do conhecimento (MEC) de Vickers (1990).

A realização pretende conduzir com eficácia o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de acordo com as tarefas didáticas e diferentes dimensões da intervenção pedagógica. Ou seja, neste caso, a intervenção do professor deve considerar as características individuais dos alunos e promover-lhes a competência. Deve também envolver a turma de forma ativa no processo ensino-aprendizagem, utilizando terminologia específica e aumentando o tempo potencial de aprendizagem, bem como melhorando a qualidade de instrução e de *feedback* pedagógico. Nesta fase, é necessária uma capacidade de adaptação tomando decisões de ajustamento consoante o desenvolvimento do ensino.

Relativamente à avaliação, é de referir que podem ser utilizadas diferentes formas de avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa) como

elemento regulador e promotor da qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Através dela é possível verificar se o processo de ensino está a cumprir os objetivos propostos ou se é necessário recorrer a adaptações. Para isto, é necessário ter em consideração as características da turma e as necessidades educativas específicas dos alunos.

4.1.1. Conceção

“O professor desenvolve a sua atividade pedagógica no confronto sistemático entre teoria e prática” (Matos, 1993, p. 470). Com efeito, é imperativo que se parta da conceção e conteúdos programáticos do ensino para seguidamente se executar o planeamento (Bento, 2003).

Após saber o ciclo e ano de ensino no qual iria atuar, foi necessário realizar uma análise cuidada dos programas que iriam orientar a minha prática. Assim, comecei por averiguar quais as finalidades, objetivos e conteúdos deste ciclo de ensino, pois o programa constitui-se como um guião para os professores atuarem e orientarem a sua prática em conjunto com os restantes professores de EF (Jacinto et al., 2001). Assim, existe homogeneidade relativamente ao que é ensinado por todo o país, colocando os alunos do mesmo ciclo e do mesmo ano a um nível semelhante. Seguidamente comparei com o previsto pelos conteúdos programáticos da escola.

Depois desta análise, senti ainda necessidade de adequar o que era proposto pelos programas para a realidade na qual me inseria e para o contexto humano e material que me envolvia.

É de referir, que na maioria das vezes os alunos não se encontravam no nível preconizado pelo programa nacional de EF. Isto pôde ser verificado logo no início do ano, a nível do voleibol. Por exemplo, segundo o programa (Jacinto et al., 2001), seria suposto trabalhar-se o jogo 4x4, no qual os alunos eram capazes de servir por baixo para uma zona de difícil receção, no entanto, após uma avaliação diagnóstica (AD) foi visível que os alunos ainda não realizavam as etapas anteriores de aprendizagem com correção, pelo que foi crucial para a evolução dos mesmos, começar pelo ensino do jogo 1x1 e 2x2.

O mesmo aconteceu na modalidade de basquetebol, onde é previsto que os alunos sejam capazes de jogar em situação de 5x5, tendo noções táticas de desmarcação e aclaramento. Neste caso, após a AD, foram observadas dificuldades em manter a posse de bola na presença de defensores, em posicionar-se no campo para atacar, em desmarcar-se para receber a bola, entre outras, sendo assim necessário trabalhar primeiro em situação de jogo 3x3, ultrapassando as dificuldades previstas pela forma básica de jogo 2, impossibilitando desta forma a aplicação do que estava previsto no programa nacional.

Só depois de realizada esta análise do programa nacional, do contexto e dos alunos fui capaz de iniciar o processo de planeamento de cada modalidade e assim partir para ensino ciente dos conteúdos que deveria abordar.

4.1.2. Planeamento

Segundo Bento (2003), o plano é um modelo racional que funciona como uma forma de reconhecimento antecipado e de regulação do comportamento que pode assumir diferentes funções, sendo elas: a) motivação e estimulação; b) orientação e controlo; c) transmissão de vivências e experiências; d) racionalização da ação. O mesmo autor defende que a orientação, controlo e a racionalização da ação definem os pontos fundamentais do planeamento nos quais se inserem tarefas como a apresentação de objetivos e das suas vias de realização, a apresentação de decisões, a determinação de meios e operações metodológicas, e ainda a estabilização, modificação e reestruturação de relações, tornando-se desta forma um instrumento de ação.

Foi com o intuito de realizar um planeamento (anual, UD e plano de aula) apropriado e justificado que o núcleo de estágio se reuniu para analisar o “roulement” do grupo de EF e, assim, começar a primeira fase desta etapa (plano anual). A existência deste “roulement” traz vantagens pois permite o conhecimento com antecedência de qual o espaço a utilizar e, conseqüentemente, qual a matéria de ensino a aplicar. No entanto, pelo que pude observar, por vezes esse “roulement” propiciou a permanência num

determinado espaço por um número muito limitado ou muito alargado de aulas, o que dificultou o processo ensino-aprendizagem de algumas modalidades.

Acho pertinente referir um exemplo ocorrido no terceiro período, por exigência do sistema de rotação de espaços, onde foram realizadas cinco aulas de judo no ginásio com apenas uma aula de futsal a intercalar esta sequência, o que provocou nos alunos atitudes de desmotivação perante a modalidade de judo, bem como algumas alterações comportamentais. Além disto, a aula de futsal lecionada no meio das restantes aulas de judo teve que ser posteriormente revivida pois não existiu uma continuidade na aprendizagem dos conteúdos. Para ultrapassar este problema, foi necessário intervir principalmente através de estratégias tanto de controlo de turma como motivacionais.

A realização do plano anual constitui-se como um plano de atuação ao longo do ano, sem pormenores, mas que engloba um processo de reflexão e análise (Bento, 2003). Assim, este teve como base o Programa Nacional de Educação Física para o 3.º Ciclo, os conteúdos programáticos propostos pela ES/2,3 de Águas Santas para o 7.º ano de escolaridade e, os espaços e horas disponíveis para a prática da EF.

Neste plano anual, estavam presentes os dias dedicados à EF e o número de aulas disponíveis para cada modalidade.

O Quadro 1 demonstra quais as modalidades que estavam previstas pelos conteúdos programáticos da escola para o 7.º ano de escolaridade, as modalidades abordadas em cada período e o número de aulas dedicadas a cada uma delas.

Quadro 1 – Modalidades previstas, modalidades lecionadas e número de aulas dedicadas a cada modalidade.

	1.º Período			2.º Período		3.º Período	
Modalidades previstas pela Escola	Voleibol	Ginástica		Basquetebol	Badminton	Futebol	Atletismo
Modalidades presentes no Plano Anual	Voleibol	Ginástica	Atletismo	Basquetebol	Dança	Futsal	Judo
N.º de Blocos de 45' presentes no plano anual	16	9	5	20	10	12	8

Depois da análise em conjunto com o PC das variáveis que influenciavam a escolha das modalidades, foi necessário realizar algumas alterações ao que estava previsto pela escola.

O atletismo (modalidade com menos aulas) foi trocado do terceiro período para o primeiro pois tanto o voleibol como a ginástica não poderiam ser praticados no exterior das instalações. Além disto, a realização do corta-mato escolar estava previsto para o final do primeiro período, pelo que as aulas de atletismo iriam ensinar os conteúdos de resistência dando ferramentas aos alunos para participar no evento.

Também a introdução da dança e do judo surgiu para que houvesse uma modalidade passível de ser executada no ginásio da escola. Consequentemente, foi necessário retirar o badminton do planeamento do segundo período, pois depois da experiência de lecionar três modalidades num só período foram visíveis as desvantagens a nível de tempos de exercitação dos conteúdos. Desta forma, foi preferível dar ênfase à qualidade do ensino e não à quantidade.

Depois de definidas as modalidades a ensinar ao longo do ano letivo, foi necessária a realização de um MEC para cada uma delas. Este documento constitui-se como uma forma de analisar, decidir e aplicar a cada modalidade, estabelecendo-se um conjunto de conhecimentos (nas várias categorias transdisciplinares – habilidades motoras, cultura desportiva, condição física e

conceitos psicossociais) e objetivos, que irão contribuir para a orientação do processo de ensino. Através da sua realização, é possível aprofundar os conhecimentos de cada modalidade, preparando-nos assim para um processo de ensino-aprendizagem contextualizado. Neste documento inserem-se as UD, que se referem à extensão e sequência de conteúdos a abordar e apresentam-se como um guião que orienta o professor no processo de ensino-aprendizagem de cada modalidade. De acordo com Bento (2003), a duração das diferentes UD depende do volume e dificuldade das tarefas de ensino e aprendizagem e também do estado de desenvolvimento dos alunos. No entanto, a realização da UD de cada modalidade foi feita após as avaliações diagnósticas das mesmas, pois para além do que é proposto pelo Programa Nacional de Educação Física do 3.º Ciclo, é imprescindível conhecer os alunos e focar o processo ensino-aprendizagem na melhoria de competências dos mesmos e no número de horas disponíveis para cada espaço, pois é ele que determina qual a modalidade que poderemos abordar. Tal como já foi referido, em cada período foram ensinadas duas ou três modalidades e, estas apenas eram abordadas em determinados espaços, ou seja, o voleibol foi sempre praticado no pavilhão, no entanto, o basquetebol e o futsal, para além do pavilhão, também puderam ser praticados no exterior. Já a ginástica, a dança e o judo apenas foram praticadas no ginásio.

A UD não se apresenta como um documento estanque, mas sim como um documento ajustável que pode ser alterado ao longo do período adaptando-se à evolução do processo ensino-aprendizagem dos alunos. Por exemplo, ao longo da UD de futsal, na qual previa a consolidação de conteúdos como a penetração, contenção, cobertura ofensiva e defensiva, vi-me obrigada a retirar a consolidação da cobertura defensiva pois não me foi possível ensinar este conteúdo durante o número de aulas necessárias para a consolidação do mesmo. Também a UD referente à ginástica teve que ser ajustada depois das primeiras aulas, pois foi visível a impossibilidade de consolidar os conteúdos referentes à meia-pirueta e à carpa no mini-trampolim, sendo pertinente ensinar mais aprofundadamente os conteúdos do salto em extensão e engrupado.

Devo referir que as modalidades de dança e do judo foram ensinadas pela primeira vez à turma, tendo apenas algumas alunas experienciado a dança fora

do contexto escolar. Assim, a seleção dos conteúdos para estas modalidades, foi feita através da reunião das capacidades motoras e das habilidades essenciais para a prática das mesmas. Depois disso, foi necessário executar uma sequência de conteúdos lógica e não muito extensa, para que o processo de ensino-aprendizagem fosse eficaz.

No que diz respeito aos conteúdos e aos objetivos delimitados para as modalidades, estes tiveram em consideração as diferentes categorias transdisciplinares. No caso do futsal, por exemplo, foi dado ênfase à categoria transdisciplinar dos conceitos psicossociais, devido ao modelo de ensino utilizado (MED) que prevê um trabalho aprofundado tanto da cooperação, como da competição, do desempenho de diferentes papéis a nível desportivo, entre outros. No caso da ginástica, a condição física foi uma categoria bastante trabalhada para permitir que alguns alunos conseguissem realizar situações de aprendizagem para conteúdos que ainda não conseguiam executar na sua vertente formal como, por exemplo, o apoio facial invertido.

Para o último momento de planeamento, o plano de aula, foi-nos fornecido pelo PC um modelo utilizado nos anos anteriores, mas ao mesmo tempo foi-nos dada liberdade para alterar a construção do mesmo.

Assim, para além das questões referentes aos professores e à turma a lecionar, no plano de aula estavam presentes os conteúdos e os objetivos gerais bem como as categorias presentes no Quadro 2.

Quadro 2 - Exemplo de parte da organização de um plano de aula

Parte	TP	Objetivos Comportamentais	Situações de Aprendizagem	Componentes Críticas	Organiz. Alunos/Prof.

Este tipo de organização do plano de aula foi facilitador pois apresentava de forma clara os objetivos comportamentais para cada situação de aprendizagem bem como as componentes críticas que os alunos deveriam cumprir para obter sucesso. A organização dos alunos e do professor separada da situação de aprendizagem também se torna de mais fácil leitura para quem não fez o plano de aula e quer compreender o que está planeado.

No que concerne às componentes críticas, por vezes foi difícil escolher quais as essenciais a colocar no plano, visto que ao colocar todas as componentes de um conteúdo não facilitamos o processo de ensino. Desta forma, torna-se preferível focar nas componentes que vamos indicar aos alunos para os ajudar a executar um conteúdo. No caso da ginástica, por exemplo, em vez de colocar todas as componentes críticas referentes ao rolamento à retaguarda, era preferível colocar apenas as que iríamos focar na aula, como “desequilibrar o corpo para trás, com os membros inferiores fechados sobre o tronco” e “colocar o queixo junto ao peito”, mais tarde, ao continuarmos o ensino deste conteúdo focar-nos-íamos noutras componentes, como “empurrar o solo com as mãos” e “não colocar os joelhos no solo”.

Tal como na UD, o plano de aula apresentava situações de aprendizagem elaboradas de forma a trabalhar as diferentes categorias transdisciplinares defendidas por Vickers (1990).

No subcapítulo “Preparação das Aulas” poderá ver-se como me preparei tanto para a elaboração do plano de aula como para a sua execução.

A análise das etapas anteriores de planeamento constitui-se como essencial a um bom plano de aula (Bento, 2003), pelo que cada um deles foi sempre realizado com recurso prévio ao plano anual e à UD.

O carácter ajustável e adaptável do planeamento não deve ser só conferido à UD, como foi referido anteriormente, mas sim aos três níveis de planeamento, pois não é possível antecipar todos os acontecimentos ao longo do ano, do período e da aula, visto que lidamos com pessoas e estas não são nem devem ser previsíveis.

4.1.3. Realização

Os desafios sempre me motivaram, no entanto, tal como a maior parte das pessoas, também eu tenho inseguranças, sempre tive e provavelmente continuarei a ter.

Neste capítulo tentarei transmitir alguns dos momentos mais importantes e decisivos para o meu crescimento enquanto EE. Momentos esses que foram

essenciais para ultrapassar essas inseguranças que começaram mal soube o ano da turma que iria lecionar, pois tal como referi nas minhas expectativas iniciais, as características dos alunos nesta faixa etária iriam exigir de mim um trabalho aprofundado tanto a postura como de conhecimentos.

4.1.3.1. Preparação das Aulas

No que concerne a este ponto, foram várias as preocupações que tive, para além do seguimento da UD.

Em primeiro lugar, na preparação de uma aula tive sempre em conta a aula anterior dedicada a essa modalidade, os exercícios que os alunos foram capazes de fazer ou não, os exercícios que suscitaram mais comportamentos fora da tarefa, os que foram cumpridos sem problemas e o nível em que os alunos se encontravam relativamente ao que eu tinha previsto na UD.

Além disto, e depois de determinados os conteúdos a abordar e os exercícios a realizar, teria de prever a organização dos mesmos, a explicação/demonstração e a sequência das mudanças de exercício.

Assim, tentei ao máximo que em todas as aulas a organização e mudança de exercícios dispendesse o mínimo de tempo possível de aula, ou seja, tentei que a organização dos grupos fosse a mesma ao longo de toda a aula e o material necessário para as tarefas não fosse constantemente mudando de lugar.

Outro aspeto que me preocupou e com o qual tive especial atenção foi o conhecimento da modalidade que estava a abordar e a preparação prévia para possíveis questões que poderiam surgir por parte dos alunos. Neste caso, posso dar como exemplo a modalidade de basquetebol, pois uma das minhas alunas era praticante da mesma e, por sinal, era a aluna mais interessada e interventiva nas aulas. Com vista ao esclarecimento de alguma dúvida ou algum reparo que ela pudesse fazer, tentei preparar-me o melhor possível tanto no que diz respeito ao ensino da tática, como à técnica e às regras, para assim conseguir corresponder às expectativas da turma, visto que era uma modalidade na qual eu não me sentia muito à vontade.

O planeamento das aulas de dança também poderá ser referido neste ponto. Este foi feito de forma a promover a autonomia e criatividade dos alunos, no entanto, para que isso fosse possível, também eu teria de estar preparada para demonstrar e criar movimentos e assim guiar os alunos neste processo de descoberta. Para isto, mais do que a teoria, foi imprescindível a prática e os treinos em casa. Não posso deixar de referir a ajuda da nossa colega de estágio que, estando ligada à dança, conseguiu fazer com que eu me sentisse capaz de me apresentar à turma com postura e confiança necessária para as aulas.

4.1.3.2. Gestão do Tempo de Aula

Ao longo do ano tive de lidar com a gestão do tempo de aula e do tempo dos exercícios constantemente. Confrontada com o número de conteúdos a abordar para cada modalidade, principalmente no início do ano, no qual as UD ainda não estavam ajustadas à realidade, vi-me obrigada a aumentar o número de exercícios de cada aula, para assim trabalhar os diferentes conteúdos. No entanto, tendo apenas um bloco de 90 minutos e outro de 45, para que os exercícios planeados fossem feitos no tempo estipulado necessitaria de muita colaboração por parte dos alunos, o que nem sempre aconteceu devido a comportamentos desadequados.

Foram várias as aulas nas quais devido ao comportamento dos alunos preferi reduzir ao número de exercícios e dedicar mais atenção ao controlo da turma. Noutros momentos, o reduzir do número de exercícios deveu-se ao facto de os alunos nem sempre alcançarem os objetivos propostos nas tarefas anteriores. Nestas alturas, a minha preferência foi para o “menos quantidade e maior qualidade”. Ao longo do ano senti uma melhoria a nível do meu planeamento. Ao conhecermos a turma com que trabalhamos, torna-se mais fácil prever o tempo necessário para cada tarefa e para cada organização. Assim, para que a minha gestão do tempo de aula melhorasse, precisei de elaborar modificações desde as UD até aos planos de aula. Ou seja, com o avançar do ano letivo, depois das AD, centrei-me nos conteúdos essenciais a ensinar

durante as UD, diminuindo assim o número de conteúdos e aumentando consequentemente o tempo dedicado a cada um deles.

Só através destas alterações me foi possível adequar o tempo necessário para cada exercício nos planos de aula, fazendo assim com que a minha prática estivesse o mais semelhante possível ao plano.

Outra questão que me pareceu fundamental foi a apresentação das tarefas. Tal como foi exposto, por vezes foi necessário suprimir exercícios das aulas pois os alunos não atingiam os objetivos propostos. Em primeiro lugar, o aluno só conseguirá alcançar o sucesso numa tarefa se tiver os requisitos motores necessários para a sua execução. Em segundo lugar, mesmo com os requisitos motores, é possível que os alunos não consigam executar a tarefa por não a compreenderem devido à forma como foi apresentada.

Rink (2014) apresenta este assunto como fundamental no sucesso do processo de ensino-aprendizagem sendo a apresentação de uma tarefa uma atividade de comunicação que requer preparação e treino. Para a apresentação de uma tarefa é necessário que os alunos estejam atentos e, só depois, se poderá passar à explicação. Normalmente, esta explicação envolve informação relativa ao objetivo da tarefa e à organização da mesma, só que os professores têm tendência a juntar estas duas partes da explicação, tornando-se mais difícil para os alunos compreenderem o que têm de fazer. Além disto, a mesma autora refere que os alunos têm tendência para se focar no aspeto organizacional, começando por fazer grupos ou ir buscar material, antes de ouvirem o objetivo da tarefa. Isto era visível no início do ano, na minha turma, devido à forma como eu apresentava os exercícios, dizendo primeiro a organização e só depois o objetivo do mesmo.

Segundo a autora, a apresentação das tarefas deve seguir uma sequência lógica onde poderão ser dados exemplos e referências a experiências anteriores, bem como recorrer a perguntas sobre o que foi dito, ou repetir as partes mais difíceis de compreender, para que o aluno consiga adquirir o máximo de informação possível e assim aproximar-se cada vez mais do que está a ser pedido pelo professor.

A comunicação verbal ou a demonstração também devem ser escolhidas consoante o objetivo da tarefa e consoante a capacidade de compreensão dos alunos. Ou seja, se a turma está familiarizada com as atividades a comunicação verbal deve ser suficiente. Pelo contrário, se estamos perante um novo movimento, a demonstração acompanhada de palavras-chave deve ser a ferramenta utilizada. Neste caso, é necessário que a demonstração seja precisa, para que os alunos não repitam os movimentos de forma errada (Rink, 2014).

O tempo dedicado a um exercício ou atividade está muito dependente da apresentação da tarefa. Primeiramente porque só depois da apresentação da tarefa é que os alunos começam a prática e, além disto, só através da compreensão da tarefa é que vamos evitar parar o exercício a meio para explicarmos de novo o que pretendemos.

Durante o ano, fui melhorando a minha forma de apresentar as tarefas, para conseguir rentabilizar a aula e aumentar o tempo potencial de aprendizagem.

Foram várias as vezes que por indicar primeiro a organização da atividade, por demorar demasiado tempo a explicar uma tarefa, ou até mesmo por utilizar termos demasiado difíceis, rapidamente fiquei sem a atenção por parte dos alunos. Vi-me obrigada a melhorar este aspeto, para potenciar as capacidades dos alunos. A demonstração foi utilizada como recurso várias vezes, pois reparei ser uma estratégia eficaz no processo de transmissão de informação. Esta demonstração poderia ser feita por mim ou por alunos que conseguiram realizar o pretendido, para que os restantes repetissem o padrão motor. Outra estratégia utilizada foi o recurso às perguntas sobre o exercício depois de o explicar pois só assim conseguia saber se os alunos tinham compreendido o que eu tinha pedido. A organização das atividades também passou a ser referida apenas no final da explicação, para evitar o entusiasmo de fazer grupos.

4.1.3.3. Feedback Pedagógico

Para que os alunos evoluam durante as aulas de EF, o professor não pode constituir-se como um simples transmissor de informações ou de exercícios. É

necessário que este tenha a capacidade de olhar para a sua turma e perceber o que os alunos são capazes de fazer ou não e, se não forem capazes, qual é a forma de melhorar aquilo que estão a aprender.

É portanto essencial fazer-se uma referência ao *feedback* como uma ferramenta imprescindível ao ensino de qualidade.

Segundo Fishman e Tobey (1978, cit. por Rosado & Mesquita, 2009), o *feedback* pedagógico é um comportamento do professor, que responde à ação motora de um aluno, tendo como objetivo modificar a sua ação para assim realizar uma habilidade. Este *feedback* pode ser classificado na categoria de conhecimento da performance ou conhecimento do resultado, sendo a primeira categoria referente a informações centradas na execução de movimentos e a segunda relativa ao resultado pretendido com a execução desse movimento (Arnold, 1981, cit. por Rosado & Mesquita, 2009).

Para que se proceda à emissão de um *feedback* pedagógico é necessário recorrer a uma sequência de comportamentos por parte do professor, sendo estes: a observação e identificação do erro, tomada de decisão (emitir *feedback* ou não), *feedback* pedagógico informativo, observação de mudanças no comportamento do aluno, observação de uma nova tentativa do gesto e emissão de novo *feedback* pedagógico (Piéron & Delmelle, 1982, cit. por Rosado & Mesquita, 2009).

Ao longo do ano deparei-me com duas dificuldades, que penso serem normais no EE, devido à sua falta de experiência. Desta forma, a primeira dificuldade foi na deteção dos erros dos alunos, ou seja, na compreensão do que estava a impedir a realização dos exercícios conforme o esperado. Depois de detetado o erro, que poderia constituir-se na dificuldade do aluno realizar um certo padrão motor ou na falta de compreensão do exercício exposto, teria que emitir um *feedback* pedagógico para assim corrigir o erro.

Tal como referi anteriormente, quando o erro se dava devido à falta de compreensão do exercício proposto, optava por explicá-lo novamente, recorrendo a outras palavras ou à demonstração. No entanto, quando estava relacionado com o comportamento motor do aluno, foi necessário recorrer a outro tipo de intervenção.

A segunda dificuldade consistia na emissão do *feedback* adequado. Assim, foi muitas vezes necessário parar e pensar quais as componentes críticas necessárias para a obtenção de sucesso em determinada tarefa e, de seguida, organizar o *feedback* de forma a não transmitir demasiadas informações, tornando a compreensão mais difícil. Segundo Rosado (1995, cit. por Rosado & Mesquita, 2009), o conhecimento dos elementos críticos da tarefa, dos erros mais comuns, do nível dos alunos e dos objetivos da tarefa são essenciais para o diagnóstico do erro e para a seleção da informação a transmitir.

Muitas vezes, para que o aluno conseguisse realizar determinado comportamento motor foi necessário recorrer à emissão de *feedbacks* centrados no conhecimento da performance de forma separada, por exemplo, no ensino da ginástica, ao ver um aluno que não conseguia realizar o rolamento à frente, não começava por dizer-lhe todos os aspetos que este deveria ter em consideração, mas sim apenas um ou dois (“manter o corpo sempre engrupado e o queixo sempre junto ao peito”), também no judo foi necessário este tipo de intervenção, dando primeiro ênfase à colocação dos membros superiores na execução de uma imobilização e só depois explicar a colocação do tronco ou dos membros inferiores para assim realizar a imobilização com eficácia.

De acordo com Rosado (1995, cit. por Rosado & Mesquita, 2009) é importante fazer gestão harmoniosa entre a quantidade de intervenções, a especificidade das mesmas, o objetivo e a relação com informações anteriores. Assim, foi também uma preocupação minha não sobrecarregar os alunos com informações de carácter corretivo relativas a determinado exercício, mas, por vezes, ao verificar o erro em vários alunos, optava por fazer uma explicação geral do movimento para toda a turma durante a transição de um exercício para o seguinte, caso o movimento fosse para repetir. Isto pôde ser verificado, por exemplo, no basquetebol, quando passávamos de um exercício com oposição no qual os alunos tinham de realizar passa e corta mas nem sempre o faziam, para um exercício sem oposição no qual o principal objetivo era que o aluno passasse a bola e cortasse para o cesto com a mão alvo.

4.1.3.4. Realização de Rotinas

De acordo com Siedentop (1998), um sistema eficaz de tarefas de organização começa pela criação de regras e rotinas no que concerne aos comportamentos apropriados e inapropriados. Desta forma, é possível controlar comportamentos que tenham tendência a repetir-se a menos que sejam antecipados e estruturados. O mesmo autor refere que as regras servem para mostrar quais as consequências do não cumprimento de determinado comportamento.

Assim, os primeiros dias de aulas e os primeiros contactos com a turma são essenciais para a determinação dessas regras e rotinas. Foi com esse intuito que desde cedo mostrei algumas das regras e rotinas que seriam adotadas durante o ano.

Neste caso, foi avisado que os alunos que chegassem ao local da aula depois dos 10 minutos instituídos pela escola como tolerância teriam falta de atraso e, à terceira falta de atraso seria marcada uma falta de presença. O mesmo ocorria relativamente às faltas de material/dispensas de aula. Outra regra instituída desde o início das aulas foi a obrigatoriedade de ter o cabelo amarrado, de usar sapatilhas e roupa apropriada para a aula e a não utilização de acessórios (relógios, brincos, pulseiras, entre outros). Neste caso, a regra que menos recetividade teve por parte das alunas foi o facto de terem de amarrar o cabelo. Para esta regra optei por levar sempre comigo um conjunto de elásticos para cabelo que emprestaria às alunas que não levassem os seus. Embora esta atitude possa não parecer a melhor, na minha opinião é preferível que as alunas façam a aula do que estejam sentadas, pois algumas até o prefeririam e, se fazem a aula, devem fazê-lo com o cabelo amarrado, por questões de segurança.

Relativamente às rotinas, as primeiras a ser implementadas foram relativas ao início da aula. Neste caso, quando chegassem, os alunos deveriam sentar-se à minha frente e esperar pela chamada. O material apenas podia ser movimentado após ordem da professora. Com o intuito de melhorar a atenção e diminuir os comportamentos desviantes, ao longo das aulas fui-me apercebendo que os alunos em vez de apenas se sentarem à minha frente, deviam fazê-lo

numa linha, ou encostados à parede, impedindo assim que se criassem grupos de conversa. Penso que esta estratégia melhorou consideravelmente a minha gestão de tempo para o início das aulas.

Também relativamente a algumas modalidades foram criadas algumas rotinas, principalmente no que dizia respeito à ativação geral e à condição física.

Na ativação geral, consoante a modalidade, fui repetindo exercícios, pois assim ganhava tempo e os próprios alunos conseguiam realizá-los com mais eficácia, como foi o caso do voleibol, cujo exercício realizado foi muitas vezes a “volta à europa” realizando passe de frente, ou na dança cujo aquecimento foi feito em xadrez, seguindo as indicações da professora.

Já a condição física, era realizada no final das aulas de 90 minutos e em círculo, pois mais uma vez, impedia a formação de pequenos grupos de conversa.

Em casos de falta de material ou dispensa de aula, os alunos deveriam realizar um relatório escrito ou, tarefas de ajuda, arbitragem ou organização, definidas pela professora.

Também desde as primeiras aulas optei por ser eu a fazer os grupos de trabalho, tanto no que dizia respeito aos níveis de jogo como às relações interpessoais dos alunos, para que assim evitasse toda a confusão inerente à realização de grupos por parte dos alunos.

No caso das mudanças de exercício ou das paragens durante as aulas, também optei por dirigir-me aos alunos sempre da mesma forma, ou seja, um apito e uma contagem decrescente (de 5 até 0), para que os alunos se aproximassem e se sentassem para eu fazer uma intervenção verbal ou uma demonstração.

Penso que no geral e, tendo em conta as características da turma, estas estratégias utilizadas foram benéficas para o bom funcionamento das aulas, embora existam muitas outras opções que eu poderia ter tomado. Estas estratégias foram as que me pareceram funcionar melhor.

4.1.3.5. Controlo da Turma

Talvez por vivências familiares, sempre achei que as regras e a disciplina eram uma mais-valia para o funcionamento de qualquer grupo. No entanto, a aplicação dessas regras e dessa disciplina, no contexto de estágio nem sempre foi fácil.

Ao conhecer a turma deparei-me com atitudes habituais para crianças daquela faixa etária mas que iriam perturbar o decorrer das aulas. Neste caso, posso realçar as dificuldades de atenção, as tentativas de convencer o professor a mudar exercícios ou grupos, a dificuldade em fazer silêncio, entre outras. Desta forma, a minha postura inicial foi severa e assertiva, para demonstrar uma atitude de comando que deveria ser respeitada por todos. No entanto, também senti necessidade de dar a conhecer um pouco da vertente mais descontraída de forma a possibilitar uma relação professor-aluno mais aberta, que provocasse nos alunos o gosto pelas aulas e uma maior vontade de se envolverem no desporto. Talvez este tenha sido o meu erro. Com pressa de chegar a este tipo de relação, ultrapassei a fase mais importante do controlo da turma.

Na minha opinião, para obter o comportamento pretendido por parte dos alunos teria “perdido” o primeiro período inteiro. Isto implicaria a não lecionação de alguns conteúdos que me propus a ensinar, devido à falta de tempo. Neste momento do estágio, ainda estava muito preocupada em cumprir o que tinha planeado, o que fez com que por vezes descurasse o comportamento dos alunos. No entanto, este “tempo perdido” tornar-se-ia em “tempo ganho” nos períodos seguintes evitando as estratégias de controlo de turma que tive de utilizar ao longo de todo o ano.

Mesmo assim, penso que nem tudo foi mau, embora não tenham atingido um comportamento exemplar, no final do ano o comportamento dos alunos era consideravelmente melhor.

“Sendo uma aula onde o tempo é um fator chave, pois é muito pouco, as minhas estratégias de controlo claramente não foram as suficientes para impedir os comportamentos desviantes dos alunos. Olhando para trás, penso que se me

tivesse preocupado com a conduta dos alunos, não teria realizado quase exercícios nenhuns e teria estado consecutivamente a parar a aula.

Embora tenha experimentado várias formas de atuar perante os alunos (esperar que se calassem, ou adotar uma voz de comando), nenhuma teve sucesso pelo que talvez a paragem dos exercícios tivesse sido a mais pertinente.”

(Reflexão de Aula, 25 de outubro de 2013)

“Nesta aula, a modalidade abordada (futsal) é do agrado da maioria dos alunos que normalmente perturba o funcionamento da mesma. Desta forma, mesmo tendo apenas 30 minutos úteis para a prática, não me apressei nem um pouco para iniciar os exercícios, optando por apenas referir com calma e com um tom de voz baixo “Só começo quando se calarem” e esperar que se reunissem as condições para dar início à aula. Rapidamente começaram a calar-se e pediram aos colegas que fizessem o mesmo, para que a aula pudesse começar”

(Reflexão de Aula, 28 de maio de 2014)

Esta foi uma das estratégias que melhor funcionou no caso das modalidades que os alunos mais gostavam. No entanto, nem sempre pude esperar pelos alunos, tendo por vezes optado por colocar no banco os alunos problemáticos ou pelo levantamento da voz, que embora funcionasse, não era a minha estratégia predileta.

Aprendi que as estratégias a utilizar para controlar a turma estavam dependentes de inúmeros fatores: a modalidade lecionada; o tempo de aula; o espaço utilizado; o(s) aluno(s) problemático(s); a organização dos grupos e dos exercícios; entre outras.

Desta forma, posso fazer uma pequena revisão das estratégias que resultaram melhor, tendo em conta os fatores que influenciavam cada momento.

No caso das modalidades como o voleibol, basquetebol ou futsal, que eram do agrado dos alunos, o meu silêncio fazia com que a turma tentasse acalmar-se para eu dar seguimento ao decorrer da aula. Nas aulas de 45

minutos, em que todos os minutos são essenciais, optava por levantar a voz ou “ameaçar” os alunos com expulsão, para que estes me ouvissem. Quando toda a turma estava a desviar-se das tarefas propostas ou a demorar muito a corresponder aos meus pedidos, como por vezes acontecia na ginástica ou no judo, utilizava a condição física como forma de colocar toda a turma a fazer o mesmo, ao mesmo tempo. Quando os problemas eram causados por um ou dois alunos em específico, a melhor estratégia era sentá-los no banco por um período de tempo, para que estes não destabilizassem o resto da turma.

Estas estratégias foram utilizadas ao longo de todo o ano pois os alunos nunca alcançaram o “comportamento ideal”, no entanto penso que isto se deve à idade dos mesmos. Mesmo assim, tal como já referi, houve uma melhoria significativa no comportamento dos alunos do início para o final do ano e, isto, deve-se também ao facto de ter conseguido descobrir algumas formas de cativar os alunos para os exercícios fazendo com que estes não quisessem desperdiçar as aulas.

4.1.3.6. Refletir - o caminho para a evolução

Cunha (2008) refere que o professor se depara, na sua prática pedagógica, com situações complexas e únicas, definidas pela especificidade dos locais, dos intervenientes e das culturas. Assim, o professor deve possuir um conhecimento científico, técnico, rigoroso, profundo, bem como uma capacidade de questionamento, reflexão, análise e resolução de problemas. Daqui nascerá um novo conceito, conceito de professor reflexivo.

O objetivo da reflexão é, desta forma, a problematização, o questionamento e a consciencialização da ação para assim se atingir uma mudança de atitudes perante a forma de abordar o processo ensino-aprendizagem e consequentemente melhorar as suas práticas (Oliveira, 1996, cit. por Cunha, 2008).

Segundo Dewey (1959, cit. por Lalanda & Abrantes, 1996) o pensamento reflexivo é a melhor maneira de pensar e consiste numa espécie de pensamento que examina mentalmente um assunto e dá-lhe consideração séria e

consecutiva. A observação está intrinsecamente ligada ao processo reflexivo e, pode ser feita diretamente ou não. No seguimento deste pensamento, pode dizer-se que ao longo do ano foram feitas reflexões em diferentes momentos todas decorrentes da observação.

A primeira reflexão foi realizada como forma de justificação do plano anual elaborado no início do ano. Esta, tal como já foi referido, foi feita depois da observação/análise do Programa Nacional de EF, dos conteúdos programáticos propostos pela escola e do “roulement” do grupo de EF. De seguida, as reflexões justificativas das UD onde foram explicadas as diferentes opções tomadas relativamente aos conteúdos a abordar e ao número de sessões dedicadas a cada um deles. Mais uma vez, esta justificação esteve dependente da observação que foi feita aquando a AD da turma em cada modalidade.

Por fim as reflexões de aula, que não se cingiram apenas ao momento pós-aula, mas sim desde o momento do planeamento até à passagem pela prática.

Segundo Schön (cit. por Alarcão, 1996), existe a reflexão na ação, onde tanto uma como outra decorrem em simultâneo, a reflexão sobre a ação que decorre retrospectivamente e a reflexão sobre a reflexão na ação, que tem em vista a determinação de ações futuras e novas soluções. A reflexão na ação e a reflexão sobre a ação permite-nos modificar comportamentos e atitudes durante a prática e foi constante o meu recurso a estas reflexões durante as aulas, principalmente no que dizia respeito à organização dos alunos para ouvirem as minhas explicações ou à distribuição dos grupos pelo espaço. No que diz respeito à reflexão sobre a reflexão na ação, esta foi feita depois das aulas, com o intuito de compreender o que tinha corrido bem e o que tinha corrido menos bem, para que nas aulas seguintes a minha intervenção perante a turma melhorasse.

“Nesta aula, poderia ter optado por uma melhor organização dos exercícios. Em vez de explicar as tarefas e deixar que os alunos exercitassem durante um determinado período de tempo, o que deixava que os alunos falassem e saíssem da tarefa facilmente, poderia ter optado por colocá-los a

executar os conteúdos ao meu comando e, assim, todos experimentaríamos ao mesmo tempo e o mesmo número de vezes. Também eu teria mais facilidade em verificar a execução das tarefas e conseqüentemente corrigir os alunos com mais dificuldades. Além disto, também o controle da turma seria mais fácil visto que durante toda a aula a turma esteve demasiadamente excitada, o que impedia um ambiente propício à aprendizagem. Na próxima aula este será o tipo de organização a utilizar”.

(Reflexão da aula, 23 de maio de 2014)

Aqui, torna-se visível a explicação do que esteve mal durante a aula e do que poderia ter sido feito para melhorar. Isto só foi possível após uma reflexão posterior à ação, que me colocou como observadora da minha própria aula e me deixou tirar ilações da mesma.

Penso que o processo ensino-aprendizagem deve estar intrinsecamente ligado ao conceito de mudança, no entanto, esta mudança precisa de fundamento. Só através da reflexão conseguimos encontrar razões que fundamentem a mudança. A prática do docente de EF está em constante mudança, derivada das diferentes condições de ensino, das diferentes turmas, das diferentes modalidades e, uma estratégia que funcione num dia pode simplesmente deixar de funcionar no dia seguinte. Desta forma, é necessário pensar e refletir sobre as opções tomadas com o intuito de compreender o que pode ser feito para melhorar o processo ensino-aprendizagem, ou seja, o que pode mudar para que seja possível evoluir.

4.1.3.7. Um aluno especial

Já foi referenciado que a turma na qual lecionei EF tinha redução do número de alunos pois dois deles apresentavam NEE. No caso da nossa disciplina, embora ambos os alunos frequentassem as aulas, apenas um deles era avaliado. No que diz respeito à aluna que era avaliada, não foram necessárias adaptações significativas às aulas nem às avaliações para que esta obtivesse sucesso, visto que o diagnóstico dela era de dificuldades de

aprendizagem. No caso do outro aluno, foi-lhe diagnosticado autismo e, embora não fosse avaliado na disciplina de EF, senti-me desde o início obrigada a elaborar algumas adaptações para que a sua participação na aula fosse benéfica tanto para ele como para os restantes elementos da turma.

Embora apresentasse bastantes dificuldades de concentração e compreensão das tarefas propostas, considero que este aluno tinha imensas potencialidades no que diz respeito à EF sendo as únicas modalidades em que senti necessidade de adotar estratégias mais diversificadas o voleibol e a ginástica. No voleibol optei por colocar em todas as aulas um grupo ou um aluno responsável por ajudá-lo nas tarefas propostas durante um pequeno período de tempo, trocando depois com outros colegas. Desta forma, enquanto a restante turma realizava jogo, o aluno em questão exercitava habilidades técnicas para que um dia consiga sustentar a bola em conjunto com outro colega e quem sabe ingressar num jogo contínuo. Além disto, também os alunos que ficavam no grupo com ele tinham oportunidade de melhorar a cooperação, autonomia e, acima de tudo a responsabilidade.

“Nesta aula, optei por colocar um aluno sempre responsável pelo colega António³, realizando a tarefa do serviço. Desta forma, seria mais fácil que o aluno não saísse da tarefa pois tendo mais acompanhamento, o António tem capacidade para realizar algumas habilidades técnicas.

Penso que esta foi a melhor estratégia que podia ter escolhido para este tipo de aula e, para além disto, as alunas que fizeram o papel de “ajudantes” tiveram uma situação de maior responsabilidade e autonomia, que também é um dos objetivos das aulas de EF.”

(Reflexão de Aula 18 de outubro de 2013)

Já nas aulas de ginástica, optei por não forçar o aluno a realizar rolamentos nem posições invertidas pois este ainda não se sentia à vontade para este tipo de “aventuras”. Em vez disso comecei pelas situações simplificadas, como a posição de “bolinha” ou a posição de equilíbrio avião ou até mesmo a

³ Nome fictício

iniciação à roda pois o aluno mostrava capacidade para evoluir nestes conteúdos.

“No que diz respeito ao António, devo salientar uma situação que decorreu no exercício da trave. Depois de lhe explicar o que era suposto fazer, o aluno mostrou-se motivado, talvez por ser uma situação que incluía um material diferente ou por ser relativamente fácil. O mais engraçado foi quando uma das alunas me pediu para lhe explicar o exercício e, depois de eu começar a falar, o António tomou a palavra, usando os meus termos e demonstrou o exercício para a colega. Em primeiro lugar, isto demonstrou o interesse dele pelo exercício e, em segundo, fez-nos ver que ele estava atento ao que se estava a passar à sua volta, o que muitas vezes não acontece.”

(Reflexão de Aula, 1 de novembro de 2013)

Ao longo do ano foram várias as vezes que me impressionei com as capacidades deste aluno, talvez por o conhecer há pouco tempo ou pela carga negativa associada ao seu diagnóstico. No início não pensei que ele fosse capaz de evoluir em conjunto com a turma.

No segundo período, durante as aulas de dança, a capacidade de memória e de imitação do António foi demonstrada várias vezes. O aluno foi capaz de executar as aulas todas sem nenhuma adaptação, acompanhando a aprendizagem da coreografia em conjunto com os colegas. Apenas necessitava de pequenas chamadas de atenção no que dizia respeito a quem imitar.

No basquetebol, não foi possível utilizar a mesma técnica do voleibol por uma questão de espaço. Em vez disso, e como o aluno conseguia realizar a maior parte das habilidades técnicas, todos os exercícios foram feitos em conjunto com o resto da turma, à exceção do jogo cuja equipa na qual ele entrava tinha sempre um elemento a mais, que o ajudava a intervir no jogo.

Já no futsal, a modalidade na qual apliquei o MED, as equipas mantiveram-se sempre as mesmas e tiveram oportunidade de escolher os papéis dos jogadores em campo. O papel do António foi quase sempre de

guarda-redes pois para além de este ter mais facilidade nesta função, era uma posição que ele gostava e na qual podia mostrar as suas potencialidades.

4.1.3.8. Uma experiência com uma turma de profissional

No início do ano, ficou definido que cada EE iria lecionar uma UD numa turma do nosso PC que fosse de um ciclo de estudos diferente da nossa. Assim, ficou definido que eu iria lecionar a uma turma de ensino profissional do 10.º ano, com vinte e um rapazes e três raparigas. Inicialmente, foi-nos possível escolher a modalidade a abordar e, assim, eu optei pelo voleibol pois era uma das modalidades nas quais eu me sentia com maior capacidade.

Quando chegámos ao 2.º período, estava mentalmente preparada para lecionar voleibol a esta turma, no entanto, o PC informou-me que devido ao facto do ensino de EF estar organizado por blocos e como as aulas desta turma iriam acabar mais cedo, a modalidade que eu ia abordar era a dança.

Após o choque inicial, pois de todas as modalidades esta era aquela na qual eu estava mais receosa, principalmente devido ao facto de a turma ser constituída maioritariamente por rapazes, encarei este desafio de cabeça erguida e procurei proporcionar aos alunos uma experiência positiva na qual eles pudessem ter sucesso.

Como apenas tive três blocos de 90 minutos destinados à modalidade, pois o 4.º bloco coincidiu com o dia do corta-mato escolar, não foi possível estruturar uma UD na qual os alunos fossem os principais criadores na sua coreografia final. Em vez disso, optei pela escolha de músicas atuais, nas quais os alunos pudessem dançar com atitude e que não os deixassem desconfortáveis.

A primeira aula teve, por parte da turma, a reação que eu estava à espera. Mal entraram no corredor dos ginásios e viram a aparelhagem alegaram lesões e cinco dos alunos ficaram sentados a ver a aula. Alertei-os para a existência de uma avaliação no final das três aulas pelo que mesmo sentados convinha que estivessem atentos.

Ao longo das aulas tive que adotar uma atitude de comando pois caso contrário a turma não teria realizado a maior parte dos exercícios propostos.

“Neste momento estava a tentar explicar o decorrer da aula, no entanto enquanto eu falava a turma mantinha-se distraída. Como achei esse comportamento uma falta de respeito para comigo gritei “silêncio” com a voz mais forte que consegui. De facto resultou, no ginásio fez-se silêncio ouvindo-se apenas um pequeno palavrão por parte de um dos alunos que me pareceu estar admirado com a minha atitude. Fingi não ouvir e continuei a minha explicação, desta vez a turma estava com atenção.”

(Reflexão de Aula, 21 de fevereiro de 2014)

Ao longo das aulas, penso ter conseguido cativar pelo menos parte da turma, algo que foi visível no dia da avaliação pois alguns alunos com mais dificuldades tiveram iniciativa para vir ter comigo e pedir ajuda na coreografia.

Embora não tenha conseguido pôr todos os alunos com gosto pela dança, sei que no final desta experiência os alunos estavam à vontade para dançar em frente da turma, algo que no início não me parecia possível de acontecer, devido a inseguranças. Segundo Vargas (2007), a dança como expressão corporal é um elemento que integra a comunicação pessoal e coletiva, a manifestação de sentimentos e a maneira de ser e ver a vida. As crianças só começam a conhecer-se e compreender-se após se sentirem a si próprios, no entanto, também com os adultos isto acontece, necessitando de experimentar os seus corpos frente ao movimento, para alcançar esses êxitos (Santiago, 1985, cit. por Vargas, 2007). Também Laban (1989, cit. por Vargas, 2007), defende que a dança na escola deve produzir um efeito benéfico sobre a personalidade e não apenas na criação de danças sensacionais.

Embora não tenha tido oportunidade de lecionar muitas aulas à turma, penso que do início, onde os alunos se apresentavam apreensivos, parados, com medo de se movimentarem, até ao fim, onde os alunos já não tinham vergonha do corpo nem dos movimentos produzidos por este, foi alcançado um grande sucesso. Este não está relacionado com a capacidade de os alunos

produzirem ou reproduzirem uma coreografia, mas sim com sensibilização e aceitação desta modalidade como parte integrante do currículo da disciplina.

4.1.3.9. Modelos de Ensino nos Jogos Desportivos Coletivos

Graça e Mesquita (2009) referem que o tratamento didático do jogo nas aulas de EF é frequentemente descurado e, conseqüentemente, para ser educativo e emancipatório, o ensino do jogo deveria conduzir à melhoria das capacidades de jogar, entender o jogo, relacionar-se com os intervenientes do mesmo, focando a cooperação, oposição, autonomia e interdependência.

O ensino do jogo ao longo do tempo tem sofrido algumas alterações no sentido de dar relevo à compreensão do jogo e à tomada de decisão tática (Mesquita, 2000, cit. por Graça & Mesquita, 2009). No entanto, ainda não foram apresentados resultados irrevogáveis que demonstrem a superioridade destas abordagens (Rink, 1996, cit. por Graça & Mesquita, 2009), talvez devido ao facto de ter sido realizada separação entre o ensino da técnica e o ensino da tática. Desta forma, deveríamos considerar a técnica como incluída no ensino da tática (Mesquita, 2000, cit. por Graça & Mesquita, 2009).

Rink (2001, cit. por Graça & Mesquita, 2009) foi ainda mais longe, referindo a importância das características do aluno e da adequação do conteúdo de aprendizagem como preponderantes na validade e pertinência dos modelos de abordagem para o ensino do jogo.

Assim, é necessário que o professor se descentralize de si próprio passando a situar-se no aluno, criando um melhor clima de aprendizagem. No entanto, o professor não deve deixar de delinear objetivos da prática nem deixar de ter expectativas em relação aos níveis de aprendizagem dos alunos (Graça & Mesquita, 2009).

Neste capítulo farei uma pequena referência aos modelos nos quais me baseei para lecionar o voleibol e o futsal, sendo estes centrados na compreensão do jogo e na subordinação das aprendizagens técnicas à necessidade de as utilizar em jogo, favorecendo a cooperação, a inclusão e a competição.

Começando por me referir à modalidade de voleibol, a primeira modalidade coletiva que ensinei na escola, embora não tenha seguido o modelo na íntegra, procurei basear o meu método de ensino no *modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol* (Mesquita, 2006, cit. por Graça & Mesquita, 2009). Assim, sendo o objetivo deste modelo a criação de oportunidades de prática equitativas para todos, foi necessário a concretização de tarefas que envolvessem as dimensões cognitiva, social e motora, para proporcionar aos alunos competências técnicas e táticas que lhes permitissem evoluir.

Este modelo propõe o ensino do voleibol em quatro etapas, passando pelas formas de jogo 1x1, 2x2, 3x3, 4x4 até ao 6x6. Desta forma, depois da AD dos alunos foi possível dividi-los em dois níveis, colocando-os a trabalhar os conteúdos referentes à primeira etapa de aprendizagem (para os alunos de nível inferior) e à segunda etapa de aprendizagem (para os alunos de nível superior).

Para o trabalho dos conteúdos de cada etapa foi necessário realizar tarefas de diferente tipologia. Neste caso, foram utilizadas tarefas de aquisição, para a familiarização com o objeto de jogo, tarefas de estruturação, para o encadeamento de ações e tarefas de adaptação, para o trabalho do jogo de oposição, provocando no mesmo modificações por representação (colocando regras que facilitem a obtenção do ponto) ou por exagero (provocando regras que dificultem a ação do jogador), tal como é preconizado pelo modelo (Graça & Mesquita, 2009).

Na minha opinião, a UD de voleibol foi concretizada com sucesso pois conferiu aos alunos conhecimentos tanto a nível técnico, mas principalmente a nível tático, pois foi feito um trabalho intensivo das opções que estes deveriam tomar em jogo.

No caso do futsal, o modelo utilizado foi adaptado do MED de Siedentop (1987, cit. por Mesquita & Graça, 2009), que teve como objetivo o ensino de uma modalidade de uma forma mais lúdica e oferecendo uma maior autonomia aos alunos, proporcionando-lhe a vivência de uma mini época desportiva. A aplicação deste modelo foi feita apenas no terceiro período pois achei pertinente que os alunos estivessem numa fase na qual não seriam necessárias tantas

intervenções minhas a nível de controlo de turma, permitindo-lhes uma maior aplicação das suas responsabilidades.

Os alunos foram distribuídos por equipas nas quais trabalharam ao longo de toda a UD que estava dividida em pré-época e época desportiva. Inicialmente foram apresentados problemas por parte dos alunos, pois não estavam de acordo com as equipas, no entanto, a questão da tolerância foi muito trabalhada ao longo da modalidade, fazendo com que os alunos compreendessem que o importante não era serem todos jogadores profissionais de futsal, mas sim utilizar os pontos positivos de cada aluno na realização das diferentes tarefas.

Penso que neste caso, a maior vitória conseguida foi a nível dos capitães das equipas que se revelaram capazes de desempenhar o seu papel como líderes. A escolha dos capitães foi feita por mim, tentando colocar os alunos que normalmente destabilizavam mais as aulas, conferindo-lhes assim uma maior responsabilização.

O facto de os alunos assumirem papéis de árbitro e oficiais de mesa também foi um aspeto positivo, principalmente para as alunas com mais dificuldades técnicas e táticas no futsal, pois foi-lhes dada oportunidade de desempenhar um papel no qual obtivessem sucesso.

Penso que a experiência do MED foi muito benéfica tanto para mim como para os alunos, principalmente no domínio cognitivo e social. No entanto, penso que este modelo também trouxe algumas dificuldades, principalmente na transmissão de conhecimentos durante o jogo e na melhoria das capacidades motoras, pois estando a aula organizada de forma a colocar os alunos em diferentes papéis, a minha atuação muitas vezes foi de nível organizacional quando deveria ter sido mais direcionada para a melhoria das competências técnicas e táticas dos alunos.

4.1.4. Avaliação

A avaliação surge em conjunto com o planeamento e a realização como um dos elementos centrais nas tarefas do professor. É através dela que se

determina qual o grau de realização dos objetivos e se inventariam os resultados mensuráveis da ação de aprendizagem dos alunos (Bento, 2003).

Segundo o mesmo autor, a avaliação dos alunos e da atividade pedagógica dos professores apenas é possível se for feito um trabalho de reflexão aprofundado.

No decorrer do processo ensino-aprendizagem de cada modalidade elaborei diferentes tipos de avaliação, sendo eles a AD, a avaliação formativa (AF) e a avaliação sumativa (AS).

No caso da AD, esta procura determinar as causas dos problemas de aprendizagem e, além disto, verificar se o aluno possui os pré-requisitos necessários à prática de uma modalidade (Tavares & Alarcão, 1999). Assim, esta avaliação permite-nos a elaboração de um plano de atuação.

Durante o EP a elaboração das fichas de AD teve em conta os conteúdos nos quais eu achava que os alunos já deveriam ter conhecimentos, segundo o ciclo de EB em que se encontravam, para que posteriormente a elaboração da UD tivesse objetivos concretizáveis. No caso da modalidade de dança e de judo optei por não realizar nenhum momento de AD formal, pois os alunos nunca tinham experienciado as modalidades. Neste caso, a observação da primeira aula foi essencial para ver a predisposição da turma para a modalidade.

No que diz respeito às restantes modalidades, a primeira aula de cada uma delas foi dedicada à AD, através do preenchimento de uma grelha de conteúdos, com uma escala de apreciação cujo valor mais alto dizia respeito à execução de todas as componentes críticas do conteúdo a avaliar e o valor mais baixo correspondia à não realização do conteúdo.

Avaliar diagnosticamente não foi fácil, principalmente no início pois nunca tinha efetuado esta tarefa a uma turma inteira. Assim, a escala utilizada para avaliar a turma no primeiro período foi apenas de 1 a 3. Desta forma, ser-me-ia mais fácil colocar os alunos num nível e observar todas as componentes críticas necessárias à avaliação.

Posteriormente, no segundo período e no terceiro (nas modalidades de basquetebol e de futsal) a escala a utilizar passou de 1 a 3 para 1 a 5, pois para

além de eu já me sentir mais à vontade com a tarefa, seria mais fácil comparar a AD com a AS feita no final dos períodos.

Visto que a avaliação dos alunos em EF é contínua, não se cingindo apenas aos momentos formais de AS, foi também necessário realizar observações e reflexões de forma a compreender se os alunos estavam a cumprir os objetivos delineados na UD. Assim, durante as UD foram realizadas AF informais, sem recurso a registos, nas quais foi possível verificar a evolução dos alunos e assim adequar o processo ensino-aprendizagem.

Segundo (Rink, 2014), a AS é geralmente usada para determinar a relação entre o que os alunos conseguem fazer e o que os alunos de idades semelhantes conseguem ou o que foi estabelecido como critério. A mesma autora menciona dois tipos de AS, com referência à norma ou com referência a um critério, sendo a primeira relativa à comparação entre os nossos alunos e os alunos da mesma idade e a segunda compara os nossos alunos com os critérios estabelecidos.

Assim, posso referir que a AS usada durante este ano foi com referência ao critério, pois para todas as modalidades abordadas foi realizada uma grelha de observação com os conteúdos que eu queria avaliar e com as componentes críticas de cada conteúdo. Assim, cada aluno foi avaliado de 1 a 5, sendo a escala mais baixa relativa à não realização das componentes críticas e a escala mais alta relativa à realização de todas as componentes críticas.

Procurei realizar grelhas de AS semelhantes às grelhas de AD, para melhor comparar a evolução dos alunos do início da modalidade para o final.

Senti dificuldades principalmente a avaliar o basquetebol e o futsal em jogo, devido às diferentes posições dos alunos e às rápidas mudanças de papéis, entre defensores e atacantes. Nas modalidades individuais, foi-me mais fácil observar os alunos e as componentes críticas associadas aos conteúdos a avaliar, pois não estavam tantos alunos a ser observados ao mesmo tempo.

Posso ainda salientar o facto de ter tido mais facilidade em avaliar os alunos sumativamente do que diagnosticamente pois no final das UD eu já possuía conhecimentos acerca dos alunos que me permitiam uma mais fácil observação das componentes críticas.

4.2. Relação entre Coordenação Motora, Atenção e Rendimento Escolar entre alunos de uma turma de 7.º ano

4.2.1. Resumo

Este estudo de investigação foi realizado com o intuito de relacionar a coordenação motora, a atenção e o rendimento escolar nas disciplinas teóricas entre si. A pertinência deste estudo prende-se com a preocupação dos professores de EF se focarem no trabalho da coordenação motora e da atenção nas suas aulas, para assim contribuírem para um maior sucesso escolar nas restantes disciplinas. A amostra do estudo foi constituída por 20 alunos de uma turma de 7.º ano da ES/2,3 de Águas Santas com idades compreendidas entre os 12 e os 14 anos. A metodologia utilizada para avaliação da coordenação motora dos sujeitos foi a aplicação do *Movement Assessment Battery for Children – 2 (MABC 2)* desenvolvido por Henderson et al. (2007) e para a avaliação da atenção foi o *Trail Making Test de Montreal Cognitive Assessment*, desenvolvido por Reiten (1958), sendo os dados recolhidos durante as aulas de EF do 2.º período. No que diz respeito ao rendimento escolar nas disciplinas teóricas, foram recolhidas as notas dos alunos no final do 2.º período. Depois de relacionadas as diferentes componentes deste estudo, não foram encontrados resultados estatisticamente significativos. Sugerimos que no futuro sejam realizados estudos que comparem a coordenação motora com o rendimento escolar numa amostra maior, e que os resultados sejam divididos por categorias de coordenação. Além disto, também poderá ser utilizado outro teste de atenção para melhor compreender os níveis atencionais dos indivíduos.

Palavras-chave: ATENÇÃO, COORDENAÇÃO MOTORA; RENDIMENTO ESCOLAR.

4.2.2. Abstract

This research study was conducted in order to relate motor coordination, attention and school performance in theoretical disciplines. The relevance of this study is related to the concern of physical education teachers to focus on the work of motor coordination and attention in their classes, and thereby contribute to greater academic success in other disciplines. The study sample consisted of 20 students in a class of seventh grade of Escola Secundária de Águas Santas, aged between 12 and 14 years. The methodology used to assess motor coordination of the subjects was the application of the Movement Assessment Battery for Children - 2 (MABC 2) developed by Henderson et al. (2007) and the assessment of attention was made using the Trail Making Test Montreal Cognitive Assessment, developed by Reiten (1958), and the data was collected during physical education classes of the second period. With regard to school performance on the theoretical disciplines, the student's grades were collected at the end of the second period. After relating the various components of this study, there were no statistically significant results. We suggest that future studies comparing motor coordination with school performance are performed in a larger sample, and the results are divided into categories of coordination. Furthermore, other test may also be used to better understand of attentional levels of individuals.

Key-words: ATTENTION; MOTOR COORDINATION; SCHOOL PERFORMANCE

4.2.3. Introdução

Realizámos uma breve contextualização do tema que foi abordado no estudo de investigação, com o intuito de compreender qual o estado da arte. Assim, será feita uma referência aos conceitos de coordenação motora, atenção e rendimento escolar, pois serão posteriormente estudados com o intuito de verificar as relações entre os três.

A coordenação motora pode ser analisada segundo o ponto de vista biomecânico, fisiológico e o pedagógico (Lopes et al, 2003, cit. por Bianchi, 2009) sendo uma capacidade motora complexa e presente em várias ações motoras, com predominância na agilidade. Desta forma, esta capacidade motora não aparece de forma isolada, tendo várias formas de manifestação e dependendo da atividade que está a ser desenvolvida (Bianchi, 2009).

Segundo Kiphard (1976, cit. por Bianchi, 2009), a coordenação motora pode ser também chamada de coordenação do movimento e consiste na interação harmoniosa e económica dos músculos, nervos e órgãos dos sentidos, com o objetivo de conseguir ações cinéticas precisas e equilibradas (motricidade voluntária) e reações rápidas e adaptadas à situação (motricidade reflexa).

Segundo Matweyew (1981) e Meneil (1984) (cit. por Bianchi, 2009), a coordenação motora é definida como uma boa motricidade geral de todo o corpo, boa execução dos gestos motores e aptidão de regular a tensão muscular eficazmente, no tempo e no espaço. Desta forma, quanto mais complexos forem os gestos motores, melhor coordenação será necessária para os realizar.

É também de referir que a coordenação está relacionada com o estado de desenvolvimento da criança, que depende do envolvimento em que esta está inserida (Malina, 1980; Lopes, 1992; Pissara, 1993; cit. por Bianchi, 2009).

Pode então verificar-se que a coordenação motora não é um conceito simples e que estando dependente de muitos fatores, pode também ser influenciada por outras capacidades.

Desta forma, devemos compreender a importância da coordenação motora associada ao desporto, pois neste existe uma variabilidade de

movimentos que dependerão da capacidade coordenativa dos indivíduos para os executarem com eficácia.

Passando para o conceito de atenção, este é um processo em que o indivíduo foca a sua consciência para um entre vários estímulos que ocorrem simultaneamente, com o objetivo de recolher informação do mesmo (James, 1890, cit. por Magill, 2011). Além disto, a atenção pode também ser interpretada em três componentes essenciais (Posner e Boies, 1971, cit. por Moran, 1996): 1) estado de alerta ou de preparação para a resposta; 2) capacidade limitada de processar a informação; 3) processo que permite selecionar e processar determinada informação e ignorar outras. No que diz respeito ao estado de alerta, este está relacionado com a excitação (processo fisiológico) que resulta da entrada de um estímulo novo e que é responsável pela manutenção de um estado de vigiância, imprescindível para a atividade mental. A capacidade limitada de processamento está interligada com a componente seletiva. A capacidade de se concentrar em duas tarefas é diferente e algumas delas são mais facilmente realizadas em simultâneo do que em separado.

Segundo Rebelo (1994, cit. por Henriques, 2012), a atenção é muito importante no que diz respeito à codificação, memorização e assimilação de uma aprendizagem pois permite sustentar a intenção de aprender e recordar, pelo que é necessária à memória e sem ela não se pode fixar ou conservar a informação vivida e experienciada.

Um estudo realizado em crianças com idade escolar na Coreia do Sul mostrou diferenças significativas na capacidade coordenativa de crianças com e sem défices de atenção. Neste caso, os resultados obtidos pelas crianças com défice de atenção nos testes de coordenação foram significativamente menores do que nas restantes crianças (Cho et al., 2014).

Podemos assim verificar a importância da capacidade atencional das crianças e jovens para o processo de ensino. Desta forma, poderá ser essencial ter esta capacidade em consideração aquando a realização do processo ensino-aprendizagem, pois este poderá ser influenciado pela mesma.

Relativamente ao rendimento escolar, este pode ser definido segundo uma conceção centrada no aluno, ou seja, baseada na vontade ou capacidade

do mesmo; uma concepção assente no resultado do trabalho escolar, ou seja, no resultado de uma conduta (aprendizagem do aluno) suscitada pela atividade do professor; e numa concepção teórico-prática, segundo a qual, o rendimento escolar é fruto de um conjunto de fatores derivados do sistema educativo, da família e do próprio aluno (López, 1994, cit. por Oliveira, 2009).

Estudos foram realizados com o intuito de averiguar se a atividade física tem consequências positivas no rendimento escolar. Segundo Taras (2005, cit. por Oliveira, 2009), como a atividade física melhora a circulação sanguínea, os níveis de noradrenalina e endorfinas no cérebro são aumentados e, conseqüentemente existe redução do stress, melhoria do humor, e produção de um efeito calmante após o exercício que podem ter resultado na melhoria do rendimento escolar.

Além disto, a estrutura da atividade física na escola promove também benefícios de ordem social, tal como é o caso de aprender a cooperar, partilhar e respeitar regras de grupo, estando assim mais ligados à comunidade escolar e conseqüentemente poderão melhorar o seu rendimento escolar (Taras, 2005, cit. por Oliveira, 2009). Brown & Evans (2002, cit. por Oliveira, 2009) referem também que muitos estudos relacionam o desporto escolar e os programas de atividade física com outros fatores psicossociais, tais como a satisfação escolar e ligação com a escola.

Assim, tendo em conta os estudos realizados no âmbito da atividade física e do rendimento escolar, procuraremos perceber a relação entre a coordenação, a atenção e o rendimento escolar. Desta forma, tomaremos em consideração os resultados obtidos neste estudo adequando o processo de ensino da EF também com o intuito da melhoria do rendimento geral e da atenção dos alunos.

4.2.4. Pertinência do Estudo

Este estudo tem como objetivo compreender a relação entre a coordenação motora, a atenção e o rendimento escolar dos alunos de uma turma do 7.º ano de escolaridade da ES/2,3 de Águas Santas.

Desta forma, tendo em conta os estudos já realizados no âmbito da coordenação motora e da atividade física, da atenção e do rendimento escolar, pretendemos perceber se os alunos mais coordenados obtêm melhores resultados na disciplina de EF e nas restantes disciplinas do currículo do 7.º ano. Ao mesmo tempo, também pretendemos compreender se os alunos mais atentos são aqueles que obtêm melhores resultados nos testes de coordenação motora e nas avaliações de final do segundo período nas diferentes disciplinas do currículo.

Se existir algum tipo de relação positiva entre estas variáveis, poderemos privilegiar o trabalho da coordenação motora nas aulas de EF, bem como promover ambientes que estimulem a atenção dos alunos, com o objetivo de lhes proporcionar algumas condições que contribuam para o sucesso escolar.

4.2.5. Objetivos

1. Verificar a relação entre coordenação motora e rendimento escolar nas disciplinas teóricas.
2. Verificar a relação entre a atenção e o rendimento escolar nas disciplinas teóricas.
3. Compreender a relação entre coordenação motora e atenção.

4.2.6. Amostra

A amostra deste estudo foi constituída por vinte alunos, onze rapazes e nove raparigas de uma turma do 7.º ano da ES/2,3 de Águas Santas.

Têm idades compreendidas entre os doze e os catorze anos, sendo a média das mesmas $12,3 \pm 0,57$ anos. A maioria dos alunos tem passado desportivo, tendo apenas uma aluna afirmado nunca ter praticado desporto fora do contexto escolar.

4.2.7. Metodologia

Neste estudo pretendemos compreender se existe relação entre a coordenação motora e o rendimento escolar dos alunos nas disciplinas teóricas do 2.º período, bem como, a relação entre a atenção e o rendimento escolar dessas mesmas disciplinas. Para além disto, também será verificada a relação entre a coordenação motora com o nível de atenção.

Para verificar o nível de coordenação motora, foi aplicado o instrumento de avaliação *Movement Assessment Battery for Children – 2 (MABC 2)* (folha de registo no Anexo 1.) desenvolvido por Henderson et al. (2007), que apresenta testes de avaliação de destreza manual, habilidade com bola, equilíbrio dinâmico e estático. Este instrumento tem três faixas, sendo a primeira dirigida para crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos, a segunda para crianças entre os sete e os dez anos e a terceira com crianças/jovens entre os onze e dezasseis anos de idade. Tendo em conta a amostra do estudo, a faixa aplicada foi a terceira.

Depois de recolhidos os dados nos diferentes testes de coordenação, foram feitas as respetivas conversões dos valores retirados para os valores estandardizados, fazendo-se o somatório dos mesmos e colocando desta forma os indivíduos da amostra num sistema de semáforo (Traffic Light System).

Este sistema coloca os resultados em três zonas (vermelha, amarela e verde), sendo a zona vermelha referente a valores menores ou iguais a 56 que significam desordens de coordenação motora, a zona amarela referente a valores entre o 57 e o 66 (inclusive), que significam tendência para desordens de coordenação motora e a zona verde referente a valores maiores ou iguais a 67 que significam a ausência de desordens de coordenação motora (Henderson et al., 2007).

Para averiguar o nível de atenção dos alunos, foi aplicado um teste de atenção, *Trail Making Test de Montreal Cognitive Assessment*, (Anexo 2.) desenvolvido por Reiten (1958), que requer o reconhecimento dos números e da ordem numérica numa folha com os algarismos dispersos. Com este teste, é

possível colocar os alunos por ordem de tempo. Assim, os mais rápidos e mais precisos são aqueles que apresentam melhores resultados.

Para a aplicação destes testes, foram utilizadas as aulas de EF da turma do 7.º ano, nas quais enquanto a professora da turma lecionava a aula, cada um dos restantes professores estagiários acompanhava um aluno na realização dos testes pois devido ao material necessário, era impossível avaliar todos os alunos ao mesmo tempo.

Por fim, para determinar o rendimento escolar das disciplinas teóricas dos alunos, foram recolhidas as avaliações obtidas pelos mesmos no final do segundo período, sendo as disciplinas selecionadas a matemática, física e química, ciências naturais, inglês, português, francês, geografia e história, pois são lecionadas durante todo o ano, tal como a EF. Depois de recolhidas as notas de cada aluno a cada disciplina, foi feita uma média de cada aluno, sendo que se a média fosse inferior a 3 era considerada negativa e se fosse superior igual ou superior a 3, era considerada positiva.

4.2.8. Apresentação de Resultados e Discussão

No Quadro 3 podemos ver a análise descritiva das variáveis em estudo (coordenação motora, avaliação das disciplinas teóricas e atenção).

Quadro 3 - Análise descritiva das variáveis (n=20)

	Média	Desvio Padrão	Amplitude	
			Mínimo	Máximo
Coordenação Motora	98,00	8,68	80	111
Av. Disciplinas Teóricas	3,23	0,54	2,4	4,6
Atenção	54,66	12,96	33,3	89,7

Como podemos observar, o nível de coordenação motora da turma é elevado (média=98,00), pois o valor 67 é o limite mínimo para sujeitos sem desordens de coordenação motora e todos os sujeitos apresentam valores superiores a 67 (mínimo dos sujeitos=80). No entanto, este valor elevado pode estar dependente da subjetividade inter-observador e dos critérios utilizados

para retirar resultados nos testes de coordenação motora realizados. O facto de praticamente todos os alunos terem passado desportivo também pode ter influenciado os resultados. Pensamos portanto serem estes os principais motivos para valores tão altos de coordenação.

Relativamente à média de avaliação das disciplinas teóricas, podemos observar uma média positiva (3,23) e um desvio padrão relativamente baixo (0,54) que faz com que os valores não sejam muito dispersos.

No que concerne à atenção, a média de execução dos testes é de 54,66 segundos, no entanto o desvio padrão é de 12,96, o que pode ser considerado elevado, havendo uma grande diferença entre o valor mínimo (33,3) e o valor máximo (89,7) obtidos.

De seguida, faremos a apresentação e discussão dos resultados obtidos para responder aos três objetivos colocados ao estudo.

Coordenação motora e rendimento escolar nas disciplinas teóricas

No Quadro 4 podemos observar os valores relativos à correlação entre a coordenação motora e a avaliação das disciplinas teóricas dos alunos.

Quadro 4 - Correlação entre as variáveis coordenação motora e avaliação das disciplinas

	R	r²	P
Coordenação Motora	0,181	0,033	0,446
Av. Disciplinas Teórica			

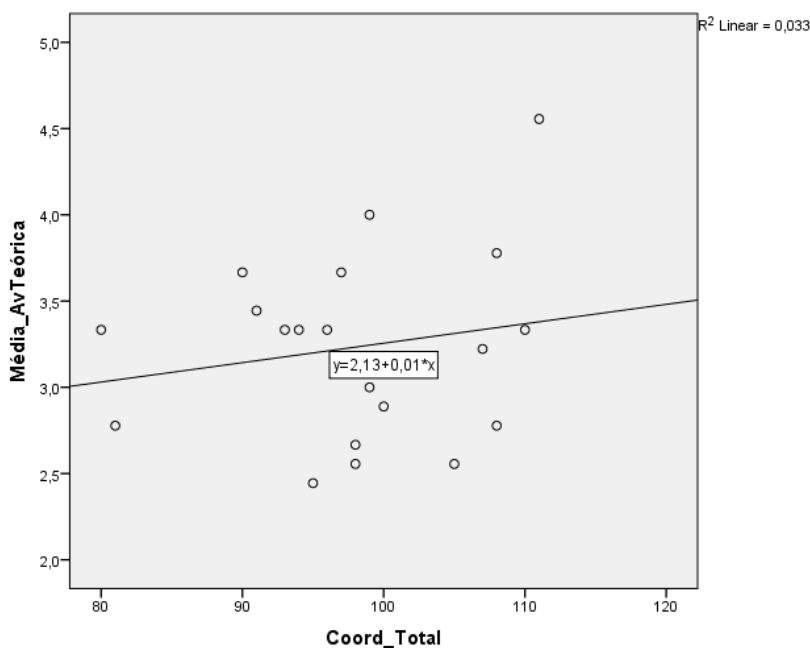


Gráfico 1 - Relação entre avaliação teórica e coordenação motora

Como podemos observar, o nível de correlação entre estas variáveis é baixo ($r=0,181$) e, conseqüentemente, o valor de significância não apresenta validade estatística ($p=0,446$). Embora a correlação seja positiva, ou seja, há um ligeiríssimo aumento da coordenação motora com o aumento das notas na avaliação teórica, tal como é visível no Gráfico 1, este resultado não é estatisticamente significativo. Pela observação do gráfico também podemos verificar que existe uma dispersão acentuada dos valores, o que confirma os nossos resultados. Tal como foi dito anteriormente, segundo Taras (2005, cit. por Oliveira, 2009), a atividade física pode influenciar positivamente o rendimento escolar, e, por isso, procuramos compreender se o mesmo se verificava com a coordenação motora, no entanto, para a amostra em estudo, isto não foi verificado. O facto de num estudo ter sido avaliada a atividade física e no outro a coordenação motora pode estar na origem destas diferenças de resultados, visto que a atividade física envolve muitas tarefas que podem não estar relacionadas com a coordenação motora.

Relação entre a atenção e o rendimento escolar nas disciplinas teóricas.

No Quadro 5 podemos ver os valores relativos à correlação entre a avaliação teórica e a atenção da amostra e, seguidamente, no Gráfico 2 podemos ver a dispersão da amostra tendo em conta esses valores.

Quadro 5 - Correlação entre a avaliação das disciplinas teóricas e a atenção

	R	r ²	P
Av. Teórica Disciplinas Atenção	0,124	0,015	0,601

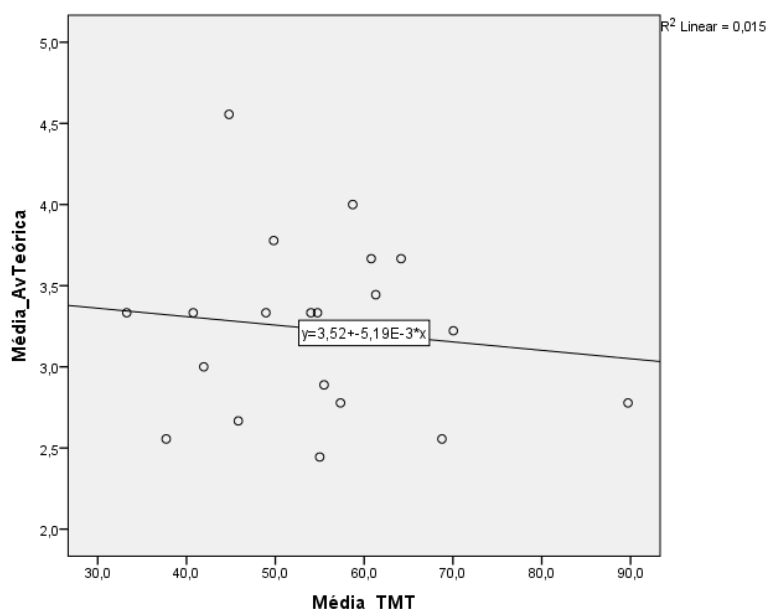


Gráfico 2 - Relação entre avaliação teórica e atenção

A correlação entre a avaliação teórica e os níveis de atenção não é estatisticamente significativa ($p=0,601$), pois sendo o valor de $r=0,124$, esta relação é muito baixa. Podemos também verificar que a média da atenção apenas explica a avaliação teórica em 1,5% ($r^2=0,015$).

Um estudo realizado por Wu and Gau (2013), verificou que as crianças com défices de atenção e/ou hiperatividade apresentavam performances escolares inferiores às crianças sem sintomas destas doenças. No entanto, embora os valores da avaliação teórica aumentem ligeiramente com a diminuição da média de tempo necessário para a realização dos testes de

atenção, esta relação não tem validade estatística. Além disto, como pode ser observado, existe uma grande dispersão dos valores no Gráfico 2. Assim, torna-se impossível relacionar os nossos dados com os do estudo elaborado por Wu and Gau (2013) visto que para além de não termos obtido resultados, a nossa amostra não foi categorizada em termos de défices de atenção e/ou hiperatividade.

Compreender a relação entre coordenação motora e atenção.

No Quadro 6 podemos observar os valores relativos à correlação entre coordenação motora e os níveis de atenção

Quadro 6 - Níveis de correlação entre as variáveis coordenação motora e atenção

	r	r ²	P
Coordenação Motora	0,265	0,070	0,258
Atenção			

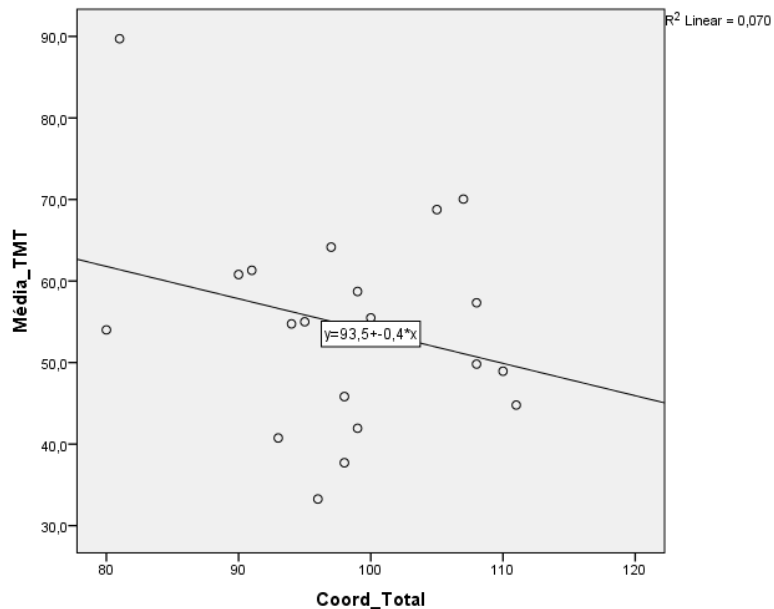


Gráfico 3 - Relação entre atenção e coordenação motora

Analisando o Quadro 6, podemos verificar que a relação entre a coordenação motora e a atenção é muito baixa ($r=0,265$), tendo o nível de significância um valor que não é estatisticamente significativo ($p=0,258$).

Podemos também observar que a coordenação motora apenas explica a atenção em 7% ($r^2=0,070$), estando os valores do gráfico 3 muito dispersos entre si.

Embora estivéssemos à espera que as crianças com melhores níveis de atenção também apresentassem melhores níveis de coordenação motora, tal como aconteceu no estudo realizado na Coreia do Sul (Cho et al., 2014), isso não se verificou.

Também um estudo realizado por Nascimento et al. (2013) utilizando o MABC – 2, encontrou diferenças estatisticamente significativas nas habilidades com bola e de equilíbrio entre crianças com e sem défice de atenção, apresentando as crianças sem défice de atenção um desempenho motor significativamente melhor.

Neste caso, pensamos que os nossos resultados se relacionem com o facto de o teste realizado para compreender a atenção nos alunos não os categorizar como tendo défices de atenção, o que é uma característica das crianças estudadas na investigação de Nascimento et al. (2013) e de Cho et al. (2014).

4.2.9. Conclusões

Com a realização deste estudo pretendíamos verificar a existência de relações entre a coordenação motora, a atenção e o rendimento escolar de uma turma de 7.º ano. No entanto, após a conclusão do mesmo, não foi possível observar nenhum resultado estatisticamente significativo.

Desta forma, podemos considerar como fatores que expliquem estes resultados o facto de a amostra ser muito reduzida e de os valores de coordenação motora serem todos bastante elevados, tendo em conta os valores referentes ao sistema de semáforo.

Também o facto de os valores utilizados para verificar o rendimento escolar estarem numa escala de 1 a 5, tornam os valores individuais dos sujeitos muito próximos entre si e, assim, não se verifica uma grande diferença entre os melhores alunos e os piores.

No que diz respeito à atenção, os valores retirados do teste realizado não colocam os indivíduos em categorias de atenção, mas sim apenas ordenam a amostra em termos de tempo. Este facto não permite comparar os resultados obtidos com as investigações pesquisadas pois, neste caso, as amostras estudadas estavam categorizadas em indivíduos com défices de atenção e indivíduos sem défices de atenção.

Para o futuro sugerimos a aplicação do teste MABC – 2 numa amostra maior, fazendo uma relação entre este e a atenção e, dividindo os resultados do teste de coordenação nas três componentes (equilíbrio, habilidade com bola e destreza manual).

Podemos também sugerir a aplicação de outro teste de atenção, como o Teste de Atenção de Toulouse-Pieron (1982), que poderá categorizar os sujeitos em “muito concentrados”, “concentrados”, “dispersos”, “muito dispersos” e “dispersíssimos” e comparar estes resultados com os níveis de coordenação verificados através do teste MABC – 2.

4.2.10. Referências Bibliográficas

- Bianchi, M. M. d. L. P. e. M. d. (2009). *Avaliação da coordenação motora em crianças do 1º ciclo do ensino básico, em função do sexo, do escalão etário, e do índice de massa corporal*. Porto: Maria Bianchi. Mestrado Thesis presented to Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Cho, H., Ji, S., Chung, S., Kim, M., & Joungcorresponding, Y.-S. (2014). Motor Function in School-Aged Children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder in Korea [Electronic version]. *Psychiatry Investigation*, 11, 223-227. Retrieved 10-09-2014.
- Henderson, S. E., Sugden, D. A., & Barnett, A. L. (2007). *Movement Assessment Battery for Children - 2* (2.^a ed.). London.

- Henriques, S. M. d. F. (2012). *Dos níveis atencionais dos alunos à melhoria do processo de ensino-aprendizagem relatório de estágio profissional*. Porto: Probation report presented to Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Magill, R. A. (2011). *Motor learning and control concepts and applications* (9th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Moran, A. (1996). *The psychology of concentration in sport performers a cognitive analysis*. East Sussex: Psychology Press.
- Nascimento, E., Contreira, A., Silva, E., Sousa, L., & Beltrame, T. (2013). Desempenho Motor e Estado Nutricional em Escolares com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade. *Journal of Human Growth and Development*, 23(3), 1-7.
- Oliveira, H. S. d. (2009). *Relação entre a actividade física e o rendimento escolar*. Porto: Hélène Oliveira. Licenciatura Thesis presented to Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Wu, S.-Y., & Gau, S. S.-F. (2013). Correlates for Academic Performance and School Functioning among Youths with and without Persistent Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder [Electronic version]. *Research in Development Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 34, 505 - 515. Retrieved 10-09-2014, from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0891422212002363>.

4.3. Participação na Escola e Relações com a Comunidade

É objetivo do EP que o EE não se prenda apenas na lecionação das suas aulas, mas sim que se envolva nas atividades desenvolvidas pela escola e que participe ativamente na elaboração das mesmas.

Segundo Matos (2013), esta área pretende que o estagiário se envolva nas atividades não letivas, de forma a integrar-se na comunidade escolar e, ao mesmo tempo, conhecer o meio local para conseguir fazer uma melhor relação entre a escola e o meio.

Desta forma, e mais especificamente no meu caso enquanto EE, foi da responsabilidade do nosso núcleo de estágio a organização de uma atividade, cujo tema foi sugerido por nós, com o intuito de envolver tanto a comunidade escolar com a comunidade envolvente.

Além disto, o desenvolvimento desta área está também ligado à participação com a direção de turma ou com o desporto escolar (DE). Neste caso, o DE foi a área pela qual me interessei, mais precisamente, o boccia, que é uma modalidade em crescimento na escola onde me encontro.

4.3.1. Dia Internacional da Pessoa com Deficiência

O dia internacional da pessoa com deficiência realiza-se todos os anos, no dia 3 de dezembro, desde 1998, quando a Organização das Nações Unidas avançou com uma convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Esta data é assinalada com o objetivo de uma maior compreensão dos assuntos relativos à deficiência e para a defesa da dignidade, dos direitos e do bem-estar dessas pessoas.

Desta forma, para sensibilizar a comunidade escolar para a temática da deficiência, o grupo-equipa de boccia da escola esteve presente numa sessão de demonstração da modalidade, na cantina da escola, perante algumas turmas de EF.

Assim, durante o dia 3 de dezembro de 2013, foi possível ver alguns dos elementos do grupo-equipa de boccia, bem como eu e os professores

responsáveis pela modalidade no bar da escola a explicar/demonstrar a modalidade e dando oportunidade a quem quisesse para experimentar também.

Esta foi a minha primeira oportunidade para me mostrar como um elemento constituinte do grupo-equipa de boccia perante a escola, onde pude explicar a modalidade, fazer função de árbitro e auxiliar de um dos alunos praticantes da modalidade.

Durante o dia foram vários os intervenientes nesta sessão de demonstração, desde alunos, funcionários e professores, aos quais demos oportunidade de experienciar uma modalidade que muitos deles ainda não conheciam. Assim, foi possível demonstrar o trabalho feito nos treinos de DE, sensibilizando a comunidade para a existência deste grupo-equipa.

Sendo esta uma escola de carácter inclusivo, na qual é possível ver alunos com necessidades educativas especiais inseridos nas turmas com os restantes colegas, penso que este tipo de iniciativas são muito benéficas para a sensibilização tanto dos alunos como do pessoal docente e não docente.

4.3.2. Corta-Mato Distrital

Outra atividade na qual iríamos participar era o corta-mato da escola. Devido a questões climatéricas, este evento foi adiado do primeiro período para o segundo e, na segunda data, o evento foi cancelado novamente por más condições climatéricas. Embora estivesse tudo organizado e tanto os professores como os alunos já estivessem prontos para a atividade, o corta-mato foi cancelado. Na minha opinião, esta decisão foi um pouco precipitada pois para além de estar tudo preparado, as condições climatéricas não impossibilitavam a realização da corrida.

O corta-mato escolar serviria para selecionar os alunos de cada escalão para o corta-mato distrital, no entanto, como este evento não foi realizado, a forma de seleção teve de ser alterada. Ficou decidido que cada professor indicaria os três melhores alunos da turma (rapazes e raparigas) e no final os alunos de cada escalão iriam ser sorteados para se escolherem os que participariam no corta-mato distrital.

Na minha opinião, esta estratégia não foi justa, pois os testes utilizados para avaliar os alunos em corrida de resistência são diferentes de professor para professor e, além disso, os melhores alunos de uma turma poderiam não ser melhores que os alunos piores de outra turma.

Uma alternativa a esta estratégia seria cada professor realizar uma prova na sua aula, apenas com os alunos que se quisessem inscrever e que fosse igual para todas as turmas. No final os professores colocariam os alunos por ordem de tempos e escolheriam os primeiros de cada escalão.

Chegado o dia do corta-mato distrital, mais uma vez o tempo não estava do nosso lado e, conseqüentemente, muitos alunos convocados para a prova não compareceram.

Neste dia, a minha função foi acompanhar os alunos do escalão Juniores Masculino, tendo que estar atenta aos dorsais, estar na câmara de chamada à hora pretendida e verificar a chegada e encaminhamento dos alunos depois de passarem a meta.

Talvez por ainda ser nova nestas situações, neste dia a minha atenção não se focou apenas nos alunos que estavam sob a minha responsabilidade, mas sim em todos os alunos que entraram na camioneta que nos levou ao parque da cidade. Para mim, qualquer um deles se poderia perder do grupo ou perder a hora de início da prova, principalmente os mais jovens. Assim, fui estando atenta a todas as provas e a todos os alunos que acabavam a prova para que estes ficassem junto das pessoas da nossa escola pois naquele recinto era muito fácil perder alguém.

Esta experiência foi enriquecedora pois ajudou-me a perceber o funcionamento de um evento desta envergadura e a sentir a responsabilidade de tomar conta dos alunos num ambiente aberto e menos controlado do que a escola.

4.3.3. Café Concerto

O Café Concerto é o nome dado a um evento organizado pela Associação de Pais da ES/2,3 Águas Santas e decorreu no dia 4 de abril de 2014, pelas 21h, na cantina da escola.

Neste evento foi possível ver demonstrações do grupo de educação musical, do grupo de teatro, de um dos grupos de dança de DE e ainda o grupo de boccia de DE.

Embora todos os professores tenham sido convidados para participar e assistir a todas as apresentações realizadas neste dia, a minha intervenção foi feita em conjunto com o grupo de boccia.

Para este dia, em conjunto com a professora responsável pelo boccia, organizamos alguns vídeos sobre a modalidade e algumas explicações que poderiam ser dadas ao público para que o trabalho realizado ao longo do ano fosse visível para quem estava a assistir.

Além desta pequena apresentação também foi feita uma demonstração onde tive a oportunidade de explicar como funcionava a modalidade, quais as principais regras e quais as adaptações da modalidade às características dos alunos.

Penso que a nossa intervenção neste dia foi muito benéfica para quem estava a assistir, mostrando à comunidade escolar uma vertente do desporto para a qual nem todos estavam sensibilizados.

4.3.4. Música. Dança. Ação!

Inserida nas responsabilidades do nosso núcleo de estágio estava a realização de uma atividade para a comunidade escolar.

Assim, desde o início do ano foi-nos indicado pelo PC que deveríamos escolher um tema para a atividade a realizar.

Primeiramente pensámos em fazer uma atividade de orientação pelas imediações da escola, na qual poderiam participar os alunos, os pais, o pessoal docente e não docente. No entanto, visto que o núcleo de estágio da FADEUP

no ano anterior tinha realizado uma caminhada, pensámos em fazer algo diferente.

Assim, visto que um elemento do núcleo de estágio está ligado à dança, optamos por fazer uma atividade que tivesse como finalidade a sensibilização da comunidade escolar para a prática de exercício físico, mais especificamente a dança. Esta atividade consistia em três mini aulas de dança, de diferentes estilos e por uma apresentação do grupo de educação musical da escola, direcionadas para toda a comunidade escolar. Desta forma, em vez de participar apenas o grupo de EF, também incluímos o grupo de educação musical e assim cativámos outro tipo de público (como os familiares do alunos deste grupo).

Os estilos escolhidos para as aulas de dança foram o jazz, hip hop e zumba. A escolha destes estilos foi feita tendo em consideração a nossa perspetiva relativamente aos interesses do público e os contactos que tínhamos de professores na área.

Para a organização deste evento podemos apontar algumas falhas da nossa parte. No início pensámos ter muito tempo pelo que descuramos um pouco desta tarefa, focando-nos nos aspetos mais relativos às aulas. No entanto, com a chegada do segundo período percebemos que esta atitude apenas nos tinha prejudicado pois o tempo começava a escassear e nós ainda tínhamos muito trabalho pela frente.

Desde realizar o cartaz (Anexo 3.), arranjar patrocínios, contactar professores, organizar a planta do pavilhão, divulgar a atividade, entre outras tarefas, vimo-nos obrigados a realizar uma “maratona” para conseguir concretizar uma atividade que correspondesse às expectativas do PC e às expectativas da escola.

O dia anterior e o dia da atividade requereram muito “trabalho físico” da nossa parte, pelo que contamos com a ajuda imprescindível de alguns dos funcionários da escola que foram incansáveis e se mostraram sempre disponíveis para nos ajudar. Penso que o facto de ao longo do ano termos estabelecido relações com o pessoal não docente da escola nos beneficiou na recetividade dos mesmos para nos ajudar.

Assim, chegado o dia da atividade, embora tenhamos tido necessidade de proceder a algumas adaptações ao que estava planeado penso ter corrido muito bem. Depois de termos o pavilhão todo pronto para a chegada dos participantes e dos professores convidados demos início ao evento com uma demonstração das alunas da professora de jazz. Seguiram-se as aulas de dança e a apresentação do grupo de educação musical, terminando a manhã com um lanche convívio para todos.

Os participantes foram maioritariamente alunos e, os pais que se apresentaram no pavilhão preferiram ficar a observar em vez de dançarem connosco. Como professores e organizadores, optamos por participar nas aulas, dando assim o exemplo. Infelizmente, penso que esta poderia ter sido a atitude adotada pelos restantes professores do grupo de EF, o que não aconteceu, tendo apenas duas professoras participado em conjunto connosco.

Embora estivéssemos à espera de maior adesão, o que pensamos ter sido o ponto menos favorável da nossa organização, achámos que a organização não teve muitos problemas a apontar. Apenas houve um pequeno atraso decorrente das transições.

Eventualmente, se pudéssemos voltar a realizar a atividade, poderíamos considerar a realização de pré-inscrições gratuitas para assim controlar melhor o número de participantes e organizarmos o espaço e o lanche de acordo com isso.

4.3.5. Desporto Escolar – Boccia

Desde o início do ano sabíamos que deveríamos participar ativamente ou na direção de turma ou no DE.

A nossa escola oferece algumas modalidades de DE aos alunos, sendo elas o basquetebol, a dança, o andebol, o voleibol, o boccia e o desporto adaptado.

Assim, depois de saber quais as modalidades em que poderia participar, optei pela modalidade que mais me interessava, o boccia.

O boccia no DE organiza-se de forma um pouco distinta do boccia na sua vertente formal. Podemos então encontrar duas divisões de jogo nas quais se inserem quatro provas (duas individuais e duas coletivas). A divisão I caracteriza-se por ter atletas a jogar em cadeira de rodas, que podem utilizar ou não um dispositivo auxiliar (a calha) ou jogar com as mãos ou pés e, na divisão II, encontram-se os atletas que jogam de pé e que podem ou não ter necessidades educativas especiais, sendo obrigatória a presença de um atleta sem NEE na competição de equipas desta divisão (Direção Geral da Educação, 2009-2013).

Depois de falar com a professora responsável pela modalidade no DE, apresentei-me aos treinos, com vontade e energia para integrar a equipa, aprender e também ensinar, tentando que o meu contributo fosse positivo e não fosse esquecido nem pelos alunos nem pelos professores.

Sabia à partida que não poderia participar nos campeonatos de DE por questões profissionais, desta forma, procurei não faltar aos treinos para que a minha participação trouxesse benefícios.

Neste grupo-equipa encontravam-se alunos diferentes que se inseriam nas duas divisões de jogo. Assim, contávamos com dois alunos na divisão I (neste caso ambos utilizam calha) e quatro alunos da divisão II.

Os treinos ocorriam às quintas e sextas no final da tarde contando com a presença de dois alunos às quintas e de seis alunos às sextas.

Desde o início que a minha atenção se centrou mais nos alunos da divisão I. Assim sendo, em todos os treinos era eu que auxiliava os alunos, apontando-lhes a calha, falando com eles sobre estratégias, tentando descobrir quais as melhores formas agir em jogo.

Enquanto eu dava atenção a estes dois alunos a professora responsável ocupava-se dos atletas da divisão II.

Ao longo do ano pude participar, observar e refletir muito sobre o boccia na escola.

Em primeiro lugar, o meu apontamento iria para a organização das competições. Não compreendo que os atletas em cadeira de rodas sejam todos inseridos na mesma divisão, visto que uns utilizam calha e outros jogam com a mão ou com o pé. Para além de isto fornecer estratégias de jogo diferentes que

não são equitativas, também o tempo de jogo de atletas que utilizam calha deveria ser diferente dos atletas que não utilizam. Percebo que se se mudassem as divisões de jogo no DE implicaria uma diminuição muito acentuada no número de alunos a participar em cada divisão e, assim, as competições iriam ser menores. No entanto, como acredito que esta modalidade venha a evoluir, espero sinceramente que um dia a organização do DE pondere uma classificação mais parecida com a classificação utilizada a nível nacional, para assim ser mais fácil transferir os alunos da escola para os clubes.

Em segundo lugar, o meu apontamento iria para a forma de organização dos treinos na própria escola. Reconheço todo o trabalho executado na escola para incluir os alunos com NEE e para os acolher no contexto desportivo, no entanto, penso que poderia ser feito um trabalho mais exigente com estes alunos, para que eles se envolvessem no desporto e não para que apenas estivessem “ocupados”.

Dei por mim muitas vezes a dirigir o treino sozinha e a controlar todos os alunos presentes, aplicando as minhas regras de conduta, impedindo a “brincadeira” e rentabilizando o tempo o melhor possível, visto que dada a natureza da modalidade, o tempo disponível era muito pouco. Embora fosse difícil dar atenção a todos, penso que esses treinos foram muito rentáveis a nível desportivo.

Considero a relação professor-aluno muito importante, mas acho também que essa relação deve fazer uma boa distinção entre os papéis dos dois intervenientes. Foi essa a postura que adotei no DE pois alguns dos alunos tinham tendência para tentar fazer as coisas sempre à sua maneira, precisando de alguém que lhes impusesse limites.

Não podendo comparecer nas competições ao fim de semana, penso que a minha intervenção foi essencialmente a nível das regras e rentabilização dos treinos, para que os alunos pudessem usufruir dos mesmos e assim evoluir na modalidade.

4.4. Desenvolvimento Profissional

O professor vê-se cada vez mais obrigado a exercer funções de carácter multifacetado e complexo, pois não se pode limitar aos conhecimentos de uma determinada área nem ao conjunto de técnicas e estratégias pedagógicas adequadas à transmissão de conhecimento (Cunha, 2008). O mesmo autor demonstra então a importância de atuações por parte do professor a nível do desenvolvimento pessoal dos seus alunos, proporcionando-lhes oportunidades de desenvolvimento do pensamento crítico, reflexivo e autónomo.

A conceção de formação do professor está ligada à sua condição humana, profissional e às condições do envolvimento. No que diz respeito a estas condições, estão relacionadas com a maturação e com a diferenciação do indivíduo que se torna apto para concretizar tarefas de índole pessoal e profissional (Simões, 1994, cit. por Cunha, 2008), não deixando nunca de parte a interferência contextual. Só assim será feita uma integração, articulação e centralização das estruturas mentais de forma a atingir o equilíbrio e aumentando a capacidade de adaptação. (Gonçalves & Simões, 1991, cit por Cunha, 2008).

Formosinho (1987, cit. por Cunha, 2008) apresenta uma teoria desenvolvimentalista da formação do professor, aferindo a importância do desenvolvimento maturacional e psicológico do mesmo. Esta autora explica que a passagem da teoria à prática só é possível através do docente e, para isto, a formação do mesmo como pessoa é essencial para o sucesso. A par deste desenvolvimento como pessoa, estão as dinâmicas de competência.

O conceito de competência alberga várias definições, segundo vários autores. Segundo Simões (1993, cit. por Cunha, 2008), a competência surge no indivíduo que sabe, tem conhecimentos e o saber-fazer suficientes para agir apropriadamente consoante o domínio educativo. Podemos também compreender a competência como sendo “*o conjunto de todas as capacidades e habilidades que se reportam à execução de uma actividade ou de uma totalidade de actividades*” (Pädagogisches Wörterbuch, 1987, cit. por Matos, 1993, p. 467); como “*o estado habitual de disposições de comportamento e rendimento*” (Jantos e Lompscher, 1971, cit. por Matos, 1993, p. 467); ou como

“um complexo de processos e qualidades da personalidade” (Ecke, 1981, cit. por Matos, 1993, p. 467).

Segundo Matos (1993) existem algumas qualidades inerentes à competência, como as capacidades, os conhecimentos, as habilidades e os hábitos que em conjunto se tornam numa estrutura individual importante para o sucesso do indivíduo. Para Ecke (1981) e Flach (1986) (cit. por Matos, 1993) a competência pedagógica é a competência específica da profissão docente. Assim, os mesmos autores concordam que este tipo de competência se reporta ao domínio da atividade do professor no seu processo pedagógico.

Se quisermos compreender um conceito mais amplo da competência, podemos verificar que na competência profissional (que engloba a competência pedagógica) insere-se a competência para adquirir saber de forma autónoma, investigar, ser criativo e desenvolver-se profissionalmente (Ecke, 1981, Mialaret, 1981, Siedentop, 1983, cit. por Matos, 1993).

Importa-nos referenciar a competência na sua vertente de competência pedagógica, pois é esta competência particular, que junta os conhecimentos relevantes, as capacidades, as habilidades e os hábitos necessários ao professor para lhe garantir rendimento na direção e condução do processo pedagógico (Matos, 1993).

Este ano enquanto EE foi essencial para o meu desenvolvimento na perspetiva de atingir a competência e assim evoluir enquanto docente. Tal como refere Simões (1994, cit. por Cunha, 2008), a formação dos professores está dependente de vários fatores e, assim, devo salientar que a minha experiência na escola esteve intrinsecamente relacionada com as minhas vivências pessoais mas também com o contexto da mesma, com as relações estabelecidas com a comunidade escolar.

Desta forma, cabe-me salientar que o meu desenvolvimento enquanto professora não se esgota neste ano de estágio mas que poderá e deverá continuar ao longo do tempo, através do somatório das experiências vividas, das relações estabelecidas e dos contextos experienciados.

Visto que o ser humano está em constante desenvolvimento, também o professor deve procurar manter-se a par do seu envolvimento. Assim, é meu

objetivo fazer uma busca constante pelo conhecimento, melhorando as minhas capacidades, hábitos e habilidades para assim conseguir ser uma profissional competente.

5. Conclusão e Perspetivas para o Futuro

Considero-me aventureira, sou capaz de participar na maioria das atividades radicais, mas apenas depois de saber que todas as condições de segurança estão garantidas. Pelo contrário, não sou capaz de nadar sem saber o que tenho debaixo de água ou de avançar numa ponte que não inspire segurança. Preciso de terra firme e de uma visão clara do que se passa à minha volta, para poder avançar e combater um caminho de adversidades. Refiro-me neste caso ao EP como o caminho que tive de percorrer para chegar a bom porto e, para isso, foi necessário desbravar terreno desconhecido. Este terreno desconhecido (a escola, a turma, o ensino das diferentes modalidades) fazia apenas parte do meu imaginário e da minha pequena experiência no primeiro ano deste mestrado. Pela primeira vez, estive perante responsabilidades relativas à profissão que escolhi para o meu futuro e para conseguir corresponder as expectativas tive de superar todos os desafios que se apresentavam dia após dia. Só através da pesquisa, do estudo, das questões colocadas ao PC, à professora orientadora e a alguns colegas estagiários de anos anteriores, bem como através da partilha com os meus colegas de núcleo, me senti com capacidades para lecionar com confiança, ciente das necessidades da turma e das dificuldades que me poderiam ser apresentadas.

Nem sempre foi fácil, e vi-me muitas vezes obrigada a parar, pensar e refletir sobre as minhas ações e sobre as ações dos que me rodeavam, para assim continuar este processo que tinha tanto de difícil como de espetacular.

Ao fim de um ano de trabalho árduo, sinto que o EP funcionou tal como eu tinha previsto no início, como o fechar de um capítulo no qual sempre tive o apoio de superiores para me guiar, e a entrada num novo mundo, no qual terei de continuar a trabalhar de forma autónoma para que o meu desempenho profissional corresponda às necessidades impostas pela profissão.

Mesmo tendo o futuro ainda um pouco incerto, sei que me encontro com capacidades para aceitar o desafio de ensinar e tenho plena noção de todos os benefícios decorrentes da minha escolha por este mestrado. Espero um dia poder pôr em prática tudo aquilo que me foi transmitido ao longo destes dois anos.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Shon e os programas de formação de professores. In *Formação reflexiva de professores estratégias de supervisão* (pp. 189). Porto: Porto Editora.
- Azevedo, C. A. M. d. (2012). *A escola como oficina de humanidade o contributo do desporto escolar*. Porto: Carla Azevedo. Dissertação de Mestrado apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física*. Porto FADEUP.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física* (3ª ed ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Couto, A. C. P. (2006). *A educação física à luz do movimento da escola cultural. investigação centrada no projecto Guanabara na cidade de Belo Horizonte Minas Gerais - Brasil*. Porto: Ana Couto. Dissertação de Doutoramento apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Cunha, A. C. (2008). *Ser professor bases de uma sistematização teórica*. Braga: Casa do Professor.
- Direção Geral da Educação. (2009-2013). Regras Nacionais de Boccia - Desporto Escolar. *Governo de Portugal*, disponível em <http://www.drelvt.min-edu.pt/de/normativos/reg-esp-boccia.pdf>
- Graça, A., & Mesquita, I. (2009). Modelos de ensino dos jogos desportivos. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 131-163). Lisboa: FMH.
- Herdeiro, R. (2010). *Trabalho Docente e Desenvolvimento Profissional*: Chiado Editora.
- Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J., & Carvalho, L. (2001). *Programa de Educação Física - Ensino Básico 3.º Ciclo*. Lisboa.
- Lalanda, M. C., & Abrantes, M. M. (1996). O conceito de reflexão em J. Dewey. In *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão* (pp. 189). Porto: Porto Editora.

- Matos, Z. (1993). Competência pedagógica do professor conceito e componentes fundamentais. In J. Bento & A. Marques (Eds.), *A Ciência do Desporto - A Cultura do Homem* (pp. 467-482). Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto e Câmara Municipal do Porto.
- Matos, Z. (2013). *Normas Orientadoras do Estágio Profissional*. Comunicação apresentada.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no ensino do Desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68). Lisboa: FMH.
- Metzler, M. W. (2000). *Instructional models for physical education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Patrício, M. F. (1993). *A escola cultural horizonte decisivo da reforma educativa* (2ª ed ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Rink, J. E. (2014). *Teaching physical education for learning* (7th ed ed.). NeW York: McGraw Hill.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 69-130). Lisboa: FMH.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educacion fisica*. Barcelona: INDE.
- Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1988). *Psicologia educacional uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Tavares, J., & Alarcão, I. (1999). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem* (1ª ed 4ª reimp ed.). Coimbra: Livraria Almedina.
- Vargas, L. A. M. d. (2007). *Escola em dança movimento, expressão e arte*. Porto Alegre: Editora Mediação.
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities a knowledge structures approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Anexos

Anexo 1 – Ficha de Registo do MABC - 2

Nome: _____ MP: _____ PP: _____

1. Destreza Manual 1.

Tempo	MP	MNP
Tentativa 1		
Tentativa 2		

2. Destreza Manual 2.

	Tempo
Tentativa 1	
Tentativa 2	

3. Habilidade com Bola – Atirar e apanhar com uma mão

MP										
MNP										

4. Habilidade com Bola – Atirar ao Alvo

MP										
----	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

5. Equilíbrio dinâmico – 15 passos para trás

	Número de Passos	Apenas Aplicar 2ª tentativa se não forem feitos 15 passos na primeira.
Tentativa 1		
Tentativa 2		

6. Equilíbrio Estático – “Trave”

	Tempo	Apenas Aplicar 2ª tentativa se não forem feitos 15 passos na primeira.
Tentativa 1		
Tentativa 2		

7. Saltos em Zigue«zague

Nº de Saltos	PP	PNP	Apenas aplicar segunda tentativa se não forem feitos 5 saltos na primeira
Tentativa 1			
Tentativa 2			

Anexo 2 - Trail Making Test

Trials A

Begin

End

RGP OF ONTARIO GiiC CERAH
Regional Geriatric Program of Eastern Ontario Centre for Interdisciplinary Collaboration Centre for Education & Research on Aging & Health

Trials B

Begin

End

RGP OF ONTARIO GiiC CERAH
Regional Geriatric Program of Eastern Ontario Centre for Interdisciplinary Collaboration Centre for Education & Research on Aging & Health

Anexo 3 – Cartaz da Atividade “Música, Dança, Ação!”

U PORTO
FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

Música. Dança. Ação!

24 de Maio

10h—12h30

PAVILHÃO DA ESCOLA SECUNDÁRIA DE ÁGUAS SANTAS

3 aulas, 3 estilos diferentes...

**Jazz
Hip Hop
Zumba**

Com a participação especial do Grupo de Educação Musical da Escola.

Organização: Núcleo de Estágio da FADEUP e Grupo de Educação Física Apoios: **Medunina's** © **CONTINENTE** **unicer**