

U. PORTO



FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

Ser Professor – O início da caminhada em busca de um sonho

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional apresentado com vista à 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 43/2007 de 22 de fevereiro.

Professora Orientadora: Professora Doutora Lurdes Ávila-Carvalho

Professor Cooperante: Mestre António Portela

Cláudio André Rocha da Costa

Porto, julho de 2015

Ficha de Catalogação

Costa, C. (2015). Ser Professor – O início da caminhada em busca de um sonho: Relatório de Estágio Profissional. Porto: C. Costa. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

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

Agradecimentos

Aos meus pais, porque sempre me apoiaram, deram-me os melhores conselhos, transmitiram-me valores e princípios e sempre foram e serão os meus ídolos e o meu exemplo de vida.

À minha prima, Lara Tomaz, que, apesar dos seus curtos 6 anos de idade, é a minha maior inspiração.

À minha namorada, Filipa Teixeira, por ter a paciência de me aturar, ajudar e estar presente nos momentos em que mais precisei.

À minha restante família, avós, padrinhos, primos e tios, por estarem sempre presentes nos momentos importantes, dando-me todo o apoio que necessito.

Ao meu Professor Cooperante, Mestre António Portela, pela excelente relação que teve comigo e com o restante núcleo, e pela partilha de experiência e conhecimento.

À minha Professora Orientadora de Estágio, a Professora Doutora Lurdes Ávila, por toda a disponibilidade, apoio e paciência sempre que aparecia à porta do seu gabinete cheio de questões e dúvidas.

Ao meu núcleo de estágio, ao Hugo Morais, que mais do que um amigo é como um irmão que eu nunca tive, que nunca me desilude quando mais preciso. À Rita Coutinho pela boa disposição e pela dura tarefa de aturar os dois “irmãos” Cláudio e Hugo durante um ano.

À professora Ana Valente, da Escola 2/3 Secundária de Águas Santas por ter “emprestado” a sua turma, mas principalmente por ser das pessoas mais prestáveis que conheci, sempre disposta a ajudar, seja em que tarefa for.

Aos professores do grupo de Educação Física da Escola 2/3 Secundária de Águas Santas, que sempre proporcionaram um ambiente de trabalho fantástico.

Aos colegas estagiários da “casa rival”, Olga, Pedro e Hugo pelo ótimo relacionamento que mantiveram connosco durante todo o ano de estágio.

À minha turma, 10.ºH, por todos os momentos e brincadeiras que protagonizamos juntos, e pelo prazer que me deram em ser o vosso professor, no meu ano de estágio.

À turma dos “pequeninos”, o 6.ºD, pela energia contagiante com que abordavam todas as aulas.

Aos meus amigos da FADEUP, Alex Rodrigues, Inês Moreira, Tânia Vilas Boas, Mariana Silva, Diana Costa e Rita Silva, pela ajuda, pela disponibilidade e por todos os momentos que passámos juntos durante o mestrado.

Aos meus “irmãos *Fantastic Four*” Hugo Morais, João Soares e André Costa, pelos melhores momentos, inesquecíveis, e pelas noitadas passadas juntos.

À minha melhor amiga, Laura Graça, que nunca me falhou quando precisei, e que partilhou este ano de estágio comigo, dando-me sempre apoio incondicional em todos os momentos.

Aos meus amigos Rui Vieira e Vitor Silveira por todos os momentos passados fora do mundo académico e que me deram forças para atingir os meus objetivos.

A todos, o meu sincero OBRIGADO!

Índice Geral

Agradecimentos	III
Índice Geral	V
Índice de Quadros	IX
Índice de Anexos	XI
Resumo	XIII
Abstract.....	XV
Lista de Abreviaturas	XVII
1. Introdução.....	1
2. Enquadramento Pessoal	5
2.1. Identificação Pessoal	7
2.2. Expetativas em relação ao estágio profissional	9
2.3. Entendimento do Estágio Profissional.....	11
3. Enquadramento Institucional	13
3.1. Escola como Instituição	15
3.2. Escola Básica 2/3 e Secundária de Águas Santas	16
3.3. A minha turma e a turma partilhada	17
4. Realização da Prática Profissional	21
4.1. Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem	23
4.1.1. Conceção	24
4.1.2. Planeamento	25
4.1.3. Realização.....	32
4.1.3.1. Preparação das aulas	32
4.1.3.2. Gestão do Tempo de Aula	34
4.1.3.3. Instrução	36

4.1.3.4.	O feedback pedagógico	37
4.1.3.5.	A criação de rotinas de aula	39
4.1.3.6.	Controlo da Turma	40
4.1.3.7.	Observações.....	42
4.1.3.8.	Professor reflexivo	44
4.1.4.	Avaliação.....	46
4.2.	Estudo - Relação entre a Coordenação Motora e o Rendimento Escolar dos alunos – 2.º Ciclo e Secundário	49
4.2.1.	Resumo	49
4.2.2.	Abstract	50
4.2.3.	Introdução	51
4.2.4.	Objetivos do estudo.....	53
4.2.5.	Amostra	53
4.2.6.	Metodologia.....	53
4.2.7.	Apresentação e Discussão de Resultados	55
4.2.8.	Conclusões.....	58
4.2.9.	Referências Bibliográficas	60
4.3.	Participação na Escola e Relação com a Comunidade.....	61
4.3.1.	Corta-mato escolar	61
4.3.2.	Torneios Escolares.....	62
4.3.3.	Formações (<i>Kin-Ball</i> e Futebol Americano).....	62
4.3.4.	Desporto Escolar	63
4.3.5.	Reuniões (Conselhos de turma e Grupo de EF)	65
4.3.6.	Gala dos 40 anos	66
4.3.7.	Atividade de E.M.R.C.	66
4.3.8.	Educação Sexual.....	67

4.3.9. Marcação de linhas de atletismo	68
4.3.10. <i>Jogos Sem Fronteiras</i>	69
5. Considerações Finais	73
Referências Bibliográficas	77
Anexos.....	XIX

Índice de Quadros

Quadro 1 – Distribuição anual das modalidades previstas para lecionação no ensino secundário, realizada pelo grupo de Educação Física.....	27
Quadro 2 – Exemplo de uma grelha de UD de Badminton	29
Quadro 3 – Exemplo do cabeçalho de um plano de aula	30
Quadro 4 – Estatística descritiva e inferencial (Mann-Whitney test) das variáveis referentes à bateria de testes MABC – 2 nos dois ciclos de estudo .	56
Quadro 5 – Estatística descritiva das variáveis referentes às classificações do 2º período nos dois ciclos de estudo	57

Índice de Anexos

Anexo 1 – Folhas de Registo MABC – 2	XXI
Anexo 2 – Cartaz do corta-mato escolar	XXVI
Anexo 3 – Cartaz dos <i>Jogos Sem Fronteiras</i>	XXVII

Resumo

Este relatório de estágio resulta do estágio profissional, unidade curricular inserida no 2.º Ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, que decorreu na Escola 2/3 Secundária de Águas Santas, onde pretendo relatar a minha experiência como estudante estagiário, referindo dificuldades, as estratégias e as tomadas de decisão ao longo do ano. Este relatório é dividido em cinco capítulos: *Introdução*, onde é feita a contextualização geral e referidos os objetivos deste relatório; *Enquadramento Pessoal*, onde é revelada a minha história, bem como as expectativas e o entendimento acerca do estágio profissional; *Enquadramento Institucional*, onde caracterizo detalhadamente a escola onde realizei o estágio profissional e a turma que tive a meu cargo; *Realização da Prática Profissional*, que se subdivide em três subcapítulos – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, Participação e Relação com a Comunidade e o Estudo de Investigação-Ação “Relação entre a Coordenação Motora e o Rendimento Escolar dos alunos – 2.º Ciclo e Secundário”, que permitiu aferir a importância que a coordenação motora pode ter no rendimento escolar dos alunos; *Considerações Finais*, onde está sintetizado todo este trabalho e as minhas perspetivas para o futuro.

Palavras-Chave: ESTÁGIO PROFISSIONAL, PROFESSOR, EDUCAÇÃO FÍSICA, COORDENAÇÃO MOTORA, RENDIMENTO ESCOLAR.

Abstract

This internship report results of the professional internship, course inserted in the 2nd cycle of studies leading to the degree of Master of Physical Education Teaching at Primary and Secondary Education, held at Escola 2/3 Secundária de Águas Santas, where I intend to report my experience as trainee teacher, referring the difficulties, the strategies and the decisions throughout the year. This report is divided in five chapters: Introduction, where the general contextualization is made and referred the objectives of this report; Personal Framing, where is revealed my history, as well as my expectations and the understanding about the professional internship; Institutional Framing, where I minutely characterize the school where I did the professional internship and the class that I had in my charge, Realization of Professional Practice, which is subdivided in three subchapters – Organization and Management of Teaching and Learning , Participation and Relationship with the Community and the Research - Action study "Relationship between the Motor Coordination and the School Performance of students – 2nd cycle and high school", which allowed the assessment of the importance that motor coordination may have at the students school performance; Final Considerations, where is synthesized all this work and my future perspectives.

Keywords: PROFISSIONAL INTERNSHIP, TEACHER, PHYSICAL EDUCATION, MOTOR COORDINATION, SCHOOL PERFORMANCE.

Lista de Abreviaturas

AD – Avaliação Diagnóstica

AEC's – Atividades de Enriquecimento Curricular

AESCAS – Agrupamento de Escolas de Águas Santas

AF – Avaliação Formativa

AS – Avaliação Sumativa

DE – Desporto Escolar

DREN – Direção Regional de Educação do Norte

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 de Conhecimento

MID – Modelo de Instrução Direta

PC – Professor Cooperante

PEE – Projeto Educativo de Escola

PO – Professor Orientador

TGFU – *Teaching Games for Understanding*

UD – Unidade Didática

1. Introdução

A elaboração deste relatório de estágio surge no âmbito do Estágio Profissional (EP), integrante 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 lugar na Escola 2/3 Secundária de Águas Santas, no concelho da Maia, onde me foi atribuída uma turma do ensino secundário, do 10.º ano de escolaridade, estando, no entanto, sob o supervisionamento do professor cooperante (PC).

O EP é o último passo de um longo caminho percorrido, com o objetivo de chegar à carreira docente. Nele temos o primeiro contacto com a realidade que nos espera futuramente, e desfrutamos do prazer de ter uma turma a nosso encargo, com toda a responsabilidade que essa tarefa abarca.

Segundo Matos (2014), o EP visa a integração do Estudante Estagiário (EE) no exercício da vida profissional de uma forma progressiva e orientada, em contexto real, de forma a desenvolver competências que promovam docentes capazes e competentes.

Neste relatório estarão presentes as experiências vivenciadas pelo EE no sentido de se transformar num docente de Educação Física (EF) capaz de dar resposta a estas exigências.

O papel do PC e do professor orientador (PO) é fulcral no acompanhamento do EE, uma vez que o processo de orientação na prática do ensino supervisionada, e na elaboração do relatório de estágio, é imprescindível para o sucesso dos mesmos.

O EP além da prática de ensino supervisionada e da elaboração do relatório de estágio, englobou outras atividades como a organização de uma atividade de núcleo, assistência a sessões de formação, observação de aulas e a elaboração de um estudo de investigação-ação, onde foram potenciadas outro tipo de competências.

Este relatório é dividido em cinco capítulos:

(1) *Introdução*, onde é realizada a contextualização geral e referidos os objetivos deste relatório; (2) *Enquadramento Pessoal*, onde é revelada a minha

história, o meu percurso, e as razões por que decidi por esta curso e abraçar este desafio, bem como uma reflexão acerca das expectativas e o entendimento acerca do EP; (3) *Enquadramento Institucional*, onde caracterizo detalhadamente o contexto onde realizei o EP, nomeadamente a escola, o departamento de Expressões, o grupo de EF e a turma que tive a meu encargo (10.º ano); (4) *Realização da Prática Profissional* onde confrontámos todas as nossas decisões e estratégias adotadas tendo como referência a literatura, realizando uma reflexão profunda acerca da experiência que é o EP. Neste capítulo enquadra-se também o estudo investigação-ação, que teve como objetivo relacionar os níveis de coordenação motora com o rendimento escolar dos alunos. E, por fim, a participação e relação com a comunidade, onde são relatados todos os eventos e atividades que eu, e o núcleo de estágio estivemos envolvidos; (5) *Considerações Finais*, onde revelo de uma forma sintetizada os meus sentimentos e perspetivas futuras após este ano de aprendizagem.

2. Enquadramento Pessoal

2.1. Identificação Pessoal

O desporto sempre fez parte da minha vida de forma regular, desde uma fase muito precoce. Durante a minha infância sempre substituí os desenhos animados e os carros, brinquedos e passatempos tão tradicionais destas idades, pelo visionamento de jogos de futebol e, principalmente, por improvisar qualquer objeto que servia como uma bola. Sempre tive ligação direta a esta modalidade, através da minha família, desde os bisavôs ao meu pai. Na sua adolescência foi atleta, até à hora em que teve de abandonar a prática desportiva por obrigações profissionais. Mais tarde esteve ligado ao desporto de uma outra forma, na área do dirigismo, estando vinculado à direção do clube da minha terra, o extinto Ermesinde Sport Clube. Estas vivências fizeram com que toda a minha infância estivesse envolvida pelo desporto. Aos 6 anos de idade, foi-me dada a oportunidade, pelos meus pais, de frequentar a primeira escola de futebol – Escola de Futebol Jaime Garcia – com ligações protocolares ao Boavista Futebol Clube, bem como iniciar a aprendizagem da Natação, desporto que também me agradava. Uma vez que esta idade ainda não me permitia ser inscrito em qualquer equipa de competição, esta escola de futebol apenas me proporcionava treinos ao sábado de manhã. Depois de duas épocas desportivas nesta academia, o Boavista Futebol Clube começou por realizar as primeiras captações para a sua equipa de Escolas, atualmente o chamado escalão de Benjamins. Dado ter um acordo com a escola que eu frequentava, os melhores atletas eram automaticamente encaminhados para essa equipa, o que foi o meu caso, obrigando-me a escolher entre o futebol e a natação, uma vez que era impossível conciliar ambas as atividades. Foi este o momento do início da minha curta, mas já bastante proveitosa carreira no futebol, que até aos dias de hoje se prolonga. Realizei seis épocas desportivas neste clube, até ao escalão de iniciados, onde venci variados troféus a nível nacional e internacional, em torneios, e consegui um honroso terceiro lugar no campeonato nacional de iniciados na época 2006/2007, apenas ultrapassado pelo Futebol Clube do Porto, campeão nacional, e pelo vice-campeão Sporting

Clube de Portugal. No final desta época, depois de algumas desavenças com um treinador decidi sair, aceitando o interesse do Vitória Sport Clube (Guimarães). Realizei toda a pré-época neste clube, no entanto por desentendimentos entre os dois clubes referentes às verbas compensatórias que o Vitória teria de pagar pela minha formação tive de regressar à base, ou como opção alternativa assinar, por empréstimo, pelo Sporting Clube de Espinho que disputava o campeonato nacional de Juvenis, o mesmo que o Boavista Futebol Clube e o Vitória Sport Clube competiam. Decidi pela segunda opção, dado que não me sentia bem com a situação que tinha ocorrido, não ficando apenas um ano por empréstimo, mas sim prolongando o vínculo por quatro anos, até ao final da minha formação. Daqui para a frente, no futebol sénior, já representei o Ermesinde Sport Clube, Custóias Futebol Clube, Leça Futebol Clube, Clube Futebol de Serzedo e atualmente o Ermesinde Sport Clube 1936, clube que foi fundado para substituir o extinto Ermesinde Sport Clube.

Entretanto, passados estes anos, fui simultaneamente tendo vivências com as outras modalidades nas aulas de Educação Física, na escola. Qualquer modalidade me motivava para a prática, e sempre foi esta a minha disciplina preferida quando me era questionado.

Durante os anos de escolaridade, frequentei também o Desporto Escolar (DE), na modalidade de Futsal, onde participei em competições interescolares.

Durante o meu 12º ano, comecei a tratar de me preparar para os pré-requisitos, com a ajuda do meu professor de Educação Física. Sentia que na modalidade de Ginástica não estava totalmente preparado e investi mais na preparação desta. A minha escolha pelo Desporto era tão certa que não coloquei quaisquer segundas opções nas candidaturas ao Ensino Superior.

Mais tarde, e já depois de estar envolvido no curso de Licenciatura em Educação Física e Desporto, no Instituto Superior da Maia, tive ainda a experiência de treinar uma equipa de benjamins, na *Milan Scuola Calcio*, durante 6 meses. Esta vivência ao nível do treino trouxe-me outra nova paixão, para além de ser atleta: ser treinador. Atualmente treino uma equipa de pré-

escolas, na escola de futebol “Argolinhas 1936”, pertencente ao meu clube, o Ermesinde Sport Clube 1936.

Uma vez acabada a fase da licenciatura, a escolha deste mestrado, não foi inicialmente uma primeira opção. Quando terminei este ciclo de estudos, tive sempre como primeiro objetivo ingressar no 2º Ciclo em Treino de Alto Rendimento. Porém, após alguma pesquisa, algumas conversas e alguma reflexão da minha parte, optei por candidatar-me ao 2º Ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Hoje em dia não me arrependo desta escolha. Sinto prazer em lecionar, levantar-me todos os dias com o propósito de ensinar e com a certeza que fiz a escolha certa.

Tendo em conta toda a minha história de vida e todas as experiências que tive ao longo da minha formação, não seria de esperar que a escolha para o meu futuro profissional fosse encaminhada para outros campos que não tivessem ligação ao Desporto e à Educação Física.

2.2. Expetativas em relação ao estágio profissional

O EP ... O que será isto?! Será que vou ser capaz?! Que tipo de alunos irei ter à minha espera?! Os meus colegas de estágio serão os que eu desejo?! O meu PC, como será?! Estas foram algumas das questões que coloquei a mim próprio à medida que a data se aproximava, o dia de saber em que escola iria estagiar, com que colegas o iria fazer e o dia em que teria que me apresentar pela primeira vez na escola e à turma.

A escolha da escola onde queria estagiar não foi difícil de ser feita, visto que queria conjugar duas situações: em primeiro queria ficar perto de casa e de seguida escolher a mesma escola de um dos meus colegas do 1º ano, que para além de residir relativamente perto de mim, é também uma das pessoas que eu sabia que seria um pilar para mim na realização do EP. Felizmente consegui entrar na minha primeira escolha, a Escola 2/3 Secundária de Águas Santas, juntamente com esse colega.

Relativamente ao núcleo de estágio, o outro elemento era também uma pessoa conhecida, da mesma turma do ano transato, o que me deixou logo

com as expectativas elevadas relativamente ao ambiente que seria vivido no seio do grupo. Eramos então dois elementos do sexo masculino e um do sexo feminino. Os dois elementos do sexo masculino tinham ambos ligação ao Futebol, tanto como atletas como treinadores, e um gosto especial pelos desportos coletivos, nomeadamente o Voleibol e o Basquetebol. Quanto ao elemento do sexo feminino, esta revia-se mais nas modalidades individuais, nomeadamente a Dança e a Ginástica. Estes diferentes interesses foram um ponto positivo visto que nos pudemos ajudar mutuamente na preparação das Unidades Didáticas (UD), trocando sempre opiniões e oferecendo sugestões uns aos outros.

No que à escolha da turma diz respeito, o PC optou por realizar um sorteio, juntamente com os estagiários, de forma a realizar uma distribuição mais justa e imparcial. Ambos sabíamos à partida que, acontecesse o que acontecesse, qualquer um de nós teria uma turma do ensino secundário, uma vez que todas as turmas atribuídas ao PC se enquadravam neste ciclo de ensino (uma de cada ano de escolaridade). Esta notícia foi um momento de satisfação para mim, visto que desde o início tinha como preferência lecionar uma turma do secundário. Esta opção deve-se ao facto de já ter algumas experiências com crianças de uma menor faixa etária ao nível do treino. Na escola sempre achei que me sentiria mais confiante ao ser o professor de alunos com maior maturidade e que me conseguissem perceber melhor como professor estagiário. Após este sorteio, foi-me atribuída uma turma do 10º ano de escolaridade, do curso de Línguas e Humanidades.

O meu objetivo inicial, relativamente à turma, passava por conseguir ser um professor marcante na vida destes alunos que serão sempre recordados como a minha primeira turma. Inculcar um maior gosto pelo Desporto e pela disciplina de EF foi sempre uma preocupação para mim e não apenas fazer com que o pensamento dos discentes fosse “vamos lá para mais uma aula”. Esta tarefa não se adivinhava fácil, no geral a turma não revelava gosto pelo Desporto, poucos elementos praticam, ou praticaram, Desporto extra curricular e os precedentes da turma a nível de comportamento não eram os melhores.

2.3. Entendimento do Estágio Profissional

O EP é o culminar de toda a formação até agora obtida. Nele são colocados em prática todos os conhecimentos adquiridos durante os quatro anos transatos, não sendo no entanto de descurar a constante aprendizagem que nele está também presente. É, segundo Cardeano cit. por Matos (2014), um projeto de formação que tem como objetivo a formação de um profissional que promove o ensino de qualidade.

Foi nesta fase, realizada de forma orientada, que tive o privilégio de, pela primeira vez, estar em contacto com uma turma, sob o meu total controlo. O início da carreira docente é visto, pelos próprios professores iniciantes, como um dos piores da sua vida profissional, sendo que de acordo com Onofre e Fialho cit. por Krug (2011) o choque com a realidade é uma referência pela qual passam os professores no seu primeiro contacto com a docência, quando os dilemas vividos assumem uma dimensão assustadora, isto é, quando existe uma substancial diferença entre o que tínhamos como expectativa e o que realmente iremos encontrar. Foi sem dúvida este o meu sentimento aquando do início de todo este processo. Inicialmente, nós, professores iniciantes, não temos bem a 'noção' do que nos espera realmente no meio escolar. As primeiras impressões que este 'mundo' nos transmite não são, por vezes, aquelas que realmente idealizámos.

Nos seus primeiros anos de docência o professor começa a criar a sua identidade profissional. Segundo Fernandes cit. por Batista (2013) , com base na formação pessoal e no conhecimento da cultura escolar, através da orientação dos formadores, a prioridade desta fase de formação inicial passa por alcançar os objetivos de progresso referentes à autonomia e inovação profissionais. Assim, o auxílio dos professores orientador e cooperante foram um apoio indispensável, uma vez que estes foram os principais responsáveis por me transmitir valores e linhas orientadoras de forma que o meu futuro profissional seja acompanhado com a maior competência possível. A aprendizagem adquirida através dos conselhos, sugestões e todos os

ensinamentos que me foram transmitidos, foram um passo colossal para suprir as minhas lacunas iniciais.

Ao ingressar na formação inicial, o estudante traz consigo uma bagagem de experiência e de conhecimentos que está enraizada na sua realidade de vida e que esculpiu, aos poucos, a sua personalidade. Esses fatores influenciam no seu modo de ser e na forma como interpreta cada situação em diferentes contextos, manifestando-os nas suas ações e posições perante a realidade (Marcon, 2013) . Com a pequena experiência que tinha na lecionação na escola, dado que tivemos estes pequenos contactos durante as didáticas específicas, no 1º ano do corrente curso, creio que adquiri algumas capacidades que foram potenciadas durante o EP e que me irão conduzir a ser um bom profissional nesta área, futuramente. A prática no âmbito do treino, como atleta, capitão e treinador, dotaram-me também de algumas capacidades ao nível da coesão de grupo, liderança e do controlo do grupo, aliando-as a uma personalidade forte, segura e confiante em mim mesmo, o que me ajudou certamente no controlo da turma.

No meu ponto de vista, o EP é um espaço de reflexão, de crescimento e, acima de tudo, de aprendizagem, onde devemos potenciar as nossas qualidades, mas, principalmente, ultrapassar as nossas dificuldades, mostrando a nossa capacidade de superação.

Não existe um “manual” definido que comporte a prescrição do modo de estruturar as práticas de ensino, em contexto real, contudo procurar compreender, avaliar e desenvolver o contexto particular em que a experiência é estruturada é a chave para que esta etapa formativa seja realmente relevante na nossa aprendizagem (O’Sullivan cit. por Batista & Queirós, 2013).

3. Enquadramento Institucional

3.1. Escola como Instituição

A escola é uma instituição que visa a educação e formação dos alunos que fazem parte da sua comunidade. Nela estão presentes valores, crenças, conhecimentos, entre outros, que são transmitidos aos demais.

A sua identidade é própria, apesar de se relacionar com uma cultura externa, da sociedade e do meio em que está inserida (Brunet cit. por Nóvoa, 1999).

Segundo Patrício cit. por Silva (2014), a escola desempenha variadas funções, nomeadamente nos foros pessoal, social, cívico, profissional, cultural e de suplência da família. Relativamente à função pessoal, este diz-nos que a escola visa conduzir o educado até às suas potencialidades máximas como ser humano. No que diz respeito à função social, tem em vista a integração do indivíduo na sociedade preparando-o como participante ativo, responsável e competente. A função cívica pretende dotar o aluno de conhecimentos acerca das estruturas institucionais, dos padrões comportamentais e da dimensão política da sociedade. A função profissional pretende formar sujeitos futuramente ativos numa vida produtiva, de acordo com as suas próprias expectativas pessoais. A função cultural pretende munir o educando do património cultural ao qual pertence e, a partir dele, permitir o seu enriquecimento. Por fim, a função da suplência de família, tem como intuito a oferta de situações educativas enriquecedoras, para os discentes, durante o tempo em que estão fisicamente afastados dos pais.

Segundo Cardeano cit. por Batista (2013), o Projeto Educativo de Escola (PEE), revela a forma como a comunidade educativa se autocaracteriza, afirma a sua autonomia e define o sentido da sua ação coletiva. Este documento que é orientador de todo o processo de ensino-aprendizagem varia consoante as necessidades, objetivos traçados e os meios e estratégias, revelando-se o projeto operacional da escola. É na aplicação deste projeto, e na relação de 'simbiose' entre o interior e o exterior, que a organização escolar atinge os

objetivos delineados, operados por via da agência humana (Sarmiento cit. por Torres, 2005) .

A escola é um meio que deve estar acessível a todos, promovendo a igualdade social e de oportunidades, de forma a responder às necessidades da sociedade atual.

Durante a minha intervenção tentei sempre aliar estas funções gerais da escola, às qualidades mais específicas inerentes à disciplina de Educação Física. Um dos meus principais focos durante as aulas foi sempre o saber ser, saber respeitar os outros, elevar o espírito de grupo e entreatajuda, bem como a capacidade de superação.

3.2. Escola Básica 2/3 e Secundária de Águas Santas

O conhecimento do contexto escolar em que se está inserido é um ponto de partida para o sucesso de um professor nas suas funções. O conhecimento do meio, dos recursos humanos, materiais e espaciais são um dos objetos de estudo prévio por parte dos docentes. A Escola Básica 2/3 e Secundária de Águas Santas está inserida no Agrupamento Vertical de Escolas de Águas Santas (AESCAS), na freguesia de Águas Santas, no concelho da Maia. A atual localização da escola remonta ao ano de 1986, embora tenha sofrido sucessivas obras de melhoramento e ampliação ao longo dos anos. Na última década as melhorias foram significativas, tendo sido alvo de uma intervenção de fundo, ao abrigo do programa de modernização e requalificação do Parque Escolar, da qual resultou a construção de dois novos edifícios, duas salas de ginástica com balneários independentes, completa remodelação dos blocos de aulas, bem como a reabilitação das zonas de lazer exteriores.

A escola, atualmente, alberga áreas administrativas, um auditório, um anfiteatro, biblioteca, uma sala polivalente, (com bar e cantina), áreas sociais, gabinetes especializados, salas de aula indiferenciadas e específicas, com quadro interativo, salas de trabalho e de pausa para os docentes e não docentes e uma sala da Unidade de Apoio Especializada à Multideficiência.¹

¹ Projeto Educativo de Escola, do Agrupamento de Escolas de Águas Santas (Documento não publicado).

No que concerne aos recursos para a prática da Educação Física, esta possui um pavilhão gimnodesportivo, propriedade da Câmara Municipal da Maia, onde se pode encontrar um gabinete de Educação Física, um pequeno ginásio, arrecadação e balneários, um espaço exterior, com seis tabelas de basquetebol e duas balizas e duas salas de ginástica, de reduzidas dimensões, equipadas com balneários próprios, arrecadação e um gabinete para os docentes. De referir que nestas salas, uma está munida de um espelho, enquanto a outra possui espaldares bem como as marcações para a prática de Boccia.

No que diz respeito aos recursos materiais, e referindo-me primeiramente à quantidade, estes não se apresentavam em conformidade com o número de aulas de Educação Física que são lecionadas em simultâneo (seis), visto que o facto de dois professores estarem a lecionar a mesma modalidade condicionou várias vezes o trabalho um do outro devido à falta de recursos. Quanto à qualidade o problema é ainda mais preocupante, uma vez que do pouco material existente, a grande maioria já se encontra bastante degradado, o que se revelou, por vezes, um obstáculo no planeamento das minhas aulas.

O *roulement* de espaços é feito entre seis espaços (três semanas no pavilhão (P1, P2 e P3), seguido de duas na sala de ginástica (G1 e G2) e por fim uma semana no espaço exterior), o que não permitiu uma sequência na leção das UD, questão esta que creio ser algo prejudicial à aprendizagem dos alunos.

3.3. A minha turma e a turma partilhada

Durante o EP tive a oportunidade de lecionar em duas turmas distintas: a minha turma, pertencente ao 10º ano de escolaridade; e a turma, do 6º ano, partilhada pelos três estagiários, onde estive presente, ativamente como docente, no 2º período, estando apenas em tarefas de observação nos períodos restantes.

No que diz respeito à turma que teve contacto direto comigo durante todo o ano letivo, a do 10º ano, esta era constituída, inicialmente, por trinta alunos, seis do sexo masculino e vinte e quatro do sexo feminino, sendo que ao fim da primeira semana dois deles, ambos do sexo feminino, anularam a matrícula, visto que já possuíam equivalência à disciplina, passando para vinte e oito. Perto do final do 1º período, uma aluna decidiu realizar uma transferência de curso, diminuindo o número de discentes para os vinte e sete, sendo vinte e um do sexo feminino e seis do masculino, que se mantiveram até ao final do ano letivo.

Na primeira aula foram preenchidas fichas de informação, por parte dos alunos, de forma que o meu conhecimento da turma pudesse ser um pouco mais pormenorizado. Esta era composta por questões relativas à biografia e à motivação dos alunos. Após a análise destas fichas pude verificar que os alunos tinham idades compreendidas entre os catorze e os dezasseis anos. Na turma existe apenas um aluno repetente, neste ano de escolaridade, havendo no entanto alunos que reprovaram em anos letivos anteriores. A maioria dos alunos não apresenta passado desportivo, havendo apenas uma praticante de dança, uma de patinagem e uma de futsal. De referir que duas alunas praticaram basquetebol no passado e dois praticaram futsal.

Após a aula de apresentação, apercebi-me que cerca de metade dos alunos não albergava grande motivação pela disciplina. Esta atitude foi um 'choque' para mim, visto que esperava receber uma turma onde a Educação Física fosse a disciplina preferida da maioria dos discentes. Esta foi uma das fases mais difíceis inicialmente, dado que tive algum receio que esta postura fosse prejudicar o desenrolar das aulas, no entanto, ao mesmo tempo, tornou-se também um desafio para mim, fazer com que as aulas de Educação Física não fossem mais 90 minutos que 'custassem a passar' para estes jovens.

Penso que ao longo do ano consegui criar uma boa relação com a turma, de amizade, mas de respeito. O *feedback* que me era dado pelos outros professores, das outras disciplinas, não era o melhor, caracterizando a turma como irrequieta, faladora e pouco empenhada. O aproveitamento da turma foi, em média, bastante medíocre, havendo inclusive bastantes casos de

indisciplina. No que concerne às minhas aulas, como referi acima, creio que consegui criar um ambiente saudável e um clima de aula propício à aprendizagem. Senti sempre que os meus alunos gostavam da minha presença e esse foi para mim um ponto bastante positivo. Todavia, algumas vezes tive de tomar atitudes mais ‘bruscas’ quando sentia que alguns alunos menos consciencializados tentavam exagerar nos seus comportamentos e comentários. Estes comportamentos não aconteceram em grande número, no entanto creio que consegui resolver estas situações, na maioria das vezes, de forma eficaz.

Tentei sempre dar maior ênfase a modelos de ensino que proporcionassem uma maior tomada de decisão por parte dos alunos, que fossem capazes de perceber as suas lacunas e fossem à ‘descoberta’ das soluções, como por exemplo o Modelo *Teaching Games for Understanding* (TGFU) de Bunker & Thorpe (cit. por Mesquita & Graça, 2009), todavia, devido ao fraco nível motor da turma, recorri muitas vezes ao modelo mais ‘tradicional’, condizente com o Modelo de Instrução Direta (MID) de Rosenshine (cit. por Mesquita & Graça, 2009), no qual a tomada de decisão e a monitorização das tarefas é da responsabilidade do professor. Recorri, por exemplo, nas modalidades de futebol e voleibol, à demonstração e repetição de exercícios, de forma que os alunos percebessem a correta execução das novas habilidades e pudessem exercitá-las seguidamente com a devida emissão de *feedback’s* corretivos.

Uma das estratégias que mais utilizei foi a do questionamento. Penso que esta metodologia de ensino é bastante eficaz, uma vez que promove nos alunos a construção de pensamento e resolução de desafios ligados ao próprio ensino. Para além disto sempre se mostraram mais atentos às informações quando utilizava este método, daí ter sido a que esteve presente em maior predominância.

O carinho que ganhei por todos os alunos desta turma deixa-me com a certeza que não a trocava por nenhuma outra. Foram alunos que me marcaram e me fizeram crescer. Transmitiram-me também bastantes ensinamentos, tornando esta minha formação ainda mais proveitosa.

Relativamente à turma partilhada, do 6º ano, foi-nos gentilmente “cedida” por uma professora do grupo de Educação Física, uma vez que não foi distribuída nenhuma turma do ensino básico no horário do nosso PC. Esta era composta por vinte e oito alunos, doze do sexo feminino e dezasseis do sexo masculino, com idades compreendidas entre os dez e os onze anos, não havendo nenhum aluno repetente. Esta era o contraste total com a minha turma de 10º ano, uma vez que quase todos os alunos eram praticantes de Desporto extracurricular.

Dado que não fiquei encarregue da lecionação do 1º período, e apenas tomamos posse da turma na terceira semana de aulas, a aula de apresentação, onde foram preenchidas as fichas de informação dos alunos foi ainda lecionada pela professora da turma e não nos foi possível conhecer a turma de forma tão pormenorizada como gostaríamos. Este conhecimento foi-se dando ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

A experiência em lecionar numa turma do ensino básico é completamente distinta do secundário. A mentalidade, maturidade, predisposição para as atividades e o interesse dos discentes é totalmente diferente. Nos alunos de faixas etárias mais baixas senti a competitividade existente entre eles, alguns atos de ‘mau perder’ e de constantes acusações de batota. Promover atitudes de *fair-play*, espírito de grupo e entreaajuda foram a partir de certa altura a minha grande preocupação, não descurando, obviamente, a aprendizagem ao nível motor.

“As maiores dificuldades apresentadas nesta aula, e que se vem arrastando no geral, prendem-se com a gestão dos ‘feitios’ bastante heterogéneos dos discentes, próprios desta idade. A competitividade nesta turma é por demais evidente, e a constituição de uma equipa é o suficiente para poder haver alguma desmotivação e até mesmo guerra entre eles. Não gostam de perder e querem ganhar a qualquer custo. Um dos meus grandes objetivos nesta turma será incentivar o fair-play e o espírito de grupo, mas acima de tudo a entreaajuda, uma vez que me parece ser a grande lacuna”.

(Reflexão da aula n.º41 e 42, 23 de janeiro de 2015, UD - Futebol).

4. Realização da Prática Profissional

4.1. Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

Segundo Matos (2014), esta área é composta por quatro partes, nomeadamente a conceção, o planeamento, a realização e a avaliação do ensino e tem como objetivo construir uma estratégia de intervenção, orientada por objetivos pedagógicos, de forma a conduzir o processo de ensino-aprendizagem de uma forma eficaz e coerente, ajudando a formação do aluno na aula de Educação Física.

A conceção refere-se à projeção de atividades de ensino mediante as condições gerais da educação, mais propriamente a relação entre as condições do local de ensino (escola) e da especificidade da EF no currículo do aluno. A finalidade desta etapa é então analisar os planos curriculares e os programas de EF articulando as suas diferentes componentes: finalidades, objetivos, conteúdos e indicações metodológicas. A articulação dos saberes em EF e em Educação, tendo em conta o contexto social e cultural da escola e dos alunos, é também um dos objetivos a cumprir, de forma a atingir o sucesso neste processo.

A etapa seguinte, o planeamento, deve encontrar o seu ponto de partida na conceção (Bento, 2003). Após todas as análises realizadas às condições gerais para a prática pedagógica, podemos passar para as três fases que compõem esta etapa: o planeamento anual, o planeamento da UD e o plano de aula. Esta fase é preconizada tendo como base o Modelo de Estrutura de Conhecimento (MEC) que apresenta três níveis: de análise (modalidade, envolvimento e turma), de decisão (extensão e sequência dos conteúdos, definição dos objetivos, determinação da avaliação e determinação das sequências de aprendizagem) e a aplicação (Vickers, 1990).

A realização pretende colocar, com eficácia, em prática as tarefas planeadas, atuando de acordo com as funções didáticas e tendo em conta as diferentes dimensões da intervenção pedagógica. Para uma realização assertiva é necessário recorrer a mecanismos de diferenciação adequados à diversidade dos alunos, desenvolver a noção de competência no aluno, utilizar

terminologia específica e adequada a cada situação, envolver os alunos de forma ativa no processo ensino-aprendizagem, otimizar o tempo de aprendizagem, através de uma boa qualidade de instrução e emissão de *feedback's*, criação de um bom clima de aula, sem descorar a sua gestão e controlo da turma, bem como recorrer a decisões de ajustamento (Matos, 2014).

Por fim, relativamente à avaliação, é de referir que esta deve ser utilizada nas suas diferentes modalidades: Avaliação Diagnostica (AD), Avaliação Formativa (AF) e Avaliação Sumativa (AS). Para a consecução destes pressupostos, devem ser definidos objetivos, promover a construção de instrumentos de avaliação, tratar os dados com eficácia e refletir sobre os seus resultados. O objetivo da avaliação passa por um trabalho de reflexão que proporcione conclusões quer ao nível do desempenho e evolução dos alunos, mas também da qualidade do ensino e da obtenção dos objetivos previamente estabelecidos. Sem este controlo sobre o seu próprio ensino nenhum professor consegue ter noção da qualidade da sua prática profissional (Bento, 2003).

4.1.1. Conceção

Após o sorteio da turma que iria lecionar, comecei por realizar a análise do programa de EF para o ciclo em questão, de forma a orientar a minha prática. Visto que este serve como um guião para os professores terem alguma homogeneidade na lecionação dos conteúdos, a nível nacional, examinei com alguma atenção as finalidades, os objetivos e os conteúdos acerca das modalidades que iria lecionar durante o ano letivo, comparando-o também com os conteúdos programáticos previstos pela escola, mais propriamente pelo grupo de EF.

De referir que é imperativo ter em conta também que os recursos materiais e espaciais, por vezes, exigem alguma adequação ao que está proposto pelo programa. No meu caso particular, este foi um dos maiores entraves, visto que a falta de material na escola, ou a qualidade do mesmo ser efetivamente um problema com necessidade de adaptação.

Outra das questões colocadas prende-se com o nível dos alunos. Para poder planear uma UD, tentei sempre ter em conta o que os alunos ‘trazem na bagagem’ de anos anteriores. Pois bem, nesta questão é que surgiu as primeiras surpresas e os primeiros ‘choques’ do meu estágio. Após a realização da AD, na maioria das UD, cheguei à conclusão que não iria conseguir cumprir, nem de perto nem de longe, o programa proposto para aquele ciclo de estudos.

“Como referido na reflexão anterior, após a AD, denotei que nesta turma o nível de conhecimento e de aptidão para esta modalidade, apesar de ser uma turma de secundário, era quase nulo. Os alunos não demonstraram as noções cognitivas base acerca da modalidade, tendo mesmo alguns perguntado, por exemplo, o número de toques que podiam executar, em situação de jogo, questionaram onde, como e quando se realizava o serviço, entre outros. Posto isto, senti-me obrigado a elaborar um plano de aula em que o principal objetivo passava por elucidar inicialmente os alunos acerca das regras e das noções básicas da modalidade.”

(Reflexão da aula nº 5 e 6, 23 de setembro de 2014, UD - Voleibol).

Com este pequeno exemplo acima mencionado numa das minhas reflexões, pode facilmente compreender-se que após a AD percebi imediatamente que não iria conseguir cumprir o programa proposto, visto que iria ter de iniciar o ensino do Voleibol pela 1ª etapa de aprendizagem, ou seja, através do jogo 1x1.

Assim, creio que as AD realizadas nas variadas UD tiveram uma fundamental importância no planeamento, já que me deram o ponto de partida e pude fazer um prognóstico do cumprimento, ou não, do programa nacional.

4.1.2. Planeamento

O termo “plano” expressa a “estratégia” empregue para alcançar um determinado objetivo ou, matematicamente falando, o algoritmo necessário

para obter um determinado resultado (Klaus cit. por Bento, 2003). Ainda segundo o mesmo autor, no planejamento são prescritas as linhas estratégicas para a organização do processo pedagógico, sendo um elo de ligação entre as pretensões, imanentes ao sistema educativo e aos respectivos programas, e a sua realização prática.

O planejamento pode considerar-se uma esfera de decisões onde o professor pré-determina quais os efeitos a alcançar e de que forma os poderá obter de forma eficaz.

A primeira tarefa que o núcleo de estágio realizou, antes de começar o seu planejamento (anual, UD e plano de aula) foi, juntamente com o PC, analisar o “roulement” da escola. A rotação dos espaços é feita entre três infraestruturas (pavilhão, sala de ginástica e espaço exterior), no entanto a permanência neles não se revela homogênea. Numa situação normal a rotação era feita da seguinte forma: três semanas no pavilhão (P1, P2 e P3), duas na sala de ginástica (G1 e G2) e uma no espaço exterior, e assim sucessivamente. No entanto, o espaço onde iniciava as aulas na primeira semana de cada período ia logo influenciar os restantes, por exemplo, no terceiro período comecei no espaço P1 e uma vez que este período apenas foi composto por 9 semanas de aulas, apenas estive duas semanas na sala de ginástica, que me proporcionaria quatro aulas, no entanto a presença de um feriado apenas me permitiu lecionar três aulas, situação que prejudicou a UD de Ginástica Acrobática, que não é permitida pelos regulamentos da escola de ser lecionada no pavilhão.

Segundo Bento (2003), o planejamento dificilmente será eficaz se não for concebido como um todo harmonioso. Deve haver um interajustamento do plano anual, da UD e de cada aula. Assim, o plano anual foi o primeiro passo para a preparação do ano letivo. Tentei realizar um planejamento exequível, rigoroso, orientado para o essencial e com base nas indicações programáticas e na análise da situação da turma e do contexto.

O plano era constituído pelas datas e o espaço em que era lecionada cada sessão, bem como a matéria a ser ensinada.

O quadro 1 apresenta quais as modalidades previstas pela escola a serem lecionadas no ensino secundário, estando destacado o ano letivo que lecionei.

Quadro 1 – Distribuição anual das modalidades previstas para leção no ensino secundário, realizada pelo grupo de Educação Física.

	10ºANO	11ºANO	12ºANO
Em todos os anos letivos	Testes de Condição Física – Facultativo Com base na Bateria de testes <i>Fitnessgram</i> Atletismo Técnica de corrida Resistência orgânica (a desenvolver ao longo do ano letivo)		
1º PERÍODO	Voleibol Basquetebol Badmínton	Futebol Atletismo Acrobática	Andebol Ginástica Atletismo
2º PERÍODO	Futebol Atletismo Acrobática	Andebol Ginástica Atletismo	Voleibol Basquetebol Badmínton
3º PERÍODO	Atletismo Andebol Ginástica	Voleibol Badmínton Basquetebol	Acrobática Futebol Atletismo

Após a análise deste quadro e da rotação dos espaços, juntamente com o PC, optei por realizar algumas alterações, de forma a não prejudicar algumas UD, que ficariam com poucas aulas. Chegamos ao acordo de passar a UD de Badmínton para o segundo e terceiro período, visto que estavam englobadas três modalidades a serem lecionadas no pavilhão no mesmo período (primeiro), e esse espaço ficou ocupado pela modalidade de Judo, ficando então Voleibol, Basquetebol e Judo no primeiro período. A outra troca realizada foi a de Ginástica (solo e aparelhos) com Ginástica Acrobática, visto que no terceiro

período as aulas na sala de ginástica iam ser apenas três. Em resumo, no segundo período abordei Futebol, Badmínton (apenas duas aulas) e Ginástica, ficando com Andebol, Badmínton e Acrobática para o terceiro período. Quanto à modalidade de Atletismo, foi parte integrante dos três períodos sempre que o espaço de aula era o espaço exterior.

Depois de ultrapassada esta etapa do planeamento, foi necessária a elaboração do planeamento para cada modalidade. Este planeamento é elaborado segundo o MEC (Vickers, 1990), onde é possível analisar, decidir e aplicar todos os conhecimentos e objetivos ao nível das várias categorias transdisciplinares (habilidades motoras, cultura desportiva, condição física e fisiologia e conceitos psicossociais). No módulo 4 deste modelo encontramos a grelha que se refere à extensão e sequência de conteúdos a ensinar em cada UD e que se apresenta como um guião para o professor no processo de ensino-aprendizagem. Este tipo de planeamento foi feito sempre após as AD realizadas nas variadas modalidades, de forma a ter um conhecimento do nível atual da turma e criar uma sequência lógica de conteúdos a serem transmitidos e com objetivos alcançáveis pelos discentes.

O quadro 2 apresenta um exemplo de uma grelha da UD de Badmínton.

Quadro 2 – Exemplo de uma grelha de UD de Badminton

Data		24/02	27/02	12/05	19/05	22/05	26/05	29/05	02/06	
Espaço		P3	P3	P1	P1	P1	P2	P2	P3	
Aula Nº		81 e 82	83 e 84	113 e 114	116 e 117	118 e 119	119 e 120	121 e 122	123 e 124	
Duração		90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	
Sessão		1	2	3	4	5	6	7	8	
Conteúdos										
Habilidades Motoras	Pega da Raquete	Direita	AD	I/E	E				C	AS
		Esquerda	AD	I/E	E				C	AS
	Posição Base		AD	I/E	E				C	AS
	Serviço	Longo	AD	I/E	E				C	AS
		Curto	AD		I/E	E			C	AS
	Clear		AD	I/E	E	E			C	AS
	Lob		AD		I/E	E	E		C	AS
	Amorti		AD			I/E	E	E	C	AS
	Remate		AD				I/E	E	C	AS
	Encosto		AD			I/E	E	E	C	AS
Bloqueio		AD				I/E	E	C	AS	
Formas de jogo	Jogo Singulares		AD	I/E	E	E	E	E	C	AS
Cultura Desportiva	Regras de jogo			✓	✓	✓	✓	✓	✓	AS*
	Terminologia			✓	✓	✓	✓	✓	✓	AS*
	História da modalidade			✓						AS*
Conceitos Psicossociais	Cooperação			✓	✓	✓	✓	✓	✓	AS
	Autonomia			✓	✓	✓	✓	✓	✓	AS
	Respeito			✓	✓	✓	✓	✓	✓	AS
	Empenho			✓	✓	✓	✓	✓	✓	AS
Condição Física e Fisiologia	Capacidades Motoras - Condicionais	Força		✓	✓	✓	✓	✓	✓	AS
		Resistência		✓	✓	✓	✓	✓	✓	AS
		Flexibilidade		✓	✓	✓	✓	✓	✓	AS
		Velocidade		✓	✓	✓	✓	✓	✓	AS
	Capacidades Motoras - Coordenativas	Diferenciação Cinestésica		✓	✓	✓	✓	✓	✓	AS
		Orientação Espacial		✓	✓	✓	✓	✓	✓	AS
		Orientação Óculo-manual		✓	✓	✓	✓	✓	✓	AS
		Capacidade de Reação		✓	✓	✓	✓	✓	✓	AS
Equilíbrio			✓	✓	✓	✓	✓	✓	AS	

Legenda: AD – Avaliação Diagnóstica; I – Introdução; E – Exercitação; C – Consolidação; AS – Avaliação Sumativa; AS* - Teste

escrito

Este tipo de grelhas não se apresentam como um documento estanque. Ao longo das aulas por vezes conseguimos denotar que a evolução dos alunos não é a que esperávamos, seja pela positiva como pela negativa, pelo que a qualquer altura pode ser feita uma adenda de modo a reorganizar a sequência e extensão dos conteúdos.

Esta situação aconteceu-me variadas vezes, principalmente nas modalidades coletivas, onde senti algumas dificuldades em conseguir que a turma aplicasse alguns conceitos táticos em situação de jogo. Tentei em alguns casos não passar para o conteúdo seguinte sem que o anterior estivesse bem interiorizado, o que me levou a realizar alguns ajustes a este tipo de planeamento durante o ano letivo.

No que ao último momento do planeamento diz respeito, o plano de aula, de referir que nos foi fornecido um modelo base que deveríamos seguir, no entanto com a liberdade de realizar algumas alterações.

O quadro 3 apresenta um exemplo do cabeçalho de um plano de aula utilizado durante o ano letivo.

Quadro 3 – Exemplo do cabeçalho de um plano de aula

PLANO DE AULA			
PROFESSOR:	ANO/TURMA:	DURAÇÃO DA AULA:	MATERIAL:
FUNÇÃO DIDÁTICA E CONTEÚDOS:	Nº DE ALUNOS PREVISTOS:	HORA: DATA:	
OBJETIVO DA AULA:	AULA Nº SESSÃO __ de __	LOCAL:	

PARTE INICIAL				
	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM	COMPONENTES CRÍTICAS E/OU CRITÉRIOS DE SUCESSO	ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-METODOLÓGICA

Cada aula oferece um contributo totalmente específico, que apenas a ela pertence, para solucionar tarefas de uma UD e do programa anual. Antes de entrar numa aula o professor já deve ter um projeto da forma como ela vai decorrer. Devem ser tomadas decisões sobre o objetivo geral da aula, objetivo específico, ordenamento das situações de aprendizagem, componentes críticas e sua organização (Bento, 2003).

Na organização deste plano, utilizado por mim durante todo o ano, podemos verificar a presença de um objetivo geral de aula, onde estava descrito sempre qual a meta a atingir, o que os alunos tinham de ser capazes de fazer no final da aula.

Em cada situação de aprendizagem, era referido qual o seu objetivo específico, de forma a atingir mais tarde o objetivo geral da aula.

No que concerne às componentes críticas e/ou critérios de sucesso, tentei sempre não colocar demasiados pontos para me focar. Creio que um exercício com demasiadas componentes a serem alvo do foco do professor prejudica o processo de ensino-aprendizagem visto que não há um aprofundamento de nenhuma delas. Decidi sempre colocar as componentes que sabia que eram fulcrais para o sucesso daquela situação de aprendizagem, e apenas me centrar nas restantes caso a resposta dos alunos fosse satisfatória.

Por fim, a organização didático-metodológica optei por colocar fora de descrição da situação de aprendizagem uma vez que, na minha opinião, se torna mais perceptível para quem lê um plano de aula, sem o ter realizado.

Tal como o planeamento anual e da UD, o plano de aula pode também ser alvo de alguns ajustes. Nunca conseguimos prever todos os acontecimentos e por vezes temos de ser capazes de fazer frente a uma situação imprevisível. Algumas vezes deparei-me com a falta de material que necessitava para a aplicação do meu plano, uma vez que bastava outro professor lecionar ao mesmo tempo que eu, a mesma modalidade, e já não conseguia ter o material que ao planear a aula achava que estava disponível. Esta foi também uma das partes positivas do estágio, uma vez que consegui na maioria das situações pensar em alternativas com rapidez e eficácia, mesmo em modalidades que achava que não me sentia tão confiante.

“Inicialmente deparei-me com um problema que me obrigou a modificar o planeamento inicialmente elaborado. As duas estações que preparei necessitavam do uso do plinto, no entanto este não se encontrava disponível. Consegui, apesar desta contrariedade, resolver o problema criando outras

situações de aprendizagem, na hora, com outro material. Dado que esta não é uma das modalidades onde me sinto mais à vontade, tive algum receio de não conseguir, no imediato, resolver a situação. Este tipo de contrariedades irão acontecer mais vezes durante a minha vida profissional e este tipo de experiências são também enriquecedoras para o meu futuro.”

(Reflexão da aula n.º 85 e 86, 3 de março de 2015, UD – Ginástica)

4.1.3. Realização

A realização é, na minha opinião, o ponto-chave de todo este processo. É nesta fase que se insere a nossa atuação perante os alunos e onde a nossa prestação tem maior realce, o chamado “trabalho de campo”.

Neste capítulo irei relatar algumas das minhas vivências, dificuldades, estratégias para atingir o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

4.1.3.1. *Preparação das aulas*

A preparação torna-se um passo fulcral para o sucesso da aula. Tentei sempre ter em conta alguns dos comportamentos dos alunos em aulas anteriores, nomeadamente o sucesso, ou não, das tarefas referentes aos conteúdos. Na medida do possível não avançava para o próximo conteúdo sem que a maioria da turma interiorizasse todos os processos que achava que eram base para avançar relativamente à matéria de ensino. Obviamente nem sempre esta atitude foi possível, uma vez que o número de aulas atribuído a cada modalidade não era abundante e não podia “parar” sempre que a turma demonstrava dificuldades acrescidas, prejudicando os alunos que conseguiam assimilar mais rapidamente.

Senti também necessidade de, por vezes, alterar, no momento, o que tinha preparado visto que a resposta da turma não era a esperada. Tenho a noção que esta estratégia foi utilizada mais vezes em modalidades em que me

sentia capaz de pensar numa solução imediata, mas no entanto quando o fiz, senti que teve as repercussões desejadas.

“Após a realização destes jogos, e mediante as imensas dificuldades que a turma apresentou no seu nível de jogo, decidi terminar o jogo antes da hora, de forma a reunir a turma e fornecer algumas explicações acerca dos princípios e regras mais básicas, uma vez que não me senti capaz de o fazer no exato momento de jogo, visto que as dificuldades apresentadas eram bastante evidentes, por quase todos os elementos. O jogo não tinha qualquer lógica tática, havia uma aglomeração sobre a bola e achei que esta era a melhor estratégia para tentar fazer perceber os discentes que cada jogador tem uma função dentro do campo. Fiquei surpreendido com a atenção que estes revelaram durante o período em que expliquei o que pretendia para as aulas seguintes, prevendo que se irão esforçar para melhorar a sua prestação global.”

(Reflexão da aula n.º 57 e 58, 9 de janeiro de 2015, UD – Futebol)

Outros dos aspetos que tentei ter em conta na preparação das aulas foi o trabalho de condição física a ser atribuído aos alunos em espera. O espaço que me era fornecido ($\frac{1}{3}$ de pavilhão) era claramente pouco para o número de alunos que tinha a meu cargo. Desta forma, eram muito raros os exercícios em que conseguia ter toda a turma em exercitação. Os alunos em espera inicialmente tentavam que os exercícios de condição física planeados por mim ficassem “esquecidos” uma vez que uma das suas justificações era: “*nós nunca tivemos nenhum professor que nos mandasse fazer isto quando estamos à espera*”. No entanto após algumas conversas, onde tentei motivá-los e fazê-los perceber algumas das vantagens e a importância destes exercícios, consegui que ao fim de algumas semanas de aulas isto já fosse uma rotina e não uma preocupação para mim. Os alunos em espera sabiam que existia sempre uma folha com uma sequência de exercícios que deveria ser cumprida.

“Nesta aula os alunos em espera já realizaram as tarefas com maior motivação, o que me faz crer que esta estratégia poderá ser implementada ao longo do ano, tornando-se assim esta rotina um ponto positivo nas minhas aulas, visto que consigo ter todos os alunos em atividade”

(Reflexão da aula n.º 7 e 8, 26 de setembro de 2014, UD – Voleibol)

Tive especial atenção também às transições. Inicialmente achava que perdia demasiado tempo nesta fase, por isso tentei sempre preparar a aula com situações de aprendizagem onde as transições não fossem demasiado demoradas. Creio que este foi um ponto que melhorou claramente com o desenrolar do EP. Uma das estratégias que usei para este efeito foi o de manter os mesmos grupos de trabalho durante toda a aula sempre que me era possível.

A preparação das aulas foi, com alguma naturalidade, bastante diferente mediante as modalidades (coletivas ou individuais) e os espaços. Devo destacar a modalidade de Ginástica Acrobática onde planeei as aulas de forma a dar uma maior autonomia aos alunos, que escolhiam os seus pares e trios podendo montar as figuras a serem apresentadas na aula de AS, recorrendo sempre à minha ajuda apenas em situações de recurso. Creio que dar este tipo de responsabilidade aos alunos, e uma vez que lecionei no ensino secundário, é também um aspeto importante na sua aprendizagem.

4.1.3.2. Gestão do Tempo de Aula

A gestão do tempo de aula penso que foi dos pontos onde senti maior dificuldade e onde senti que precisei de mais tempo para sentir evoluções. Talvez porque ao nível do planeamento, inicialmente, ainda não tinha a perceção correta do tempo que iria demorar numa transição, ou na instrução de uma tarefa, aconteceu-me, por vezes, planear uma situação de aprendizagem para um determinado tempo e ultrapassá-lo em alguns minutos. Creio que estes problemas de gestão de aula se estenderam também aos meus colegas de núcleo, fruto da nossa natural inexperiência.

“Um dos erros que penso ter revelado prende-se com a planificação e a gestão do tempo de aula. Coloquei na parte fundamental demasiados exercícios e a perda de algum tempo com demonstrações e instrução fez com que estes tivessem pouco tempo de exercitação e/ou passassem do tempo planeado, o que prejudicou um pouco a aprendizagem. A solução penso que passa por diminuir ao número de situações de aprendizagem, ou realizar exercícios onde as transições não exijam grandes perdas de tempo, ao contrário desta aula.”

(Reflexão da aula n.º 7 e 8, 26 de setembro de 2014, UD – Voleibol)

“Em suma, penso que nesta sessão falhei seriamente na gestão da aula e no cumprimento do planeamento e dos objetivos de aula. Examino esta situação como um erro da minha parte, mas um motivo de aprendizagem na minha formação, visto que a capacidade de improvisar e de se adaptar às exigências de uma situação que estava planeada de uma forma, mas que na prática não se desenrolou como esperava é também uma capacidade que pretendo adquirir e evoluir com a experiência.”

(Reflexão da aula n.º 29 e 30, 4 de novembro de 2014, UD –
Basquetebol)

Todavia, com o passar do tempo e com a acumulação de alguma experiência e conhecimento da turma, consegui aplicar o planeamento de uma forma mais eficaz. Já consegui ter uma ideia mais exata do tempo que iria demorar a explicar aos alunos, e do tempo que iriam precisar para interiorizar as dinâmicas do exercício e com isso aproximar mais a minha atuação do que estava previamente planeado, demonstrando assim uma melhor gestão do tempo de aula.

4.1.3.3. Instrução

A instrução foi um dos aspetos onde me senti mais à vontade. No cômputo geral, creio que consegui ser sempre organizado, claro e sintético na explicação das tarefas.

Rink (2014) diz-nos que a instrução é um tema fundamental no processo ensino-aprendizagem. Para a apresentação da tarefa é necessário conseguir manter os alunos atentos, concentrados e só depois passar à explicação da tarefa. Esta explicação envolve o objetivo da tarefa, bem como a sua organização didático-metodológica.

Numa fase inicial cometia o erro de iniciar a instrução pela organização do exercício, o que fazia com que os alunos dispersassem logo, de forma a criar grupos ou na busca do material. Rapidamente assumi esse erro e comecei sempre por explicar o objetivo do exercício e só depois passar à organização do mesmo, apenas e só quando os alunos já tinham compreendido a tarefa na sua plenitude. É certo que, em situações pontuais, alguns exercícios mais complexos não eram compreendidos de imediato, e só após a turma estar organizada é que conseguiam compreender a sua dinâmica.

Uma das estratégias que utilizei na fase de instrução foi a demonstração. Recorri tanto a alunos com melhores capacidades para demonstrar aos colegas aquela habilidade, como a realizei eu mesmo, sempre que me sentia capaz de o fazer com qualidade suficiente para ser um bom exemplo para os discentes. Porém, a demonstração era mais utilizada aquando da introdução de exercícios com padrões diferentes dos habituais. Em situações que os alunos já se mostravam identificados com as situações de aprendizagem, a comunicação verbal era suficiente.

“ (...) realizei uma pequena instrução, utilizando os métodos de instrução direta e questionamento, de forma a familiarizar os discentes relativamente à modalidade, nomeadamente quanto às regras de segurança, ponto fulcral, bem

como acerca das pegadas principais, de modo a poderem ser realizadas as figuras pretendidas.”

(Reflexão da aula n.º 109 e 110, 28 de abril de 2015, UD – Ginástica Acrobática)

Como pode ser visto no excerto acima, uma das estratégias que mais utilizei durante todo o ano foi o questionamento. Pessoalmente considero que este método é muito eficaz na aprendizagem dos alunos. O estilo por comando – transmissão íntegra dos conteúdos – pode proporcionar maior desatenção aos alunos, bem como um menor interesse. Quando reunia a turma para abordar um novo conteúdo, tentava sempre que chegassem ao que eu pretendia, através de uma descoberta guiada. Com isto tentei desenvolver a capacidade de reflexão, motivar a aprendizagem, controlar os aspetos organizativos e comportamentos desviantes, aumentar a interação entre alunos e professor, bem como melhorar o clima, gestão e disciplina (Mesquita, 2013).

4.1.3.4. O feedback pedagógico

Para a promoção de uma aprendizagem eficaz, o professor não pode ser um simples transmissor de conhecimentos ou um supervisor de atividades.

A receção de informações acerca de como uma tarefa se realizou é fundamental para que o desempenho do aluno seja melhorado. O *feedback* é, a par do empenhamento motor, apontado pela investigação centrada na análise do ensino como uma das variáveis como maior preditivo sobre os ganhos da aprendizagem (Carreiro da Costa, Graça & Rodrigues cit. por Rosado & Mesquita, 2009).

O *feedback* é visto como um comportamento do professor, de resposta à ação do aluno, com o objetivo de mudar essa resposta, de modo a promover a realização ou aquisição de uma habilidade (Fishman & Tobey cit. por Rosado & Mesquita, 2009).

Arnold cit. por Rosado & Mesquita (2009) refere que o conteúdo do *feedback* pode ser classificado em duas grandes categorias: o conhecimento

da performance e o conhecimento do resultado. A primeira diz respeito à informação centrada na execução do movimento, isto é, o processo, enquanto a segunda nos remete para o resultado, ou seja, a execução da habilidade.

Inicialmente tentei emitir *feedback's* centrados no conteúdo informativo, uma vez que os alunos necessitam de referências mais concretas acerca da forma como devem executar certo movimento e dos processos para melhorar a sua performance (Schmidth cit. por Rosado & Mesquita, 2009).

A qualidade do *feedback* depende acima de tudo da qualidade em diagnosticar o erro (Piéron cit. por Rosado & Mesquita, 2009). Este foi para mim o maior problema. Uma das razões apontadas por Piéron cit. por Rosado & Mesquita (2009) para esta dificuldade prende-se com a falta de domínio do conteúdo. Porém, não creio que fosse essa a minha grande lacuna. Sentia que em algumas situações tinha o conhecimento necessário para explicar ao aluno a forma correta de realizar certa habilidade ou movimento, mas mesmo assim sentia alguma dificuldade em perceber em que momento este errava, com exatidão.

“(...)sentia-me preparado, no que concerne a determinantes técnicas e componentes críticas, sentindo-me à-vontade para qualquer dúvida que me fosse colocada. Na prática tudo é diferente. Por vezes, o facto de sabermos a teoria não chega. Foi nesse capítulo que denotei as maiores dificuldades, no diagnóstico do erro e posterior feedback. Todavia tentei dar o melhor de mim e esconder essas fragilidades, a meu ver normais, tendo em conta a pouca experiência de ensino.”

(Reflexão da aula n.º 19 e 20, 17 de outubro de 2014, UD – Atletismo)

Tentei ao longo do tempo melhorar esta fase de diagnóstico, de modo que a fase de prescrição fosse o mais enriquecedora possível para os alunos.

De acordo com Rosado cit. por Rosado & Mesquita (2009) é importante fazer uma gestão entre a quantidade de intervenções, a sua especificidade e o seu objetivo. Desta forma, tentei também não sobrecarregar os alunos com informação, tentando-me focar nos pontos cruciais. Quando os erros se

revelavam mais gerais, optava por explicações em conjunto de modo que todos os intervenientes ficassem elucidados dos erros que cometiam e pudessem aprender com esse mesmo erro.

4.1.3.5. A criação de rotinas de aula

A criação de regras e de rotinas é um dos primeiros passos a ser realizado nas primeiras aulas. Os alunos à medida que vão criando hábitos, facilitam também a tarefa do professor. Com isto, pude ganhar algum tempo nos exercícios de ativação geral, controlo dos alunos em situação de espera, organização da montagem e desmontagem do material, entre outros.

Na aula de apresentação, comecei por enumerar algumas das regras que iriam ser implementadas em todas as aulas e que eram alargadas a todo o grupo de EF como por exemplo questões relacionadas com o equipamento, calçado, usar os cabelos presos, não levar pastilhas elásticas para a aula, não utilizar os telemóveis quando estão em situação de dispensa ou o tempo de tolerância para começar a aula, que era de 10 minutos após o toque de entrada.

No que se refere a regras e rotinas criadas especificamente por mim, comecei por transmitir aos alunos que deviam sentar-se em frente a mim, no chão, no início da aula, para que pudesse realizar a chamada com a maior brevidade possível. Porém, este hábito com o tempo começou a esfumar-se, dado que o meu conhecimento da turma já não me obrigava a realizar a chamada.

Relativamente à ativação geral, os alunos sabiam que não podiam manusear o material sem que fosse dada ordem para tal. Os exercícios desta parte da aula normalmente eram semelhantes, dentro de cada UD, como por exemplo no Badminton a realização da “volta ao Mundo” e “volta à Europa”, ou no Andebol, onde se dividiam por equipas, previamente definidas e realizavam exercícios de passe e movimentação. Assim, após o término dos 10 minutos referentes à tolerância, os discentes, sabendo da UD que estávamos a abordar, após o meu estímulo já tinham uma clara ideia do que deviam

começar a fazer para iniciar a ativação. Como seria de esperar, por vezes, decidia modificar a situação de ativação geral de forma a não criar monotonia nesta parte da aula, e nestes momentos realizava a transmissão da tarefa normalmente.

A condição física era, habitualmente, realizada enquanto os alunos se encontravam em espera. No chão estavam expostas folhas com sequências de exercícios, todos eles já do conhecimento dos alunos, como por exemplo séries de *burpees*, *jumping jacks*, entre outros.

Outra das rotinas criadas foi de quando ouviam o apito, e eu colocava o braço no ar, os alunos sabiam que se deviam juntar, perto de mim e sentar-se de imediato. Optei sempre por manter os alunos sentados, uma vez que a turma era extensa e deste modo conseguia manter todos os discentes dentro do meu campo visual.

De uma forma geral, todas as estratégias que pensei e adotei no início do ano letivo, não tiveram que sofrer alterações, o que me permite deduzir que foram aplicadas de uma forma correta mediante o contexto.

4.1.3.6. *Controlo da Turma*

O controlo da turma foi inicialmente um ponto que me suscitou algum receio. Quando conheci a turma deparei-me com uma turma numerosa e constituída essencialmente por alunos do sexo feminino, sem passado desportivo, sem gosto pelo Desporto e sem grande motivação. Algumas das indicações que o PC me deu, relativamente a relatos de anos anteriores, sobre alguns alunos, também não eram as melhores.

Nas primeiras aulas senti alguma dificuldade, visto que nunca me sentia capaz de controlar a turma no seu todo. Sentia que o facto de me verem como um professor jovem, pouco mais velho que eles fazia com que sentissem que podiam exceder-se em algumas situações. Porém, em pouco mais de duas semanas creio que consegui ultrapassar estas dificuldades. Criei uma relação com os alunos bastante agradável e interativa, tentando fazer-lhes ver que me podiam ver como um professor exigente, mas ao mesmo tempo que não estava

ali a assumir uma posição de demasiada dureza. No entanto, em situações pontuais, tive de dar a conhecer o meu lado mais severo.

Por vezes tinha alunos que não demonstravam atenção, atiravam bolas para longe quando se encontravam fora do meu campo de visão, entre outras situações. Nestes momentos tentei sempre mostrar uma posição clara de liderança, tentando fazer entender que uma aula pode ter momentos mais descontraídos e de relação mais aberta, mas sempre prevalecendo o respeito pelo professor e pelos colegas.

De uma forma geral não vivenciei muitas situações constrangedoras e que me obrigassem a tomar decisões mais drásticas. Apenas dois alunos tinham alguns comportamentos fora dos padrões exigíveis e que foram alvo de sanções mais duras.

“De realçar, como ponto negativo, a primeira vez que senti necessidade de enviar um aluno para o exterior da aula, devido a mau comportamento. Os alunos que se encontram sob dispensa têm ordens para não utilizar os telemóveis e a quebra desta regra, depois de vários avisos, pela mesma aluna fez-me retirar-lhe o acessório até ao final da aula. Esta, não estando contente com o sucedido, tomou atitudes de falta de respeito para comigo e com os colegas, tendo eu neste momento tomado a decisão de a mandar sair da sala. Esta situação não era, de todo, uma das quais eu gostaria de passar, no entanto o não cumprimento das regras básicas duma aula por variadas vezes e após várias advertências não me deixaram outra alternativa.”

(Reflexão da aula n.º 65 e 66, 23 de janeiro de 2015, UD – Ginástica)

Este excerto revela uma das atitudes que tomei perante um comportamento que decidi não tolerar. Felizmente a atitude da aluna na aula seguinte foi de arrependimento e não voltei a ter qualquer tipo de problema com os alunos em situação de dispensa de aula.

“De salientar que a aluna que na aula anterior teve um comportamento menos correto para comigo e que eu mandei sair da sala, adotou, desta vez,

uma postura completamente diferente, mostrando arrependimento, apesar de não me dirigido um pedido de desculpas diretamente. Não criou qualquer perturbação na aula e mostrou até um empenhamento bastante elevado. Na minha opinião o “abanão” de que foi alvo terá sido positivo para chamar a atenção, tanto a ela como aos colegas, que o respeito deve estar sempre presente, independentemente das circunstâncias.”

(Reflexão da aula n.º 67 e 68, 27 de janeiro de 2015, UD – Atletismo)

De salientar que um dos assuntos em foco em todas as reuniões de conselho de turma era precisamente o comportamento da turma, inclusive tendo sido agendada uma reunião intercalar extraordinária, no 2º período, de forma que os professores pudessem trocar ideias sobre estratégias para solucionar o problema. Esta situação fez-me perceber que a postura adotada pela turma durante as aulas de EF era bastante mais adequada do que nas restantes aulas, o que me deixou sempre bastante orgulhoso do meu trabalho.

4.1.3.7. Observações

Observar e ser observado foi um dos pontos de maior foco durante o EP. Ao todo realizei vinte e seis observações, dez a cada colega estagiário e seis ao PC ou outros professores da escola. No entanto, todas as terças-feiras, o núcleo de estágio assistia às aulas dos colegas, uma vez que lecionava-mos três em blocos de aulas consecutivos. Desta forma, pudemos sempre dar sugestões de estratégias para suprir as lacunas uns dos outros, bem como analisar as diferentes formas que cada um de nós tinha de agir perante os seus alunos.

Com as observações que realizei aos meus colegas de núcleo pude analisar dois modos completamente díspares de atuação. Uma delas onde era perceptível a experiência já adquirida em anos anteriores na lecionação a alunos do 1.ºCiclo, nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC's). Além desta experimentação já evidenciada, o tamanho da turma (treze alunos) e o facto de a maioria serem praticantes de Desporto federado, ou seja, com gosto e

motivação, facilitaram o processo inicial. Nisto, creio que o controlo da turma e liderança nunca foram grande problema para este colega, que pôde focar as suas atenções logo desde o início noutros pontos. Um dos pontos que creio ter de evidenciar prende-se também com a criatividade na elaboração de situações de aprendizagem. Foi, sem dúvida, um dos pontos fortes que foquei nas suas observações, onde consegui retirar algumas ideias para as minhas aulas. Quanto à outra forma de atuação, denotei inicialmente o que Onofre e Fialho cit. por Krug (2011) chama de “choque com a realidade”. Vi uma professora assustada, na primeira aula, de apresentação, onde me pareceu que iria ter imensas dificuldades para controlar e liderar a sua turma. Com o passar do tempo achei que esta teve uma evolução enorme e que este ponto não foi efetivamente um grande problema. Todavia, a sua forma de impor respeito era completamente distinta do outro colega de núcleo, uma vez que era mais severa e rígida.

Relativamente às observações ao PC e a outros professores, creio que consegui retirar ideias de situações muito positivas, mas também outras que não tenciono transferir para as minhas aulas. Quanto ao PC, observei aulas sem grandes sobressaltos a nível de comportamento. Uma aula que imperava a criação de rotinas e que todos sabiam que estavam perante uma figura de respeito. O ponto negativo que mais me suscitou interesse, foi que em variadas aulas o número de alunos dispensados era elevado. No que aos restantes professores diz respeito, observei aulas em que o clima de aula era excepcional, a aprendizagem dos alunos era o foco principal do professor, e onde pude retirar ilações positivas, todavia também observei professores que simplesmente criam equipas e sentam-se durante toda a aula. Senti claramente que os próprios alunos se mostraram desmotivados com a aula e que preferem claramente um professor ativo durante a sua aprendizagem. Este tipo de comportamentos é também para mim uma aprendizagem, uma vez que os maus exemplos são uma forma de analisar situações que eu não devo “copiar”.

4.1.3.8. *Professor reflexivo*

O processo de reflexão da prática pedagógica sempre foi alertado pela nossa faculdade como um dos pontos cruciais para a nossa formação.

A reflexão é vista como a análise sobre a ação que permite a evolução do EE a partir da detecção de erros na sua prática pedagógica promovendo estratégias para os ultrapassar, sendo muito importante no processo de formação de professores (Azevedo, 2013).

Ainda segundo o mesmo autor, existe uma clara relação entre a reflexão e ação, principalmente num momento posterior à realização. A reflexão vai muito além da meditação após a ação, sendo que refletir sobre a ação se torna uma importante tarefa. Esta permite ao professor de EF reajustar e adaptar a sua ação no momento, de forma a aumentar a sua eficácia no ensino. A reflexão é importante no desenvolvimento profissional e do processo pedagógico do EE, permitindo a evolução através da detecção de erros e propostas de estratégias para a sua resolução. Este processo, segundo Crawford et al. cit. por Azevedo (2013) permite transformar a experiência em conhecimento.

Esteves (2002) refere que a reflexividade do professor tanto se pode traduzir pelo modo como se pensa sobre as situações educativas e como exprime, através da linguagem, o seu pensamento, como ser evidenciada através dos seus comportamentos nas situações de trabalho.

Segundo Schon (1987), o processo reflexivo assenta em três tipos e níveis de reflexão: - reflexão na ação, ocorre durante a ação, ou seja, no confronto com situações indeterminadas em que o professor se surpreende; - reflexão sobre a ação, que é posterior à ação e geralmente verbal, onde o professor tenta analisar a ação, reconstruindo-a mentalmente, tendo geralmente um carácter avaliativo; - reflexão sobre a reflexão na ação, onde é dado um foco posterior à ação e à reflexão acerca do que aconteceu, do que observou e do significado atribuído ao que aconteceu. É fundamental para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor, uma vez que é uma reflexão proactiva e que serve de suporte ao profissional, para determinar

as suas ações futuras, compreender futuros problemas, bem como descobrir novas soluções.

Foi com base nestas premissas que tentei refletir sempre acerca de cada aula, sobre as estratégias utilizadas e que se tornam eficazes, bem como aquelas que logo à partida denotei como erradas.

“Esta disposição revelou-se um fracasso, tendo sido obrigado a interromper a tarefa por várias vezes, levando mesmo ao seu término fora do tempo estipulado. No entanto tomei esta decisão, uma vez que o exercício não estava a atingir os objetivos pretendidos e os alunos estavam constantemente fora da tarefa, daí ter decidido pelo final do mesmo. Estas falhas tiveram origem, talvez, numa má instrução da minha parte, onde realizei demonstração com alguns alunos, mas que, no entanto, não foi suficiente. Como solução para esta situação, caso ocorra numa situação futura, creio ter que demonstrar o exercício de uma outra forma, até que os mecanismos estejam bem compreendidos, o que não foi o caso.”

(Reflexão da aula n.º 29 e 30, 4 de novembro de 2014, UD – Basquetebol)

A tentativa de encontrar soluções para as estratégias que identifiquei como fracassadas foi sempre a minha maior preocupação nas reflexões.

“Seguidamente, para verificar se os alunos aplicavam as regras de jogo, se realizavam os batimentos corretos, bem como se tomavam as decisões corretas, com o intuito de conquistar o ponto, elaborei o jogo do “norte/sul” onde o objetivo seria chegar ao campo Norte. A cada vitória o aluno avançava um campo ou retrocedia a cada derrota. Esta estratégia foi claramente uma mais-valia. A vontade de chegar ao campo dos ‘vencedores’ foi sempre uma grande motivação para os discentes, que mostraram um grande empenho na tarefa.”

(Reflexão da aula n.º 81 e 82, 24 de fevereiro de 2015, UD – Badminton)

Porém, enumerar as estratégias que na minha opinião eram bem aplicadas, foi também um motivo de reflexão, uma vez que deste modo poderei ter uma clara noção do que devo, ou não, repetir com o decorrer da minha vida profissional.

Creio que o processo ensino-aprendizagem deve estar diretamente relacionado com o processo de mudança, de ambientação ao contexto e só a reflexão acerca da própria prática pode levar a este efeito.

4.1.4. Avaliação

A avaliação é o processo de determinar a extensão com que os objetivos educacionais se concretizam (Mesquita, 2013).

Esta pode ter um efeito motivador nos alunos, dado que são informados acerca do seu sucesso e/ou dificuldades associadas ao ensino e aprendizagem, bem como desempenho e atitudes. É um elemento integrante e regulador das práticas pedagógicas, mas assume também uma função de certificação das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas (Abrantes et al. cit. por Gonçalves et al., 2010).

Este tema desde cedo me suscitou interesse, tendo sido, inclusive uma das primeiras ideias para o meu estudo de investigação-ação.

No decorrer de cada UD tive em conta as várias modalidades de avaliação: Avaliação Diagnóstica (AD), Avaliação Formativa (AF) e Avaliação Sumativa (AS).

A AD tem o objetivo de analisar os conhecimentos e aptidões que os discentes detêm para poderem iniciar novas aprendizagens. Esta modalidade de avaliação deve dar indicações precisas sobre o conhecimento teórico-prático já intrínseco aos discentes, bem como fornecer indicações que permitam prever a evolução dos mesmos. A AD operacionaliza uma recolha de informação que serve os propósitos de orientação e regulação do processo ensino-aprendizagem (Mesquita, 2013). “Não é «formular um juízo» mas recolher informação para estabelecer prioridades e ajustar a atividade dos alunos ao sentido do seu desenvolvimento. Permite identificar as competências

dos alunos no início de uma fase de trabalho e colocar o aluno num grupo ou nível de aprendizagem ajustado às suas capacidades.”(Gonçalves et al., 2010, p. 47).

Durante o EP realizei grelhas de AD com base em conteúdos onde os alunos daquele ano de ensino já deveriam possuir alguns conhecimentos, de forma a criar UD's com objetivos alcançáveis e apropriados à turma em questão. Existiram porém algumas modalidades onde não realizei qualquer momento de AD, visto que os alunos não tinham vivido qualquer relação com a modalidade anteriormente, como foi o caso de Judo.

O preenchimento destas grelhas era realizado segundo uma escala de zero a cinco, onde o zero correspondia à não realização do conteúdo e o cinco à realização de todas as componentes críticas do conteúdo.

Esta tarefa, que se pode também estender à AS, foi para mim uma das maiores dificuldades em todo o estágio. A turma era extensa e isso não me deixava muito tempo disponível para analisar todos os alunos da mesma forma.

“O maior problema nesta aula teve a ver com a concretização da avaliação. Avaliar 28 alunos em situação de jogo, tendo tantos critérios para analisar torna-se uma tarefa impossível. A grelha de avaliação por mim elaborada contemplava seis conteúdos técnicos e seis conteúdos táticos. No entanto rapidamente percebi que deveria centrar a minha avaliação nas componentes táticas, ou seja, na visualização da qualidade de jogo dos alunos e das suas tomadas de decisão, em detrimento da qualidade de cada gesto técnico. No futuro, terei que refletir acerca das grelhas de avaliação sumativa a serem usadas, dado que não deverei colocar elementos que não irei conseguir avaliar.”

(Reflexão da aula n.º 49 e 50, 9 de dezembro de 2014, UD – Basquetebol)

Como pode ser visto neste excerto, a minha primeira avaliação referente a uma modalidade coletiva, neste caso o Basquetebol não decorreu da melhor forma. Coloquei demasiados conteúdos, que rapidamente percebi

que não iria conseguir avaliar. Nas avaliações futuras já consegui moldar melhor a minha forma de avaliar os alunos e realizar uma grelha aplicável à turma que tinha em mãos.

Visto que a avaliação em EF é um processo contínuo, a AF, que segundo Landsheere cit. por Gonçalves et al. (2010) tem por único fim reconhecer onde o aluno sente dificuldade e procurar informá-lo, servindo de *feedback* para aluno e professor e servindo de regulação do processo ensino-aprendizagem, foi uma das minhas preocupações. Tentei ao longo das aulas realizar AF informais, refletindo se os objetivos estavam a ser alcançados ao ritmo que tinha delineado na UD, podendo assim realizar as adendas necessárias à mesma, consoante as necessidades de aprendizagem dos discentes.

Relativamente aos momentos formais de AS, que Rosado e Silva cit. por Gonçalves et al. (2010) definem como sendo um momento globalizante sobre o desenvolvimento dos conhecimentos, competências, capacidades e atitudes dos alunos, foram realizados de forma semelhante à AD. Assim foi possível no final da UD conseguir realizar uma comparação entre os dois momentos de avaliação e assim perceber o nível de evolução.

Como já foi referido anteriormente, as maiores dificuldades foram detetadas nas modalidades coletivas, visto que avaliar os alunos em situação de jogo é uma situação mais complexa e o espaço não me permitia realizar mais do que uma situação de jogo em simultâneo.

4.2. Estudo - Relação entre a Coordenação Motora e o Rendimento Escolar dos alunos – 2.º Ciclo e Secundário

4.2.1. Resumo

Este estudo de investigação teve como objetivo verificar a relação dos níveis de coordenação motora dos alunos, com o seu rendimento escolar, distinguindo dois ciclos de ensino. Interessamo-nos por este tema uma vez que o trabalho de coordenação é, por vezes, descurado do planeamento das aulas de EF, revelando algum desconhecimento relativo à sua importância na formação e desenvolvimento dos alunos. A amostra deste estudo foi constituída por 116 alunos, dos quais 56 pertencem ao segundo ciclo e 60 pertencem ao ensino secundário, com idades compreendidas entre os 11 e os 16 anos. Para avaliar a coordenação dos indivíduos recorreremos à bateria de testes *Movement Assessment Battery for Children – 2* (MABC – 2) desenvolvido por Henderson et al. (2007). Quanto ao rendimento escolar, foram recolhidas as classificações dos alunos referentes ao 2.º período. Para o tratamento estatístico foi utilizado o programa *Statistical Package for the Social Sciences – Versão 21.0* (SPSS *Statistics* 21.0). Depois de comparadas e relacionadas as diferentes componentes deste estudo, não foram encontrados resultados com significado estatístico. Sugerimos que, no futuro, sejam realizados estudos onde o instrumento de avaliação de coordenação motora consiga distinguir os alunos nestas faixas etárias.

Palavras-chave: COORDENAÇÃO MOTORA, DESTREZA MANUAL, HABILIDADE COM BOLA, EQUILÍBRIO, RENDIMENTO ESCOLAR.

4.2.2. Abstract

This investigation study aimed to verify the relation of student's motor coordination levels with their school performance, distinguishing two teaching cycles. We are interested in this topic once that coordination work is, sometimes, neglected of Physical Education lesson's planning, revealing a lack of knowledge of its importance to the student's formation and education. The sample of this study was formed by 116 students, 56 of them belong to the second cycle and 60 belong to the high school, aged between 11 and 16 years old. In order to evaluate individual's coordination, we resorted to the Movement Assessment Battery for Children– 2 (MABC – 2) battery tests, developed by Henderson et al. (2007). Concerning to the school performance, were collected student's classifications regarding to the 2nd period. For statistical treatment was used the Statistical Package for the Social Sciences program – Version 21.0 (SPSS Statistics 21.0). After comparing and relating the different components of this study, weren't found results with statistical significance. We suggest that, in the future, studies be conducted where the evaluation instrument of motor coordination is able to distinguishing the students of these age groups.

Keywords: MOTOR CORDINATION, MANUAL DEXTERITY, BALL SKILLS, BALANCE, SCHOOL PERFORMANCE.

4.2.3. Introdução

Este estudo teve como intuito verificar a relação entre coordenação motora evidenciada pelos alunos e o rendimento escolar nas diferentes áreas disciplinares. Assim, e de forma a contextualizar o tema que foi abordado, iremos fazer referência aos conceitos de coordenação motora e rendimento escolar.

Segundo Gallahue & Ozmun (2005) a coordenação motora é uma capacidade crucial, que deve ser trabalhada e desenvolvida a partir da infância, dado que, deste modo, a criança consegue controlar os seus movimentos fundamentais, ao nível muscular e articular.

Segundo Silva et al. (2006), é importante que a prática das habilidades motoras seja preconizada desde a primeira infância. Ainda segundo o mesmo autor, em geral, é dada pouca atenção a estes movimentos, porém são imprescindíveis ao desenvolvimento da criança. O simples facto de manusear talheres, escrever, receber uma bola, ou equilibrar-se sobre uma trave, tornam-se por vezes grandes desafios. Estas dificuldades causam um grande impacto do desenvolvimento do indivíduo e influenciam, negativamente, o desempenho académico, desenvolvimento social e psicológico.

Hirtz cit. por Bianchi (2009) refere que as capacidades coordenativas são uma classe das componentes motoras, reconhecendo-as como fundamentais e de particular relevância, uma vez que permitem ao indivíduo identificar a posição do seu corpo no espaço, a sintonização espaço temporal dos movimentos, reagir prontamente a diversas situações ou manter-se em equilíbrio em situações de adversidade.

Ainda de acordo com Hirtz cit. por Bianchi (2009), uma boa formação destas capacidades permite executar de forma correta uma multiplicidade de ações motoras da vida diária.

Um estudo realizado por Wright cit por Silva et al. (2006) mostrou que professores verificaram diferenças comportamentais entre crianças com transtornos de desenvolvimento de coordenação, as quais apresentavam

dificuldades motoras diante da rotina escolar, comparativamente com outras crianças que revelavam boa coordenação.

Kalverboer et al. cit por Silva et al. (2006) relataram que crianças com transtornos coordenativos têm tendências a serem solitárias, submissas e auto conscientes. Estas evitavam o seu envolvimento em jogos, brincadeiras e atividades desportivas, uma vez que se sentiam pouco confiantes com as dificuldades evidenciadas.

A coordenação motora pode estar dependente de muitos fatores, bem como ser influenciada por outras capacidades, sendo no entanto um princípio fundamental para o bom desenvolvimento das crianças.

Quanto ao rendimento escolar, este pode ser definido segundo: uma conceção centrada no aluno, baseada na vontade ou na capacidade do mesmo; uma conceção assente no resultado do trabalho escolar, isto é, no resultado de uma conduta (aprendizagem) suscitada pela atividade do professor; e uma conceção 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 cit. por Oliveira, 2009).

Taras cit. por Oliveira (2009) refere também que a atividade física melhora a circulação sanguínea, e assim os níveis de noradrenalina e endorfinas no cérebro são aumentados, havendo uma redução de stress, melhoria de humor, e produção de um efeito calmante após o exercício que pode ter resultado na melhoria escolar.

Além disto, a atividade física promove também melhorias de ordem social, como é o caso da partilha, cooperação, respeito pelas regras de grupo, podendo conseqüentemente estes valores melhorar o rendimento escolar (Taras cit. por Oliveira, 2009).

Desta forma, procuramos perceber se a coordenação motora dos alunos teria alguma relação com o seu rendimento escolar e se essa relação era distinta função da análise de diferentes ciclos de estudo.

4.2.4. Objetivos do estudo

Geral:

Averiguar a relação entre os níveis de coordenação motora e o rendimento escolar dos alunos do segundo ciclo e secundário, da Escola 2/3 Secundária de Águas Santas.

Específicos:

1. Verificar a relação entre a coordenação motora e o rendimento escolar.
2. Verificar as diferenças, em função dos diferentes ciclos de estudo (segundo ciclo e secundário), nos níveis de coordenação motora..

4.2.5. Amostra

A amostra deste estudo foi constituída por cento e dezasseis alunos, dos quais cinquenta e sete são do sexo feminino e cinquenta e nove do sexo masculino. Quanto aos ciclos, foram analisados cinquenta e seis alunos do segundo ciclo e sessenta do ensino secundário.

Os alunos têm idades compreendidas entre os onze e os dezoito anos, sendo a média de $13,86 \pm 2,13$ anos.

4.2.6. Metodologia

Para a realização deste estudo foram recolhidas, inicialmente, as pautas com as classificações dos alunos, em todas as disciplinas. Após esta recolha, subdividimos as disciplinas por categorias, nomeadamente ciências, línguas e expressões. Posteriormente foi feita a média de cada uma das categorias, bem como uma média geral, de todas as disciplinas. No caso do segundo ciclo, uma

média inferior a três era considerada não satisfatória e uma média superior a três era considerada satisfatória. No secundário, uma média inferior a dez era considerada não satisfatória e uma média superior a dez era considerada satisfatória.

Para a realização dos testes de coordenação motora, foi utilizado o instrumento de avaliação *Movement Assessment Battery for Children – 2* (MABC – 2) (Folhas de registo no Anexo 1) desenvolvido por Henderson et al. (2007). Este instrumento é subdividido em três testes: destreza manual, atirar e agarrar (habilidade com bola) e equilíbrio (estático e dinâmico). É também dividido em três faixas de idades, sendo que neste teste foi aplicada a terceira, destinada a indivíduos a partir dos onze anos, inclusive, até aos dezasseis.

A interpretação deste teste é realizada da seguinte forma: inicialmente o avaliador recolhe os dados referentes ao tempo obtido, ao número de erros, ou ao número de bolas que o avaliado conseguiu agarrar, dependendo do teste em questão; depois de recolhidos os dados, estes são convertidos em valores estandardizados numa tabela existente no manual do teste; por fim, os valores estandardizados são todos somados, obtendo-se assim um resultado final, colocando os indivíduos num sistema de semáforo (*Traffic Light System*).

Este sistema coloca os avaliados em três zonas possíveis: a vermelha que é referente a valores menores ou iguais a 56 e que indicam uma desordem de coordenação motora; a amarela referente a valores entre os 57 e o 66, inclusive, que indica uma tendência para desordens de coordenação motora; e a verde que se enquadra em valores superiores ou iguais a 67, que indicam ausência de desordens de coordenação motora (Henderson et al., 2007).

Este resultado final, obtido no teste de coordenação motora MABC – 2, pode depois ser enquadrado dentro de um percentil, que se encontra numa tabela estandardizada existente no manual. Com isto podemos colocar o avaliado acima ou abaixo da média populacional, caso se encontre com valor superior ou inferior ao percentil 50.

Estes testes foram realizados durante as aulas de EF das respetivas turmas. Eram avaliados dois alunos em simultâneo, por dois estagiários, numa

sala isolada, de forma que os restantes não observassem os testes que iriam ser submetidos posteriormente, e partissem assim em vantagem.

Para o tratamento estatístico dos dados utilizámos o programa *Statistical Package for the Social Sciences* – Versão 21.0 (SPSS *Statistics* 21.0). O nível de significância para rejeição da hipótese nula em todos os testes estatísticos foi fixado em $\alpha=0.05$ (intervalo de confiança de 95%).

A estatística descritiva foi efetuada recorrendo à média como medida de tendência central e ao desvio padrão, valores mínimo e máximo como medidas de dispersão.

Quanto à estatística inferencial utilizámos o *Mann-Whitney test* para a comparação de medidas independentes (níveis de coordenação motora do 2º ciclo vs. Secundário).

Por fim, realizámos uma regressão linear para averiguar a eventual existência de relação entre as classificações do 2º período (por áreas disciplinares: línguas, ciências e expressões, classificação de EF e, a média aritmética de todas as classificações) e as diferentes variáveis da Bateria de Testes MABC - II (Destreza Manual, Atirar e Agarrar, Equilíbrio e o Resultado Final do teste). As áreas disciplinares serviram para agruparmos as diferentes disciplinas que os alunos frequentavam, pois tendo uma amostra de alunos de áreas curriculares diferentes poderia levar-nos a um problema de uniformização da amostra. Assim sendo, agrupamos nas seguintes áreas: Línguas, constituída por Português, Inglês, Francês e Espanhol; Ciências, constituída por Matemática, Geografia, História, Filosofia e Psicologia; e por último Expressões, constituída por Educação Física, Educação Musical, Educação Visual, Educação Tecnológica, Educação para a Cidadania e Educação Moral.

4.2.7. Apresentação e Discussão de Resultados

No quadro 4 apresentámos a estatística descritiva e inferencial das variáveis em estudo, referentes à bateria de testes MABC II (Destreza manual, Atirar e agarrar, Equilíbrio e o Resultado final do teste).

Quadro 4 – Estatística descritiva e inferencial (Mann-Whitney test) das variáveis referentes à bateria de testes MABC – 2 nos dois ciclos de estudo

Ciclo \ Variáveis	2º Ciclo (N=56)				Secundário (N=60)				Z	P
	\bar{x}	SD	Mín.	Máx.	\bar{x}	SD	Mín.	Máx.		
Destreza manual	29,1	4,8	20,5	37,5	28,8	6,7	10	40	-0,01	0,98
Atirar e Agarrar	26,9	8,1	10	45	27,1	8,1	9	44	-0,58	0,55
Equilíbrio	27,9	7,6	15	37	30,3	6,4	8	36	-1,56	0,11
Resultado final do teste	84	13,9	60	118,5	85,8	13,4	48	106,5	-1,40	0,15

Como podemos observar, o nível médio do resultado final do teste de coordenação motora é elevado, tanto nos alunos do segundo ciclo, como nos do secundário (84 e 85,8 - respetivamente), dado que o valor mínimo para sujeitos que não apresentem desordens de coordenação motora, para a tabela estandardizada, e que coloca os alunos nos três níveis do *Traffic Light System* é de 67 valores.

Apesar do teste de estatístico de comparação que realizámos das três componentes do MABC – 2 (destreza manual, atirar e agarrar e equilíbrio) entre os ciclos de estudo não ter apresentado significado estatístico, uma vez que os valores de P se encontram todos superiores a 0.05, e podendo então daí concluir que não existem diferenças significativas entre os dois ciclos de estudo, o valor médio do resultado final do teste dos alunos do ensino secundário é um pouco superior relativamente aos do segundo ciclo (85,8 > 84). Consideramos efetivamente estas diferenças como não relevante.

Apresentação descritiva das classificações do 2º Período

No quadro 5 podemos observar a estatística descritiva das variáveis em estudo, referentes à média das classificações das diferentes categorias disciplinares (línguas, ciências e expressões), bem como da média final, de todas as disciplinas, e ainda da classificação na disciplina de Educação Física, atribuídas no final do 2º período letivo.

Quadro 5 – Estatística descritiva das variáveis referentes às classificações do 2º período nos dois ciclos de estudo

Variáveis	Ciclo	2º Ciclo (N=56)				Secundário (N=60)			
		\bar{x}	SD	Mín.	Máx.	\bar{x}	SD	Mín.	Máx.
\bar{x} Class. Línguas		3,38	0,68	2	5	11,88	2,31	7,67	18
\bar{x} Class. Ciências		3,50	0,75	2,33	4,67	11,97	2,59	7	18
\bar{x} Class. Expressões		3,47	0,55	2,25	4,75	15,25	2,56	9	20
Class. Educação Física		3,68	0,54	3	5	15,25	2,56	9	20
\bar{x} Class. Todas as disciplinas		3,54	0,53	2,4	4,8	12,60	2,18	7,6	17,8

Como podemos verificar, relativamente às classificações do 2º Período, os alunos do segundo ciclo apresentam resultados superiores na categoria de Ciências (média=3,5), relativamente às restantes áreas disciplinares. Ao invés, no secundário, os melhores resultados são verificados na categoria de Expressões (média=15,25), categoria essa onde se insere também a disciplina de EF. Dado que, no ensino secundário, os alunos da amostra não contemplam mais nenhuma disciplina nesta categoria a não ser EF, os resultados referentes à média da classificação da categoria de Expressões e da classificação de EF são idênticos. Este facto pode também explicar a razão pela qual esta categoria apresenta um valor médio superior, uma vez que a classificação de EF atingiu o valor mais elevado. Já no segundo ciclo, a categoria de Expressões engloba também as disciplinas de Educação Musical, Educação Tecnológica e Educação Visual, o que explica o facto da média das classificações da categoria de Expressões ser inferior, relativamente à classificação de EF.

Relação entre os testes de coordenação motora e as classificações do 2.º Período

Realizamos uma regressão linear para averiguar a eventual existência de relação entre as classificações do 2º período (por categorias disciplinares: línguas, ciências e expressões, nota de EF e, por fim, a média aritmética de todas as classificações) e as diferentes variáveis da Bateria de Testes MABC - 2 (Destreza Manual, Atirar e Agarrar, Equilíbrio e, por fim, o Resultado Final do teste).

Não encontramos relação entre nenhuma das categorias referentes à coordenação motora e as diferentes categorias disciplinares.

Embora estivéssemos à espera que os alunos com melhores níveis de coordenação motora apresentassem melhores classificações em algumas disciplinas, tal não se veio a verificar.

Também um estudo realizado por Silva (2014), utilizando o MABC – 2, não revelou resultados com significado estatístico. Neste estudo a autora relacionou o rendimento escolar, com a coordenação e a atenção. A autora refere também que o aumento do número de sujeitos da sua amostra poderia revelar resultados diferentes.

Outro estudo, realizado por Silva & Beltrame (2011), utilizando o MABC revelou que existe associação entre o indicativo de problemas motores com as dificuldades de aprendizagem em escrita, matemática e leitura.

4.2.8. Conclusões

Com a realização deste estudo pretendíamos verificar a relação entre a coordenação motora e o rendimento escolar, em duas turmas do segundo ciclo (6.º ano) e em três turmas do secundário (10.º ano). Não verificamos qualquer relação entre as variáveis em análise. Pensamos que algumas das limitações do nosso estudo podem ter contribuído para este resultado, nomeadamente o número reduzido de sujeitos da nossa amostra. Não sabemos também se a bateria de teste utilizada foi a mais adequada para esta população já que a

maioria dos alunos enquadraram-se na zona verde, não conseguindo por isso discriminar os alunos.

Para estudos futuros, optando pela mesma bateria de testes, sugerimos a aplicação dos testes numa amostra maior, fazendo a relação entre as três componentes do teste (destreza manual, atirar e agarrar e equilíbrio) com o rendimento escolar dos alunos, associando estes valores também a testes de concentração.

4.2.9. Referências Bibliográficas

- Bianchi, M. (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: M. Bianchi. Dissertação de obtenção do grau de mestre em Ciências do Desporto, Área de Especialização em Desporto para Crianças e Jovens. apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Gallahue, D., & Ozmun, J. (2005). *Compreendendo o desenvolvimento motor de bebês, crianças, adolescentes e adultos* (3 ed.). São Paulo: Phorte Editora.
- Henderson, S., Sugden, D., & Barnett, A. (2007). *Movement Assessment Battery for Children - 2* (2 ed.). London.
- Oliveira, H. (2009). *Relação entre a Actividade Física e o Rendimento Escolar*. Porto: H. Oliveira. Monografia realizada no âmbito da disciplina de Seminário do 5º ano da licenciatura em Desporto e Educação Física, na área de Recreação e Tempos Livres, apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Silva, J. (2014). *Entre o aprender e o ensinar. O caminho para a docência*. Porto: J. Silva. Relatório de Estágio Profissional apresentado com vista à obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente ao grau de mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Relatório de Estágio apresentado a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Silva, J., & Beltrame, T. S. (2011). Desempenho motor e dificuldades de aprendizagem em escolares com idades entre 7 e 10 anos. (Portuguese). *Motor performance and learning difficulties in schoolchildren aged 7 to 10 years old. (English)*, 7(2), 57-68.
- Silva, J. A. O., Dantas, L. E., Cattuzzo, M. T., Walter, C., Moreira, C. R. P., & Souza, C. J. F. (2006). Teste MABC: aplicabilidade da lista de checagem na região sudoeste do Brasil. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 6(3), 356-361.

4.3. Participação na Escola e Relação com a Comunidade

No EP, segundo Matos (2014), o EE não se limita à lecionação das suas aulas, mas deve também envolver-se nas atividades da escola. Esta área engloba todas as atividades não letivas realizadas pelo EE, com vista à sua integração na comunidade escolar e que contribuem para um melhor conhecimento do contexto, de forma a melhorar o conhecimento das condições locais e a exploração da ligação entre a escola e o meio.

Participação em atividades da escola

4.3.1. Corta-mato escolar

O corta-mato escolar é uma atividade que se realiza anualmente na Escola 2/3 Secundária de Águas Santas.

O núcleo de estágio esteve encarregue da elaboração do cartaz oficial do evento (cartaz no Anexo 2), bem como de algumas tarefas como atribuição dos *dorsais*, vigilância da prova e atribuição das classificações.

A minha função específica foi a de organizar os alunos por ordem de chegada à meta, para que fosse estabelecida posteriormente a classificação final de cada escalão.

O circuito estabelecido previa um percurso de cerca de 400 metros, sendo o número de voltas variado mediante o escalão e o sexo dos alunos.

Este evento serviu para selecionar os alunos de cada escalão para o corta-mato distrital.

Esta experiência foi bastante enriquecedora, uma vez que serviu para ganhar algum conhecimento acerca do funcionamento de um evento com um elevado número de participantes.

4.3.2. Torneios Escolares

Ao longo do ano letivo foram organizados, pelo grupo de EF, torneios escolares, de final de período.

Nos dois dias seguintes às férias de Carnaval, foram disputados os torneios de Basquetebol, para os 2.º e 3.º Ciclos, e o torneio de Voleibol para o Secundário.

Na última semana do 2.º período foi disputado apenas o torneio de Andebol, para o ensino secundário, uma vez que o torneio destinado aos 2.º e 3.º Ciclos teve de ser adiado para a primeira semana de aulas do 3.º período.

O núcleo de estágio teve variadas funções nestes eventos: secretários, cronometrista e árbitros.

Por ser uma função que me traz mais prazer de desempenhar, na maioria dos casos exerci a função de árbitro principal, inclusive nas finais de Basquetebol e de Voleibol.

No torneio de Voleibol, dado que se cingia aos alunos do secundário, o nível de competitividade, de exigência era superior, havendo por vezes conflitos e protestos como se de um jogo oficial se tratasse. Esta experiência como árbitro nesta competição foi das situações que mais gozo me deu durante o EP.

4.3.3. Formações (*Kin-Ball* e Futebol Americano)

Durante o EP, o núcleo de estágio assistiu a duas formações, realizadas no Pavilhão da Escola.

A primeira foi referente à modalidade de *Kin-Ball*. Tinha o conhecimento da existência desta modalidade, no entanto, não fazia qualquer ideia acerca das regras e objetivo de jogo. Um dos professores da escola, que possui qualificações nesta modalidade, fez questão de realizar esta formação para que os estagiários e professores da escola pudessem lecionar esta modalidade nas suas aulas.

Fiquei com a clara ideia que esta modalidade pode ser sem dúvida uma mais valia para as aulas de EF. É de fácil compreensão, é competitiva e ao mesmo tempo consegue divertir os participantes.

Uma vez que não tivemos qualquer tipo de abordagem ao *Kin-Ball* durante a nossa formação na Faculdade, esta formação foi sem dúvida uma experiência enriquecedora para o meu futuro.

Relativamente ao Futebol Americano, a formação foi organizada pelo Coordenador do Grupo de EF, que convidou um grupo de professores americanos que se encontravam em Portugal. Esta modalidade já é abordada com alguma regularidade nas escolas dos Estados Unidos e o objetivo era percebermos como a poderíamos adaptar à escola, tendo em conta o espaço e as condições de segurança.

O Futebol Americano na escola é jogado à semelhança do *Tag Rugby*. Os alunos estão munidos de um cinto, que inclui duas fitas que podem ser retiradas pelos adversários, de forma a fazê-los parar, simulando uma placagem. As restantes regras são semelhantes às regras oficiais do Futebol Americano.

Mais uma vez, a aprendizagem de uma modalidade que não tinha conhecimento nem qualquer formação foi uma forma de poder enriquecer os meus conhecimentos e aumentar o leque de possibilidades aquando da lecionação no meu futuro profissional.

4.3.4. Desporto Escolar

O DE foi, desde o início, uma atividade que sabíamos que teríamos de participar ativamente.

Inicialmente tinha em mente estar ligado ao Futsal, no entanto a escola terminou como o Grupo-Equipa dessa modalidade no projeto do DE. Sendo assim, a modalidade que escolhi foi de Basquetebol, juntamente com outro colega do núcleo de estágio.

A época do DE começou tardiamente devido ao facto de não haver alunos suficientes, o que levou a que o seu começo fosse apenas no início do

2.º período. Mais tarde, o professor responsável teve de licença de paternidade, durante um mês, o que voltou a atrasar os treinos.

Devido a todas estas condicionantes, a nossa participação no DE foi algo curta. Todavia, participei em vários treinos, mas apenas um jogo, visto que, para além do EP, sou treinador de uma equipa de futebol, que me ocupa os sábados, da parte da manhã.

A nossa função era maioritariamente de ajuda ao professor responsável, que, ainda assim, nos pedia a colaboração ao nível das correções aos alunos, bem como no planeamento de cada treino.

A capacidade técnico-tática da maioria dos atletas não era muito elevada e por esta razão as maiores valências da equipa eram o espírito competitivo e de entrega.

Os treinos eram centrados maioritariamente na evolução destas fragilidades acima referidas, onde eu e o meu colega de núcleo, algumas vezes, funcionávamos como participantes do treino, a pedido do professor, de forma a dificultar a ação dos atletas e assim proporcionar uma maior evolução nos mesmos.

O jogo em que participei ocorreu na nossa escola, onde defrontámos a equipa da escola de Oliveira do Douro, de Vila Nova de Gaia, e a Escola Secundária de Rocha Peixoto, da Póvoa de Varzim. Saímos com uma vitória, por 14-13 e uma derrota clara, por 8-24, frente à Escola Secundária de Rocha Peixoto. Notava-se claramente uma maior qualidade dos jogadores desta equipa, a todos os níveis superiores à nossa, por isso o resultado não se revelou surpreendente.

Nestes dois jogos desempenhei a função de secretário, nomeadamente no registo de jogo e preenchimento de fichas e declarações de participação. Todavia, também colaborei em algumas decisões ao nível do jogo, dando a minha opinião sobre o modelo de jogo e os jogadores a selecionar.

Esta experiência foi muito importante uma vez que com estas tarefas, pude aprender bastante acerca desta modalidade, assim como compreender como funciona o DE dentro do seio escolar. No futuro revejo-me a trabalhar

numa escola, liderando o DE da modalidade de futebol, que é a minha área de eleição, e assim pude ganhar experiência neste campo.

4.3.5. Reuniões (Conselhos de turma e Grupo de EF)

Durante o EP, fomos participando em variadas reuniões, tanto de Conselhos de Turma (nos finais dos períodos, ou intercalares), como de Grupo de EF.

As reuniões de conselho de turma fizeram-me ter noção de uma realidade que eu desconhecia completamente. Não tinha a mínima ideia de que forma os professores falavam sobre os alunos entre eles, que tipo de preocupações debatiam e que tipo de estratégias tentavam criar para solucionar problemas dentro de uma turma. Dado que tive uma turma que, no geral, apresentava um fraco rendimento escolar, aliado a um comportamento nas aulas que não era adequado, fiquei surpreendido, mas ao mesmo tempo satisfeito com a preocupação que os professores demonstravam com os alunos e com o futuro nada risonho que se fazia prever.

Esta participação revelou-se importante para mim uma vez que pude estar por dentro das decisões em relação aos problemas de uma turma e compreender alguns dos encargos que um diretor de turma possui.

Quanto às reuniões de grupo, ficaram marcadas pela boa disposição e amizade entre todos os professores. Apesar da seriedade e da formalidade que estas reuniões apresentam, os professores demonstravam sempre um sentido de humor e uma relação de amizade de admirar. Acolheram sempre os estagiários de uma forma amigável, nunca demonstrando uma atitude de superioridade em nenhuma altura. O ambiente de trabalho na escola era um dos pontos fortes do grupo de EF.

4.3.6. Gala dos 40 anos

Este ano letivo coincidiu com a comemoração dos 40 anos da Escola. Para festejar esta data, foi organizada uma gala, no Fórum da Maia, onde o grupo de EF foi parte integrante e indispensável.

A liderança da organização esteve a encargo de uma das professoras do grupo de EF, que nos pediu ajuda variadas vezes.

Nos dias que antecederam a gala, realizamos várias tarefas relacionadas com a elaboração de materiais. Já no dia, ficamos encarregues de acompanhar alguns dos grupos que ia atuar na gala, bem como organizar, desde a manhã, os materiais para os vários grupos.

Esta gala englobou prestações de alunos, professores, funcionários e ex-alunos da escola que se fizeram notar com atos musicais, teatrais, entre outros.

Durante a realização da gala, a tarefa do núcleo foi organizar todas as transições no camarim, bem como as movimentações na plateia, mediante os grupos que saíam para se preparar para a atuação e aqueles que chegavam após a sua atuação.

Este evento teve uma grande dimensão ao nível da escola, foi presenciado por quase toda a comunidade escolar, tendo-se revelado um sucesso.

Foi muito gratificante fazer parte desta atividade que me proporcionou a experiência de fazer parte da organização de uma gala que teve como público alvo toda uma comunidade escolar.

4.3.7. Atividade de E.M.R.C.

O grupo de Educação Moral e Religiosa Católica realizou uma atividade, onde o nosso núcleo de estágio teve também uma participação ativa. Esta atividade teve como intuito realizar um *Pedi-Paper*, e era destinada a alunos da escola, mas também a alunos do 1.º Ciclo das escolas primárias que fazem parte do Agrupamento de Escolas de Águas Santas.

A função do nosso núcleo foi a de acompanhar os alunos do 1.º Ciclo durante o *Pedi-Paper* e realizar algumas atividades enquanto estes se encontravam em espera. Colaborámos também numa fase inicial na distribuição de crachás de identificação e chapéus.

Atividades organizadas pelo núcleo de estágio

4.3.8. Educação Sexual

O programa *PRESSE*, promovido pela Administração Regional de Saúde do Norte, em parceria com a Direção Regional de Educação do Norte (DREN), é um dos programas que a escola adere anualmente. O *PRESSE* disponibiliza recursos pedagógicos (guiões de formação de professores, cadernos de atividades para alunos, entre outros) que facilitam a aplicação dos conteúdos curriculares em educação sexual previstos para os níveis de ensino. Este projeto visa a prevenção dos alunos em relação à Educação Sexual, um tema que ainda é muitas vezes visto como tabu

O nosso PC, que tinha a seu encargo duas turmas do 11.º ano (uma delas que estava atribuída a um dos colegas estagiários), ficou responsável pela lecionação destes conteúdos, na aula de EF, neste ano de escolaridade.

Desta forma, e a pedido do PC, o núcleo de estágio ficou encarregue de lecionar as aulas referentes a esta temática, tanto na turma do EE, como na turma do PC, ficando com total liberdade para as planear da forma que entendesse.

Decidimos organizar um circuito de orientação, onde cada posto de controlo incluía uma questão acerca da sexualidade, que deveria ser respondida pelos alunos como “mito” ou “verdade”.

Posteriormente foram preparadas algumas apresentações, em formato digital, para elucidar os alunos acerca de algumas dúvidas que existiram nas questões existentes no circuito de orientação, bem como para a apresentação

de algumas questões pertinentes como os métodos contraceptivos ou a doenças sexualmente transmissíveis.

Estas aulas foram bastante elogiadas pelo nosso PC, que ficou agradado com a forma como conseguimos relacionar-nos com os alunos, fazendo-os respeitar o tema, o que por vezes poderia não acontecer, mediante algumas situações que poderiam levar a brincadeiras indesejadas.

4.3.9. Marcação de linhas de atletismo

Durante o EP deparámo-nos com alguns problemas ao nível do material e dos espaços para a prática. Uma das questões que levantámos ao nosso PC era de que não existia qualquer espaço específico para a prática de Atletismo. No espaço exterior, o campo de jogos é delimitado por uma espécie de caixa, com grades à volta e em forma de retângulo, o que não permite a criação de um espaço à volta, que possa ser utilizado para provas de resistência. Essa adaptação tem que ser feita com percursos à volta da escola. Mas, no espaço lateral, existe um pequeno espaço, onde normalmente os professores realizam os exercícios e provas de velocidade, espaço que é paralelo à linha lateral do campo de jogos, contendo aproximadamente 40 metros de comprimento. Uma vez que esse espaço era destinado para este efeito, tomámos a iniciativa, juntamente com o PC, de pintar três pistas, dado que não existia espaço para mais pistas, de 40 metros, para a realização de exercícios de velocidade.

Para a consecução deste pequeno ‘projeto’, o PC ficou de angariar os materiais necessários, junto do diretor da escola, para posteriormente podermos colocar “mãos à obra”.

Esta ideia que nos surgiu foi desde logo congratulada pelos restantes professores, que reconheceram o esforço que o núcleo de estágio despendeu para terminar esta tarefa, que em certos momentos, em dias de muito calor, e com os poucos recursos que dispunha-mos, (poucos pinceis, entre outros) se tornava fatigante.

No final, as três pistas de atletismo ficaram marcadas, podendo no futuro, os professores da escola realizar as competições de *Mega Sprint*, bem

como proporcionar aos alunos melhores condições na abordagem da velocidade, nas aulas de Atletismo.

4.3.10. Jogos Sem Fronteiras

Uma das tarefas que o nosso PC nos incumbiu, desde bem cedo, foi de que o núcleo teria de organizar uma atividade, para a comunidade escolar, cujo tema e tipo de atividade ficava completamente à nossa escolha.

Esta foi, sem sombra de dúvidas, a minha maior “dor de cabeça” de todo o EP.

A escolha do tema e da atividade foi se arrastando com o tempo, alterando-se variadas vezes até o tempo começar a apertar.

O primeiro plano, proposto por um dos meus colegas e aceite pelos restantes membros do núcleo, previa a realização de um dia dedicado ao *Crossfit*. O objetivo desta atividade seria a promoção de um estilo de vida saudável e ativo, tentando sensibilizar os alunos para a prática desportiva, e dando-lhes a conhecer uma recente modalidade que se tem vindo a desenvolver gradualmente nos últimos tempos. Esta ideia ficou aceite desde o 1.º Período, com data prevista para a sua realização no final do 3.º Período.

Talvez por um pouco de desleixo da nossa parte, nunca nos preocupamos realmente com esta questão, visto que ainda faltava algum tempo para o dia da atividade.

Um dia, numa reunião de núcleo, o PC decidiu alertar-nos para a necessidade de começar a pensar na atividade, em todo o projeto, de modo que este fosse apresentado em Conselho Pedagógico.

Quando começamos a pensar afincadamente nesta questão, começaram a surgir os primeiros “contras”. A provável pouca adesão ao evento foi, desde logo, a primeira razão para que o PC e o restante núcleo comesse a colocar em causa a realização deste evento.

Foi então que despontou uma nova ideia, para substituir esta atividade. O plano passava por realizar um jogo, do tipo *Jogo da Glória*, onde os participantes teriam que realizar um percurso ao longo do pavilhão, que era

subdividido em etapas, que eram atribuídas mediante a casa em que a equipa calhava. Existiria um dado gigante, que era lançado da bancada e que atribuía o número de casas que a equipa teria de avançar e conseqüente tarefa, ou castigo que essa casa significava. Este projeto manteve-se na nossa mente durante algumas semanas, porém, mais uma vez, em conjunto com o PC voltamos a tomar a decisão de alterar esta atividade. Desta vez as preocupações agravavam-se, uma vez que o tempo que dispunha-mos para toda a organização estava a escassear (faltava cerca de um mês).

Surgiu então a última e definitiva ideia, a realização de uma atividade semelhante aos tradicionais *Jogos Sem Fronteiras* (Cartaz no anexo 3). Esta atividade já nos trouxe melhores perspectivas e entusiasmo, todavia tínhamos a noção que iríamos necessitar de patrocínios para conseguir abarcar as despesas que um evento destes envolvia. Era necessário a criação de inúmeros materiais, para a realização dos vários jogos que tínhamos em mente e começamos desde logo na procura de patrocínios.

Após a aprovação do nosso último e definitivo projeto em Conselho Pedagógico, conseguimos juntar algumas ajudas monetárias que nos ofereceram um valor significativo e que nos deixava alguma margem para criar uma atividade com interesse significativo para os alunos. Todavia, os patrocínios chegaram apenas duas semanas antes da data prevista para os *Jogos Sem Fronteiras* e o trabalho que nos esperava era árduo.

Os dias que antecederam o evento foram dedicados quase por completo à organização da atividade. Vários dias foram passados na escola na construção de materiais.

Durante estas duas semanas foram aparecendo constantes constrangimentos que nos foram complicando cada vez mais a preparação. Quando já tínhamos quase tudo planeado para realizar o evento de manhã, no pavilhão, foi-nos transmitido pelo PC que a Câmara Municipal da Maia, entidade que detém a gestão do pavilhão da Escola, necessitava de o utilizar durante toda a manhã. Tivemos de executar um plano B, que era realizar a atividade no exterior e a partir daí, adaptar algumas das ideias que já tínhamos em mente. Mais tarde, e apenas dois dias antes, foi-nos transmitido que

poderíamos novamente utilizar o pavilhão, o que nos obrigou, mais uma vez a uma reformulação do planejamento.

Chegado o dia da atividade, o núcleo teve que se deslocar para a escola com cerca de duas horas de antecedência, de modo a colocar o pavilhão todo preparado para o seu início. Transportamos pneus, montámos um insuflável, entre outros materiais que eram necessários para “dar vida” a todas as estações referentes a cada jogo.

A adesão foi a que esperávamos, maioritariamente alunos dos 2.º e 3.º Ciclos, apesar de estarem presentes também algumas equipas do ensino Secundário.

No intervalo da atividade, foi realizada uma Aula de Zumba, com a colaboração de um amigo, dono de um ginásio que se mostrou interessado em colaborar. Esta aula, que teve uma grande adesão por parte de alunos, professores e, até, funcionários, acabou por se tornar um sucesso.

Uma vez terminado o evento, procurámos realizar uma reflexão acerca da organização. Apontámos alguns erros, nomeadamente em alguns momentos “mortos” que poderiam ter sido facilmente resolvidos, e a criação de mais jogos em forma de estafeta. Mas, no âmbito geral, o PC, bem como a restante comunidade de professores do grupo de EF, que nos ofereceu uma ajuda fundamental, emitiram-nos um *feedback* bastante positivo acerca da forma como decorreu a nossa atividade, salientando até que este tipo de evento serviu de exemplo para no futuro poder ser repetido.

O único objetivo que o grupo de estágio não conseguiu cumprir foi o de doar material à escola, com o orçamento que restasse dos patrocinadores. Essa doação acabou por não ser possível de efetuar visto que as verbas foram gastas em material indispensável à atividade.

Esta atividade foi o maior desafio que o EP me colocou, onde senti as maiores dificuldades, mas que, no final, me deu mais prazer de integrar, onde o espírito de grupo e superação do núcleo de estágio foi o ponto chave para o sucesso.

5. Considerações Finais

Considero-me uma pessoa autoconfiante, capaz de superar os desafios a que me proponho. Encarei o EP como um desafio, uma meta que era o culminar de todo um objetivo que tinha em mente desde há muitos anos a esta parte. Chego agora ao fim e penso que consegui superar as minhas expectativas, dar o meu melhor e, acima de tudo, tornar-me mais competente.

Nunca, durante o EP, pus em causa a minha escolha, nunca tive dúvidas de que este é o caminho que quero seguir. Estive pela primeira vez perante as responsabilidades que irei ter futuramente no exercício das minhas funções e tive a perceção que é realmente nesta profissão que me irei sentir realizado.

Apesar disto nem tudo foi fácil, para dar resposta a todos os desafios que me eram constantemente colocados, tive de recorrer à pesquisa, ao estudo sobre modalidades que não me sinto à vontade, à ajuda de colegas, do PC e da PO, que sempre estiveram disponíveis para me acompanhar e ajudar e que foram um pilar neste ano de aprendizagem. Ao fim de um ano de EP, denoto em mim uma evolução colossal na minha prestação, fruto de todo o meu esforço e dedicação, o que me deixa confiante que serei um profissional competente.

Sei que o futuro ainda está um pouco incerto e tenho como objetivo continuar a praticar Futebol, a nível federado, enquanto a “idade” me permitir. Mais tarde, e devido à minha paixão pelo Alto Rendimento, pretendo concluir o curso de Treinador de Futebol, bem como algumas formações ao nível do treino de alta competição. Mas, como referido anteriormente, o ensino é a minha paixão e espero um dia colocar em prática tudo aquilo que o mestrado e o EP me transmitiu.

Referências Bibliográficas

- Azevedo, M. (2013). *O professor de educação física reflexivo*. Porto: M. Azevedo. Relatório de Estágio Profissional apresentado com vista à obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente ao grau de mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Relatório de Estágio apresentado a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Batista, P. (2013). Apontamentos da unidade curricular Desenvolvimento Curricular do 1º Ano do 2º ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. [Documento não publicado]. FADEUP.
- 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* (pp. 31-52). Porto: Editora FADEUP.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física* (3ª ed ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bianchi, M. (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: M. Bianchi. Dissertação de obtenção do grau de mestre em Ciências do Desporto, Área de Especialização em Desporto para Crianças e Jovens. apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Esteves, M. M. (2002). *A Investigação enquanto estratégia de formação de professores um estudo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Gallahue, D., & Ozmun, J. (2005). *Compreendendo o desenvolvimento motor de bebês, crianças, adolescentes e adultos* (3 ed.). São Paulo: Phorte Editora.
- Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, Á. (2010). *Avaliação um caminho para o sucesso no processo de ensino e aprendizagem*. Maia: Edições ISMAI - Centro de Publicações do Instituto Superior da Maia.
- Henderson, S., Sugden, D., & Barnett, A. (2007). *Movement Assessment Battery for Children - 2* (2 ed.). London: Pearson Assessment.
- Krug, H. N. (2011). Os problemas/dificuldades na prática pedagógica nos estágios curriculares I-II-III na percepção dos académicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM [Versão eletrónica]. *EFDeportes.com*(158). Consult. 9 de março de 2015, disponível em <http://www.efdeportes.com/efd158/os-problemas-na-pratica-pedagogica-em-educacao-fisica.htm>.
- Marcon, D. (2013). *Conhecimento pedagógico do conteúdo: a integração dos conhecimentos do professor para viabilizar a aprendizagem dos alunos*. Caxias do Sul - RS: EDUCS.
- Matos, Z. (2014). Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Porto: FADEUP.

- Mesquita, I. (2013). Apontamentos da unidade curricular Didática Geral do Desporto do 1º Ano do 2º ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. [Documento não publicado]. FADEUP.
- 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.
- Nóvoa, A. (1999). Para uma análise das instituições escolares [Versão eletrónica]. Consult. 10 de março de 2015, disponível em www.escolabarao.com.br/pdf/texto2/files/publication.pdf.
- Oliveira, H. (2009). *Relação entre a Actividade Física e o Rendimento Escolar*. Porto: H. Oliveira. Monografia realizada no âmbito da disciplina de Seminário do 5º ano da licenciatura em Desporto e Educação Física, na área de Recreação e Tempos Livres, apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- 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.
- Schon, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Silva, J. (2014). *Entre o aprender e o ensinar. O caminho para a docência*. Porto: J. Silva. Relatório de Estágio Profissional apresentado com vista à obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente ao grau de mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Relatório de Estágio apresentado a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Silva, J., & Beltrame, T. S. (2011). Desempenho motor e dificuldades de aprendizagem em escolares com idades entre 7 e 10 anos. (Portuguese). *Motor performance and learning difficulties in schoolchildren aged 7 to 10 years old. (English)*, 7(2), 57-68.
- Silva, J. A. O., Dantas, L. E., Cattuzzo, M. T., Walter, C., Moreira, C. R. P., & Souza, C. J. F. (2006). Teste MABC: aplicabilidade da lista de checagem na região sudoeste do Brasil. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 6(3), 356-361.
- Torres, L. L. (2005). Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. [Versão eletrónica]. Consult. 10 de março de 2015, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n49/29240.pdf>.
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities a knowledge structures approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Anexos

Anexo 1 – Folhas de Registo MABC – 2

Bateria de Avaliação do Movimento para Crianças - 2

Formulário de registo Banda de Idade 3 (11–16 anos)

Nome:	Sexo: M / F		
Morada:			
Escola:	Classe/Ano:		
Avaliador:			
Fonte de referência:			
Mão preferida (escrita):	Ano	Mês	Dis

Lista de Verificação da MABC – 2 está completa? S / N

Resultados dos Itens e Resultados Equivalentes Padronizados

Cód. Item	Nome do item	Resultado bruto (melhor tentativa)	Resultado padrão
DM 1*	Girar Pinos Mão preferida		
	Girar pinos Mão não-preferida		
DM 2	Triângulo com pontas e perfuros		
DM 3	Desenhar percurso 3		
ASA 1*	Agarrar com uma mão (mão preferida)		
	Agarrar com uma mão (mão não-preferida)		
ASA 2	Atirar bola para um alvo na parede		
Eq 1	Equilíbrio na linha com os dois pés		
Eq 2	Caminhar em calcanhar-pontas para trás		
Eq 3*	Saltar em ziguezague (perna preferida)		
	Saltar em ziguezague (perna não-preferida)		

Resultados de Três Componentes+

Destreza Manual [^] DM 1 + DM 2 + DM 3		
Resultado de componente	Resultado Padrão	Percentil

Atirar e Agarrar [^] ASA 1 + ASA 2		
Resultado de componente	Resultado Padrão	Percentil

Equilíbrio [^] Eq 1 + Eq 2+ Eq 3		
Resultado de componente	Resultado Padrão	Percentil

[^] Em cada caso, somar o resultado padrão do item

Resultado Total da Bateria
Somatório dos 8 resultados padronizados

Resultado Total da Bateria	Resultado Padrão	Percentil

*Para girar os pinos, agarrar com uma mão e saltar em ziguezague, ver o resultado padrão para cada membro, somando-os e dividir por 2. Se o resultado é superior a 10, arredondar para cima, se for inferior a 10, arredondar para baixo.

1 * Para os intervalos de confiança, ver Manual p.139 (Cap.7)

Destreza Manual 1: GIRAR PINOS



Registo: Mão preferida: D / E (deve ser a mesma que no Definir o Percursos); Tempo utilizado (s); F (falha); R (recusa); I (inapropriado)

Mão preferida	
Tentativa 1	
Tentativa 2	

Mão não-preferida	
Tentativa 1	
Tentativa 2	

Observações qualitativas

Controlo corporal/postural

Postura incorreta na posição sentada

Mantém a cara demasiado próxima da tarefa

Posiciona a cabeça num ângulo inadequado

Não olha enquanto manipula os pinos

Não realiza pressão em pinça para girar os pinos

Movimentos exagerados dos dedos para libertar os pinos

Não usa a mão de apoio para manter o tabuleiro estável

Desempenho extremamente pobre com uma das mãos (com assimetria manual significativa)

Troca de mãos ou usa ambas as mãos durante uma tentativa

Comentários: _____

Movimentos irregulares/desajeitados das mãos

Move-se constantemente/agitada

Ajustes aos requisitos da tarefa

Não alinha corretamente os pinos em relação aos buracos

Insere os pinos com força excessiva

É excepcionalmente lenta/não altera a velocidade de tentativa em tentativa

Age demasiado rápido para realizar a tarefa com precisão

Outro: _____

Destreza Manual 2: TRIÂNGULO COM PORCAS E PARAFUSOS



Tempo utilizado (N.E de s)

Tentativa 1	
Tentativa 2	

Registo: Tempo utilizado (s); F (falha); R (recusa); I (inapropriado)

Observações qualitativas

Controlo corporal/postural

Postura incorreta na posição sentada

Segura os materiais muito próximo da cara

Posiciona a cabeça num ângulo inadequado

Não olha para o orifício enquanto insere o parafuso

Não realiza pressão em pinça ao inserir as porcas e os parafusos

Dificuldade em segurar o parafuso com uma mão e aparafusar a porca com a outra

Troca de mãos durante uma tentativa.

Comentários: _____

Movimentos irregulares/desajeitados das mãos

Move-se constantemente/agitada

Ajustes aos requisitos da tarefa

Por vezes a ponta do parafuso falha o buraco

Fica confuso na construção da sequência

É excepcionalmente lenta/não altera a velocidade de tentativa em tentativa

Age demasiado rápido para realizar a tarefa com precisão

Outro: _____

Destreza Manual 3: DELINEAR PERCURSO DA BICICLETA 3

Nota: Usar caneta BIC Atlantis

Registo: Mão preferida D / E / Ambas; N.º de erros; F (falha); R (recusa); I (inapropriado) (Anotar as razões abaixo)
O n.º de erros deve ser contabilizado depois do teste ter sido aplicado usando os critérios fornecidos pelo Apêndice A do Manual

	N.º de erros
Tentativa 1	
Tentativa 2	



Não aplicar um segundo ensaio se a criança completar o primeiro ensaio sem problemas (i.e., sem erros).

Observações qualitativas

Controlo corporal/postural

Postura incorreta na posição sentada

Mantém a cara demasiado próxima do papel

Posição e cabeça num ângulo inadequado

Não olha para o percurso

Pega na caneta de forma estranha/imatura

Pega na caneta muito longe do bico

Pega a caneta muito perto do bico

Não segura o papel com firmeza

Comentários: _____

- Troca a caneta de mão durante a mesma tentativa
- Move-se constantemente/agitada
- Ajusta-se aos requisitos da tarefa
- Progredir com movimentos pequenos e desajeitados
- Usa muita força, carrega demasiado no papel
- É excepcionalmente lenta
- Age demasiado rápido para realizar a tarefa com precisão
- Outro _____

Atirar e Agarrar 1: AGARRAR COM UMA MÃO

Registo: Número de vezes que agarra corretamente em 10 tentativas; R (recusa); I (inapropriado) (Anotar as razões abaixo)

Prática: 10 tentativas: Total: _____

Observações qualitativas

Controlo corporal/postural

Postura incorreta na posição de pé

Não segue com o olhar a trajetória da bola

Vira a cara ou fecha os olhos quando a bola se aproxima

Mantém as palmas de mão planas e os dedos rígidos à medida que a bola se aproxima

Mantém as mãos e braços muito afastados, e os dedos em extensão

Braços e mãos não fletem para amortecer o impacto com a bola

Os dedos fecham muito cedo ou muito tarde

Desempenho extremamente pobre com uma das mãos (com assimetria manual significativa)

Movimento pouco fluido

Comentários: _____

- Ajustes aos requisitos da tarefa
- Não ajusta a posição do corpo ao agarrar
- Não ajusta a posição dos pés sempre que necessário
- Avança de forma insuficiente a força com que lança (demasiada ou insuficiente)
- Não se ajusta à altura do ressalto
- Não se ajusta à direção do ressalto
- Não se ajusta à força do ressalto
- Outro _____

Atirar e Agarrar 2: ATIRAR A BOLA PARA ALVO NA PAREDE

Registo: Mão preferida D / E / Ambas; Número de lançamentos com sucesso; R (recusa); I (inapropriado) (Anotar as razões abaixo)

Prática: 10 tentativas: Total: _____

Observações qualitativas

Controlo corporal/postural

Equilíbrio pobre durante o lançamento

Não mantém os olhos no alvo

Não dá continuidade ao movimento com o braço que efetua o lançamento

Solta a bola demasiado cedo ou demasiado tarde

Muda de mão entre tentativas

Movimento pouco fluido

Ajustes aos requisitos da tarefa

Os erros são consistentes para um dos lados do alvo (assimetria relevante)

O controlo da direção é variável

Avalia de forma insuficiente a força com que lança (em excesso ou por defeito)

O controlo da força é variável

Outro _____

Comentários: _____

Equilíbrio 1: EQUILIBRAR-SE SOBRE UMA TRAVE



Registo: Tempo em equilíbrio (s); R (recusa); I (inapropriado) (Anotar as razões abaixo)

	Segundos
Tentativa 1	
Tentativa 2	



Não aplicar um segundo ensaio se a criança mantiver o equilíbrio durante 30 segundos.

Observações qualitativas

Controlo corporal/postural

O corpo parece rígido/tenso

O corpo parece flácido/desajeitado

Oscila exageradamente para tentar manter o equilíbrio

Não mantém estáveis a cabeça e os olhos

Realiza poucos, ou nenhuns, movimentos compensatórios dos braços para ajudar a manter o equilíbrio

Faz movimentos exagerados dos braços e do tronco acabando por desequilibrar-se

Realiza a tarefa com pouca tonicidade corporal (assimetria relevante)

Outro _____

Comentários: _____

Equilíbrio 2: CAMINHAR EM CALCANHAR-PONTAS PARA TRÁS

Registo: Número correto de passos consecutivos desde o início da linha; se caminhou corretamente em toda a linha; R (recusa); I (inapropriado) (Anotar as razões abaixo)

	N.º de passos	Toda a linha?
Tentativa 1		SIM / NÃO
Tentativa 2		SIM / NÃO



Não aplicar um segundo ensaio se a criança realizar 13 passos OU completar toda a linha em menos de 13 passos corretamente executados.

Observações qualitativas

Controlo corporal/postural

O corpo parece rígido/tenso

É hesitante quando coloca os pés na linha

O corpo parece frouxo/desajeitado

Ajusta-se aos requisitos da tarefa

Oscila exageradamente para tentar manter o equilíbrio

Vai demasiado rápido para executar com exatidão

Não mantém a cabeça quieta

Realiza os movimentos sem suavidade e fluidez

Não compensa com os braços para manter o equilíbrio

A sequência de passos não é regular/pausas frequentes

Faz movimentos exagerados dos braços e do tronco acabando por desequilibrar-se

Outro _____

Comentários: _____

Equilíbrio 3: SALTOS EM ZIGUEZAGUE

Registo: Número de saltos corretos e consecutivos (máximo 5); R (recusa); I (inapropriado) (Anotar as razões abaixo)

		N.º Saltos			N.º Saltos
Perna preferida	Tentativa 1		Perna não-preferida	Tentativa 1	
	Tentativa 2			Tentativa 2	



Não aplicar um segundo ensaio se a criança realizar 5 saltos corretos no primeiro ensaio.

Observações qualitativas

Controlo corporal/postural

O corpo parece rígido/tenso

Denota muita dificuldade na execução com uma das pernas (assimetria relevante)

O corpo parece frouxo/desajeitado

Ajusta-se aos requisitos da tarefa

A perna que não faz suporte é sustentada em frente do corpo

Vai demasiado rápido para executar com exatidão

Salta com pernas rígidas/pés planos

Não combina eficazmente movimentos para a frente e para cima

Falta de flexibilidade/ não impulsiona a partir dos pés

Utiliza demasiado esforço

Os braços movem-se de forma exagerada

Os movimentos são desajustados

Não utiliza os braços para ajudar no salto

Outro _____

Tropeça ao chegar ao solo

Comentários: _____

Anexo 2 – Cartaz do corta-mato escolar



The poster features a background of a person's legs running on a track. In the upper right, there is a silhouette of a runner and a heartbeat line. The main text is on two overlapping rectangular boxes: an orange one on top and a dark red one below it. A registration information box is at the bottom, and a starburst graphic is in the bottom left corner.

**IV
Corta-Mato
AESCAS**

16 de dezembro 2014

**Queres ser um
vencedor?**

**Queres ser o
nº 1?**

**Inscreve-te até 5 de dezembro de 2014 através do link:
<http://go.aescas.net/corta-mato>**

**Vem mostrar do
que és feito!!**


Grupo de Ed. Física

Anexo 3 – Cartaz dos Jogos Sem Fronteiras

Departamento de Expressões
Grupo de Educação Física
Núcleo de Estágio da FADEUP 2014/2015

**Aula de
ZUMBA
no intervalo!!!**



**Jogos
Sem Fronteiras**

5 de junho de 2015

Pavilhão

Inscrições no Bar até 29 de maio!!!

Desafia a tua turma e forma uma equipa!

Patrocinadores

