



Campus Universitário de Almada
Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada

André Miguel Sequeira Ferreira

Relatório Final

“Habilidade com bola: Comparação entre idades e entre géneros”

Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientador: Professora Doutora Paula Rodrigues

Supervisor: Professora Doutora Denise Soares

Almada, 2021

André Miguel Sequeira Ferreira

Relatório Final

“Habilidade com bola: Comparação entre idades e entre géneros”

Relatório final de Prática de Ensino Supervisionada apresentado com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (2º ciclo de estudos) ao abrigo do Aviso n.º 7255/2015 de 30 de junho de 2015

Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientador: Professora Doutora Paula Rodrigues

Supervisor: Professora Doutora Denise Soares

Almada, 2021

DECLARAÇÃO DE AUTENTICIDADE

A presente dissertação foi realizada por André Miguel Sequeira Ferreira no âmbito do Ciclo de Estudos de Mestrado em ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário, no ano letivo de 2020/2021.

O autor declara que:

- (i) Todo o conteúdo das páginas que se seguem é de autoria própria, decorrendo do estudo investigação e trabalho do seu autor.
- (ii) Este trabalho, as partes dele, não foi previamente submetido como elemento de avaliação nesta ou em outra instituição de ensino/formação.
- (iii) Foi tomado conhecimento das definições relativas ao regime de avaliação sob o qual este trabalho será avaliado, pelo que se atesta que o mesmo cumpre as orientações que lhe foram impostas.
- (iv) Foi tomado conhecimento de que a versão digital deste trabalho poderá ser utilizada em atividades de deteção eletrónica de plágio, por processos de análise comparativa com outros trabalhos, no presente e/ou no futuro.
- (v) Foi tomado conhecimento que este trabalho poderá ficar disponível para consulta no Instituto Piaget e que os seus exemplares serão enviados a entidades competentes e prevista na legislação.

Almada, __ de _____ de 2021

(André Miguel Sequeira Ferreira)

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar quero agradecer à minha querida mãe, que neste longo percurso deu-me tudo aquilo que necessitava para ser quem sou hoje. Fez de mim uma pessoa humilde, tranquila, lutadora e trabalhadora. Nunca me impediu de realizar qualquer sonho, e por vezes realizou esforços imensuráveis para que um dia tivesse a oportunidade de os alcançar. E por isso tudo agradeço-lhe com todas as minhas forças, obrigado minha mãe, Lúcia Sequeira.

Agradeço a toda a minha família pelo apoio que sempre me deram, mas em especial aos meus avós. Ao meu avô considero-o o pai que nunca tive, e a sua ajuda, não tem medida suficiente para quantificar. À minha avó será como uma mãe que tanto me ensinou e acarinhou. Certamente se atingi este patamar, grande parte da responsabilidade é vossa e por isso o meu sentido obrigado, José Sequeira e Vitória Sequeira. Obrigado também ti meu irmão, pois mesmo devido às situações que a vida nos apresentou sinto por ti algo que nunca consegui sentir ou explicar, mas que já compreendi, é mesmo o amor de irmão, obrigado Gonçalo Ferreira.

És a principal razão de ter força neste momento, para conseguir alcançar e completar esta etapa da minha vida com rigor e excelência. Foste a principal impulsionadora deste trajeto, acreditaste em mim até mesmo quando eu não acreditava e seguraste o meu corpo quando atingi o chão, por isso e muito mais, acredita que tudo o que faço é por ti. É imensurável e incalculável o que sinto por ti, existindo poucas palavras que possam descrever, por isso em poucas digo-te o seguinte, dedico este relatório, todo o valor positivo que tem e que possa vir a ter a ti, pois és a razão do meu sucesso. Aliás a razão para querer ter sucesso, é sentir-te feliz por mim e amada por mim! Obrigado meu amor, Sara Vieira.

Um muito obrigado aos meus sogros, que sempre me impulsionaram a terminar esta etapa e ajudaram em tudo, são sem dúvida pessoas espetaculares, pela força de vontade que demonstram e pela vida que traçaram. É um orgulho ter oportunidade de vos poder ter como minha família. Um muito obrigado Luís e Fátima Vieira.

Obrigado amigos. A todos aqueles que me acompanharam nesta caminhada fantástica um sincero obrigado. Existem aqueles amigos que por diversas razões passam a ser considerados família, irmãos. Gonçalo Brás foste a primeira pessoa que considerei irmão de outro sangue, estivemos sempre juntos nesta vida a partilhar os melhores e piores

momentos de cada um há 20 anos, e sempre te pude considerar um verdadeiro amigo, porque independentemente do tempo ou da disponibilidade sempre estivemos lá nos momentos importantes, por isso o meu obrigado irmão. Uma das pessoas com muita responsabilidade por este trajeto és tu amigo. Iniciámos a nossa campanha juntos, primeiro como praticantes e depois como treinadores, deixamos muito sangue e suor no campo, e conseguimos aos poucos atingir patamares que desejávamos, mas o mais importante é que o fizemos juntos, complementando as ideias um do outro e mantendo sempre um humor positivo em relação aos problemas que se atravessavam no caminho. Passamos a encarar as coisas com mais maturidade e agora também decidimos passar a fazer parte do mundo da educação. Que caminhada! Considero-te meu irmão e o sentimento é muito especial, partilhamos ideias, mas mais do que tudo encontramos sempre forma de nos divertirmos. Obrigado Rafael Machado.

Grande parte da minha evolução ficou garantida pela experiência espetacular que me proporcionaste amigo Nuno Abreu. Sem dúvida que esta etapa começou no momento em que o nosso colega Diogo Teixeira nos apresentou, obrigado aos dois pela oportunidade de os conhecer além de todas as partilhas que guardei com muito carinho. No entanto, este caminho ganhou muito mais importância quando recebi a proposta de trabalho, pois obrigou a que me esforçasse ainda mais para conseguir concretizar todos os desafios propostos, por isso um obrigado especial à Dta Ana Lé de Matos. Este caminho apenas me tornou melhor e me ajudou a crescer porque estava recheado de pessoas fantásticas, a primeira serás sempre tu Rita Mesquita, desde a primeira partilha de ideias que a tua sensibilidade para lidar com crianças me fascinou e obrigou a ser melhor. Mais ainda, tenho a agradecer a todas as colegas que me ajudaram a crescer e tornar melhor a cada dia, por isso a todas um enorme obrigado, Cátia, Maria Inês, Joana, Silvia Neves, Bárbara, Marta, Vanessa, Silvia Valente, Carla, Diana, Bruna, Márcia, Bela e Alexandra. Não poderia deixar de agradecer à minha professora cooperante, pois foi incansável na forma como me orientou e guiou para o sucesso que apresento hoje, com muita ponderação e humildade tornou-se um pilar para todo o meu processo de estágio, por isso professora Cristina saiba que a admiro muito. Por fim gostaria também de agradecer à minha orientadora, pois dentro da minha competência nunca me tinha sentido tão apoiado e guiado de forma correta para atingir o meu potencial, por isso a si professora doutora Paula Rodrigues, um sincero obrigado por desde início acreditar em mim e ter aceite a minha candidatura.

RESUMO

Este relatório tem o propósito de apresentar e avaliar as experiências vividas na Prática de Ensino Supervisionada, refletindo acerca de todos os processos de ensino-aprendizagem desenvolvido ao longo do ano letivo de 2020/2021, em duas turmas numa escola secundária em Lisboa. Todo o processo do estágio decorreu com a supervisão de uma Professora Cooperante e de uma Orientadora de Estágio, docente no Instituto Piaget de Almada. A estrutura definida pela instituição prevê a compreensão do relatório dividido em 4 áreas fundamentais: “Profissional, social e ética; Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; Participação na escola e relação com a comunidade; e, Desenvolvimento Profissional ao longo da vida”. Em relação à primeira área, destaco a oportunidade de conhecer a estrutura do ensino público pela ótica de professor, além da responsabilidade que o ensino traz para a nossa sociedade. Na segunda área, retrato todos os processos desenvolvidos ao longo de um ano de estágio, no entanto, destaco as dificuldades que identifiquei tal como as soluções que criei, culminando no crescimento pessoal e profissional que experienciei. Relativamente à terceira área, para além de descrever todos os processos que envolvem a relação e responsabilidade que um professor tem com a comunidade escolar, destaco a capacidade que um grupo de alunos bem orientados pode ter numa comunidade escolar. Por fim, na última área, realizei um estudo com o objetivo de comparar a habilidade com bola em função da idade e do género. Participaram 94 alunos, a frequentarem o 7º e o 10º ano de escolaridade (47 rapazes e 45 raparigas) entre os 12 e 16 anos. Foram usados os dois testes de habilidade com bola (1- agarrar a bola com uma mão e 2- lançar ao alvo na parede) da banda 3 da bateria de testes MABC-2. Observou-se uma diferença significativa entre géneros em agarrar e lançar a bola, tendo o género masculino demonstrado maior desempenho. Em relação à idade, os alunos do 10º ano demonstraram melhor desempenho em “atirar e agarrar”, quer com a mão preferida quer com a não preferida. A planificação das aulas deve levar em consideração estas diferenças entre géneros.

Palavras Chave: Estágio; Processo de ensino-aprendizagem; Habilidade com bola; Idade; Género.

ABSTRACT

This report aims to present and evaluate the experiences lived in the Supervised Teaching Practice, reflecting on all the teaching-learning processes developed throughout the 2020/2021 school year, in two classes in a secondary school in Lisbon. The entire internship process took place under the supervision of a Cooperating Professor and an Internship Advisor from Instituto Piaget de Almada. The structure defined by the institution foresees the understanding of the report divided into 4 fundamental areas: “Professional, social and ethical; Development of teaching and learning; Participation in the school and relationship with the community; and, Lifelong Professional Development”. Regarding the first area, I highlight the opportunity to know the structure of public education from the perspective of a teacher, in addition to the responsibility that teaching brings to our society. In the second area, I portray all the processes developed over a year of internship however, I highlight the difficulties that I identified as well as the solutions that I created, culminating in the personal and professional growth I’ve experienced. Regarding the third area, in addition to describing all the processes that involve the relationship and responsibility that a teacher has with the school community, I highlight the capacity that a group of well-oriented students can have in a school community. Finally, in the last area I carried out a study with the aim of comparing ball skill in relation to age and gender. 94 students participated, attending the 7th and 10th grades of schooling (47 boys and 45 girls) between 12 and 16 years old. The two ball skill tests (1- grabbing the ball with one hand and 2- throwing at the target on the wall) from band 3 of the MABC-2 test battery were used. There was a significant difference between genders in grabbing and throwing the ball, with the male gender showing greater performance. In relation to age, 10th grade students demonstrate better performance in shooting and grabbing with either the preferred or non-preferred hand. Lesson planning must take these gender differences into account.

Keywords: Internship; Teaching-learning process; Ball skill; Age; Gender.

ÍNDICE

DECLARAÇÃO DE AUTENTICIDADE	I
AGRADECIMENTOS	II
RESUMO.....	IV
ABSTRACT	V
ÍNDICE DE TABELAS	VIII
GLOSSÁRIO.....	IX
1 – INTRODUÇÃO	1
2 – PERFIL DO ALUNO	3
3 – DESENVOLVIMENTO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM.....	5
3.1.1 – Caraterização da Escola	5
3.1.2 – Caracterização das turmas de estágio	6
3.2 – Objetivos de Estágio	8
3.2.1 – Objetivos Gerais	8
3.2.2 – Objetivos Específicos	9
3.3 – Planificação das atividades desenvolvidas	13
3.3.1 – Planeamento.....	13
3.3.2 – 1º Etapa	14
3.3.3 – 2º Etapa	16
3.3.4 – 3º Etapa	16
3.3.5 – 4º Etapa	17
3.3.6 – Aula Tipo	18
3.4 – Ensino	20
3.5 – Avaliação	22
4 – PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA DE RELAÇÃO COM A COMUNIDADE	26

4.1 – Direção de turma.....	26
4.2 – Saída de campo	27
4.3 – Relação com comunidade escolar.....	27
4.4 – Desporto Escolar.....	28
5 – DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL AO LONGO DA VIDA	30
5.1 – Introdução	30
5.2 – Enquadramento Teórico.....	30
5.3 – Metodologia.....	32
5.4 – Procedimentos.....	33
5.5 – Procedimentos Estatísticos	34
5.6 – Resultados.....	35
5.7 – Discussão	36
5.8 – Conclusão	37
6 – REFLEXÃO	39
7 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	41
8 – REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS	45

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Datas dos períodos e etapas da turma 10º A	144
Tabela 2 - Datas dos períodos e etapas da turma 7º G	14
Tabela 3 - Comparação geral entre anos de escolaridade	35
Tabela 4 - Comparação geral entre géneros	36

GLOSSÁRIO

PES – Prática Ensino Supervisionada

MEEFEBS – Mestrado do Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário

ISEIT – Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares

PNEF – Plano Nacional de Educação Física

PIF – Plano Individual de Formação

GEF – Grupo de Educação Física

ZSAF – Zona Saudável de Aptidão Física

UD – Unidade Didática

EF – Educação Física

DT – Direção de Turma

DE – Desporto Escolar

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

CM – Coordenação Motora

AGIC – Avaliação, Gestão, Instrução e Clima

CEF – Cursos de educação e formação

AEC – Atividades Extracurriculares

I – Nível Introdução

E – Nível Elementar

1 – INTRODUÇÃO

O presente documento surge no âmbito da realização da Prática de Ensino Supervisionada (PES), unidade curricular integrante do segundo ano de Mestrado do Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário (MEEFEBS) do Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares (ISEIT) do Campus Universitário de Almada. A PES tem como objetivo proporcionar ao professor estagiário a possibilidade de aplicar os conhecimentos adquiridos na formação inicial em atividades letivas, conduzidas pelo próprio, de forma a orientar e regular o processo de ensino-aprendizagem no decorrer do ano (PNEF, 2001).

Pretendi com a minha ação promover alterações nas competências e conhecimentos dos alunos, através de um ensino eficaz, onde valorizei as qualidades ao invés de compensar as dificuldades, por meio da igualdade de aquisição com o ensino organizado, por objetivos a serem alcançados por todos conforme as suas necessidades, pelo que utilizei um planeamento por etapas, seguindo um ensino individualizado (Crahay, 2013). Segundo Heacox (2006) o professor deve apresentar um papel colaborador, pois diferenciar o ensino requer tempo e esforço. No entanto, o professor não necessita de percorrer este caminho sozinho, principalmente nesta situação de início de carreira. Deste modo, procurei outros professores na escola, partilhei materiais, informações pertinentes, estratégias e recursos. Todos os esforços que realizei visaram promover o bem comum, os alunos.

Segundo Reis (2011), o processo de desenvolvimento só é consumado se houver análise, discussão e reflexão logo, só poderá existir melhoria da ação educativa se houver observação e discussão de aulas, algo que se concretizou com a intervenção do professor orientador cooperante, professores do Grupo de Educação Física (GEF) e colegas de curso. Todos os objetivos que propus visaram as quatro dimensões de formação e intervenção do estágio: Dimensão Profissional, Social e Ética; Dimensão do Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem; Dimensão de Participação na Escola e Relação com a Comunidade; Dimensão de Desenvolvimento Profissional ao Longo da Vida.

“Educação Física é um empreendimento de ensino-aprendizagem, no qual é dada aos jovens a possibilidade de adquirirem o conhecimento, as competências e as atitudes

necessários para uma participação emancipada, recompensadora e prolongada na cultura do movimento” (Crum, 2000).

A realização do estágio é uma etapa fundamental e crítica para a concretização do percurso académico, tendo sido um ano de confronto entre os conteúdos adquiridos e a operacionalização dos mesmos. A lecionação é a parte mais relevante no estágio a nível profissional, em que a experiência foi vivida mais intensamente, abordando todos os aspetos de vida como docente, em que coloquei verdadeiramente em prática tudo o que aprendi durante a licenciatura e o mestrado.

Bom e Brás (2003), referem que o Estágio Pedagógico é o garante institucional da formação de Professores de Educação Física reconhecidos como profissionais e não apenas de licenciados em Educação Física (EF), que nos permite a distinção necessária de outras profissões no âmbito das atividades físicas e desportivas.

A minha intervenção proporcionou-me aclarar e crer que estou preparado para entrar no mundo profissional e assim contribuir para o desenvolvimento de jovens na área das atividades físicas e, desta forma, penso ter conseguido aplicar tudo aquilo que adquiri até ao momento, concretizando os meus objetivos. A fase pandémica constituiu um desafio, que me obrigou a procurar soluções novas conjuntamente com os colegas do GEF, tendo sido uma experiência muito enriquecedora.

2 – PERFIL DO ALUNO

Considero-me uma pessoa com sorte, que teve oportunidade de crescer e brincar no campo. Muito mais tarde me apercebi, talvez apenas até há pouco tempo, que todas as brincadeiras desde trepar árvores, saltar e equilibrar-me entre pedras ou troncos, correr pelos montes e ribeiras que ali existiam, fizeram com que o meu desenvolvimento motor fosse muito maior e diversificado, resultando num gosto por toda a atividade física que pudesse realizar e que foi crescendo cada vez mais ao longo do meu percurso.

A primeira vez que tive contacto com o treino foi em 2005 com 13 anos, na modalidade de futebol, paixão que nasceu nesse momento, assumindo até que o sonho maior seria tornar-me jogador profissional. Desde cedo percebi que, apesar de toda a disponibilidade física, agilidade e habilidade que oferecia, tal não seria suficiente para me tornar num dos melhores entre colegas. No entanto, nunca desisti de jogar pois cada vez que praticava sentia uma felicidade que nunca conseguia sentir em mais algum lugar.

Durante o percurso escolar tive também a felicidade de me cruzar com muitos professores de Educação Física, que ofereciam todas coisas diferentes: desde o ensino primário onde aprendi que realizar jogos em equipa era muito divertido, passando pelo 3º ciclo onde descobri que existiam muitas modalidades desportivas desafiantes e interessantes, terminando no ensino secundário onde realmente aprendi o significado de Educação Física, tal como os seus reais objetivos. Neste nível de ensino tive o privilégio de ser lecionado por um grupo de estagiários que mudaram completamente a minha visão sobre o que significava a Educação Física, tendo sido capaz de me mostrar o gosto que sentiam ao acompanhar o desenvolvimento dos seus alunos no que diz respeito ao nível das suas capacidades. Isso deu-me a perspetiva de que nos podemos sempre superar, tal assim como do crescimento individual enquanto pessoa e como podemos influenciar os que estão à nossa volta se pensarmos que não temos apenas de ser nós a tornarmo-nos melhores. pois ao ajudar os outros recebemos muito mais saldo emocional do que quando recebemos as notas de 20 valores. Foi a partir deste momento que decidi que teria de rumar ao ensino e, sendo o desporto a minha paixão, decidi-me tornar treinador de futebol.

O meu percurso levou-me à Faculdade de Motricidade Humana onde me licenciiei em Ciências do Desporto no ramo de Treino Desportivo com especialização em futebol, onde adquiri o primeiro nível de treinador. Antes ainda de terminar a licenciatura comecei a orientar treinos a camadas jovens no clube de futebol onde jogava, onde obtive a

primeira amostra do sentimento de orgulho e realização ao contribuir para o crescimento e desenvolvimento de crianças. Assim, decidi que deveria continuar a minha formação e ingressei no Mestrado em Treino Desportivo especializado em futebol na mesma faculdade.

Este mestrado deu-me a oportunidade de estagiar na academia de futebol do Sport Lisboa e Benfica, o Caixa Futebol Campus, considerado um dos locais mais conceituados do mundo para o treino de jovens, que me fez crescer muito mais num ano enquanto profissional e pessoa do que todos os anos que passei em formação até ali. O contacto com o mundo profissional, pessoas extremamente qualificadas, lidar com a pressão da exigência em ser sempre os melhores procurando soluções que parecem por vezes impossíveis de alcançar, foram sem dúvida fatores impulsionadores para o meu crescimento, além de todas as portas e oportunidades que se abrem depois de me dar a conhecer e mostrar a minha qualidade de trabalho. Depois de muitas alterações a nível pessoal e profissional acabei por realizar todos os deveres do mestrado com a exceção da entrega do relatório, que devido a razões profissionais acabei por deixar passar o prazo.

Entretanto tive oportunidade de realizar algumas aulas de atividades extracurriculares (AEC) de Expressão Física e Motora, algo que me trouxe imenso prazer e realização pessoal e senti, nesse momento que, apesar do meu sonho passar sempre pelo futebol, poderia nesta área de ensino encontrar uma atividade profissional que me realizaria a nível pessoal além de me trazer maior estabilidade de vida do que o mundo do futebol. Desta forma obtive uma oportunidade de emprego que requeria completar a formação superior de professor de educação física, tendo ingressado no mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Ao ingressar neste novo desafio senti que estava mais preparado por toda a minha experiência acumulada (7 anos como treinador de futebol nas camadas jovens e 2 anos a realizar AEC de Expressão Física e Motora), o que resultou num percurso realizado com muito sucesso até este momento, onde consegui utilizar todas as ferramentas e conhecimento que adquiri de forma exemplar procurando demonstrar sempre o meu valor e ao mesmo tempo procurar em ajudar todas as pessoas com quem tive contacto a evoluir também, desde alunos a colegas e até mesmo orientadores.

Desta forma, me encontro hoje aqui para terminar uma etapa importante da minha vida de forma a poder seguir outra.

3 – DESENVOLVIMENTO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

3.1.1 – Caracterização da Escola

A escola pertence ao Agrupamento de Escolas de Lisboa, onde num total de 5 instituições, esta é a única com ensino de 3º ciclo e secundário. A escola apresenta uma oferta de cursos maioritariamente científico-humanísticos, mas também cursos profissionais e ainda cursos de educação e formação (CEF). Esta instituição nasce de uma fusão de duas escolas aquando da requalificação nacional das escolas públicas. Depois desta requalificação, a escola passou a estar dotada de infraestruturas de qualidade superior, nomeadamente para a área de Educação Física, tendo aumentado o número de espaços e equipamentos disponíveis para a sua lecionação. Devido à situação de pandemia e cuidados a ter na lecionação das aulas, neste momento o GEF definiu 6 espaços diferentes para a realização das aulas: A – Pavilhão principal; B – Pavilhão secundário; G – Espaço de Ginástica; T – Espaço do ténis de mesa; J – Pavilhão de Judo e Danças; E – Espaço do campo de jogos exterior. Cada espaço tem a sua especificidade pois certos materiais e equipamentos foram colocados pelo GEF propositadamente para que sejam realizadas certas matérias em espaços específicos. Os espaços mais polivalentes são o A, B e E pois, permitem que se possam jogar todos os jogos desportivos coletivos (JDC), matérias do atletismo, danças e raquetes. No espaço G é onde se encontra todo o material de ginástica logo, é o espaço de excelência para a realização desta matéria. O espaço T e J são considerados adaptações para este ano, ou seja, o espaço J está agregado ao E mas só é utilizado no caso de chuva de forma a privilegiar as aulas no exterior, já o T é um espaço reduzido normalmente destinado apenas ao desporto escolar de ténis de mesa. Ambos são espaços polivalentes no que diz respeito ao material, no entanto por apresentarem um tamanho reduzido não apresentam condições para lecionação de JDC. De uma forma geral, todos os espaços são adequados para uma lecionação da EF cumprindo com a sigla ABCD (A- aptidão; B- bolas; C- colchões; D- dança).

Em relação ao Desporto Escolar (DE), a escola oferece a possibilidade de frequentar os treinos de Voleibol, Futsal, Basquetebol, Andebol, Paddle e Natação, sendo que dois últimos são realizados em espaços fora da escola. Todas estas modalidades são dinamizadas pelos professores de EF.

Desta forma, considero que a instituição em causa reúne todos os recursos materiais e humanísticos para uma lecionação da disciplina de EF com qualidade.

3.1.2 – Caracterização das turmas de estágio

A turma de 7º ano tem 24 alunos, 12 rapazes e raparigas, onde apenas um dos alunos tem idade superior ao expectável para esta turma. A turma de 10º ano iniciou com 28 alunos inscritos, no entanto, após o decurso de 2 semanas de aulas, a turma passou a contar com 23 alunos, 13 rapazes e 10 raparigas com todos os alunos a apresentarem uma idade correspondente ao expectável para este nível de ensino. A turma de 7º ano realiza 2 aulas por semana de 45' e 90', já a turma de 10º ano realiza duas aulas de 90', algo que não corresponde à recomendação dos PNEF. Estes aconselham, para o ensino básico, três vezes 45 minutos e para o ensino secundário 90 minutos mais duas vezes 45 minutos. Esta proposta dos PNEF baseia-se nos princípios da continuidade, ou seja, menos tempo entre sessões de forma continua promove melhores adaptações nos alunos.

Como estratégia para conhecer melhor as turmas, foi realizado um questionário sociométrico de forma a caracterizá-las. Este serviu também como ponto de partida para a formação de grupos na primeira etapa, permitindo identificar possíveis elementos facilitadores (atletas federados) e alunos com mais dificuldades.

De uma forma geral, as duas turmas revelaram um número considerável de alunos que praticam desporto regularmente, no entanto, verificou-se uma diferença com algum significado entre o número de alunos que não praticam desporto, três alunos no 7º ano e sete alunos no 10º. Relativamente aos alunos que praticam desporto federado, ambas as turmas revelaram possuir praticantes de desportos variados (futsal, futebol, basquetebol, basquetebol, voleibol, ginástica acrobática e artística, badminton, patinagem artística, surf e dança) podendo estes ser elementos facilitadores na lecionação dessas mesmas matérias, ajudando os colegas com mais dificuldades.

Estas questões não serviram apenas para a formação de grupos, mas também para identificar outras características dos dois grupos de alunos. Procurei perceber como caracterizam a disciplina de EF e quais os seus objetivos. Desde logo identifiquei um equívoco por parte da maioria dos alunos que relacionam a disciplina apenas com aprender o desporto ou realizar prática desportiva. Algo que não é inteiramente incorreto mais muito limitador do valor real que a disciplina tem para os alunos, como aprender a relacionar a atividade física com a melhoria da saúde, explicando os fenómenos desse

processo. Outro aspeto que destaco da realização desta ficha é a escolha dos *hobbies*, onde mais de 80% refere um desporto ou prática de atividade física como o seu *hobbie* favorito, algo muito positivo visto que a grande parte dos jovens hoje em dia refugia-se muito nos videojogos e redes-sociais.

De forma a completar a caracterização da turma procurei obter mais informações na escola acerca destes alunos por intermédio das diretoras de turma. Verifiquei, no entanto, tratando-se de anos que iniciam o 3º ciclo e o secundário, as turmas foram formadas maioritariamente por alunos vindos de diferentes escolas.

Com os dados que obtive foi possível construir os grupos de trabalho para a 1ª etapa de forma mais organizada, tendo em conta os objetivos da mesma, procurando heterogeneidade de nível e género, tal como distribuir os elementos facilitadores pelos diferentes grupos.

3.2 – Objetivos de Estágio

Os objetivos são um guia de orientação em todo o nosso processo, desde as escolhas que planeamos, às ações que realizamos no momento de prática efetiva, moldando todo o processo de ensino-aprendizagem. Posto isto, para a definição de objetivos é necessário que sejam específicos, mensuráveis, aceitos, realistas e temporais, formando assim a sigla SMART, que segundo Lazarus, citado em Jung (2007) representam o seguinte: *Specific* (Específicos), os objetivos devem ser formulados de forma específica e precisa; *Measurable* (Mensuráveis), devem ser definidos de forma a poderem ser medidos e analisados, só assim é possível compreender se foram atingidos; *Attainable* (Atingíveis), devem ser aceitos por quem os define e executa, de forma a serem alcançáveis; *Realistic* (Realistas), devem ser definidos para que não pretendam alcançar metas muito superiores aos meios que dispõem, tornando-os sempre exequíveis e reais; *Time-bound* (Temporais), devem apresentar uma duração predefinida, como uma data para os alcançar. Desta forma, os objetivos definidos para a realização da PES serão subdivididos em gerais e específicos.

3.2.1 – Objetivos Gerais

A - Potenciar as competências dos alunos nas diferentes áreas de avaliação (Atividades Físicas, Aptidão Física, Conhecimentos, Atitudes e Valores). Segundo os PNEF (2001), tanto o 7º como o 10º são anos de consolidação dos conteúdos abordados nos respetivos ciclos anteriores, no entanto, os alunos que iniciam estes novos ciclos ainda se encontram deficitários em algumas matérias. Deste modo, a avaliação inicial surge como necessidade para definir objetivos a alcançar, estabelecendo prioridades para orientar o processo de ensino-aprendizagem, tendo como foco a elevação das competências dos alunos, nas primeiras etapas do processo (Carvalho, 2017).

B - Promover o desenvolvimento harmonioso e multilateral dos alunos. Segundo Simões et al. (2014), a Educação Física é uma atividade curricular eclética que preconiza os mais diversos tipos de atividade física, como jogos desportivos coletivos (JDC), ginástica, atletismo, danças, exploração da natureza, etc. É igualmente inclusiva; adaptada às necessidades do aluno, visando o desenvolvimento multilateral do mesmo através da promoção de um estilo de vida saudável, do desenvolvimento da aptidão física, da cultura motora e de competências sociais.

C - Aplicar um ensino eficaz nas aulas, tendo em conta, os diferentes domínios das mesmas (avaliação, gestão, instrução e clima). A gestão da sala de aula é uma das variáveis influenciadoras do aproveitamento dos alunos (Marzano, 2005). O autor afirma que a gestão se refere às providências e procedimentos necessários para estabelecer e manter um ambiente onde o ensino e a aprendizagem se possam desenvolver, ou seja, o professor é o principal responsável pela criação deste clima, devendo tomar decisões para que isso aconteça. Segundo Silva e Lopes (2015), o que determina a qualidade de um professor são as atitudes, uma matriz de planeamento, organização, ensino e avaliação de competências. Desta forma, pretende-se procurar estratégias para corresponder a estes pontos.

D - Desenvolver e aperfeiçoar competências nas matérias com menos experiência. Tanto melhor se conseguem resolver os problemas e desenvolver outras estratégias, quanto mais profundo e melhor se dominarem os conteúdos que o professor leciona. Assim se definem os professores eficazes. Tal como afirma Crum (2000), uma das competências para que o professor possa desenvolver as suas funções corretamente é o conhecimento dos conteúdos que leciona. Apesar de não existir uma matéria totalmente desconhecida para mim, existem algumas que não domino os seus conteúdos por completo, como por exemplo: ténis de mesa; dança e atletismo. Desta forma, este é um dos objetivos para corresponder às exigências do estágio.

3.2.2 – Objetivos Específicos

Os objetivos específicos vêm completar e especificar a minha ação em cada um dos objetivos gerais, relacionando com os mesmos.

A.1 – Melhorar as competências dos alunos nas matérias prioritárias, por forma a não existir classificações negativas na disciplina;

A.2 – Colocar todos os alunos na Zona Saudável de Aptidão Física (ZSAF);

A.3 – Combater possíveis casos de sedentarismo.

B.1 – Promover aulas ecléticas, com variedade de estímulos e motivadoras para os alunos.

C.1 – Promover um elevado tempo potencial de aprendizagem nos alunos;

C.2 – Melhorar as competências pessoais ao nível da instrução.

D.1 – Aprofundar conhecimentos relativos à lecionação de matérias como a ginástica, dança e andebol.

A relação entre os objetivos gerais e específicos resultam na formulação de objetivos operacionais que estão presentes tanto no plano anual como nas próprias Unidades Didáticas (UD) e planos de aula.

Para além dos objetivos propostos ainda existem outros mais focados e específicos para o professor que deve desenvolver competências específicas relativamente à sua ação pedagógica, de forma a melhorar a qualidade de ensino e assim tornar o mesmo mais eficaz. A aula é o momento mais importante da ação do professor e o planeamento prévio e decisão em relação aos objetivos propostos têm elevada importância, mas a forma como o professor processa, orienta e operacionaliza essas decisões em aula é que promovem alterações no desenvolvimento dos alunos. Assim, é fulcral definir aspetos que o professor deve melhorar e, de acordo com as dimensões Avaliação, Gestão, Instrução e Clima (AGIC) (Siedentop, 1990), estes são os aspetos que considere mais importantes para desenvolver:

- Melhorar a instrução, mais precisamente o número de feedbacks que dou, a forma como os dou e completar o ciclo;
- Melhorar a pertinência das tarefas e a diversificação de estratégia, ou seja, conseguir diferenciar e adequar as tarefas aos alunos e ao espaço;
- Melhorar a colocação de voz, de forma a conseguir dar feedback sem ter de me deslocar em espaços mais amplos;
- Melhorar o posicionamento no espaço da aula, especificamente nos momentos em que me dirijo a um aluno para corrigir uma ação;
- Melhorar a gestão de tempo nas estações e nas rotações das mesmas;
- Formar grupos de acordo com necessidades dos alunos e em turmas com um número elevado de alunos;
- Melhorar a minha autoconfiança.

De forma a conduzir a minha ação pedagógica da melhor forma, apliquei as seguintes estratégias:

- Observar aulas de outros professores;

- Preencher fichas de observação e discutir as mesmas com os professores;
- Construir um plano anual e definir objetivos para a turma a partir da avaliação inicial;
- Criar unidades didáticas e planos de aula;
- Procurar desenvolver a relação com os alunos e, assim, moldar o clima da aula para criar motivação nos mesmos;
- Oferecer ferramentas para incentivar a autonomia nos alunos;
- Identificar e corrigir imediatamente o desempenho dos alunos mediante feedback;
- Fechar o ciclo de feedback ou seja, observar e analisar o desempenho do aluno, corrigir as falhas detetadas com feedback em relação aos critérios de êxito da ação, repetindo o mesmo processo avaliando possíveis alterações no desempenho, apreciar de forma qualitativa o desempenho e definir novos objetivos para o aluno.

Em todos os momentos do estágio procurei realizar todas as minhas ações de forma a cumprir os objetivos a que me propus. No entanto, identifico alguns onde obtive mais sucesso que outros e ainda assim, de um modo geral, tenho consciência que não houve qualquer objetivo por cumprir. Em grande parte do tempo a minha experiência anterior revelou-se como principal fator para este sucesso por já ter vivenciado problemas iguais ou muito parecidos, encontrando estratégias que utilizei anteriormente. Não obstante, o fator que mais influenciou positivamente o meu sucesso foram as horas de reflexão e discussão diárias de ideias com a orientadora cooperante que permitiu desenvolver novas soluções da mistura das suas experiências anteriores com as minhas.

Como referi, tenho consciência que alguns objetivos foram melhor concretizados do que outros. Tendo como exemplo parte do objetivo 1, em que senti maior dificuldade em ajudar a desenvolver a aptidão física dos alunos, apesar dos valores de referência não se encontrarem abaixo do que é indicado nas tabelas de referência, o facto de apenas existirem 135 min divididos num bloco de 90min e outro de 45 min para os alunos do 7º ano limitou muito o seu desenvolvimento, pois encontrava-me muito focado nas outras matérias das atividades físicas por observar uma enorme falta de bases para os alunos deste nível de ensino. Ao fazer uma retrospectiva de todo o processo, percebo que poderia

ter usado outras estratégias para com os alunos de forma a que tivessem mais oportunidades de desenvolver as suas capacidades físicas, nomeadamente propor a realização de exercícios práticos com exercícios específicos a cada capacidade em casa.

3.3 – Planificação das atividades desenvolvidas

O presente capítulo pretende apresentar as metas que me decidi alcançar com a intervenção pedagógica nas duas turmas de estágio. Pretende também apresentar como foi elaborado todo o planeamento, quais as técnicas, estratégias, meios e recursos utilizados ao longo do ano.

3.3.1 – Planeamento

O planeamento refere-se à forma como a ação pedagógica está estruturada na escola em questão e nas turmas atribuídas ao professor estagiário, seguindo um planeamento por etapas (tabela 1 e 2). Para tal, as estratégias baseiam-se na recolha de dados da turma, de forma a caracterizar a mesma, definir com o orientador cooperante os objetivos de cada etapa, e enviar os planos para aprovação do mesmo.

Como já referido, o GEF segue o ensino baseado no modelo por etapas como é recomendado pelos PNEF que, na minha opinião, é uma forma organizativa mais eficaz por permitir uma maior individualização, respeito pela diferenciação de ritmos de aprendizagem, para além de possibilitar a operacionalização de aulas polimáticas que se tornam mais motivantes para os alunos, assim como a formação de UD com objetivos semelhantes. Desta forma, iniciamos o ano com a primeira etapa denominada avaliação inicial, onde o professor consegue determinar o nível inicial da turma e assim projetar os objetivos terminais, consoante o potencial que os alunos apresentam. A segunda etapa tem como objetivo trabalhar as prioridades de cada aluno, no entanto, existe um foco maior nos alunos que apresentam mais dificuldades para que tentem alcançar os níveis Introdução (I) nas matérias onde se encontram mais perto de cumprir os critérios necessários. Na terceira etapa, como o nome sugere, o objetivo é que exista progresso nos alunos via novas aprendizagens ou desenvolvimento das adquiridas no ano anterior. Já na quarta etapa, o objetivo passa pela consolidação das aprendizagens desenvolvidas ao longo do ano, resultando num produto que representa a avaliação final do aluno.

Desta forma, foram definidas as seguintes datas para cada turma:

Tabela 1 – Datas dos períodos e etapas da turma 10º A

Períodos	1º Período		2º Período		3º Período
	18/09 a 18/12		04/01 a 26/03		06/04 a 23/06
Etapas	1ª – Avaliação Inicial	2ª - Prioridades	3ª - Progresso	4ª - Produto	
	18/09 a 26/10	30/10 a 18/01	08/02 a 21/05	24/05 a 23/06	

Tabela 2 – Datas dos períodos e etapas da turma 7º G

Períodos	1º Período		2º Período		3º Período
	18/09 a 18/12		04/01 a 26/03		06/04 a 23/06
Etapas	1ª – Avaliação Inicial	2ª - Prioridades	3ª - Progresso	4ª - Produto	
	22/09 a 29/10	03/11 a 21/01	09/02 a 20/05	25/05 a 22/06	

Para que todas estas etapas tenham o seu propósito conseguido é muito importante que o professor construa o plano anual de turma e, a partir dos objetivos definidos para cada matéria, crie as UD, transformando as mesmas em planos de aula. O plano anual de turma é construído a partir dos dados recolhidos na primeira etapa, além dos dados referidos na caracterização da turma, recursos espaciais e materiais existentes tal como o documento do *roulement* de espaços (Rosado e Mesquita, 2009). Foram então elaborados os planos anuais de turma com todas as informações relativas às datas de início e fim de cada período, etapa, UD e rotação dos espaços, além de descrever o número de aulas previstas e a definição dos objetivos operacionais para cada matéria em cada UD.

3.3.2 – 1º Etapa

A primeira etapa é caracterizada pela sigla EROS que significa Etapa de Receção e Orientação para o Sucesso (PNEF, 2001), sendo nesta etapa que se realiza a avaliação inicial e se consolidam todas as regras de funcionamento das aulas, com maior cuidado

agora pois com o momento de pandemia existem mais cuidados e regras a cumprir do que o habitual.

A formação de grupos nesta etapa pretende seguir o pressuposto de existir heterogeneidade de género e nível, utilizando os dados disponíveis, além de distribuir os alunos que praticam desporto federado pelos grupos de forma a ter pelo menos um aluno praticante em cada grupo. Devido às restrições impostas pela pandemia e segundo as sugestões enviadas pela Direção Geral de Saúde, o GEF definiu que todas as turmas só poderiam realizar jogos no máximo até 3x3 em espaço amplo, o que levou à necessidade de definir grupos com o máximo de 6 alunos. Desta forma, com os dados recolhidos no questionário e por parte dos professores anteriores, para as duas turmas foram definidos 4 grupos de 6 alunos que resultam obrigatoriamente na definição de 4 áreas de trabalho em todas as aulas, independentemente do espaço onde nos encontramos. Este tipo de decisão em definir grupos heterogéneos é tomada devido a ser amplamente conhecido que os alunos com mais dificuldade beneficiam da presença e ajuda dos alunos com mais competência, principalmente nos JDC (Heacox, 2006; Dyson, Griffin & Hastie, 2004).

Esta é a etapa onde se definem muitos objetivos para a turma, grupo de alunos e individualmente, depois de analisar os dados recolhidos durante a avaliação inicial (Rosado & Silva, 1999), determinando assim os grupos de trabalho para o início da segunda etapa.

Ainda sobre a planificação desta etapa, por não se encontrar atualizado o Protocolo de Avaliação Inicial, decidi em conjunto com a orientadora todas as matérias a lecionar, em que deveríamos incluir pelo menos 3 matérias diferentes em cada aula, sempre que possível. Como não é viável avaliar todas as áreas ao mesmo tempo, foi sempre definida uma como principal e caso possível também avaliar as restantes. No entanto, todas tinham definidos critérios de êxito pois pese embora a avaliação inicial, esta etapa também pressupõe como objetivo o desenvolvimento das competências dos alunos.

Tornou-se muito difícil, no início, conseguir adequar todos os conteúdos a observar em exercícios mais reduzidos devido à limitação dos grupos imposta pela pandemia, o que resultou mesmo na impossibilidade da realização de alguns exercícios padrão para avaliação no nível Introdução, principalmente nos JDC. Contudo, conseguimos no fim desta etapa, definir grupos de alunos com poucas dificuldades,

algumas dificuldades e muitas dificuldades, que serviram como ponto de partida para a construção de novos grupos para a seguinte etapa.

3.3.3 – 2º Etapa

Esta segunda etapa é definida como etapa das prioridades, definidas pela avaliação inicial. Pretende-se então, que possam ser trabalhados conteúdos que deem resposta a estas mesmas prioridades, seguindo as orientações definidas pelos próprios PNEF, de trabalhar as matérias onde os alunos com mais dificuldades estão mais perto de atingir o nível I e assim obter avaliação positiva e trabalhar ao mesmo tempo as matérias onde os alunos com poucas dificuldades já atingiram o nível I e tentam progredir para o nível E. Porém, entre estes dois objetivos definimos o seguinte: os alunos com mais dificuldades deveriam ter mais tempo útil para trabalhar as suas prioridades durante as aulas. Assim, foram definidos novos grupos de trabalho, mantendo a heterogeneidade de nível como fator de escolha principal pois, como referido anteriormente, os alunos com mais dificuldades beneficiariam com este tipo de grupo (Heacox, 2006), no entanto, agora teríamos grupos formados com mais rigor, pois com os dados recolhidos na avaliação inicial identificamos melhor as dificuldades de cada aluno.

Seguindo o pressuposto anterior, defini algumas matérias como prioritárias tanto para o 7º e 10º ano, pois são aquelas que, segundo os dados recolhidos, os alunos com mais dificuldade estavam mais perto de alcançar o nível I. Foram então escolhidas 2 matérias de JDC (Basquetebol e Voleibol), 3 submatérias de atletismo (salto em comprimento, salto em altura e corrida de estafetas) e 1 dança social (merengue). A ginástica de solo foi também definida como prioritária pelo facto da maioria dos alunos revelar dificuldades. Os objetivos operacionais foram definidos para cada UD tendo em conta os objetivos gerais e numa perspetiva de progressão, ou seja, do simples para o complexo, do específico para o global. Em todos os planos de aula para cada exercício também são sempre definidos os critérios de êxito, algo essencial para que o aluno possa sentir-se orientado nos momentos da tarefa. Todos estes objetivos encontram-se definidos no plano anual de cada turma e nos planos de aula.

3.3.4 – 3º Etapa

Esta é denominada como etapa de progresso, onde o principal objetivo passa por isso mesmo, orientar os alunos para que possam progredir nas matérias que se encontram

mais perto de alcançar o próximo nível. Ainda assim, nesta etapa é essencial abordar também as matérias preteridas durante a 2ª etapa.

Devido aos constrangimentos apresentados pela pandemia, mais especificamente pelo confinamento que surgiu, esta etapa foi reestruturada e prolongada, encurtando assim a seguinte, visto que os alunos iriam necessitar mais de uma estrutura de progressão. Desta forma apresentou 4 UD para cada turma, no entanto devido à diferença de idades o 7º ano retomou o ensino presencial primeiro, que resultou em apenas 2 unidades didáticas em regime de ensino à distância comparativamente a 3 para o 10º ano.

As matérias a lecionar, como estruturar cada aula de 90/45 min e como adaptar os critérios de avaliação no período de ensino à distância foram decididos por todos os professores do GEF, além de definir que iríamos lecionar as mesmas matérias com os mesmos materiais de apresentação e instrumentos de avaliação para todas as turmas do mesmo nível de ensino. Desta forma, durante este período o meu exercício enquanto professor resultou apenas em aplicar planos do GEF.

No regresso ao ensino presencial, decidi formar grupos heterogéneos de nível durante as primeiras 2 semanas, para depois alterar os mesmos e construir assim grupos homogéneos de nível. Como referido anteriormente, esta etapa pressupõe orientar os alunos para que possam progredir nas matérias em que estão mais perto de concluir o nível por isso, fazia sentido dar oportunidade aos alunos com menos dificuldades de se agruparem e trabalhem em condições de competitividade mais elevada e, assim explorar critérios de nível elementar nas diversas matérias, nomeadamente os JDC. Durante esta etapa, surgiram cada vez mais situações de jogo reduzido e jogo global, de forma a que estes mesmos alunos consigam alcançar esta meta do nível elementar.

3.3.5 – 4ª Etapa

Nesta etapa pretende-se que os alunos consolidem os conteúdos e demonstrem as competências adquiridas ao longo do ano e, seguindo a denominação da etapa devem apresentar o produto de tudo aquilo que desenvolveram.

Como referido anteriormente, esta etapa sofreu um encurtamento referente ao que estava planeado no início do ano, tornando-se mais densa no que diz respeito aos momentos em que os alunos deveriam demonstrar o produto daquilo que conseguiram desenvolver até à data. Desta forma, a maioria das aulas teve uma estrutura onde realizámos mais exercícios, critério para avaliação das ações globais da matéria.

Mantiveram-se os grupos homogêneos de nível, mas por vezes era necessário misturar alguns alunos e assim formar pequenas equipas heterogêneas de nível. Estas alterações pontuais servem para ajudar aos alunos com mais dificuldades a alcançar níveis noutras matérias onde estavam mais longe de forma a conseguirem melhorar ainda mais a sua nota final.

3.3.6 – Aula Tipo

Uma das estratégias utilizada para a lecionação passa por definir a estrutura de uma aula que serviria para todas as mesmas lecionadas em todas as etapas, de forma a conseguir organizar, orientar e estruturar todo o processo de ensino-aprendizagem com maior eficiência possível. Para tal defini a aula-tipo, que habitualmente se encontra dividida em 4 partes: Parte Introdutória, Preparatória, Principal e Final, indo ao encontro de alguma bibliografia existente (ex. Bento, 2003).

A parte introdutória pretende ser um momento de instrução, em que é apresentado aos alunos o plano aula, os objetivos e os critérios de êxito que os alunos devem perseguir. Neste momento realiza-se a demonstração de algumas tarefas a executar, assim como os erros mais comuns na sua execução. Para a demonstração procurei sempre ser eu a demonstrar pois considero-me um bom exemplo e referência, no entanto, em certas matérias como a ginástica de solo fiz uso de uma aluna federada, pois o seu exemplo torna-se mais rigoroso do que o meu.

A parte preparatória tem como principal objetivo aumentar a temperatura muscular e a mobilização articular dos alunos, preparando o corpo para a parte principal da aula, de modo a evitar lesões. Neste momento serão utilizados exercícios que estabeleçam uma relação com as matérias que serão abordadas na parte principal, quer através do treino analítico de competências ou pequenas formas jogadas. Durante o ano escolar usei a forma organizativa massiva na maioria das vezes, mas também por grupos quando necessário.

A parte principal constitui a parte mais importante da aula, não só pela sua duração, mas essencialmente pelo momento em que os alunos desenvolvem o seu trabalho para alcançar os objetivos propostos pelo professor. Relativamente à estrutura das aulas, são habitualmente formadas 3 ou 4 áreas distintas, correspondendo ao número de grupos da turma, devido ao limite de alunos por grupo imposto pelo GEF de 6 alunos, relacionado com a situação de pandemia, assegurando assim o distanciamento entre alunos, havendo

a rotação dos grupos entra cada uma. Procura-se efetuar uma diferenciação do ensino entre cada grupo, através do tempo que cada um passa em determinada estação, e nos objetivos que têm em cada área, resultando por vezes em jogos ou exercícios completamente distintos dependendo do grupo que os realiza.

A parte final, que tem como objetivo principal o retorno à calma, mas também à realização de um balanço da aula, em se faz uma avaliação do desempenho, o que foram os aspetos positivos e as conquistas dos alunos, bem como o que deve ser melhorado. Faz-se também o lançamento da próxima aula.

Em relação ao tempo de aula, apesar de estas estarem caracterizadas enquanto aulas de 90 minutos, o tempo efetivo acaba por ser de 80 minutos devido ao regulamento específico da disciplina, que retira esses 10 minutos para que os alunos possam tratar da sua higiene e trocar de roupa. Assim, a parte introdutória dura habitualmente entre 6 a 8 minutos, a parte preparatória 10 minutos, 55 minutos para a principal e 5 minutos para a parte final. Esta divisão de tempo aproxima-se bastante do que é a recomendação da literatura (Bento, 2003) onde se afirma que as aulas devem apresentar uma lógica de 5-10% para parte introdutória, 15-25% para parte preparatória, 65-70% para parte principal e 10-15% para parte final. Para as aulas de 45 minutos, segui os mesmos indicadores de percentagem, no entanto, tentei sempre reduzir o tempo da parte introdutória utilizando mais exercícios que os alunos já conhecem, de forma a iniciar rapidamente a parte principal, visto que estas são aulas muito curtas.

Devido ao período de pandemia que o país está a viver, foi implementado o ensino à distância entre 08/02/2021 e 16/04/2021 para o 10º ano e para o 7º ano entre 08/02/2021 e 26/03/2021, realizando as aulas com momentos síncronos e tempos mais reduzidos (as aulas de 45 min passam a contemplar apenas 30 min, e as aulas de 90 min passam a contemplar apenas 50 min) pela plataforma Microsoft Teams. Para tal o GEF definiu a estrutura de aula, com uma apresentação teórica no primeiro terço da aula e realização de exercícios práticos nos dois terços seguintes. Em GEF foram definidas quais as matérias teóricas a ser lecionadas a cada nível de ensino, utilizando o mesmo documento de apresentação para todos os professores, realizando fichas de verificação das aprendizagens periódicas.

3.4 – Ensino

Neste capítulo pretende-se demonstrar que tipo de intervenção o professor decidiu seguir, tal como a relação com o processo ensino-aprendizagem.

O ensino traduz-se na operacionalização de tudo o que planeamos, ou seja, como orientamos o processo de ensino-aprendizagem para conseguir concretizar os objetivos propostos. Neste contexto, o professor deve adequar os conteúdos consoante a necessidade de cada aluno, promovendo a qualidade de ensino, de forma a orientar o aluno para que consiga desenvolver as suas capacidades o melhor possível. Deve proporcionar, nas suas aulas, oportunidades para que possam desenvolver a aptidão física, aumentar o repertório de habilidades motoras e fortalecer os conhecimentos acerca dos processos para uma melhoria da saúde, através da prática do exercício e atividade física (Heacox, 2006). Para tal, deve ter em conta a forma como organiza e gere a sua aula, procurando otimizar o tempo potencial de aprendizagem e a qualidade de execução do mesmo, utilizando apoio de conteúdos.

A intervenção do professor, a reação do aluno a essa intervenção e a decisão do professor em como conduzir essa mesma reação é o que define o processo de ensino-aprendizagem. Mosston & Ashworth (2008), apresentam-nos uma forma de olhar para esta relação entre professor e aluno através de uma proposta de métodos de ensino, apresentados no chamado *Spectrum of Teaching Styles*, que consiste num *continuum* de 11 estilos marcantes onde emergem as relações e decisões entre professor e aluno. As transições entre estilos representam certas decisões organizadas em 3 momentos fundamentais: o pré impacto (planeamento e preparação das decisões); o impacto (decisões realizadas durante o processo de ensino-aprendizagem que definem a ação do professor) e pós impacto (o feedback e análise ou avaliação dessas decisões). É claro que, qualquer um destes momentos, é muito importante para o professor, no entanto, numa primeira fase da PES a minha preocupação centrar-se-á no pré impacto, por ser onde revelo mais dificuldade em construir um plano e definir objetivos.

Dentro dos estilos referidos pelos autores (1- comando; 2- tarefa; 3- recíproco; 4- auto-verificação; 5- inclusão; 6- descoberta guiada; 7- solução de problemas/convergente; 8- solução de problemas/divergente; 9- individual; 10- iniciado pelo aluno; 11- auto-ensino), durante a 1ª e 4ª etapas decidi seguir o grupo dos estilos de reprodução de conhecimento (1 a 5), para a 2ª e 3ª etapas segui o grupo de estilos caracterizados por

produção de conhecimento (6 ao 11). Esta decisão relaciona-se com os objetivos inerentes a cada etapa de ensino.

Apesar de seguir e aplicar estes estilos de ensino na minha intervenção como professor para as duas turmas, devido à diferença de idades senti uma necessidade de criar maior clima relacional e de auto-ensino com a turma de 10º ano e mais de comando e orientador para a tarefa com o 7º ano. A razão prende-se pelo facto de os alunos mais velhos criarem mais obstáculos quando sofrem um ensino por comando, sendo que os mais novos ainda não revelam maturidade suficiente para conseguirem entrar num contexto de auto-ensino.

Devido à minha experiência acumulada e por me sentir confiante, assumi a leção de todas as aulas. Antes de todos os momentos de leção eram discutidos os planos de aula com a orientadora cooperante e, caso necessário adaptar alguma parte do mesmo. A professora cooperante demonstrou sempre muita abertura para que pudesse assumir este papel, acompanhando de forma crítica e construtiva todas as minhas ações, identificando erros e aspetos que poderia melhorar. Um destes aspetos prende-se com a minha dificuldade na fase de inicial da aula, concretamente a instrução, porque na maioria das vezes estendia muito a explicação do plano de aula, não cumprindo com fatores determinantes como manter a instrução clara, sucinta e objetiva (Onofre, 1995).

Uma das estratégias que tomei foi o observar mais aulas tanto da professora cooperante como de outros professores, algo muito benéfico pois ao assistir outros colegas a lecionar e depois conversar com os mesmos questionando as suas decisões conseguimos refletir e perceber que existem muitas ferramentas e entendimentos sobre um tema que nunca nos lembramos antes. Além de observar os outros colegas e perceber como e porquê de tomaram certas decisões, é também muito importante podermos observarmo-nos no momento de leção, por isso tomei liberdade de filmar e gravar áudio de algumas aulas, com uma pequena câmara fotográfica fixa num ponto alto observando toda a área de ação letiva, com um modo de visualização amplo (designado vídeo com abertura em olho de peixe) e um telemóvel no bolso que grava o áudio durante toda a aula. Depois de ver e ouvir as minhas ações percebi que estava a cometer alguns erros que nem me apercebia ou que me pareciam irrelevantes, tal como não terminar o ciclo de feedback ou não aplicar um feedback positivo em momentos de sucesso de alguns alunos. Estes pequenos detalhes podem no momento parecer insignificantes, mas para o

aluno podem tornar-se em ações com um peso emocional muito elevado alterando por completo a sua prestação durante o resto da aula (Pehkonen, 2010; Silva e Lopes, 2016)

Ao longo da lecionação, as minhas lacunas foram diminuindo, no entanto, acredito que poderia melhorar ainda hoje, pois continuo a sentir dificuldade no momento de resumir uma instrução, demonstrando receio em não referir algum critério de êxito para que o aluno tenha sucesso.

Seguindo a sigla AGIC, adaptado de Siedentop (1990), para além da instrução, num ensino eficaz o professor deve também controlar muito bem as dimensões da gestão e clima da aula. Nestas duas dimensões não encontrei dificuldades visto que cumpria com o pressuposto para cada uma.

No que diz respeito à gestão, potencieei sempre o tempo útil de cada aula definindo muito bem as regras de início, orientando os alunos para os seus espaços consoante o que já tinha sido definido anteriormente, tal como as regras de transição e construção de equipas, de forma a que fosse sempre mais rápida e eficiente. A minha assertividade nestes momentos de organização dos espaços, início de aula e transição ajudaram muito a que se torne todo o processo de ensino aprendizagem muito mais eficiente e eficaz.

No que diz respeito ao clima, consegui tornar a maioria dos momentos de aula mais motivantes com definição de metas alcançáveis, mas não muito fáceis para manter o sentimento de recompensa quando os alunos alcançam o sucesso. Aliado a esta iniciativa mantive uma relação mais próxima dos alunos discutindo vários temas em momentos fora da aula de forma a criar uma relação de afetividade suficiente para que os mesmos se sintam ainda mais reconfortados por uma pessoa de quem eles sentem afetividade os elogie quando têm sucesso.

3.5 – Avaliação

No presente capítulo será apresentada a forma de avaliar executada pelo professor estagiário, tal como os instrumentos e métodos utilizados.

O setor da avaliação engloba toda a análise de dados e registos conseguidos através das ações realizadas no ensino. No entanto, neste setor, o professor deve ser capaz de desenvolver bons instrumentos para realizar uma avaliação correta e verdadeira. Em primeiro lugar, o professor deve conhecer e dominar os critérios a atingir pelos alunos, para que os possa transmitir de forma clara e explícita aos mesmos, pois só conhecendo bem as metas e objetivos a atingir, os alunos conseguem trabalhar e evoluir no sentido

desejado. Em segundo lugar, quanto maior for o domínio dos critérios e metas de aprendizagem por parte do professor mais facilidade terá em construir instrumentos de avaliação viáveis, fiáveis e de fácil operacionalização para serem utilizados nas aulas, sobretudo nas dedicadas à avaliação, tal como grelhas de observação. Com base nas grelhas de observação já existentes na escola, reajuste e elaborei as minhas próprias grelhas de observação que utilizei para avaliar os meus alunos.

Para avaliar a integração de cada aluno no grupo turma, realizei um teste sociométrico para aferir as redes de interação entre os alunos. O teste sociométrico ajuda a avaliar o grau de integração duma criança/jovem no grupo; a descobrir a forma como está a tentar integrar-se; a ver se a sua experiência social se está a realizar dum modo salutar e, com base nesses dados, melhorar a nossa intervenção pedagógica (Northway & Weld, 1999).

A avaliação das atividades físicas na 1ª etapa foi diagnóstica, realizada através de situações de aprendizagem e instrumentos, como grelhas de observação elaboradas de acordo com os critérios êxito de cada matéria. É uma avaliação que permite averiguar quais as necessidades dos alunos e recolher informação pertinente para a orientação de como regular e controlar a aprendizagem e desenvolvimento dos mesmos, e deste modo tomar decisões pedagógicas (Carvalho, 1994).

As avaliações nas etapas seguintes assumem duas modalidades distintas, mas complementares, a avaliação contínua e a avaliação formal e pontual. Esta avaliação teve como objetivo potenciar ao máximo as capacidades de cada aluno de modo a experimentarem o sucesso e a ultrapassarem as suas dificuldades, alcançando as competências essenciais definidas.

A avaliação formal visa avaliar a competência dos alunos e se os objetivos e prioridades foram alcançados, é realizada no fim de cada UD através de registos de desempenho em situações de jogo, em situações de observação de sequências gímnicas, entre outras, para além da avaliação e observação contínua dos alunos.

A avaliação dos JDC é feita quer em avaliação formal e pontual quer em avaliação contínua através da situação de jogo, devido às características inerentes, como a oposição, os aspetos emocionais, a capacidade de arriscar, a tomada de decisões e ao facto de haver jogo sem bola. No entanto, no presente ano, esta situação de jogo foi limitada, devido às restrições impostas pela pandemia, ou seja, em todos os JDC de invasão a expressão

máxima do jogo imposta pelo GEF é de 3x3 em espaço amplo e com uso de máscara, também devido ao número máximo de alunos permitido de 6 por grupo de trabalho. Outra restrição imposta é a impossibilidade de os alunos realizarem qualquer desarme em situação de jogo ou exercício, sendo apenas possível a interceção da bola quando passada a um adversário, de forma a manter o distanciamento.

A avaliação da área da aptidão física é realizada com base na bateria de testes do Fitescola, sendo obrigatória a aplicação dos 6 testes estipulados pelo GEF (vai e vem; extensões de braços; abdominais; impulsão horizontal; senta e alcança; flexibilidade de ombros), pelo menos uma vez por período, pois constitui 20% da nota final atribuída aos alunos.

Todas as avaliações seguem os critérios propostos pelo GEF apresentados em grelhas de observação.

Em relação à área dos conhecimentos, esta foi realizada formalmente através de um trabalho baseado na temática proposta pelo grupo para cada ano letivo. Os alunos realizam um trabalho no primeiro período e um cartaz no segundo e terceiro, baseados no mesmo tema. O tema para o 10º ano foca-se em definir as capacidades e habilidades motoras, sendo necessário identificar e descrever cada uma (condicionais e coordenativas); associar as mesmas com a saúde, estilos de vida saudáveis e rendimento desportivo; relacionar o desenvolvimento das capacidades motoras com a atividade diária do homem. Para o 7º ano o tema para realização do trabalho centra-se em definir aptidão física, explicar como melhorar a mesma e identificar os benefícios para a saúde; as alterações do organismo resultantes do esforço; definir e identificar como medir a frequência cardíaca; definir e descrever o que são os Jogos Paralímpicos.

No que diz respeito às ponderações da avaliação, o GEF tem definido valores para o ensino presencial e outros para o ensino à distância. Relativamente ao ensino básico estão definidos os seguintes:

Ensino presencial – Área da aptidão física 20%; Área das Atividades Físicas 50%; Área dos conhecimentos 10%; Área das atitudes e valores 20%.

Ensino à distância – Área da aptidão física 20%; Área das atividades físicas 35%; Área dos conhecimentos 20%; Área das atitudes e valores 25%.

Para o ensino secundário as ponderações são as seguintes:

Ensino presencial – Área da aptidão física 20%; Área das Atividades Físicas 60%; Área dos conhecimentos 10%; Área das atitudes e valores 10%.

Ensino à distância – Área da aptidão física 20%; Área das atividades físicas 40%; Área dos conhecimentos 25%; Área das atitudes e valores 15%.

A autoavaliação é uma parte fulcral da formação do aluno, em que o mesmo pode refletir acerca do que considera já ter cumprido ou que ainda lhe falta cumprir, onde realiza uma reflexão e introspeção, posicionando-se em relação à disciplina. No fim de cada período foram preenchidas fichas de autoavaliação, diferenciadas para o ensino básico e secundário.

De uma forma geral, a avaliação da disciplina foi muito positiva nas duas turmas. Um dos melhores exemplos tem a ver com a evolução positiva observada ao longo do ano escolar, onde a grande maioria dos alunos revelaram progresso e melhoria da nota inicial para a final, sendo que apenas um aluno não conseguiu uma avaliação positiva no decorrer do ano escolar.

4 – PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA DE RELAÇÃO COM A COMUNIDADE

Esta dimensão pretende que o professor exerça a sua atividade profissional, integrada no âmbito das diferentes dimensões da escola, como instituição educativa, e no contexto da comunidade em que se insere. Pretende, igualmente, que seja parte integrante da comunidade escolar, procurando o conhecimento nos documentos e regulamentos que regem a sua atividade e dos alunos em contexto escolar, de forma a criar um clima de trabalho e desenvolvimento harmonioso de todos. O professor deve procurar participar nas atividades definidas pela comunidade e propor novas atividades que se relacionem com a sua área educativa, nomeadamente a Educação e Promoção da Saúde Escolar.

Desta forma, uma das estratégias a adotar passa pelo acompanhamento do trabalho realizado pela diretora de turma, participar nas atividades que envolvam a comunidade escolar, desenvolver projetos de sensibilização ambiental e funcionamento da escola.

4.1 – Direção de turma

Decidi acompanhar o trabalho de direção de turma do 10º ano por considerar mais desafiante devido à minha reduzida experiência com este nível de ensino. Devido ao contexto que vivemos, não foram muitas as oportunidades de intervir no entanto, encontrava-me regularmente com a professora diretora de turma para discutirmos a evolução dos alunos em todas as disciplinas, como o seu aproveitamento e comportamento. Nestes encontros eram também realizados balanços sob forma de conversa informal acerca dos interesses de cada aluno e assim orientar o mesmo para o caminho correto. Alguns alunos acabaram por revelar que não se encontravam bem enquadrados no curso de ciências e tecnologias, pois além de uma maior exigência, os seus objetivos de vida estariam mais focados noutro tipo de formação, como a formação por cursos profissionais. Apesar de não intervir diretamente na mudança de turma destes 4 alunos, acompanhei a parte de comunicação entre os mesmos e a diretora de turma, tal como troca de documentos fundamentais para esta mudança. Ainda como acompanhante do diretor de turma, estive presente sempre nas reuniões de avaliação no final de cada período, mas nunca me foi permitido assistir qualquer reunião com os encarregados de educação.

4.2 – Saída de campo

Neste ano não foi possível dinamizar uma saída de campo, no entanto, o projeto inicial propunha uma saída à serra da Lousã para desenvolver atividades de exploração da natureza agregando as disciplinas de Filosofia, Ciências e Matemática e assim aprofundar e testar aprendizagens conseguidas nas mesmas. Por exemplo, o tema do civismo e responsabilidade civil (Filosofia), ao observar os cuidados a ter quando visitamos um espaço verde, o tema da biodiversidade (Ciências) com a observação da vida animal nos locais visitados da serra, realizando um registo dos mesmo para trabalhar em sala de aula e geometria (Matemática) com calculo dos ângulos existentes nas várias atividades realizadas como slide, escalada, canoagem e orientação. Todos os conteúdos deveriam ser registados e organizados para que pudessem ser trabalhados e desenvolvidos nas respetivas disciplinas formando um projeto final com todas as conclusões agregadas e em volta do mesmo tema central.

4.3 – Relação com comunidade escolar

Com a turma de 10º ano, demos continuação a um projeto lançado por uma das docentes do GEF, relacionado com a Educação Ambiental. O projeto pretende desenvolver, na comunidade escolar, boas práticas de separação dos resíduos, de acordo com as suas características. O objetivo passa por sensibilizar a comunidade escolar através de apresentações em vários níveis de ensino e, assim se sensibilizar a comunidade escolar, aproveitando esta dinâmica para desenvolver as competências na área do civismo e valores. Este projeto foi realizado juntamente com a disciplina de Filosofia que tomou como ponto de partida as noções de civismo e valores para desenvolver a matéria presente no seu currículo.

Infelizmente, devido à fase de pandemia os alunos não puderam realizar as apresentações propostas inicialmente às outras turmas, realizando apenas um documento com a indicação de quais materiais poderiam ser colocados dos contentores de separação do lixo espalhados pela escola. Ainda assim, os alunos realizaram um balanço muito positivo em conjunto com a professora de Filosofia, pois o facto de terem colocado literalmente as “mãos à obra” fez com que a perceção da responsabilidade civil e valores a desenvolver tivessem um significado muito maior quando discutidos na disciplina de Filosofia.

4.4 – Desporto Escolar

Na sua essência, o Desporto Escolar, visa a promoção da saúde e condição física, a aquisição de hábitos e condutas motoras e o entendimento do desporto como fator de cultura, procurando estimular sentimentos de solidariedade, cooperação, autonomia e criatividade, fomentada por estudantes praticantes e sobre orientação de profissionais qualificados (Programa do desporto escolar 2017-2021). Mais ainda, o DE entende-se como um conjunto de práticas lúdico-desportivas e de formação, como complemento curricular e ocupação de tempos livres, onde terá de existir um regime de liberdade de participação e escolha, integrando o plano de atividades da escola e coordenadas no âmbito do sistema educativo (DL n°95/1991).

Decidi acompanhar o núcleo de Voleibol, por considerar que domino bem os conteúdos desta matéria, logo a minha intervenção teria um benefício para o desenrolar do núcleo este ano. A professora cooperante também estava envolvida neste núcleo, o que facilitou a minha integração, além do horário dos treinos se enquadrar exatamente com o intervalo das aulas de estágio.

Com a situação de pandemia, sabíamos à partida que não existira hipótese para a realização de encontros amigáveis ou mesmo competitivos com outros núcleos, algo que se revelou um problema para conseguir manter os alunos praticantes motivados, visto que a maioria ingressava neste desporto escolar também pela oportunidade de competir com outras escolas. Assim, como estratégia, decidimos realizar momentos competitivos em todas as sessões de forma a manter os alunos motivados, algo que se revelou um êxito, pois na maioria dos treinos contávamos com mais de 25 alunos. Esta presença revelou-se extremamente positiva, não só para o núcleo, mas também para a comunidade escolar pois a maioria destes alunos não praticava desporto ou atividade física regularmente, ou seja, o núcleo conseguiu aqui cumprir com um dos seus principais objetivos.

Concretamente sobre a minha intervenção, nas primeiras sessões apenas observei os treinos e caso assim considerasse oportuno, aplicava feedback. Depois de 3 treinos, comecei a intervir na parte inicial das sessões onde dinamizei todos os exercícios de aquecimento e assim se manteve no desenrolar do ano letivo. A partir do mês de novembro ficou decidido que ficaria responsável por dar apoio aos alunos com mais dificuldades, focando a minha intervenção ao longo das sessões apenas neste grupo. Esta mesma intervenção obteve resultados bastante positivos, pois no caso deste grupo

exclusivamente de alunas, passaram a conseguir manter-se em jogo de cooperação 2+2 e até mesmo competitivo 3x3, quando no início não conseguiam colocar-se no ponto de queda da bola, ou realizar um toque de dedos para dar continuidade ao jogo. Este trabalho foi realizado sempre com supervisão da professora cooperante além de discutidos previamente todos os exercícios aplicados.

5 – DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL AO LONGO DA VIDA

5.1 – Introdução

O presente capítulo surge no âmbito da realização da disciplina de Seminários de Investigação em Educação Física unidade integrante do segundo ano de Mestrado do Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário (MEEFEBS) do Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares (ISEIT) do Campus Universitário de Almada.

O tema que decidi explorar relaciona-se com a coordenação motora (CM), mais concretamente com habilidade com bola e sua diferença entre géneros, no terceiro ciclo e ensino secundário. Escolhi este tema porque observei nas minhas turmas de estágio que a diferença da qualidade da habilidade com bola entre géneros era maior no 10º ano do que no 7º ano, algo que considero desajustado, pois à medida que os alunos realizam o seu percurso académico, deveriam estar cada vez mais corrigidas estas limitações. Assim, o desenvolvimento deste estudo pretende responder a esta questão.

5.2 – Enquadramento Teórico

Magill (2001) entende que para compreender o conceito de Coordenação Motora (CM) devemos primeiro definir o significado de coordenação. Assim, a autora define a mesma como uma padronização dos movimentos da cabeça, tronco e membros em relação ao contexto e objetos presente no mesmo. Esta definição tem de ser representada em duas partes, a primeira refere a relação entre cabeça, tronco e membros, pois independentemente do nível de coordenação de um indivíduo, a posição das partes do corpo é importante para o sucesso da ação. Esta referência às partes do corpo é igualmente importante quando queremos ensinar uma ação a alguém, utilizando muitas vezes as tais referências de como colocar a cabeça ou membros para ter sucesso, referindo na maioria das explicações, os ângulos que devem ter em relação ao tronco. A segunda parte da definição relaciona esta ideia da coordenação entre as partes do corpo e o meio envolvente, ou seja, as características do contexto onde nos encontramos constrange as ações das partes do corpo para agirem de forma a que a ação motora seja realizada com sucesso.

Invariavelmente não podemos falar deste tema sem abordar o controlo motor, que envolve duas compreensões contrastantes. A primeira teoria defende a noção de programas motores instruídos pelo sistema nervoso central que se baseiam na representação de memórias (Schmidt, 2003; Schmidt e Lee, 2011), sendo que a segunda teoria se baseia na interação dinâmica da informação da ação e meio envolvente com a informação dos membros e corpo, representando o controlo motor como uma mera reação do corpo aos estímulos que o contexto apresenta, como nos demonstra os estudos realizados por Kelso (1984); Kelso e Scholz (1985).

Além da CM existe outro conceito que é inerente a este, o conceito de habilidade motora (HM), definido por Gallahue, Ozmun & Galloway (2013), como o padrão de movimento fundamental realizado com precisão, exatidão e controlo, sendo que, quanto maior o nível de complexidade da tarefa motora a realizar, maior é o nível de coordenação necessária para que exista um desempenho com sucesso. De forma geral, os autores definem este conceito como uma relação e interação entre sistemas diferentes que operam de forma sincronizada e ritmada, formando sequências de ações que resultam em movimentos coordenados do nosso corpo, executados de forma a atingir um objetivo desde conseguir movimentar o nosso corpo até manipular com perícia objetos externos com informações sensoriais.

A literatura sobre a CM tem avaliado com mais ênfase as variáveis género e idade. Segundo a literatura relativamente a estas variáveis alguns autores (Eckert, 1993; Haubenstricker & Seefeld, 1986; Haywood, 1986; Keogh & Sugden, 1945, citados por Carvalhal & Vasconcelos-Raposo, 2007), indicam que durante a infância, as diferenças na prestação motora entre géneros não são significativas, mas acentuam-se à medida que a idade aumenta tornando-se significativas durante a adolescência. No entanto, está provado que o avanço da idade, acompanhado com a melhoria das funções biológicas e o acumular de experiências percetivo-motoras resultam num aumento do nível de CM (Haga et al, 2015; Malina et al, 2004). Num estudo de revisão sistemática foi identificada uma diferença consistente entre géneros, com os rapazes a revelarem maior sucesso em atividades que envolvem mais coordenação grossa e as raparigas maior sucesso em atividades que envolvem mais coordenação fina (Rodrigues et al, 2019). De acordo com as autoras, este tipo de resultados pode ser explicado pelo contexto social do rapaz em relação à rapariga, como o maior encorajamento para a prática de desportos contribuindo para o acumular de mais experiências percetivo-motoras. No entanto, a literatura não é

conclusiva em relação à diferença entre géneros, pois existem estudos que indicam melhor desempenho dos meninos em relação às meninas no que diz respeito à CM, especialmente nas habilidades de controlo de objetos (Spessato et al, 2013; Barnett et al, 2010) e outras investigações que não apontam diferenças significativas entre géneros (Meester et al, 2016; Morano et al, 2011). Este paradigma nasce da inconsistência destas investigações, pois por vezes utilizam medidas orientadas para o produto (que enfatizam a força, velocidade e potência), e outras vezes orientadas para o processo (qualidade da ação motora) (Santos et al, 2017). A literatura revela uma lacuna em relação às variáveis dependentes de habilidades com bola nas idades que este estudo pretende analisar (12 a 16 anos), por conseguinte esta investigação tem como objetivo comparar a diferença de habilidade com bola entre géneros em alunos a frequentar o 7º ano e o 10º ano, de forma a entender se com o avanço da idade esta diferença aumenta ou diminui.

5.3 – Metodologia

Amostra

A amostra contou com um total de 92 alunos do ensino público, a frequentarem 2 turmas de 7º ano (23 e 24 alunos, $12,53 \pm 0,6$ anos) e duas turmas de 10º ano (22 e 23 alunos, $15,45 \pm 0,5$ anos). No total serão apresentados resultados de 47 rapazes e 45 raparigas com idades entre 12 e 16 anos.

Instrumento

Para realização deste estudo foi utilizada a bateria de testes MABC-2 (Henderson et al. 2007). Esta bateria de testes encontra-se dividida em 3 bandas etárias (banda 1 - 3 a 6 anos; banda 2 - 7 a 10 anos; banda 3 - 11 a 16 anos) e engloba tarefas nas áreas de destreza manual, habilidades com bola e equilíbrio, no entanto, este estudo irá centrar-se especificamente nos dois testes de habilidades com bola (1 - agarrar a bola com uma mão e 2 - lançar ao alvo na parede) da banda 3. Esta banda do MABC-2 foi validada para a população portuguesa, confirmando que esta é uma ferramenta válida para examinar possíveis dificuldades motoras de crianças portuguesas (Vasconcelos, 2018). A preferência manual foi obtida por questão acerca da mão que prefere utilizar em atividades relacionadas com prática de jogos desportivos coletivos.

5.4 – Procedimentos

A realização destes testes teve uma autorização da instituição de ensino, tal como o aval dos professores onde se encontram os alunos da amostra. Os testes foram realizados no momento inicial da aula de Educação Física, depois do aquecimento. Cada turma foi dividida em 2 grupos, um grupo foi testado numa aula e o outro na seguinte. Os dados foram recolhidos e registados *in loco* pelo professor estagiário em todas as turmas, cumprindo todos os critérios e regras descritas. Todos os registos foram analisados estatisticamente. Descreve-se, de seguida, as tarefas:

1 – Agarrar a bola com uma mão:

Material: bola de ténis, fita adesiva com cor e fita métrica

Tarefa: Foi realizada sempre uma demonstração por parte do examinador, que deve referir as regras e critérios de êxito. O aluno deverá colocar-se antes da fita marcada no chão (2m de distância da parede lisa sem obstáculos), lançar a bola contra a parede e agarrar a mesma depois de ressaltar sem que caia no chão. O aluno poderá praticar 5 repetições com ambas as mãos, mas terá de realizar a tarefa assim que terminar a prática com essa mão. Terá de repetir a ação 10 vezes para cada mão, registando sucesso ou insucesso a cada repetição se cumprir ou não com as regras referidas. É importante que o examinador corrija qualquer erro sempre que o aluno não tenha sucesso, antes que volte a repetir uma tentativa.

Para registo o examinador não contabiliza sucesso se: o aluno ao lançar der um passo e ultrapassar a linha; deixar a bola cair no chão antes de agarrar; se agarrar a bola com ajuda do corpo ou da roupa. É contabilizado recusado caso o aluno se recusar a realizar a tarefa e inapropriado se o aluno tenha uma debilidade física que não permita a execução da mesma.

2 – Lançar ao alvo na parede:

Material: bola de ténis, fita adesiva com cor, fita métrica e alvo vermelho para parede

Tarefa: É realizada sempre uma demonstração por parte do examinador, que deve referir as regras e critérios de êxito. O aluno deverá colocar-se antes da fita marcada no chão (2,5m de distância da parede lisa sem obstáculos), lançar a bola contra a parede e tentar acertar no alvo, nesta tarefa não é necessário agarrar a bola antes de tocar no chão.

O aluno poderá praticar 5 repetições com ambas as mãos, o examinador deverá estimular a criança a lançar a bola a partir de uma posição acima ou abaixo da linha do ombro. Terá de repetir a ação 10 vezes com a mão preferida, registrando sucesso ou insucesso a cada repetição se cumprir ou não com as regras referidas. É importante que o examinador corrija qualquer erro sempre que o aluno não tenha sucesso, antes que volte a repetir uma tentativa.

O examinador terá de registrar a mão usada e para contabilizar insucesso deve ter em conta: o aluno ao lançar der um passo e ultrapassar a linha; não acertar no alvo; se agarrar a bola com ajuda do corpo ou da roupa. É contabilizado recusado caso o aluno se recusar a realizar a tarefa e inapropriado se o aluno tenha uma debilidade física que não permita a execução da mesma.

5.5 – Procedimentos Estatísticos

Após a verificação da normalidade dos dados através do teste de Shapiro-Wilk, foi realizado um teste estatístico não paramétricos de comparação entre amostras independentes, o Teste U de Mann-Whitney. Utilizou-se o software de SPSS versão 26 e aplicou-se um nível de significância de $p < 0,050$.

5.6 – Resultados

Foram comparados os resultados dos testes entre idades (anos de escolaridade, tabela 3) e entre géneros (tabela 4).

Tabela 3. Habilidade nos alunos de 7º e 10º anos. Média, desvio padrão e valores de p.

Habilidade	Grupo	N	Média±DP	P
Atirar e Agarrar com mão preferida	7º	45	7,91±1,96	,009
(p) A_A1_p	10º	47	8,77±1,81	
Atirar e Agarrar com mão não preferida (np) A-A1_np	7º	45	5,60±2,86	,000
	10º	47	7,85±2,45	
Resultado padrão A_A1_p	7º	45	9,89±2,68	,734
	10º	47	10,17±3,07	
Resultado padrão A-A1_np	7º	45	9,24±3,02	,012
	10º	47	10,66±3,02	
Resultado Padrão Total A_A1	7º	45	9,51±2,97	,150
	10º	47	10,32±3,08	
Atirar ao Alvo A_A2	7º	45	3,96±2,12	,504
	10º	47	4,28±2,01	
Resultado padrão A_A2	7º	45	7,60±2,80	,117
	10º	47	6,66±2,92	
Resultado padrão total da componente A_A	7º	45	17,11±4,62	,784
	10º	47	16,98±4,73	

Legenda: (p) – preferencial; (np) – não preferencial; A_A1_p – Atirar e agarrar com mão preferida; A_A1_np – Atirar e agarrar com mão não preferida; A_A1 – Atirar e agarrar; A_A2 – Atirar ao alvo; A_A – conjugação das componentes de atirar e agarrar com atirar ao alvo.

Quando comparamos os alunos entre anos de escolaridade observou-se uma diferença significativa nos resultados do teste de atirar e agarrar, tanto com a mão preferida como com a não preferida ($p < 0,050$), tendo o 10º ano apresentado maior sucesso. No entanto, quando esses resultados são traduzidos em valores padrão apenas prevalece a diferença significativa no teste com a mão não preferida.

Tabela 4. Habilidade nos alunos do género masculino e feminino. Média, desvio padrão e valores de p.

Habilidade	Género	N	Média±DP	p
Atirar e Agarrar com mão preferida (p) A_A1_p	Masculino	47	9,26±,943	,000
	Feminino	45	7,40±2,22	
Atirar e Agarrar com mão não preferida (np) A-A1_np	Masculino	47	8,19±1,87	,000
	Feminino	45	5,24±2,99	
Resultado padrão A_A1_p	Masculino	47	11,15±2,50	,000
	Feminino	45	8,87±2,80	
Resultado padrão A-A1_np	Masculino	47	11,47±2,24	,000
	Feminino	45	8,40±3,09	
Resultado Padrão Total A_A1	Masculino	47	11,28±2,59	,000
	Feminino	45	8,51±2,85	
Atirar ao Alvo A_A2	Masculino	47	4,81±1,95	,002
	Feminino	45	3,40±1,94	
Resultado padrão A_A2	Masculino	47	7,94±3,04	,010
	Feminino	45	6,27±2,47	
Resultado padrão total da componente A_A	Masculino	47	19,21±4,13	,000
	Feminino	45	14,78±4,08	

Legenda: (p) – preferencial; (np) – não preferencial; A_A1_p – Atirar e agarrar com mão preferencial; A_A1_np – Atirar e agarrar com mão não preferencial; A_A1 – Atirar e agarrar; A_A2 – Atirar ao alvo; A_A – conjugação das componentes de atirar e agarrar com atirar ao alvo.

Ao comparar de forma geral os géneros nas duas tarefas e com as duas mãos (preferida e não preferida) conseguimos identificar diferenças significativas, revelando valores de média mais elevados no género masculino, o que corresponde a um maior grau de sucesso na execução de todos os testes.

5.7 – Discussão

Esta investigação teve como objetivo comparar a diferença de habilidade com bola entre géneros no 7º ano e no 10º ano, de forma a entender se com o avanço da idade esta diferença aumentava ou diminuía. Estes resultados revelaram uma maior habilidade com bola por parte do género masculino, confirmando aquilo que a literatura tem vindo a verificar e a justificar com teorias que se centram nas variáveis socioculturais afirmando que as diferenças entre géneros existem por oportunidade de prática diferenciada promovidas pelos hábitos lúdicos e desportivos que determinadas culturas motivam (Eckert, 1993; Haubenstricker & Seefeld, 1986; Haywood, 1986; Keogh & Sugden, 1945,

citados por Carvalho & Vasconcelos-Raposo, 2007). Mais ainda, Barnett et al. (2016) nos seus estudos afirmam que esta capacidade está relacionada também com o *background* socioeconómico. Esta conclusão pode também ser explicada com o facto de o género masculino possuir de forma inata uma maior capacidade de orientação e alinhamento espacial, algo que influencia inadvertidamente o controlo motor e a própria aprendizagem motora (Moreno-Briseño et al, 2010).

Também foi possível verificar um maior sucesso dos alunos mais velhos na utilização da mão não preferida. Este resultado é corroborado por outros estudos (Roy, Bryden & Cavill, 2003), onde justificam que os mais velhos têm menor assimetria por maior experiência com utilização da mão não preferida em relação aos mais novos. Porém é importante ainda referir que a diferença de resultados entre idades pode também ser influenciado pela maturação, pois crianças com idades cronológicas idênticas podem revelar idades maturacionais bastante distintas influenciando o sucesso na execução destas ações (Gallahue, Ozmun e Goodway 2013). No entanto, existem estudos que revelam não existir diferença significativa (Nunes et al., 2008), sendo necessário aprofundar mais este resultado com estudos futuros.

Como limitações e possíveis recomendações deste estudo, refiro o facto de ter apenas tido apenas oportunidade para realizar os testes a 4 turmas, pois seria muito mais interessante, e completo, conseguir aplicar os mesmos a todas as turmas desde o 7º ano ao 12º ano. Mais ainda devem ter-se em consideração alguns fatores como: realizar toda a bateria de testes para a coordenação motora e não só a banda 3, de forma a identificar mais precisamente o *score* total de cada aluno; considerar a idade maturacional de cada aluno e assim comparar grupos de alunos com o mesmo nível de maturação. Dever-se-á, igualmente, considerar as matérias lecionadas em Educação Física ao longo do percurso escolar dos alunos e realizar assim um estudo longitudinal de forma a perceber qual a evolução dos níveis de coordenação dos alunos, ou seja, aqueles que apresentam valores mais baixos no início do percurso continuam a representar o grupo de alunos com esses mesmos valores no decorrer do percurso escolar e também no fim do percurso? A mesma questão se coloca para a situação inversa.

5.8 – Conclusão

Este estudo pretende que seja também ele um objeto de análise para investigações futuras que pretendam aprofundar a influência da idade e género na habilidade com bola.

Os dados recolhidos demonstram um desempenho significativamente superior em todos os testes por parte do género masculino. Ao procurar justificar este resultado a literatura sugere que existe uma possível influência dos fatores de ordem sociocultural no respetivo desenvolvimento e aprendizagem destas habilidades.

A idade mostrou ser um indicador de diferença significativa apenas nos lançamentos com a mão não preferida, o que pode sugerir *transfer* dos padrões motores no que diz respeito à lateralidade, pois sugere que se desenvolvemos as capacidades motoras com o tempo de um lado, o outro ao tentar executar vai também ter maior sucesso.

6 – REFLEXÃO

A elaboração deste documento marca um percurso realizado com muito trabalho, mas acima de tudo gosto por fazer aquilo que mais me dá prazer. Conciliar o meu trabalho profissional, a situação globalmente conhecida de pandemia e todos os compromissos da minha vida pessoal não foi um processo fácil de gerir, por vezes até pareceu impossível de fazer, mas no fim essa dificuldade sentida só deu mais valor ao que alcançamos e conquistamos.

Sem dúvida que este foi um ano de estágio muito peculiar, mas também se tornou num período de muito crescimento pessoal e profissional enquanto homem e professor. Podia pensar que este ano, devido às condicionantes vividas, tive muito mais trabalho e dificuldade do que outros colegas que realizaram o estágio anteriormente. No entanto prefiro olhar para trás e reconhecer que tive a oportunidade de viver muitas experiências diferentes que tornaram a minha formação mais interessante e completa. Apesar de este ter sido o ano em que tive mais compromissos, também foi o que me deu mais prazer, pois consegui trabalhar com duas turmas de idades distintas que me levantaram muitos desafios. Sinto que os consegui resolver com qualidade e que os utilizei para me tornar ainda melhor. Procurei tomar sempre as melhores decisões para que o meu ensino fosse eficaz, mantendo uma atitude reflexiva relativamente ao meu trabalho e ao dos outros. Neste aspeto tenho consciência que fui bem-sucedido, não só por ter alcançado objetivos a que me propus, mas também por todo o feedback que me foi transmitido. Grande parte deste sucesso deve-se à capacidade que demonstrei em definir objetivos para os alunos, guiando-os com utilização de estratégias, mais adequadas possíveis. Silva e Lopes (2015) afirmam que os objetivos de aprendizagem correspondem às intenções claras daquilo que os professores querem que os seus alunos aprendam e se tornem capazes de fazer no final do processo ensino-aprendizagem. Esta preocupação em olhar para o aluno e não para a turma deve ser ponto fulcral para qualquer professor, e só assim, estimulando a diferenciação pedagógica (Heacox, 2006) conseguimos alcançar o propósito máximo da responsabilidade do que é ser um professor.

A preocupação que tive, em todas as aulas, de criar ambientes que possibilitassem que os alunos com diferentes ritmos e capacidades se desenvolvessem a seu tempo, sempre foi um dos meus maiores objetivos, ao invés do tarefismo que ainda se observa muitas vezes com objetivo de “despachar” e “dar” aulas.

Nem sempre realizei todas as minhas ações da forma mais correta, mas consegui identificar cedo alguns pontos que considerava ter de melhorar, nomeadamente nos momentos de instrução, ou com muita informação ou com uma linguagem muito complexa para estas faixas etárias. Neste aspeto, a professora cooperante teve um papel fundamental, pois ajudou-me a identificar exatamente onde necessitava de mudar para me tornar mais eficaz tornando-se um pilar muito importante para o meu desenvolvimento e crescimento ao longo do ano.

Dentro das outras áreas do estágio como direção de turma e desporto escolar, gostaria de ter tido uma intervenção mais intensa e de ter vivido essa experiência de forma mais envolvente. Sinto que não alcancei o meu potencial máximo, em parte devido à limitação que esta situação pandémica global atual nos impôs, reduzindo ao máximo os contactos presenciais e as atividades extracurriculares. Considero que as atividades desenvolvidas nestas áreas são pontos de suma importância para criação de um clima facilitador do envolvimento dos alunos na escola e da implementação e crescimento do sentimento de pertença à mesma.

Ainda assim, e em jeito de conclusão, considero que o estágio pedagógico foi um sucesso, pois aprendi bastante durante este ano letivo, muito em parte pelo apoio incansável da professora cooperante que sempre manteve o cuidado de me fazer refletir ao invés de me fornecer logo as respostas, algo que considero essencial para uma verdadeira formação.

7 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barnett L., Van Beurden E., Morgan P., Brooks L., Beard J. (2010) Gender differences in motor skill proficiency from childhood to adolescence: a longitudinal study. *Research Quarterly Exercise and Sport*, 81(2),162-70.
- Barnett, L., Lai, S., Veldman, S., Hardy, L., Cliff, D., Morgan, P. (2016). Correlates of gross motor competence in children and adolescents: a systematic review and meta-analysis. *Sports Medicine*, 46(11), 1663-1688.
- Bento, J. (2003). Planeamento e avaliação em educação física. Lisboa: *Livros Horizonte*.
- Bom, L., Jacinto, J., Mira, J., & Carvalho, L. (2001). *Programas de Educação Física 10º, 11º e 12º anos Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento do Ensino Secundário.
- Bom, L., & Brás, J. (2003). *Estágio para “dar aulas” ou para “ser professor”?*, Lisboa: *Livros Horizonte*.
- Carvalho, M., Vasconcelos-Raposo, J. (2007). Diferenças entre géneros nas habilidades: correr, saltar, lançar e pontapear. *Motricidade*, 3, 44-56.
- Carvalho, L. M. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 10/11, 135-151.
- Crahay, M. (2013). Como a escola pode ser mais justa e mais eficaz?. *Cadernos Cenpec Nova série*, 3(1), 9-40.
- Crum, B. (2000). Funções e competências dos professores de Educação Física: consequências para a formação inicial. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 23, 61-76.
- Dyson, B. Griffin, L. L., & Hastie, P. (2004). Sport Education, Tactical Games, and Cooperative Learning: Theoretical and pedagogical considerations. *Quest*, 56, 226-240.
- Gallahue D. L.; Ozmun, J. C.; Goodway, J. D. (2013). *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos*. AMGH Editora.
- Haga M., Gísladóttir T., Sigmundsson H. (2015). The relationship between motor competence and physical fitness is weaker in the 15-16 yr. adolescent age group than in younger age groups (4-5 yr. and 11-12 yr.). *Perceptual and Motor Skills*, 121(3), 900-12.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula*. Porto: Porto Editora. [1]

- Henderson, S. E., Sugden, D. A., & Barnett, A. L. (2007). *Movement Assessment Battery for Children-2* (2nd ed.). London: Pearson Assessment.
- Jung, L. A. (2007). Writing SMART objectives and strategies that fit the ROUTINE. *Teaching Exceptional Children*, 39(4), 54-58.
- Kelso, J. (1984). Phase transitions and critical behavior in human bimanual coordination. *American Journal Physiology* 15, 1000-1004.
- Kelso, J. & Scholz, J. (1985). Cooperative phenomena in biological motion. In H. Haken (Ed.), *Complex Systems: Operational approaches in neurobiology, physics and computers*. Springer Verlag: Berlin.
- Kiphard, E. (1976). *Insuficiências de Movimientos y de Coordination en la edad de la Escuelas Primaria*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Magill, R.A. (2001) *Motor learning: Concepts and applications* (6^a ed.). New York: McGraw Hill.
- Malina, R. M., Bouchard, C., & Bar-Or, O. (2004). *Growth, maturation, and physical activity* (2nd ed.). Champaign: Human Kinetics.
- Marzano, R. (2005). *Como organizar as escolas para o sucesso educativo, da investigação a prática*. Lisboa: Edições Asa
- Meester A., Maes J., Stodden D., Cardon G., Goodway J., Lenoir M., Haerens L. (2016). Identifying profiles of actual and perceived motor competence among adolescents: associations with motivation, physical activity, and sports participation. *Journal of Sports Sciences*, 34(21), 2027-2037.
- Meinel, K. & Schnabel, G. (1984). Desenvolvimento motor do ser humano desde o nascimento até a idade avançada. In: Meinel, K.; Schnabel, G. *Motricidade II. O desenvolvimento motor do ser humano*. (pp 366-82). Rio de Janeiro: Ao livro técnico, RJ.
- Morano M., Colella D., Robazza C., Bortoli L., Capranica L. (2011). Physical self-perception and motor performance in normal-weight, overweight and obese children. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 21(3), 465-73.
- Moreno-Briseño P., Díaz R., Campos-Romo A., Fernandez-Ruiz J. (2010). Sex-related differences in motor learning and performance. *Behavioral and Brain Functions*; 6-74.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education* (1st online ed.)

- Newell, K. (1985). Motor Skill Acquisition and Mental Retardation: Overview of Traditional and Current Orientation. *Motor Development. Current Selected Research*, 1, 183-192.
- Northway, M., & Weld, L. (1999). *Testes Sociométricos* (3. a Edição.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Nunes G., Braga W., Rossi L., Lawisch L., Nunes G., Dellatolas G. (2008) Hand skill assessment with a reduced version of the Peg Moving Task (PMT-5) in children: normative data and application in children with cerebral palsy. *Archives of Clinical Neuropsychology*; 23(1): 87-101
- Onofre, M. (1995). Prioridades de Formação Didática em Educação Física. *Boletim SPEF*, 12, 75 97.
- Pehkonen, M. (2010). Quality of the Teaching Process as an Explanatory Variable in Learning Gymnastics Skills in School Physical Education. *Science of Gymnastics Journal*, 2(2), 29-40.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Rodrigues P., Ribeiro M., Barros R., Lopes S., Sousa A. (2019). Performance on the movement assessment battery for children: a systematic review about genders differences. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 15(55), 72-87.
- Rosado, A. & Mesquita, I. (2009). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado, & I. Mesquita (Eds.). *Pedagogia do Desporto* (pp. 69-130). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Rosado, A. & Silva, C. (1999). Conceitos básicos sobre avaliação das aprendizagens. In Ferreira, V. (Coord.) *Pedagogia do Desporto–Estudos*, 6. (pp. 21-44). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Roy A., Bryden P., Cavill S. (2003). Hand differences in pegboard performance through development. *Brain and Cognition*; 53(2): 315-7
- Santos C., Feitoza A., Ré A., Tudela M., Catuzzo M., Henrique R. (2017). Efeito da maturação como covariável da diferença entre sexos na competência motora em adolescentes. *Journal of Physical Education*, 28(1).
- Schmidt, R. (2003). Motor schema theory after 27 years: Reflections and implications for a new theory. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74, 366–375.
- Schmidt, R., Lee, T. (2011). *Motor control and learning: A behavioral emphasis* (5th ed.). Human Kinetics.

- Siedentop, D. (1990). *Introduction to Physical Education, Sport and Fitness*. Mountain View, CA: Mayfield.
- Silva, H. & Lopes, J. (2015). O professor faz a diferença no desempenho escolar dos seus alunos. O que nos diz a investigação educativa. *Revista Eletrónica de Educação e Psicologia*, 2, 62-81.
- Silva, H., & Lopes, J. (2016). Três estratégias básicas para a melhoria da aprendizagem: Objetivos de aprendizagem, avaliação formativa e feedback. *Revista eletrónica de Educação e Psicologia*, 7, 12-31.
- Simões, J., Fernandes, C., & Lopes, H. (2014). Avaliar em educação física: a necessidade de um quadro conceptual. *Problemáticas da educação física I*, 17-23.
- Spessato C., Gabbard C., Valentini N., Rudisill M. (2013). Gender differences in Brazilian children's fundamental movement skill performance. *Early Child Development and Care*, 183(7), 916-923.
- Vasconcelos B. (2018). *Movement assessment battery for children-2: validity, reliability and motor performance os age band 3 for Portuguese children*. Dissertação de mestrado em Atividade física adaptada. Faculdade de Desporto, Universidade do Porto.

8 – REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Decreto Lei n 95-1991, de 26 de fevereiro - Aprova o regime jurídico da Educação Física e do desporto escolar