



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

David Alexandre Vieira Lopes

**Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada**  
**Efeito de um programa de intervenção na coordenação**  
**óculo-pedal em jovens de Desporto Escolar**

**Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário**

Orientador: Professora Doutora Paula Rodrigues

Almada, 2021



**Instituto  
PIAGET**

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

David Alexandre Vieira Lopes

**Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada**  
**Efeito de um programa de intervenção na coordenação**  
**óculo-pedal em jovens de Desporto Escolar**

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

Almada, 20201

## DECLARAÇÃO DE AUTENTICIDADE

A presente dissertação foi realizada por David Alexandre Vieira Lopes do Ciclo de Estudos de Ensino de Educação Física nos Ensino Básico e Secundário, no ano letivo de 2020/2021

O seu 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 electrónica 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 para as entidades competentes e prevista na legislação.

29 de Outubro de 2021

Assinatura

## **Agradecimentos**

À Professora Orientadora do Instituto Piaget, Professora Doutora Paula Rodrigues, pelo seu apoio e profissionalismo a todos níveis, sua orientação cuidada e personalizada. Por abrir novos horizontes e por me fazer refletir acerca das pequenas coisas da vida.

Ao Professor Orientador Cooperante da Escola Secundária de Fiães, Doutor Joaquim Pimenta, por ter sido incansável na orientação e apoio ao longo desta caminhada, por toda a mestria e amizade que me proporcionaram grandes momentos e aprendizagens significativas e por motivar e retirar o melhor de mim.

Ao meu colega de estágio, o Valter, pela amizade, pelas horas de tertúlia e reflexão. Uma amizade e respeito para a vida.

Ao Emídio Rodrigues pela amizade e pela prontidão que deu o sim ao convite lançado para ser preletor da ação de formação e pela fantástica preleção.

Aos alunos do 11º que foram fenomenais - uma turma que, pela sua simpatia e motivação para trabalhar, torna qualquer professor mais feliz com a sua profissão.

Ao Instituto Piaget, mais uma vez, por fazer parte da minha história profissional.

À Margarida e ao Rafael por serem o meu suporte, por me acompanhado cada passo desta caminhada e pelo todo amor, confiança e apoio incondicional.

## Índice

<i>Agradecimentos</i> .....	<i>IV</i>
<i>Índice de Figuras</i> .....	<i>VII</i>
<i>Índice de Tabelas</i> .....	<i>VIII</i>
<i>Índice de Gráficos</i> .....	<i>IX</i>
<i>Resumo</i> .....	<i>X</i>
<i>Abstract</i> .....	<i>XI</i>
<i>1. Introdução</i> .....	<i>12</i>
<i>2. Área I – Dimensão Pessoal, Social e Ética</i> .....	<i>13</i>
2.1 Perfil do estudante/estagiário .....	<i>13</i>
2.2 Expectativas Iniciais em Relação à Prática de Ensino Supervisionada.....	<i>14</i>
2.3 Expectativas em relação aos Alunos.....	<i>15</i>
2.4 Expectativas em relação aos professores do Núcleo de Estágio e do Departamento.	<i>15</i>
2.5 Expectativas em relação à Supervisão e à Orientação Cooperante.....	<i>16</i>
2.6 Expetativas após o 1º Período.....	<i>16</i>
2.7 Enquadramento da Prática de Ensino Supervisionada .....	<i>17</i>
2.7.1 Caracterização do contexto.....	<i>17</i>
2.7.2 Projeto educativo .....	<i>18</i>
2.7.4 Oferta Educativa .....	<i>19</i>
2.7.5 Oferta formativa .....	<i>19</i>
2.7.6 Atividades extracurriculares .....	<i>20</i>
2.7.7 Órgãos de Gestão.....	<i>20</i>
2.7.8 Projeto educativo 2018-2021 .....	<i>20</i>
2.7.9 Recursos humanos .....	<i>21</i>
2.7.10 Recursos físicos .....	<i>21</i>
2.8 Caraterização da turma.....	<i>21</i>
2.9 Data de Início e Conclusão da Prática de Ensino Supervisionada .....	<i>22</i>
2.10 Programação das Reuniões com os Orientadores .....	<i>22</i>
2.11 Organização do estágio .....	<i>22</i>
<i>3. Área II: Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem</i> .....	<i>23</i>
3.1 Planeamento.....	<i>23</i>
3.1.1 Planeamento anual .....	<i>24</i>
3.1.2 Unidade didática .....	<i>24</i>
3.1.3 Plano de aula .....	<i>25</i>
3.2 Gestão de tempo.....	<i>26</i>
3.3 Instrução .....	<i>27</i>
3.4 Demonstração .....	<i>27</i>
3.5 Feedback .....	<i>28</i>
3.6 Questionamento .....	<i>29</i>
3.7 Estratégias.....	<i>29</i>
3.8 Instrumentos de Avaliação e Controlo do Processo Formativo.....	<i>30</i>

i) Avaliação diagnóstica .....	30
ii) avaliação formativa .....	31
iii) avaliação sumativa .....	31
<b>3.9 Critérios de avaliação: ponderação dos instrumentos de avaliação .....</b>	<b>32</b>
<b>3.10 Avaliação dos Alunos dispensados da aula de Educação Física .....</b>	<b>33</b>
<b>3.11 Conhecimento da globalidade e complexidade das funções do professor de Educação Física .....</b>	<b>33</b>
<b>3.12 Reflexão crítica das concepções e modelos de ensino da Educação Física.....</b>	<b>34</b>
<b>3.13 Modelo de educação desportiva.....</b>	<b>36</b>
<b>4. Área III - Escola e Comunidade.....</b>	<b>37</b>
4.1 Desporto escolar – Futsal.....	38
4.2 Ação de formação .....	39
<b>5. Área IV - Desenvolvimento profissional ao longo da vida.....</b>	<b>41</b>
<b>6. Reflexão sobre o contributo do estágio para o desenvolvimento de competências. 54</b>	
6.1 Formação inicial .....	54
6.2 Influência do orientador e do cooperante .....	58
<b>7. Reflexões Finais .....</b>	<b>60</b>
<b>8. Bibliografia.....</b>	<b>63</b>

## Índice de Figuras

Figura 1 Área de influência da escola para o Ensino Secundário .....	18
Figura 2 Missão e Valores do Agrupamento Escolas.....	21
Figura 3 Panfleto da ação de formação .....	39
Figura 4 Print da sessão da ação de formação .....	40

## Índice de Tabelas

Tabela 1 critérios de avaliação.....	33
Tabela 2 N amostral, mínimo, máximo, média e desvio-padrão .....	46
Tabela 3 Caracterização da amostra, por respetivo grupo.....	46
Tabela 4 média e desvio-padrão dos participantes por grupo/ equipa durante a sessão 1 com a bola de futsal.....	47
Tabela 5 dados da sessão 1 e sessão 7 em cada grupo, com bola de futsal .....	47
Tabela 6 dados do momento 1 e momento 2 em cada grupo, com bola de ténis.....	48

## Índice de Gráficos

Gráfico 1 Comparação entre momentos com bola de futsal.....	48
Gráfico 2 Comparação entre momentos com bola de ténis .....	49

## Resumo

O presente documento é pessoal e intransmissível e contém o relato refletido da caminhada realizada por um estudante-estagiário ao longo de um ano letivo de prática de ensino supervisionada. Este trabalho foi realizado no âmbito do mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Nele serão analisados crítica e detalhadamente as quatro áreas compõem o estágio pedagógico: Área I – Profissional, Social e Ética; Área II – Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem; Área III – Participação na Escola e Relação com a Comunidade; Área IV – Desenvolvimento Profissional. No seguimento desta área, o presente estudo foca-se em analisar o efeito de um programa de intervenção na coordenação óculo-pedal em praticantes de futsal de Desporto Escolar e não praticantes. A amostra foi constituída por 20 alunos, do sexo masculino, de uma escola do concelho de Santa Maria da Feira, 12 alunos praticantes de futsal do Desporto Escolar (2 grupos experimentais: 1 grupo DE e 2 grupo DE+FED) e 8 alunos não praticantes (grupo controlo), com idades compreendidas entre os 16 e os 17 anos ( $16,35 \pm 0,49$  anos) de uma Escola Básica da região de Santa Maria da Feira. O instrumento utilizado foi um protocolo de coordenação óculo-pedal desenvolvido por Rebelo-Gonçalves et al. (2020), adaptado do *eye-hand coordination test* (Faber et al, 2014). Os resultados do teste de Kruskal-Wallis revelou que os grupos diferiram estatisticamente entre si. Em ambas as sessões (1ª e 7ª), com ambas as bolas, foi observado um desempenho mais elevado no grupo experimental DE + FED, como se seria expectável devido à experiência na modalidade. Conclui-se que a execução do protocolo resultou em melhorias estatisticamente significativas, por consequente um aumento da capacidade coordenativa óculo-pedal com a bola de futsal.

Palavras chave: Educação Física – Futsal – Estágio – Desporto Escolar – Coordenação óculo-pedal

## **Abstract**

This document is personal and non-transferable and contains the reflected account of the journey of a student-teacher during a school year of supervised teaching practice. This work was carried out within the master's on Teaching Physical Education in Basic and Secondary Education. The four areas that make up the supervised teaching practice will be critically analyzed: Area I – Professional, Social and Ethics; Area II – Teaching and Learning Development; Area III – Participation in School and Community Relations; Area IV – Professional Development. Following this section, the present study aimed to examine the effect of an intervention program on the eye-foot coordination of futsal athletes involved in school sport futsal and non-practitioners. The sample consisted of 20 male students from a school in the municipality of Santa Maria da Feira, 12 students who practiced futsal in school sports (2 experimental groups: 1 SS group and 2 SS+SC group) and 8 non-practitioners. Athletes in the control group aged between 16 and 17 years ( $16.35 \pm 0.49$  years) and were attending an elementary school in the region of Santa Maria da Feira. The instrument used was an eye-foot coordination protocol developed by Rebelo-Gonçalves et al. (2020), derived from the eye-foot coordination test (Faber et al, 2014). The results of the Kruskal-Wallis test revealed that the groups differed statistically from each other. In both sessions (1st and 7th), with both balls, a higher performance was observed in the SS+SC experimental group as it would be expected due to the added experience in the sport. Findings showed the protocol resulted in statistically significant improvements and consequently an increase in the eye-foot coordination capacity with the futsal ball.

Keywords: Physical Education – Futsal – Practicum – School Sports – Eye-foot coordination

## **1. Introdução**

O presente documento surge no âmbito da disciplina de Prática de Ensino Supervisionada referente ao 2º ano do 2º Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, do Instituto Piaget de Almada - ISEIT. O relatório final pretende espelhar a história e as estórias de um aluno estagiário com o recurso a uma reflexão crítica e pensada em cada processo de ensino-aprendizagem que experienciou e se transformaram numa viagem inolvidável.

O estágio foi realizado numa escola do concelho de Santa Maria da Feira que acolheu um núcleo de estágio constituído por três alunos estagiários, mas que um desses de alunos desistiu do processo ainda numa fase inicial que foram orientados pelo Professor Cooperante Doutor Joaquim Pimenta e pela Professora Orientadora, a Professora Doutora Paula Rodrigues. A intervenção centrou-se na turma do 11º, em que eu era responsável por todo o processo ensino-aprendizagem, desde a metodologia de ensino aplicada, os planeamentos das unidades didáticas, a realização e avaliação. Assim, este documento é uma análise da execução dos objetivos inicialmente propostos, com o objetivo de evidenciar os meus pontos fortes e suprimir ou amenizar os pontos fracos, das tarefas realizadas ao longo de todo o ano letivo. Desta forma, este documento que pretende retratar o meu percurso na escola, encontra-se dividido em sete capítulos: o primeiro, a introdução que pretende fazer uma contextualização acerca do presente documento; o segundo, corresponde à Área I – Profissional, Social e Ética, em que partilho a minha história pessoal, profissional e expectativas sobre o estágio; o terceiro, a Área II – Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem, em que abordo o enquadramento operacional do ensino; o quarto, a Área III – Participação na Escola e Relação com a Comunidade, que engloba a colaboração para em atividades extracurriculares e para a comunidade; o quinto, a Área IV – Desenvolvimento Profissional, que abrange a investigação efetuada sobre a coordenação óculo-pedal com alunos do Desporto Escolar; o sexto, a Reflexão sobre o contributo do estágio para o desenvolvimento de competências, em que é refletido como o estágio intervém para a vida profissional e, o sétimo e último capítulo, as Reflexões Finais, onde pretendo que seja um texto reflexivo acerca do estágio profissional e perspetivar o futuro.

## **2. Área I – Dimensão Pessoal, Social e Ética**

A área é transversal a todas as outras e está relacionada com a vertente deontológica e a responsabilidade social da prática docente. Nesta área efetuei a organização e gestão do processo educativo através de situações de ensino e o uso de saberes integrados em função em função das ações sociais e éticas, num clima agradável em cooperação com os elementos do grupo de estágio.

### **2.1 Perfil do estudante/estagiário**

O meu nome é David Alexandre Vieira Lopes e nasci a sete de novembro de mil novecentos e oitenta e três, no hospital de Santo António, na cidade do Porto. Sou natural de Lourosa, pertencente ao concelho de Santa Maria da Feira, distrito de Aveiro.

Desde cedo estou ligado ao desporto, nomeadamente o Futebol, talvez pelo sentimento bairrista que se vive em Lourosa em torno do seu clube, o Lusitânia de Lourosa Futebol Clube. Foi aqui que eu, com oito anos fui ao meu primeiro treino, pela mão do meu tio Valdemar. Sempre gostei de brincar na rua e jogar futebol até ao anoitecer, com os meus primos e vizinhos, tinha o sonho de ter uma casa na árvore como o *Huckleberry Finn*, o melhor amigo do *Tom Sawyer*. No que concerne ao meu percurso académico, frequentei a Escola Primária do Calvário (agora Escola Básica Dr. António Sérgio) e a Escola EB2/3 de Lourosa. A par da competição no escalão de escolinhas (atualmente benjamins) no Lusitânia de Lourosa, a primeira grande experiência na Educação Física foi no 5º ano, onde vivenciei novas aventuras (modalidades) e que esperava ansiosamente pelos dias em que tinha aula, tornando-se rapidamente a minha disciplina favorita. Como o ensino em Lourosa termina no 9º ano de escolaridade, optei por continuar os estudos no Colégio Liceal de Santa Maria de Lamas, na área de Científico-Natural, curso de Desporto. Nesta altura, o meu sonho era estar ligado ao desporto, procurando conciliar a carreira de futebolista com a carreira de professor de Educação Física.

A entrada no ensino superior ocorre no verão de 2002, um verão frustrante a nível desportivo devido ao péssimo resultado dos meus exames nacionais e da seleção portuguesa no mundial de futebol da Coreia do Sul e Japão. Não sendo a primeira opção, entrei na Escola Superior de Educação Jean Piaget – Vila Nova de Gaia, no curso de Professores do 1º ciclo de ensino básico e do 2º ciclo, variante de educação física. Inicialmente foi uma etapa dura devido à adaptação às disciplinas mais direcionadas para o ensino do 1º ciclo, mas que aos poucos se foi recompondo.

Após o término da licenciatura consegui colocação profissional em escolas de 1º ciclo, lecionando Atividade Física Desportiva nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), nos concelhos de Ovar, Santa Maria da Feira, Espinho, Gondomar e Gaia. Fiquei com desejo de progredir com os estudos, numa área mais direcionada para o Desporto de Rendimento, surgindo, aí, o mestrado em Ciências de Desporto – especialização em Jogos Desportivos, na Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro. Após a segunda cirurgia, em 2010, aos joelhos, uma artroscopia ao menisco externo de cada joelho, coloquei de vez para o lado a carreira de jogador e apostei na formação como treinador.

Durante o estágio (na época 2010/11), surgiu uma proposta de emprego para me manter no clube, o Modicus Sandim, clube de futsal da 1ª divisão, começando aí o meu trabalho de dois anos em Sandim e em 2012/2013 surge o convite do treinador Paulo Tavares para o acompanhar para o SC Braga/AAUM. Em Braga foram sete anos como treinador adjunto, na 1ª divisão, contando com uma presença histórica nas competições europeias. Entretanto pára tudo devido à pandemia, abduco do sonho de ser profissional para estar mais presente em casa, junto da família, e procuro ganhar uma nova oportunidade no ensino, através da candidatura ao mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário do Instituto Piaget.

Atualmente concilio a minha vida profissional como professor das AEC, treinador principal da Novasemente Grupo Desportivo, equipa do concelho de Espinho e estudante.

## **2.2 Expectativas Iniciais em Relação à Prática de Ensino Supervisionada**

A Prática de Ensino Supervisionada como o trabalho de docente, baseia-se em relações interpessoais e desenvolve-se na incerteza perante os diferentes contextos, tais como o ensino ou a sociedade, que estão em permanente transformação. Esta não é a minha primeira experiência como professor estagiário, pois essa aconteceu em 2006 no último ano de licenciatura, mas sem dúvida que após catorze anos, surgiram diversas diferenças que devo realçar por serem importantes: o ensino no secundário, a transformação da sociedade e o novo normal após este vírus ter entrado nas nossas vidas e as ter mudado, tanto a nível pessoal, profissional e relacional. Por isso, tenho uma enorme preocupação em adaptar-me ao novo contexto, trazendo uma bagagem profissional importante como Professor em Atividade de Enriquecimento Curricular a alunos do 1º ciclo do ensino básico.

O início foi um misto de ansiedade e receio por esta nova etapa. Saí da minha zona de conforto com vontade de crescer e evoluir pessoal e profissionalmente, de me permitir crescer e aprender coisas novas, e, sobretudo, avançar em busca de um sonho, o ensino da educação física no secundário.

### **2.3 Expectativas em relação aos Alunos**

Após o período de observação das aulas do Professor Orientador Cooperante em que estive inserido, numa primeira fase, analisando o comportamento e a relação professor-alunos, bem como o desempenho dos alunos, e posteriormente, coadjuvando o Professor Pimenta na orientação das aulas, constatei que a turma estava bastante receptiva à minha orientação, bem como com mente aberta para uma alteração de liderança e focada no processo de ensino-aprendizagem. Do mesmo modo, o facto de viver no mesmo concelho permitiu-me ter uma vantagem do conhecimento geral da sociedade, para analisar o aluno tanto no seu saber fazer, como no seu saber ser e saber estar. Todavia, a minha expectativa foi influenciada quer pelas minhas perceções em relação ao ambiente escolar, quer pelas características da turma, que se apresenta em número reduzido, somente com quinze alunos e é extremamente homogénea. Desta forma, considero que não serei um mero transmissor de conhecimento na área da educação física, mas também alguém que ajudará os alunos a desenvolver a sua personalidade, intervindo nas atividades extracurriculares e na orientação dos mesmos, tornando-me assim num agente impulsionador de desenvolvimento e de mudança na comunidade escolar.

### **2.4 Expectativas em relação aos professores do Núcleo de Estágio e do Departamento**

O seguinte provérbio africano *“Se queres ir rápido, vai sozinho. Se queres ir longe, vai em grupo”* serve de mote para o meu enquadramento na Prática de Ensino Supervisionada e na minha vida em geral, sendo um aspeto importante que aprendi desde novo, desde que me iniciei como atleta, no futebol.

A viagem da Prática de Ensino Supervisionada é longa e dura. Certamente a amizade que nasceu com o Valter será muito benéfica para ambos, pois seremos o apoio um do outro, tornando assim o caminho mais acessível ao partilhar ideias e conhecimento. Além disso, todos os períodos de intervalo servem de aprendizagem, onde os restantes professores do

departamento vão partilhando as suas histórias, o que acaba por funcionar como *brainstorming* informal.

## **2.5 Expectativas em relação à Supervisão e à Orientação Cooperante**

A experiência do Orientador Cooperante aprouve-me e trouxe-me a segurança necessária que desde o primeiro momento correspondeu às minhas expectativas. Esteve sempre presente e sempre próximo, mostrando-se sempre disponível e colaborante para me apoiar na minha integração completa na comunidade escolar. A capacidade do Orientador Cooperante em promover a capacidade reflexiva e colaborativa será um fator determinante na construção do meu conhecimento profissional, assim como ganha enorme relevância nos instrumentos do processo, essencialmente, na observação e posterior reflexão, procurando também atribuir importância na autoanálise dos professores estagiários, que devem assumir um papel de professor reflexivo das suas próprias ações (Alarcão & Roldão, 2008). Da mesma forma, a Orientadora Supervisora, que foi minha professora na licenciatura, da qual me recordava da sua exigência, organização e disponibilidade para com os alunos, contava com a experiência e conhecimento, com sentido reflexivo, com habilidade de criar, gerir e partilhar conhecimento e desenvolver competências diferenciadas, nomeadamente de autonomia profissional.

## **2.6 Expectativas após o 1º Período**

Durante o 1º período todos os agentes deste processo vão caindo na realidade e são confrontados com as expectativas que tiveram no início do estágio, o núcleo de estágio tinha suprimido a dois alunos, e criamos uma relação, que se estendeu ao Professor Orientador Cooperante, que nos permitia ajudar e partilhar conhecimentos e ideias, considerando-o como um guia e um apoio fundamental no início desta caminhada que se encontrava ainda no sopé mas com rumo até ao topo da montanha. Relativamente à turma do 11º, percebi que ao nível do saber estar e do saber fazer a turma tinha bom desempenho global no geral, havendo casos pontuais a necessitarem de intervenção a nível de estratégias para acompanharem a restante turma. Estas situações foram ultrapassadas, fruto do empenho e dedicação de todos, pois os alunos estavam fortemente motivados para o processo ensino-aprendizagem na prática desportiva. Olhando para todas estas expectativas e continuando a caminhada, relembro-me de todos os objetivos e metas

traçadas e considero-me realizado. Esta foi uma das etapas mais bonitas e enriquecedoras da minha vida profissional, em que ganho nova ilusão em busca de um futuro profissional mais promissor.

## **2.7 Enquadramento da Prática de Ensino Supervisionada**

### **2.7.1 Caracterização do contexto**

A presente informação sobre a instituição da realização da prática de ensino supervisionada foi retirada do projeto educativo da escola que se encontra disponível no site [https://drive.google.com/file/d/1c11HXJeU42hn\\_T9MПУ0-mNBa2qTAK4qn/view](https://drive.google.com/file/d/1c11HXJeU42hn_T9MПУ0-mNBa2qTAK4qn/view).

A escola pertence ao concelho de Santa Maria da Feira, respeitante à Direção Regional de Entre Douro e Vouga. O concelho de Santa Maria da Feira é um dos concelhos que integram a sub-região "Entre Douro e Vouga". Situa-se na Região Douro Litoral, faz parte do distrito de Aveiro e circunscreve a Norte com os concelhos de Vila Nova de Gaia e Gondomar, a Oeste com os concelhos de Espinho e Ovar, a Sul com o concelho de Oliveira de Azeméis e a Este com o concelho de Arouca. Os alunos que frequentam o agrupamento provêm das freguesias vizinhas, estando a área de influência presente no mapa infra situado (figura 1). Os Recursos Físicos do agrupamento de escolas é constituído por 5 Jardins de Infância, 4 escolas do 1º Ciclo e 1 escola Sede com 2.º, 3.º Ciclo e Secundário. As distintas escolas do Agrupamento estão espalhadas pela cidade de Fiães e pelas freguesias de Caldas de S. Jorge e Pigeiros (AECC, 2020).

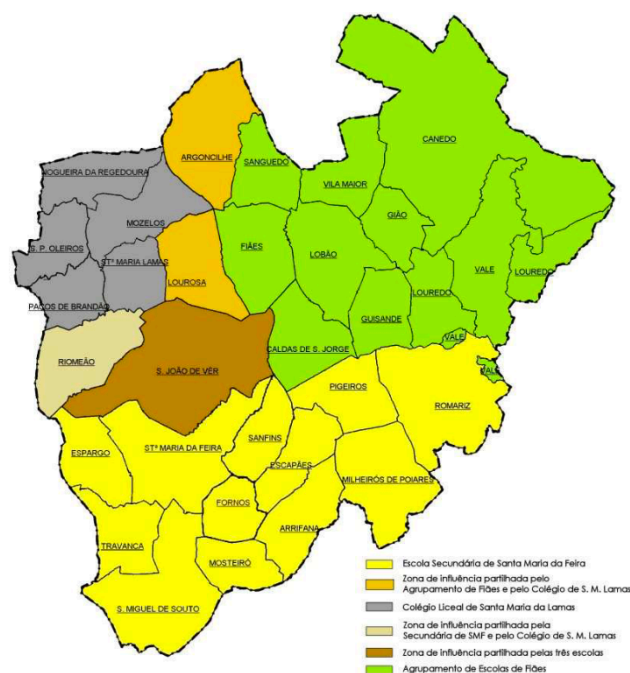


Figura 1 Área de influência da escola para o Ensino Secundário

### 2.7.2 Projeto educativo

Projeto educativo é entendido como o documento que consagra a orientação educativa, elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão do AECC (2020) para um horizonte de três anos, no qual se esclarecem os princípios, os valores, as metas e as habilidades segundo os quais a escola se refere executar a sua função educativa. A orientação educativa do AECC (2020) está organizada em três etapas. A primeira etapa compreende a caracterização geral do agrupamento e no diagnóstico da sua posição que vai permitir catalogar os problemas, as virtualidades e as potencialidades do trabalho praticado e reconhecer preferências educacionais. A segunda etapa abrange a significado de finalidades definidas, com base num acordo entre o possível da situação e o ambicionável das finalidades e com identidade na ação educativa e pedagógica, com anuência das finalidades da educação, os serviços da escola, as necessidades específicas da comunidade e o contexto em que se insere. A terceira, e última, etapa acomoda à tomada de decisões hábeis de intervenção comparativamente ao método de operacionalização dos objetivos, ou seja, um projeto de estruturação da ação a incrementar, tendo em conta os termos que se solicita alcançar, os recursos disponíveis e os que podem ser recrutados.

#### **2.7.4 Oferta Educativa**

No sentido de executar a sua missão, o Agrupamento de escolas (2020) tem indagado diversificar e harmonizar a sua oferta formativa às necessidades da comunidade local tendo realizado nos últimos anos as seguintes ofertas.

#### **2.7.5 Oferta formativa**

Os Jardins de Infância do Agrupamento de escolas, proporcionam atividades educativas a crianças entre os 3 e os 6 anos de idade, regulamentadas pelo Despacho n.º 9265-B/2013, de 15 de julho.

2. A componente de Apoio à Família (CAF) que oferece valências tais como: o serviço de refeições e o prolongamento de horário é objeto de protocolo com instituições promotoras,

3. Nas escolas do 1º ciclo funcionam atividades educativas desde o primeiro ao quarto ano de escolaridade e atividades de enriquecimento curricular, regulamentadas pelo Despacho n.º 9265-B/2013, de 17 de julho, que pretendem cumprir o duplo objetivo de garantir a todos os alunos, de forma gratuita, a oferta de um conjunto de aprendizagens enriquecedoras do currículo, ao mesmo tempo que materializa a articulação entre o exercício da escola e a organização de respostas sociais no domínio do apoio às famílias solidificando o conceito de escola a tempo inteiro. A escolha do agrupamento recaiu sobre Robótica e Programação (4º ano); Expressão Plástica (1º e 2º ano); Expressão Corporal (todos os anos) e Engenheiros e Cientistas (todos os anos).

4. A escola básica e secundária oferece à comunidade educativa cursos de nível básico do 2º e 3º ciclos para jovens e adultos, e cursos de ensino secundário.

No último patamar de ensino, as ofertas são as seguintes: Curso de Ciências e Tecnologias, Curso de Artes Visuais, Curso de Línguas e Humanidades e Curso de Ciências Socioeconómicas. Na vertente profissional, a oferta recai nos cursos de Animador Sociocultural, Técnico de Turismo e Desenho Digital 3D, Técnico de Termalismo e Técnico de Informática - Instalação e Gestão de Redes. Em horário pós-laboral, o ensino recorrente tem como oferta formativa o curso de ciências e tecnologias. Por fim, o Agrupamento Escolas tem a componente de oferta educativa para adultos, através dos Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) para o Ensino Básico e Secundário.

### **2.7.6 Atividades extracurriculares**

O Agrupamento Escolas oferece várias atividades extracurriculares para aumentar a formação integral dos jovens estudantes, desenvolvendo competências de índole social e de preparação para a vida adulta, possibilitando descobrir outras características da sua personalidade. As atividades são as seguintes:

- \_Clube de dança;
- \_Desporto escolar;
- \_Clube de teatro;
- \_Férias escolares;
- \_Projeto “Jovem autarca”;
- \_Projeto de Educação para a Saúde.

### **2.7.7 Órgãos de Gestão**

Os órgãos de Gestão foram eleitos de acordo com o Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro, e pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, sendo constituído pelos seguintes elementos: diretor, subdiretora e adjuntos.

### **2.7.8 Projeto educativo 2018-2021**

#### **Visão**

“Promover uma educação de qualidade que permita a inserção na vida ativa ou a continuação dos estudos com sucesso. “

#### **Missão**

É missão oferecer um serviço educativo que permita: formar cidadãos intelectualmente ativos e autónomos, formar pessoas cooperantes, responsáveis, íntegras e solidárias com a diferença.

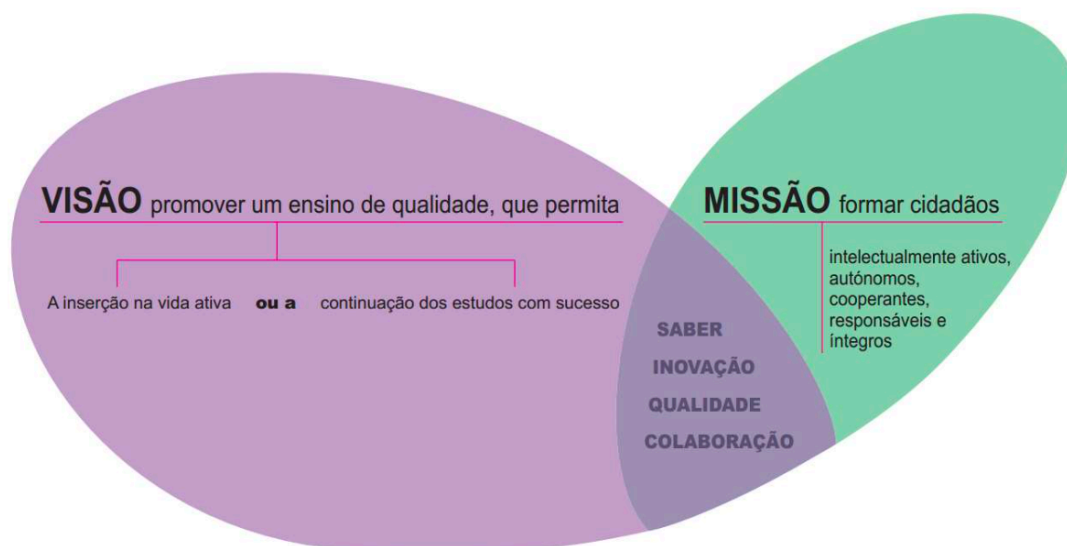


Figura 2 Missão e Valores do Agrupamento Escolas

### 2.7.9 Recursos humanos

Da comunidade educativa do Agrupamento Escolas (2020) fazem atualmente parte 172 Docentes, técnicos superiores, assistentes técnicos e operacionais, num total de 44 elementos, que se empenham diariamente para assegurar aos alunos uma educação de qualidade.

### 2.7.10 Recursos físicos

A escola possui um pavilhão gimnodesportivo totalmente remodelado, o campo tem as medidas 40x20 e é dividido em 3 espaços para as aulas de educação física. Os balneários, arrecadação, sala/ estúdio de dança, e salas dos professores são completamente novas. O espaço exterior conta com dois campos (40x20).

## 2.8 Caracterização da turma

O professor cooperante Pimenta deu liberdade ao grupo de estágio de escolher as turmas e ficou decidido que iria ficar com a turma do 11º. A primeira impressão do professor cooperante foi que a turma era “pequena e calminha”. Durante as aulas de observação, lecionadas pelo professor cooperante, constatei alguns pormenores interessantes: a turma era composta por quinze alunos, 8 do sexo masculino e 7 do sexo feminino, todos alunos gostavam da disciplina, tinham um desempenho motor aceitável que, com um bom empenhamento, escondiam algumas fragilidades.

Descrevo a turma como calma e respeitadora, com um bom relacionamento entre os pares e com os professores, o que me fez concluir que não teria questões relacionadas com indisciplina e comportamento. A nível cognitivo, a turma do 11º apresentava um bom rendimento escolar, com os alunos a lutarem por cada valor em todas disciplinas, que tornava assim um fator extra e determinante para o bom funcionamento da aula. Portanto, perante este cenário, o meu grande desafio em cada unidade didática foi criar situações de ensino-aprendizagem congruentes ao nível dos alunos, que fossem significantes e lhes possibilitassem a aprendizagem das capacidades motoras e ao mesmo tempo fossem motivadoras, competitivas, dinâmicas e lúdicas para que se demonstrassem envolvidos e sentissem integrados no processo. Agora, no término do ano letivo, considero que consegui cativar os alunos para a prática das diferentes modalidades desportivas, mantendo-os envolvidos no processo, fortemente motivados no desempenho inteligente das tarefas, com melhorias significativas em cada unidade didática.

### **2.9 Data de Início e Conclusão da Prática de Ensino Supervisionada**

A Prática de Ensino Supervisionada na Escola teve início no dia 14 de outubro 2020 (segunda-feira) e findou no término do ano letivo, no dia 18 de junho de 2021. Após reunião com o Orientador Cooperante, este definiu de acordo com as especificidades da escola, como indica o regulamento da Prática de Ensino Supervisionada, as turmas em que fiquei como professor estagiário e como observador, como coadjuvante no grupo-equipa de Desporto Escolar.

### **2.10 Programação das Reuniões com os Orientadores**

As reuniões com o Professor Orientador Cooperante realizavam-se no gabinete de professores de educação física, localizado no pavilhão gimnodesportivo e decorriam às segundas-feiras, entre as 14h30 e as 15h30. As reuniões com o Professor Orientador Supervisor foram agendadas atendendo à necessidade e disponibilidade de ambos intervenientes.

### **2.11 Organização do estágio**

A primeiras tarefas em contexto de Estágio Profissional foram a análise do Projeto Curricular de uma escola do concelho de Santa Maria da Feira, que é um dos documentos estruturantes do trabalho e dinâmicas da escola. No referido documento é onde se delinea

e dá formato à missão da escola, iniciando-se das diretrizes esclarecidas no Projeto Educativo da Escola, apoiando e direcionando os Projetos Curriculares de Turma, articulando-se sempre com o Plano Anual de Atividades do departamento de Expressões – GR 260 e 620.

A organização escolar é peculiar, distinta de outras entidades, pois, para além de ser uma organização que se ocupa de pessoas e para as pessoas, em que a sua realidade é socialmente construída por uma multiplicidade de atores, em constante alteração tal como a sociedade atual.

O decreto-lei 55/2018 trouxe novidades na organização escolar relativamente ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, dando maior autonomia às escolas para tomarem decisões que ajudem os alunos a alcançar as competências essenciais evidenciando, assim, a necessidade de especificidade conforme o contexto, tornando, também, a disciplina de educação física como uma disciplina que passa a contar para a média final dos alunos do ensino secundário. Assim, as aulas de educação física tornaram-se mais motivadoras para os alunos que pretendem alcançar a melhor média possível, tendo em vista a entrada no ensino superior. Posto isso, passei para a fase de planeamento. Após analisar o programa nacional de educação física para efetuar uma planificação criteriosa, para os alunos do 11º ano, emergi num processo de discussão reflexiva com o Professor Cooperante e o meu colega de estágio com o objetivo de obtermos mais informações para proceder aos próximos passos de planeamento e, conseqüentemente, obter um bom nível na condução do processo ensino-aprendizagem.

### **3. Área II: Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem**

O professor promove aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica e integrando conhecimento científico e metodológico. Posto isso, as atividades a incrementar dividem-se em três áreas: planeamento, ensino e avaliação.

#### **3.1 Planeamento**

O projeto de planeamento deve encontrar o seu ponto de partida na conceção e conteúdos dos programas de ensino, sobretudo na conceção de formação geral do aluno, do seu desenvolvimento multilateral da personalidade, deve ser como um meio de racionalização do processo de ensino e das relações de condução pedagógica (professor-ensino) e de atividade autónoma (alunos-aprendizagem). O planeamento implica que o ato de ensinar resulta de um processo de decisões intencionais que devem ser tomadas em função da

análise da situação concreta e existem em três níveis de planeamento: anual, unidade didática e o plano de aula (Bento, 2012).

A minha entrada no estágio sucedeu-se pouco após o início do ano letivo, por isso não tive qualquer tipo de intervenção no planeamento anual, que foi antecipadamente elaborado pelo departamento. Assim, a turma já tinha efetuado os testes de *fitnessgram* e se encontrava na Unidade Didática de Andebol. Após duas semanas de observação das aulas do Professor Orientador, ficou determinado em reunião com o restante núcleo de estágio, que a partir desse momento, eu seria o responsável pela concretização de todo o processo, nomeadamente: a elaboração dos Modelos Estruturais de Conhecimento, as suas respetivas Unidades Didáticas e Planos de Aula. Mantendo-se assim um paradigma congruente com o Professor Doutor Pimenta, até nas alterações efetuadas ao longo do ano. Como por exemplo, o ajustamento da ordem de lecionação das Unidades Didáticas foi debatido nas reuniões com o grupo de estágio, como por exemplo a opção de abordar a modalidade Futsal no 2º período em detrimento de no 3º período como estava previsto no planeamento anual.

### **3.1.1 Planeamento anual**

O planeamento anual é considerado como o primeiro nível de planeamento, de perspetiva global, tendo pouca capacidade de ação, importante para a construção do *roulement*, facilmente, passível de sofrer alterações ao longo do ano, visto que é efetuado logo no início do ano letivo. Esta situação veio realmente a acontecer devido à interrupção das aulas presenciais e, conseqüentemente, o ensino à distância veio alterar a abordagem das unidades didáticas de futsal, atletismo e dança.

### **3.1.2 Unidade didática**

As unidades didáticas encontram-se num nível de planeamento intermédio, que é onde se criam sequências lógicas e metodológicas dos conteúdos procurando atingir os objetivos essenciais visando, assim, o desenvolvimento dos alunos. Este tipo de planeamento é flexível. Tal como qualquer planeamento, o processo ensino-aprendizagem deve-se às características dos alunos e do meio, podendo existir avanços e recuos durante o referido processo (Bento, 2003). Uma das principais dificuldades na elaboração das unidades didáticas foi a necessidade de agrupar todos os conteúdos com o número de aulas disponíveis para cada modalidade. Foi muito importante selecionar as prioridades no

ensino de cada modalidade, promovendo uma sequência do mais simples para o mais complexo, definindo assim metas realistas para os alunos as poderem concretizar. Durante a unidade didática (ver anexo 1), essas metas foram alargadas para alguns alunos pois mostraram-se perfeitamente capazes na execução das atividades propostas. Portanto, objetivos presentes devem ser particularizados de forma evidente, com os conhecimentos que são expectáveis que os alunos atinjam ao longo da Unidade Didática (Rink, 2014). Assim, como pretendi ensinar com eficácia, procurei sempre ser minucioso no planeamento, pois devido ao escasso tempo disponível, foi fundamental definir o essencial do ensino para formar alunos com conhecimento e capacidades sólidas. Sendo assim, este planeamento torna-se a base do nível seguinte e mais específico, o plano de aula.

### **3.1.3 Plano de aula**

A elaboração do Plano de aula completa os níveis de planeamento anteriormente elaborados, o plano anual e na unidade didática, sendo este mais específico pois é onde se atinge os objetivos propostos através da criação e execução de exercícios. O plano de aula é característico, preciso e concreto e, como tal, as suas indicações devem ser pormenorizadas e não globais, ao inverso dos outros níveis (Bento, 2003). A aula é o verdadeiro ponto fundamental do pensamento e da ação do professor, mas o seu objetivo só é concretizado se o planeamento estiver devidamente traçado rumo ao resultado e cada aula fornecer um contributo totalmente distinto, apenas a ela referente, para a resolução das tarefas de uma unidade temática e do programa anual (Bento, 2003). Assim, no momento da elaboração do plano de aula procurei efetuar uma imagem mental de como ela devia correr, desde o posicionamento da chamada dos alunos até à conversa final de aula. Assim, sentia-me mais seguro em todos os momentos na aula, até nos momentos de transição de exercício ou posicionamento que poderiam levar a distrações.

No mesmo sentido Bento (2003) indica que o professor antes da aula deve ter uma imagem estruturada de como esta decorrer devido ao seu planeamento. Também em consonância com o mesmo autor procurei elaborar as aulas de jogos desportivos coletivos com a mesma estrutura, com exercícios semelhantes, para desta forma os alunos assimilarem mais facilmente o pretendido. Utilizei sempre uma estrutura de aula dividida em três partes: inicial, fundamental e final como indica Bento (2003) e Rink (2014). Em suma, o fato de investir muito no planeamento dos três níveis, na escolha rigorosa dos

exercícios, na escolha dos parceiros de equipa e na gestão de tempo fizeram com que as aulas tivessem corrido muito bem.

### **3.2 Gestão de tempo**

Uma das principais formas de evitar a desmotivação e o desinteresse pelas aulas de educação física é, verdadeiramente, efetuar um planeamento cuidado e preciso na gestão de tempo, quer seja de exercício, da pausa, da transição entre exercícios, do material e espaço de aula (Sarmiento et al, 1990). Deste modo, criei regras e normas de conduta desde a primeira aula para que os alunos ficassem desde o início familiarizados com as mesmas e as pudessem respeitar. Os alunos entravam no pavilhão no momento de toque de entrada e tinham dez minutos para se equipar e seguir a indicação do funcionário do pavilhão para se dirigir ao espaço da aula. Durante estes dez minutos, eu deslocava-me à arrecadação e preparava todo o material necessário antes da chegada dos alunos para agilizar o processo, por exemplo com a colocação da rede de voleibol tinha a colaboração do meu colega de estágio Valter, pois era um processo demorado.

Já no espaço de aula e com a presença dos alunos, a primeira tarefa da aula era o registo de presenças. Se inicialmente recorria à contagem e chamada dos alunos, depois passei a realizar este requisito de forma mais célere e eficaz.

Num contexto inicial, uma vez que ainda não conhecia bem os alunos, optei por fazer a chamada para de certa forma associar o nome ao rosto de cada aluno. No entanto, como a assiduidade era praticamente total e como já conseguia associar a cara ao nome, depois bastava-me perguntar aos alunos se estava algum colega a faltar naquele dia. Esta situação tornou-se tão rotineira que os próprios alunos já me informavam da questão de assiduidade.

No decurso das aulas usei várias estratégias para evitar pausas demasiado longas, tais como a utilização do apito e contagens decrescentes sempre que pretendia que os alunos se dirigissem até mim rapidamente. Nos exercícios, tive sempre em atenção a criação de tarefas que não envolvessem colunas com muitos alunos e, por consequência, tempos de espera longos enquanto cada aluno esperava pela sua vez de realizar o exercício. Também adequei algumas regras, a alguns alunos de forma a aumentar a fluidez do jogo, como por exemplo permitir o serviço de voleibol dentro do campo, visto que por motivos de falta de força esse gesto técnico não ultrapassava a rede e, assim, o jogo perdia a fluidez necessária. Na transição entre exercícios, procurava manter uma estrutura semelhante

para não perder imenso tempo na sua criação para que este processo fosse mais rápido. Também utilizava os alunos dispensados como meus auxiliares para este tipo de tarefa (arrumar material), ser o secretário na anotação dos resultados dos exercícios.

Podemos, então, considerar que a gestão da aula como fulcral para o aproveitamento da aprendizagem, sendo que o professor deve maximizar o tempo de atividade física do maior número de alunos possível em condições de segurança, respeitando o documento elaborado pela Direção-Geral da Educação, tendo por base a Orientação n.º 030/2020 da Direção-Geral da Saúde, as sugestões apresentadas pela Sociedade Portuguesa de Educação Física e o Conselho Nacional de Associações de Profissionais de Educação Física e Desporto, devido ao contexto atual de pandemia devido ao SARS-CoV-2.

### **3.3 Instrução**

A instrução está referenciada para com a informação relevante diretamente direcionada com a matéria de ensino e objetivos, sendo assim a chave para a alteração das situações de ensino aprendizagem, tendo em vista o aumento da eficácia dos processos e consequente melhoria de resultados da aprendizagem dos alunos (Rosado e Mesquita, 2011). A comunicação é uma competência que deve ser algo de constante melhoria por parte do professor, sendo adaptada a determinados contextos (como por exemplo a idade dos alunos), evidenciando um claro peso para a aprendizagem dos alunos. Dessa forma Rink (2014) considera que durante a explicação é deveras importante que o emissor (professor) consiga ser sucinto e ao mesmo tempo capaz de selecionar, organizar e transmitir a informação mais importante, para proporcionar ao recetor (aluno) o seu sucesso no desempenho durante a aula de educação física. De acordo com os autores supramencionados, irei explicar com mais especificidade as minhas estratégias utilizadas durante a minha intervenção pedagógica, nomeadamente a demonstração, feedback e questionamento.

### **3.4 Demonstração**

Durante as aulas, a par da instrução sempre utilizei a demonstração como auxílio/ reforço da ideia que procurava transmitir aos alunos. Por vezes os alunos necessitam de “ver” para entender o que “ouvem”. Normalmente era eu quem demonstrava, outras vezes pedia a um aluno para o fazer, tendo em vista um propósito diferente. Segundo Rosado e Mesquita (2011), a demonstração deve ser planeada devendo o seu executante consiga

dar uma ideia global correta daquilo que é pretendido. Durante as minhas demonstrações procurei também errar propositadamente, para que os alunos conseguissem identificar os erros, e de certa forma abrir um debate sobre a execução correta. Neste caso, as demonstrações eram repetidas até que os alunos entendessem onde se encontrava o erro e como se efetuava corretamente o exercício. Por vezes, foram utilizados alunos como modelo. Nesta situação procurava através da demonstração cativá-los através do elogio da sua ação, procurando, assim, aumentar o clima positivo vivido nas aulas (Rosado e Mesquita, 2011).

### **3.5 Feedback**

O feedback tem como objetivo melhorar o desempenho do aluno, sendo efetuado após a realização de uma tarefa motora. Ou seja, o aluno recebe um conjunto de informações acerca da forma como realizou a ação (Rosado & Mesquita, 2011). O feedback emerge numa aptidão que pode ser uma mais valia para o professor, agindo com competência de tomada de decisões em tempo oportuno com base na seleção e num processamento de informação pertinente recolhida durante uma observação cercando não somente a análise da resposta motora do aluno, mas ainda do ambiente em que ela se desenvolve (Rosado & Mesquita, 2011). Assim, o professor deve desenvolver competências de observação e análise que lhe irão permitir descobrir erros críticos de execução técnica ou tática, possibilitando-lhe efetuar correções oportunas e eficazes (Mesquita, 2005). De acordo com os autores supramencionados, procurei abordar os alunos de uma forma equilibrada e clara com o objetivo de corrigir os seus erros. Não efetuava a correção de todos os erros de uma só vez, pois o aluno teria mais dificuldade em absorver por completo a minha informação como, também, podia desmoralizar sabendo que estava a cometer tantos erros. Procurava a cada feedback negativo dar um feedback positivo, pois considero que este reforço positivo é essencial, quando feito com peso e medida, e se torne fortemente motivador para o aluno, de forma que este continuasse a execução da tarefa com ambição de melhorar o seu desempenho. Durante as minhas voltas ao espaço da aula, procurei manter uma visão periférica. No momento em que passava pelo referido aluno transmitia o feedback, algumas vezes, sem necessitar de parar a tarefa em si. Contudo, quando achava que iria necessitar mais tempo, parava o exercício e explicava a correção que pretendia. Também houve situações em que o erro era comum a uma boa parte da turma e nessas situações reunia a turma e realizava uma correção coletiva. Tentei encontrar um

equilíbrio para que todos os alunos recebessem informações com qualidade relativamente ao seu desempenho, mas com cautela para que não ficassem dependentes deste.

### **3.6 Questionamento**

O questionamento é dos métodos verbais mais utilizado pelos professores, levando a que eles questionem os alunos acerca dos mais diversos conteúdos. A sua utilização é crucial em modelos de ensino que envolvem uma elevada interação entre professor-aluno. Este método de ensino é tão antigo como a própria instrução e deve ser analisado do ponto de vista dos seus critérios de utilização, para que seja cada vez mais eficaz no processo ensino-aprendizagem (Rosado & Mesquita, 2011). No início das aulas, e sempre que procedia à instrução de uma situação de aprendizagem, questionava aos alunos se tinham dúvidas acerca do que lhes tinha sido transmitido, quer da organização ou do objetivo do exercício. A literatura apoia este procedimento visto que Rosado & Mesquita (2011) indicam que muitas vezes é necessário verificar o grau de compreensão dos alunos após a transmissão da informação de novas situações de aprendizagens. Nesse sentido, após cada explicação efetuava a seguinte pergunta “alguém tem dúvidas”, mas não obtinha muitas respostas dos alunos e entendia que a explicação tinha sido bem perceptível. Após a primeira visita da Professora Orientadora, recebi um reparo da mesma em que referia que o questionamento era uma boa ação da minha parte, mas ao colocar a questão “alguém tem dúvidas” estava a colocar o ónus da questão nos alunos, no sentido de os responsabilizar por não terem entendido. A sugestão efetuada pela Professora Orientadora foi a questão “fiz-me entender?”, com o objetivo claro de colocar em mim o ónus da pergunta. Este foi um pormenor que se tornou num “pormenor” visto que a partir deste momento utilizei sempre a questão “fiz-me entender?” e fui obtendo maior participação dos alunos nesse momento importante da aula.

### **3.7 Estratégias**

A maior estratégia utilizada durante o estágio foi a diferenciação de tarefas entre alunos, uma estratégia pedagógica utilizada, na medida em que as características específicas de cada aluno em cada unidade didática assim o justificavam. Na elaboração dos exercícios e dos grupos de trabalho, o critério de êxito era flexível e adaptado a cada aluno, no sentido de considerar as necessidades individuais identificadas na avaliação diagnóstica. Assim, ajustava algumas regras de modo a respeitar o princípio da diferenciação pedagógica. A título de exemplo, na unidade didática de voleibol, permiti a uma aluna

efetuar o serviço dentro do campo, de forma a executá-lo com a técnica correta e com sucesso, algo que não acontecia fora do campo devido a não ter força suficiente para tal, estando, assim, em consonância com o programa nacional de educação física elaborado pelo Ministério da Educação (2001) em que se considera “possível e desejável a diferenciação de objetivos operacionais e atividades formativas para alunos e/ou subgrupos distintos” (p.29).

Por último, mas não menos importante, a estratégia da formação de grupos foi considerada um elemento-chave na diferenciação dos processos de ensino. De acordo com o Ministério da Educação (2001) “os diferentes modos de agrupamento (por exemplo por sexos ou por grupos de nível) devem ser considerados processos convenientes, em períodos limitados do plano de turma, como etapa necessária à formação geral de cada aluno” (p. 30).

Dessa forma, optei por variar este tipo de estratégia para promover a interação de alunos com níveis de aptidão diferentes, tornando o aluno mais capaz como um professor-ajudante para com o seu colega, para incentivá-lo e eventualmente corrigi-lo, mas acima de tudo para ser um aluno-modelo. E, também, à elaboração de grupos homogêneos, que segundo o Ministério da Educação (2001) promove a eficácia do processo ensino-aprendizagem.

### **3.8 Instrumentos de Avaliação e Controle do Processo Formativo**

Segundo o Decreto-lei no 139/2012 de 5 de julho, a avaliação do processo ensino-aprendizagem dos alunos abrange as seguintes valências: i) avaliação diagnóstica, ii) avaliação formativa e iii) avaliação sumativa, registadas em instrumentos de avaliação (grelhas de avaliação).

#### **i) Avaliação diagnóstica**

A avaliação diagnóstica é utilizada no início de cada unidade didática, permitindo conhecer o estado atual/realidade na qual o processo de ensino-aprendizagem se vai iniciar, sendo assim considerada como o ponto de partida para o professor. Tem como objetivo primordial analisar o conhecimento prévio de cada aluno na unidade didática, em habilidades técnico-táticas individuais e grupais, para depois iniciar o processo de ensino-aprendizagem mais adequado para a turma, para tornar o sistema mais eficiente e eficaz.

A grelha da avaliação diagnóstica foi elaborada após escutar os conselhos do Professor Cooperante. Tentei simplificar ao máximo a grelha para ser mais fácil de preencher, especialmente num primeiro momento em que não conseguia identificar o aluno, sem obter a ajuda do próprio ou do professor cooperante. Portanto, decidi criar uma grelha com três níveis qualitativos de execução.

### **ii) avaliação formativa**

A avaliação formativa, normalmente utilizada a meio da unidade didática, tem como função controlar a evolução e as expectativas, com o intuito de verificar se os alunos estão a concretizar os objetivos propostos. É através desta avaliação que o aluno toma conhecimento dos seus pontos fortes e fracos e encontra estímulo para continuar os estudos e prática de forma sistemática e motivada. Desta forma, permite avaliar o percurso do aluno até ao momento, possibilitando ao professor detetar e identificar erros que poderão ser corrigidos até à próxima avaliação.

Ao longo das unidades didáticas fui efetuando registos e anotações no meu caderno no final das aulas de forma a registar a evolução de cada aluno, para que no dia da avaliação sumativa, também valorizasse o processo e não somente o produto final. Até porque nesses momentos mais formais, o fator emocional pode inibir os alunos de fazer uma avaliação de acordo com as reais capacidades.

### **iii) avaliação sumativa**

A última avaliação, a sumativa, tem como função básica a classificação dos alunos, sendo realizada no final da unidade didática, de acordo com os níveis de aproveitamento. É uma avaliação efetuada de forma objetiva e quantitativa com o propósito de classificar o aluno para definir se ele será aprovado ou reprovado e está vinculada à noção de medir. Desta forma, a avaliação sumativa traduz-se por um momento único de fazer um juízo global e de compêndio, possibilitando validar a evolução e retenção do aluno perante toda a matéria que lhe foi transmitida (Gonçalves et al., 2010).

Para todas as modalidades foi aplicada uma avaliação formal a fim de apreciar se os alunos alcançaram os objetivos que tinham sido antecipadamente determinados no início de cada unidade didática. Esta avaliação aconteceu sempre na última aula de cada unidade didática e, nesse momento, já tinha várias informações acerca de cada um dos alunos, obtidas durante todas as aulas. Todos os momentos de avaliação sumativa foram

efetuados em contexto de jogos de equipa, seja no andebol ou na orientação. A modalidade de futsal não obteve avaliação sumativa como estava previamente planeada por consequente da interrupção letiva no final de Janeiro. As unidades didáticas de Dança e Atletismo foram abordadas exclusivamente em ensino à distância e sem avaliação prática. A grelha de avaliação sumativa foi construída sempre com base nos conteúdos lecionados ao longo da unidade e assente nos objetivos delineados anteriormente. Segundo os critérios de avaliação da escola definidos para a disciplina de educação física, estas classificações atribuídas em cada modalidade fariam parte do critério denominado “Conhecimentos e Capacidades” que correspondia a 75% da nota final de cada período e tencionava dissecar sobre o saber fazer. Enquanto para o domínio de “Atitudes e valores” estava reservado os 25% restantes, que pretendia avaliar a parte do saber estar e aferir o comportamento do aluno relativamente à participação em aula, assiduidade, pontualidade e responsabilidade.

Numa primeira fase recorri ao auxílio do Professor Cooperante e do meu colega de estágio para trocar impressões sobre o nível qualitativo geral da turma, de forma a ter uma análise mais profunda e a partir daí seguir com o preenchimento das fichas. Em todas as avaliações procedi ao registo nos momentos formais, uma tarefa que procurei melhorar para, de certa forma, rentabilizar o tempo disponível na aula para conseguir observar mais tempo cada aluno.

### 3.9 Critérios de avaliação: ponderação dos instrumentos de avaliação

Os critérios de avaliação utilizados no 11º foram validados pelo departamento de Educação Física do Agrupamento Escolas (tabela 1).

	Área das Atividades Físicas 40%	Unidade 1
	Área da Aptidão Física 25%	Unidade 2
<b>Conhecimentos e Capacidades</b> 75%	Área dos Conhecimentos Oral/Escrita/PES... 10%	Oral (única obrigatória)
		Escrita (Opcional)
		PES (opcional)

<b>Atitudes e valores</b>	<b>Comportamento 10%</b>
<b>25%</b>	<b>Responsabilidade, Cooperação e Empenho 15%</b>

*Tabela 1 critérios de avaliação*

### **3.10 Avaliação dos Alunos dispensados da aula de Educação Física**

Os alunos que se encontrem dispensados, com ou sem justificação válida, de efetuar a aula de EF, continuaram a ser parte integrante da mesma. Contudo foi necessária uma declaração médica para proceder à justificação da falta. O aluno colaborava com o professor através de intervenções, ajudas e arbitragem.

### **3.11 Conhecimento da globalidade e complexidade das funções do professor de Educação Física**

Ser professor dentro de um contexto complexo como é a escola, parte integrante da sociedade, deve oferecer às crianças uma aprendizagem através da singularidade e diversidade (Macedo, 2005). Além do ensino da matéria, o professor enquanto ser humano tem a responsabilidade de estabelecer e gerir relações humanas. Assim se constrói a nossa identidade, baseada num quadro de valores de referência, garantindo a gestão das relações (Veiga, 2005).

Para Crum (2017) a função de professor centra-se em três pontos fundamentais, como se se tratasse das camadas de uma cebola, da parte do exterior para o interior.

O nível macro (exterior) refere-se à escola, pertencente a uma comunidade local. Por isso, os professores têm de realizar funções nesse âmbito, de enriquecimento para a sociedade. Neste estágio, organizamos uma ação de formação online intitulada “Ações individuais a 2 e 3 no futsal” ministrada pelo Professor Emídio Rodrigues, treinador nacional de sub19, grátis e publicitada à tua comunidade. Individualmente, efetuei o estudo “Efeito de um programa de intervenção na coordenação óculo-pedal em jovens de Desporto Escolar” em que os resultados serão divulgados nas redes sociais da comunidade.

A nível meso (intermédio), o professor de EF não se limita ao mundo das aulas formais, mas também possui funções no enquadramento escolar, como na organização e gestão e em atividades extracurriculares. Durante o estágio, fomos professores de Desporto Escolar, na modalidade de futsal. Por definição, Desporto Escolar é um conjunto de práticas lúdico-desportivas e de formação com objeto desportivo, desenvolvidas como complemento curricular e de ocupação dos tempos livres, num regime de liberdade de participação e de escolha, integradas no plano de atividade da escola e coordenadas no

âmbito do sistema educativo” (Artigo 5o - “Definição”, Secção II – “Desporto Escolar”, do Decreto-Lei no 95/91, de 26 de fevereiro).

Procuramos, através do ensino de futsal, ao nível de Desporto Escolar, promover os seguintes valores Responsabilidade; Espírito de equipa; Disciplina; Tolerância; Perseverança; Humanismo; Verdade; Respeito; Solidariedade; Dedicção e Coragem.

Por fim, o cerne da função – o nível micro, aqui encontra-se a parte das planificações, condução das aulas e avaliação das situações de ensino-aprendizagem, que ocorreram na turma do 11º.

### **3.12 Reflexão crítica das conceções e modelos de ensino da Educação Física**

Ao longo da história do ensino da educação física, têm emergindo vários planos e conceções de ensino, desde um plano militar ou médico. O caráter explícito e formal do processo de instrução, patente nas abordagens pedagógicas tradicionais (centradas no professor), propendeu a subjugar o ensino da educação física durante grande parte do século 20 (Gubacs-Collins, 2015). Este estilo focado no professor é mais inflexível, castrando a capacidade dos alunos de se potencializarem e construírem a sua própria aprendizagem, reprimindo assim, os seus processos cognitivos e sociais, a tomada de decisão e a autonomia (Siedentop et al., 2011). Atualmente, com o leque de investigação na área da educação, onde se inclui a educação física, tem sido evidenciado a importância de ter em conta as conceções dos alunos, uma nova perspetiva no processo de ensino-aprendizagem, tanto para o professor como para o aluno. Os estudos descritivos e de observação sistemática procuram encontrar indicadores de um ensino com sucesso pedagógico, através da relação aluno – professor (Cunha, 2004). Desta forma, o ensino centrado no aluno é uma abordagem pedagógica que integra os fundamentos das teorias de aprendizagem sócio-construtivistas identificados pelo envolvimento dos alunos em ambientes positivos orientados para a aprendizagem (Ennis, 2014), fornecendo-lhes a autonomia necessária para tomarem decisões durante o processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, estimularem a responsabilidade (Mesquita et al., 2012).

Cabe ao professor selecionar o que mais se adequa ao contexto, atendendo a diversos aspetos, bem como, tendo em atenção os vários resultados que não são diretos e imediatos da disciplina, na atividade física e na saúde. Atualmente os jovens e crianças são cada vez mais sedentários, logo, apresentam um nível motor básico mais baixo, quer em atividades de perícias e manipulações, quer ao nível de deslocamentos e equilíbrios, o que lhes limita

a participação em atividades físicas e desportivas ao longo das suas vidas e, por conseguinte, a respetiva entrada em modalidades de competição.

Do ponto de vista da saúde, verifica-se cada vez mais índices elevados de inatividade física e de obesidade, que poderão fazer parte de estilos de vida não saudáveis. Analisando-se estas duas variáveis, conseguimos perceber o ponto de vista da qualidade da educação física.

Os modelos centrados no professor apresentam diversas limitações, porque se verifica que em muitos casos não se permitem a criação de clima motivacional adequado para o aluno, o que nesse seguimento culmina no desinteresse da própria disciplina, não respondendo àquilo que são as necessidades dos alunos para estarem envolvidos ativamente.

Contudo, tem havido resultados interessantes na abordagem centrada no aluno, em particular com o modelo estrutural de desporto. Trata-se, pois, de um modelo que procura criar um envolvimento, uma partilha de responsabilidade e um papel ativo de quem aprende, no qual os alunos são elementos ativos, participando mediante as suas escolhas e decisões, sendo que a partir daí se consegue identificar, envolver e entusiasmar os mesmos na e para a prática desportiva, e ao mesmo tempo fazer com que se identifiquem com uma cultura desportiva autêntica em que, crianças e jovens passem a perceber a essência do fenómeno desportivo.

Para além desta problemática didático-metodológico relacionada com a forma como se ensina, devemos perceber a necessidade de garantir aprendizagens a todos os alunos, pois cada vez mais encontramos um corpo de alunos diferenciado, com vivências e características distintas, assim como, com um índice de disponibilidade física e motora distintos e, por conseguinte, torna-se urgente pensar-se em estratégias de progressão pedagógica que possibilitem o enquadramento de todas as necessidades identificadas junto dos alunos.

Por último, a educação física também deve ter um papel fundamental e integral no indivíduo, não se devendo restringir unicamente às questões das habilidades motoras, mas também, devendo ser orientado para o desenvolvimento psicossocial, isto é, desenvolvendo competências como o esforço, respeito e a liderança, que se consideram pertinentes e valores a serem trabalhados e valorizados.

Assim, a educação física pode também ser utilizada numa educação global e inclusiva, de modo a formar indivíduos capazes e educados de uma forma completa, quer do ponto de vista motor, no domínio do movimento, quer do ponto de vista da autoimagem, estando

confortáveis com o seu corpo, e ao mesmo tempo serem capazes de lidar com as adversidades que lhes venham a surgir na vida e prepará-los enquanto cidadãos para a vida adulta.

Portanto, o modelo instrucional escolhido foi o modelo de educação desportiva, baseado nos valores do desporto federado, que adota estratégias menos formais no processo ensino-aprendizagem comparativamente com outros modelos usados tradicionalmente no ensino escolar.

### **3.13 Modelo de educação desportiva**

O processo ensino-aprendizagem é compreendido como o resultado da interação entre dois atores distintos, o professor e o aluno. Como tal, a escolarização poderá ser um meio de ligação para transmitir/garantir aos alunos o desenvolvimento das suas habilidades e da sua autonomia (Mota, 1997). A Educação Física executa um papel essencial na motivação dos alunos para a aquisição de hábitos desportivos, contribuindo para um estilo de vida saudável. Desta forma, as aulas podem fomentar o gosto pela prática desportiva, como desportistas ou como agentes inerentes ao desporto, promovendo assim, a literacia desportiva, o *active for life*, a última etapa do modelo *Long-Term Athlete Development* (LTAD) de Balyi. Assim, procuramos combater a desvalorização da educação física e consequente desmotivação, visto que, em alguns casos, os alunos podem considerar a educação física como uma disciplina de menor valor, tratando-a com desconsideração e não se comprometendo na sua aprendizagem.

O modelo de ensino escolhido foi o modelo de educação desportiva (MED), criado e desenvolvido por Siedentop (1991). Este modelo procura transformar a prática da educação física escolar em experiências desportivas autênticas para os alunos através dos seguintes objetivos: envolver ativamente o jovem na organização das atividades (seja como praticante, dirigente ou árbitro); transformar unidades didáticas em épocas desportivas de forma a aumentar a literacia desportiva (procurar efetivar o gosto pela prática desportiva e pelo desporto em si); envolver ativamente o jovem na organização das atividades (como em associações estudantis ou em clubes da cidade) e proporcionar momentos festivos e entusiasmantes, bem como desenvolver o sentido de afiliação e o trabalho de equipa (organização de torneio final da unidade didática, em que é contabilizado o saber ser, o saber fazer e o saber estar). Neste modelo, uma prática desportiva culta significa que o aluno domina e destaca as tradições e os rituais

relacionados ao desporto e que identifica a boa da má prática desportiva, em qualquer um dos papéis assumidos (Mesquita, 2012). Este método destaca-se dos demais devido à “sua preocupação extrema em diminuir os fatores de exclusão, lutando por harmonizar a competição com a inclusão, por equilibrar a oportunidade de participação e por evitar que a participação se reduza ao desempenho de papéis menores por parte dos alunos menos dotados; são criados os pressupostos para que o aluno se sinta confiante, o que, conseqüentemente, se reflete no gosto pela prática” (Graça e Mesquita, 2007).

Assim, os alunos vivenciam experiências autênticas e, desde que bem orientados, podem valorizar a sua formação pessoal e social, regendo-se por princípios e valores socialmente aceites e partilhados. A unidade didática é alicerçada numa época desportiva, finalizando sempre com um torneio, envolvendo os alunos em várias funções: atletas, árbitros, organizadores e gestores do evento, atribuindo, desta forma, aos alunos um elevado grau de responsabilidade, aumentando as suas experiências desportivas e incentivando à literacia desportiva. Assim, os alunos ficaram fortemente motivados para a prática das aulas através desta metodologia de ensino, que procurou elevar o seu desempenho em cada função (Siendentop, 1994).

Portanto, em consonância com a literatura, escolhi um método que me apraz devido à minha anterior experiência no ensino e no treino desportivo, aplicado a uma turma muito competitiva em qualquer modalidade, seja ela coletiva (como o andebol, a primeira unidade didática a ser abordada) ou individual (como na orientação, a última unidade didática a ser abordada). Em suma, o modelo ajudou-me na organização das aulas, na criação de um quadro competitivo, em que cada aluno tinha o seu papel. As equipas eram alteradas durante uma primeira parte da unidade didática para eu analisar e depois então constituir as equipas que se iriam defrontar no torneio final, permitindo a evolução em contexto competitivo saudável. Posto isso, os alunos finalizam em breve o ensino secundário, mas o desporto pode permanecer nas suas vidas, numa das funções supramencionadas.

#### **4. Área III - Escola e Comunidade**

Neste capítulo estão redigidas as atividades que fizeram parte da componente letiva e não letiva com propósito da inclusão na comunidade escolar.

Num ano letivo tão atípico para todos os atores da comunidade escolar, devido às imensas regras e restrições estabelecidas pela Direção Geral de Saúde praticamente todos os projetos enunciados no Plano Anual de Atividades não se realizaram.

Os únicos projetos que funcionaram durante o ano letivo 2020/2021 foram as equipas de Desporto Escolar, na qual me encontrava inserido, na modalidade de Futsal. Sentindo a ausência de várias atividades que enriqueciam a comunidade escolar, o grupo de estágio decidiu organizar um evento especial para todos, uma ação de formação sobre Futsal.

#### **4.1 Desporto escolar – Futsal**

Segundo o Decreto-Lei n.º95/1991, o DE é definido como um ”conjunto das práticas lúdico-desportivas e de formação com objeto desportivo desenvolvidas como complemento curricular e ocupação dos tempos livres, num regime de liberdade de participação e de escolha, integradas no plano de atividade da escola e coordenadas no âmbito do sistema educativo”. Sendo assim um promotor da “saúde e condição física, a aquisição de hábitos e condutas motoras e o entendimento do desporto como fator de cultura, estimulando sentimentos de solidariedade, cooperação, autonomia e criatividade, devendo ser fomentada a sua gestão pelos estudantes praticantes, salvaguardando-se a orientação por profissionais qualificados”.

Neste sentido através do ensino do Futsal – modalidade coletiva, procuramos enquadrar os reais objetivos do desporto escolar utilizando uma metodologia de ensino entusiasmante e integradora, possibilitando a prática desportiva a todos os jovens, valorizando essencialmente as características: criatividade, iniciativa, competências sociais e relacionais, a, visto que em competição adquire-se competências importantes para a vida, tais como a responsabilidade, a autossuperação, o fair-play (saber vencer e saber perder) e respeito.

As aulas de Futsal foram lecionadas no Pavilhão da escola, às quartas-feiras, das 14h30 às 15h45 e tivemos em praticamente todos os treinos os 12 alunos inscritos, mesmo num ano letivo em que não existiu competições nível 2. Para combater a ausência de competição com outras escolas, promovemos minitorneios durante os treinos com o objetivo de fomentar o espírito competitivo entre os alunos.

## 4.2 Ação de formação

A ação de formação intitulada “Ações individuais: jogo a 2 e a 3 no futsal” realizada no dia 28 de abril de 2021, através da plataforma digital *Google Meet* foi realizada no âmbito da disciplina de Prática Pedagógica, em que o grupo de estágio procurou efetuar o enquadramento da modalidade de futsal lecionada como unidade curricular, futsal como modalidade de desporto escolar e o futsal como modalidade federada.

Posto isso, encontramos um preletor que reunia a experiência e competências adequadas para abordar o assunto. A escolha acabou por recair no Emídio Rodrigues, professor de Educação Física e treinador nacional. Um formador com experiência no ensino e no treino da modalidade, com experiência e sensível ao grupo heterogéneo de formandos.



Figura 3 Panfleto da ação de formação

O futsal é modalidade escolhida pela Escola para o projeto Desporto Escolar e daí, surgiu a ideia de organizar uma ação de formação sobre a matéria aberta a todos interessados, desde professores de educação física, treinadores de futsal e público em geral (onde se enquadra alunos/ atletas com interesse em conhecer melhor a modalidade).

Após a validação da ação de formação por parte do professor cooperante Joaquim Pimenta e por parte da Professora Doutora Paula Rodrigues, iniciamos a criação do *Post* para publicitar no email do Piaget e amigos. A adesão foi rápida e correspondeu às expectativas.

No cômputo geral, a ação de formação correspondeu às nossas expectativas iniciais: um preletor muito competente e bom comunicador, capaz de partilhar a sua paixão e conhecimento pela modalidade para os formandos.

Devido à situação pandémica atual, não foi possível efetuar a ação de formação de forma presencial, pois aí, procuraríamos, para além da parte teórica, reproduzir os exercícios abordados na sessão, com os nossos alunos/ atletas de Desporto Escolar.

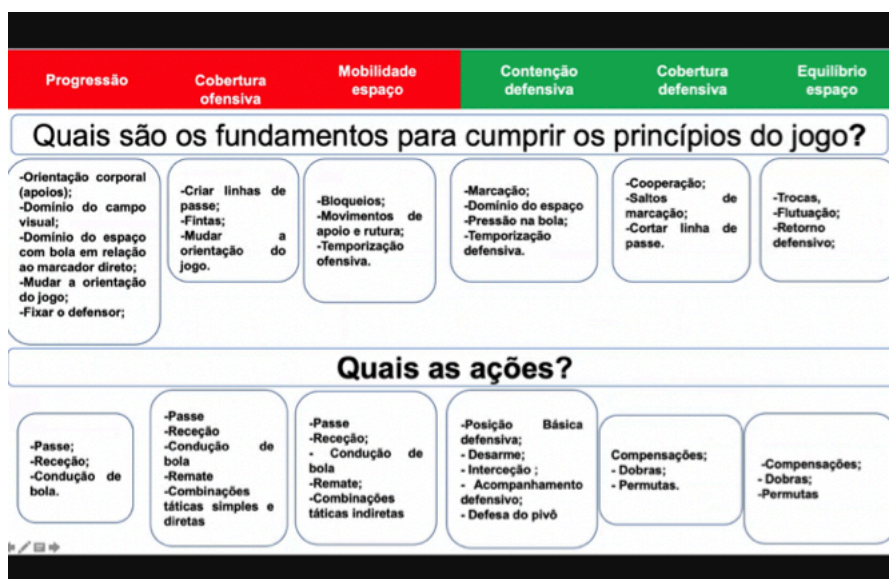


Figura 4 Print da sessão da ação de formação

## **5. Área IV - Desenvolvimento profissional ao longo da vida**

Este capítulo está relacionado com a análise problematizada da minha prática pedagógica, mediante o recurso à reflexão, à investigação e à cooperação com outros profissionais. A investigação efetuada no âmbito da coordenação óculo-pedal em alunos de Desporto Escolar, teve como título: Efeito de um programa de intervenção na coordenação óculo-pedal em jovens de Desporto Escolar. Apresenta-se, de seguida, o formato de artigo.

### **Resumo**

Neste estudo pretendeu-se analisar o efeito de um programa de intervenção na coordenação óculo-pedal em praticantes de futsal de Desporto Escolar e não praticantes. A amostra foi constituída por 20 alunos, do sexo masculino, de uma escola do concelho de Santa Maria da Feira, 12 alunos praticantes de futsal do Desporto Escolar (2 grupos experimentais: 1 grupo DE e 2 grupo DE+FED) e 8 alunos não praticantes (grupo controlo), com idades compreendidas entre os 16 e os 17 anos ( $16,35 \pm 0,49$  anos) de uma Escola Básica da região de Santa Maria da Feira. O instrumento utilizado foi um protocolo de coordenação óculo-pedal desenvolvido por Rebelo-Gonçalves adaptado do eye-hand coordination test. Os resultados do teste de Kruskal-Wallis revelou que os grupos diferiram estatisticamente entre si. Em ambas as sessões (1ª e 7ª), com ambas as bolas, foi observado um desempenho mais elevado no grupo experimental DE + FED, como se seria expectável devido à experiência na modalidade. Conclui-se que a execução do protocolo resultou em melhorias estatisticamente significativas, por consequente um aumento da capacidade coordenativa óculo-pedal com a bola de futsal.

Palavras chave: coordenação motora, desporto escolar, futsal, coordenação óculo-pedal

### **Abstract**

In this study we intend to verify the effect of an intervention program on the eye-foot coordination in 20 School Sports students ( $16.35 \pm 0.49$  years) from a school in the Santa Maria da Feira region, divided into two experimental groups. Group 1 involved students attending school sports and group 2 students attending school sports who were futsal

athletes. To assess the eye-foot coordination, the tests developed by Rebelo-Gonçalves et al. (2020) were used which consist of the execution of a pass, with a futsal ball and then with a tennis ball, with one foot and reception with the other, after a rebound on the wall located one meter away. The results revealed that futsal improved the eye-foot coordination of the sample. We verified evolution, over the seven weeks, in both experimental groups, with group 1 obtained statistically significant values with the futsal ball in relation to group 2. It is concluded that the intervention promotes eye-foot coordination in young people.

Keywords: motor coordination, school sport, futsal, eye-foot coordination

## **Introdução**

O futsal é um jogo desportivo coletivo de um elevado grau de complexidade cognitiva, aliada a alta intensidade, por incluir múltiplos sprints, sendo que 83% do tempo de jogo é efetuado acima de 85% da frequência cardíaca máxima (Barbero-Alvarez, 2008). Esta elevada intensidade obriga os praticantes a tomarem decisões muito rápidas, tornando assim as ações motoras mais difíceis e passíveis de erros durante a execução (Kröger e Roth, 2002). Considerando-se assim, que deve ser promovido um processo de aprendizagem, partindo de um grau de dificuldade simples para mais complexo, de modo a melhorar a resposta ao estímulo.

Segundo Balyi & Hamilton (2004), os jovens do escalão de juvenis encontram-se na etapa “*train to training*”, que se descreve como a metodologia de treino direcionada para consolidar as habilidades específicas da modalidade e construir as capacidades físicas para o desempenho desportivo para a especialização de comportamentos individuais e coletivos, tendo por base o desenvolvimento de uma organização funcional e dinâmica coletiva que permitam aprender cada vez mais em treino e, posteriormente, na competição. Para além das componentes técnico-táticas, as capacidades motoras, condicionais e coordenativas têm um fator decisivo de performance.

A coordenação motora é entendida como a interação harmoniosa e económica dos sistemas musculoesquelético, sensorial e nervoso com o objetivo de produzir ações cinéticas precisas, rápidas e equilibradas exigindo assim: i) uma medida de força

adequada que determina a amplitude e velocidade do movimento; ii) uma seleção adequada dos músculos que influenciam a condução e orientação do movimento; iii) a capacidade entre tensão e relaxamento musculares (Kiphard, 1976) e o seu conceito é abordado em diferentes contextos e áreas científicas, tais como o controlo motor, a aprendizagem motora, biomecânica, fisiologia, pedagogia e desenvolvimento motor (Kiphard, 1970). Por conseguinte, tem sido uma temática alvo de diversos estudos, no entanto, o termo coordenação é facilmente confundido ou usado como sinónimo de expressões como controlo, destreza, agilidade e mesmo habilidade (Newell, 1985). Posto isso, a coordenação motora pode ser analisada segundo três pontos de vista: (1) biomecânico, dizendo respeito à ordenação dos impulsos de força numa ação motora e a ordenação de acontecimentos em relação a dois ou mais eixos perpendiculares; (2) fisiológico, relacionando as leis que regulam os processos de contração muscular; (3) pedagógico, relativo à ligação ordenada das fases de um movimento ou ações parciais e a aprendizagem de novas habilidades (Martinek et al., 1977). Gallahue & Ozmun (2005) referem coordenação motora como a habilidade de agregar, em padrões eficientes de movimento, sistemas motores distintos com modalidades sensoriais diversas. O nível de coordenação eleva-se quanto maior for o nível de complexidade da tarefa, para que a tarefa se realize com desempenho eficiente, refletindo-se assim reflete-se na capacidade de execução de movimentos de vários graus de dificuldade rapidamente, com elevada precisão e eficiência, de acordo com os objetivos específicos propostos para o treino. Considerando-se que um atleta com boa coordenação seja competente na arte de desempenhar uma tarefa à qual é inesperadamente exposto de forma muito rápida, como acontece num jogo de futsal.

O conceito de coordenação motora é fracionado por Fonseca (2007) em três divisões: a coordenação geral, a coordenação óculo-manual e a coordenação óculo-pedal. No que concerne à coordenação, esta geral expõe a capacidade da preferência dos vários segmentos corporais, com o propósito de execução de um ou vários movimentos; a coordenação óculo-pedal compreende a habilidades com o pé através de referências visuais e a coordenação óculo-manual compreende uma habilidade com a mão através do auxílio a referências percetivas motoras. De acordo com Vasconcelos (1991) a coordenação óculo-pedal refere-se como uma ação de identificar um objeto próximo de si e de coordenar esse objeto visualmente entendido com o movimento dos membros inferiores, sendo que esta capacidade inclui três fases: captação visual; programação do movimento perna – pé; movimento propriamente dito.

Também o desenvolvimento da coordenação motora é fulcral para a prática do Futsal, pois devido às dinâmicas do jogo e constante intensidade, o jovem não consegue executar permanentemente de forma ideal o modelo padrão da técnica (Greco e Silva, 2008). Nesse sentido o nível de coordenação reflete a capacidade de executar movimentos de várias categorias de dificuldade celeremente, com elevada precisão e eficiência, de acordo com os objetivos específicos do exercício e treino, apresentados de uma forma inesperada.

A literatura é consistente na avaliação da modalidade futsal como veículo promotor da coordenação óculo-pedal, como comprovam os resultados de diversos estudos (Oliani e Navarro, 2009; Cavalcanti, 2013; Aburachid et al., 2015; Freitas e Rodrigues, 2015 e Silva, 2017). Oliani e Navarro (2019) observaram que o ensino da Educação Física aliada à prática do Futsal trouxe benefícios na avaliação da coordenação motora óculo-pedal através de Teste de coordenação motora óculo-pedal. O desempenho motor de meninos praticantes de futsal foi analisado por Silva (2017) durante três meses através do teste *Movement Assessment Battery for Children* (M-ABC) de Henderson e Sugden (1992) e constatou existiram melhorias tanto no equilíbrio estático e dinâmico. Estes indicam um parecer positivo relativamente à coordenação motora, sendo esta sempre superior nos grupos que praticam futsal. Assim, podemos aferir, pelos resultados dos estudos supramencionados, que a prática de futsal influi positivamente na coordenação óculo-pedal, nas respetivas idades compreendidas entre os oito e os catorze anos. O protocolo utilizado por Rebelo-Gonçalves et al. (2020) foi realizado em dois momentos, teste e reteste, com uma semana de intervalo e os resultados revelaram uma associação positiva entre o desempenho obtido no 2º momento e a experiência no futsal. Os valores alcançados foram fiavelmente aceitáveis, no entanto, os autores sugerem a familiarização com o protocolo devido à elevada variação intra-sujeito.

A escolha desta temática vem justificar a elaboração do presente estudo, tendo por base a evolução do Futsal em Portugal como modalidade federada e de Desporto Escolar, assim como a avaliação de coordenação óculo-pedal, em jovens jogadores de futsal.

O objetivo do presente estudo foi analisar o efeito de um programa de intervenção na coordenação óculo-pedal em praticantes de futsal de Desporto Escolar e não praticantes. Desta forma, pretende-se preencher um espaço lacunar nesta matéria e ainda por explorar, não só pelo teste utilizado, mas também pelas idades dos participantes em estudo.

## **Metodologia**

### *Amostra*

Participaram neste estudo 20 alunos do sexo masculino de uma escola do concelho de Santa Maria da Feira, 8 alunos pertencem ao grupo experimental 1 (DE), 4 alunos pertencem ao grupo experimental 2 (DE+FED) e 8 alunos não praticantes (grupo controlo), com idades compreendidas entre os 16 e os 17 anos ( $16,35 \pm 0,49$  anos) de uma Escola Básica da região de Santa Maria da Feira.

### *Instrumento*

O instrumento foi o teste de coordenação óculo-pedal, desenvolvido por Rebelo-Gonçalves et al. (2020) adaptado do *eye-hand coordination test* (Faber et al, 2014). Consiste na execução de passe, com bola de futsal, com um pé e receção com o outro, após ressalto na parede localizada a um metro de distância. Depois o sujeito repetia o processo com o pé que recebeu a bola, durante trinta segundos. Após isto, repetia todo o processo com uma bola de ténis. Durante o teste só foram contabilizados o número de toques (quantidade) e não a sua qualidade.

### *Procedimentos*

O protocolo foi efetuado através de um estudo longitudinal, ao longo de sete semanas. Na primeira semana, previamente ao teste, foi efetuada a análise da preferência pedal, cumprindo de seguida o referido teste. Cada sujeito realizou duas tentativas de familiarização com o teste e seis execuções contabilizadas, sendo registada a execução com melhor performance. Não foi dado qualquer tipo de feedback ao sujeito no momento da execução do teste, permitindo ao sujeito utilizar qualquer tipo de receção para parar a bola, mas se existisse algum erro durante o teste essa mesma execução não seria contabilizada mantendo a continuidade do teste. Primeiro todos os sujeitos efetuaram o teste com a bola de futsal e posteriormente efetuou-se o teste com a bola de ténis, sendo a ordem de realização dos sujeitos aleatória.

Da segunda até à sétima semana foram efetuados dois testes de treino. Na sétima, e última semana, para além dos dois testes de treino foram efetuados testes de avaliação, compostos por duas tentativas para cada sujeito, sendo somente registado a melhor performance.

O grupo controlo só efetuou o teste na primeira e última semana.

O material utilizado para a preparação e execução da investigação foi uma bola de futsal Mikasa oficial FS450B-YP-FIFA, da Federação Portuguesa Portugal e uma bola de ténis. As anotações foram efetuadas em folha registo elaborada para o efeito e posteriormente

introduzidas em base de registo no programa Excel que permitiu a compilação dos dados e o suporte dos mesmos para o tratamento estatístico subsequente. Os testes foram realizados após a fase inicial das aulas de Educação Física e das aulas de Desporto Escolar.

### *Procedimentos estatísticos*

De modo a realizar a análise estatística recorreu-se ao software SPSS, versão 26.0. O teste Shapiro-wilk foi usado para testar a normalidade. Para comparação de grupos em cada momento usou-se o teste de *Kruskal Wallis*. O nível de significância foi estabelecido em  $p < 0,05$ .

### *Resultados*

Na tabela 2 está caracterizada a amostra em relação à idade.

*Tabela 2 N amostral, mínimo, máximo, média e desvio-padrão*

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio
Idade	20	16	17	16,35	,489

A tabela 2 revela que a idade média de  $16,35 \pm 0,49$  anos com idades compreendidas entre os 16 e os 17 anos.

A tabela 3 indica o número de alunos por cada grupo e as suas respetivas idades. O número de alunos por idade está repartido em ambos grupos experimentais, o grupo DE e o grupo DE+FED. No grupo controlo sete dos oito alunos têm 16 anos.

*Tabela 3 Caracterização da amostra, por respetivo grupo*

		Idade		Total
		16	17	
Grupo-equipa Desporto Escolar	exp DE	4	4	8
	exp DE+ FED 2		2	4
	Controlo	7	1	8
Total		13	7	20

Na tabela 4 apresenta-se a comparação dos grupos em cada momento com a bola de futsal e com a de ténis.

*Tabela 4 média e desvio-padrão dos participantes por grupo/ equipa durante a sessão 1 com a bola de futsal*

			<b>exp DE</b>	<b>exp DE + FED</b>	<b>Controlo</b>	<b>p</b>
Sessão 1 de			23,87±1,24	29,25±1,50	23,37±3,5	<b>,017</b>
Futsal						
Sessão 7 de			27,25±1,58	35,00±1,82	23,87±3,09	<b>,001</b>
Futsal						
Sessão 1 de			18,50±1,19	23,25±0,95	18,50±2,07	<b>,013</b>
Ténis						
Sessão 7 de			22,12±1,55	29,25±1,70	19,12±2,58	<b>,002</b>
Ténis						

O teste de Kruskal-Wallis revelou que os grupos diferiram estatisticamente entre si. Na sessão 1 com a bola de futsal foi observado um desempenho mais elevado no grupo experimental DE + FED, como se seria expectável devido à experiência na modalidade. No momento 2 com ambas bolas houveram diferenças entre todos os grupos, mantendo-se o grupo experimental DE+FED com melhor desempenho.

### **Comparação entre momentos 1º e 7º em cada grupo**

Na tabela 5 são apresentados os resultados obtidos na 1ª e última sessão, com a bola de futsal e a bola ténis, e a respetiva significância.

*Tabela 5 dados da sessão 1 e sessão 7 em cada grupo, com bola de futsal*

	Sessão 1 com bola de Futsal	Sessão 7 com bola de Futsal	<i>p</i>
<b>exp DE</b>	23,87±1,24	27,25±1,58	<b>,010</b>
<b>exp DE+ FED</b>	29,25±1,50	35,00±1,82	,059
<b>Controlo</b>	23,37±3,50	23,87±3,09	,157

Os resultados da tabela 5 demonstram que os alunos do grupo experimental DE obtiveram resultados que indicam que a execução do protocolo resultou em melhorias estatisticamente significativas, por consequente um aumento da capacidade coordenativa óculo-pedal com a bola de futsal. Os alunos do grupo experimental DE+FED obtiveram melhores resultados no 1º e último momento, não resultando, porém, de diferenças estatisticamente significativas.

O gráfico 1 indica os resultados dos três grupos no momento 1 e no momento 2.

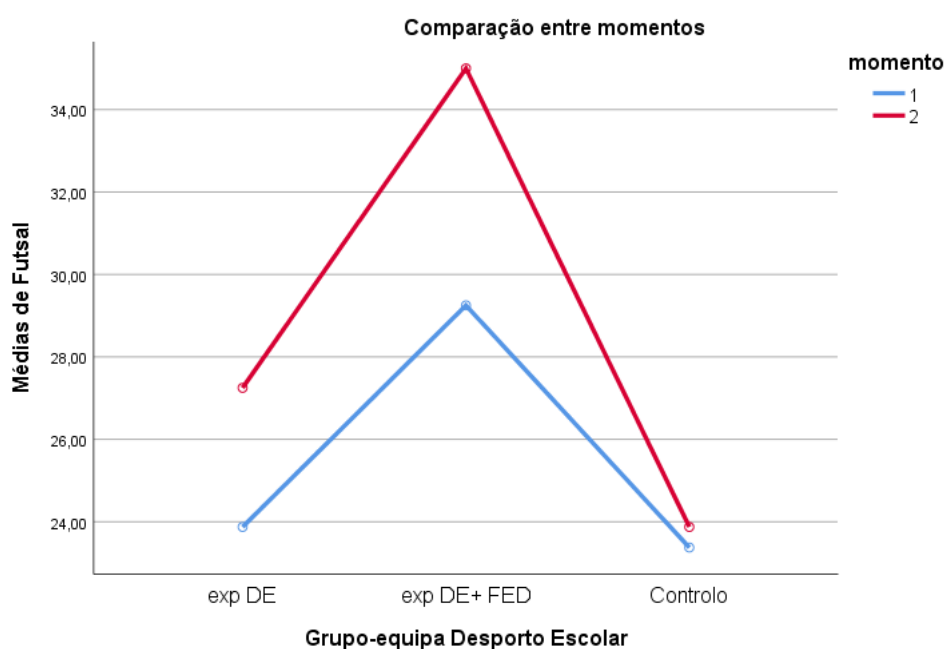


Gráfico 1 Comparação entre momentos com bola de futsal

Como se pode verificar através do gráfico supra, pode-se verificar que o grupo DE+FED obteve melhores resultados. Desta forma, pode-se concluir que os mesmos se devem ao fato deste grupo dedicar mais tempo às práticas do futsal, em unidades de treinos e competições oficiais, comparativamente com o grupo de desporto escolar que só pratica futsal no meio escolar.

A tabela 6 indica os dados da sessão 1 e da sessão 7 efetuados com bola de ténis.

Tabela 6 dados do momento 1 e momento 2 em cada grupo, com bola de ténis

Sessão 1 com bola de Ténis	Sessão 7 com bola de Ténis	p

<b>exp DE</b>	18,50±1,19	22,12±1,55	<b>,010</b>
<b>exp DE+ FED</b>	23,25±0,95	29,25±1,70	,066
<b>Controlo</b>	18,50±2,07	19,12±2,58	,059

Conforme expressa a tabela supra, o grupo experimental DE+ FED conseguiu melhores resultados que o grupo exp DE e o grupo controlo. De realçar os valores muito similares na sessão entre o grupo experimental DE (18,50±1,19) e o grupo controlo (18,50±2,07) mas que no segundo momento avaliativo, o grupo experimental DE obteve uma clara melhoria, devido às sessões práticas e à prática de futsal no DE, existindo, aqui uma diferença estatística significativa, enquanto o grupo controlo efetuou somente o protocolo na última sessão, muito próximos à primeira execução.

O gráfico infra expressa a comparação entre o momento 1 e momento 2 com a bola de ténis.

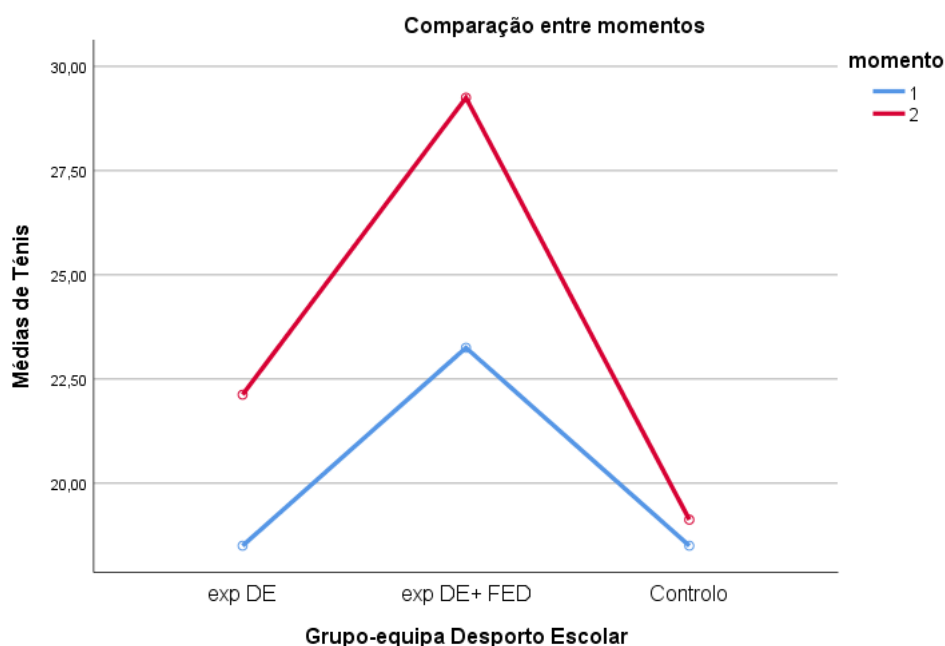


Gráfico 2 Comparação entre momentos com bola de ténis

Os dados do gráfico 2 revelam que o grupo experimental DE+ FED alcançou melhores resultados em ambos momentos, sendo que todos os grupos obtiveram número inferior ao conseguido através da bola de futsal.

### *Discussão dos resultados*

Os resultados do presente estudo confirmam que o protocolo utilizado melhorou significativamente os valores de coordenação óculo-pedal. Ambos grupos experimentais, ao longo do procedimento de sete sessões, melhoram os seus resultados. O grupo experimental DE+ FED obteve os melhores resultados tanto no momento 1 como momento 2, visto que para além da prática de futsal no DE também acumulam tempo através da prática federada nos seus clubes, corroborando, assim, com as pesquisas de Cavalcanti (2013), Aburachid et al. (2015), Freitas e Rodrigues (2015), Silva (2017) e Oliani e Navarro (2019), as quais abordaram os benefícios do futsal na coordenação motora.

Genericamente podemos dizer que o resultado obtido no nosso estudo, vai ao encontro dos resultados alcançados nos estudos supramencionados no futsal e, também, nos estudos de Alesi et al e Erceg et al (2008) na modalidade de futebol, muito semelhante ao futsal e, também, pertencente aos jogos desportivos coletivos, que em estudos longitudinais evidenciaram melhorias nos protocolos de treino.

Todas as investigações supramencionadas concentram-se entre as idades de 6 e 14 anos de idade, valores muito próximos da fase mais sensível para o treino das capacidades coordenativas – dos 7 aos 12 anos - segundo as recomendações da Confederação do Desporto de Portugal no seu Programa de Formação de Recursos Humanos para o Desporto no Treino de Jovens: Princípios Orientadores (2010) - devido ao facto de ser nesta fase que se encerra a formação dos sistemas funcionais do organismo que determinam a coordenação de movimentos. Contudo, o nosso estudo engloba alunos do ensino secundário com idade compreendida entre os 16 e os 17 anos ( $16,35 \pm ,49$  anos), sendo assim recomendado replicar o presente estudo com crianças com idades inseridas na fase sensível e efetuar a comparar os resultados obtidos.

## **Bibliografia**

- Aburachid, L. M. C., da Silva, S. R., do Nascimento Claro, J., & Greco, J. P. (2015). O nível de coordenação motora após um programa de treino em futsal. *RBF - Revista Brasileira de Futsal e Futebol*, 7(23), 25-34.
- Alesi M, Bianco A, Padulo J, Luppina G, Petrucci M, Paoli A, Palma A and Pepi A (2015) *Motor and cognitive growth following a Football Training Program. Front. Psychol.* 6:1627. doi: 10.3389/fpsyg.2015.01627
- Balyi, I., & Hamilton, A. (2004). Long-term athlete development: Trainability in childhood and adolescence. *Olympic Coach*, 16(1), 4-9.
- Barbero-Alvarez J, Soto V, Barbero-Alvarez V. & Granda-Vera J.(2008). Match analysis and heart rate of futsal players during competition. *Journal of Sports Sciences*, 26, 63-73
- Braz, J. (2006). Organização do jogo e do treino em Futsal. Estudo comparativo acerca das concepções de treinadores de equipas de rendimento superior de Portugal, Espanha e Brasil. *Dissertação de Mestrado*. FCDEF-UP.
- Cavalcanti, L. D. L. (2017). *Análise comparativa da coordenação motora grossa em crianças e adolescentes através da prática do Futsal*. Tese de Bacharelado em Educação Física) – Universidade Federal de Pernambuco, CAV, Núcleo de Educação Física e Ciências do esporte. Brasil.
- Erceg, M., Zagorac, N., & Katić, R. (2008). The impact of football training on motor development in male children. *Collegium antropologicum*, 32(1), 241-247.
- Faber, I. R., Oosterveld, F. G., & Nijhuis-Van der Sanden, M. W. (2014). Does an eye-hand coordination test have added value as part of talent identification in table tennis? A validity and reproducibility study. *PloS one*, 9(1), e85657.

- Freitas, F., & Rodrigues, C. (2015). The influence of futsal in the motor development of 13 and 14 year old teenagers/a influencia do futsal no desenvolvimento motor em adolescentes de 13 e 14 anos. *Revista Brasileira de Futsal e Futebol*, 7(24SI), 158-165.
- Fonseca, V. (2007). *Manual de observação Psicomotora*, (2aed), Lisboa: Âncora
- Gallahue, D., & Ozmun, J. (2005). Conceitos para maximizar o desenvolvimento da habilidade de movimento especializado. *Journal of Physical Education*, 16(2)
- Gonçalves, C. (1999). O espírito desportivo na formação dos jovens praticantes. In: Adelino, J., Vieira, J., Coelho, O. (Eds). *Seminário Internacional Treino de Jovens*. Centro de Estudos e formação desportiva. Secretaria do Estado de Desporto. Lisboa. Pp. 60-74
- Kiphard, E. J.; Schilling, F. (1970) Der hamm-marburger- koordinationstest für kinder (HMKTK). *Monatszeitschrift für Kinderheit Kunde* 118 (6): 473-479.
- Kiphard, E. J., & Schilling, V. F. (1974). Körper-koordinations-test für kinder KTK: manual Von Fridhelm Schilling. Weinhein: Beltz Test.
- Kiphart, E. J. (1976). *Insuficiencia de movimiento y de coordinación en la edad de la escuela primaria*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Kröger, C., & Roth, K. (2002). *Escola da bola*. São Paulo: Phorte.
- Martinek, T. J.; Zaichkowsky, L. D.; Cheffers, J. T. F. (1977). Decision-making in elementary age children: effects on motor skills and self-concept. *Res. Q. Exerc. Sport*. 48 (2):349-356.
- Newel, K. (1985). Motor Skill aquisition and mental retardation: overview of tradicional and current orientation. *Motor development, current select search*, Vol. 1, 183-192.

- Oliani, F. F., & Navarro, A. C. (2009). A influência do futsal na coordenação óculo-pedal em escolares de 8 a 10 anos. *RBBF-Revista Brasileira de Futsal e Futebol*, 1(2), 2.
- Rebello-Gonçalves et al. (2020). Análise da reproducibilidade de um teste de coordenação óculo-pedal em jovens jogadores de futsal. Estudos de desenvolvimento motor da criança XIII. Pp.12-14
- Silva, F. (2017). Análise do desenvolvimento motor de crianças praticantes de futsal. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Bacharelado em Educação Física da Universidade Federal do Ceará.
- Teixeira, P. (2007). O Desporto Escolar: Estudos dos serviços prestados nas escolas básicas do 2.o e 3.o ciclos do concelho de Gondomar Porto: P. Teixeira. Dissertação apresentada na Faculdade de Desporto da com vista à obtenção do grau de Mestre apresentada. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física – Universidade do Porto.
- Vandorpe, B., Vandendriessche, J., Vaeyens, R., Pion, J., Matthys, S., Lefevre, J., ... & Lenoir, M. (2012). Relationship between sports participation and the level of motor coordination in childhood: a longitudinal approach. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 15(3), 220-225.
- Vasconcelos, O. (1991). Contributo metodológico para o ensino e exercitação das capacidades coordenativas em criança do primeiro ciclo do ensino básico. Sugestão de alguns exercícios. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física – Universidade do Porto.

## **6. Reflexão sobre o contributo do estágio para o desenvolvimento de competências**

### **6.1 Formação inicial**

Os modelos de formação inicial de professores têm vindo a sofrer alterações de diferentes dimensões ao longo das últimas décadas, existindo uma clara relação com as transformações sociais, económicas, científicas e tecnológicas das sociedades e seguindo uma agenda educacional global (Dale, 2000). Desta forma, estes novos tempos exigem novas demandas que devem ser respondidas, as novas exigências políticas, económicas e sociais impõem ao professor ponderação a quatro desafios capitais: (i) novas formas de aprendizagem, (ii) grande diversidade cultural de alunos, (iii) evolução da tecnologia, e (iv) desenvolvimento de competências dos alunos para o século XXI (Galvão, Ponte & Jonis (2018).

Desde a primeira publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de outubro), surgiram dois momentos de mudança nas políticas de formação de professores. Um primeiro momento, que ocorreu no final da década de noventa, no qual foi implementada uma política de atribuição de grau de licenciatura a todos os professores, independentemente do nível de ensino em que exercitavam a sua profissão. É neste momento que efetuo a minha formação inicial de professor, decorria o ano de 2002 quando me inscrevo no Instituto Piaget de Vila nova de Gaia – Escola Superior de Educação, com o objetivo de me licenciar no curso de Professores de Ensino Básico e do 2º ciclo, variante de Educação Física. Saio em 2006, no mesmo ano em que surge o segundo momento, a articulação ao Processo de Bolonha, que modificou o ciclo de estudos conducente à formação de professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e dos professores do ensino secundário. Assim sendo, segundo o decreto lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro, a formação de professores foi dividida em três ciclos:

1º ciclo - conducente ao grau de licenciado em Educação Básica, prepara genericamente os estudantes para área(s) de lecionação futura(s), mas não lhes possibilita o exercício da profissão. Esta formação estrutura-se em 180 créditos ECTS, e possui a duração de seis semestres;

2º ciclo - profissionalizante, conducente ao grau de mestre, concede a habilitação para a docência propriamente dita em quatro perfis profissionais de especialização;

3º ciclo - o doutoramento.

O mesmo decreto informa que “a habilitação para a docência passa a ser exclusivamente habilitação profissional, deixando de existir a habilitação própria e a habilitação suficiente que, nas últimas décadas, constituíram o leque de possibilidades de habilitação para a docência”.

Com a necessidade de novos estímulos profissionais e procurar uma mudança no meu ciclo de vida profissional, inscrevi-me no curso de Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, para assim lecionar também o 3º ciclo e o secundário.

A formação de professores é uma formação profissional, tornando-se essencial extraí-la da categoria das atividades intuitivas e artesanais e capacitá-la de um quadro teórico de fundamentação científica, sustentado na intervenção profissional, no sentido do reconhecimento da profissão de docente (Rodrigues, 2006). Portanto, é muito importante na formação inicial de professores que o futuro professor tenha as vertentes prática e investigativa no 2º ciclo de estudos, antecedendo a entrada na carreira profissional e iniciando-se o processo de desenvolvimento ao longo da vida (Roldão, 2006).

O processo de Bolonha acaba por basear-se em quatro princípios de harmonização, de homogeneidade de graus, de formação de orientação profissionalizante e de consistência entre o saber profissional requerido ao exercício e a acreditação da formação (Roldão, 2006).

Para isso, segundo Galvão e Ponte (2018), o modelo de formação inicial de professores deve assentar em três pontos essenciais

1. Uma formação com uma forte componente reflexiva nas várias unidades curriculares, sobretudo nas Unidades Didáticas Específicas e de Iniciação à Prática Profissional. O conhecimento didático está subjacente às propostas desenvolvidas e postas em prática nas escolas básicas e secundárias pelos estudantes, futuros professores.
2. Uma formação em contexto de prática profissional desde o início do curso, numa progressão crescente ao longo dos dois anos. Numa primeira fase, no 1º ano, em contexto de turma, os futuros alunos lecionaram várias temáticas aos seus colegas e, posteriormente, no 2º ano em prática de ensino supervisionada.

3. Uma formação que investe, desde o início, numa componente investigativa e que culmina no presente documento, o relatório de prática de estágio, onde se encontra inserido o trabalho de investigação científica.

Devido à minha formação, previamente descrita, obtive várias creditações no atual curso e, daí, não vivenciei completamente o plano de estudos. A minha experiência cingiu-se às unidades curriculares de Promoção de Estilos de Vida Ativos e Saudáveis em Educação Física, Desporto Escolar, Formação de Professores em Educação Física, Organização, Administração e Gestão Escolar, Seminários e, claro, à Prática de Ensino Supervisionada. Senti que estas unidades curriculares foram uma mais-valia, essencialmente nos aspetos mesa e macro das funções de um Professor, de acordo com a proposta de Crum (2017). Quanto à unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, onde reside a maior percentagem de créditos, não senti o choque no terreno como no estágio da licenciatura, sendo que este foi o primeiro impacto com a realidade docente e, consequentemente, profissional. Nesse primeiro estágio, o conflito entre a imagem real e a imagem ideal do ensino criada ao longo dos anos da licenciatura, gerou alguma ansiedade e receio.

Contudo, neste estágio a história foi diferente. A minha bagagem profissional e emocional ao longo de 14 anos de atividade profissional lecionando nas Atividades de Enriquecimento Curricular, permitiram-me desfrutar desta experiência, sentir o gosto pela prática docente num contexto diferente ao que estava habituado e ao que desejava muito ingressar, assim como tentar imprimir uma metodologia de condizente com as necessidades dos alunos.

Sinto que os meus colegas que tiveram as primeiras experiências em contexto educativo neste estágio possam ter-se sentido como eu há uns anos. Creio que este choque com a realidade pudesse acontecer ainda no 1º ano do mestrado para, de certa forma, preparar o aluno para a Prática de Ensino Supervisionada. Estando assim em consonância com o relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) (2005) que identificou que a iniciação à prática profissional se centraliza, na generalidade dos casos, nos momentos finais da formação inicial e recomenda que esta prática suceda durante todo o plano de estudos. Ainda declara que este tipo de formação, de atividades de observação e de auxílio a professores mais experientes até atingir uma prática docente integral trazem vantagens para o professor (OCDE, 2005).

O estágio apresenta um módulo de formação desenvolvido em regime de supervisão pedagógica, por um professor da escola e um professor do Instituto Piaget, sendo que constitui o término de uma formação que capacita profissionalmente para o exercício de todas as ações intrínsecas à função profissional de um Professor de Educação Física do ensino básico e secundário.

Portanto, segundo o regulamento da disciplina de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, do Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares do Instituto Piaget, Campus de Almada, esta disciplina “pretende iniciar os estudantes na prática profissional docente através da vivência não só de situações reais de atividade letiva – nas suas dimensões pedagógica, didática e científica – mas também de envolvimento na vida da comunidade educativa onde se realiza esta Prática. Os alunos devem treinar a sua capacidade para refletir acerca dos seus conhecimentos e práticas, e simultaneamente devem ser investigadores de si mesmos e da comunidade educativa em que se inserem o que lhes permitirá elaborar o seu relatório final”. Em suma, esta disciplina prepara o futuro professor para a vida profissional, procurando atingir o “Perfil de Competências Gerais do Professor (Decreto Lei n.º 240/2001 de 17 de Agosto), estabelece o Perfil de Competências que se propõe atingir identificando: as competências que lhe parecem mais ou menos atingíveis; o que pretende fazer para superar as suas dificuldades; os prazos e os tempos de avaliação e reformulação”.

Assentado em quatro aspetos fundamentais: (i) Profissional, social e ética; (ii) Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; (iii) Participação na escola e relação com a comunidade; e (iv) Desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Consequentemente, o plano de estudos do Instituto Piaget procura assegurar que o estudante obtenha uma formação apropriada para o exercício da profissão docente, envolvendo o aprofundamento dos seus conhecimentos na área da docência e da área da investigação, desenvolvendo a sua capacidade de os pôr em prática em situações educativas.

Procurei adaptar-me a este novo contexto, visto que a escola acompanha a sociedade na sua constante transformação, originando novas tendências como apresentado no relatório da UNESCO (2015). Atualmente, verifica-se uma facilidade de aceder ao conhecimento

através dos mais variados meios (e.g., redes sociais), criando-se, assim, diversas oportunidades de aprendizagem. Devido à situação pandémica vivida devido ao covid-19, parte do ano letivo foi lecionado via online. Tive que me adaptar a um contexto novo e difícil, utilizando as tecnologias de modo a desenvolver uma intervenção pedagógica eficaz. Para além disso, a diversidade dos alunos, imputada à forte capacidade de mobilidade populacional, não somente a nível cognitivo, mas também ao nível sócioeconómico e cultural obriga o professor estar mais atento às necessidades individuais e a adotar estratégias tendo em vista a inclusão de todos/as.

No que se refere ao desafio de desenvolver sessões via online, criei aulas com exercícios simples, envolvendo todos os grandes músculos musculares, sem recorrer a material. Utilizei uma adaptação do método de Tabata, vinte segundos de duração e vinte segundos de pausa. Ao longo das aulas fui aumentando o grau de exigência dos exercícios, como fator motivador e de autossuperação. Esta foi uma das estratégias criadas para superar o sedentarismo causado pelas aulas online, em que os alunos diminuíram drasticamente a sua prática de atividade física, como caminhar até à escola ou mudar de sala durante o dia de aulas ou até mesmo da prática da aula de educação física.

## **6.2 Influência do orientador e do cooperante**

Atualmente, estamos inseridos numa contextura mundial em constante mudança, pela incerteza e pela crescente complexidade, por isso é indispensável assumir a importância da educação e na formação contínua ao longo da vida.

Ao longo da minha vida profissional procurei manter-me sempre atualizado através da realização de ações de formação, da partilha de conhecimentos/ *brainstormings* em contextos não formais com amigos professores da área da Educação Física e não só, mas foi no terreno, na PES, que senti uma evolução significativa, através da leção das aulas ao 11º A. As aulas foram observadas pelo Professor Cooperante, pelo colega de estágio e pela Professora Orientadora de Estágio. Após as mesmas, existia um período reflexivo importantíssimo que, segundo Piconez (1991), contribuí para o esclarecimento e o aprofundamento da relação dialética prática-teoria-prática, que manifesta as influências teóricas sobre a prática do professor e as possibilidades ou opções de modificação na realidade da prática docente.

Por fim, a observação das aulas lecionadas do Professor Cooperante e do colega de estágio foram fundamentais no processo de construção do ser professor, no sentido em

que coloca o futuro professor em contato com a didática do professor observado. Assim, o ato de observar leva-nos a uma percepção mais profunda acerca das complexidades existentes na escola e na própria prática docente, encetando uma área de reflexão em torno dos tópicos essenciais que orientam a educação e, assim tornando-se, numa parte imprescindível na formação docente.

Considero, assim, a Prática de Ensino Supervisionada um trabalho de equipa, constituído pelo Professor Estagiário, pelo colega de estágio, pelo Professor Cooperante e pelo Professor Orientador. O Professor Cooperante foi importante no apoio diário no ensino e na integração na comunidade escolar e respetiva cultura organizacional.

À Professora Orientadora, mostrou-se sempre disponível para qualquer assunto/dúvida/reflexão, sendo tão importante a sua opinião e sugestões sobre as aulas lecionadas como a sua habilidade para nos inculir um pensamento reflexivo, visto que ensinar requer um pensamento crítico sobre a prática de hoje, ou de ontem, para que se possa melhorar a próxima prática (Alarcão & Roldão, 2008).

Ambos os professores, através do recurso a um processo gradual de imersão reflexiva na profissão, procuraram conduzir-me à autonomia decisional. Assim, considero que ambos, fazem parte da minha história profissional, como classificam Alarcão e Tavares (2003), que independentemente da diversidade e complexidade de funções que tendem a executar, elas encontram-se “subordinadas ao verbo ajudar”, evidenciando a estreita relação entre a tríade entre os protagonistas do estágio, o professor estagiário – o professor cooperante – a professora orientadora (Clarke et al., 2014).

Ao longo do período de estágio, existiriam duas opiniões marcantes da professora orientadora. A primeira reforça uma ideia que tinha relativamente ao processo ensino-aprendizagem, que no momento da explicação do exercício, efetuava uma ou várias exemplificações do mesmo para os alunos perceberem melhor o que se pretendia, assim os alunos escutavam e viam exatamente o que lhes pedia. A segunda situação acontece logo após a explicação e exemplificação, eu tinha como hábito de efetuar a seguinte pergunta “alguém não entendeu?” e raramente ouvia-se um aluno a responder. A sugestão da Professora Orientadora foi simples e muito eficaz, pois a partir desse momento senti que os alunos se encontravam mais confortáveis em se expor e para colocar as suas dúvidas, porque colocava o foco em mim, através da seguinte pergunta “fiz-me entender?”.

Esta alteração faz parte do meu processo enquanto Professor de Educação Física, que procuro ser inovador, fundamentadamente na perspetiva de que esse componente

curricular possui um conhecimento relevante socialmente à cerca do dever da escola para com as novas gerações, visto que a sociedade está em permanente mudança, se apropriem dos conteúdos relacionados com as manifestações da cultura corporal de movimento (Bracht et al., 2011), relacionando a sua prática pedagógica com o projeto educativo da escola e problemáticas hétero disciplinares, com conhecimentos sociológicos, biológicos ou filosóficos (Silva, 2011). Como aconteceu nas aulas de Orientação, em que os alunos tiveram que responder a questões relacionadas com essas áreas temáticas para prosseguir para o ponto seguinte.

Assim, entendo que se deve valorizar a gestão democrática da aula, cativando o aluno promovendo, assim, a sua participação mais efetiva nos processos de ensino.

Outra função que também está relacionada ao trabalho da supervisão pedagógica é o de avaliação (Alarcão, 2002). Os processos de avaliação contribuem para o entendimento dos fatos, simplificando desse jeito uma tomada de decisão, por parte do professor, que tencione identificar os erros e particularmente na correção e, conseqüentemente, melhoria das práticas. Através dos processos avaliativos surgem as medidas a serem adotadas, tendo em vista a solução de diversos problemas, assim a avaliação auxilia a identificar aspetos negativos ou positivos que possam ser utilizados na alteração de comportamentos dos profissionais e da escola (Alarcão & Roldão, 2010). Este modo não deve condicionar o processo, mas sim fomentar uma relação espontânea, de entreajuda, sem dificultar o objetivo essencial, ou seja, o desenvolvimento humano e profissional do professor. Os professores orientadores, o cooperante e a orientadora supervisora foram as pessoas que souberam ouvir o inaudível, dada a experiência e sensibilidade para com os alunos estagiários, souberam trabalhar em grupo, coordenando e envolvendo-nos no processo, valorizando e motivando a participação em todo o processo de estágio.

## **7. Reflexões Finais**

Chego ao topo da montanha cansado, mas com um sorriso no rosto, que expressa toda a felicidade de ter terminado esta caminhada, mais uma da minha vida profissional, sendo que a considero uma mais-valia. Esta satisfação desdobra-se por todo o trabalho efetuado ao longo deste ano e pelas memórias das pessoas envolvidas. Termino o estágio

valorizado, devido à minha evolução pessoal, social e profissional, intensificando, assim, o desenvolvimento das minhas competências.

Uma das competências que procurei desenvolver foi a questão de liderança, que depende das capacidades pessoais, dos comportamentos dos alunos e da relação afetiva entre professor-aluno. Procurei adotar um tipo de liderança – a liderança democrática - que se adequa, essencialmente, à minha personalidade e ao contexto do 11º A. Procurei integrar todos os alunos no processo para encorajar a sua participação e demonstrar a importância de cada um no seio do grupo,

dando liberdade de escolherem os seus companheiros e adotar tarefas/cargos de decisão, através do modelo de educação desportiva.

Assim procurei desenvolver-me nos três níveis de funções de um professor de educação física, como indica Crum (2017). O nível micro – relativo à sala de aula – foi muito importante ser criterioso no planeamento, que me facilitou o meu dia a dia com a turma, nas questões de condução, gestão de tempo e clima da aula. A metodologia de ensino utilizada foi bem aceite pelos alunos, tornando as aulas mais divertidas, motivadoras e, consequentemente, com mais momentos de aprendizagem.

Para tal, foi efetuada um planeamento cuidado na estruturação dos exercícios, para que as transições entre exercícios fossem mais rápidas e exequíveis e, assim, evitasse tempos mortos, visto que é um momento que cativa a distração e brincadeiras. Também, tendo em vista o mesmo objetivo, fazia grupos de trabalho que sofriam poucas alterações ao longo da aula.

O contato com adolescentes foi muito enriquecedor para o meu desenvolvimento profissional. A turma do 11º A teve sempre um comportamento fantástico, o que me proporcionou momentos plenos de contentamento ao constatar a evolução de cada aluno num clima de aula alegre, sem que existisse qualquer comportamento disruptivo ao longo do ano.

O nível meso – em que a tarefa do professor não se restringe à sala de aula, mas também engloba funções no enquadramento escolar – tive a oportunidade de estar em contato com mais jovens, oriundos de outras turmas e com outras vivências nas atividades de Desporto Escolar. Fiquei impressionado com o compromisso que estes jovens alunos tiveram ao longo de um ano atípico, isto é, sem competição, sendo que permaneceram firmes com uma assiduidade impressionante para os treinos. Para além do ensino da modalidade que me diz muito, o futsal, em que tive o gosto de passar algum conhecimento e contar histórias que vivenciei ao longo da minha carreira como treinador, foi muito importante

adquirir conhecimentos sobre a criação e gestão de um clube de Desporto Escolar, algo que não tinha experiência.

Infelizmente esta foi a única atividade organizada pelo departamento, visto que os torneios que estavam previstos no plano anual de atividades não se executarem, devido às restrições do covid-19.

Por fim, o nível macro – onde o professor faz parte de uma rede social vasta, a comunidade onde está inserido – e nesse sentido propusemos organizar uma ação de formação de futsal, a modalidade abordada no Desporto Escolar e uma modalidade popular na escola. A realização desta ação de formação permitiu desenvolver um conjunto de competências ao nível da organização, gestão, marketing e de trabalho em equipa. A ação de formação foi pensada e executada com finalidade do público alvo ser das comunidades em que estávamos inseridos: escola, clubes de futsal do concelho e colegas do Instituto Piaget.

Além disso, a área de investigação foi onde senti momentos de maior tensão, em que fui metucioso na execução do procedimento para que os resultados fossem fiáveis.

Os três níveis de funções do professor, ou como Crum (2017) gosta de expressar a ideia de “camadas” de uma cebola: as camadas interiores rodeadas pelas exteriores, mas ao contrário do que acontece quando cortamos as cebolas em camadas, que nos deixam num choro incontrolável, este processo de estágio trouxe-me uma exultação com um produto final que me deixa feliz e esperançoso para o desenvolvimento da minha carreira docente. Este desenvolvimento tem sido um processo não linear, comum a muitos outros professores, segundo Huberman (2000) existem patamares, regressões, momentos de arranque, descontinuidades e até mesmo becos sem saída, como me sentia somente com o ensino das Atividades de Enriquecimento Curricular, mas que a partir deste momento surge uma novo ciclo, esperançoso que seja um ciclo de felicidade.

Em conclusão, termino esta reflexão com saudade, todavia com a certeza que consegui deixar uma pequena marca na comunidade escolar com quem tive a felicidade de partilhar esta caminhada do sopé até ao topo da montanha.

## 8. Bibliografia

- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores. Mangualde: Pedagogo.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem* (2ª ed.). Coimbra: Livraria Almedina.
- Bento, J. O. (2012). Teoria-prática: uma relação múltipla. In I. Mesquita & J. O. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 13-48). Belo Horizonte, Brasil: Casa da Educação Física.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Edições Livros Horizonte. Lisboa.
- Bracht, V., de Almeida Faria, B., de Almeida, F. Q., Ghidetti, F. F., Gomes, I. M., Rocha, M. C., ... & Moraes, C. E. A. (2011). A Educação Física Escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte I. *Movimento*, 17(2), 11-34.
- Clarke, A., Triggs, V., & Nielsen, W. (2014). Cooperating Teacher Participation in Teacher Education: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 84(2), 163-202. <https://doi.org/10.3102/0034654313499618>
- Crum, B. (2017). Funções e competências dos professores de EF: Consequências para a formação inicial. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (23), 61-76.
- Cunha, A. C. (2004). As concepções alternativas na formação inicial de professores (de educação física/desporto) uma perspectiva.
- Dale, R. (2000). Globalization and education: Demonstrating a “common world educational culture” or locating a “globally structured educational agenda”? *Educational Theory*, 50(4), 427-448
- Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. DR n.º 38, 1ª Série, de 2007-02-22, pp.1320-1328. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 95/1991 de 26 de fevereiro. Diário da República n.º 47/1991. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência Disponível em <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/484419/details/maximized>
- Fensterseifer, P. E., & Silva, M. A. D. (2011). Ensaio de o "novo" em educação física escolar: a perspectiva de seus atores. *Revista brasileira de ciências do esporte*, 33, 119-134.
- Galvão, C., Ponte, J. P., Jonis, M., Faria, C., Chagas, I., Kullberg, C., . . . Henriques, A. (2018). *Práticas de formação inicial de professores: Participantes e dinâmicas*. Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.

- Graça, A. & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 7(3), 401-421.
- Macedo, L. (2005). *Ensaio Pedagógico: como construir uma escola para todos?* Porto Alegre: Artmed.
- Mesquita, I. (2005). *A pedagogia do treino. A formação em jogos desportivos coletivos. Livros Horizonte*. Lisboa. 3ª edição.
- Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário (2001) Programa de Educação Física – 10.º, 11.º e 12.º anos, cursos Científico-humanísticos e cursos tecnológicos. <http://www.des.pt> (11/09/2021)
- Piconez, Stela C. B. (org). *A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado*. Campinas/SP: Editora Papirus, 1991.
- Rink, J. (2014). *Teaching physical education for learning* (7 ed.). New York:
- Rodrigues, A. (2006). *Análise de políticas e de necessidades de formação lisboa*. DGIDC - Ministério da Educação.
- Roldão, M. C. (2006). Bolonha e a profissionalidade docente: Perder ou ganhar uma oportunidade histórica. *Revista de Educação*, XIV(1), 37-55.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Modelos, concepções e estratégias de formação de treinadores. In *Pedagogia do desporto* (pp. 207-219). Lisboa: Edições FMH.
- Sarmiento, P.; Rosado, A.; Rodrigues, J.; Veiga, A. & Ferreira, V. (1990). *Pedagogia do Desporto II. Instrumentos de Observação Sistemática da Educação Física e Desporto - Elementos de Apoio -*. Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana. Cruz Quebrada.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education* (3rd ed ed.). MountainView: Mayfield.
- Siedentop D (1994). *Sport Education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Veiga, Manuel Alte. 2003. *Vida, Violência, Escola, Família*. Braga: Edições APPACDM de Braga