



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Frederico Craveiro Xavier

**Associação entre a coordenação motora
e a capacidade decisional em contexto de jogo.
Um estudo realizado com alunos do 2º ciclo
na modalidade Futebol**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Frederico Craveiro Xavier

**Associação entre a coordenação motora
e a capacidade decisional em contexto de jogo.
Um estudo realizado com alunos do 2º ciclo
na modalidade Futebol**

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico
e Secundário

Trabalho efetuado sob a orientação da
Doutora Inês Peixoto Silva

outubro de 2018

DECLARAÇÃO

Nome: Frederico Craveiro Xavier

Endereço eletrónico: fcx.cvpro@gmail.com

Telefone: (+351) 917635067

Número do cartão de cidadão: 13607794

Título do Relatório de Estágio: Associação entre a coordenação motora e a capacidade decisional em contexto de jogo. Um estudo realizado com alunos do 2º ciclo na modalidade Futebol.

Orientadora: Doutora Inês Peixoto Silva

Ano de conclusão: 2018

Designação do Mestrado: Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTES RELATÓRIOS APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 30/10/2018

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Permitam-me esta página um espaço para escrever sem me sentir preso a formalismos académicos, para que nela melhor se expresse a merecida gratidão... pois é neste último passo... que mais me lembro do primeiro:

Foi numa noite de maio de 2016, acomodado no sofá com meu Pai ao lado, absorto da realidade e com os olhos na televisão, que de um salto enérgico e inesperado soltei: “vou inscrever-me no mestrado”! Seguindo-se imediato monólogo, onde balanceei os prós-e-contras para tal, do meu lado esquerdo fez-se ouvir: “faz o que consideras ser o melhor para ti”.

E assim fiz.

Agora no último do sopro da caminhada, é com orgulho e satisfação que vejo bem empregue este investimento de dois anos que me capacitou e certificou para a mais distinta missão de “ser professor”!

Nos longos dias do percurso, fui-me “alimentando” da preciosa família à qual tenho a felicidade de estar ligado. Obrigado ao amor de Mãe que me eleva a autoestima qualquer que seja a asneira que faça e que para quem tudo está sempre bem feito; obrigado ao “desprezo” dos meus irmãos que me ignoram as façanhas com expressões “isso é que é difícil?” ou “não quero saber”; e obrigado à disfarçada frieza de meu Pai que se manteve fiel ao “faz o melhor para ti”.

Na esfera universitária, obrigado à feliz coincidência, outrora colega de curso, hoje como Professora Supervisora, Inês Peixoto Silva, pelo surpreendente e esclarecido apoio prestado na elaboração deste documento. Foi realmente incrível a sua proximidade e disponibilidade para que este trabalho ficasse com o devido afinamento académico e, sobretudo, à liberdade permitida para que criasse um projeto com o qual verdadeiramente me identificasse.

Ainda no plano da docência, obrigado a todos os professores universitários, sem exceção, e à professora cooperante na escola de estágio, pois *“cada pessoa é única e nenhuma substitui outra; cada um que passa em nossa vida passa sozinho, mas não vai só, nem nos deixa a sós; deixa um pouco de si, leva um pouco de nós.”* Antoine de Saint-Exupéry.

Para último ficam aqueles aos quais quero guardar e manter presença, meus amigos Pedro e Ricardo. Obrigado por haverem decidido, quiçá numa noite de maio de 2016, matricularem-se no mesmo curso... porque nada é por acaso!

Associação entre a coordenação motora e a capacidade decisional em contexto de jogo. Um estudo realizado com alunos do 2º ciclo na modalidade Futebol.

Frederico Craveiro Xavier

Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Universidade do Minho

2018

RESUMO

O documento que aqui se inicia, como Relatório de Estágio em movimento, visa testemunhar a minha prática enquanto professor estagiário, deixando escrito todos os episódios que me animaram e me orientaram enquanto profissional da Educação Física. Nestas páginas constam as minhas expectativas iniciais enquanto professor estreado, assim como a caracterização do meio escolar que me acolhera e da turma na qual fui, simultaneamente, mestre e aprendiz. Será ainda documentado todo o meu ato pedagógico, isto é, a forma reflexiva com que se concebeu, planeou, realizou e avaliou o processo ensino-aprendizagem, tal como a minha envolvimento na dinamização e organização de atividades extracurriculares. Por fim, espaço reservado para um exercício investigativo que pretendeu verificar a associação entre a coordenação motora e as capacidades decisoriais dos alunos em contexto de jogo na modalidade de Futebol, numa amostra de conveniência de 46 alunos do 5º ano de escolaridade. Para tal, recorreu-se à bateria de testes KTK para avaliar a coordenação motora e a um guião de observação adaptado de modo a avaliar as competências que consideramos constituir como capacidades decisoriais, como são a assunção do risco, criatividade e inovação e tomada de decisão. Em resultado se obteve que os alunos com níveis normais de coordenação motora se diferenciam pela capacidade de assumir riscos, exibindo traços de ousadia e maior confiança em si mesmos. Ao invés, aqueles que revelaram fragilidades coordenativas foram aqueles que se escusavam a intervir no centro de jogo e/ou ignoravam o ambiente de jogo, mostrando-se mais inibidos e mais propensos a se aprisionarem a um único foco, onde o diminuto reportório motor restringiu consideravelmente o seu desempenho decisional.

Palavras-Chave: Educação Física, Coordenação Motora, Capacidades Decisoriais, Futebol, Criança

Association between motor coordination and decision-making abilities in a football game context. A study carried out with students of the 2nd cycle in the modality of football.

Frederico Craveiro Xavier

Master's Degree in Physical Education Teaching at Basic and Secondary School Levels

University of Minho

2018

ABSTRACT

The document that starts here, as a progress report, aims to witness my practice as a trainee teacher, leaving all the episodes that animated me and guided me as a Physical Education professional. In these pages are my initial expectations as a beginner teacher, as well as the description of the school environment that had welcomed me and the class in which I was, simultaneously, master and apprentice. It will also be documented all my pedagogical act, that is, the reflexive way in which the teaching-learning process was conceived, planned, realized and evaluated, as well as my involvement in the dynamization and organization of extracurricular activities. Finally, there's space reserved for an investigative exercise that sought to verify the association between the motor coordination and the decision-making capacities of students in the context of the game of football, in a convenience sample of 46 students from the 5th grade. To do so, we used the KTK test battery to evaluate motor coordination and an adapted observation guide to assess the competencies we consider to be decision-making capacities, such as risk assumption, creativity and innovation, and decision making.

As a result, students with normal levels of motor coordination were differentiated by their ability to take risks, showing signs of boldness and greater confidence in themselves. Instead, those who revealed coordinating weaknesses were those who declined to act in the center of the game and / or ignored the game environment, being more inhibited and more likely to attend on a single focus, where the small motor repertoire constrained considerably their decision-making performance.

Keywords: Physical Education, Motor Coordination, Decisional Capacities, Football, Children

ÍNDICE

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract	vii
Índice	ix
Índice de Tabelas	x
Capítulo 1: NOTA INTRODUTÓRIA	1
Capítulo 2: ENQUADRAMENTO PESSOAL, INSTITUCIONAL e da TURMA	2
Capítulo 3: ENQUADRAMENTO PEDAGÓGICO:	6
Área 1: INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA no PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM	6
Área 2: PARTICIPAÇÃO na ESCOLA e RELAÇÃO com a COMUNIDADE	20
Área 3: FORMAÇÃO e INVESTIGAÇÃO EDUCACIONAL em EDUCAÇÃO FÍSICA	25
3.1 Enquadramento Teórico	25
3.2 Objetivos	28
3.3 Metodologia	28
3.3.1 Caracterização do Estudo	28
3.3.2 Caracterização da Amostra	28
3.3.3 Variáveis	28
3.3.4 Instrumentos	29
3.3.5 Procedimentos	31
3.4 Apresentação dos Resultados	31
3.5 Discussão dos Resultados e Nota Conclusiva	36
Capítulo 4: CONSIDERAÇÕES FINAIS e IMPLICAÇÕES para o FUTURO	40
Referências Bibliográficas	42
Anexos	46

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Caracterização da amostra quanto à sua coordenação motora e em função do género	31
Tabela 2 – Identificação dos focos decisoriais de alunos de 5º ano em contexto de jogo e em função do género	32
Tabela 3 – Associação dos princípios orientadores da decisão (focos) com as capacidades decisoriais e em função do género	33
Tabela 4 – Associação dos princípios orientadores da decisão (focos) com a coordenação motora	35

CAPÍTULO 1

NOTA INTRODUTÓRIA

O documento que aqui começa, intitulado de *Relatório de Estágio* tem por base a conceção, desenvolvimento e avaliação do Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário na Universidade do Minho – Braga.

Com ele se pretende conceber uma narrativa reflexiva, desvendando os elementos centrais do estágio profissionalizante na minha primeira intervenção enquanto professor de Educação Física, registando em seu conteúdo a matriz do mesmo.

Nesse sentido, o relatório dividir-se-á em quatro fundamentais capítulos:

Uma primeira nota introdutória a servir de roteiro para melhor navegar nos eixos estruturantes do mesmo, seguida do enquadramento pessoal e institucional, onde se relatam as motivações e expectativas pessoais, assim como as características do meio escolar e da turma que envolveu e animou a minha prática.

Ao terceiro capítulo se destinam as áreas do enquadramento pedagógico, onde se revelarão os diversos movimentos no ato pedagógico, como são: 1) a intervenção no processo ensino-aprendizagem, subdividida em quatro esferas, que visou articular as vivências específicas do “ser professor”, desde o momento de *conceber* a sua função, *planejar* a sua intervenção, *realizá-la* e o momento de *avaliar* o produto de tal ciclo; 2) a participação na escola e relação com a comunidade onde se reservou espaço para relatos daquelas que foram as minhas ações fora da “sala de aula”, desde a mais simples reunião formativa até às atividades que recheiam o ambiente escolar desportivo; 3) e, por fim, destaque para intervenção investigativa, como exercício de desenvolvimento profissional ao serviço da melhoria da prática docente, pelo tema da associação entre a coordenação motora e a capacidade decisional em contexto de jogo.

Por fim, no derradeiro capítulo, lugar para considerações finais e ponderações à *praxis* que se quer que resultem em implicações em movimento para um futuro desejado.

Todas as áreas se vão completando, obviamente, com momentos reflexivos que muito para além de satisfazer os critérios de avaliação, querem aliás ser um meio de transformação profissional.

CAPÍTULO 2

ENQUADRAMENTO PESSOAL

No preciso instante em que inauguro este capítulo, impelido me sinto a resgatar a “história” que comigo carregou enquanto aluno do ensino básico, secundário e universitário. No início da caminhada, onde a viagem se fez em exploração do “desconhecido”, há lembrança da euforia e irreverência com que se vivia a educação física e o desporto. Ao experienciá-la com sucesso e curiosidade, ano após ano fui nutrindo uma vontade de a estudar na sua essência didática e pedagógica, vontade esta que culminara com a entrada no curso universitário de Ciências do Desporto (licenciatura e mestrado) na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Com uma especialização que me permitiu e me fez ser convidado a abraçar o cargo de Treinador de Futebol da Dragon Force Braga – FC Porto, pelos mais diversos escalões, comecei a vivenciar o outro lado do binómio aluno-professor ou, neste caso, aluno-treinador.

Época atrás de época, o lidar com jogadores em idades sensíveis do seu processo de formação enquanto seres humanos, despertou em mim o interesse de alargar minhas competências, momento que me fez querer dar o “salto” do treino para as aulas. Porquê? Sobretudo por prevalecer no treino um sentimento de “educador” plural, nos mais variados domínios, que ia transcendendo o ser “treinador”.

E eis que surge a minha candidatura ao Mestrado em Ensino de Educação Física.

No primeiro ano do mesmo, fugazmente vivido e repleto de experiências teórico-práticas que pela forma como foram sendo introduzidas me fizeram sentir em permanência no contexto de aula (que melhor jeito para simular o desafio viria a seguir?), acredito que o corpo docente responsável há conseguido encontrar a ideal estratégia para distintamente me preparar para este estágio profissional.

Neste ano de estágio que encerrou nova etapa do percurso académico, o saber adquirido pela prática munuiu-me de defesas que espero serem as necessárias para enfrentar as exigências do “universo organizacional” da realidade escolar, onde terei de ser capaz de reconhecer e identificar estratégias de “sobrevivência” e onde serei, simultaneamente, mestre e aprendiz (para todo o sempre)!

Ainda um espaço merecido para uma palavra de agradecimento ao grupo de professores, diretamente cooperante e não só, pela humilde e acolhedora receção em sua “casa”, com um espírito corroborativo e sincera partilha de conhecimentos e saberes adquiridos por anos e anos de lecionação.

ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL

Antes de entrar no enquadramento institucional propriamente dito, caracterizando o meio que animou a minha intervenção enquanto professor estagiário, gostaria de reservar um parágrafo para deixar registado um fenómeno que me acometeu dias antes. Falo da rejeição de algumas instituições escolares, sob a figura de professores de educação física, ao se coibirem em aceitar professores-estagiários, alegando “trabalho excessivo e falta de regalias compensatórias”.

Sem que isto afetasse minimamente a minha função, serviu de primeiro “rascunho” da realidade escolar mais profunda onde, naturalmente (ou não), houve interesses individuais que se sobrepuseram a protocolos coletivos.

Ultrapassado isto, acolhi e fui acolhido para a concretização do estágio profissionalizante por uma Escola EB 2/3 inserida num agrupamento constituído por dez unidades orgânicas, desde o ensino pré-escolar até ao 12º, em todos eles de insigne referência na intervenção precoce para a educação bilingue de alunos surdos (Projeto Educativo, 2015-2018).

Outra engrandecedora particularidade do supramencionado agrupamento prende-se com a filosofia agregadora e promotora da inclusão, onde visa responder às características e especificidades de cada um dos seus alunos, ao abrigo do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro e Decreto-Lei nº 281/2009, 6 de outubro (Projeto Educativo, 2015-2018). Prova disto são os 35% da população discente oriunda de famílias com assinaláveis dificuldades económicas, baixo nível de escolaridade, e onde se inclui considerável número de alunos da etnia cigana (percentagem referente apenas à Escola EB 2/3).

Esta escola na cidade de Braga, num panorama educacional que envolve os 2º e 3º ciclos do ensino básico, prima por assegurar estabelecimentos com condições físicas de elevada qualidade. Dispõe de um pavilhão multidesportivo, um ginásio devidamente equipado com material de ginástica, um espaço exterior com pista de atletismo que garante ainda um campo de

futebol/andebol, três campos de basquetebol e um caixa de areia, instalações que permitiram a satisfação integral dos conteúdos programáticos perspectivados. Em tal logística cooperaram 8 professores de Educação Física, de um total de 116 docentes, e por onde passaram 14 turmas do 2º ciclo (293 alunos) e 24 turmas do 3º ciclo (459 alunos), resultando numa marca de 752 educandos.

Ampliando o foco naquela que foi a minha realidade de intervenção – 5º ano – a matriz curricular para este 2º ciclo do ensino básico ofereceu uma carga horária de 135 minutos semanais em dois blocos, um de 90 e um de 45 minutos na componente do currículo da Educação Física (Plano de Desenvolvimento Curricular, SD).

Neste plano de estudos da Educação Física, mas transversal a todos os currículos, é dominante missão desta escola e agrupamento promover uma formação plena e de sucesso para todos, onde cada aluno encontra espaço para desenvolver suas potencialidades e valorizar-se enquanto ser humano (Plano de Intervenção do Diretor, 2014, p.7 cit Projeto Educativo, 2015-2018).

Tal cultura de exigência permitiu e forçosamente me fez olhar para outra adicional área da educação – o Desporto Escolar – veiculado pelo Ministério da Educação e abraçada distintamente por esta escola EB 2/3.

Ainda que sempre guiados para o desenvolvimento holístico das crianças e jovens, com uma oferta complementar nas modalidades de Voleibol, Andebol, Badminton, Ginástica Acrobática e de Atividade Física Adaptada, a realidade vem permitindo recheiar o palmarés da escola com vários títulos, em particular no Voleibol feminino, onde constam 6 troféus de Campeãs Nacionais, presença num Campeonato do Mundo e em 3 Jogos Internacionais da FISEC (Fédération Internationale Sportive de L'Enseignement Catholique)... com a mais recente presença na semana de 2 a 8 de Julho de 2018 em Itália!

CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

Já na imagem e função de professor, a turma à minha responsabilidade, inicialmente constituída por 23 alunos, 10 do género masculino e 13 do género feminino, com idades compreendidas entre o 9 e 12, exibiu um panorama homogéneo de habilidades motoras e cognitivas sem que se alertasse para qualquer variável que viesse a condicionar o processo ensino-aprendizagem.

Todavia, a individualidade que os animou marcou distintos perfis comportamentais, ao nível da disciplina, empenho, autonomia e relacionamento interpessoal, naturalmente exigindo de mim diferentes meios para conseguir “chegar ao aluno” e fazer com que dele se expressasse toda a sua essência.

Linhas acima surgiu a palavra “inicialmente”, uma vez que, amiúde, para minha surpresa, fomos recebendo um total 5 novos alunos, 4 do género masculino e 1 do género feminino, todos eles brasileiros e a partilharem uma outra característica: pouca disponibilidade, afinidade e habilidade para a prática da educação física, algo que novamente me há surpreendido.

Motivado por tal diversidade e sempre em busca de um desenvolvimento multilateral que favorecesse e respeitasse o “ser criança”, fiz por propor tarefas diferenciadas (mas integradoras) e estratégias de comunicação que alcançasse todos os “egos” que nesta faixa etária ainda predominam.

Num levantamento superficial, movido pela curiosidade prévia ao início do ano letivo, se assinalou aquelas que poderiam ser as preferências da prática desportiva e atividade física dos alunos. Nestas, apenas seis alunos revelaram que não praticavam qualquer modalidade “extra-aulas”, enquanto que os restantes se agruparam pelos tradicionais desportos: Futebol, Andebol, Ginástica e Natação.

Com os três períodos volvidos, me apraz deixar escrito o *feedback* harmonioso registado pela minha intervenção, quer ao nível da aceitação como “voz de liderança”, quer como resposta aos exercícios que foram sendo introduzidos na aula.

CAPÍTULO 3

Área 1: INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA no PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

CONCEÇÃO

Neste subcapítulo do enquadramento pedagógico pretende ramificar-se a intervenção didática do professor em *quatro núcleos* que deverão nortear sua intervenção da prática. São eles: a conceção, o planeamento, a realização e a avaliação.

Necessariamente iniciando pela **conceção**, nesta abertura de capítulo, aconselho e me autorizo a fazer uma rápida pesquisa à génese da palavra:

Conceção: n.f. **2** faculdade de entender; entendimento; percepção; **3** maneira de conceber ou julgar algo; ideia; **4** conceito; noção; **5** criação de um projeto ou de um plano originais; elaboração (Do lat. *Conceptiōne*-, "concepção") (Dicionário da Língua Portuguesa 2008).

Pela natureza e clareza da definição, na *arte de ensinar*, o professor deverá ser juiz das suas opções e estratégias, devendo, atempadamente, inteirar-se da realidade "teórica" que fundamentará as escolhas na prática.

Neste sentido, nas primeiras horas como estagiário na escola básica de 2º e 3º ciclo, fui apresentado a um fundamental leque de documentos que me regeram e aculturaram ao ambiente escolar, permitindo, de um *ponto zero*, documentar-me com critério na relevância do processo ensino-aprendizagem. Foram nas páginas do projeto educativo, do plano de desenvolvimento curricular, do regulamento interno específico, dos critérios de avaliação e dos conteúdos programáticos definidos pelo grupo de Educação Física que senti o primeiro impacto das exigências do "ser professor".

Sem que se sinta preso a matrizes inflexíveis, todas elas deverão assegurar uma coerência de estado e sentido para que assim se deem aprendizagens significativas que contemplem o "*momentum*" dos alunos, tal é que não há programa que substitua a capacidade de deliberação pedagógica do professor, quer no que respeita à seleção, organização e aplicação das tarefas, quer na definição dos níveis a introduzir aos alunos, cada um com suas mais especiais necessidades e exigências (Organização Curricular e Programas, SD).

A título de exemplo, ampliando o foco à modalidade de Ginástica de Solo, e com o olhar nas páginas do Programa Nacional da Educação Física, a atualidade curricular que chega do 1º ciclo deverá permitir uma complexidade de conteúdos que satisfaçam, neste 5º ano, o nível elementar, ou seja, o aluno para além de cooperar com os companheiros nas ajudas e correções que favoreçam a melhoria dos gestos, deverá estar capacitado para realização de sequências de exercícios no solo, combinando destrezas como o rolamento à frente, rolamento à retaguarda (engrupado), entre outros movimentos de flexibilidade e equilíbrio (Programa de Educação Física, SD).

Convergindo com esta linha de estruturação curricular, a escola onde estagiei serviu tal modelo programático na modalidade em questão facilitando, deste modo, um ponto de encontro entre a realidade teórica e a realidade prática.

Contudo, passando um olhar escrutinador pela modalidade de Badminton, foi possível detetar ponderadas “divergências” com aquilo que se preconiza no Programa Nacional da Educação Física e aquilo que se leva a avante no Programa Escolar do Agrupamento.

À escala plurinacional, tal modalidade que se planeia ensinar no arranque do 3º ciclo (7º ano) surge aqui introduzida no 5º ano com a justificação dos professores do núcleo de *“assim se poder desde logo despertar o gosto pela modalidade e cativar ao ingresso no desporto escolar”*.

Na base desta iniciativa, onde os programas se constituem como guias para a ação do professor, protegendo-lhes os graus de liberdade de que usufruem, esta adequação quis no fundo elevar a qualidade da participação do aluno na atividade e oferta educativa, para que este tenha uma repercussão positiva, profunda e duradoura no âmbito da Educação Física, na escola e ao longo da sua vida (Organização Curricular e Programas, SD).

À semelhança desta última, uma outra notável divergência foi o surgir do Basquetebol no 5º ano quando, na matriz teórica, o mesmo apenas deveria introduzir-se no 6º ano. A este caso os professores justificaram pelo passado trazido pelos alunos após passagem pelo 1º ciclo onde, garantem, ter sido uma modalidade experienciada e à qual defendem que interrompê-la poderia afetar o enriquecimento até aqui conseguido.

Para além dos mais famigerados desportos, áreas como a “Luta”, a “Dança” e a “Patinagem”, todas elas contempladas no Programa Nacional da Educação Física, foram afastadas aquando a

definição dos conteúdos programáticos para este ano letivo e, julgo eu, todavia, ser temporalmente impossível lecionarem-se todas elas com o cuidado desejado.

Uma outra curiosidade a merecer apontamento foi o *nível elementar* assumido para a modalidade de Futebol já no arranque do 2º ciclo, uma exceção a todos os outros jogos desportivos coletivos, em virtude de ser um desporto “vivido” desde cedo e cujas características técnicas (e regras) são mais conhecidas, sendo ainda aquele onde os alunos tradicionalmente mais se familiarizam e revelam superior aptidão (Programa de Educação Física, SD).

Feita a análise documental, o momento seguinte exige a contemplação do “aqui e agora”, isto é, cabe ao professor saber posicionar-se na realidade prática dos alunos, vendo e aferindo qual o “nível” da turma para que melhor possa adequar estratégias de ensino que garantam uma formação integral, alimentando o desejo de aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a ser, quer na dimensão humana, quer nos diferentes saberes, artísticos, científicos e, no caso particular, na esfera da Educação Física e Desportiva (Projeto Educativo, 2015-2018), pois que, por vezes, *“aquilo que se acredita ser e se concebe no plano teórico pode não corresponder efetivamente a um bem-sucedido potencial de aprendizagem”* (Reflexão Aula nº 7 do 1º Período).

Nesta última dimensão que nos alenta, as propriedades das aulas deverão satisfazer a melhoria da aptidão física, elevando as capacidades de modo harmonioso, assegurar a aprendizagem de um conjunto de matérias representativas das atividades físicas desportivas nas suas dimensões técnica, tática, regulamentar e organizativa e assegurar ainda a formação de hábitos e gosto pela prática regular com compreensão da sua importância como fator de saúde e componente cultural (Programa Nacional de Educação, 2005).

PLANEAMENTO

No degrau seguinte à conceção surge o **planeamento**. Sem que necessário seja recorrer-se a uma definição epistemológica, facilmente se atende para a passagem do mundo concetual para o mundo pré-operacional. “Pré” pelo facto de este planeamento se constituir como um plano de intenções, prévio à ação, que pretende dar-lhe forma mediante documentos orientadores e que serve como ponto de ligação entre as pretensões do sistema de ensino e os programas das respetivas disciplinas com a realização em contexto da prática (Bento, 2003).

Na realidade onde intervim, este planeamento se subdivide em três áreas: o planeamento trimestral, a construção de unidades didáticas por modalidade e o registo de planos de aula.

Ao **planeamento trimestral** (anexo 1) se reservou o espaço para a calendarização e distribuição de conteúdos no decorrer de cada período, subjugado, invariavelmente, ao mapa de rotação dos espaços de aula disponíveis algo que condicionou a modelação das tarefas. Facilmente se compreende que numa aula destinada ao Ginásio, a modalidade de Basquetebol não poderia ser lecionada. Como tal, a distribuição periódica de conteúdos ficou sempre subordinada aos espaços indicados pelo *roulement* interno e ainda a uma carga horária de 135 minutos semanais em um bloco de 90 minutos e outro de 45.

Ao realizá-lo, a primeira preocupação foi em aferir o número de aulas a garantir e detetar quais as características e os moldes pedagógicos de cada modalidade. Ainda que a maioria das modalidades estivessem confinadas a apenas um trimestre, o planeamento da Ginástica, por exemplo, foi sobretudo influenciado pelo fato de esta ser transversal a todo o ano curricular, com tempo e espaço para se calendarizar domínios da Ginástica de Solo e Ginástica de Aparelhos (minitrampolim e *bock*).

A um nível semelhante esteve o Futebol ao ser perspetivado numa relação semestral, uma vez que, ao contrário dos outros jogos desportivos coletivos, este encontrara-se “ao serviço” em dois dos três períodos do ano letivo. Todavia, contrariamente à Ginástica, os conteúdos programáticos previstos pelo agrupamento eram os mesmos para ambos os períodos (passe, receção, remate, condução de bola e situações de jogo) o que, naturalmente, fez alertar para premência de recusar o “empastelamento” pedagógico que poderia advir.

Este fator de “longo prazo” mais acentuou a *“plasticidade e flexibilidade que o planeamento, seja ele periódico ou anual, deverá ter para que se maximize o processo ensino-aprendizagem, sempre atento aos feedbacks que a aula e a própria evolução dos alunos possa clamar. De aula para aula, de semana para semana, o “aqui e agora” sempre ditará o “passo” seguinte”* (Reflexão Aula nº 6 do 2º Período).

Exemplo disto foi a proposta de conteúdo planeada para o dia 26 de abril que *“apenas considerava a situação reduzida de 1v1. Contudo, com a alteração do último exercício para o “Jogo das Formas”, foi possível respeitá-lo, completá-lo e enriquecê-lo com outras situações (2v2; 3v3; 4v3)*

sem que se perdesse a lógica e coerência interna do delineado aquando a calendarização trimestral” (Reflexão Aula nº 6 do 2º Período).

Quanto à elaboração das **unidades didáticas** (anexo 2), julgo constituírem-se como um “trunfo” precioso para a vivência metódica e criteriosa no processo ensino-aprendizagem, pois são elas que “desconstroem” por datas, conteúdos, objetivos específicos e ordenam sequencialmente todos os domínios da modalidade a abordar.

Aqui, prevaleceu a vontade de assegurar uma modelação que respeitasse a lógica interna do desporto em si, mesmo sabendo, *à priori*, as oscilações que o mesmo sofreria, fruto da dependência ao *roulement*, que impossibilitava um número de aulas semelhantes a todas e que bloqueava o lado sequencial do aprendizado, culpa dos interregnos ditados pela (des)ocupação espacial. Exemplo paradigmático poderá ser as “duas semanas” de pausa que várias vezes surgiram de uma aula para outra.

Anteriormente volvida a divisão do número de aulas, neste mapa de conteúdos verificou-se uma colisão entre aquilo que se deveria “conceber” e o que se conseguiria “planear” e operacionalizar. Porquê? Sobretudo – apoiando-me novamente em exemplo na Ginástica – porque o que se clama nos modelos conceptuais faz crer que os alunos que chegam do 1º ciclo deverão estar aptos a satisfazer conteúdos referentes ao *nível elementar* ... algo que não se verificou, de todo. Com isto se percebe a arduidade de ordenar estratégias, conteúdos e objetivos antes de se realizar uma primeira apreciação diagnóstica.

Por fim, ergue-se aquele planeamento diário que *viaja no bolso* de cada professor, o **plano de aula** (anexo 3), como representante dos exercícios desenhados e mais próximos do “exame final”. Ou seja, é da responsabilidade última do professor conceber a “célula-base” que utilizará para propor o ensino das matérias específicas, devendo neles assegurar uma forte componente didática que respeite o princípio da complexidade crescente (e ajustada) e o princípio da propensão comportamental, onde o empenhamento motor é premissa vital para o sucesso.

Elegendo como maior exemplo o da Ginástica, consciente que em si encerra uma exigência particular no que diz respeito à necessidade de os alunos estarem seriamente focados, tanto para a assimilação da coordenação motora fina da maioria dos elementos, assim como pela proximidade ao risco de lesões que transportam, um dos primordiais formatos de organização das aulas passou pelo desenho de “estações”.

Tais “estações” permitiram simultaneamente elevar o tempo de empenhamento motor dos alunos (reduzindo os tempos “mortos”) e fazer vivenciar os gestos técnicos em pequenas frações, “desconstruindo” a técnica em exercícios sem nunca a empobrecer.

Asseguradas etapas e progressões pedagógicas, onde o professor consegue estar próximo do detalhe, tal aproveitamento espacial deverá estar fortemente supervisionado sem que nenhuma “estação” prevaleça sobre outra em seu grau de importância.

Por outras palavras, e aceitando como natural que uma delas poderá exigir maior proximidade do professor, os alunos deverão estar cientes que aquelas que eles consideram ser “estações secundárias” são, *quicá*, as que efetivamente garantem maior *transfere* e aprendizado para o gesto final... e que se apoderam de grande parte da minha avaliação!

Ainda que nos estejamos a referir a um planeamento diário, o mesmo deverá revestir-se de preocupações que transcendem o momento. Analisando a modalidade de Badminton, para além do pormenor constatado aquando o momento da *conceção*, encerrou em si outra curiosidade: estando este posicionado no 2º Período do 5º ano, significa que se irão volver quase 2 anos para que a ele se volte a dedicar tempo de ensino, com o seu regresso apenas no 3º Ciclo.

Nesta linha de preocupação metodológica pretendi fazer de cada aula um palco de inúmeras e diversificadas vivências, respeitando e fazendo jus às palavras da professora cooperante – “Têm de praticar muito” – a destacar assim a importância da abundante exercitação motora como método e caminho para melhor apurar a destreza técnica! Em oito aulas quis, em “contrarrelógio”, ensinar e fazer exercitar os todos elementos técnicos programados, sem os sobrepor, mas inconscientemente fazendo-os surgir! Como? Ensinar o Jogo pelo Jogo... e aprender a Jogar, Jogando!

Recorrendo a formas jogadas e/ou Jogos lúdicos, em dia de introduzir o “serviço”, por exemplo, apesar maior enfoque dado a este gesto – dominando este a demonstração e o feedback corretivo - todos os outros (clear, lob, etc.), conscientemente ou não, surgiam por necessidade!

Se necessário, claro, espaço havia para “retirar o gesto” do contexto para o “desmontar” e explicar de um modo mais analítico, exercitando-o rumo ao aperfeiçoamento puramente técnico!

Exemplo paradigmático disto (e da vontade de inovar) foi a aula onde estreei e arrisquei uma estratégia de ensino: *“Optei por abrir a aula com um exercício... e fechá-la exatamente com o mesmo! Com a ponderação devida (sabendo o “porquê” e “para quê”), em ambos os instantes*

com objetivos distintos, pretendi, num mesmo formato, aferir diferentes “expressões” do individual, onde os alunos passaram de uma “total liberdade” para um contexto de condicionantes técnicas (onde só se permitiu Serviço e Lob)” (Reflexão Aula nº 18 e 19 do 2º Período).

Com a seleção deste método ensino-aprendizagem se permitiu planejar aulas “vivas” que fizeram exprimir a essência do jogo, vibrantes pela competição (individual ou em cooperação), e com investimento na técnica sem que se “massacrasse” os alunos com repetições monótonas, analíticas e descontextualizadas!

REALIZAÇÃO

O momento no qual se concretiza e transforma o plano de intenções em realidade é chamado de **realização**. É aqui, portanto, que se dará o confronto do planeamento com a aleatoriedade das aulas, aleatoriedade esta que reflete toda a imprevisibilidade própria das relações humanas (professor-aluno) e dos ajustamentos sociais aos estímulos externos (respostas dos alunos às propostas de exercícios).

Como principal responsável pelo “produto das aprendizagens”, cabe ao professor saber orientar estratégias que permitam maximizar o mesmo, iniciando pelo princípio vital que aqueles que criam contextos de aprendizagens com mais tempo e densidade de exercitação motora nas tarefas serão certamente mais eficazes (Carreiro da Costa, 1995), afinando com qualidade e tempos ajustados de instrução específica.

Acreditando e defendendo tal premissa, é este o ponto de ordem pelo qual toda a restante estrutura da aula se vai edificando e se complementa com as outras esferas do processo ensino-aprendizagem, tais como: a *organização das atividades* (aproveitamento do espaço disponível; organização dos alunos; material utilizado), a *seleção das atividades* (sequência lógica; progressões metodológicas; coerência com o tema; tarefas adequadas) e a fundamental *interação professor-aluno* (linguagem e clareza na transmissão; posicionamento; qualidade dos feedback; explicação e demonstração das tarefas; disciplina; clima de aprendizagem/relação com alunos).

Para além destas catalogadas estratégias que vão permitindo otimizar o processo ensino-aprendizagem, é na “sensibilidade” com que gere a surpresa e soluciona o “caos” que com ele se depara que o professor se impõe na turma e se “ilumina” como líder capaz. Desde o número

de presenças (ou ausências) até aos incontroláveis “estados de espírito” de cada aluno... tudo são variáveis a considerar e que influenciarão o desenrolar da mesma.

Um exemplo na Ginástica: *“Na introdução dos gestos técnicos da Ponte e do Avião, em estações com aumento progressivo de complexidade, viu-se concentração, disciplina e à-vontade na realização das ações. Contudo, foi na passagem para o rolamento à frente que se dera o meu maior aprendizado. Porquê? Sobretudo por ter de saber lidar com polos opostos de treinabilidade. Na mesma turma, no mesmo espaço, meninos com enorme habilidade de execução enquanto outros, com lágrimas no rosto, se iam recusando a fazer”* (Reflexão Aula nº 19 e 20 do 1º Período).

E é precisamente aqui que o professor está em “cheque”! Como lidar com este “pânico”? Que fazer? Como educar?

Sem querer forçar a entrada na zona de “desconforto”, fiz da observação uma estratégia de aprendizado, na esperança que a mesma fosse “suavizando” o medo ao gesto, em alunos que não demonstram qualquer inaptidão motora. Será, aliás um medo construído e um bloqueio mental que não lhes permite exprimirem-se na totalidade.

Não realizaram o elemento técnico, mas observaram de perto e se responsabilizaram nas “ajudas” aos companheiros de turma. Resultou? Só mais tarde saberei...

Como caso particular merece ainda uma *“referência à “proximidade” que se estabelece com os alunos nesta modalidade individual, onde se aumenta o compromisso e cumplicidade salutar, num cenário de “risco”, onde o professor ajuda e o aluno quer ser ajudado (a absorver todas as componentes críticas) ... para que nada falhe”* (Reflexão Aula nº 19 e 20 do 1º Período)!

Um outro exemplo da importância da intervenção do professor no saber manusear os constrangimentos de que dispõe para configurar a aula “à medida” que pretende, foi a utilização da “rede” no badminton! *“Pelo simples fato de a colocar a separar as duas metades, destacando o “meu” campo e o campo do meu “adversário” foi visível a transcendência individual de cada aluno, tal que despoletara irreverência e criatividade, consigo a arrastar uma reflexão: Ao ver os alunos a “inovarem” na técnica, a “atirarem-se” para o chão e a fazer “meia-piruetas” após contato com o volante, com considerável sucesso no batimento e, em sentido lato, com capacidade de fazer transpor a “pena” para a metade opositora, questiono-me: Qual o limiar entre a funcionalidade e o apuramento técnico?”* (Reflexão Aula nº 10 do 2º Período).

Consciente que mesmo sem a “afinação” desejada, e sempre acreditando que o desempenho estará subordinado à maior ou menor qualidade técnica (despontando esta assim por necessidade), quis manter-me recetivo a alguns traços de imprevisibilidade que possam surgir e que se expressem do ser criança.

Manter a “porta” aberta para o pensamento divergente, ensinando sem aprisionar a modelos castradores da criatividade é algo que pretendi autorizar e incentivar na minha prática didático-metodológica... mesmo que “aparentemente” se assemelhe a um caos!

Naturalmente, nestes escalões etários, facilmente entramos em “caminhos” que nos possam fazer perder o controlo do “plano” algo que, novamente, volta a exigir do professor a habilidade para segurar as “rédeas” da aula: *“Num entorno de euforia, fui obrigado a serenar os ânimos (no bom sentido) com vista a enfocar componentes técnicas fundamentais”* (Reflexão Aula nº 9), estratégica pausa esta que serviu para regar o exercício e para que os alunos compreendam essencial diferença: *“podem e devem sentir-se livres... mas sem libertinagem”*, uma vez que há objetivos claros e específicos a satisfazer!

Ainda no plano de intervenção do professor, em variáveis que ele mesmo deve controlar, esta modalidade de Badminton foi pródiga na urgência de “nivelar” habilidades para que se assegurasse fluidez nos exercícios. Acompanhada da preocupação de “diferenciar” os contextos sem “discriminar” os alunos, *“houve a necessidade de criar uma estação simplificada (sem a empobrecer) para os alunos com maior dificuldade, i.e., desenhei um minicampo para jogo 1v1, sem rede, retirando assim o constrangimento referencial da altura, e onde o foco dos alunos se cingiu apenas em passar o volante longitudinalmente”* (Reflexão Aula nº 18 e 19 do 2º Período). Com tal modificação estrutural foi possível, acredito, valorizar os “menos bons” e respeitar seus estádios de evolução!

Mais um condicionante, agora sem responsabilidade direta do professor, foi a “partilha” do pavilhão com outra turma, que nos submetendo a apenas metade do espaço, *“aumentou o risco de acidentes dada a proximidade entre alunos/raquetes, o que convocou impreterivelmente maior exigência e primor pelas regras de segurança”* (Reflexão Aula nº 10 do 2º Período).

Todavia, precavidos para o sucedido, tal situação a colocar-nos num ambiente duplamente mais ruidoso fez num outro dia aflorar um apontamento à minha “comunicação” por parte da Professora Supervisora, apontamento este sim, daqueles que está sob domínio do professor para

que melhor se adapte às exigências do processo ensino-aprendizagem: *“Falas a andar” – Consequência? Isto faz com que vá “escondendo” os alunos, deixando-os “para trás” e ir impedindo a compreensão total do que está a ser dito.*” (Reflexão Aula nº 18 e 19 do 2º Período).

Com isto, importa, assim, investir numa comunicação mais “panorâmica” e de alcance a todos, sobretudo quando num mesmo pavilhão se encontram 60 ou mais crianças.

Uma outra variável a influenciar a “realização” estava reservada para as aulas de futebol, previamente iniciadas sob o alerta da professora cooperante: *“o futebol, por si só, carrega um impacto cultural tremendo, onde a paixão pelo jogo vinda de casa, tende a dificultar o processo ensino-aprendizado em contexto escolar”.*

Na sequência de tal preocupação, e como forma de reger a euforia que se despoleta, estratégias de intervenção foram usadas como forma de auxiliar o ensino, quer no futebol, quer em outras modalidades: *“Todos sentados, ouçam e vejam a exemplificação em “câmara lenta!”*” (Reflexão Aula nº 10 do 2º Período). Com esta interrupção na exercitação motora conseguiu-se, efetivamente, apelar à concentração “cognitiva” dos alunos para a compreensão das regras, movimentações específicas ou princípios pretendidos. Enquanto o professor falava, alunos selecionados exemplificavam e todos os restantes observavam num tremendo momento do processo ensino-aprendizado... onde parados estavam a aprender! Tal postura permitiu, acredito, enfocar aspetos relevantes valorizando um “saber” sobre o “saber fazer”!

Curiosamente, por indicação do *roulement* escolar, várias foram as aulas de futebol destinadas aos blocos de 45 minutos. E, neles, para além dos reduzidos tempos de instrução previstos a facilitar as transições e a favorecer o tempo de empenhamento motor, uma outra habilidade docente se estreou para maximizá-lo mais ainda: *“Aos pares, enquanto os alunos “pintavam” o campo com passes, simulando com a bola um “pincel”, aproximei-me de quem pretendi e individualmente lhe entreguei o colete a vestir. Com esta opção, findado o exercício, foi apenas necessário ouvir-se: “coletes verdes para o campo 1; coletes azuis para o campo 2”*” (Reflexão Aula nº 11 do 3º Período) Assim, quase sem se parar a bola, estava introduzido um novo exercício!

Outra condicionante que vai afetando e está diretamente relacionada com o desenrolar da práxis, com influência vincada no desenrolar da aula está o referencial “termómetro”, algo que abriu azo a nova reflexão apreendida pela prática: *“Com muito, e para alguns insuportável, calor e tanta exercitação motora dividida por quatro estações “non-stop”, a aula de 90 minutos teve a tradicional*

pausa para beber água. “A chover ou a dar sol” esta é a paragem que se convencionou fazer quase sempre a meio da mesma. Contudo, onde entra a análise e interpretação do que está a acontecer? Que sinais nos enviam os alunos? E é precisamente aqui que se apela à sensibilidade do professor para decidir! E provou-se, hoje, que nova pausa para hidratar, aumentar os intervalos de instrução para refrescar e “abrandar” a temperatura corporal podem servir como a melhor estratégia didático-pedagógica... sempre em benefício do processo ensino-aprendizagem” (Reflexão Aula nº 5). Aquando em espaço exterior, com o sol a carregar impiedosamente sobre a cabeça dos alunos (alguns sem chapéu), “mesmo aumentando as “pausas” para hidratação, a palavra “sacrifício” esteve sempre presente nos exercícios propostos, e onde as “desistências” por indisposição (tonturas, dores de cabeça, etc.) foram impossíveis de evitar. Como lidei com isto? Acreditei, verdadeiramente, que o melhor ato pedagógico fosse consentir um descanso para a “sombra” como forma de refúgio e recuperação do fôlego” (Reflexão Aula nº 8 do 3º Período).

Por fim, ainda que não na modalidade de futebol – neste caso a referir na ginástica – permito-me sublinhar uma “lição” didática novamente vinda por palavras da professora cooperante: *“Foi no dia que se introduziu o elemento técnico da ginástica que mais “intimidação” pode provocar (Salto ao Eixo) – uma vez que se enfrenta um aparelho de “grande porte” – as estações a “desmontar” o gesto foram importantíssimas para a compreensão fractal da técnica e permitiram, sobretudo, galvanizar os alunos e insuflá-los de enorme confiança e alegria para o mesmo, conseguindo que o “medo” nunca estivesse presente!! Todavia com o aproximar do fim do tempo de aula, e eu porventura a pensar encerrar a mesma com esta tarefa tão bem-sucedida, a professora cooperante aproximou-se e sugeriu-me: “E que tal aproveitar este entusiasmo e euforia dos alunos para fazê-los testar já o gesto formal?” Em poucas palavras, muito me ensinou! A importância de sentir o momentum dos alunos (e da aula) e canalizar o mesmo para fortificar o aprendido! Se não o fizesse hoje, muito provavelmente esta energia e vontade que eles exibiam se dissipasse... perdida sem realmente a transformarmos habilidades adquiridas” (Reflexão Aula nº 4 do 3º Período).*

Em suma, neste “universo” de critérios êxito, todos eles a requererem interpretação continuada e simultânea em fugazes 90 ou 45 minutos, deverá o professor dotar-se de “olho clínico” para absorver o maior número informações ambientais que com ele se deparam, respondendo e solucionando-as eficaz e disfarçadamente, sem nunca melindrar sua liderança no controlo e gestão da aula.

Seja qual for a modalidade, qualquer que seja, individual ou coletiva, na sua mais íntima natureza, uma certeza tenho: todas elas nos farão passar por padrões de problemas específicos e irrepetíveis... pois tudo é diferente e nos faz requerer enorme flexibilidade e plasticidade de “realização”, cabendo-lhe estar disponível para considerar todas as *affordances* ambientais em contexto de aula, à priori sabendo que nada é igual e que tudo tende a modificar-se (quase instantaneamente!).

AVALIAÇÃO

Por fim, o parâmetro com que o professor finaliza e encerra a organização e gestão do ensino-aprendizagem tem o nome de **avaliação**. Consciente do temeroso sentimento que o termo erradamente acarreta, permito-me citar a visão positiva de Perrenoud (1999, p.9) que a ela se refere como um meio de *“privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas e normas de excelência, definir um modelo, aplicado e dócil para uns, imaginativo e autônomo para outros”*.

Na escola onde vou lecionando, o processo de avaliação está organizado em **três domínios** (1- Atitudes e Comportamentos; 2- Domínio Cognitivo; 3- Domínio Motor) e em **quatro modalidades de avaliação**, a destacar: a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa, a avaliação sumativa e a autoavaliação, com consciência para que se considera contraindicada a utilização de tabelas nacionais, ou, eventualmente, regionais, pela diversidade das condições de aplicação dos programas (Organização Curricular e Programas, SD).

O primeiro domínio, comumente designado de “atitudes”, se ramifica em três vetores a assinalar a assiduidade, a participação/empenho, e o comportamento sócio afetivo, com cada qual a ter uma ponderação de 10%, com um peso de 30% na nota final.

O segundo domínio, o domínio cognitivo, também ele neste ciclo escolar com uma ponderação de 10%, vem avaliar a conhecimento dos alunos desde o regulamento e normas das atividades, passando pela compreensão dos critérios de execução e habilidades técnicas, até à capacidade de utilização de uma linguagem e vocabulário específico desportivo.

Os restantes 60% estão reservados inteiramente ao domínio motor, erradamente considerado como “exclusivo” da avaliação! Neles se dá apreço à execução das habilidades técnicas, a

eficiência (forma de realização) e a eficácia (resultado obtido) das mesmas e a elevação das capacidades motoras.

Entrando agora nas modalidades de avaliação, transversal a todas as disciplinas específicas, a quem lhes foram reservadas as aulas inaugurais para avaliação diagnóstica, como **avaliação diagnóstica** o grupo de educação física balizou-se pelo programa *FITescola*, o qual visou pela prescrição de testes de avaliação aeróbia e aptidão muscular – testes estes despertadores de inúmeras reflexões – desenhar um perfil-atleta.

No momento da avaliação aeróbia, a título de exemplo, *“um menino que vinha a destacar-se ao longo das semanas como um dos mais habilidosos nas diversas atividades atingira, nesta prova de resistência, uma marca de todo modesta. Em contrapartida, um outro, com indicações até então opostas, obteve valores que o destacaram no pódio. Num plano geral, apesar de algumas indisposições finais (enjoos, dificuldades cardiorrespiratórias, etc.), este protocolo de avaliação aeróbia permitiu sinalizar os mais e menos aptos a esta solicitação bioenergética”* (Reflexão Aula nº 10 do 1º Período).

Aquando a avaliação da força de resistência dos membros superiores e dos músculos da zona abdominal *“prevaleceu um sentimento de decepção e descrença na validade e fiabilidade da recolha. Porquê? Porque foram evidentes as dificuldades e desajustes no cumprimento técnico dos gestos, sobretudo nas flexões, algo que compromete, certamente, a veracidade dos resultados. Tais défices técnicos foram necessariamente descurados, valorizando-se a vontade imensa dos alunos em continuarem “em jogo”, algo que, se assim não fosse, seriam quase todos colocados fora da zona saudável”* (Reflexão Aula nº 18 do 1º Período).

Naturalmente, todos estes indicadores foram filtrados, “suavizados” e cruzados com tantos outros domínios da educação e atividade física., aferindo em que medida tais referências se “encaixam” na especificidade de cada modalidade. Assim, a partir de tal avaliação inicial foram definidos objetivos adequados aos níveis dos alunos, “negociando” graus de desempenho para determinados prazos (Organização Curricular e Programas, SD).

Seguidamente, semana após semana, dia após dia e aula após aula, certamente meus alunos convenceram-se da importância que atribui à **avaliação formativa**, avaliação esta que os favoreceu diariamente e que retirou o “fardo” crucificador e temerário de um só “exame final” que

ditaria suas notas finais. Coube-lhes, assim, assumir um compromisso diário sem disfarçar empenho “extra” em dias específicos.

Que melhor forma de responsabilizar? Que melhor forma de valorizar e respeitar tudo que é ensinado e visa ser aprendido? Com tal postura, quis conseguir honrar todos os segundos de aula e fazer crer que todos contam e que, um dia menos bom, será insignificante perante todos os outros de empenho e dedicação qualitativa.

Pela sua essência reguladora e contínua, esta assume-se como a principal modalidade de avaliação, permitindo recolher informações acerca do desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem, ajudando de ambos os *lados*, pelas palavras de Perrenoud (1999, p.173) *“o aluno a aprender e o professor a ensinar, em que a aprendizagem nunca é linear e que acontece por tentativas, erros, hipóteses, recuos e avanços”*.

No dia da **avaliação sumativa**, a qual traduz um juízo globalizante sobre as aprendizagens adquiridas, a opção passou por *“resgatar integralmente a primeira aula de cada modalidade como forma de equilibrar a balança ente o conforto e o desconforto que, assumamos, é difícil de disfarçar aquando estes momentos. Recuperando os exercícios perfeitamente conhecidos pelos alunos, foi possível fazê-los focarem-se na execução motora e habilidade cognitiva, retirando assim a incerteza que a “novidade” costuma associar. Tal estratégia resultara, notoriamente, num elevar da qualidade de execução (motora e decisional) e numa postura menos rígida dos alunos, familiarizados com as tarefas e quase esquecendo o registo avaliativo que se realizava”*. (Reflexão Aula nº 14 do 1º Período).

Na mesma esfera, e no sentido de “apurar” uma avaliação plural, trago este exemplo da Ginástica: *“Com maior enfoque dado ao rolamento à frente – em detrimento da “Ponte” e “Avião” (mas também sob avaliação), uma vez que são elementos de equilíbrio e flexibilidade sem grande risco associado – quis-se ao mesmo nível valorizar as estações prévias que desconstruíam o gesto, reforçando a importância das progressões pedagógicas para o “exame final”. Ou seja, neste caso, enaltecemos a importância da “bolinha” para se obter sucesso na totalidade do rolamento”* (Reflexão Aula nº 34 do 1º Período).

E porquê? Acredito que, assim, muito para além da correção técnico-motora, me é permitido elevar a consciência dos alunos para a natureza holística e detalhada do movimento, incrementando um

“saber sobre o saber fazer” e, subtilmente, aproximar aqueles que, por qualquer bloqueio mental, não se “arriscam” a fazer!

Para o efeito da **autoavaliação**, entreguei uma “ficha” na qual os alunos deveriam preencher em consciência, não só a “nota final”, não só a “nota da modalidade” em si, mas sobretudo as “notas” com que se avaliam a todos os elementos abordados em cada uma, ao longo de cada período... desde o “serviço” do badminton... até ao remate no futebol!

Desta forma, foi-me permitido recolher autoavaliações com o máximo de pormenor e exigir aos alunos um “recoo memorial” sobre aquelas que foram as suas atuações, ao mais pequeno detalhe!

Em suma, resgatando minha experiência enquanto aluno, e agora como professor, mostro-me inquietado com a noção cíclica e viciosa da avaliação, colocando-me do lado que enaltece a avaliação formativa que se desenvolve sem datas nem prazos, e sim em qualquer gesto e ação do aluno em aula, em detrimento do desmedido enfoque atribuído à sumativa e compactada em algoritmos.

Por tudo o que há já deixado escrito, onde a protejo em sua perspetiva valorizadora e não condenatória, onde merece ser simultaneamente “tudo e nada”, ainda assim, grande preocupação continua a alentar-me quando insistem em perguntar-me: “*Já fizeste a avaliação?*”.

Área 2: PARTICIPAÇÃO na ESCOLA e RELAÇÃO com a COMUNIDADE

PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÃO COM A COMUNIDADE EDUCATIVA

Este é o subcapítulo que vem comprovar a pluralidade de funções de um professor, que transcendeu a habitual “sala de aula” e onde este se assumiu como dinamizador de atividades extracurriculares enriquecedoras do currículo comum.

Presentes numa escola por si só galvanizada para a conceção e planeamento de tais momentos, os professores do grupo de estágio tiveram oportunidade de impulsionar e ser impulsionados pela enérgica e contagiante postura ativa e cooperante do grupo de Educação Física.

Previsto no Plano Anual destes eventos estiveram o Torneio de Andebol (7 de novembro de 2017), o Corta-Mato (13 de dezembro de 2017), o dia “*Alunos-Erasmus*” (11 de abril de 2018) e, por fim, o emblemático Torneio de Finalistas na modalidade de Futebol e Voleibol, realizado no último dia de aulas do 9º ano (6 de junho de 2018).

Para além destas protocoladas atividades, inseriu-se em agenda, por iniciativa dos professores do grupo de estágio, a celebração do dia Mundial da Dança, a 30 de abril de 2018.

Como acredito que nenhuma atividade se sobrepôs ou inferiorizou a qualquer outra, e por não considerar justo eleger umas deixando outras no esquecimento, quero aqui reservar breves, mas merecidas palavras a todas elas e partilhar em texto a “magia” que cada uma em si transportou. Ei-las:

1) Foi ao dia 7 de novembro de 2017 que a escola “parara” para se envolver num **Torneio de Andebol** para as turmas do 6º e 7º ano que, pela abrangência sentida, ninguém diria que estaria apenas restrito a estes escalões, tal foi a euforia vinda das bancadas!

Como professor estreante neste momento, e talvez por isso um pouco distante das tarefas organizativas, fui surpreendido pelo extremo dinamismo do grupo de professores de Educação Física e pela organização mediada por alunos do 9º ano que se responsabilizaram pela mobilização “no terreno” e funções de arbitragem.

“Só assim se consegue unificar toda a escola” foram as palavras do professor responsável quando o questionei sobre este autodidatismo atribuído e manifestado pelos alunos auxiliares, integrando, promovendo e salientando um respeito hierárquico dos demais para com eles.

A todos os níveis, ficou clara a importância deste momento que serviu, para além de desenvolver a modalidade em prática, simultaneamente recrutar e convidar alunos a defenderem a instituição no Desporto Escolar.

2) Dia 13 de Dezembro de 2017, nem as ameaçadas intempéries arrefeceram o entusiasmo contagiante de “quase” todos os educandos na participação no **Corta-Mato**.

Ao contrário do que sucedera no torneio de andebol, este fora um evento que incluía o 2º e 3º ciclo da escola e onde, naturalmente, necessitara de maior capacidade logística e organizativa, acentuada pela “dispensa” das aulas que provocara sufocante aglomeração de alunos.

Aqui, com maior proatividade do corpo docente, desde a marcação do percurso (onde me inclui) até à distribuição dos dorsais, esta prova revestiu-se de um profissionalismo que respeitou a magnitude que se pretendia... no fundo, estaria a promover-se a prova de apuramento para o Corta-Mato Distrital.

Sem que grande ênfase se desse a este objetivo quis-se, aliás, fortalecer os laços de união da escola, mobilizando-a em uníssono para mais um evento de sensibilização dos alunos para a prática da atividade física, algo que me obriga a destacar a participação digna e empenhada (e um tanto despreocupada) de alunos que *à priori* duvidaríamos de seu interesse e/ou capacidade.

3) Ainda que esta atividade de receção aos **“Alunos-Erasmus”** tivesse sido previamente planeada e discutida com devida antecedência, pessoalmente jamais conseguiria antecipar a “riqueza” da mesma.

Ao dia 11 de abril de 2018 pelas 10h30 entravam pelo pavilhão da escola uma “pluralidade de culturas” que nos “pôs em sentido”! Desde a sublime aparência até ao idioma próprio que cada um consigo transportava... tudo era diferente, num espaço habitual!

O “intercâmbio” de alunos assegurado por protocolos escolares colocou, neste dia, adolescentes entre os 14 e 16 anos numa atividade lúdico-desportiva à responsabilidade do grupo de educação física.

Qual a melhor forma de lidar com esta multiculturalidade? Aculturá-los às nossas tradições! E foi na lógica deste pensamento que se selecionaram 4 jogos tradicionalmente portugueses para que “levassem” um pouco de nós no regresso a suas casas!

Foi com o “jogo da corda”, o “derrubar latas”, o jogo do lenço/vassoura” e a “corrida de sacos” que se arrancaram rasgados sorrisos e total empenho aos participantes que entre si competiam, para nosso gáudio e de toda a plateia.

Estando eu responsável por um dos jogos, esta obrigação de mim exigiu necessária desinibição para falar Inglês, explicando regras e normas de organização, algo que me fez sair da zona de “conforto” e me há enriquecido a imensos níveis.

Nesta hora que “voou” com avassalador entretenimento, quero destacar um detalhe reflexivo que fiz por entender. Enquanto liderava o jogo, culpa da minha personalidade, fui intervindo e relacionando-me com os alunos e, nestes momentos, fui “testando” *feedbacks*, i.e., usei

estratégias conhecidas que pudessem servir de “ratoeiras” às suas ações (por exemplo: números de 1 a 5... e eu gritar 6!). Com isto pretendi, em principal instância, sempre num ambiente de brincadeira, perceber se tais sugestões influenciavam ou despoletavam semelhantes respostas que aquelas que outrora havia verificado nos meus alunos... e sim! Somos universais!

4) Estávamos no último dia do mês de abril quando se materializara a atividade inteiramente proposta e planeada pelos professores do núcleo de estágio, devidamente autorizada e incentivada pelo grupo de educação física (e mais tarde por professores de outras áreas curriculares).

Com a biblioteca da escola como principal aliado, formalizou-se um cartaz que atempadamente serviu de convite a toda a realidade escolar para celebração do **Dia Mundial da Dança**... para uma hora de prática ao ritmo de diversos estilos musicais em pleno pavilhão desportivo!

Naturalmente com diferentes habilidades para a causa, as funções de cada um de nós distribuíram-se desde a construção do design gráfico do cartaz, passando pela reportagem fotográfica e controlo de som, até à ambiciosa prestação da nossa colega a assegurar as coreografias musicais.

No final de todo este envolvimento, quero registar um apontamento do grupo de professores da educação física que, ao serem brindados com surpresas na atuação de alguns dos seus alunos, atiraram: “Estás a ver? Alunos que se desinteressam pelos convencionalismos das aulas e seus desportos habituais, estão aqui a dar um verdadeiro show”!

Certamente para refletir, ainda mais pela componente integradora da Dança, onde neste dia fora a “festivaleira” etnia cigana que contagiara e dera verdadeiro exemplo de empenho!

5) Que melhor forma para encerrar o percurso no ensino básico? Foi precisamente no último dia de aulas do 3º ciclo, 6 de junho de 2018, que teve lugar o tão aguardado **Torneio de Finalistas**, nas modalidades de Futebol e de Voleibol.

Ainda que o “cabeça de cartaz” fosse historicamente o Voleibol Feminino, a minha intervenção esteve mais próxima do Futebol, ainda que, amiúde, fosse espreitando os jogos a decorrer no ginásio ao lado.

Como responsável pela organização do quadro competitivo, a definição do calendário esteve a meu cargo dias antes da prova, com algumas hesitações à mistura culpa da indecisão do número de equipas a participar.

No dia, com tudo preparado, debrucei-me sobre o trabalho da “mesa”, especialmente na estruturação das equipas e registo de resultados. Tudo o resto foi pura adrenalina em jeito de um “mini mundialito”!

Curiosamente, para minha verdadeira perplexidade, não consegui deixar de olhar para o torneio sem me despir da minha área investigativa. Em todos os jogadores, quase que inconscientemente, fui tentando perceber quais os focos dominantes de suas tomadas de decisão.

6) Por fim, referência para aquela “atividade” não organizada, não planeada e muito menos prevista... a **turma 6º4!**

A uma semana da conclusão do segundo período, eis que sou convocado pela minha professora cooperante para reunir com a diretora do conselho executivo para uma proposta que ela mesmo apelidou de “indecente”. Porquê? Em virtude de algumas “incompatibilidades” entre a professora efetiva e a turma em causa, foi-me pedido que considerasse a possibilidade de “estagiar” neste contexto como forma de “apaziguador” ao ambiente que se fazia sentir, ambiente este que já se arrastava e colidia com o lado familiar.

A “indecência” referida apenas se prendia com o acréscimo de carga horária e responsabilidade, algo que, após aceitar, me obrigou a todos os dias marcar presença na escola.

Todavia, para quem em formação como foi o meu caso, esta oportunidade permitiu “fazer horas” e adquirir experiência face a novos e diferenciados problemas.

Entrar a “meio de uma cena”, onde se encontram hábitos e formas de estar enraizadas (e toleradas!), com alunos confortáveis e em vantagem perante um estilo de liderança distinto daquele que queremos impor, dificulta em muito aquela que é a intervenção do professor que repentinamente aparece.

Ainda assim, volvidos os dias, cansado, mas enriquecido, é como avalio o surgir deste imprevisto!

Área 3: FORMAÇÃO e INVESTIGAÇÃO EDUCACIONAL em EDUCAÇÃO FÍSICA

3.1 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Na génese deste trabalho ressalta a minha inicial preocupação em contrariar a tendência, ainda atual, de um “aluno-mecânico”, ou seja, aquele aluno que é mero executante de estímulos extrínsecos, aos quais responde “fechado”, sem graus de liberdade e sem que dele se expresse individualidade decisional.

Reiterando o inseparável binómio “corpo-cérebro”, impossível de dissociar aquando a prática em contexto de jogo na modalidade de futebol, quis associar a imprescindível coordenação motora como base para qualquer movimento humano (Gallahue & Ozmun, 2005) mesmo sendo surpreendidos com a hipótese que nem sempre os mais habilidosos a nível técnico conseguem operacionalizar tais valências motoras de forma eficaz em situações jogadas, pois que, ao nível da interpretação da complexidade dinâmica dos jogos, podem não saber o “como”, “quando”, “onde” e “porquê” de utilizar determinada ação técnica, revelando assim fragilidades ao nível das capacidades decisoriais (Matias & Greco, 2010; Turner & Martinek, 1995).

Numa sociedade infantojuvenil onde crescem os casos de inatividade física, é flagrante o impacto sentido ao nível da coordenação motora, definida como a eficiência e precisão com que os movimentos do corpo se realizam, especialmente dos músculos e articulações (Gallahue & Ozmun, 2005), e executados numa determinada ordem, amplitude e velocidade, sempre em dependência relacional *espaço-tempo* entre as partes integrantes do gesto (Clark, 1994). Sabedores que é pelo movimento que a expressão da criança se dá, como principal base de interação com o meio físico e social (Krebs, 2001), certifica-se por si mesmo que determinados desvios no desenvolvimento motor poderão acometer e interferir nesta subtil homeostasia.

Sendo o corpo a grande “mola propulsora” da intervenção da criança com o mundo exterior e seus pares, a literatura sublinha a existência de um período determinante onde a estimulação do comportamento e desenvolvimento motor deve ser feito de forma organizada e consistente, não bastando a maturação biológica para a levar a efeito, período este que se expressa mais valentemente, por transformações do domínio corporal, quando as crianças iniciam a escolaridade básica, entre os 6 e 11 anos (Peres, Serrano & Cunha, 2009).

Com isto se sensibiliza para a importância da educação e seus movimentos pedagógicos que respeitem as janelas de aquisição motora e comportamental de cada aluno, seus períodos críticos e avanços de estágio para estágio em forma de “ampulheta” (Gallahue & Ozmun, 2005), e para a necessidade de se promoverem contextos favoráveis que respeitem o acoplamento entre o sujeito e o ambiente.

Ainda enquadrado no modelo da “ampulheta”, Gallahue e Ozmun (2005) apontam os fatores que influenciam o comportamento motor, subjugados ao indivíduo (hereditariedade), ao ambiente e à tarefa sendo aqui, nesta última, onde maior interferência se pode ter.

No capítulo seguinte, antes de qualquer tentativa de obter infundadas convicções, aquando o instante de querer avaliar as capacidades decisórias dos alunos convém, mormente, responder à seguinte pergunta: *Que se espera de um aluno de 5º ano de escolaridade?*

Assim, na base conceptual do Futebol, ao nível que se lhe atribui (elementar), espera-se que o aluno saiba cooperar com os companheiros, quer nos exercícios, quer no jogo, escolhendo as ações favoráveis ao êxito pessoal e do grupo, conhecendo claramente o objetivo do jogo, a função e o modo de execução das principais ações técnico-táticas e as suas principais regras (Organização Curricular e Programas, SD).

Posto isto, permitindo-me um recuo memorial ao ano de 2012, um grupo de estudiosos de um centro de investigação em Madrid, sujeitara o famigerado Cristiano Ronaldo a um conjunto de provas onde, para além de avaliar as suas habilidades físico-motoras, fizeram por avaliar as suas habilidades mentais, de entre as quais, as suas habilidades perceptivas. Com uns óculos de registo ocular pretenderam identificar o local onde o atleta fixava a sua atenção (o olhar!) quando jogava.

Este enfoque que lhe foi dado, assim como em vários outros estudos centrados na tomada de decisão, elevou a importância das habilidades perceptivo-cognitivas, das quais se destacam a atenção e a percepção, e que assumem um papel fundamental na forma como decidimos em contexto de jogo e no desporto (Vaeyens et al., 2007; Hodges et al., 2006, 2007; Williams & Ward, 2007; Casanova, 2012).

Sabendo que a realidade dos jogos desportivos coletivos se caracteriza pela complexidade das decisões e com um elevado nível de incerteza e constrangimentos espaço-temporais, alunos e atletas deverão estar aptos a recolher e distinguir, num envolvimento em constante movimento,

quais as informações pertinentes para melhor decidir (McMorris & McGillivray, 1988), algo que os torna diretamente dependentes das suas mais ou menos apuradas habilidades perceptivas.

Na verdade, nossos sentidos (a visão, neste caso) são as nossas janelas sobre o mundo, e a capacidade decisional é diferenciada pela forma como cada um observa e interpreta a informação que o rodeia (Padilha, Bagatin & Casanova, 2017), pois estas capacidades são compreendidas como a habilidade de analisar e selecionar pistas relevantes do ambiente com o objetivo de apropriar a melhor decisão tático-técnica (Williams et al., 2011).

Se o observarmos como um “ciclo”, as fases de um jogo desportivo coletivo, consiste na combinação de uma pertinente e precisa seleção e interpretação dos diversos sinais e estímulos do meio envolvente (i.e., componente perceptiva) com uma rápida e apropriada escolha da resposta (i.e., componente decisional), permitindo a realização das habilidades técnico-táticas (componente motora) (Gréhaigne et al., 1999; Casanova, 2012).

Tal ciclicidade, subordinada pelo comportamento seletivo da procura de indicadores visuais no contexto de jogo em que o aluno está inserido (nas suas relações de cooperação e oposição), permite-lhe localizar e, posteriormente, **guiar o seu comportamento motor** de forma mais segura, eficaz e eficiente (Williams, 2000).

No decorrer do jogo, os *alunos-jogadores* estão em constante procura e seleção dos diversos estímulos do meio ambiente, como são exemplo a movimentação de um colega de equipa, do portador da bola ou até da trajetória que a bola percorre (Williams et al., 2011), algo que os vai fazer, naturalmente, alterar a forma como vão decidir face à situação emergente, tal como o recurso à resposta motora que está diretamente relacionada pela perícia na captação desta informação útil no contexto de jogo (Tavares & Casanova, 2013).

Em suma, na simbiose destes dois vetores – corpo e cérebro – quis, esta obra investigativa, debruçar-se em pressupostos empíricos e associar a hipotética relação que a coordenação motora possa ter com as capacidades decisoriais das crianças em contexto de jogo na modalidade de Futebol, ou seja, se os défices (ou valias) se extrapolam da vivência quotidiana para as relações desportivas.

3.2 OBJETIVOS

3.2.1 OBJETIVO GERAL

- Verificar a associação entre a coordenação motora e as capacidades decisórias dos alunos em contexto de jogo na modalidade de Futebol.

3.2.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Caracterizar alunos de 5º ano quanto à sua coordenação motora e em função do género;
- Identificar as capacidades decisórias de alunos de 5º ano em contexto de jogo e em função do género;
- Associar a coordenação motora com as capacidades decisórias de alunos do 5º ano em função do género;

3.3 METODOLOGIA

3.3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

Trata-se de um estudo Quantitativo e Transversal.

3.3.2 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTA

O estudo versa sobre uma amostra de conveniência constituída por 46 alunos do 5º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre o 9 e 12 ($10,6 \pm 0,7$), correspondentes a turmas de estágio de uma escola ensino básico de 2º e 3º ciclo de Braga.

Deste número, 22 elementos são do género feminino e 24 do género masculino, o que representa 47,8% e 52,2% de cada género, respetivamente.

Referência para 1 caso de um aluno assinalado com *Necessidades Educativas Especiais*, incluídas no espectro de autismo, com notórias incapacidades a nível cognitivo e motor.

3.3.3 VARIÁVEIS

Dependentes: Capacidade decisional.

Independentes: Coordenação motora e género.

3.3.4 INSTRUMENTOS

Para a avaliação da coordenação motora recorreu-se à **bateria de testes do KTK** (Körperkoordination Test für Kinder), desenvolvido pelos pesquisadores alemães Kiphard e Schilling (1974).

Tal bateria de testes de coordenação corporal, destinado a crianças entre os 5 anos e os 14 anos e 11 meses de idade, compõe-se por quatro provas, numa duração estimada de 10-15 minutos por criança:

A primeira tarefa – *marcha para trás sobre traves de equilíbrio de diferentes larguras (6cm; 4,5cm; 3cm), com 3 tentativas em cada uma delas* – quer verificar principalmente o equilíbrio dinâmico; A segunda tarefa – *salto monopodal (com ambos os pés alternadamente) sobre blocos de espuma com alturas crescentes* – alia a força de impulsão dos membros inferiores com o equilíbrio na receção ao solo (contato com o solo deverá ser feito com pé de impulso); Na terceira prova – *saltos laterais sobre uma linha no solo* – pretende-se aferir a capacidade de articular o binómio velocidade/coordenação, numa prova de apenas 15 segundos onde os saltos deverão ser realizados com os pés juntos; Por fim, a quarta prova – *transferência lateral* – vem medir a capacidade do aluno transportar e de deslocar-se sobre um objeto de um lado para outro, avaliando assim a lateralidade e estruturação espaço-temporal (Gorla et al., 2009).

Todas elas foram realizadas por ordem crescente de dificuldade, até que o aluno alcançasse a sua pontuação máxima ou limite de performance.

No sentido de dar “corpo” aos valores registados e avaliar efetivamente a capacidade coordenativa, utilizaram-se as tabelas originais de Kiphard e Schilling (1974) transformando os resultados de cada tarefa em quocientes motores (QM). Neste procedimento verificam-se as tabelas de referência para cada teste de acordo com o sexo e a idade do participante para, no fim, realizar o somatório e obter o QM total. Este quociente remete a um novo QM que, por sua vez, permite a classificação motora em cinco níveis:

O primeiro nível – *muito boa coordenação motora global* – situado pelos valores superiores a 130 ($QM > 130$); Segundo nível – *boa coordenação motora global* – se registados valores entre 116 e 130 ($116 \leq QM < 130$); O terceiro nível – *coordenação motora global normal* - aquando os resultados se compreendem entre 86 e 115 ($86 \leq QM < 115$); Como quarto nível – *insuficiência de coordenação motora global* – colocam-se resultados nas margens de 71 e 85 ($71 \leq QM < 85$); e, como quinto último e mais preocupante nível – *perturbação na coordenação motora global* – assinalam-se os valores inferiores a 71 ($QM < 71$) (Gorla et al., 2009).

Como validação à minha investigação, registre-se ainda que os moldes destes testes, desenvolvido na Alemanha Ocidental, apesar de concebidos para aplicação em adultos com patologia cerebral e em crianças com deficiências comportamentais e retardo motor, vêm atualmente sendo utilizados em grupos com crianças sem deficiência, já que tanto avalia a coordenação motora global como é identificador distúrbios coordenativos/motores (Gorla et al., 2009), satisfazendo deste modo a integridade total da amostra presente neste estudo.

Para a recolha de dados e apreciação dos alunos em contexto de jogo, socorreu-se à utilização de um **guião de observação** elaborado por Silva, I.; Pereira, B.; Teixeira, A. (2017). Este guião (anexo 4) foi adaptado de modo a avaliar apenas as competências que consideramos constituir como capacidades decisórias.

Tal adaptação resultou no adicionar de 6 categorias ilustrativas dos “Princípios Orientadores da Tomada de Decisão”. Pretendendo aferir quais os indicadores que estão subjacentes à intervenção da criança em jogo, estes princípios quiseram caracterizar qual o “foco” dominante a que o aluno se subordina e no qual se apoia para *decidir*: 1) Se se foca na oposição e age individualmente; 2) Se se foca na oposição e age coletivamente; 3) Se se foca na cooperação e age individualmente; 4) Se se foca na cooperação e age coletivamente; 5) Se ignora o ambiente e se foca exclusivamente na bola agindo individualmente; ou, por último, 6) Se evita intervir no centro de jogo.

Com tais variáveis a resultarem numa expressão técnica da decisão, permitiu-se fazer correspondência às categorias e subcategorias originais no guião, na sua forma de “Assunção do Risco”, “Criatividade e Inovação” e “Tomada de Decisão” e verificar se a “ação decisória” se reflete num Comportamento Positivo ou Inverso ao catalogado.

3.3.5 PROCEDIMENTOS

O primeiro movimento para a formalização do estudo foi, inevitavelmente, endereçar o *termo de consentimento livre e informado* ao diretor de agrupamento e aos encarregados de educação e respetivos educandos o *termo de assentimento* como meio de autorização para a realização dos testes.

Posteriormente, acertadas as disponibilidades junto das turmas de estágio, procedeu-se à consecução da bateria de testes KTK, no período compreendido entre 7 e 21 de fevereiro de 2018, a fim de avaliar a coordenação motora dos alunos.

A partir deste momento, respeitando as calendarizações trimestrais de cada turma, nas aulas correspondentes à modalidade de Futebol, se promoveram contextos de jogos reduzidos (4 vs. 4), em dois blocos, em situações de 15 minutos, alcançando um total de 30 minutos de observação direta, mediada por três elementos e dirigida pelo guião de observação a fim de avaliar as capacidades decisoriais e onde os registos foram determinados pela concordância da maioria.

3.4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Tabela 1 – Caracterização da amostra quanto à sua coordenação motora e em função do género.

		Género		Total
		Feminino	Masculino	
Coordenação Motora	Muito Fraco/Fraco	10 47,6%	11 52,4%	21 100,0%
	Normal	8 40,0%	12 60,0%	20 100,0%
	Bom/Muito Bom	4 80,0%	1 20,0%	5 100,0%
Total		22 47,8%	24 52,2%	46 100,0%

Como se observa, da totalidade dos 46 alunos, 21 deles, 47,6% femininos e 52,4% masculinos, se posicionam no patamar das perturbações de coordenação e/ou insuficiência coordenativa (muito fraco/fraco). Em número semelhante, 20 alunos, 40% femininos e 60% masculinos, se

exibem com a classificação “normal” enquanto que apenas 5 deles, 80% femininos e 20% masculino atingem pontuações que os superiorizam ao nível da coordenação motora (bom/muito bom).

Embora não se verifiquem associações estatisticamente significativas ($p > 0,05$) observa-se uma considerável tendência para o género feminino dominar os níveis de classificação superior, neste caso o Bom e Muito Bom, numa amostra onde 45,7% se encontra no nível mais inferior, 43,5% na classificação intermédia e 10,9% no nível mais elevado.

Tabela 2 – Identificação dos focos decisoriais de alunos de 5º ano em contexto de jogo e em função do género.

	Género		Total
	Feminino	Masculino	
Foco 1	13 56,5%	10 43,5%	23 100,0%
Foco 2	2 18,2%	9 81,8%	11 100,0%
Foco 3	1 50,0%	1 50,0%	2 100,0%
Foco 4	15 45,5%	18 54,5%	33 100,0%
Foco 5	9 50,0%	9 50,0%	18 100,0%
Foco 6	4 28,6%	10 71,4%	14 100,0%

Nesta segunda tabela apresenta-se a distribuição dos alunos pelos diferentes “focos” decisoriais permitindo aferir qual o “foco” dominante, ou seja, aquele no qual os alunos mais se apoiam para decidir. Como exemplo de maior destaque, dos 46 alunos, 33 deles, 45,5% femininos e 54,5% masculinos, por alguma vez se “focaram na cooperação e agiram coletivamente” (foco 4). Logo no degrau anterior, 23 alunos, 56,5% femininos e 43,5% masculinos, se “focaram na oposição e agiram individualmente” (foco 1) como *input* para tomar a decisão em contexto de jogo. Destacadamente no lado inverso está o “foco 3”, onde apenas 2 alunos se “focaram na cooperação e agiram individualmente”. Nestes exemplos se registaram respetivamente 266 (36,7%), 234 (32,3%) e 6 (0,8%), de um total de 725 intervenções decisoriais.

Realçar ainda a acentuada supremacia para o género masculino no “foco 2” (18,2% para 81,8%) e no “foco 6” (28,6% para 71,4%).

Tabela 3 – Associação dos princípios orientadores da decisão (focos) com as capacidades decisoriais e em função do género.

Capacidades Decisoriais									
	Assunção do Risco n (%)			Criatividade / Inovação n (%)			Tomada de Decisão n (%)		
Foco 1	CP	CI	CNO	CP	CI	CNO	CP	CI	CNO
Masculino	9 (37,5)	1 (4,2)	14 (58,3)	4 (16,7)	0 (0)	20 (83,3)	0 (0)	1 (4,2)	23 (95,8)
Feminino	13 (59,1)	0 (0)	9 (40,9)	0 (0)	0 (0)	22 (100)	0 (0)	0 (0)	22 (100)
Total	22 (47,8)	1 (2,2)	23 (50,0)	4 (8,7)	0 (0)	42 (91,3)	0 (0)	1 (2,2)	45 (97,8)
Foco 2	CP	CI	CNO	CP	CI	CNO	CP	CI	CNO
Masculino	9 (37,5)	1 (4,2)	14 (58,3)	2 (8,3)	0 (0)	22 (91,7)	0 (0)	0 (0)	24 (100)
Feminino	1 (4,5)	1 (4,5)	20 (90,9)	0 (0)	0 (0)	22 (100)	1 (4,5)	0 (0)	21 (95,5)
Total	10 (21,7)	2 (4,3)	34 (73,9)	2 (4,3)	0 (0)	44 (95,7)	1 (2,2)	0 (0)	45 (97,8)
Foco 3	CP	CI	CNO	CP	CI	CNO	CP	CI	CNO
Masculino	1 (4,2)	0 (0)	23 (95,8)	0 (0)	0 (0)	24 (100)	0 (0)	0 (0)	24 (100)
Feminino	1 (4,5)	0 (0)	21 (95,5)	0 (0)	0 (0)	22 (100)	0 (0)	0 (0)	22 (100)
Total	2 (4,3)	0 (0)	44 (95,7)	0 (0)	0 (0)	46 (100)	0 (0)	0 (0)	46 (100)
Foco 4	CP	CI	CNO	CP	CI	CNO	CP	CI	CNO
Masculino	6 (25,0)	10 (41,7)	8 (33,3)	3 (12,5)	0 (0)	21 (87,5)	9 (37,5)	0 (0)	15 (62,5)
Feminino	6 (27,3)	7 (31,8)	9 (40,9)	1 (4,5)	0 (0)	21 (95,5)	10 (45,5)	0 (0)	12 (54,5)
Total	12 (26,1)	17 (37,0)	17 (37,0)	4 (8,7)	0 (0)	42 (91,3)	19 (41,3)	0 (0)	27 (58,7)
Foco 5	CP	CI	CNO	CP	CI	CNO	CP	CI	CNO
Masculino	0 (0)	9 (37,5)	15 (62,5)	0 (0)	0 (0)	24 (100)	0 (0)	0 (0)	24 (100)
Feminino	0 (0)	9 (40,9)	13 (59,1)	0 (0)	0 (0)	22 (100)	0 (0)	0 (0)	22 (100)
Total	0 (0)	18 (39,1)	28 (60,9)	0 (0)	0 (0)	46 (100)	0 (0)	0 (0)	46 (100)
Foco 6	CP	CI	CNO	CP	CI	CNO	CP	CI	CNO
Masculino	0 (0)	10 (41,7)	14 (58,3)	0 (0)	0 (0)	24 (100)	0 (0)	0 (0)	24 (100)
Feminino	0 (0)	3 (13,6)	19 (86,4)	0 (0)	0 (0)	22 (100)	0 (0)	0 (0)	22 (100)
Total	0 (0)	13 (28,3)	33 (71,7)	0 (0)	0 (0)	46 (100)	0 (0)	0 (0)	46 (100)

CP – comportamentos positivos; CI – comportamentos inversos; CNO – comportamentos não observados

Nesta terceira tabela pretendemos verificar a que capacidades decisoriais correspondem os princípios orientadores da decisão (focos) em que os alunos se apoiam para decidir em contexto de jogo.

“Ao se focarem na oposição e agirem individualmente” (foco 1) verifica-se que 50% dos alunos revela a capacidade para “assumir riscos” e onde prevalece, como foi observado e registado em guião, o “não ter medo de fracassar”, com 47,8% de comportamentos positivos e apenas 2,2% de comportamentos inversos. Destes valores, apontamento vai para a supremacia do género feminino que, das 22 raparigas, 59,1% apresenta comportamento positivo enquanto que dos 24 rapazes, apenas 37,5% assim o revela.

Ainda nesta competência decisional da assunção do risco, é quando o aluno se “foca na oposição e age coletivamente” (foco 2) que se verificam associações estatisticamente significativas ($p=0,01$) entre géneros, onde facilmente sobressaem, nos comportamentos positivos, os valores dos rapazes (37,1%) face ao das raparigas (4,5%). Naturalmente, o oposto se assinala nos “comportamentos não observados” onde o género feminino se destaca com 90,9%, comprovando assim o escasso surgimento desta capacidade quando recorrido ao foco 2.

Quando o foco se prendia na cooperação para agir coletivamente (foco 4) registou-se, com especial destaque para a capacidade de assunção do risco, maior distribuição e equilíbrio entre os comportamentos positivos (26,1%) e inversos (37%), cuja soma representa 63,1%.

Em análise aos alunos que “ignoraram o ambiente e se focaram exclusivamente na bola” (foco 5) ou “evitaram intervir no centro de jogo” (foco 6) verificou-se que em nenhum momento e em nenhuma capacidade os alunos revelaram comportamentos positivos e onde a presença dos comportamentos inversos apenas surgem na capacidade de assunção do risco, com dominância para terem medo de fracassar e/ou não ponderarem as consequências do risco.

No plano generalizado pela totalidade dos 6 “focos”, registo para a prevalência dos “comportamentos não observados” na capacidade da criatividade, inovação e tomada de decisão, onde se atingiu em três deles (foco 3, 5 e 6) os 100%, refletindo que nenhum aluno revelara tais competências.

Particularizando na capacidade da criatividade e inovação, no foco 1, 2 e 4 foram os rapazes que manifestaram superioridade, com apenas uma única rapariga a apresentar comportamento positivo (foco 4).

Tabela 4 – Associação dos princípios orientadores da decisão (focos) com a coordenação motora.

Coordenação Motora (KTK)				
Foco 1	N	Média ± DP	Teste T	p – value*
Não	23	75,30 ± 18,35	- 3,90	0,00
Sim	23	96,65 ± 18,82		
Foco 2	N	Média ± DP	Teste T	p – value*
Não	35	82,20 ± 20,70	- 2,24	0,03
Sim	11	98,00 ± 19,44		
Foco 3	N	Média ± DP	Teste T	p – value*
Não	44	86,23 ± 21,51	0,37	0,72
Sim	2	80,50 ± 21,92		
Foco 4	N	Média ± DP	Teste T	p – value*
Não	13	82,38 ± 26,83	- 0,71	0,48
Sim	33	87,39 ± 19,01		
Foco 5	N	Média ± DP	Teste T	p – value*
Não	28	92,36 ± 18,74	2,70	0,01
Sim	18	76,06 ± 21,74		
Foco 6	N	Média ± DP	Teste T	p – value*
Não	32	91,78 ± 19,93	3,04	0,004
Sim	14	72,71 ± 18,77		

*teste T – student (p<0,05)

Por fim, com recurso a esta última tabela, quer-se identificar a relação entre os princípios orientadores da decisão e o nível de coordenação motora.

Assim, com referência ao primeiro foco, os 23 alunos (50%) que se “focam na oposição e agem individualmente” encontram-se na classificação “normal” do quociente motor, enquanto que os 50% que não se apoiam neste foco para decidir se posicionam no patamar das perturbações de coordenação e/ou insuficiência coordenativa (muito fraco/fraco).

Na mesma linha de análise, os apenas 23,9% dos alunos que se “focam na oposição e agem coletivamente” (foco 2) encontram-se no estágio “normal” a nível coordenativo, ao invés dos 35 alunos (76,1%), que não selecionam esta informação ambiental para decidir e que revelam um

nível motor fraco ou muito fraco, resultados estes que se mostram estatisticamente significativas ($p < 0,05$).

Numa lógica distinta, no que ao foco 5 e 6 diz respeito, são os alunos com maior elevação do quociente motor que menos vezes “ignoram o ambiente e se focam exclusivamente na bola” ou “evitam intervir no centro de jogo”. Por sua vez, 39,1% (foco 5) e 30,4% (foco 6) dos alunos que se apoiam nestes focos para decidir, se situam no patamar fraco ou muito fraco dos referenciais de coordenação motora, encontrando-se em ambos fortes diferenças estatisticamente significativas ($p < 0,05$).

3.5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS e NOTA CONCLUSIVA

No que concerne à tabela 1, fruto da pequena amostra de conveniência, optei por agrupar as classificações do quociente motor em apenas três dos cinco níveis para assim tentar dar maior relevo às conclusões.

Estando com olhar focado em dados relativos a crianças com idades compreendidas entre os 9 e 12 anos que, segundo Neto (2001), já ultrapassaram os períodos críticos para a aprendizagem de habilidades motoras (entre os 3 e 9 anos), o mesmo preconiza que talvez nada que a partir daí se aprenda seja realmente novo.

Por este motivo se assevera que as crianças (entre os 6 e 9 anos) que não tiverem oportunidade para a prática, instrução e encorajamento, muitas não irão ser capazes de adquirir ou recuperar informações motoras necessárias para desempenhar eficientemente suas atividades motoras fundamentais (Gallahue & Ozmun, 2005).

A partir deste embrionário período aquisitivo, a criança continua a desenvolver-se, aperfeiçoando as valências físicas (mais do que a emergência de novas) com o aumento da estabilidade e controlo corporal, favorável ao início das práticas motoras socializadas, nas quais se destacam os jogos de regras complexa praticados em grandes grupos (Oña Sicila, 2005).

Pelos resultados obtidos, onde a grande parte dos alunos se situa no patamar das perturbações ou insuficiências coordenativas, tentados somos a inferir que no referido período pré-escolar poucas terão sido as vivências que favorecessem a motricidade infantil.

Contudo, sempre em alerta para alguns cuidados e limitações na leitura dos dados, algumas características individuais como o déficit de atenção, ansiedade, distração e timidez podem igualmente ser influenciadores da qualidade de desempenho no momento do teste (Gorla, 2001).

Último apontamento vai para tendência do género feminino em dominar as classificações superiores da coordenação motora que segundo Gallahue e Ozmun (2005) se justificam pelo desenvolvimento fisiológico mais rápido nas meninas do que nos meninos, podendo atingir até um ano de diferença.

Ao transitar para a análise seguinte, oportuno é anexar a tabela 2 e 3 e argumentá-las em uníssono, pois que uma é a “causa” da outra.

Com total destaque atribuído àquela que é a *percepção-ação* dos alunos, inicia-se da premissa que ao sermos dotados de um cérebro pluralista nos é permitido interpretar o mundo complexo, onde por vezes racionalizamos as nossas opções ao analisar cuidadosamente as possibilidades, e outras vezes autorizamos a decisão ao lado emocional (Leherer, 2009).

Perante toda esta amplitude de situações-complexas, a recolha de dados esteve subjugada à especificidade da intervenção da criança no futebol, no qual a sua forma de interagir (e decidir) se principia pelo comportamento de procura visual caracterizado, sobretudo, através dos parâmetros dos movimentos óculo-musculares, direcionado para determinado local (i.e., áreas de interesse) (Kuhn et al., 2008).

Como facilitador da recolha de dados, para além deste preciso indicador na identificação dos “focos” de interesse, fez-se igualmente da orientação corporal do aluno um forte aliado para se inferir qual a “fonte de procura” visual predominante, conscientes, todavia, das limitações da recolha, onde podemos destacar a diferença entre “olhar” e “ver”, uma vez que o aluno/jogador pode estar a fixar o olhar sem que estejam verdadeiramente a extrair informações para decidir (Williams & Ericsson, 2005).

Espreitando agora os resultados, a distribuição dos alunos pelos diferentes “focos” decisoriais espelhou uma preferência pelo foco 4 – alunos que se focaram na cooperação e agiram coletivamente – e pelo *foco 1* – alunos que se focaram na oposição e agiram individualmente.

Contudo, em todos eles houve pelo menos 2 alunos que recorreram ao foco para decidir, algo que atesta, ademais, que alunos com distintas especificidades e históricos poderão tomar decisões ímpares perante um mesmo cenário, remetendo para o carácter específico e funcional das

affordances (Cole, Chan, Vereijken, & Adolph, 2013; Gibson, 1979) e que remete para o inseparável efeito da personalidade e individualidade do sujeito.

Tal extrapolação dos traços de personalidade que cada um em si carrega, vem encaixar com as capacidades decisoriais que se consideraram.

Por exemplo, os alunos que se “fixaram na oposição e agiram individualmente” revelaram sobretudo, pelo “não ter medo de fracassar”, uma audaz capacidade de assumir riscos, o que pode revelar que se apresentam com um nível autoconfiança que os desinibe aquando a prática em contexto de jogo onde, curiosamente, as raparigas assumem maior destaque percentual.

Quando o foco se mantinha na oposição mas a ação se revelava coletiva (foco 2), o género masculino sobressaiu em relação ao feminino, podendo isto indicar que apesar da área de interesse inicial ter sido opositor, a ponderação da decisão e o trabalho da visão periférica direcionou os rapazes para uma ação cooperativa, algo que certifica uma maior plasticidade na deteção das pistas ambientais mais favoráveis.

No hemisfério exatamente oposto, quando os alunos ignoravam o ambiente e se focavam exclusivamente na bola e/ou evitavam intervir no centro de jogo, em nenhuma das capacidades decisoriais protagonizaram comportamentos positivos. Aliás, acumularam comportamentos inversos que revelaram o “ter medo de fracassar” e /ou “não ponderarem as consequências” da ação. Tais manifestações poderão ser reflexo de uma personalidade introvertida que se “esconde” do jogo ou que o faz agir de forma reflexa/repulsiva.

Preocupantemente, num plano transversal aos seis “focos”, se registou uma prevalência para os “comportamentos não observados” na capacidade da criatividade e inovação, algo que veio sustentar minha preocupação inicial de ver, hoje em dia, um aluno que não expressa sua essência e que se vai “mecanizando” pelos estímulos aos quais responde... sem graus de liberdade.

À tabela 4 esteve reservada a relação entre os princípios orientadores da decisão e a coordenação motora.

Apoiados no foco 1 – considerando os alunos que se “focam na oposição e agem individualmente” – é afirmativa a percentagem a ditar que 50% dos mesmos que optam por tal resposta individual se posicionam no nível “normal” da coordenação motora, enquanto que a restante metade apresenta perturbações e/ou insuficiências coordenativas. Tal manifesto pode querer indiciar, que quanto maior o leque de ações técnico-motoras dominadas pelos executantes, mais vasta a gama

de decisões próprias e, de forma simples, maior a consciência de saber se não podemos (ou não deveremos) decidir por um curso de ação quando não temos a capacidade de o efetivar num determinado contexto (Barsingerhorn, Zaal, De Poel, & Pepping, 2015; Johnston & Morrinson, 2016). Na mesma linha de pensamento, esta última citação vê-se corroborada pelos dados respeitantes ao foco 5 e 6, onde os alunos com maiores fragilidades coordenativas são os que se escusam a intervir no centro de jogo e/ou ignoram o ambiente de jogo, mostrando-se mais inibidos e mais propensos a se aprisionarem a um único foco, onde o diminuto reportório motor restringe consideravelmente o seu desempenho decisional (Johnston & Morrinson, 2016).

Para concluir, aqui chegado, lembrar que este movimento foi iniciado pela vontade em querer perceber de que modo é que as capacidades decisoriais estão subordinadas à perícia motora ou, por sua vez, se são elas mesmas subordinantes.

Na associação feita entre ambos os domínios, *corpo e cérebro*, uma das principais conclusões que me assalta é o esboço das “personalidades” que foi extraído deste estudo.

Por outras palavras, aos alunos que encaravam a oposição e enfrentavam o adversário que lhes queria roubar a bola, exibiam-se com traços de ousadia e confiança em si mesmos, assumindo as consequências de uma ação sem medo de fracassar. Tal perfil decisional constatou-se estar diretamente suportado por níveis “normais” de coordenação motora, algo que me fez crer que quanto maiores as experiências de aprendizado motor, maior a possibilidade de exprimirem e desenvolverem mais autónoma plasticidade perceptivo-motora.

Do lado oposto, foram aqueles que se escusavam a intervir no centro de jogo e/ou que procuravam o auxílio da cooperação sem ponderar ou investigar outras pistas ambientais que se faziam conhecer pela introversão, timidez e dificuldades de expressão, algo difícil de dissociar dos patamares das perturbações ou insuficiências coordenativas que alcançaram.

CAPÍTULO 4

CONSIDERAÇÕES FINAIS DO RELATÓRIO DE ESTÁGIO e IMPLICAÇÕES PARA O FUTURO

Sem me querer perder em palavras baratas de significado, esta página servirá intimamente para nela depositar aquelas que são as minhas verdadeiras reflexões conclusivas, com espaço para a razão e a emoção.

Obrigando-me a iniciar pela primeira aula, gravado me ficou a ansiedade que nesse dia carregava na estreia como professor, felizmente atenuada por estar perante alunos que *“não sabiam para o que vinham”* (passar do primeiro para o segundo ciclo).

Com uma imagem necessariamente “construída” para o momento, foi a partir deste que me senti vocacionado para a função.

Doravante, todos os segundos foram investidos na concepção e planeamento das aulas, e onde, para além de educador e cumpridor de um programa nacional, me absorveu a vontade de querer promover um clima de aprendizagem e relação bilateral entre professor e alunos de positiva empatia e aceitação ao meu estilo de liderança.

Nas competências didático-pedagógicas que me foram exigidas, dominante apontamento vai para os plurais desafios do Programa Nacional aos conhecimentos técnicos do “ser professor”, p.e., com a seleção de modalidades sem grande marca no quotidiano social, como é o caso do *Lançamento do Peso*, algo que me impôs um continuado e sólido estudo para que nunca me mostrasse hesitante na linguagem, na clareza das mensagens específicas e na qualidade dos *feedbacks* a transmitir!

E muito para além deste conflito vivido e disfarçado interiormente (para que ninguém se apercebesse), estas novas escolhas nos conteúdos programáticos, mantêm acesa a necessidade de estar constantemente a analisar os estádios de habilidade dos alunos, sendo eles “embrionários” ou “expertises”, e a saber intervir nos mesmos com uma diferenciação regulada pelas propostas de exercícios!

Tal situação faz resultar numa não-acomodação à prática, onde a diversidade de estímulos dita uma permanente interpretação do contexto, no “aqui e agora”, tanto para os alunos... como para os professores... num ciclo que se repetirá, acredito eu, dia após dia, período após período, ano após ano!

Embora pela teoria seja fácil de alcançar, esta vontade requereu e continua a requerer uma postura didático-pedagógica que não se esgote no “básico” e que se alimente de constantes inovações às propostas que se oferecem e aos exercícios que se desenham no plano de aula. Por outras palavras, fiz por abrir horizontes (o meus, sobretudo!), fugindo e recusando os “exercícios de catálogo” a que no meu tempo fui sujeito.

Em comunhão com esta linha de pensamento, fiz por contrariar situações de aula “fechadas”, ausentes de qualquer necessidade de perceber para agir, valorizando, em polo oposto, exercícios a gerar aleatoriedade e onde o aluno para além de ter de executar (comportamento motor), lhe era exigido exibir-se como ser pensante.

Aliar a componente programática a “ingredientes” desafiadores (e divertidos!) é, foi e será a postura que quereei privilegiar, para que melhor possa favorecer a educabilidade e expressão da criança em toda a sua essência.

Por fim, permitam-me salientar o lado pessoal que nos envolve enquanto educadores de jovens crianças. Concordamos ser impossível identificarmo-nos com todas as personalidades discentes, mas é inegável a marca indelével que cada um em nós deixa... eles sim, alunos, formando-nos enquanto professores! E sabem lá eles a importância que em nós têm...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barsingerhorn, A. D., Zaai, F.T.J.M., De Poel, H.J., & Pepping, G-J. (2015). Shaping decisions in volleyball an ecological approach to decision-making in volleyball passing. *International Journal of Sport Psychology*, 44 (3), 197-214.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Livros Horizonte, Lisboa.
- Carreiro da Costa, F. (1995). *O sucesso pedagógico em Educação Física*. Estudo das condições e factores de ensino aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino. Lisboa: Edições FMH.
- Casanova, F. (2012). *Perceptual-cognitive behavior in soccer players: Response to prolonged intermittent exercise*. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADE-UP). Porto, Portugal.
- Clark, J. E. (1994). Motor Development. *Encyclopedia of Human Behavior*, 3, pp. 245-255.
- Cole, W. G., Chan, G.L.Y., Vereijken, B., & Adolph, K.E. (2013). Perceiving affordances for different motor skills. *Experimental Brain Research*, 225 (3), 309-319.
- Dicionário da Língua Portuguesa (2008) Porto: Porto Editora.
- Gallahue, D., & Ozmun, J. (2005). *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos*. São Paulo: Phorte Editora.
- Gibson, J.J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Gorla, J.I.(2001). *Coordenação corporal de portadores de deficiência mental: avaliação e intervenção*. Faculdade de educação física, Universidade Estadual de Campinas.
- Gorla, J.I., Araújo, P.F., & Rodrigues, J.L. (2009). *Avaliação motora em educação física adaptada*. São Paulo: Phorte.
- Gréhaigne, J-F., Billard, M., Laroche, J-Y. (1999). *L'enseignement des sports collectifs à l'école*. DeBoeck Université.
- Hodges, N.J., Starkes, J.L., & MacMahon, C. (2006). Expert performance in sport: A cognitive perspective. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich, & R.R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge*

handbook of expertise and expert performance (pp. 471-489). New York: Cambridge University Press.

Hodges, N.J., Huys, R., & Starkes, J.L. (2007). A methodological review and evaluation of research in expert performance in sport. In G. Tenenbaum and R. Eklund (Eds.), *Handbook of sport psychology* (3rd ed., pp. 161-183). Hoboken, NJ: Wiley.

Johnston, D., & Morrison, B.W. (2016). The application of Naturalistic Decision-Making Techniques to Explore Cue Use in Rugby League Playmakers. *Journal of Cognitive Engineering and Decision Making*, 19 (4), 391-410.

Kiphard, E. J., & Schilling, V. F. (1974). *Körper-kordinations- test für kinder KTK: manual Von Fridhelm Schilling*. Weinheim: Beltz Test.

Krebs, R. J. (2001). *Desenvolvimento Infantil em Contexto*. Florianópolis: Editora UDESC.

Kuhn, G., Tatler, B. W., Findlay, J.M., & Cole, G.G. (2008). Misdirection in magic: Implications for the relationship between eye gaze and attention. *Visual Cognition*, 16 (2-3), 391-405.

Leherer, J. (2009). *Como decidimos*. Lua de Papel.

Matias, C. J. A., & Greco, P. J. (2010). Cognição e ação nos jogos esportivos coletivos. *Ciências & Cognição*, 15, 252-271.

McMorris, T., & McGillivray, WW: (1988). An investigation into the relationship between field independence and decision making in soccer. In: Reilly, T., Lees, A., Davids, K., Murphy, J., (Eds.). *Science and Football* (pp. 552-557). London: E& FN Spon.

Neto, C. (2001). *Motricidade e jogo na infância*. Ed. Sprint: 3^a ed. Rio de Janeiro.

Oña Sicilia, A. (2005). *Actividad Física Y Desarrollo: Ejercicio Físico desde el Nascimineto*. Sevilla: Wanceulen Editorial Desportiva.

Padilha, M. B., Bagatin, R., Casanova, F. (2017). *Avaliações e investogações acerca das habilidades perceptivo-cognitivas subjacentes à tomada de decisão nos jogos desportivos coletivos*. In F. Tavares & F. Casanova (Eds.). *Tomada de decisão nos jogos desportivos coletivos*. Do laboratório ao terreno de jogo. Porto: Editora FADEUP.

Peres, C.G., Serrano, J.J., Cunha, A. C. (2009). *Desenvolvimento Infantil e Habilidades Motoras (uma sistematização)*. Viseu: VISLIS Editores.

Perrenoud, F. (1999) *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas.

Plano de Desenvolvimento Curricular (SD). [Consultado em Novembro, 2017] em <http://www.aedonamaria.pt/content/desenvolvimento-curricular>

Programa Nacional de Educação Física (2005). *Programa Nacional de Educação Física (2º ciclo)* – Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem, 3ª edição. Ministério da Educação.

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas D. Maria II (2015-2018).[Consultado em Novembro, 2017] em <http://www.aedonamaria.pt/content/projeto-educativo>

Silva, I.; Pereira, B.; Teixeira, A. (2017). *Desenvolvimento Motor e Características Empreendedoras em crianças. Que relação?* (Tese de doutoramento).

Tavares, F., Casanova, F. (2013). A atividade decisional do jogador nos jogos desportivos. In F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos: Ensinar a Jogar* (pp. 55-72). FADEUP, Porto.

Turner, A., & Martinek, T. (1995). Teaching for understanding: A model for improving decision making during game play. *Quest*, 44, 44-63.

Vaeyens, R., Lenoir, M., Williams, A., Mazyn, L., & Philippaerts, R.M. (2007). The effects of task constraints on visual search behavior and decision-making skill in youth soccer players. *Journal of Sport Exercise Psychology*, 29 (2), 147-169.

Williams, A. M., & Ericsson, K. A. (2005). Perceptual-cognitive expertise in sport: some considerations when applying the expert performance approach. *Human Movement and Science*, 24 (3), 283-307.

Williams, A.M. (2000). Perceptual skill in soccer: implications for talent identification and development. *Journal of Sports Sciences*, 18 (9), 737-750.

Williams, A.M., & Ward, P. (2007). Perceptual-cognitive expertise in sport: exploring new horizons. In G. Tenenbaum and R. C. Eklund (Eds.), *Handbook of sport psychology* (pp. 203-223). Willey, New York.

Williams, A.M., Ford, P. R., Eccles, D. W., & Ward, P. (2011). Perceptual-cognitive expertise in sport and its acquisition: Implications for applied cognitive psychology. *Applied Cognitive Psychology*, 25 (3), 432-442.

ANEXO 1

CALENDARIZAÇÃO de CONTEÚDOS

CONTEÚDOS	SETEMBRO						OUTUBRO						NOVEMBRO						DEZEMBRO							
Dia	14	19	21	26	28	3	10	12	17	19	24	26	31	2	7	9	14	16	21	23	28	30	5	7	12	14
Duração (min.)	45	90	45	90	45	90	90	45	90	45	90	45	90	45		45	90	45	90	45	90	45	90	45	90	45
Atletismo																										
Resistência				X					X					X				X					X		X	
Salto em Altura															X		X			X						
Jogos Pré-Desportivos																										
Passes			X			X																				
Bola ao Capitão			X																							
Mata												X														
Números				X	X																					
Apanhada/Raposa		X										X														
Corrente Humana																										
Basquetebol																										
Recepção											X							X							X	
Passes de Peito				X		X					X							X							X	
Passes Picados				X		X					X							X							X	
Drible						X		X			X					X		X							X	
Lançamento Apoio							X				X			X				X	X						X	
1v1											X							X							X	
2v2																X		X			X	X			X	
3v3														X		X		X			X	X			X	
Ginástica																										
Rolamento à frente												X							X						X	
Avião								X				X						X							X	
Ponte							X				X							X							X	
Aptidão Física Coord. Motora FITescola(FE)																										
Avaliação (D; S)		X	X	X	X	X	FE	X	X	FE	X	FE	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Apresentação	X																									
Local	E	G	P	E	G	P	G	E	E	P	P	G	G	E	T	P	E	G	P	E	G	P	E	G	P	E

LOCAL DA AULAS	AULAS PREVISTA	TOTAL DE AULAS
Ginásio	12	
Exterior	13	37
Pavilhão	12	

UNIDADE DIDÁTICA	AULAS PREVISTAS	LOCAL DA AULA
Atletismo	10	5 Exterior + 3 Pavilhão +2 Ginásio
Jogos Pré-Desportivos	5	4 Ginásio + 1 Pavilhão
Basquetebol	15	8 Exterior + 7 Pavilhão
Ginástica	4	4 Ginásio
FITescola	3	2 Ginásio + 1 Pavilhão

ANEXO 2

Unidade Didática: GINÁSTICA

Início da UD: 10/10/2017 **Fim da UD:** 07/12/2017 **Período:** 1º **Professora Cooperante:** Manuela Gonçalves **Professor Estagiário:** Frederico Xavier


Objectivos Gerais: Introdução e exercitação dos elementos técnicos específicos da modalidade. Apresentação do regulamento e normas de segurança. **Ano/Turma:** 5º2

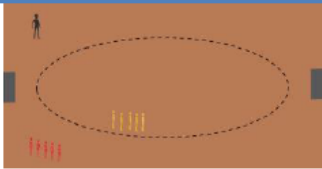

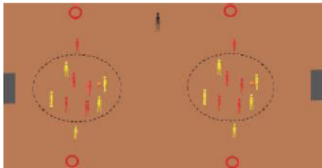

Nº PLANO NA UD	Nº AULA	DATA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS A DESENVOLVER E COMPORTAMENTOS A OBSERVAR	ESTRATÉGIAS DIDÁTICO-METODOLÓGICAS	FUNÇÃO DIDÁTICA	AVALIAÇÃO
1	11	10/10/2017	- Introduzir e aferir habilidades em gestos técnicos elementares.	- Avião: Tronco paralelo ao solo; Olhar dirigido em frente; Boa amplitude no afastamento das pernas, sem flexão. - Ponte: Mãos apoiadas no solo; Não flexão dos membros; Boa elevação da bacia; Pés afastados apropriadamente.	- Alunos organizados por "pares" para garantir ajudas. - Recurso ao "espaldar" e aos "arcos" exercitação do Avião. - Utilização de colchões para a "Ponte".	- Introdução.	- Diagnóstica.
2	20	31/10/2017	- Exercitação dos gestos técnicos introduzidos na aula anterior: Avião e Ponte. - Introdução do Rolamento à frente (progressões). - Compreender diferentes níveis de complexidade (progressões).	- Avião: Tronco paralelo ao solo; Olhar dirigido em frente; Boa amplitude no afastamento das pernas, sem flexão. - Ponte: Mãos apoiadas no solo; Não flexão dos membros; Boa elevação da bacia; Pés afastados apropriadamente. - Rolamento à frente: Queixo "colado" ao peito; Impulsão m.i. e repulsão das mãos (viradas	- Alunos organizados por "pares" para garantir ajudas. - Recurso ao "espaldar" e aos "arcos" exercitação do Avião. - Utilização de colchões para a "Ponte". - Exercitação do rolamento à frente: <i>1º Variante:</i> "Bolinha" no colchão; <i>2º Variante:</i> Utilização do Reuther com ajuda do professor.	- Introdução e Exercitação.	- Diagnóstica e Formativa.

				para a frente; "Arrendondar" costas e não abrir cedo demais o ângulo tronco/membros.			
3	29	28/11/2017	- Exercitação dos elementos técnicos de Avião, Ponte e Rolamento à frente. - Continuação da aula anterior.	- Continuação da aula anterior.	- Continuação da aula anterior.	- Exercitação.	- Formativa.
4	34	07/12/2017	- Avaliar a assimilação coordenativa, a componente técnica e correção motora no Rolamento à frente e suas progressões.	- Rolamento à frente: Queixo "colado" ao peito; Impulsão m.i. e repulsão das mãos (viradas para a frente; "Arrendondar" costas e não abrir cedo demais o ângulo tronco/membros.	- Exercitação do rolamento à frente: <i>1º Variante:</i> "Bolinha" no colchão; <i>2º Variante:</i> Utilização do Reuther com ajuda do professor; <i>3º Variante:</i> Realização no solo sem ajudas.	- Exercitação.	- Sumativa.

PLANO de AULA

Unidade Didáctica: Atletismo e Basquetebol	Função Didáctica: Exercitação	Professora Cooperante: Manuela Ribeiro	Professor Estagiário: Frederico Xavier
Nº de Aula da UD: 7 de 10 e 10 de 15	Total de Aulas: 26 e 27 de 37	Período: 1º	
Objectivo da Aula: Atletismo: Resistência com corrida contínua; Basquetebol: Exercitação de Passe Picado/Peito e Drible em tarefas abertas. Situação 3v3 + JA com Lançamento em Apoio.			
Data: 21/11/2017	Hora da Aula: 11h45	Duração da Aula: 90 minutos	
Tempo Útil da Aula: 70 minutos	Local da Aula: Pavilhão	Ano/Turma: 5º2	

Momento da Aula	Tempo Previsto	Objetivos Específicos	Organização e Condicionantes Didático-Metodológicas + Esquema	Parâmetros a Observar	Objetivos Comportamentais	Instruções Didático-Pedagógicas para obtenção de sucesso nas Tarefas Propostas
Inicial	15'	<ul style="list-style-type: none"> - Registo das presenças/faltas. - Instrução inicial e reforço das regras de segurança. - Activação geral para redução da viscosidade intra-muscular e preparação cardiovascular para o início das tarefas da aula. 	 <ul style="list-style-type: none"> - Alunos sentados e posicionados em semicírculo. - Corrida inicial. <i>Nota:</i> Não se limitou nem se informou tempo nem nº de voltas; - Jogo da "Apanhada" 	<ul style="list-style-type: none"> - Motivação e predisposição para a corrida. - Dinamismo e comprometimento para com o jogo pré-desportivo. - Satisfação do objectivo: "Apanhar" ou evitar ser "apanhado" 	<ul style="list-style-type: none"> - Disciplina e respeito pela instrução inicial. - Organização e capacidade para definir um "ritmo" para um desconhecido tempo de corrida! - Capacidade de lidar e "sobreviver" à perseguição. - Inteligência e habilidade para lidar com a mesma. 	<ul style="list-style-type: none"> - Consciencializar para corrida de aquecimento e não de competição - Aumentar ritmo progressivamente. - Antecipar intenção dos "caçadores". - Prever movimentos. - Evitar aglomeração. - Primar pela segurança.

	25'	<ul style="list-style-type: none"> - Nova "avaliação" com contabilização das voltas ao pavilhão em corrida de dez minutos. - "Medição" da capacidade aeróbia. - Preparação "Corta-Mato" 	 <ul style="list-style-type: none"> - Divididos dois grupos. Um corre e o outro regista o número de voltas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Disponibilidade para cumprir tempo integral da corrida. - Motivação e consciência dos critérios de êxito para sucesso na corrida de resistência. 	<ul style="list-style-type: none"> - Motivação para a satisfação da prova e obter melhor resultado. - Evitar desistências. - Saber ajustar velocidade/ritmo a corrida de resistência (+ duração). 	<ul style="list-style-type: none"> - Consciencializar para corrida de competição mas de longa duração. - Gerir ritmos de corrida que favoreça binómio resistência/velocidade. - Auto-Superação!
Fundamental	15'	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de movimentos combinados de drible e passe picado/peito. - Ao sinal, 1v1 competir com drible de progressão e protecção. - Direcção e sentido emergente, sem padrão definido. 	 <ul style="list-style-type: none"> - Organização por pares: Cada dois alunos com uma bola; 	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilidade a "preencher" o espaço sem limitação de trajetória; - Comunicação para "ligar" com os colegas pedindo passe. - Disponibilidade para competirem 1v1; 	<ul style="list-style-type: none"> - Passe e movimento; - Valorizar componente técnica e correcção motora. - Capacidade para sobreviver no 1v1; 	<ul style="list-style-type: none"> - Reforçar perfeccionismo no gesto técnico. - Capacidade para "simular" o jogo em exercício de passe sem oposição; - Imprevisibilidade e constantes mudanças de direcção para ganhar 1v1;
	20'	<ul style="list-style-type: none"> - Forma jogada onde se promove alternância de momentos (ataque vs. defesa). - Lanç. em Apoio é única forma de pontuar após "conquistar" <i>Jogador-Alvo</i>. 	 <ul style="list-style-type: none"> - Situação de 3v3 + 2 <i>Jogadores-Alvo</i> ("lançadores"): Após receber bola, vai sem oposição para cesto 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade e estratégias escolhidas para lidar com relações de oposição – cooperação; - Cumprimento das condicionantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Saber distinguir fase ofensiva da fase defensiva e ajustar acções. - Articulação com colegas e superação da oposição; - Objectividade e intencionalidade para satisfazer sentido de ataque. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilidade para assegurar linha de passe. - Boquear/Encontrar caminhos para o avanço da bola e proteger/ligar com o Jogador-Alvo; - Reforçar perfeccionismo técnico no Lanç. em Apoio
Final	5'	<ul style="list-style-type: none"> - Retorno à calma. - Alongamentos. 	 <ul style="list-style-type: none"> - Alunos de pé e posicionados em semicírculo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Disciplina, concentração e motivação para a fase final da aula. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realização adequada dos alongamentos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Impor rigor na tarefa. - Reforçar vital importância deste momento.

ANEXO 4

Guilão de Observação para Contexto de Jogo - Código Aluno																					
Princípios Orientadores da Decisão*		Expressão Técnica da Decisão																			
		Receção			Proteção			Passe			Condução			Drible/Finta			Remate			Sucesso	Insucesso
		Defensivo	Intermédio	Ofensivo	Defensivo	Intermédio	Ofensivo	Defensivo	Intermédio	Ofensivo	Defensivo	Intermédio	Ofensivo	Defensivo	Intermédio	Ofensivo	Defensivo	Intermédio	Ofensivo		
1) Foca-se na oposição e age individualmente																					
2) Foca-se na oposição e age coletivamente																					
3) Foca-se na cooperação e age individualmente																					
4) Foca-se na cooperação e age coletivamente																					
5) Ignora ambiente e foca-se exclusivamente na bola agindo individualmente																					
6) Evita intervir no centro de jogo.																					

**	CP*						CI*						Subcategorias**	Categorias
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6		
a)													a) Perante determinada situação, pondera as consequências do risco e só depois avança.	Assunção do Risco
b)													b) Aceita novos desafios com otimismo.	
c)													c) Não tem medo de fracassar.	
d)													d) Dinamiza novas ideias ou novas formas de fazer algo.	Criatividade e Inovação
e)													e) Propõe novas estratégias para solucionar um problema	
f)													f) Orienta o grupo para o caminho que acredita ser mais correto.	Tomada de Decisão
g)													g) Toma decisões pelo grupo.	
h)													h) Sabe estimular o grupo para o alcance do objetivo final.	