



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

João Francisco Sousa Silva

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO, DESENVOLVIDO NA ESCOLA JOSÉ ESTÊVÃO, JUNTO
DA TURMA DO 7º A, NO ANO LETIVO 2020/2021
PERCEÇÃO DO PROFESSOR ESTAGIÁRIO E RESPETIVOS ALUNOS SOBRE A
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**Relatório do Estágio Pedagógico do Mestrado em Ensino de Educação Física nos
Ensinos Básico e Secundário, orientado pela Professora Doutora Lurdes Ávila
Carvalho e Professora Doutora Ana Marques, apresentado à Faculdade de Ciências
do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.**

Outubro de 2021

João Francisco Sousa Silva
Nº 2015226719

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO, DESENVOLVIDO NA ESCOLA JOSÉ ESTÊVÃO,
JUNTO DA TURMA DO 7º A, NO ANO LETIVO 2020/2021**

“Perceção do professor estagiário e respetivos alunos sobre a intervenção pedagógica no contexto da aula de educação física.”

Relatório de Estágio apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientadora:
Professora Doutora Lurdes Ávila Carvalho

Coimbra
2021

Esta Obra deve ser citada como: Silva, J. (2021). *Relatório de Estágio Pedagógico, desenvolvido na Escola José Estêvão, junto da turma do 7º A, no ano letivo 2020/2021 “Perceção do professor estagiário e respetivos alunos sobre a intervenção pedagógica no contexto da aula de educação física.”*. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

João Francisco Sousa Silva, aluno nº2015226719 do MEEREBS da FCDEF-UC, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no artigo nº 27-A, da secção V, do Regulamento Pedagógico da UC – Regulamento 321/2013, de 23 de agosto de 2013, alterado pelo Regulamento nº 400/2019, de 6 de maio.

12 de outubro de 2021

João Francisco Sousa Silva

Agradecimentos

Este trabalho é o resultado de muitas horas de trabalho e é importante exprimir os meus sinceros agradecimentos a todas as pessoas que me ajudaram em mais uma etapa da minha vida.

No entanto, opto por não listar todos os que contribuíram direta e indiretamente com a sua paciência, compreensão e conhecimento. Tenho que confessar que tamanha gratidão é, para mim, totalmente insuspeitada, e quantificá-la, aqui e agora, é-me praticamente impossível, porque, mesmo que eu, para documentar o não exagero do que digo, quisesse transcrever apenas os nomes, e respetivas ajudas, de todas as pessoas que se cruzaram comigo nesta jornada (e esse seria, sem dúvida, o meu maior prazer), seria uma lista tão longa que não caberia neste modesto espaço!

A TODOS, o meu genuíno muito obrigado! Que a vida vos continue a sorrir e que TODOS continuem a alimentar a pouca coisa que é necessária para transformar inteiramente uma vida, o amor no coração e um sorriso nos lábios.

Resumo

Este documento surge no âmbito do Relatório de Estágio no Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário realizado na Escola José Estêvão no ano letivo 2020/2021 junto da turma do 7º ano de escolaridade. O objetivo principal deste documento é a exposição de todas as atividades desempenhadas ao longo do estágio pedagógico, centradas na reflexão e análise de todas as vivências, procurando expressar os processos desencadeados, as estratégias adotadas e competências adquiridas. O novo contexto ao qual fomos expostos, representava incerteza e imprevisibilidade. A necessidade de desenvolver de forma resiliente a nossa capacidade de adaptação e uma intervenção pedagógica eficaz através do domínio de metodologias, e estratégias ajustadas à nossa realidade foi a nossa maior preocupação. Num processo com responsabilidades da função docente na prática letiva, com desempenho de assessoria a um cargo de gestão intermédia, e intervenções na comunidade escolar, procurámos estabelecer um fio condutor na procura da harmonia na interpretação deste processo como um todo e não de forma isolada. Durante este período, o Desporto e a Educação Física como áreas de intervenção, implicavam uma ação diária de transversalidade em todas as áreas, de forma a que a aquisição das competências necessárias não fosse isolada da sua verdadeira essência e índole. Neste sentido, o estágio pedagógico alertou-nos para a necessidade de uma reflexão contínua sobre a intervenção pedagógica e papel como agente educativo, assim como para uma observação atenta, capaz de contribuir com respostas adequadas e eficientes aos interesses e necessidades dos nossos alunos.

Palavras-chave: Estágio Pedagógico, Educação Física, Formação Docente, Aprendizagem.

ABSTRACT

The main objective of this document is to describe all the activities performed during our pedagogical internship as part of our master's in teaching of Physical Education in Basic and Secondary School held at José Estêvão School during the 2020/2021 school calendar with the 7th grade.

These activities were focused on the reflection and analysis of all experiences, expressing the related processes, adopted strategies and acquired competencies.

We were exposed to a new reality characterised by uncertainty and unpredictability.

Our focus was on developing a resilient way to adapt and build an efficient pedagogical intervention, mastering the methodologies and adjusting interventions to our new reality.

Being part of a process with teaching responsibilities, assisting a middle management role and intervening in the School's community, our focus was to establish a guiding principle of putting harmoniously together the understanding of this process as all and as isolated pieces.

During this internship, Sports and Physical Education as areas of interventions implied a daily transversal overview in all senses. The acquisition of the necessary skills was not isolated from its true essence and nature.

Overall, the pedagogical internship has created awareness of the need for a continuous reflection on pedagogical interventions and the role as an educational agent, as well as for watchful observation, capable of contributing with adequate and efficient responses to the specific interests and needs of our students.

Keywords: Pedagogical internship, Physical Education, Teaching Education, Learning.

Índice

LISTA DE ABREVIATURAS	X
ÍNDICE DE TABELAS.....	XI
ÍNDICE DE ANEXOS	XII
Introdução.....	0
CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA	2
1.1 Enquadramento do contexto	2
1.1.1 A escola e o meio	2
1.1.2 O Grupo Disciplinar de Educação Física	4
1.1.3 O núcleo de Estágio	5
1.1.4 A turma	6
CAPÍTULO 2: ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	8
ÁREA 1- Atividades de Ensino-Aprendizagem	8
2.1. Planeamento	9
2.1.1 Plano Anual.....	10
2.1.2 Unidades de Ensino	12
2.1.3 Planos de aulas	13
2.2 Realização	15
2.2.1 Instrução.....	16
2.2.2 Gestão	16
2.2.3 Clima/Disciplina	18
2.2.4 Decisões de ajustamento.....	19
2.3 Avaliação.....	20
2.3.1 Critérios de Avaliação.....	21
2.3.2 Avaliação Formativa	22
2.3.3 Avaliação Sumativa	22
2.3.4 Autoavaliação e Heteroavaliação.....	23
2.4 Ensino à Distância	24
Área 2 - Atividades de Organização e Gestão Escolar	25
Área 3- Projetos e Parcerias	27
2.5. Jogos Olímpicos Escolares	28
2.6. “À Descoberta”	29
Área 4- Atitude ético profissional	30
2.7. Questões dilemáticas	32
CAPÍTULO III- APROFUNDAMENTO DO TEMA-PROBLEMA.....	34

<i>Introdução</i>	36
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	37
2. OBJETIVOS	38
3. METODOLOGIA	39
4. AMOSTRA	39
5. INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS	40
6. RESULTADOS	42
7. DISCUSSÃO	48
<i>7.1. Primeiro momento de aplicação dos questionários</i>	48
<i>7.2. Segundo momento de aplicação dos questionários</i>	50
8. CONCLUSÕES	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS	58
BIBLIOGRAFIA	60
ANEXOS	62

LISTA DE ABREVIATURAS

COVID-19 - Coronavirus Disease of 2019

E@D - Ensino à distância

EB - Escola Básica

EP - Estágio Pedagógico

GIAE - Gestão Integrada da Administração Escolar

IBM - International Business Machines

MEEFEBS - Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

NEEF - Nucleo de Estágio em Educação Física

PNEF - Programa Nacional de Educação Física

RE - Relatório de Estágio

SARS-CoV-2 - Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2

SPSS - Statistical Package for the Social Siencies

SWOT - Strengths, Weakness, Opportunities, and Threats

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Demografia da turma do 7ºA	6
Tabela 2 - Caracterização da amostra	40
Tabela 3 - Indexação dos Itens às dimensões de intervenção pedagógica	41
Tabela 4 - Resultados relativos à percepção dos alunos nas cinco dimensões nos 2 momentos de observação	42
Tabela 5 - Resultados do teste Wilcoxon para comparação entre cada dimensão em cada um dos momentos.....	43
Tabela 6 - Significado estatístico dos resultados obtidos nos questionários dos alunos do teste Wilcoxon para comparação entre cada dimensão em cada um dos momentos	44
Tabela 7 – Estatística descritiva da dimensão instrução no primeiro e segundo momento	44
Tabela 8 - Estatística descritiva da dimensão planeamento e organização no primeiro e segundo momento	45
Tabela 9 - Estatística descritiva da dimensão relação pedagógica no primeiro e segundo momento.....	46
Tabela 10 - Estatística descritiva da dimensão disciplina no primeiro e segundo momento	47
Tabela 11 - Estatística descritiva da dimensão avaliação no primeiro e segundo momento	47

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo i - Distribuição anual das matérias	62
Anexo ii - Exemplo de tabela de extensão e sequência de conteúdos.....	63
Anexo iii - Ajustamento da distribuição das matérias após confinamento	64
Anexo iv - Brochura de Regras de etiqueta nas aulas online.....	65
Anexo v - Exemplo de ficha com tarefas a desempenhar nas aulas em regime de E@D.....	66
Anexo vi - Ferramenta desenvolvida para calculo da nota intercalar de CTEMAC	67
Anexo vii Plano anual de turma.....	68

Introdução

O presente documento enquadra-se no âmbito da unidade curricular Relatório de Estágio do ano 2020/2021 do plano de estudos do segundo ano de Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, e tem por objetivo uma descrição e análise reflexiva das atividades desenvolvidas.

O estágio pedagógico (EP) realizou-se na Escola José Estevão em Aveiro, com a turma do 7º A, no decorrer do ano letivo 2020/2021, sob a orientação e supervisão da Professora Doutora Ana Marques e Professora Doutora Lurdes Ávila.

Como documento de autorreflexão serviu-nos como um instrumento de avaliação intrinsecamente adequado às nossas necessidades e às nossas especificidades, refletindo de modo particular, no processo de aprendizagem e na preparação para a autonomia profissional (Bernardes & Miranda, 2004).

O documento está organizado em três capítulos: o Capítulo I – Contextualização e prática desenvolvida; o Capítulo II – Análise reflexiva sobre a prática pedagógica; e o Capítulo III – Apresentação e discussão do tema-problema.

No primeiro capítulo refletimos sobre as nossas expectativas iniciais e caracterizamos o contexto onde desenvolvemos as nossas atividades. No segundo capítulo são descritas as atividades de ensino-aprendizagem desenvolvidas, com especial dedicação às dimensões fundamentais: planeamento; realização e avaliação. Neste capítulo incluímos a descrição das atividades de organização e gestão escolar, os projetos e parcerias educativas, terminando com uma reflexão sobre o nosso compromisso ético-profissional. O capítulo terceiro é dedicado à descrição e apresentação do estudo de investigação desenvolvido sobre Intervenção Pedagógica na Perspetiva do Professor Estagiário e do Aluno em Educação Física.

Com esta estruturação do relatório procuramos descrever sistematicamente os processos e as atividades realizadas, focalizando a nossa atenção numa análise crítica e reflexiva que se espelha na fundamentação das decisões tomadas para promover a aquisição de aprendizagens significativas dos alunos e do autor enquanto discente.

CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

1.1 Enquadramento do contexto

O enquadramento contextual foi da maior importância, pois ajudou-nos a estruturar o Estágio Pedagógico. O Programa Nacional de Educação Física de 2001, as Aprendizagens Essenciais de 2018 e o Projeto Educativo da Escola, constituíram as nossas bases. Contudo, o conhecimento da escola e do meio, o grupo disciplinar, o núcleo de estágio e a turma foram fundamentais para garantir o sucesso do ensino-aprendizagem do aluno e a concretização dos nossos objetivos.

1.1.1 A escola e o meio

A Escola José Estevão é um legado cultural, uma instituição de ensino centenar, onde observamos sólidas fundações temporais. Criada em 1851, foi primariamente instalada no Paço Episcopal, tendo mudado de instalações por mais duas vezes até à data de 1855. No mesmo ano, foi publicada a portaria que ordenava as obras de construção do Liceu de Aveiro, procurando uma estabilidade para a instituição, campanha impulsionada por José Estêvão já anos antes. O então governador civil Silveira Pinto confirmava a construção da tão desejada escola nas suas notas: "Pelo que toca ao Lyceu Nacional d'esta Cidade, vai bastantemente adiantada a construção do belo edifício...". (Greno, 2007, pag.1). As obras concluíram-se em 1859. Uma nota interessante sobre a escola é que, depois de um incêndio do edifício do Paço Episcopal em 1864, o primeiro andar do liceu foi ocupado pelas repartições do Governo Civil e Fazenda, permanecendo nesta escola durante 43 anos.

Admiravelmente, no relatório de 1910-1911 regista-se a necessidade da existência de instalações para a lecionação da disciplina de Educação Física, tendo sido adquirido um terreno adjacente ao edifício para a construção do ginásio, tendo as obras início em dezembro de 1914. Um marco importante na história da escola é a sua elevação a Liceu Central, nos finais de 1916. Derivado do crescente número de alunos, em 1919 a escola passaria a ocupar uma área de cinco mil metro quadrados, com a aquisição de um edifício contíguo ao liceu. É da diligencia de

José Pereira Tavares, um dos mais ilustres professores e reitor desta casa, que a partir de 1927 a escola se passa a chamar Liceu José Estêvão; contudo, ainda antes da instauração do Portugal democrático, muda novamente de nome para Liceu de Aveiro, mas com a Revolução extinguem-se os cargos de reitor e a denominação de Liceu, passando a chamar-se definitivamente Escola Secundária José Estêvão (Mogarro, 2006).

No enquadramento do Programa de Modernização do Parque Escolar, em 2011 a escola foi objeto de obras de manutenção da estrutura essencial do edifício, considerando a sua forte ligação com a cidade, conferindo-lhe uma harmonia com a criação de um pátio central de ligação entre os vários edifícios e a edificação de uma nova infraestrutura desportiva exterior coberta, complementada por um espaço interior para educação física. A atual sala polivalente, antigo ginásio, confere-lhe uma notoriedade ao dotá-la de comunicação com toda a escola.

Atualmente a escola reúne todas as condições para a lecionação da disciplina de educação física, designadamente: um pavilhão gimnodesportivo com ginásio, uma sala da dança com espelhos, uma pista de atletismo exterior com caixa de areia, um polidesportivo, e em cooperação com o clube desportivo Alavarium, um pavilhão polidesportivo disponível até às dezasseis horas. A escola possui todo o material didático e em boas condições para lecionação de Educação Física.

O Agrupamento de Escolas José Estêvão foi constituído a 1 de abril de 2013 através da ligação da escola secundária José Estêvão ao agrupamento de escolas de São Bernardo composto pelas escolas EB1, Jardins de infância e Centro escolares localizados em São Bernardo, Vilar, Areias, Presa e Solposto, abrangendo as freguesias de Glória e Vera Cruz, São Bernardo e Santa Joana. Encontra-se sediado na escola secundária José Estêvão, localizada na Avenida 25 de Abril em Aveiro, onde funcionam turmas do 7º ao 12º ano e turmas da Escola de Formação de Adultos.

No seu projeto educativo constata-se que este agrupamento perfila-se como uma unidade de gestão que privilegia a consolidação das práticas pedagógicas, a articulação e coordenação pedagógica entre os diferentes níveis de ensino. Este agrupamento gere atualmente uma população escolar de 2840 alunos, com 242 professores e 77 profissionais responsáveis pela manutenção e gestão operacional do agrupamento.

Este agrupamento como instituição socialmente contruída, tem como visão consolidar o estatuto de unidade de educação e ensino de referência na comunidade, pela promoção dos valores, da disciplina, da excelência e do mérito de todos os atores de uma organização inclusiva, aberta à inovação pedagógica e organizacional e capaz de dar resposta aos desafios do seu tempo e como missão “promover o sucesso de cada um dos seus alunos, em cada momento do percurso educativo e formativo, promovendo o desenvolvimento das suas competências de forma adequada ao desenvolvimento harmonioso das suas capacidades, habilitando-os a exercer uma cidadania ativa, responsável e empreendedora, pautada pela noção de serviço social” (Agrupamento de Escolas de Aveiro, 2018).

Assente num conjunto de valores democráticos e cívicos (igualdade de oportunidades no acesso à educação e ao sucesso escolar; pluralismo de opiniões, diálogo, tolerância, espírito crítico e criativo; respeito pela diversidade étnica, cultural, política e religiosa, em prol da equidade; cidadania ativa e promoção do compromisso e da participação); valores locais, nacionais e universais; valores profissionais e sociais (ética; rigor, esforço e exigência como meios de alcançar o sucesso; trabalho, como forma de valorização pessoal e coletiva; mérito e excelência; lealdade e transparência; qualidade e competência; iniciativa, flexibilidade e inovação; responsabilização, reflexão, partilha e corresponsabilização); e valores pessoais e interpessoais (valorização do indivíduo, em todas as suas vertentes; solidariedade e altruísmo; cooperação e colaboração; aceitação da diferença, promovendo uma cultura de inclusão que permita o desenvolvimento das potencialidades de cada um; cortesia; sensatez) (Agrupamento de Escolas de Aveiro, 2018).

1.1.2 O Grupo Disciplinar de Educação Física

Como representado no organograma da escola presente no Projeto Educativo, o grupo disciplinar de Educação Física está vinculado ao Departamento de Educação Física, Artes e Tecnologias sendo constituído por dezanove professores. O Grupo Disciplinar, coordenado pelo por um professor de educação física do quadro de Escola, foi desde o início do ano letivo responsivo às necessidades de adaptar o ensino e os objetivos à atual situação pandémica, de forma a garantir a evolução harmoniosa do aluno.

No contexto atual o nosso contacto com o grupo disciplinar resumiu-se a reuniões online, contudo, constatamos um espírito de solidariedade entre professores, facilitando o nosso processo de integração. Não poderíamos deixar de evidenciar o rigor, a prontidão, a orientação sempre cientificamente fundamentada da Orientadora da Escola. A sua supervisão e orientação da nossa prática pedagógica, a transmissão e partilha de conhecimentos sempre assentes numa metodologia de orientação reflexiva ao longo do Estágio Pedagógico, foram essenciais no nosso processo de aprendizagem e aquisição de competências.

1.1.3 O núcleo de Estágio

O núcleo de estágio de Educação Física do agrupamento de escolas de José Estêvão é constituído por quatro professores estagiários, três do sexo masculino e um do sexo feminino, com idades entre os 22 e os 46 anos e orientados pela Professora orientadora da escola e pela professora orientadora da faculdade.

Desde a apresentação do núcleo ao agrupamento que o desenvolvimento da relação entre pares se tornou enriquecedora, havendo diferentes experiências a partilhar, e diversas perspetivas sobre o trabalho a desenvolver. A contribuição do núcleo neste percurso formativo, período de grandes aprendizagens, demonstrou-se fundamental na criação de um pensamento crítico-reflexivo sobre os temas debatidos no âmbito do estágio pedagógico, sempre facilitado de forma criteriosa pela Professora Orientadora.

Para um enquadramento contextual da prática de ensino supervisionada, organização e gestão do ensino e aprendizagem, participação na escola e relação com a comunidade, todos os intervenientes manifestaram uma perceção clara e positiva tendo impacto desde a nossa intervenção inicial. Neste contexto, a entreaajuda e estabelecimento de critérios para a nossa ação, permitiram o grau de autonomia que favoreceu uma intervenção pedagógica ponderada e o encontro das nossas necessidades na perspetiva de um pleno desenvolvimento no cumprimento das funções docentes.

As constantes reflexões proporcionaram-nos o desenvolvimento eficaz e enriquecedor de processos de interação teoria-prática que propiciaram “a reflexão sobre o que se faz, como se faz, porque se faz; quais os resultados do que se fez, porquê esses resultados, e como fazer para os aperfeiçoar” (Moreira, 2010, p.63).

1.1.4 A turma

Para melhor planeamento do processo de ensino-aprendizagem, a caracterização da turma constituiu um processo fundamental. Esta recolha de dados permitiu-nos conhecer as características dos alunos enquanto indivíduos e como grupo. Para concretizar esta recolha de dados, o núcleo de estágio elaborou um questionário que foi facultado aos alunos em formato digital, onde incluímos os dados demográficos, uma avaliação da prática regular de exercício e as suas preferências quanto às modalidades desportivas.

A turma do 7ºA é constituída por 28 alunos, 10 (35,7%) do género masculino e 18 (64,3%) do género feminino e maioritariamente (n = 22; 78,6%) com 12 anos (Tabela 1).

Tabela 1- Demografia da turma do 7ºA

		N	%
Género	Masculino	10	35,7%
	Feminino	18	64,3%
Idade	11	3	10,7%
	12	22	78,6%
	13	3	10,7%

A turma teve uma média de 4,4 à disciplina de Educação física no ano letivo anterior e apenas 34% dos alunos referiram que participaram numa atividade relacionada com o Desporto Escolar.

Com vista a promoção de uma experiência positiva nas aulas de Educação Física, quisemos saber qual as modalidades preferidas dos alunos. As três modalidades que menos gostavam foram: Futebol (26%), Ginástica de Solo (32%) e Voleibol (28%).

Entre as modalidades que mais gostavam de praticar nas aulas de Educação Física: 92% dos alunos referiam o Basquetebol como a sua modalidade preferida e 88% referiam o Andebol e o Badminton como as modalidades preferidas.

Ao avaliarmos o grau de sedentarismo do aluno verificamos que 56% da turma passa menos de uma hora a ver de televisão por dia, e 68% está menos de uma hora por dia no computador. 68% da turma pratica uma modalidade desportiva como atividade extracurricular num clube ou instituição, sendo que 60% pratica

mais de duas a três vezes por semana, e dentro deste grupo de alunos, 72% já participou em competições desportivas.

A turma percebe a importância da disciplina de Educação Física como promotora de um bom estado de saúde (48%), 32% reconhece a importância da disciplina na melhoria da coordenação motora e do equilíbrio, 12% considera que melhora a sua condição física e 4% considera que a disciplina de Educação Física promove o entusiasmo. 46% dos alunos considera esta disciplina como a sua preferida.

Relativamente à aptidão física e mental dos alunos para a prática das aulas de Educação Física, constatámos que todos os alunos se encontram aptos para a realização da componente prática das aulas de educação física. Contudo, há que considerar que existem quatro alunos com alterações de visão; um aluno refere alterações de audição; seis alunos referem algum tipo de alergia; e um aluno possui historial médico de asma e bronquite. Nenhum aluno referiu a toma contínua de medicação.

Com a caracterização da turma e as avaliações iniciais reunimos os dados essenciais para facilitar o processo de ensino-aprendizagem, ajustando o planeamento às necessidades do grupo e do aluno nos casos identificados.

CAPÍTULO 2: ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

ÁREA 1- Atividades de Ensino-Aprendizagem

Ao longo deste capítulo, procuraremos descrever toda a prática pedagógica do EP, refletindo sobre o processo nas diversas dimensões. A organização da prática espelha os seus segmentos de atuação, relacionados com os quatro pilares fundamentais do EP: atividades de ensino aprendizagem, organização e gestão escolar, projetos e parcerias, e atitude ético-profissional. A estas áreas de intervenção será acrescentada uma extensão, o ensino à distância. Num ano singular como o vivenciado, marcado pela pandemia da doença provocada pelo coronavírus (COVID-19), procuramos descrever as adaptações realizadas, enriquecendo desta forma o relatório de estágio (RE), que assim retrata um ano letivo singular.

Quanto às atividades de ensino aprendizagem, estas dividiram-se em três vertentes: planeamento, realização e avaliação. Cada uma com a sua harmonia interna, e a sua sistematização adaptada ao contexto, estruturavam a nossa prática pedagógica. A interação e articulação de cada uma das vertentes é fundamental para uma prática pedagógica segura e coerente, que de acordo com Piéron (2005), todo o percurso só tem lógica se estiver devidamente interligado, ajustando as dinâmicas e adaptações, relativas às decisões pré-interativas e pós interativas.

As atividades de organização e gestão escolar refletem o trabalho realizado na assessoria ao cargo de direção de turma. Inicialmente marcado pela consciencialização dos conteúdos teóricos abordados e a sua aplicação numa prática contextualizada, esta área permitiu um importante contacto com a forma de intervenção dos professores na gestão da escola, auxiliando na criação de uma perspetiva real quanto à escola enquanto organização.

Os projetos e parcerias, retratam as oportunidades de vivenciar autonomia e criatividade no desenvolvimento, planeamento e operacionalização de atividades, com uma extensão e dimensão significativa. O desenvolvimento de duas atividades, considerou o seu contexto, procurando um enquadramento com os objetivos de projeto educativo do agrupamento, e uma produção de valor pedagógico significativo para os alunos assim como o envolvimento da comunidade escolar.

A atitude ético-profissional encontra-se em permanente ligação com as restantes áreas de intervenção no estágio pedagógico, estando intimamente ligada à construção da identidade profissional enquanto professor, com o compromisso com as aprendizagens dos alunos e as do professor estagiário. Esta é equacionada a todos os níveis da dimensão ética, estando presente em todos os momentos de planeamento, reflexão e ação do estágio pedagógico.

2.1. Planeamento

O planeamento, enquadra-se na área 1, atividade de ensino aprendizagem, e a sua ação estrutura e organiza os conteúdos programáticos para a turma através de seleções, decisões e formas de operacionalização do processo de ensino aprendizagem a diferentes níveis. O planeamento assume uma importância central, procurando, a operacionalização dos programas escolares. Nesta área, o professor deve produzi-lo de acordo com o contexto em que se encontra, devendo o planeamento ter alguma flexibilidade, imputada à imprevisibilidades que irão decorrer ao longo do processo (Januário, 1996).

Neste sentido, Bento (1998) refere que o plano é um modelo racional, um meio de reconhecimento antecipado e de regulação do comportamento, assumindo, por isso, funções de motivação e estimulação, orientação e controlo, resultando numa racionalização da ação. O seu conceito, de acordo com Pacheco (1995) é definido como um processo de revisão que organiza todo o processo de ensino aprendizagem. Segundo Viciania (2002), o planeamento envolve um processo de reflexão e extensão de conteúdos coerente, que permita um desenvolvimento no sentido de se garantir o sucesso, através da aquisição dessas aprendizagens.

O planeamento assume a função de estabelecer e apresentar os objetivos, assim como os meios de concretização dos mesmos, o suporte das decisões, o desenvolvimento de uma metodologia e operações que correspondam aos objetivos edificados e, a estabilização, modificação ou reestruturação de relações.

Assim, para a construção de um bom planeamento, é necessário considerar os fatores inerentes à sua operacionalização, através de um estudo aprofundado, conhecimento das matérias, dos alunos, do contexto e dessa forma conseguir a gestão das variáveis através de uma organização integral.

No nosso caso, o planeamento foi um suporte para garantir maior segurança na operacionalização das decisões tomadas, por forma a reduzir as possíveis situações imprevistas e contribuindo para o cumprimento de uma diretriz lógica, coerente e estruturada. Considerando todas as decisões a ter em consideração ao longo do ano letivo, encaramos o planeamento com um processo contínuo, flexível e dinâmico devendo o professor procurar as reformulações adequadas à realidade do contexto.

O planeamento do ensino é sustentado por Pereira (2008) como uma tarefa que assegura a progressão da atividade se mantenha ao longo das aulas, garante uma melhor gestão do procedimento de instrução, permitindo uma utilização eficiente do tempo de aula. Este planeamento, de acordo com o mesmo autor, ajuda a satisfazer as necessidades pessoais, como a redução da ansiedade e reforço da segurança no desenvolvimento da atividade de ensino, constitui um guião para orientar as atividades a realizar durante as aulas e promove a reflexão sobre a prática de ensino, permitindo a resolução por novas estratégias de ação.

De acordo com a metodologia proposta por Bento (2003), foram construídos os processos de planeamento e organização à escala anual (plano anual), bem como as unidades do processo pedagógico (unidades didáticas) que sustentam a planificação das aulas de educação física (Plano de aula). Aos níveis de planeamento macro, meso e micro, correspondem respetivamente o plano anual, a unidade didática e o plano de aula. Porém, tendo sido desenvolvido um planeamento por etapas, parece-nos pertinente acrescentar, no nível meso de planeamento, as unidades de ensino.

Para um planeamento que resulte numa prática contextualizada, apresentamos da mesma forma uma sequência lógica, do mais geral para o mais específico, a elaboração das tarefas desenvolvidas no planeamento do ensino de educação física.

2.1.1 Plano Anual

Num contexto de prática docente orientada, entendemos o plano anual como um documento orientador para a função da nossa atividade. Nele são considerados os conteúdos definidos pelo programa de ensino, adequados aos alunos e à escola. Bento (2003) refere o plano anual como o primeiro passo do planeamento e

preparação do ensino, que se traduz na compreensão dos objetivos e reflexão da organização do ensino, traduzindo-se num documento global onde são considerados os conteúdos definidos pelo programa de ensino, adequados aos alunos e à escola. De acordo com o autor, neste documento devem estar projetadas as planificações e preparações para as atividades que decorrem ao longo do ano letivo, procurando alinhar-se perante o contexto.

O plano anual procura uma interpretação, de acordo com as diferentes variáveis e condicionantes do contexto, respeitando as orientações e metodologias definidas pelo grupo disciplinar de educação física e as características dos alunos para atingir com as aprendizagens essenciais definidas. Neste caso, as aprendizagens essenciais definidas para o sétimo ano de escolaridade. O Programa Nacional de Educação Física e as Aprendizagens Essenciais do sétimo ano foram os referenciais para as decisões a adotar, existindo uma ligação umbilical com o documento referencial dos agentes educativos a nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas, sendo uma matriz comum a escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente a nível curricular, o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória.

Uma análise aos objetivos previsto no PNEF e no documento de aprendizagens essenciais, revelou-se ainda essencial para o conhecimento das substâncias de ensino, permitindo ponderar sobre o processo de ensino-aprendizagem e os domínios de intervenção da educação física.

A organização da disciplina na escola e o trabalho colaborativo desenvolvido pelo grupo, permitiu a compreensão das dinâmicas de trabalho impostas, tal como referido por Fonseca (2002) e Morgado (2003;2004), quando numa escola predomina o clima promotor da colaboração é possível verificar melhorias na qualidade do ensino e da escola, e afasta os professores do individualismo a que muitas vezes se entregam. Assim, a compreensão das suas metodologias, foi um desafio concretizado ao longo do estágio pedagógico, até conseguirmos uma adaptação plena a este contexto. O sistema de rotações de espaços implementado, foi definido para a rotação entre espaços a cada duas semanas, podendo o mesmo ter uma extensão até três semanas, de acordo com o número de dias uteis de cada semana.

No que diz respeito aos recursos temporais, as aulas de educação física da turma do sétimo ano decorreram duas vezes por semana: à segunda-feira, com a duração de 65 minutos, das 16:45 às 17:55 e às quarta-feira, com a duração de 70 minutos, das 14:00 às 15:05. Após a inclusão da turma no plano de inovação as aulas de educação física, a partir do dia quatro de janeiro decorreram às segundas feiras, com a duração de 90 minutos, das 16:45 às 18:15, e um bloco de 45 minutos, lecionados na disciplina de Ciências, Tecnologia, Engenharia, Matemática, Arte e Comunicação.

2.1.2 Unidades de Ensino

As unidades de ensino constituíram uma oportunidade de estruturarmos o trabalho a desenvolver, e uma vez que o modelo de planeamento adotado foi estruturado por etapas, a sua elaboração a nível meso, permitiu-nos refletir sobre os objetivos e intenções na abordagem das matérias para o período de rotação de espaços. Como preconizado por Bento (2003), o planeamento adequado tem que ser mais do que a distribuição da matéria pelas diversas aulas e tem que ser a base para a eficácia e elevada qualidade no processo de ensino, sendo também uma parte fundamental do programa da disciplina onde é espelhada a criatividade do professor, devido a ter maior representatividade no planeamento da sua docência.

A duração de cada unidade de ensino era dependente da duração de cada rotação e das características do espaço definido no *roulement*, e a escolha das matérias foi naturalmente condicionada pelo espaço a utilizar, sendo escolhidas as matérias prioritárias nesse espaço e aquelas que a nossa turma apresentava mais dificuldades.

As unidades de ensino foram estruturadas com uma breve caracterização dos recursos temporais e caracterização demográfica da turma, seguiu-se a justificação das matérias a abordar e o planeamento dos conteúdos através da definição de aprendizagens essenciais a atingir e a trabalhar no período de tempo definido. Para sustentar a definição dos objetivos eram constituídas estratégias de ensino para a unidade, com a sua extensão e sequência de conteúdos e instrumentos de avaliação formativa. Eram também incluídas as situações de aprendizagem propostas para a leção da matéria. Este planeamento a médio

prazo tornou-se fundamental para que a nossa organização e sequenciação dos conteúdos fossem coerentes, assim como, nos permitisse elaborar os planos de aula com maior ligação aos restantes documentos estruturantes.

No final de cada uma das unidades de ensino, de forma a permitir uma reflexão contínua sobre o nosso processo de ensino-aprendizagem e a processar os dados recolhidos ao longo das aulas, era levado a cabo uma reflexão crítica sobre a prática desenvolvida.

Ao adotar esta metodologia de planeamento do ensino encontramos um desafio que, em conjunto com a nossa inexperiência natural no exercício das funções docentes e a complexidade e imprevisibilidade anexa ao ensino, revelaram a nossa falta de preparação na faculdade centrada nesta abordagem ao planeamento do ensino. Contudo, permitiu-nos estabelecer uma comparação entre metodologias, sendo que através desta abordagem de nível macro, a recolha de dados através de uma avaliação formativa constante facilitou a autorregulação das nossas abordagens ao ensino e às aprendizagens dos alunos através da reformulação dos objetivos no percurso do aluno.

2.1.3 Planos de aulas

O plano de aula, como referido por Siedentop (2008), representa o ponto de convergência entre o pensamento e a ação do professor. O professor procura orientar o seu esforço, concentração e atenção para a aula, de forma a concretizar o seu planeamento, de forma lógica. Nesse sentido, os conteúdos, progressões pedagógicas e objetivos de acordo com as aprendizagens essenciais foram descritos e analisados no nível de planeamento macro.

Sem lesar o processo de ensino aprendizagem, o professor deverá analisar a necessidade de flexibilizar o seu plano, muitas vezes necessário e promovido pelo contexto da aula. As suas decisões de ajustamento deverão ir de encontro com os objetivos para a aula. Assim o plano de aula apresenta-se como o planeamento a nível micro, onde o seu desenvolvimento e operacionalização procuram respeitar as diretrizes do plano anual e as propostas de estratégias de ensino da unidade de ensino.

O modelo de plano de aula estrutura-se em três partes, de acordo com a proposta de Bento (2003), através da parte inicial, parte fundamental e parte final.

No sentido de descrever todas as tarefas de forma mais objetiva e clara, foram definidas sete categorias: O tempo da tarefa, dividida em tempo total e tempo parcial; objetivos específicos, onde contemplava a função didática/ objetivo e o conteúdo a ser trabalhado; a descrição das tarefa e organização, com uma breve descrição do exercício e condições de realização; os objetivos operacionais, o descrevíamos a ação do aluno com critérios de êxito e condições da ação, e por fim as componentes críticas para a realização do exercício com sucesso.

A última componente do plano de aula, procura findar as opções tomadas com a respetiva explicação, de forma a interligar os elementos com o planeamento nos seus diferentes níveis. Neste sentido, ao longo do estágio pedagógico foi desafiante a redação e construção devidamente fundamentada com bibliografia, no entanto à medida que fomos evoluindo, os nossos planos de aula tornaram-se mais completos na sua fundamentação teórica, e mais coerentes na sua interligação com o planeamento aos diferentes níveis.

Ao elaborar o plano de aula foi da mesma forma utilizada uma linguagem terminologicamente adequada, procurando que a sua estrutura metodológica fosse adaptada aos objetivos definidos nas diferentes partes da aula, desenvolvendo uma sequência de aula cada vez mais coerente e aprimorada.

A parte inicial da aula apresentou diferentes metodologias de acordo com o tempo total da aula. Como no início do ano as aulas de educação física apresentavam blocos de 65 e 70 minutos, o tempo dedicado à preparação para a parte fundamental apresentava uma ativação mais específica, orientada para os conteúdos da aula. Quando as aulas passaram a ter 90 minutos, este tempo dedicado à ativação permitiu um cumprimento dos princípios fisiológicos necessários a uma boa preparação para a parte fundamental, partindo de uma ativação geral para uma ativação mais específica. Aqui, era da mesma forma articulada a transmissão da informação inicial, onde apresentávamos a estrutura da aula alguns aspetos fundamentais acerca da gestão da aula e onde fazíamos, sempre que possível um enquadramento com a unidade de ensino e com as aulas anteriores.

A parte fundamental da aula era composta pelas situações de aprendizagem propostas para alcançar o objetivo da aula. Neste bolco, Quina (2009) salienta a importância de introduzir, exercitar e consolidar os conteúdos das matérias a lecionar, incluindo o desenvolvimento das capacidades condicionais e

coordenativas. Nesta parte da aula, os alunos trabalhavam em grupos homogéneos ou heterogéneos, tendo os grupos apenas sido alterados uma vez ao longo do ano para melhor controlo sobre os contactos entre alunos, sendo assim uma das medidas preventivas do contágio do vírus *Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2* (SARS-CoV-2). À medida que o estágio foi decorrendo, as metodologias de ensino, dentro de grupos heterogéneos tornou-se cada vez mais recíproca. Contudo foram experimentadas diferentes estratégias, entre grupos homogéneos e heterogéneos, enriquecendo as nossas reflexões e aprendizagens, melhorando o nosso planeamento.

A parte final das aulas, foi utilizada, em diversos momentos, para promover uma reflexão conjunta, com o professor estagiário e os alunos, constituindo-se também um momento de avaliação formativa, na sua vertente pedagógica, e visava fundamentalmente o retorno do organismo às condições iniciais (Quina, 2009). Posteriormente a este momento, a higienização do material e a arrumação do mesmo era realizada pelo aluno, assim como o seu retorno aos balneários, com uma ordem pré-definida.

As elaborações dos planos de aula revelaram-se uma ferramenta imprescindível, contudo a reformulação realizada à sua estrutura para que todos os níveis de planeamento tivessem entre si um fio condutor que nos levasse a uma operacionalização com sucesso, foi o mais desafiante ao longo de todo o estágio pedagógico devido às necessidades educativas dos alunos a cumprir dentro de um horário e currículo repartido por duas disciplinas.

2.2 Realização

No seguimento das atividades de ensino-aprendizagem, pretendemos abordar e refletir sobre as ferramentas que utilizámos para promover uma intervenção pedagógica pertinente e adequada. Sendo o professor o agente que assume o papel orientador no processo de ensino-aprendizagem, as pedagogias utilizadas pretendem a intencionalidade, coerência e sistematização das melhores práticas e competências pedagógicas. Desta forma, pretendemos refletir acerca das ferramentas e estratégias utilizadas ao longo do ano letivo, estruturadas em quatro dimensões de intervenção pedagógica do professor - instrução, gestão, clima e disciplina (Siedentop,1983). Estas dimensões e a sua articulação são fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem.

2.2.1 Instrução

Numa fase inicial, foram definidas estratégias relacionadas com os aspetos diagnosticados como essenciais para momentos de interação na aula. Siedentop (2008) aponta a definição de instrução como os comportamentos e técnicas de intervenção pedagógica que constituem um instrumento do professor para transmitir informação diretamente relacionada com os objetivos e conteúdos de ensino. Nesta dimensão é crucial organizar o processo que transcende os aspetos de natureza didático-metodológica, sendo necessário analisar a informação que vai ser transmitida (Rosado & Mesquita, 2011).

O processo de ensino aprendizagem deve ser entendido como uma interação entre o professor e o aluno, onde o professor estabelece todo o processo de comunicação com os seus alunos, potenciando a sua eficácia na intervenção. Entendemos a instrução como todos os comportamentos e técnicas de intervenção técnica pedagógica que fazem parte do catálogo do professor na comunicação de informação importante, tais como a preleção, a demonstração, o questionamento e o feedback (Siedentop, 1998).

A exposição de forma clara dos objetivos da aula, relacionando-os com as aulas prévias, e explicar a estrutura da aula, foi uma estratégia fundamental para enquadrar os alunos com o processo, articulando um discurso assertivo e procurando um posicionamento que permitisse a explicação das tarefas, facilitando a sua demonstração. A preleção era também relevante no final da aula, permitindo um balanço e projetando as seguintes, verificando a assimilação dos conteúdos abordados através dos diferentes tipos de questionamento, convergente ou divergente.

2.2.2 Gestão

Esta dimensão tem como principal objetivo a maximização dos índices de envolvimento na aprendizagem e empenho motor dos alunos, associada a um reduzido número de comportamentos inapropriados e ao uso eficaz do tempo de aula. A gestão procura conjugar um conjunto de estratégias que permitam uma administração do tempo de aula no sentido de potenciar o seu tempo útil, através do envolvimento dos alunos nas tarefas, e da economia dos tempos de transição e

de instrução. Siedentop (2008) atribui a uma eficaz organização e gestão da aula, a maximização do tempo útil de prática, rentabilizando o tempo de aula diretamente relacionado com o desenvolvimento do aluno e qualidade de ensino.

Numa fase inicial, a percepção de uma gestão de tempo menos eficaz constrangiam-nos a decisões de ajustamento, de forma a aproveitar o tempo de aula ao máximo, com tempo de empenho motor e aprendizagens significativas para os alunos. Apesar do tempo de cada atividade ser uma constante constatada no plano de aula, a previsão de tempo de empenho motor foi muitas vezes condicionada por um cálculo inadequado do mesmo, ainda com a influência do tempo prolongado na apresentação e transmissão de conteúdos, foram formulados objetivos segundo Piéron (1986) quanto ao tempo da apresentação de conteúdos, de forma a que a mesma correspondesse a uma percentagem de 10 a 25% da totalidade das intervenções ocorrentes.

Como um elemento essencial para um ensino eficaz e para potenciar o tempo útil de aula, foram definidas estratégias tendo em consideração o contexto envolvente, assim como as regras para o bom funcionamento da aula. Foi fundamental para a aplicação de uma gestão da aula eficaz, a programação do tempo de cada comunicação e de cada tarefa, a automatização de rotinas de organização da aula, para a preleção inicial, distribuição dos alunos nas tarefas e higienização do material. A preocupação pela organização dos exercícios no espaço, de forma a economizar o material a utilizar e permitindo um menor dispêndio de tempo na sua higienização no final da aula e maior economia na utilização de tempo na sua distribuição pelos alunos, foram implementados de forma a que cada uma das tarefas de gestão, suavizassem a percepção do constrangimento temporal causado pela preleção inicial até que fosse atingida a proficiência de uma comunicação eficaz.

A organização e explicação dos exercícios foi realizada de forma a rentabilizar o espaço, materiais, tempo de aula e cumprimento das regras de segurança e distanciamento, através das rotinas de aula estabelecidas e exercícios onde se observou aprendizagens significativas nos alunos em momentos anteriores e se adequam às aprendizagens essenciais a atingir.

A constituição dos elementos dos grupos foi revista tendo em consideração a evolução do aluno. As aulas foram organizadas com grupos restritos e alargados, formados por quatro e oito elementos, respetivamente. A constituição heterogénea

dos grupos mantém-se para os conteúdos a lecionar durante cada unidade de ensino, sendo realizadas os ajustamentos pertinentes ao desenvolvimento do aluno, como a reformulação de grupos alargados e a atribuição de tarefas para cada um dos grupos alargados.

2.2.3 Clima/Disciplina

A dimensão clima torna-se fundamental para criar e estabelecer um clima de “sala de aula” positivo e favorável para a aprendizagem dos alunos, por forma a que estes se sintam apoiados, incentivados para o seu desenvolvimento e acompanhados no seu processo. Neste sentido são incluídos todos os aspetos relacionados com as interações pessoais, relações humanas e ambiente de sala de aula. Para Siedentop (1998), a significação de um bom clima de aula, exige aspetos de intervenção pedagógica relacionados com interações pessoais, ligações humanas e ambientais, encontrando-se a dimensão disciplina, relacionada com o comportamento dos alunos, bastante influenciada pelas dimensões gestão e instrução.

No contexto que encontramos, a criação de um clima de confiança com os alunos e de motivação para a prática da disciplina, procurando promover o mérito e mantendo um discurso e intervenção positiva, tornou-se imperativo na estratégia pedagógica de contornar os constrangimentos causados pelas condições pandémicas, a este propósito Siedentop (1983) defende que uma atitude positiva e o entusiasmo que o professor deposita na sua intervenção pedagógica torna o ensino mais eficiente.

Conhecer os alunos numa fase inicial, foi uma curiosidade que possibilitou explorar as estratégias possíveis para uma melhor relação e interação professor aluno, e eficaz implementação de estratégias de melhoria desta dimensão pedagógica através da redução do tempo de apresentação das atividades, aumento da frequência do feedback, aumento das interações positivas. Através desta dimensão, foi observada a necessidade de adequação das tarefas selecionadas, assim como o material e disposição escolhida, de forma a manter os alunos em constante interação com os conteúdos lecionados e mantendo um índice de envolvimento positivo.

Evitámos destacar ou atribuir importância a comportamentos de desvio, desenvolvendo uma prática pedagógica positivista com orientação para a tarefa, através do reforço sobre a realização da tarefa e feedbacks para melhor realização, contudo foram sempre penalizados os comportamentos de desvio repetitivos, da mesma forma que uma bordagem adequada foi tomada em curso, através da participação de ocorrência na plataforma de Gestão Integrada de Administração Escolar.

2.2.4 Decisões de ajustamento

As decisões de ajustamento podem ser consideradas como o vértice de intervenção mais complexo para a nossa intervenção pedagógica, tendo também um carácter fundamental para a adequação ao contexto. Os ajustamentos, a todos os níveis, tornaram-se fundamentais e naturais no processo regulador do processo de ensino, contudo, a nossa dificuldade em enfrentar este desafio, tomando por vezes decisões não adequadas e demorando na aplicação de uma decisão, mesmo que com a preparação necessária, abriu espaço para que as reflexões ocupassem um espaço fulcral para que as decisões futuras se tornassem mais ponderadas.

A flexibilidade possível nas decisões tomadas, previram a possibilidade de alterações súbitas, tais como condições climatéricas e alterações não previstas na rotação dos espaços. Esta flexibilidade implicava a criação de um plano B para as aulas onde a probabilidade de estarmos sujeitos a alterações de espaço de aula devido às condições climatéricas ou do recinto nos condicionassem a abordagem dos conteúdos programados. Neste sentido, foram tomadas medidas preventivas para manter o objetivo da aula, se fosse possível abordar a matéria programada ou abordar outra matéria planeada na mesma unidade de ensino.

As decisões de ajustamento, aconteceram da mesma forma sobre aulas programadas onde nenhuma variável meteorológica ou de rotação de espaços influenciasse a aprendizagem dos alunos: os tempos dos exercícios e a escolha das tarefas, seriam aspetos que poderiam ser alterados, procurando aproveitar oportunidades cruciais para a aprendizagem do aluno. Perante estas circunstâncias, os exercícios que se prolongam, o excesso de exercícios no plano de aula ou prolongamento do tempo dedicado a uma aprendizagem, tornaram

necessário o ajustamento da planificação, justificando-se posteriormente na reflexão do plano de aula e da unidade de ensino.

Assim, ao tomar decisões de ajustamento e refletindo posteriormente sobre as mesmas, o desafio centrou-se sobre a criação de soluções corretas, simples e rápidas, sem que a necessidade de ajustamento causasse constrangimentos à realização de uma aula com oportunidade de aprendizagens significativas.

2.3 Avaliação

Ao procurar uma interpretação para avaliação, verificamos que é um conceito manifestamente flexível, de acordo com o sentido atribuído. Para Bento (2003), as tarefas essenciais do professor, transcendem-se no conjunto da planificação, da realização do ensino e na sua análise e avaliação. Já Mendez (2001), atribui à função de avaliar uma construção através da incorporação de diversas variáveis, como a aceção do saber, da ideia concebida de currículo, de ensino e de aprendizagem. Assim, conceptualizar avaliação num sentido estreito, poderá criar constrangimentos tanto à sua interpretação, como ao seu empírico sentido. Ao longo deste estágio pedagógico, realizar uma avaliação concreta e justa, assim como tornar possível a integração dos alunos em todo o seu processo, revelou ser um desafio ao procurar tornar a avaliação num momento de aprendizagem, não dissociando o aluno do seu clima favorável de aprendizagem. Neste sentido, Nobre (2015) refere que a avaliação deve ser pensada para uma integração dos alunos no próprio processo de avaliação. A avaliação assume um carácter fundamental na aprendizagem do aluno, tornando-se decisiva nas práticas sistemáticas de recolha de informação (Perrenoud, 2000), permitindo uma reflexão permanente sobre as metodologias utilizadas, promovendo ajustamentos necessários e objetivos alcançáveis. A avaliação torna-se assim inextinguível na tomada de decisões (Nobre, 2009). Todos os momentos de avaliação, assumiram a sua função reguladora do processo de ensino-aprendizagem e conduziram a alterações necessárias no planeamento. A prática de uma avaliação criterial que identifica as características ou atributos que o desempenho do aluno deve ter, não excluí à partida a possibilidade da maioria dos alunos atingirem as metas pretendidas (Ferraz et al., 1994) deixando claro o que é desejável que todos os alunos aprendam e sejam capazes de fazer, mas também a situação em que cada um se encontra relativamente a essa situação desejável (Fernandes, 2021). Assim,

as modalidades de avaliação utilizadas ao longo do ano nas matérias lecionadas foram desprovidas de um ambiente avaliativo constrangedor, por formas a manter o aluno envolvido num clima de aula que promovesse principalmente a sua aprendizagem.

2.3.1 Critérios de Avaliação

A avaliação criterial supõem a formulação prévia de critérios de avaliação que possibilitem avaliar uma aprendizagem, pressupondo uma definição explícita dos comportamentos a realizar ou a adquirir e a determinação da posição onde o indivíduo se encontra em relação a esses objetivos. Com base nos critérios de avaliação definidas pelo grupo disciplinar, os alunos foram avaliados todos os semestres com um nível de 1 a 5. O nível final atribuído, em cada período, foi atribuído de acordo com o trabalho desenvolvido nas matérias lecionadas, bem como da avaliação nos vários domínios definidos pelo agrupamento. A avaliação na disciplina de educação física no 3º ciclo do ensino básico é alicerçada nas três áreas de Atividades Físicas, Aptidão Física e Conhecimentos e no final de cada semestre, a classificação global do aluno é realizada através da ponderação das três componentes: 70% para as atividades físicas lecionadas e aptidão física, 20% para a área dos conhecimentos e 10% para atitudes e valores.

A escala de avaliação nas matérias, dada pelo nível de desempenho com parâmetros pré-definidos para cada modalidade (desde pré-introdutório até avançado) dava origem a um valor percentual de 0 a 100% definido. Por forma a obter sucesso o aluno atingiu o nível introdução a cinco matérias, sendo que para avaliação seriam observadas as cinco melhores matérias dos alunos (1 jogo desportivo coletivo, 1 disciplina da ginástica e 3 matérias de diferentes subáreas).

Na área da aptidão física, a obtenção de sucesso foi aferida pela Zona Saudável de aptidão física, de acordo com o protocolo FITescola, por idade e por género, sendo o aluno considerado apto com 4 testes dentro da zona saudável de aptidão física. Nesta área, quando os alunos apresentaram valores de índice de massa corporal fora da zona saudável, o diretor de turma e coordenado de educação para a saúde eram informados, no sentido de procurar encaminhar o aluno para um programa de controlo e gestão de peso, articulado com o médico de

família. Na área dos conhecimentos, o desenvolvimento dos temas propostos para cada ano de escolaridade foi tratado e avaliado na dinâmica de trabalho de equipa.

2.3.2 Avaliação Formativa

A avaliação formativa assume um carácter sistemático e contínuo no qual o professor delinea e reajusta o processo de ensino-aprendizagem (Bell, 2007) recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade das aprendizagens e às circunstâncias em que ocorrem (Nobre, 2015). Para Noizet e Caverni (1985) a avaliação da avaliação formativa tem influência em concomitância no professor e no aluno, atingindo um propósito de melhorar e aperfeiçoar o processo que avalia. Segundo Casanova (1999) este resultado é obtido através de uma ação reguladora entre o processo de ensino e aprendizagem, havendo uma adaptação multilateral.

A funcionalidade da avaliação formativa revelou-se fundamental para a revisão do planeamento, para garantir que o perfil das aprendizagens definidas se enquadrava ao nível de desempenho do aluno. Esta modalidade foi aplicada ao longo do ano através da observação dos alunos durante as aulas, registando oportunamente os dados recolhidos da observação, assim como nos momentos posteriores à aula. Contudo a abordagem multimatérias foi um dos fatores que tornou desafiante o registo deste processo avaliativo, o que para controlar a definição das estratégias e instrumentos a utilizar em cada uma das unidades de ensino foi fundamental.

2.3.3 Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa é percecionada como o balanço final, com lugar no final de um segmento de aprendizagem. Com esta modalidade de avaliação pretende-se valorar em definitivo, num dado momento, quando é necessário tomar uma decisão em algum sentido. Este tipo de avaliação apresenta vantagens, de acordo com Ribeiro (1989), como a aferição dos resultados de aprendizagem, a introdução de correções no processo de ensino, o uso de testes sumativos com prestação à classificação. Para Alves (2002), a avaliação sumativa tem o objetivo de certificar as aprendizagens e verificar se os objetivos terminais ou intermédios foram atingidos, podendo assumir duas formas: a avaliação no fim do período de

ensino ou uma avaliação pontual, procurando validar um conjunto de aquisições definidas pelo professor.

Neste sentido, a avaliação sumativa resultou da conversão dos resultados e dados recolhidos da avaliação formativa, sendo o instrumento pedagógico constante nas nossas aulas, de forma a contornar uma forma de avaliação que não permite ao professor em termos de avaliação da aprendizagem, captar o processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno.

Como a sua aplicação permite uma recolha de informação parcelar num processo contínuo de formação, o confronto dos resultados obtidos na avaliação formativa permitiu a atribuição de uma classificação mais justa, permitindo assumir a mesma um carácter diferenciador no balanço sobre o grau a que os objetivos previstos foram alcançados e determinar um valor positivo ou negativo ao processo de aprendizagem do aluno e tomar medidas a médio e longo prazo.

Ao longo do ano letivo, quando era realizada a avaliação sumativa do aluno, o resultado considerado foi sempre a sua melhor classificação obtida.

Futuramente, procuraremos ser capazes de tanto envolver mais o aluno no processo de avaliação, como refinar a nossa capacidade de observação para que a avaliação se afaste de um resultado subjetivo e atingir um processo de avaliação mais transparente e mais justo de acordo com as características da turma.

2.3.4 Autoavaliação e Heteroavaliação

O momento dedicado à autoavaliação, de acordo com Casanova (1999) é onde o sujeito e o objeto identificam-se, e é necessária uma definição de pautas de avaliação que permitam o controlo da subjetividade do sujeito da avaliação. Neste sentido, os critérios de avaliação foram partilhados com os alunos no início do ano e encontravam-se afixados as aprendizagens essenciais a atingir em cada ano de escolaridade na entrada do polidesportivo da escola, sendo que o instrumento utilizado para a realização da autoavaliação foi desenvolvido online, com hiperligações para os critérios de avaliação do agrupamento.

A heteroavaliação constitui um processo importante no ensino, criando a discussão sobre as referências de avaliação, o feedback do professor e os processos de comunicação dos juízos avaliativos (Nobre, 2015). O momento de heteroavaliação coincidia com o momento de autoavaliação, sendo um dos momentos de maior envolvimento do aluno no processo de avaliação e de promoção

dos mecanismos de partilha de saber e entre ajuda, benéficos para a aprendizagem.

2.4 Ensino à Distância

Face à evolução epidemiológica em Portugal da doença COVID-19, tornou-se necessário a implementação de medidas de combate à sua propagação. Estas medidas incluíram a suspensão de atividades educativas e letivas em regime presencial estabelecendo-se o regime de Ensino à Distância (E@D). Neste contexto manteve-se a intencionalidade da ação dos professores de educação física de mobilizarem os alunos para a prática de atividade física.

Perante as orientações, planos e metodologias adotadas pelo Agrupamento de escolas José Estêvão, assim como as orientações do grupo disciplinar de educação física, durante a aplicação de um planeamento que fosse de encontro com as novas necessidades educativas dos alunos, a utilização da plataforma digital *Teams* permitiu um aumento das possibilidades de diversificação dos processos de recolha de informação, assim como se tornou na principal ferramenta de comunicação com os alunos.

Desta forma, ao reunirmos com o GDEF, ficou decidido que a prioridade passava por mantermos os nossos alunos ativos, uma vez que o E@D promove hábitos menos saudáveis e sedentários. As decisões finais foram tomadas em reunião de Núcleo de Estágio em Educação Física onde ficou definido que os conteúdos teóricos abordados, na parte assíncrona da aula, seriam relacionados com a aptidão física, promoção de estilos de vida saudáveis, alimentação saudável e prática ativa de atividade física. Desta forma os conteúdos a abordados foram os seguintes: Comportamento Sedentário; Hidratação; Nutrição; Atividade Física; Desporto; Saúde e Bem-Estar.

Durante as semanas de Ensino à Distância foram estabelecidas as estratégias diversificadas a cada unidade de ensino, almejando sempre o cumprimento de aprendizagens essenciais e de desenvolvimento consideradas imprescindíveis para o bom desenvolvimento do aluno no seguimento das aprendizagens explícitas no programa nacional de educação física. A primeira unidade de ensino, foi desenvolvida em conjunto com o NEEF, articulando a transversalidade das aprendizagens essenciais e abordagem aos conteúdos teóricos destinada a dois anos escolares distintos o 7º ano e o 9º ano.

Em cada uma das sessões, organizámos as aulas por tempo síncrono e assíncrono. No tempo síncrono promovemos a manutenção de hábitos de vida saudáveis de forma a prevenir o sedentarismo inerente ao confinamento através do desenvolvimento das capacidades motoras condicionais e coordenativas dos alunos: Resistência, Força, Flexibilidade e Destreza Geral em sessões de treinos funcionais e atividades rítmicas, onde abordamos atividades rítmicas e expressivas. Neste período decidimos introduzir a matéria de Dança Aeróbica, rentabilizando o tempo de contato com os alunos e a lecionação dos conteúdos programáticos. Durante o tempo assíncrono da aula, dedicámo-nos aos conteúdos teóricos relacionados com a aptidão física, expondo-se os benefícios para a saúde em todas as faixas etárias, promovendo-se estilos de vida saudáveis e enaltecendo a importância da prática de atividade física.

Devido ao contacto com os alunos ser limitado aos 90 minutos semanais, todas as semanas eram propostos exercícios para os alunos realizarem ao longo da semana, procurando a manutenção de um estilo de vida saudável e combatendo a tendência sedentária inerente ao confinamento. Estes exercícios promovidos em formato de desafios semanais, permitiam também um contacto mais próximo com os alunos e um envolvimento ativo dos alunos na sua própria aprendizagem, mas também o reconhecimento da influência da educação física na motivação e autoestima dos alunos.

O período de Ensino à Distância, trouxe-nos um ano letivo de aprendizagem humana e aprendizagens multidisciplinares, não só pelas mudanças necessárias num curto espaço de tempo, alicerçadas pela experiência do agrupamento no ano letivo anterior, o que nos permitiu ter delineadas desde o início, as plataformas utilizadas para entrar em contacto com os alunos, sem nenhum tempo de latência entre o fim da atividade presencial e o início da atividade de E@D. Este período permitiu-nos concluir o quão importante é a interação social que existe quando se leciona educação física num ensino presencial, aspeto dificilmente abordável num ensino à distancia.

Área 2 - Atividades de Organização e Gestão Escolar

A área dedicada às atividades de organização de gestão escolar procura uma compreensão do modo e conteúdos de intervenção dos professores na gestão

da escola e a integração dos conhecimentos teóricos adquiridos na unidade curricular de Organização e Administração escolar. As atividades realizadas durante o estágio promoveram práticas de trabalho em colaboração, assim como a compreensão da dinâmica de funcionamento das escolas e as suas singularidades. Ao longo do ano letivo realizámos assessoria ao cargo de Direção de turma, da turma à qual lecionámos aulas de educação física. Neste acompanhamento a um cargo de gestão intermédia foram desempenhadas funções dentro de todo o espectro de intervenção realizada pelo professor responsável. Segundo Boavista & Sousa (2013), o diretor de turma tem duas áreas de intervenção, a docência e a gestão, sendo assim responsável pela relação entre alunos, professores e encarregado de educação.

Tivemos a oportunidade de adaptar o nosso conhecimento teórico às necessidades do contexto escolar, bem como moldar a nossa ação de acordo com as necessidades de intervenção, num ano em que a adaptação e a novidade influenciavam a sua dinâmica. Estivemos disponíveis no horário de atendimento aos encarregados de educação, analisando as faltas dos alunos e as justificações dos encarregados de educação às mesmas, primando por comunicar de forma aberta e assertiva visando diminuir o constrangimento causado pelo distanciamento físico. Assim que a situação epidémica não permitiu cumprir com estas responsabilidades presencialmente, o horário foi cumprido na íntegra através de reuniões online.

Contudo, o maior desafio nesta área foi a integração da turma no plano de inovação, no qual o cargo de gestão intermédia fazia cumprir um papel de gestor do currículo e de intermediário entre os professores incluídos no projeto e a direção da escola, assim como perante entidades governamentais, como presenciado na reunião com a Direção geral dos estabelecimentos escolares. Neste sentido, a assessoria ao cargo foi elevada à compreensão e envolvimento na gestão do currículo realizada pelo cargo, através da coordenação e liderança na promoção do trabalho colaborativo, que contribuiu para proporcionar uma linha de orientação e direção da escola, convocando a intervenção de todos os atores educativos, tal como reconhecido por Alarcão & Tavares (2003). Este tipo de gestão curricular observada contribuiu para a estruturação de uma perceção mais abrangente da intervenção influente do diretor de turma.

Para uma melhor compreensão da gestão de currículo, foi levada a cabo a assessoria ao diretor de turma na lecionação das disciplinas de Oferta Complementar e Educação para a Cidadania. Ambas as disciplinas, geridas numa perspetiva *Hands-on*, onde o conhecimento chega ao aluno através da experiência, em situações concebidas para que a manipulação do conteúdo como objeto de estudo torne o conhecimento abstrato, mais concreto, (O. Ekwueme et al., 2015) procuraram a conceção do projeto educativo do agrupamento.

A responsabilidade involuta ao cargo levou-nos a procurar as ramificações deste pilar da gestão intermédia escolar, incorporando a sua visão integradora dos recursos da escola e comunidade educativa, com o seu compromisso de mudança e criatividade na resposta a adversidades, e compromisso pela melhoria das aprendizagens dos alunos. Não se cingiu apenas ao acompanhamento e apoio na direção de turma, através do cumprimento de tarefas burocráticas como justificação de faltas, comunicação de informações relevantes aos encarregados de educação através do sistema digital de Gestão Integrada da Administração Escolar (GIAE), mas também por intermédio do apoio na gestão do currículo da turma, e na lecionação das disciplinas onde a gestão do currículo compete.

Com esta assessoria encontramos o cumprimento de um papel de direção de turma nos processos de gestão curricular, onde intervém como professor, mediador, gestor e líder de equipas pedagógicas. Afirmou-se o papel do diretor de turma, num contexto de uma escola investigativa, reflexiva acerca da ação de todos os agentes educativos, como um líder na gestão do currículo e de equipas pedagógicas, mas também pela experiência que transporta, capaz de promover mudanças e inovações nos outros professores e na comunidade educativa.

Área 3- Projetos e Parcerias

O presente capítulo pretende percorrer as competências de conceção, construção, desenvolvimento, planificação e organização de projetos educativos curriculares desenvolvidas.

Desta forma foram desenvolvidos dois projetos educativos: os Jogos Olímpicos Escolares, que englobava o trabalho realizado por dois núcleos de estágio, tendo sido dada continuidade a este projeto; e o projeto educativo “À

Descoberta”, que visava promover atividades físicas radicais e jogos tradicionais portugueses.

2.5. Jogos Olímpicos Escolares

Como supracitado, este projeto englobava o trabalho desenvolvido por dois núcleos de estágio, uma vez que no ano letivo anterior não havia sido possível aos nossos colegas realizarem esta atividade. Assim, a nossa ação passou por dar continuidade ao projeto, integrando os três valores olímpicos: Excelência, Amizade e Respeito.

Ao programar a conceção do evento procurámos ter em atenção o seu enquadramento numa realidade escolar condicionada pelo distanciamento social e pelo risco de contágio do SARS-CoV-2. Procurámos também promover um ambiente de inclusão e de responsabilidade social, oferecendo uma prática desportiva variada e a transmissão de saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa, motivando o entendimento sobre responsabilidade social dadas as limitações no contacto interpessoal. Assim, inicialmente elaborámos um levantamento dos recursos temporais, materiais e humanos que tínhamos disponíveis, de forma a realizar um projeto adequado. Realizámos o regulamento da prova, onde definimos o número de inscrições possíveis e medidas de prevenção ao contágio do SARS-CoV-2 a tomar, assim como a identidade visual e o cartaz para divulgação do evento. Para que a operacionalização do evento fosse facilitada aos alunos, foi realizada uma planificação de espaços e quadro competitivo, o que nos permitiu a limitação das deslocações dos alunos apenas para os espaços designados.

A designação das tarefas de cada um dos elementos da organização do evento foi realizada em função da participação voluntária dos alunos do ensino profissional, sendo que a sua participação permitiu colmatar as funções a cumprir em relação ao número de alunos e professores disponíveis para a realização do evento.

Assim, o nosso evento promoveu uma competição dividida em 4 escalões, 6 equipas mistas em cada um dos escalões, com participação nas modalidades de Atletismo, Ginástica, Boccia, Badminton, Voleibol, Basquetebol, Futebol e Andebol. A inscrição dos alunos foi realizada através do professor de educação física da

turma, permitindo o envolvimento de cada um dos professores na participação da sua turma e operacionalização do evento.

O planeamento deste evento com o contributo dos voluntários e professores permitiu que o programa fosse cumprido na íntegra, desde a cerimónia de abertura até à entrega dos prémios. Participaram neste evento 200 alunos, desde o 6º ano até ao 9º ano de escolaridade, sendo atribuídos prémios aos 3 melhores classificados de cada escalão de cada modalidade.

Este evento assumiu um carácter formador evidente, ao permitir uma participação responsável dos alunos num evento desportivo com uma vertente social proeminente, assim como o cumprimento protocolar de um evento Olímpico.

Ao refletirmos sobre o evento, reconhecemos a colaboração prestada pelo grupo disciplinar e alunos do ensino profissional, assim como o impacto na educação olímpica dos alunos, no entanto, reconhecemos as oportunidades de melhoria. Tratando-se de um evento com previsão de continuidade dentro do agrupamento de escolas, através de categorias adaptadas, assim como o recrutamento de alunos para a participação nas mesmas, e excetuando a condicionante pandémica, a extensão dos quadros competitivos e dias do evento, permitirá que o alcance deste evento possa abranger uma maior massa populacional exterior à comunidade escolar como encarregados de educação, mas também funcionários e restantes professores do grupo disciplinar. Esta inclusão poderá ser fortalecida através de atividades e ações de formação relacionadas com o tema do evento.

2.6. “À Descoberta”

O evento consistiu numa atividade lúdico-desportiva, destinada a 200 alunos da Escola Básica nº2 de São Bernardo do primeiro ciclo e com a duração de 1 dia. Este evento almejou a promoção de jogos tradicionais portugueses e atividades desportivas radicais. As atividades selecionadas foram: escalada e rappel, tiro ao alvo, jogo da corda, jogo do mosquito, jogo da raposa, estafetas com pneus, labirinto cego, malha, jogo dos sacos e o jogo da macaca.

Durante a conceção do evento foram delineados objetivos gerais e específicos, assim como uma análise SWOT do potencial impacto do evento, criando linhas orientadoras para uma intervenção pedagógica objetiva. Nesta etapa

de concepção foram analisados os recursos humanos, materiais e espaciais disponíveis. Foi possível novamente contar com a colaboração dos alunos do ensino profissional de Desporto para o cumprimento de medidas de segurança e de contenção de contágio do SARS-CoV-2, assim como para melhor orientação dos alunos entre cada estação de atividades.

Para a participação neste evento foram definidas 200 inscrições como o limite seguro e facilitador da operacionalização de um evento onde a segurança do aluno tinha um papel fulcral para a maximização do seu envolvimento nas atividades durante os 15 minutos destinados para cada uma das atividades.

A concepção e operacionalização foi possível sem serem enfrentados desafios limitadores, para além do constrangimento causado pela pandemia, existindo uma plena coordenação com os alunos do ensino profissional de desporto que colaboraram connosco e as professoras titulares das turmas.

A participação no evento foi avaliada pelos alunos através do preenchimento de uma ficha com uma escala de 5 níveis de satisfação representados por *smiles* para cada uma das atividades realizadas, sendo possível avaliar o impacto das atividades lúdicas. Após análise do questionário conclui-se que além do envolvimento positivo nas atividades realizadas pelos alunos, as atividades preferidas foram a escalada e rappel, assim como estafetas com pneus.

Em suma, o evento realizado demonstrou ter um impacto positivo na comunidade escolar, tendo sido manifestado pela direção do agrupamento a vontade de dar continuidade ao evento em escolas primárias do agrupamento. Acreditamos que este impacto foi resultado de uma concepção conscienciosa, traduzindo-se numa boa operacionalização das atividades, e facilitado pela envolvimento de diversos agentes educativos. Os alunos do ensino profissional assumiram um papel de destaque, afirmando-se numa colaboração imprescindível para uma dinâmica segura e clima positivo para uma participação dos alunos do ensino primário com envolvimento enriquecedor.

Área 4- Atitude ético profissional

No decorrer do ano letivo a ética profissional foi uma dimensão sempre presente no dia-a-dia escolar, desde o compromisso com as aprendizagens dos alunos, demonstrando-nos também sempre disponíveis para a escola e projetos

educativos a desenvolver. Neste plano, a prática docente é caracterizada pelo constante questionamento, sobre o que é justo ou certo, sendo nós como professores estagiários, alunos comprometidos pela criação de princípios basilares para a nossa intervenção, e como professores, agentes transmissores de uma filosofia que se projeta em todas as dimensões da prática supervisionada.

Como referido por Graça (2014), “cada profissional é chamado a empenhar-se na construção da sua própria identidade profissional, e isso é fundamental.” (p.44). A presença em todas as tarefas realizadas proporcionou as aprendizagens necessárias para a construção dos princípios supracitados, o que se traduziu na definição de uma identidade ética consistente.

Com a familiarização do contexto, o compromisso com as aprendizagens dos alunos tornou-se cada vez maior, e neste compromisso, as nossas aprendizagens ligadas à ação no nosso meio tornaram-se imperativas para atender às especificidades dos nossos alunos. Assim, a nossa envolvimento com a assessoria deu um sentido longitudinal às nossas aprendizagens, permitindo-nos alargar o nosso espectro de ação enquanto agentes educativos e tornar o contexto da nossa escola uma fonte de aprendizagens para o nosso desenvolvimento. Este envolvimento favoreceu o nosso sentido de missão, aquele que nos fez aceitar o desafio do estágio pedagógico, e assumir um pacto moral para com o clima escolar, procurando todos os dias contactar com alunos, professores e funcionários.

A Professora orientadora assumiu também um papel fundamental, influenciando as nossas práticas ético-profissionais. Desde os primeiros momentos de estágio promoveu um clima de grupo dentro do nosso núcleo, de forma a que todos estivéssemos presentes em simultâneo em todas as atividades e nos momentos de maior trabalho. Com esta orientação, aprendemos a valorizar e analisar todas as oportunidades e momentos para os tornar em aprendizagens significativas para a nossa ação.

Durante um estágio pedagógico intenso e rico em experiências, fomos construindo a nossa identidade enquanto agente educativo, deslindando a nossa filosofia profissional e assumindo sempre um compromisso com a profissão, sendo sempre conscientes do nosso maior propósito e atingindo a nossa realização pessoal e profissional através da educação dos nossos alunos. Neste percurso, a inovação das nossas capacidades e a constante reflexão sobre a nossa prática demonstrou ser a ferramenta essencial para um contributo decisivo no meio

escolar, desde a reflexão sobre as nossas situações de aprendizagem até às nossas interações com todos os agentes de ensino.

2.7. Questões dilemáticas

Como referido anteriormente, a nossa estratégia tinha como alicerces dois conceitos metodológicos que procuravam cumprir o objetivo de contribuir para o desenvolvimento integral da turma, respeitando o nível de cada um dos alunos. As personificações destes conceitos representavam da mesma forma dois desafios com os quais nunca tínhamos experimentado ou simulado durante o nosso percurso académico.

Para cumprir com este objetivo, a abordagem através da lecionação multimatérias e o planeamento por etapas orientaram a nossa operacionalização como agente de ensino, e nesse sentido, todo o nosso trabalho se orientou para o domínio desta abordagem.

Esta questão dilemática foi o desafio que se prolongou ao longo do ano letivo e estava na fonte da procura e contínua indagação. Sendo uma questão metodológica, a questão ramificava-se pelas abordagens pedagógicas e gestão da fadiga do professor e dos alunos ao longo do ano letivo. Como abordar o ensino de educação física através de uma metodologia multimatérias a partir da primeira aula? Como garantir aprendizagens significativas ao longo do ano conciliando os diferentes níveis de desempenho na turma? Como operacionalizar diferenciação pedagógica e garantir um clima de aprendizagem e motivação na tarefa evidenciando uma clara integração de todos os alunos? Como consolidar esta metodologia como ferramenta ideal para o ensino atentando uma gestão da turma eficaz? Como aplicar uma metodologia multimatérias utilizando a observação como ferramenta primordial para avaliação contínua do desempenho dos alunos através de uma avaliação criterial?

Todas estas questões emergiram, derivado do principal desafio de tornar real o ensino por multimatérias, tendo em conta a familiarização com a turma e as suas capacidades. A seleção de grupos homogéneos e heterogéneos, através do aprofundamento da avaliação das capacidades dos alunos e o seu comportamento foi uma estratégia que se demonstrou desafiante de concretizar. Muitas vezes os objetivos não foram concretizados de acordo com o planeado, e cada um dos casos onde não foi possível uma operacionalização favorável a um ensino com

aprendizagens significativas, exigia uma reflexão sobre as estratégias utilizadas para manipulação do clima da aula e reincidência dos casos de indisciplina por forma a criar uma interação positiva dos alunos com a disciplina.

CAPÍTULO III- APROFUNDAMENTO DO TEMA-PROBLEMA

PERCEÇÃO DO PROFESSOR ESTAGIÁRIO E RESPETIVOS ALUNOS SOBRE A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Resumo: Este estudo teve por objetivo investigar sobre as percepções do professor estagiário e dos respectivos alunos em 5 dimensões da intervenção pedagógica: “Instrução”, “Planeamento e Organização”, “Relação Pedagógica”, “Disciplina” e “Avaliação” e observar a existência de divergências de percepções entre professor estagiário e respectivos alunos. Através da identificação das divergências sobre a forma de perceber o processo de intervenção pedagógica na aula por parte do professor estagiário e dos respectivos alunos, pretende-se contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Foi aplicado um questionário construído “em espelho” adaptado dos questionários de qualidade pedagógica no ensino secundário para professor/aluno de (Ribeiro da Silva, 2017) estruturados em duas partes: a primeira constituída por questões de resposta fechada, em escala tipo Likert, composta por um conjunto de 44 indicadores, em relação aos quais os participantes deveriam manifestar o grau de concordância.

O mesmo foi aplicado ao professor estagiário e aos respectivos alunos, em dois momentos distintos do ano letivo (1º semestre e 2º semestre). Os resultados obtidos indicam que existiu convergência de percepções em todas as dimensões do primeiro para o segundo momento, mas também aspetos nos quais existiram divergências entre a percepção de ambos, maioritariamente entre indicadores. Concluindo-se que a diminuição das divergências em todas dimensões entre os alunos e professor, reforçam a prática pedagógica exercida ao longo do ano letivo.

Palavras-chaves: Convergências, Divergências, Intervenção pedagógica, Alunos, Professores.

INTERN TEACHER AND HIS STUDENT'S PERCEPTION ON PEDAGOGICAL INTERVENTION IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES.

Abstract: This study aimed to investigate the perceptions of the trainee teacher and their students in the five dimensions of the pedagogical intervention: "Instruction", "Planning and Organization", "Pedagogical Relationship", "Discipline" and "Assessment" and to observe the existence of divergences of perceptions between the teacher and their students. By identifying divergences on how to understand the pedagogical intervention process in the classroom by the teacher and the respective students, it is intended to contribute to the improvement of the teaching-learning process.

The students and the intern teacher were surveyed in the same questionnaire at two different moments during the school year calendar (1st semester and 2nd semester). The survey was adapted from the pedagogical quality questionnaires in secondary education for teacher/student (Ribeiro da Silva, 2017) structured in two parts: the first consisting of closed-response questions, on a Likert-type scale, composed of a set of 44 indicators, wherein the participants should express their degree of agreement.

The results obtained indicate that there was a convergence of perceptions in all dimensions from the first to the second moment, but also items in which there were divergences between the perceptions of both, mainly among indicators of each dimension. It is concluded that the reduction in divergences in all dimensions between students and teacher reinforces the pedagogical practice exercised throughout the school year.

Keywords: Convergences, Divergences, Pedagogical Intervention, Students, Teachers

Introdução

O processo de ensino-aprendizagem define-se como o espaço-tempo de responsabilidade do professor, o qual congrega a forma e o conteúdo ao ensinar, promovendo o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno (Bassedas et al., 1998).

A aprendizagem é um processo dinâmico, onde as experiências interativas ativam as estruturas cognitivas que se pretendem trabalhar para se tornarem essenciais para orientações futuras (Bigge, 1977). Assim, a aprendizagem traduz-se na apropriação e construção do conhecimento. A aprendizagem do aluno como processo dinâmico permite a construção de sentidos e significados na relação com o conhecimento humano. A formação integral, o desenvolvimento de competências e habilidades constituem o objetivo central do processo de ensino-aprendizagem que irão capacitar o aluno para se inserir no conhecimento e na vida.

Ao processo de ensino-aprendizagem está inerente a intervenção pedagógica, que nesta investigação definimos como a ação interventiva de compreender o processo de ensino-aprendizagem com verticalidade nas formas de se ensinar que alcancem o aluno, constituindo sentido e significado no desenvolvimento harmonioso do conhecimento (Bassedas et al., 1998), assentando no pressuposto de que é o modo com que se ensina que onde se encontra as potencialidades que viabilizam, induzem e facilitam a aprendizagem do outro (Roldão, 2010). No ensino-aprendizagem é imprescindível que o aluno seja sempre observado como um participante ativo no processo.

Observando o quadro conceptual da intervenção pedagógica e as suas dimensões, com esta investigação procuramos identificar a convergência entre a percepção do aluno e respetivo professor estagiário sobre a intervenção pedagógica na disciplina de Educação Física em dois momentos distintos, início e conclusão do nosso estágio pedagógico.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A importância do conhecimento da percepção sobre a intervenção pedagógica do professor é referida na literatura como fundamental para o sucesso no ensino-aprendizagem, facilitando a revisão do planejamento e elevando o índice de motivação do aluno (Hernández et al., 2007). Neste contexto, o conhecimento da percepção dos alunos relativamente à nossa intervenção pedagógica nas diferentes dimensões pedagógicas, orientam as nossas decisões nas diferentes estratégias e metodologias a utilizar.

Ao estudar o tema intervenção pedagógica, é importante refletir sobre as suas diversas dimensões de forma a orientar o professor no processo dinâmico, científico e criativo do ensino-aprendizagem. Consideramos nesta investigação as seguintes dimensões da intervenção pedagógicas: o planejamento e organização, a instrução, a relação pedagógica, a disciplina e a avaliação.

De forma abrangente entendemos o processo de planejar como a descrição e organização antecipada dos objetivos a atingir, os meios e os métodos a utilizar (Garganta, 2006) e no ensino da Educação Física consideramos sempre de primordial importância as opções metodológicas, a preparação do processo de ensino-aprendizagem, que inclui a clara definição dos objetivos específicos, a programação das atividades, a análise e a seleção das mesmas, os estilos de ensino e a seleção do material didático, assim como as estratégias utilizadas na aula para gerir os comportamentos dos alunos, o tipo de feedback e a avaliação e observação (Piéron, 2005).

Uma das competências fundamentais do professor é a capacidade de transmitir a informação, onde a comunicação assume um processo primordial. A comunicação é um fenómeno complexo e subjetivo, envolvendo fatores de difícil compreensão e entendimento, pois cada um dos intervenientes assume uma conceção face a uma mesma representatividade do processo informativo real (Mesquita et al., 2008). Como linha orientadora, considerámos a instrução como o processo de transferência e compreensão dos significados para facilitar a aprendizagem (Graça, 2001), conscientes, porém, da importância que durante a transmissão de uma tarefa motora, o aluno recebe uma quantidade de estímulos na informação que é, geralmente, superior à que pode tratar (Famose, 1983).

A relação pedagógica, intensivamente investigada em França, e transversal a várias disciplinas como a psicossociologia, a psicoterapia ajudou-nos a compreender “os fenómenos relacionais em diferentes situações humanas, desde a situação terapêutica até às relações na empresa” (Postic, 2008, pag.17). Na nossa investigação, adotamos o conceito de relação pedagógica como a interação educativa, resultado da construção e desenvolvimento do processo educativo formal com o propósito de alcançar os objetivos

pedagógicos delineados (Trindade, 2009), constituindo-se na combinação de quatro fatores (autoridade, afeto, ajuda e conflito) sendo o núcleo conceptual que nos permite caracterizar o tipo de relações que desenvolvemos e, entendida em função dos compromissos e das finalidades educativas inerentes à Escola, enquanto organização.

A dimensão disciplina, procura promover a harmonia do ensino-aprendizagem, eliminando ou reduzindo os estímulos perturbadores do processo, conseguido através da adoção de estratégias que permitam o controlo eficaz dos alunos através da implementação de regras de comportamentos e otimização o tempo motor do aluno, pois a maioria dos comportamentos de desvio surgem quando o aluno se encontra menos ativo (Piéron, 1984).

A avaliação é uma das dimensões que otimiza o processo de ensino-aprendizagem, no sentido que acompanha a progressão da aprendizagem do aluno, identificando as metas atingidas e as que necessitam de mais acompanhamento ou diferentes estratégias, sendo assim, um processo facilitador de ajustamento do planeamento. No contexto da nossa investigação, observamos o processo de avaliação com três funções distintas, a regulação do processo de ensino-aprendizagem facilitando uma ação didática eficaz, a validação de competências e a seleção/orientação que procura definir o prognóstico sobre uma nova situação de aprendizagem (Cardinet, 1983).

2. OBJETIVOS

Com a realização deste estudo pretendemos perceber se a perceção do professor e do aluno, relativamente à intervenção pedagógica do professor estagiário, é convergente ou divergente. Especificamente, procuramos determinar se:

1. Existe concordância entre a perceção do professor e dos alunos, relativamente à intervenção pedagógica do professor estagiário na disciplina de Educação física.
2. Existe concordância entre a perceção do professor e dos alunos, relativamente à evolução nas diversas dimensões da intervenção pedagógica do professor estagiário na disciplina de Educação física, especificamente nas dimensões:
 - a. Planeamento e organização;
 - b. Instrução;
 - c. Relação pedagógica;
 - d. Disciplina;
 - e. Avaliação.

3. METODOLOGIA

Seguindo a metodologia de Estudo de Caso, este estudo observou as seguintes fases planeamento, recolha de dados, análise dos dados e apresentação de resultados do conjunto de perceções de dois agentes de ensino, o professor e alunos (Coutinho, 2011, p. 293), e teve por base uma metodologia quantitativa, tendo sido utilizadas técnicas de estatística descritiva recorrendo à média e mediana como medidas de tendência central, ao desvio padrão como medida de dispersão. o tratamento de questões de natureza fechada, através do programa IBM SPSS STATISTICS 26 e de uma análise dos dados trabalhada em espelho (professor – alunos).

No tratamento dos dados foi utilizado o IBM SPSS STATISTICS 26, versão 26, para o tratamento das questões de resposta fechada, às quais corresponde um valor quantitativo de forma a possibilitar o tratamento estatístico: nunca - 1; raramente - 2; algumas vezes - 3; muitas vezes - 4 e sempre - 5.

Este estudo, no âmbito da intervenção pedagógica, teve por base uma metodologia de investigação quantitativa, onde foi realizada uma análise descritiva.

As questões de natureza aberta não foram alvo deste estudo, perspetivando-se o tratamento das questões abertas numa futura publicação em artigo.

A identificação das discordâncias entre a perceção do professor estagiário e os seus alunos será apresentada num gráfico de perfil que será interpretado quanto à sua forma e nível. O teste Wilcoxon será utilizado para perceber se houve diferenças significativas nas perceções dos alunos, após a aplicação de estratégias de intervenção pedagógica, sendo que valores inferiores a 0,05 representam diferenças significativas entre os resultados.

A indexação dos 44 indicadores às seis dimensões da intervenção pedagógica, foram consideradas de acordo com as propostas de Siedentop, 1983 (cit por Carreiro da Costa & Onofre, 1994) e do perfil de desempenho profissional (decreto-lei nº240/2001 de 30 de agosto): instrução, planeamento e organização; disciplina; relação pedagógica; disciplina e Avaliação.

4. AMOSTRA

O questionário foi aplicado à turma do 7º ano de escolaridade da escola José Estevão em Aveiro, constituída dos 28 alunos.

A amostra do nosso estudo era constituída por 64% de alunos do sexo feminino e 36% do sexo masculino, com idade compreendidas entre os 11 e os 12 anos de idade, sendo à data da aplicação do questionário a média de idade de 12 anos.

Para os alunos da amostra, as três principais características de um “bom professor” são o ser justo (60,7%), simpático (57,1%) e compreensivo (53,5%).

A versão em “espelho” do questionário aplicado aos alunos, foi também respondido pelo professor estagiário de 24 anos de idade.

De seguida apresentamos a tabela 2 que apresenta a caracterização dos alunos da nossa amostra.

Tabela 2 - Caracterização da amostra

		N	%
Género	Masculino	10	35,7%
	Feminino	18	64,3%
Idade	11	3	10,7%
	12	22	78,6%
	13	3	10,7%

A amostra é composta por elementos do sexo masculino e 18 do sexo feminino com idade compreendidas entre os 11 e os 13 anos, havendo uma maior presença de elementos com 12 anos (78,6%).

5. INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

Para a realização do estudo foram aplicados dois questionários construídos em “espelho” designados “Questionário de Intervenção Pedagógica do professor de educação física”, adaptado dos questionários de qualidade pedagógica no ensino secundário para professor/aluno de (Ribeiro da Silva, 2017) e o “Questionário sobre Perceção da Intervenção Pedagógica do Professor por Alunos”. Ambos os questionários seguiam a mesma matriz e objetivos das questões, no entanto, o questionário aplicado ao aluno foi adaptado relativamente à terminologia, ajustando-a tanto ao seu nível cognitivo, como à escala das respostas.

Os questionários apresentavam-se estruturados em duas partes: a primeira constituída por questões de resposta fechada indexadas às dimensões, em escala tipo Likert, composta por dois grupos, a intervenção pedagógica com 44 indicadores e a opinião do aluno/professor com 3 itens, em relação aos quais os participantes manifestaram o seu grau de concordância, em 1 (nunca), 2 (raramente), 3 (muitas vezes) e, (muitas vezes) e 5 (sempre); a tabela 2 apresenta a indexação de cada indicador à respetiva dimensão.

De seguida apresentamos a tabela referente à indexação dos itens a cada uma das dimensões de intervenção pedagógica.

Tabela 3 - Indexação dos Itens às dimensões de intervenção pedagógica

Dimensão	Itens
Instrução	2, 10, 13,21,25, 29, 30, 34, 35, 37, 38, 39, e 40
Planeamento e Organização	1, 3, 4, 5, 6, 12, 26 e 44
Relação Pedagógica	9, 11, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 24, 27, 36, 42 e 43
Disciplina	7, 14, 23 e 28
Avaliação	8, 15, 31, 32, 33 e 41

Através da indexação dos itens a cada uma das dimensões de intervenção pedagógica, entendemos uma maior presença de itens referentes às dimensões Instrução e Relação Pedagógica.

A confidencialidade e anonimato das respostas foram garantidas através da não identificação dos participantes. Os participantes foram informados da confidencialidade dos dados, da possibilidade de não participarem e que os resultados seriam objeto de análise apenas para fins académicos e estatísticos.

Os questionários foram aplicados no início do ano letivo, dia 19 de novembro e no final do ano letivo, dia 6 de abril, tendo a aplicação aos alunos sido feita por um professor estagiário do mesmo núcleo no primeiro momento, e por uma professora da turma no segundo momento. Neste sentido, como representado, a aplicação dos questionários seguiu uma sequência temporal racional, ou seja, conciliando o calendário escolar com os prazos definidos pelo guião de Estágio Pedagógico, a aplicação dos questionários foi estratégica, para evitar possíveis incoerências nas respostas dos alunos. Para facilitarmos o seu preenchimento, os alunos responderam aos questionários nos momentos iniciais da aula, para o realizarem com a maior tranquilidade possível. O anonimato foi garantido através da criação de um código base de fácil perceção e compreensão, não sendo possível a identificação da amostra. Assim, na entrega do primeiro questionário, pedimos aos alunos para registassem o código que se encontrava no canto superior direito de cada questionário.

A planificação da investigação seguiu uma tipologia de estudo-caso e posteriormente envolveu o estudo intensivo e detalhado de uma entidade definida: o caso (Coutinho, 2011). Para tal, centrámo-nos em algumas características reconhecidas por Coutinho (2011, p.294): estudo de limitado por fronteiras temporais, com intenção e direção nas perceções do professor e alunos sobre a mesma intervenção, com especificidade à turma do 7º ano de escolaridade e com a preservação de um ambiente propício ao preenchimento dos questionários.

6. RESULTADOS

Na Tabela 4 apresentam-se os resultados relativos à percepção dos alunos nas cinco dimensões no primeiro e segundo momentos da aplicação do questionário.

Tabela 4 - Resultados relativos à percepção dos alunos nas cinco dimensões nos 2 momentos de observação

		Média	Desvio Padrão	Mediana	Mínimo	Máximo
1º momento	Dimensão avaliação	3,99	0,60	4,00	2,67	5,00
	Dimensão relação pedagógica	3,94	0,43	3,96	2,69	4,62
	Dimensão disciplina	3,50	0,49	3,50	2,00	4,25
	Dimensão instrução	4,25	0,44	4,35	3,15	4,85
	Dimensão planeamento e organização	4,02	0,31	4,06	3,13	4,63
2º momento	Dimensão avaliação	4,08	0,46	4,17	2,67	4,67
	Dimensão relação pedagógica	4,03	0,32	4,08	2,85	4,46
	Dimensão disciplina	3,43	0,38	3,38	2,50	4,25
	Dimensão instrução	4,29	0,42	4,42	2,69	4,69
	Dimensão planeamento e organização	4,06	0,33	4,13	3,25	4,63

No primeiro momento, os níveis mais elevados de percepção da Intervenção Pedagógica do professor foram apresentados na Dimensão instrução (Média: 4,25; Desvio Padrão: 0,44; Mediana: 4,35; Mínimo: 2,00; Máximo: 4,25) sucedida pelas dimensões planeamento e organização (Média: 4,02; Desvio Padrão: 0,31; Mediana: 4,06; Mínimo: 3,13; Máximo: 4,63), avaliação (Média: 3,99; Desvio Padrão: 0,60; Mediana: 4,00; Mínimo: 2,67; Máximo: 5,00) e relação pedagógica (Média: 3,94; Desvio Padrão: 0,43; Mediana: 3,96; Mínimo: 2,69; Máximo: 4,62), sendo a dimensão disciplina (Média: 3,50; Desvio Padrão: 0,49; Mediana: 3,50; Mínimo: 2,00; Máximo: 4,25) a que apresentou níveis mais baixos.

No segundo momento os níveis mais elevados de percepção da Intervenção Pedagógica do professor foram igualmente apresentados na dimensão instrução (Média: 4,29; Desvio Padrão: 0,42; Mediana: 4,42; Mínimo: 2,69; Máximo: 4,49) sucedida pelas dimensões avaliação (Média: 4,08; Desvio Padrão: 0,46; Mediana: 4,17; Mínimo: 2,67; Máximo: 4,67), planeamento e organização (Média: 4,06; Desvio Padrão: 0,33; Mediana: 4,13; Mínimo: 3,25; Máximo: 4,63) e relação pedagógica (Média: 4,03; Desvio Padrão: 0,32; Mediana: 4,08; Mínimo: 2,85; Máximo: 4,46), sendo também a dimensão disciplina (Média: 3,43; Desvio Padrão: 0,38; Mediana: 3,38; Mínimo: 2,50; Máximo: 4,25) a que apresentava níveis mais baixos.

Nas Tabelas 5 e 6 são apresentados os resultados relativos à percepção dos alunos, onde aplicámos o teste de Wilcoxon para comparação das dimensões da Intervenção Pedagógica do professor estagiário entre os dois momentos.

Na seguinte tabela são apresentados os resultados do teste Wilcoxon para comparação entre cada dimensão, em cada um dos momentos.

Tabela 5 - Resultados do teste Wilcoxon para comparação entre cada dimensão em cada um dos momentos

		N	Posto Médio	Soma dos postos
Avaliação (M1) - Avaliação (M2)	Postos Negativos	10	14,80	148,00
	Postos Positivos	16	12,69	203,00
	Empates	2		
	Total	28		
Relação pedagógica (M1) - Relação Pedagógica (M2)	Postos Negativos	11	12,68	139,50
	Postos Positivos	15	14,10	211,50
	Empates	2		
	Total	28		
Disciplina (M1) – Disciplina (M2)	Postos Negativos	12	11,67	140,00
	Postos Positivos	9	10,11	91,00
	Empates	7		
	Total	28		
Instrução (M1) - Instrução (M2)	Postos Negativos	13	12,38	161,00
	Postos Positivos	13	14,62	190,00
	Empates	2		
	Total	28		
Planeamento e organização (M1) - Planeamento e organização (M2)	Postos Negativos	11	14,82	163,00
	Postos Positivos	16	13,44	215,00
	Empates	1		
	Total	28		

Postos Negativos. $M1 < M2$

Postos Positivos. $M1 > M2$

Empates. $M1 = M2$

É possível observar um número superior de postos positivos nas dimensões: Avaliação, Relação Pedagógica e Planeamento e Organização. Em contrapartida, é possível observar um número superior de postos negativos na Dimensão Disciplina e um igual número de postos negativos e positivos na dimensão instrução.

Tabela 6 - Significado estatístico dos resultados obtidos nos questionários dos alunos do teste Wilcoxon para comparação entre cada dimensão em cada um dos momentos

	Avaliação	Relação pedagógica	Disciplina	Instrução	Planeamento e organização
Z	-,702 ^a	-,917 ^b	-,871 ^b	-,369 ^a	-,629 ^a
Significância Assintótica (Bilateral)	0,483	0,359	0,384	0,712	0,529

a. Com base em postos negativos.

b. Com base em postos positivos.

Não se observam diferenças significativas ($p > 0,05$) em todas as dimensões entre os dois momentos relativamente à percepção dos alunos sobre a intervenção pedagógica do professor estagiário.

Na tabela 7 apresentam-se os resultados da percepção dos alunos relativos aos indicadores da dimensão instrução no primeiro e segundo momento.

Tabela 7 – Estatística descritiva da dimensão instrução no primeiro e segundo momento

	1º momento					Prof.	2º momento					Prof
	M	sd	Alunos				M	Sd	Alunos			
			md	Min	máx				Md	min	máx	
O professor nas aulas de educação física...												
2. ... os conteúdos, de forma ajustada ao nível de conhecimento dos alunos.	4,43	0,74	5,00	3	5	4	4,50	0,64	5,00	3	5	5
10. ... conhece a matéria que está a ensinar.	4,86	0,36	5,00	4	4	4	4,93	0,26	5,00	4	5	5
13. ... dá a matéria de forma a que os alunos consigam fazer a ligação com o que já aprenderam.	4,33	0,69	5,00	2	5	4	4,36	0,73	4,00	2	5	4
21. ... corrige os alunos ao longo da aula.	4,61	0,57	5,00	3	5	4	4,86	0,45	5,00	3	5	5
25. ... preocupa-se em relacionar as novas aprendizagens com as já aprendidas.	4,39	0,74	4,50	2	5	3	4,21	0,79	4,00	2	5	4
29. ... coloca questões aos alunos fazendo-os refletir sobre a matéria que está a ensinar.	3,82	1,12	4,00	2	5	3	4,22	0,80	4,00	2	5	5
30. ... faz um resumo da matéria no início e no final da aula, para saber o que os alunos aprenderam.	3,25	1,14	3,00	1	5	3	3,50	1,00	4,00	1	5	4
34. ... é claro quando corrige os alunos.	4,46	0,69	5,00	3	5	4	4,57	0,74	5,00	2	5	4

35. ... dá informações decisivas para a melhoria das aprendizagens dos alunos.	4,43	0.74	5,00	3	5	3	4,46	0.58	4,50	3	5	5
37. ... utiliza a demonstração (exemplifica) na apresentação dos exercícios.	4,82	0.48	5,00	3	5	4	4,64	0.56	5,00	3	5	4
38. ... utiliza diferentes formas para ajudar os alunos nas suas aprendizagens.	4,39	0.69	4,50	3	5	5	4,25	0.70	4,00	2	5	4
39. ... utiliza os melhores alunos para auxiliarem na aprendizagem dos colegas.	3,43	1.29	3,00	1	5	3	3,25	1.11	3,00	1	5	4
40. ... certifica-se se os alunos saem da aula sem dúvidas.	3,93	1.02	4,00	1	5	3	3,96	0.88	4,00	2	5	5

Legenda: m - média; sd - desvio padrão, md – mediana, min – mínimo, máx – máximo, Prof. – Professor

O indicador em que se observa diferenças relativamente à percepção dos alunos sobre a dimensão instrução nas aulas de Educação Física é, o professor “corrige os alunos ao longo da aula”. Ambos os intervenientes do processo ensino-aprendizagem têm uma percepção convergente deste indicador.

Na tabela 8 apresentam-se os resultados relativos aos indicadores da dimensão planeamento e organização no primeiro e segundo momento do professor e dos alunos.

Tabela 8 - Estatística descritiva da dimensão planeamento e organização no primeiro e segundo momento

			1º momento				Prof.	2º momento				Prof.	
	m	sd	md	min.	máx	m		sd	Med	Min.	Máx		
O professor nas aulas de educação física...													
Indicadores	1. ... planifica a matéria, de forma lógica.	4,57	0.63	5,00	3	5	4	4,26	0.66	4,00	3	5	4
	3. ... apresenta, de forma clara, no início do ano letivo, as regras e o programa da disciplina.	4,79	0.50	5,00	3	5	2	4,64	0.68	5,00	3	5	4
	4. ... informa, claramente, sobre o processo de avaliação (critérios de avaliação, momentos de avaliação).	4,25	0.65	4,00	3	5	4	4,21	0.79	4,00	2	5	4
	5. ... cumpre o horário da aula.	4,57	0.63	5,00	3	5	3	4,86	0.36	5,00	4	5	4
	6. ... é assíduo.	4,82	0.48	5,00	3	5	4	4,75	0.80	5,00	1	5	5
	12. ... gasta muito tempo em explicações, reduzindo o tempo disponível para a exercitação dos conteúdos. *(valor inverso)	3,04	0.98	3,00	1	5	4	2,57	0.63	3,00	1	4	4
	26. ... preocupa-se em propor exercícios diversificados e motivadores.	4,21	0.74	4,00	2	5	4	4,36	0.56	4,00	3	5	5
	44. ... utiliza TIC`s (tecnologias de informação e comunicação) durante as aulas.	1,89	1.10	1,00	1	4	2	2,96	0.92	3,00	1	5	4

Legenda: m - média; sd - desvio padrão, md – mediana, min – mínimo, máx – máximo, Prof. – Professor

Os indicadores em que se observam diferenças relativamente à percepção do aluno sobre o planeamento e organização das aulas são “planifica a matéria, de forma lógica”,

“gasta muito tempo em explicações, reduzindo o tempo disponível para a exercitação dos conteúdos” e “utiliza TIC’s (Tecnologias de Informação e Comunicação) durante as aulas”. Nos três indicadores a percepção dos alunos converge com a análise e reflexão do professor.

Na tabela 9 apresentam-se aos resultados relativos à dimensão relação pedagógica no primeiro e segundo momento do professor e dos alunos, verificando-se que os indicadores “O professor nas aulas de Educação Física planifica a matéria, de forma lógica.” e “O professor nas aulas de Educação Física estimula a que cada aluno se responsabilize pelos seus atos.”, apresentam uma percepção convergente.

Tabela 9 - Estatística descritiva da dimensão relação pedagógica no primeiro e segundo momento

			1º momento			Prof,			2º momento			Prof.
	m	sd	Alunos md	min.	máx		m	sd	Alunos md	Min	máx	
O professor nas aulas de Educação Física...												
9. ... dá ritmo e entusiasmo às aulas.	4,29	0,81	4,00	2	5	3	4,21	0,74	4,00	2	5	4
11. ... aceita as novas ideias dos alunos.	3,67	0,96	4,00	2	5	4	3,71	0,66	4,00	2	5	4
16. ... por vezes, zanga-se com algum aluno, sem razão para tal. *(valor inverso)	1,79	1,03	1,50	1	5	2	1,50	0,58	1,00	1	3	2
17. ... encoraja os alunos.	3,89	1,10	4,00	1	5	4	4,32	0,67	4,00	3	5	5
18. ... dá especial atenção aos alunos com mais dificuldade.	3,36	0,91	4,00	1	5	4	3,71	0,71	4,00	2	5	4
19. ... estimula a que cada aluno se responsabilize pelos seus atos.	4,39	0,63	4,00	3	5	4	3,93	0,90	4,00	1	5	5
20. ... estimula a intervenção do aluno e a apresentação das suas ideias.	3,61	0,92	4,00	2	5	4	3,82	0,61	4,00	3	5	4
22. ... relaciona-se muito bem com os alunos.	4,75	0,44	5,00	4	5	4	4,63	0,69	5,00	3	5	4
24. ... estimula uma boa relação entre todos os alunos da turma.	4,32	0,86	4,50	2	5	4	4,61	0,57	5,00	3	5	5
27. ... preocupa-se em tratar os alunos de forma igual.	4,57	0,74	5,00	3	5	4	4,50	0,69	5,00	3	5	5
36. ... trata os alunos com respeito.	4,79	0,50	5,00	3	5	5	4,93	0,26	5,00	4	5	5
42. ... mostra-se disponível para auxiliar os alunos no final das aulas.	3,89	1,17	4,00	1	5	5	4,25	0,84	4,00	2	5	5
43. ...motiva os alunos para que eles pratiquem desporto para além da aula/escola (tempos livres).	3,85	1,32	4,00	1	5	5	4,32	0,82	4,50	2	5	4

Legenda: m - média; sd - desvio padrão, md – mediana, min – mínimo, máx – máximo, Prof. – Professor

Na tabela 10 apresentam-se os resultados relativos aos indicadores da dimensão disciplina no primeiro e segundo momento.

Tabela 10 - Estatística descritiva da dimensão disciplina no primeiro e segundo momento

	1º momento					Prof.	2º momento					
	Alunos		Alunos				Alunos		Alunos			Prof.
	m	sd	md	Min.	Máx		m	md	sd	Min.	Máx	
O professor nas aulas de Educação Física												
7. ... mantém a turma controlada.	3.79	0.63	4,00	2	5	4	3.71	4,00	0.76	2	5	4
14. ... é justo e coerente nas decisões que toma perante comportamentos de indisciplina.	4.29	0.81	4,00	2	5	4	4.29	4,00	0.71	3	5	4
23. ... por vezes, permite comportamentos de indisciplina. *(valor inverso)	2.00	0.98	2,00	1	5	3	1.50	2,00	0.58	1	3	2
28. ... previne comportamentos de indisciplina.	3.79	1.10	4,00	1	5	3	3.64	4,00	0.87	1	5	3

Legenda: m - média; sd - desvio padrão, md – mediana, min – mínimo, máx – máximo, Prof. – Professor

Não se observam diferenças em todos os indicadores entre os dois momentos relativamente à perceção do aluno sobre a intervenção pedagógica do professor estagiário.

Na tabela 11 apresentam-se os resultados relativamente aos indicadores da dimensão avaliação no primeiro e segundo momento do professor e dos alunos.

Tabela 11 - Estatística descritiva da dimensão avaliação no primeiro e segundo momento

	1º momento					Prof.	2º momento					
	Alunos		Alunos				Alunos		Alunos			Prof.
	m	sd	md	min.	Máx		m	sd	md	min.	Máx	
O professor nas aulas de Educação Física...												
8. ... informa o aluno sobre o que faz bem ou mal, na aula.	4.50	0.64	5,00	3	5	4	4.29	0.71	4,00	3	5	5
15. ... é justo nas avaliações.	4.50	0.84	5,00	2	5	4	4.21	0.79	4,00	2	5	4
31. ... utiliza diferentes formas de avaliação (teste escrito, trabalhos, relatórios, questionamento, etc.).	3.00	1.14	3,00	1	5	3	3.39	0.88	3,50	2	5	4
32. ... apresenta, de forma clara aos alunos, os resultados da avaliação.	3.86	1.04	4,00	1	5	4	4.18	0.77	4,00	2	5	4
33. ... foca a sua avaliação nas matérias dadas.	4.29	0.85	4,00	1	5	5	4.50	0.58	5,00	3	5	5
41. ... corrige os alunos nas aulas de avaliação, para que tenham melhores resultados.	3.71	1.41	4,00	1	5	4	3.93	1.02	4,00	1	5	5

Legenda: m - média; sd - desvio padrão, md – mediana, min – mínimo, máx – máximo, Prof. – Professor

Não se observam diferenças significativas entre os dois momentos relativamente à perceção do aluno sobre a intervenção pedagógica do professor.

7. DISCUSSÃO

7.1. Primeiro momento de aplicação dos questionários

Os resultados relativos à percepção dos alunos nas cinco dimensões no primeiro momento revelaram uma média positiva, com resultados superiores ou iguais a 3,5 numa escala de 1 a 5, sendo que a dimensão instrução foi avaliada com a maior média, uma dimensão definida pelos comportamentos e técnicas de intervenção pedagógica que constituem um instrumento do professor para transmitir informação diretamente relacionada com os objetivos e conteúdos de ensino (Siedentop, 2008). Neste sentido, a dimensão instrução no primeiro momento apresenta uma média de 4,25 com um desvio padrão de 0,44, evidenciando desta forma que o professor estagiário, de acordo com a média das avaliações mais elevadas dos alunos, demonstrava conhecer a matéria que ensinava, utilizava a demonstração na apresentação dos exercícios e corrigia os alunos ao longo da aula. Contudo, enfrentando estas cotações elevadas com a nossa avaliação, em cada um destes indicadores, consideramos haver oportunidade de melhoria, sendo que foram definidas estratégias para tornar esta dimensão eficaz na sua ação. De forma a enquadrar as nossas oportunidades de melhoria nesta dimensão, foram definidos alguns suportes à nossa intervenção, sendo que, dos pontos com cotação menos elevada, o ponto número 30 "... faz um resumo da matéria no início e no final da aula, para saber o que os alunos aprenderam.", revelava uma das dificuldades de comunicação que sentimos durante este estudo, a comunicação resumida e objetiva com o aluno. Assim, definimos a utilização de suportes de imagem para ilustrar as nossas demonstrações e explicações a fazer ao aluno, de forma a tornar o nosso período de intervenção a toda a turma mais breve. Esta dificuldade tinha também implicações a nível da dimensão gestão. Para consolidar a nossa intervenção na melhoria da ação na dimensão instrução, a preparação das aulas, inclusive o discurso a ter com os alunos, é delineado de forma a aumentar a segurança na comunicação e objetividade das comunicações com os alunos, uma vez que a comunicação é um fenómeno complexo e subjetivo, que envolve fatores de difícil compreensão e entendimento, pois cada um dos intervenientes assume uma conceção face a uma representatividade do processo informativo real (Mesquita et al, 2008).

Em relação à dimensão "Planeamento e organização", a média das respostas dos alunos apresenta-se como a segunda mais elevada e com desvio padrão mais baixo, revelando que a percepção dos alunos seria similar entre si, quanto à percepção da intervenção do professor nesta dimensão.

No primeiro momento foi possível averiguar que os alunos percecionavam a aula de educação física como lógica na planificação da matéria e com situações de aprendizagem diversificadas e motivadoras, sendo observado pelos alunos e por nós, que

até à data, não tinham sido utilizadas tecnologias de informação e comunicação. Através das nossas opções metodológicas levadas a cabo até ao momento, as perceções dos alunos quanto às mesmas mostraram-se positivas. Este resultado vem de encontro com o ideal preconizado por Piéron no ensino da educação física, onde a importância primordial dada às opções metodológicas, a preparação do processo ensino-aprendizagem desde a clara definição dos objetivos específicos, até à programação das atividades, a análise e a seleção das mesmas, a seleção dos estilos de ensino e a seleção do material didático e estratégias utilizadas na aula para gerir os comportamentos dos alunos, o tipo de feedback e a avaliação e observação (Piéron,2005), têm um papel essencial no funcionamento da aula de educação física.

Na dimensão “relação pedagógica” é observada uma média de resposta de 3,94 com um desvio padrão de 0,43. Este resultado, revela a média mais baixa de resposta entre as dimensões avaliadas, com menor pontuação no indicador “... aceita as novas ideias dos alunos”, onde cotámos com o valor máximo. Assim, os valores num primeiro momento indicam uma perceção positiva por parte do aluno na dimensão relação pedagógica, sendo atribuído aos indicadores 22, “.. relaciona-se muito bem com os alunos” e 36 “... trata os alunos com respeito” as cotações mais elevadas, sendo estes um dos princípios da interação educativa preconizados ao longo do ano letivo. A combinação dos fatores autoridade, afeto, ajuda e conflito e a sua gestão, trouxeram benefícios para uma relação pedagógica com princípios basilares na função dos compromissos e das finalidades inerentes à escola, sendo resultado da construção e desenvolvimento do processo educativo formal com o propósito de alcançar os objetivos pedagógicos delineados, indo de encontro com o defendido por Trindade (2009). Contudo, o indicador com a cotação mais baixa orientou a nossa prática pedagógica para uma maior demonstração de aceitação das ideias dos alunos, sendo que para este efeito, no final de cada aula, no momento de refletir sobre as oportunidades de aprendizagens, é criado o momento para a partilha de ideias por parte dos alunos, questionando-os sobre as dificuldades sentidas e as suas ideias para desenvolvimento pessoal.

Na dimensão “disciplina” é possível observar uma grande variabilidade de resposta sendo registadas respostas nos dois extremos da escala (valor mínimo 1 e valor máximo 5), e uma média de resposta muito próxima de 4, transparecendo que na perceção do aluno, na dimensão disciplina, o professor demonstrava ter capacidade de gestão da turma e de comportamento de indisciplina. No entanto, na nossa perceção, neste primeiro momento, era convergente nos indicadores 23 “... por vezes, permite comportamentos de indisciplina” e 28 “...permite comportamentos de indisciplina”, sendo avaliada em 3. Neste sentido, ambas as avaliações do professor tinham em consideração uma autoavaliação das suas aulas onde sentia que a gestão da turma não seria a ideal, sendo observado um

índice de envolvimento inferior ao que seria planeado ou desejado. Este comportamento revela a necessidade de adoção de estratégias que permitam o controlo eficaz dos alunos e a implementação de regras de comportamentos e otimização do tempo motor (Piéron, 1984), pelo que, para os alunos percecionassem essa ação, o estabelecimento de rotinas iniciais como o posicionamento no pavilhão, e as rotinas finais da aula como o retorno à calma e a higienização e arrumação do material são consideradas como estratégias para gestão e prevenção de comportamentos de indisciplina, nos momentos iniciais e permitindo um transição para um início de aula focado já na situação de aprendizagem.

A “dimensão avaliação” de acordo com os dados recolhidos num primeiro momento, refletiu uma maior disparidade de perceções entre os alunos, havendo um desvio padrão de 0,60, na média das cotações atribuídas a cada indicador. A avaliação é um elemento integrante e regulador das práticas pedagógicas, mas assume também uma função de certificação das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas (Gonçalves et al., 2016), e assim, as formas de avaliação utilizadas até ao momento deram a perceção aos alunos de que a sua variedade não seria a suficiente.

Ainda, 3 dos indicadores desta dimensão encontram-se acima do valor 4, sendo eles o indicador 8: “... informa o aluno sobre o que faz bem ou mal, na aula”; o indicador 15: “... é justo nas avaliações.”; e o indicador 33: “ ... foca a sua avaliação nas matérias dadas.”. Desta forma, estes indicadores remetem para todo o processo dinâmico da aprendizagem, e ainda indicam-nos que a estratégia até agora utilizada em períodos de avaliação, a utilização de situações de aprendizagem para a avaliação dos alunos, utilizando-as como oportunidades de não só realização a avaliação pretendida, mas também observar aprendizagens significativas e prestar feedback à execução do aluno.

Os indicadores onde os alunos percecionaram de forma menos positiva, sendo eles o indicador 31 e 4, onde da mesma forma apresentam uma maior convergência da nossa perceção, remetem-nos para uma melhor comunicação nos momentos de avaliação, e variedade dos instrumentos e formas de avaliação. Assim, por forma a aproximar as nossas perceções, no momento de avaliação, o feedback prestador deverá remeter não só para a performance do aluno, mas também para o nível em que se encontra, sendo partilhado anteriormente as aprendizagens essenciais correspondentes ao nível em que se encontra.

7.2. Segundo momento de aplicação dos questionários

O segundo momento de aplicação do questionário foi influenciado por um período de ensino à distância, onde a aplicação de diversas estratégias não foi aplicada na íntegra, mas sim adaptada para as circunstâncias vívidas.

Na dimensão instrução, todos os seus indicadores se aproximaram da pontuação máxima, havendo apenas um que desceu na perceção dos alunos, dizendo respeito à

utilização dos alunos para auxiliar nas aprendizagens dos colegas, mesmo sendo esta uma estratégia utilizada em diversas matérias, assim como promovida durante a aula de educação física.

Através de uma leitura dos dados estatísticos recolhidos do teste Wilcoxon, a dimensão instrução não apresenta diferenças significativas entre os dois momentos, com uma significância assintótica de 0,712, quanto á alteração na percepção dos alunos, sendo que, nesta dimensão, desde o primeiro momento, existia uma significativa convergência entre a percepção do aluno e do professor, sendo que o espectro de estratégia aplicada para que as percepções se aproximassem, resultou numa subida, ainda que não estatisticamente significativa.

Na dimensão planeamento e organização, não existe diferenças estatisticamente significativas entre os dois momentos, sendo apresentado uma significância assintótica de 0,529 e havendo, no entanto, uma diferença significativa entre a soma de postos positivos e a soma dos postos negativos, indicando que as que a avaliação realizada pelos alunos evolui, positivamente, em diversos indicadores.

As estratégias utilizadas demonstraram o seu efeito nos indicadores que no primeiro momento se encontravam negativos como o indicador 12, onde através da inversão do valor demonstrado (2,57) este valor aproxima-se do valor máximo (5) e o indicador 44, subindo para 2,96 com um valor máximo avaliado de 5.

Na dimensão relação pedagógica, o segundo momento de recolha de dados reflete os resultados de um período de ensino à distância em que, a estrutura da aula, implicava um período de conversa estimulador, promovendo a socialização entre alunos e entre aluno e professor, assim como, o resultado da aplicação das estratégias delineadas em período presencial e aplicadas posteriormente ao ensino à distância demonstram uma evolução da relação educativa, havendo uma elevação de indicadores avaliados positivamente, traduzido pela diferença significativa entre a soma dos posto positivos e os postos negativos, resultado da construção e desenvolvimento do processo educativo formal (Trindade,2009).

A dimensão disciplina, não apresenta uma diferença estatisticamente significativa entre os dois momentos, contudo, através da diferença entre a soma dos postos negativos e positivos, conseguimos entender que, existiu uma melhoria na evolução da percepção do aluno quanto à intervenção pedagógica. Nesta dimensão, o valor elevado na soma dos postos negativos, traduz-se no valor inverso no que diz respeito ao indicador 23, onde os alunos apresentaram uma média de avaliação de 2.

Nesta dimensão a percepção do aluno e do professor apresentam-se convergentes, sem diferenças estatisticamente significativas entre a avaliação do professor e a avaliação

do aluno havendo uma diminuição dos comportamentos de desvio, resultado da adoção de estratégias para um controle eficaz dos alunos (Pierón, 1984).

Na dimensão avaliação, a percepção do aluno convergia com a percepção do professor no 2º momento, havendo uma evolução positiva na sua percepção em todos os indicadores, exceto nos indicadores 8 e 15. No entanto não existe evidência de nenhuma diferença estatisticamente significativa que nos remeta para que as estratégias utilizadas para aproximar as percepções dos alunos e professor tenha contribuído para a convergência das percepções.

Desta forma, os resultados obtidos nesta dimensão, através da soma dos postos positivos indicam que os alunos consideravam que o seu professor desempenhava corretamente nos indicadores descritos, da mesma forma que a percepção do professor ia de encontro com a média das percepções dos alunos.

A observação desta dimensão através das três distintas funções como a regulação do processo de ensino-aprendizagem, a validação de competências e a seleção/orientação que define o prognóstico para um nova situação de aprendizagem (Cardinet, 1983) concerne aos indicadores avaliados uma classificação positiva, tendo ao longo do ano, também por incumbência das circunstâncias vividas, variado as formas de avaliação, e sentido um evolução na comunicação com o aluno que contribuiu para uma percepção progredida no 2º momento.

8. CONCLUSÕES

Este estudo permitiu uma reflexão sobre a percepção dos dois agentes de ensino e aprendizagem (Professor e Alunos) envolvidos, sendo constatado que existiu, no M2, uma convergência nas percepções do professor estagiário e respectivos alunos. No entanto, mais importante do que essa confirmação, foi a reflexão acerca das dimensões e dos itens nos quais se registou uma variação das respostas no M1 e M2 da aplicação do questionário. O facto de o questionário aplicado no M2, após um longo período de E@D poderá ter sido um fator que influenciou os resultados do estudo.

Verificou-se uma concordância entre a percepção do professor e dos alunos, relativamente à intervenção pedagógica do professor estagiário na disciplina de Educação física nos dois momentos de aplicação do questionário.

Sem se verificar significado estatístico, observou-se uma concordância entre a percepção do professor e dos alunos, relativamente à evolução nas diversas dimensões da intervenção pedagógica do professor estagiário na disciplina de Educação física. Nomeadamente, na dimensão planeamento e organização observou-se um aumento na percepção de ambos os agentes do processo de ensino aprendizagem, podendo ter influência o período de E@D, onde o planeamento das aulas assíncronas era partilhado com os alunos, envolvendo-os no seu processo de aprendizagem.

Na dimensão instrução, a concordância entre a percepção do aluno e do professor, demonstra o resultado das estratégias utilizadas, nomeadamente o recurso a imagens para ilustração da realização de exercícios, observando-se um aumento da percepção do professor sobre a intervenção pedagógica, no segundo momento da aplicação do questionário.

Relativamente à dimensão relação pedagógica, é observada a concordância na evolução da percepção do aluno e do professor, não existindo diferenças significativas, mas confirmando-se uma evolução positiva na percepção de ambos. Este resultado poderá ter sido influenciado pela melhoria na comunicação com os alunos e através das estratégias implementadas no âmbito da dimensão instrução.

Na dimensão disciplina, observou-se uma concordância nas percepções do aluno e do professor, no entanto, é a dimensão com menor cotação em ambos os momentos. As estratégias utilizadas para diminuição de comportamentos de desvio

e controlo eficaz dos alunos, não tiveram o resultado pretendido para uma evolução mais positiva na perceção dos alunos e do professor. Esta dimensão revelou-se a mais desafiante na implementação de estratégias.

Verificando-se uma concordância nas perceções de ambos os agentes educativos, a dimensão avaliação apresenta uma evolução positiva, indicando-nos que as estratégias utilizadas, tais como a utilização de situações de aprendizagem para avaliação dos alunos, a variedade de formas de avaliação utilizadas e a prestação de feedback ao aluno no momento avaliação, contribuíram de forma benéfica à perceção de ambos sobre a intervenção pedagógica do professor.

O planeamento de estratégias que contribuíssem para a convergência das perceções estudadas, foi realizado tendo em conta a transversalidade da sua operacionalização, sendo o seu propósito final uma intervenção pedagógica aprimorada e objetiva. Assim, a utilização de suportes de imagem para ilustração das nossas demonstrações e explicações, contribuíram para uma instrução e comunicação mais eficaz. Esta estratégia, foi identificada como primordial para uma evolução positiva da experiência de estágio e garantir a qualidade pedagógica necessária e objetividade.

Desde o primeiro momento que as divergências identificadas foram em indicadores e não em toda a dimensão avaliada pelos dois agentes de ensino em causa, sendo possível, orientar a nossa intervenção especificamente para a intervenção sobre esses indicadores.

É atentado que a perceção dos alunos quanto ao professor varia segundo a sua estrutura de personalidade, no entanto, depende também do resultado da qualidade da interação experienciada entre o aluno e o professor, havendo assim, certos aspetos que exercem maior influência na valorização do professor. Nestes processos de significação (Tacca & Branco, 2008) que emergem da interação professor-aluno em contextos de ensino-aprendizagem com base numa visão teórica e epistemológica, segundo a qual o sujeito e o sujeito sociocultural constituem-se mutuamente, é possível constatar a profunda relação entre crenças, valores e práticas concretas de comunicação e meta comunicação na promoção ou inibição de aprendizagens significativas no contexto escolas.

Este estudo permitiu-nos uma reflexão aprofundada sobre a nossa intervenção pedagógica e contribuiu para a melhoria do nosso desempenho enquanto agente educativo em processo de formação.

REFERÊNCIAS

- Agrupamento de Escolas de Aveiro. (2018). *Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Aveiro para 2018-2022*. 36.
- Bassedas, E., Huguet, T., Marrodan, M., Oliván, M., Planas, M., Rossell, M., Seguer, M., & Vilella, M. (1998). *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico*. Paidós.
- Bernardes, C., & Miranda, F. B. (2004). *Portefólio: uma escola de competências*. Porto Editora.
- Bigge, M. L. (1977). *Teorias da aprendizagem para professores*. EPU.
<https://books.google.com.br/books?id=A4ppAAAACAAJ>
- Garganta, J. (2006). (Re) Fundar os conceitos de estratégia e tática nos jogos desportivos colectivos , para promover uma eficácia superior. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 20, 201–203.
- Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, Á. (2016). *Avaliação: um caminho para o sucesso no processo de ensino e de aprendizagem*. Instituto Universitário da Maia.
- Greno, J. (2007). *Escola Secundária José Estêvão*.
<https://jek.blogs.sapo.pt/594.html>
- Hernández, J. L., Álvarez, J. L. H., Buendía, R. V, & Puerta, I. G. (2007). *La educación física, los estilos de vida y los adolescentes: cómo son, cómo se ven, qué saben y qué opinan*. EDITORIAL GRAO.
<https://books.google.pt/books?id=WUVvo9JAcmwC>
- Mogarro, M. J. (2006). Arquivos e educação: a construção da memória educativa. *Revista de Ciências Da Educação*, 1, 71–82.
- Moreira, J. (2010). *Portefólio do professor: o portefólio reflexivo no desenvolvimento profissional* (3rd ed.). Porto Editora.

- O. Ekwueme, C., E. Ekon, E., & C. Ezenwa-Nebife, D. (2015). The Impact of Hands-On-Approach on Student Academic Performance in Basic Science and Mathematics. *Higher Education Studies*, 5(6), 47.
<https://doi.org/10.5539/hes.v5n6p47>
- Postic, M. (2008). *A Relação Pedagógica* (C. M. Fonseca, Trad.). Lisboa: Padrões Culturais.
- Ribeiro da Silva, E. M. (2017). Qualidade da Intervenção Pedagógica na Perspetiva do Professor e do Aluno. *Revista Practicum*, 2(2), 18–31.
<https://doi.org/10.24310/revpracticumrep.v2i2.9856>
- Siedentop, D. (2008). *Aprender a enseñar la educación física*. 137–138.
- Tacca, M. C. V. R., & Branco, A. U. (2008). Processos de significação na relação professor-alunos: uma perspectiva sociocultural construtivista. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 13, 39–48. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2008000100005>.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste relatório revelou-se essencial para que todas as aprendizagens ao longo do estágio pedagógico, encontrassem a sua conclusão e permitindo encerrar um capítulo académico basilar para uma prática educativa consciente.

Durante o percurso académico a inclinação para o ensino foi sempre natural, no entanto, a identidade docente foi sempre construída com aprendizagens e esta naturalidade tornou-se inócua no momento de transmissão de conhecimentos e desafios da profissão. Neste processo de transformação, fomos acompanhados por uma professora orientadora que nos permitiu e motivou a estabelecer uma relação entre o nosso conhecimento e o aluno, demonstrando-nos que uma prática pedagógica eficaz será sempre focada no aluno.

O nosso estágio, estando organizado em quatro áreas distintas, implica uma ação diária de transversalidade entre todas estas áreas, de forma a que a aquisição das competências necessárias não seja isolada da sua verdadeira essência e índole.

Cada uma destas áreas pode ser refletida individualmente, no entanto, a nossa intervenção nunca se desvinculou das diferentes áreas, havendo, áreas com maior cumplicidade, como a área 1 “atividades de ensino-aprendizagem” e a área 2 “atividade de organização e gestão escolar”. Inicialmente, as atividades de ensino-aprendizagem desafiaram a nossa capacidade de adaptação, de operacionalização e conhecimento, não nos deixando ignorar as fragilidades que nos impediam de ser melhores profissionais, e reforçaram as nossas competências. Neste período a conversão de todo o turbilhão de desafios em conhecimento e competências docentes, levaram-nos a que a intervenção pedagógica se tornasse mais abrangente, através da novidade de práticas pedagógicas. Da mesma forma cumprindo a nossa função docente e de assessoria ao cargo de direção de turma, o contacto e cumprimento das responsabilidades permitiram transformar todas as nossas fragilidades num sentido de missão educativa transformadora.

A participação neste processo e integração de uma nova disciplina no currículo dos alunos do 7º ano, revelou-se de extrema importância para a construção de uma identidade docente participativa, atenta e entregue, assim como para a aquisição de competências de gestão humana, reconhecendo a capacidade da diretora de turma assessorada, que o transmitia em todas as situações e enriqueceu a nossa futura atividade docente.

A área 3 “projetos e parcerias educativas”, permitiu-nos um trabalho fora da nossa zona de conforto, sendo esta em simultâneo com diversas atividades que enaltecem a nossa capacidade de trabalho em equipa e de cooperação. A concretização das tarefas relativas a esta área permitiu-nos desenvolver competências de conceção, construção,

desenvolvimento, planificação e avaliação de projeto educativos, desafiando a nossa capacidade de adaptação e sentido crítico, as atividades concebidas para os nossos alunos, foram sempre supervisionadas pela nossa orientadora, colaborando connosco e refinando o nosso sentido crítico e capacidade de respostas a cada desafio.

Assim, percebemos que durante a nossa formação como professores, a reflexão crítica como ferramenta, encontrava-se intimamente ligada à nossa prestação dentro da área 4 “atitude ético-profissional”. Esta área valorizava o nosso compromisso ao longo do estágio pedagógico e através de momentos de reflexão, o compromisso tornava-se imprescindível para que o nosso papel se encontrasse nos melhores desígnios.

Devemos então, assegurar uma reflexão contínua sobre a nossa intervenção pedagógica e papel como agente educativo assim como uma observação atenta para ser capaz de contribuir com respostas adequadas e eficientes aos interesses e necessidade dos nossos alunos.

BIBLIOGRAFIA

- Agrupamento de Escolas de Aveiro. (2018). *Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Aveiro para 2018-2022*. 36.
- Bassedas, E., Huguet, T., Marrodan, M., Oliván, M., Planas, M., Rossell, M., Seguer, M., & Vilella, M. (1998). *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico*. Paidós.
- Bernardes, C., & Miranda, F. B. (2004). *Portefólio: uma escola de competências*. Porto Editora.
- Bigge, M. L. (1977). *Teorias da aprendizagem para professores*. EPU.
<https://books.google.com.br/books?id=A4ppAAAACAAJ>
- Garganta, J. (2006). (Re) Fundar os conceitos de estratégia e tática nos jogos desportivos colectivos , para promover uma eficácia superior. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 20, 201–203.
- Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, Á. (2016). *Avaliação: um caminho para o sucesso no processo de ensino e de aprendizagem*. Instituto Universitário da Maia.
- Greno, J. (2007). *Escola Secundária José Estêvão*. <https://jek.blogs.sapo.pt/594.html>
- Hernández, J. L., Álvarez, J. L. H., Buendía, R. V, & Puerta, I. G. (2007). *La educación física, los estilos de vida y los adolescentes: cómo son, cómo se ven, qué saben y qué opinan*. EDITORIAL GRAO. <https://books.google.pt/books?id=WUVvo9JAcwC>
- Mogarro, M. J. (2006). Arquivos e educação: a construção da memória educativa. *Revista de Ciências Da Educação*, 1, 71–82.
- Moreira, J. (2010). *Portefólio do professor: o portefólio reflexivo no desenvolvimento profissional* (3rd ed.). Porto Editora.
- O. Ekwueme, C., E. Ekon, E., & C. Ezenwa-Nebife, D. (2015). The Impact of Hands-On-Approach on Student Academic Performance in Basic Science and Mathematics. *Higher Education Studies*, 5(6), 47. <https://doi.org/10.5539/hes.v5n6p47>
- Ribeiro da Silva, E. M. (2017). Qualidade da Intervenção Pedagógica na Perspetiva do Professor e do Aluno. *Revista Practicum*, 2(2), 18–31.
<https://doi.org/10.24310/revpracticumrep.v2i2.9856>
- Siedentop, D. (2008). *Aprender a enseñar la educación física*. 137–138.
- Tacca, M. C. V. R., & Branco, A. U. (2008). Processos de significação na relação professor-alunos: uma perspectiva sociocultural construtivista. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 13, 39–48. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2008000100005>.
- Piéron, M. (2005). Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas. INDE.
- Januário, C. (1996). Do pensamento do professor à sala de aula. Livraria Almedina.
- Bento, J. O. (1998). Planeamento e avaliação em educação física (2a ed.). Livros

Horizonte.

Bento, J. O. (2003). Planeamento e avaliação em educação física (3a ed.). Livros Horizonte.

Pacheco, J. (1995). O pensamento e a acção do professor. Porto Editora.

Siedentop, D. (1983). Development teaching skills in Physical Education. Palo Alto: Mayfield Publishing Company, 2.

ANEXOS

Anexo i - Distribuição anual das matérias



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS JOSÉ ESTÉVÃO



1º Semestre																		
Dia da Semana	21/09/2020 a 9/10/2020 (4 aulas)	Instalação	12/10/2020 a 23/10/2020 (4 aulas)	Instalação	26/10/2020 a 6/11/2020 (4 aulas)	Instalação	9/11/2020 a 20/11/2020 (4 aulas)	Instalação	23/11/2020 a 4/12/2020	Instalação	7/12/2020 a 18/12/2020	Instalação	4/1/2020 a 15/1/2020 (4 aulas)	Instalação	18/1/2020 a 29/1/2020 (4 aulas)	Instalação	1/2/2020 a 11/2/2020 (4 aulas)	Instalação
Etapa	1ª Etapa			2ª Etapa						3ª Etapa								
	PAI/ Recuperação de aprendizagens			Aprendizagem e Desenvolvimento						Aprendizagem e Desenvolvimento								
2ªF	FitEscola	P1	FitEscola Gin. Solo	Gin	FitEscola Atletismo Saltos Voleibol	Pol	Badminton Futebol Andebol Velocidade Força	Gin	Basquetebol Voleibol Atletismo (Corridas) Velocidade Força	Pol	Gin. Solo Dança Destreza geral	Gin	Voleibol Andebol Gin. Aparelhos Força Resistência	Pol	Dança Badminton Basquetebol Força Resistência	Gin	Futebol Atletismo (Corridas) Atletismo (Saltos) Velocidade Força	Pol
4ªF	Andebol Futebol Basquetebol	Pol	Gin. Aparelhos	Gin				Gin/ Pol1										Gin/ Pol1
2º Semestre																		
Dia da Semana	22/02/2021 a 5/03/2021 (4 aulas)	Instalação	8/03/2021 a 26/03/2021 (6 aulas)	Instalação	5/04/2021 a 16/04/2021 (3 aulas)	Instalação	19/04/2021 a 30/04/2021 (4 aulas)	Instalação	3/05/2021 a 14/05/2021 (4 aulas)	Instalação	17/05/2021 a 28/05/2021 (4 aulas)	Instalação	31/05/2021 a 15/06/2021 (5 aulas)	Instalação				
Etapa	4ª Etapa			5ª Etapa														
	Desenvolvimento e Aplicação			Desenvolvimento e Consolidação														
2ªF	Dança Badminton	Gin	Orientação Basquetebol Atletismo	Pol	Gin. Aparelhos Badminton	Gin	Badminton Andebol Basquetebol Força	Pol	Atletismo (Saltos) Gin. Solo Futebol Voleibol Força Velocidade	Gin	Atletismo (Corrida) Atletismo (Lançamentos) Velocidade	Pol	Dança Badminton Voleibol Futebol Velocidade	Gin				
4ªF	Voleibol Destreza Geral Força	Pol	Futebol Força Resistência	Pol	Voleibol Força Velocidade	Gin												

Anexo ii - Exemplo de tabela de extensão e sequência de conteúdos

Extensão dos Conteúdos		
Mês	Abril	
Semana	Semana 29	Semana 30
Dia da Semana	Segunda-Feira	Segunda-feira
Dia	19	26
Espaço	Ginásio	Ginásio
Nº de Aula	42	43
Etapa	3ª Unidade de Ensino – 4ª Etapa	

Nível	Introdutório	Elementar	Introdutório	Elementar
-------	--------------	-----------	--------------	-----------

Voleibol				
Deslocamentos	✓	✓	✓	✓
Posição base	✓	✓	✓	✓
Situação de jogo	✓	✓	✓	✓
Serviço por baixo	✓	✓	✓	✓
Passe de frente	✓	✓	✓	✓
Passe de costas		✓		✓

Ginástica de solo				
Cambalhota à frente no colchão	✓			
Cambalhota à frente num plano inclinado	✓			
Cambalhota à retaguarda com saída a pés juntos	✓			
Cambalhota à retaguarda com saída com as pernas afastadas e em extensão			✓	
Cambalhota à frente, terminando em equilíbrio com as pernas estendidas, afastadas ou unidas.		✓		✓
Cambalhota à frente saltada		✓		✓
Cambalhota à retaguarda com repulsão <u>dos braços</u> na fase final, terminando em equilíbrio		✓		✓
Passagem para pino			✓	
Subida para pino			✓	
Roda		✓		✓

Anexo iii- Ajustamento da distribuição das matérias após confinamento



Agrupamento de Escolas José Estêvão



Plano Anual de Educação Física 2021
Ajustamento da distribuição das matérias após confinamento
 2ª Semestre
 Turma: 7ªA
 Professor estagiário João Silva

Etapa	4ª Etapa			5ª Etapa			
Função didática	Desenvolvimento e Aplicação			Desenvolvimento e Consolidação			
Período (UE)	8 a 29 de março (4 aulas) UE 2 de E@D	5 a 16 de abril (2 aulas) UE 2	19 a 30 de abril (2 aulas) UE 3	3 a 14 de maio (2 aulas) UE 1	17 a 28 de maio (2 aulas) UE 2	31 maio a 11 de junho (2 aulas) UE 3	14 a 23 de junho (2 aulas) UE 4
Dia da semana	segunda-feira	segunda-feira	segunda-feira	segunda-feira	segunda-feira	segunda-feira	segunda-feira
Instalação	E@D	Pol.	Ginásio	Pol.	Ginásio	Pol.	Ginásio
Conteúdos	Coordenação Dança Aeróbica Flexibilidade Resistência	Basquetebol Dança Aeróbica FITescola	FITescola Gin. de Solo Voleibol	Atletismo (lançamentos) Atletismo (Corridas) Basquetebol Futebol	Atletismo (saltos) Badminton Gin. de solo Voleibol	Andebol Atletismo (Corridas) Atletismo (saltos) Futebol	Badminton Danças Sociais Gin. aparelhos Voleibol

Matérias	Jogo desportivos Coletivos	Ginástica	Atletismo	Raquetes	Atividade rítmicas e expressivas	Alternativas	Condição Física
Conteúdos	1. Andebol 2. Basquetebol 3. Futebol 4. Voleibol	5. Gin. de aparelhos 6. Gin. de solo	7. Corridas 8. Lançamentos 9. Saltos	10. Badminton	11. Dança aeróbica 12. Danças sociais 13. Danças tradicionais portuguesas		14. Destreza geral 15. Flexibilidade 16. Força 17. Resistência 18. Velocidade

Revisão de 1 de maio

<h1>Regras de etiqueta nas aulas online</h1>		
<h3>Usar roupa adequada</h3> <p>Deves utilizar roupa adequada, não apareças de tronco nu, de pijama ou com roupa que não usarias na escola. Para a aula de educação física deves equipar roupa para prática desportiva.</p>	<h3>Deves ser pontual</h3> <p>Tal como para a aula de educação física deves, entrar no espaço de aula atempadamente. Neste caso, para a sala de aula virtual deves comparecer 5 minutos mais cedo, para garantir que consegues aceder à aula.</p>	
	<h3>Câmara e microfone</h3> <p>Não precisas de ter a câmara ligada se não quiseres, no entanto deves enviar evidências de que realizaste as tarefas da aula. O microfone deve estar sempre desligado, exceto quando em discussão em grupo ou quando o professor indica.</p>	
<h3>Material</h3> <p>Antes da aula começar, deves ter o material necessário contigo.</p>	<h3>Comida e Bebida</h3> <p>Durante a aula não deves comer. Podes ter uma garrafa de água ou chá para não te ausentares durante a aula.</p>	
<h3>Evita distrações</h3> <p>Desliga o telemóvel ou desativa as notificações de forma minimizares as distrações.</p>	<h3>Sê educado</h3> <p>Durante uma aula virtual, colocar a mão no ar, aguardar pela vez para falar, respeitar os colegas, respeitar os professores e utilizar linguagem adequada fazem parte da etiqueta de harmonia na sala de aula.</p>	
	<h3>Coloca questões e esclarece dúvidas</h3> <p>Nas aulas síncronas tens oportunidade para colocar questões e esclarecer as tuas dúvidas. Em grupo torna-se tudo mais fácil.</p>	



GOVERNO DE PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS JOSÉ ESTÊVÃO

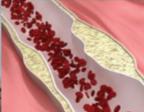
Escola Secundária José Estêvão



Aula 9

Ano/turma:	7^ªA	Trabalho autónomo	Tema:	Aptidão física
Data:	29 de março de 2021			
Aula:	6			



						
	Agachamento	Prancha	Alongamento do tríceps	O que é aptidão física?	Aptidão física e saúde cardiovascular	Consolidação de conhecimentos
	Visualiza o vídeo com muita atenção. Vai ser importante para responderes ao questionário!!	Visualiza o vídeo com muita atenção. Vai ser importante para responderes ao questionário!!	Visualiza o vídeo com muita atenção. Vai ser importante para responderes ao questionário!!	Lê com atenção o documento.	Lê com atenção o documento.	
	Acede ao vídeo através do seguinte link: http://www.finh.ulisboa.pt/fitescola/Agachamentos.mp4	Acede ao vídeo através do seguinte link: http://www.finh.ulisboa.pt/fitescola/prancha.mp4	Acede ao vídeo através do seguinte link: http://www.finh.ulisboa.pt/fitescola/Along_tricipete.mp4	Accede ao documento através do seguinte link: http://recursos.fitescola.dge.mec.pt/wp-content/uploads/2015/05/aptidao_fisica_02.pdf	Accede ao documento através do seguinte link: http://recursos.fitescola.dge.mec.pt/wp-content/uploads/2015/05/aptidao_fisica_04.pdf	Accede ao questionário através do seguinte link: https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=1gGqaDliqUGypopUYckMBvJJYtawNGmjkSnK6l3ldUM0hRRDZPQUtNSENBStk2SFfWQIBKwJzDMC4u
	57"	1'14"	52"	10'	10'	15'

EDUCAÇÃO FÍSICA 2020/2021 | Núcleo de Estágio de Educação Física

Anexo vi- Ferramenta desenvolvida para calculo da nota intercalar de CTEMAC

	Elaboração				Interpretar um mapa				Realizar um percurso				Nível
	EXCELENTE (5)	PROFICIENTE (4)	ADEQUADO (3)	LIMITADO (2)	EXCELENTE (5)	PROFICIENTE (4)	ADEQUADO (3)	LIMITADO (2)	EXCELENTE (5)	PROFICIENTE (4)	ADEQUADO (3)	LIMITADO (2)	
Linha Verde	5 5 5 5				5					4			5 4 4 4
Linha Laranja	5 5 5					4 4 4						3 3 3	4 4 4 4
Linha Cinzenta	5 5 5					4 4	3			4 4 4			4 4 4
Linha Lilás				2 2 2		4 4 4		2		4 4 4			4 3 3
Linha Amarela		4 4 4				4 4 4				4 4 4			4 4 4 4
Linha Vermelha		4 4 4				4 4 4				4 4 4			4 4 4
Linha Azul		4 4 4				4 4	3			4 4 4			4 4 4

Anexo vii - Plano anual de turma

Mês	Semana	Outubro														Novembro														Dezembro																																																			
Semana	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Semana 5	Semana 6	Semana 7	Semana 8	Semana 9	Semana 10	Semana 11	Semana 12	Semana 13	Semana 14	Semana 15	Semana 16	Semana 17	Semana 18	Semana 19	Semana 20	Semana 21	Semana 22	Semana 23	Semana 24																																																									
Segunda-Feira	Segunda-Feira	Quarta-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Quinta-Feira	Segunda-Feira	Segunda-Feira	Quarta-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Segunda-Feira	Segunda-Feira	Quarta-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Segunda-Feira	Segunda-Feira	Quarta-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Segunda-Feira	Segunda-Feira	Quarta-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira																																																								
Paq1	Paq1	Paq2	Paq2	Paq1	Paq1	Paq1	Paq1	Paq1	Paq1	Paq1	Paq1	Paq1	Paq1	Paq1	Paq1	Paq1	Paq1	Paq1	Paq1	Paq1	Paq1	Paq1	Paq1	Paq1	Paq1																																																								
Paq2	Paq2	Paq2	Paq2	Paq2	Paq2	Paq2	Paq2	Paq2	Paq2	Paq2	Paq2	Paq2	Paq2	Paq2	Paq2	Paq2	Paq2	Paq2	Paq2	Paq2	Paq2	Paq2	Paq2	Paq2	Paq2																																																								
Paq3	Paq3	Paq3	Paq3	Paq3	Paq3	Paq3	Paq3	Paq3	Paq3	Paq3	Paq3	Paq3	Paq3	Paq3	Paq3	Paq3	Paq3	Paq3	Paq3	Paq3	Paq3	Paq3	Paq3	Paq3	Paq3																																																								
<p>Protocolo de Avaliação Inicial</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">1º Semestre</th> <th colspan="2">2º Semestre</th> </tr> <tr> <th>21/10 a 31/10</th> <th>01/11 a 31/11</th> <th>01/12 a 31/12</th> <th>01/01 a 31/01</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>211 a 215</td> <td>216 a 220</td> <td>221 a 225</td> <td>226 a 230</td> </tr> <tr> <td>231 a 235</td> <td>236 a 240</td> <td>241 a 245</td> <td>246 a 250</td> </tr> <tr> <td>251 a 255</td> <td>256 a 260</td> <td>261 a 265</td> <td>266 a 270</td> </tr> <tr> <td>271 a 275</td> <td>276 a 280</td> <td>281 a 285</td> <td>286 a 290</td> </tr> <tr> <td>291 a 295</td> <td>296 a 300</td> <td>301 a 305</td> <td>306 a 310</td> </tr> <tr> <td>311 a 315</td> <td>316 a 320</td> <td>321 a 325</td> <td>326 a 330</td> </tr> <tr> <td>331 a 335</td> <td>336 a 340</td> <td>341 a 345</td> <td>346 a 350</td> </tr> <tr> <td>351 a 355</td> <td>356 a 360</td> <td>361 a 365</td> <td>366 a 370</td> </tr> </tbody> </table> <p>Nº total de aulas: 65</p> <p>Nº total de aulas de aulas por matéria:</p> <table border="1"> <tr><td>Ginástica</td><td>65</td></tr> <tr><td>Algebra</td><td></td></tr> <tr><td>Física</td><td></td></tr> <tr><td>Artes</td><td></td></tr> <tr><td>Português</td><td></td></tr> <tr><td>Matemática</td><td></td></tr> <tr><td>Interdisciplinar</td><td></td></tr> </table> <p>Legenda</p> <p>PAI: Avaliação Inicial (Amarelo)</p> <p>Interdisciplinar: (Verde)</p> <p>Elementar: (Laranja)</p> <p>Paralelo: (Azul)</p>																												1º Semestre		2º Semestre		21/10 a 31/10	01/11 a 31/11	01/12 a 31/12	01/01 a 31/01	211 a 215	216 a 220	221 a 225	226 a 230	231 a 235	236 a 240	241 a 245	246 a 250	251 a 255	256 a 260	261 a 265	266 a 270	271 a 275	276 a 280	281 a 285	286 a 290	291 a 295	296 a 300	301 a 305	306 a 310	311 a 315	316 a 320	321 a 325	326 a 330	331 a 335	336 a 340	341 a 345	346 a 350	351 a 355	356 a 360	361 a 365	366 a 370	Ginástica	65	Algebra		Física		Artes		Português		Matemática		Interdisciplinar	
1º Semestre		2º Semestre																																																																															
21/10 a 31/10	01/11 a 31/11	01/12 a 31/12	01/01 a 31/01																																																																														
211 a 215	216 a 220	221 a 225	226 a 230																																																																														
231 a 235	236 a 240	241 a 245	246 a 250																																																																														
251 a 255	256 a 260	261 a 265	266 a 270																																																																														
271 a 275	276 a 280	281 a 285	286 a 290																																																																														
291 a 295	296 a 300	301 a 305	306 a 310																																																																														
311 a 315	316 a 320	321 a 325	326 a 330																																																																														
331 a 335	336 a 340	341 a 345	346 a 350																																																																														
351 a 355	356 a 360	361 a 365	366 a 370																																																																														
Ginástica	65																																																																																
Algebra																																																																																	
Física																																																																																	
Artes																																																																																	
Português																																																																																	
Matemática																																																																																	
Interdisciplinar																																																																																	

Janeiro	Fevereiro														Março														Abril														Maio														Junho													
Semana 15	Semana 16	Semana 17	Semana 18	Semana 19	Semana 20	Semana 21	Semana 22	Semana 23	Semana 24	Semana 25	Semana 26	Semana 27	Semana 27	Semana 28	Semana 29	Semana 30	Semana 31	Semana 32	Semana 33	Semana 34	Semana 35	Semana 36	Semana 37	Semana 38	Semana 39	Semana 40	Semana 41	Semana 42	Semana 43	Semana 44	Semana 45	Semana 46	Semana 47	Semana 48																																				
Segunda-Feira	Segunda-Feira	Segunda-Feira	Segunda-Feira	Segunda-Feira	Segunda-Feira	Segunda-Feira	Segunda-Feira	Segunda-Feira	Segunda-Feira	Segunda-Feira	Segunda-Feira	Segunda-Feira	Segunda-Feira	Segunda-Feira	Segunda-Feira	Segunda-Feira	Segunda-Feira	Segunda-Feira	Segunda-Feira	Segunda-Feira	Segunda-Feira	Segunda-Feira	Segunda-Feira	Segunda-Feira	Segunda-Feira	Segunda-Feira	Segunda-Feira	Segunda-Feira	Segunda-Feira	Segunda-Feira	Segunda-Feira	Segunda-Feira	Segunda-Feira																																					
Paq1	Paq1	Paq1	Paq1	Paq1	Paq1	Paq1	Paq1	Paq1	Paq1	Paq1	Paq1	Paq1	Paq1	Paq1	Paq1	Paq1	Paq1	Paq1	Paq1	Paq1	Paq1	Paq1	Paq1	Paq1	Paq1	Paq1	Paq1	Paq1	Paq1	Paq1	Paq1	Paq1																																						
Paq2	Paq2	Paq2	Paq2	Paq2	Paq2	Paq2	Paq2	Paq2	Paq2	Paq2	Paq2	Paq2	Paq2	Paq2	Paq2	Paq2	Paq2	Paq2	Paq2	Paq2	Paq2	Paq2	Paq2	Paq2	Paq2	Paq2	Paq2	Paq2	Paq2	Paq2	Paq2	Paq2																																						
Paq3	Paq3	Paq3	Paq3	Paq3	Paq3	Paq3	Paq3	Paq3	Paq3	Paq3	Paq3	Paq3	Paq3	Paq3	Paq3	Paq3	Paq3	Paq3	Paq3	Paq3	Paq3	Paq3	Paq3	Paq3	Paq3	Paq3	Paq3	Paq3	Paq3	Paq3	Paq3	Paq3																																						
<p>Interrupção letiva/Páscoa</p>																																																																						
<p>Etapa 2/2ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/1ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/2ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/3ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/4ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/5ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/6ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/7ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/8ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/9ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/10ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/11ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/12ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/13ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/14ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/15ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/16ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/17ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/18ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/19ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/20ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/21ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/22ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/23ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/24ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/25ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/26ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/27ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/28ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/29ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/30ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/31ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/32ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/33ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/34ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/35ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/36ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/37ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/38ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/39ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/40ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/41ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/42ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/43ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/44ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/45ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/46ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/47ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/48ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/49ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/50ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/51ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/52ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/53ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/54ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/55ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/56ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/57ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/58ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/59ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/60ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/61ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/62ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/63ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/64ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/65ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/66ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/67ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/68ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/69ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/70ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/71ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/72ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/73ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/74ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/75ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/76ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/77ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/78ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/79ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/80ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/81ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/82ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/83ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/84ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/85ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/86ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/87ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/88ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/89ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/90ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/91ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/92ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/93ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/94ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/95ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/96ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/97ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/98ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/99ª UE</p>																																																																						
<p>Etapa 3/100ª UE</p>																																																																						