



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Hélder Miguel Fernandes Selôres

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO
NA ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA QUINTA DAS
FLORES JUNTO DA TURMA DO 10ºD, NO ANO LETIVO DE
2021/2022**

**“ A PERCEÇÃO DOS ALUNOS, PROFESSOR ESTAGIÁRIO E
PROFESSOR ORIENTADOR SOBRE A INTERVENÇÃO
PEDAGÓGICA DO PROFESSOR ESTAGIÁRIO NA AULA DE
EDUCAÇÃO FÍSICA ”**

**Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos
Ensinos Básico e Secundário orientado pela Professora Doutora Maria de Lurdes
Tristão Ávila Carvalho e apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e
Educação Física da Universidade de Coimbra.**

Junho de 2022

Hélder Miguel Fernandes Selôres

2015233811



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
BÁSICA E SECUNDÁRIA QUINTA DAS FLORES, JUNTO DA TURMA DO 10ºD
NO ANO LETIVO DE 2021/2022**

**“A PERCEÇÃO DOS ALUNOS, PROFESSOR ESTAGIÁRIO E PROFESSOR
ORIENTADOR SOBRE A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DO PRODESSOR
ESTAGIÁRIO NAS AULAS 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 de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

**Orientadora: Professora Doutora Lurdes Ávila
Carvalho**

COIMBRA

2022

Esta obra deve ser citada como:

Selôres, H. (2022). *Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Básica e Secundária Quinta das Flores junto da turma do 10ºD, no ano letivo de 2021/2022. A perceção dos alunos, professor estagiário e professor orientador sobre a intervenção pedagógica do professor estagiário na aula de Educação Física*. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Hélder Miguel Fernandes Selôres, estudante nº2015233811 do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FCDEFUC, 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 nº1 do artigo nº125 do Regulamento Académico da UC (Regulamento nº805-A/2020, de 24 de Setembro).

Coimbra, 1 de Junho de 2022
Hélder Miguel Fernandes Selôres

Agradecimentos

Ao concluir mais uma etapa do meu percurso acadêmico, não poderia deixar de agradecer a todas as pessoas que me têm acompanhado e que têm tornado estas conquistas possíveis.

Em primeiro lugar agradecer à minha família, em especial aos meus pais e à minha irmã por todo o apoio e disponibilidade, proporcionando-me todas as condições necessárias para a conclusão deste percurso.

À Inês por toda a compreensão, dedicação e carinho, estando presente em todos os momentos deste longo trajeto.

Aos meus amigos pela amizade, alegria e motivação, tendo sempre uma palavra amiga e encorajadora nos momentos mais difíceis.

Aos meus orientadores, Professora Doutora Lurdes Ávila Carvalho e Mestre Paulo Furtado pelo acompanhamento diário, disponibilidade, ensinamentos e experiências partilhadas que tanto contribuíram para o meu desenvolvimento profissional e humano.

Às minhas colegas de Núcleo de Estágio, Cátia e Maria, por todo o apoio, solidariedade e espírito de camaradagem que foi criado ao longo do ano letivo e que se revelou fundamental para ultrapassar os dias mais difíceis.

Ao Grupo Disciplinar de Educação Física, a todos os professores e funcionários da Escola Básica e Secundária Quinta das Flores por tão bem me terem recebido e integrado na escola, fazendo-me sentir “em casa” desde o primeiro dia.

Por último, aos meus alunos do 10ºD que tornaram esta experiência tão rica e inesquecível, onde para além do meu desenvolvimento profissional contribuíram para o meu desenvolvimento humano. Agradeço o respeito e o empenho demonstrado ao longo do ano letivo, assim como a conseqüente ligação estabelecida que permitiu tornar as aulas muito mais fáceis de lecionar. Não só por serem os primeiros, mas também por tudo o que vivenciámos, jamais os esquecerei.

A todos vós, o meu mais sincero Obrigado!

Resumo

O presente Relatório de Estágio visa uma análise reflexiva sobre todo o Estágio Pedagógico, onde através de uma prática docente supervisionada, o professor estagiário teve a possibilidade de colocar em prática todos os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da sua formação académica. Assim, o Estágio Pedagógico representa a última etapa para a conclusão do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, realizado na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

O Estágio Pedagógico foi desenvolvido na Escola Básica e Secundária Quinta das Flores, junto da turma D do 10º ano de escolaridade do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, no decorrer do ano letivo 2021/2022. Desta forma, pretendemos apresentar e refletir sobre os processos e atividades realizadas no âmbito do Estágio Pedagógico.

O presente documento está dividido em três capítulos: a contextualização da prática desenvolvida, a análise reflexiva sobre a prática pedagógica e por último, o aprofundamento do tema problema. O primeiro capítulo aborda a história de vida e a caracterização do contexto. O segundo capítulo está relacionado com as várias áreas do Estágio Pedagógico, tais como as atividades de ensino-aprendizagem, as atividades de organização e gestão escolar, os projetos e parcerias educativas e a atitude ético-profissional. No terceiro e último capítulo aprofundamos o tema problema, denominado de “A perceção dos alunos, professor estagiário e professor orientador sobre a intervenção pedagógica do estagiário na aula de Educação Física”, onde através da realização deste estudo pudemos refletir sobre a nossa intervenção pedagógica, bem como definir estratégias que melhorassem a mesma. Assim, verificámos que existiu um aumento das perceções em relação à intervenção pedagógica do professor estagiário do primeiro para o segundo momento, nas dimensões “Instrução”, “Planeamento e Organização”, “Relação Pedagógica”, “Disciplina” e “Avaliação”, revelando uma maior convergência de perceções entre professor estagiário e professor orientador.

Palavras-Chave: Estágio Pedagógico; Educação Física; Intervenção Pedagógica; Perceção.

Abstract

This internship report aims to conduct a reflective analysis of the Pedagogical Internship, in which, through a teaching practice supervised by the cooperating teacher, the student teacher had the possibility of putting into practice the knowledge acquired throughout his academic path. The Pedagogical Internship represents the last stage to the conclusion of the Master's in Physical Education Teaching Training in the Elementary and Secondary levels, from the Faculty of Sport Sciences and Physical Education of the University of Coimbra.

The Pedagogical Internship took place in the Elementary and Secondary School Quinta das Flores, with the 10th grade class D of the Scientific-Humanistic and Visual arts course, in the school year of 2021/2022. This study will present and reflect upon the processes and activities conducted throughout the internship.

This document is divided into three main chapters: a contextualization of the practice, a reflective analysis of the pedagogical practice and, lastly, an in-depth analysis of the problem-theme. The first chapter approaches the story of life and characterizes the overall context. The second chapter focuses on the several stages of the Pedagogical Internship, such as the activities related to teaching-apprentice, organization and school management, projects, educational partnerships, and ethic-professional actions. In the third and last chapter, we conduct a thorough analysis of the main theme-problem, entitled "The perception of the students, student teacher and cooperating teacher of the student teacher's pedagogical intervention in the Physical Education class". With this study, we were able to reflect not only on the pedagogical intervention but also in the strategies that could improve it. As such, we have verified that there was an improvement in the intervenient's perception from the first moment to the second moment in respect to the student teacher's pedagogical intervention, in the dimensions "Instruction", "Planning and Organization", "Pedagogical Relationship", "Discipline" and "Evaluation", with a higher convergence of perceptions being between the student teacher and the supervisor teacher.

Key-Words: Pedagogical Internship; Physical Education; Pedagogical Intervention; Perception

Índice

| | |
|---|-----------|
| Agradecimentos | VII |
| Resumo | IX |
| Abstract..... | X |
| Índice Tabelas..... | XIII |
| Índice Gráficos | XIV |
| Índice Anexos | XV |
| Lista de Siglas e Abreviaturas | XVI |
| Introdução..... | 17 |
| CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA | 19 |
| 1. História de vida..... | 19 |
| 2. Caracterização do contexto | 20 |
| 2.1 A Escola..... | 20 |
| 2.2 O Núcleo de Estágio | 21 |
| 2.3 Grupo Disciplinar | 22 |
| 2.4 A Turma..... | 22 |
| CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA | 25 |
| Área 1 – Atividades de Ensino-Aprendizagem | 25 |
| 3. Planejamento | 25 |
| 3.1 Plano Anual | 26 |
| 3.2 Unidades Didáticas | 28 |
| 3.3 Plano de Aula | 30 |
| 4. Realização..... | 32 |
| 4.1 Instrução | 32 |
| 4.2 Organização (Gestão) | 37 |
| 4.3 Clima | 39 |
| 4.4 Disciplina..... | 40 |

| | |
|---|-----------|
| 4.5 Decisões de Ajustamento e Estratégias | 41 |
| 5. Avaliação | 43 |
| 5.1 Avaliação Formativa Inicial | 44 |
| 5.2 Avaliação Formativa..... | 45 |
| 5.3 Avaliação Sumativa..... | 47 |
| 5.4 Autoavaliação | 48 |
| 6. Estilos de Ensino | 48 |
| 7. Coadjuvação no 3º Ciclo do Ensino Básico | 50 |
| Área 2 – Atividades de organização e gestão escolar..... | 51 |
| Área 3 – Projetos e parcerias educativas | 52 |
| Área 4 – Atitude ético-profissional | 54 |
| CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DO TEMA PROBLEMA | 57 |
| Introdução..... | 58 |
| Revisão da Literatura..... | 60 |
| Objetivos..... | 65 |
| Metodologia..... | 65 |
| Amostra | 66 |
| Instrumentos e Procedimentos..... | 66 |
| Tratamento dos Dados | 67 |
| Apresentação e Discussão dos Resultados | 68 |
| Conclusão | 80 |
| Considerações Finais | 81 |
| Referências Bibliográficas..... | 83 |
| ANEXOS | 87 |

Índice Tabelas

| | |
|--|----|
| Tabela 1: Dimensão Instrução: Análise das percepções dos alunos, professor estagiário e professor orientador no M1 e no M2..... | 69 |
| Tabela 2: Dimensão Planeamento e Organização: Análise das percepções dos alunos, professor estagiário e professor orientador no M1 e no M2..... | 71 |
| Tabela 3: Dimensão Relação Pedagógica: Análise das percepções dos alunos, professor estagiário e professor orientador no M1 e no M2..... | 73 |
| Tabela 4: Dimensão Disciplina: Análise das percepções dos alunos, professor estagiário e professor orientador no M1 e no M2..... | 75 |
| Tabela 5: Dimensão Avaliação: Análise das percepções dos alunos, professor estagiário e professor orientador no M1 e no M2..... | 76 |
| Tabela 6: Estatística descritiva das respostas dos alunos, professor estagiário e professor orientador no 1º e 2º momento de aplicação do questionário nas 5 dimensões da Intervenção Pedagógica..... | 77 |

Índice Gráficos

Gráfico 1: Percepção dos alunos, professor estagiário e professor orientador relativamente às dimensões do processo de ensino-aprendizagem em Educação Física no M1..... 78

Gráfico 2: Percepção dos alunos, professor estagiário e professor orientador relativamente às dimensões do processo de ensino-aprendizagem em Educação Física no M2..... 78

Índice Anexos

| | |
|--|-----|
| Anexo I: Mapa de Rotação de Espaços..... | 89 |
| Anexo II: Extensão e Sequência de Conteúdos | 90 |
| Anexo III: Estrutura Plano de Aula..... | 91 |
| Anexo IV: Estrutura de Relatório de Aula..... | 92 |
| Anexo V: Tabela de Avaliação Sumativa da Unidade Didática de Voleibol | 93 |
| Anexo VI: Tabela de Avaliação Final 3ºPeríodo..... | 93 |
| Anexo VII: Critérios de Avaliação | 94 |
| Anexo VIII: “XII Meeting Internacional Treinadores de Futebol”..... | 95 |
| Anexo IX: “O Microciclo numa Equipa de Futebol” | 95 |
| Anexo X: “XI Fórum Internacional das Ciências da Educação Física”..... | 96 |
| Anexo XI: “Olimpíada Sustentada: ninguém deve ser deixado para trás” | 97 |
| Anexo XII: “Questionário de Intervenção Pedagógica do Professor (de Educação Física) – professor (QIP-p)” | 98 |
| Anexo XIII: “A intervenção pedagógica do aluno de Educação Física – alunos (QIP-a)” | 101 |

Lista de Siglas e Abreviaturas

AE – Aprendizagens Essenciais

CT – Conselho de Turma

DT – Diretor de Turma

EBSQF - Escola Básica e Secundária Quinta das Flores

EE – Encarregado de Educação

EF – Educação Física

EP – Estágio Pedagógico

GDEF - Grupo Disciplinar de Educação Física

NE – Núcleo de Estágio

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

UD – Unidade Didática

Introdução

O presente documento surge no âmbito da unidade curricular Relatório de Estágio do ano letivo 2021/2022, inserido no plano de estudos do 2º ano de Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

O Estágio Pedagógico (EP) foi desenvolvido na Escola Básica e Secundária Quinta das Flores (EBSQF), junto da turma D do 10º ano de escolaridade do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, no decorrer do ano letivo 2021/2022, tendo a orientação e supervisão de um Professor cooperante da escola e da Professora orientadora da faculdade.

O EP é o culminar de um percurso de dois anos direcionado para o ensino da Educação Física (EF), onde num contexto prático pudemos aplicar aquilo que foram as nossas aprendizagens, bem como implementar aquilo que são as nossas ideias relativas ao ensino da EF. Percebendo a importância do contexto prático para o aumento de competências, destacamos a relevância do EP na forma como nos proporcionou vivenciar experiências que com toda a certeza farão de nós melhores docentes, preparando-nos para o contexto real de ensino.

Assim, o presente documento tem como objetivo fazer uma reflexão sobre aquilo que foi a nossa prática pedagógica no desenrolar do EP. Desta forma, podemos dividir o documento em três capítulos: I – Contextualização da prática desenvolvida; II – Análise reflexiva sobre a prática pedagógica; e III – Aprofundamento do tema problema.

No primeiro capítulo, pretendemos apresentar a nossa história de vida bem como caraterizar o meio onde estivemos inseridos. No segundo capítulo, procuramos refletir sobre as atividades de ensino-aprendizagem, onde destacamos tudo aquilo que foi o nosso planeamento, realização e avaliação. Para além disso, abordamos também as atividades de organização e gestão escolar, os projetos e parcerias educativas realizadas e a atitude ético-profissional desenvolvida ao longo do EP. Por último, no terceiro capítulo, apresentamos o estudo desenvolvido ao longo do ano letivo, que consistiu na análise das perceções dos alunos, professor estagiário e professor orientador sobre a intervenção pedagógica do professor estagiário nas aulas de Educação Física.

CAPITULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

1. História de vida

Ao analisar todo o meu percurso, não só académico mas também pessoal, posso afirmar que sempre estive ligado ao desporto, embora em contextos e funções diferentes. Assim, não encontro um momento específico onde surgiu o gosto pelo desporto, mas sim uma ligação ao desporto desde criança, desde o jogar futebol na rua com os amigos aos treinos num clube desportivo ao final do dia.

Enquanto criança e adolescente, estive sempre ligado ao futebol, tendo uma breve passagem pela natação, no entanto a paixão pelo futebol levou-me à paixão pelo desporto, por experimentar outras modalidades. Desta forma, a EF tornou-se rapidamente a disciplina mais desejada e desafiante, pois senti que podia aprender e experienciar outras modalidades e ao final do dia contactar com a minha paixão no contexto de treino, o futebol.

Ao refletir sobre o porquê desta paixão pelo desporto, considero que não se trata apenas da componente prática mas também da componente social, dos valores inerentes ao desporto que nos fazem crescer enquanto pessoas e que nos permitem desenvolver relações pessoais que levaremos para a vida. Assim, e habituado a partilhar balneários desde cedo, a solidariedade, o respeito e o espírito de camaradagem sempre estiveram presentes, algo que ao longo dos tempos foi cultivando o meu gosto pelo desporto.

Sendo o futebol o veículo que me levou a gostar de desporto, considero que todas as vivências e experiências neste meio me levaram a olhar para as profissões adjacentes ao mesmo com outra perspetiva, onde numa fase inicial estava mais direcionado para o treino desportivo e só posteriormente é que comecei a ponderar a vertente do ensino de EF.

O facto de a carreira de treinador despertar algum interesse em mim, levou-me a optar por um curso superior direcionado para a área do desporto, iniciando assim a licenciatura com o desejo de seguir a vertente do treino desportivo, onde raramente equacionei a vertente do ensino. Contudo, com as experiências que vivenciei e com os professores que convivi, esta curiosidade em ser professor começou a despertar em determinados momentos, percebendo que seria algo que devia equacionar. Para além disso, realizei o curso de árbitro de futebol, sendo que exerci estas funções durante a licenciatura, o que acabou por acentuar esta curiosidade sobre o ensino, visto que um árbitro em determinados contextos tem sobretudo uma função de pedagogo.

Apesar de toda esta curiosidade que foi sendo despertada ao longo do meu trajeto académico, só mesmo quando tive a oportunidade de contactar com o ensino é que fiquei decidido em seguir esta via. Assim, posso afirmar que a lecionação de atividade física desportiva a duas turmas do 1º ciclo de ensino básico é que me permitiu tornar a curiosidade de ser professor em uma certeza de querer seguir esta profissão, dando-me a garantia que necessitava para seguir esta área, o que me levou a procurar o presente Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

Olho para a EF como um veículo para cultivar o gosto pelo desporto, pelo que nada me dá maior prazer do que ver os meus alunos a procurarem praticar determinadas modalidades fora do contexto escolar. Para além disso, sinto que posso ter uma elevada responsabilidade na criação de relações pessoais entre os alunos, desenvolvendo igualmente os valores do respeito, espírito de equipa e solidariedade. Esta forma de olhar para a EF obviamente que também está relacionada com as minhas vivências enquanto aluno, pois felizmente tive a sorte de ter professores de EF que se preocupavam com as nossas atividades extracurriculares, incentivando-nos a praticar desporto fora da escola, algo que acabou por me marcar, tendo a vontade de seguir o mesmo caminho e de utilizar a EF para aumentar os níveis de atividade física dos meus alunos.

Em suma, e se analisar todo o meu trajeto, considero que o gosto pelo desporto sempre esteve presente na minha vida, no entanto foram as minhas experiências e vivências que me levaram a seguir esta vertente do ensino.

2. Caracterização do contexto

2.1 A Escola

A EBSQF localiza-se na cidade de Coimbra, mais especificamente na freguesia de Santo António dos Olivais, sendo construída em 1983 com uma área de implantação de cerca de 40000m².

Atualmente a EBSQF tem no seu programa curricular três tipos de ensino: regular, profissional e artístico, sendo este último em regime articulado com a Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra.

No 2º Ciclo apenas existe a vertente artística do ensino artístico especializado da música e da dança, sendo que no 3º Ciclo, para além deste ensino artístico especializado, também existem turmas do ensino regular. Quanto ao ensino secundário, a EBSQF oferece o ensino artístico especializado da música e da dança, cursos científico-humanísticos de

Ciências e Tecnologias, Artes Visuais, Ciências Sócio Económicas, Línguas e Humanidades e o ensino profissional. No ensino profissional, a escola proporciona os cursos de Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos, Técnico de Apoio à Gestão Desportiva, Técnico Auxiliar de Saúde e o Instrumentista de Jazz, sendo este último em colaboração com a Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra.

A nível de recursos humanos, a escola é constituída por 1177 alunos e 143 professores, 13 dos quais de EF. Os professores estão distribuídos por 4 departamentos curriculares: 47 no departamento de matemática e ciências experimentais, 28 no departamento de ciências sociais e humanas, 38 no departamento de línguas e 30 no departamento de expressões. O pessoal não docente engloba diversas categorias como: 24 assistentes operacionais, 9 assistentes técnicos com contrato de trabalho por tempo indeterminado e 1 técnica superior (Psicóloga).

Quanto aos recursos espaciais, a escola é composta por 4 blocos (A,B,C e D) com salas devidamente equipadas, 2 auditórios (1 grande e 1 pequeno), 1 sala de grandes grupos, 1 biblioteca escolar e 1 sala de teatro.

Em relação às instalações desportivas, a escola dispõe de instalações cobertas (1 pavilhão, 1 sala de ginástica e 1 campo) e descobertas (1 campo desportivo e 1 pista de atletismo). A nível de material, a escola dispõe materiais suficientes quer a nível quantitativo quer a nível qualitativo para uma lecionação diversificada e eficaz, estando este material guardado em dois locais próprios de arrumação, no pavilhão exterior coberto e na sala de ginástica.

2.2 O Núcleo de Estágio

O NE é constituído por 3 professores estagiários, 1 do sexo masculino e 2 do sexo feminino, com idades de 23 e 24 anos. Apesar de nem todos os estagiários terem feito a licenciatura no mesmo estabelecimento de ensino, já existia uma relação positiva entre ambos fruto do 1º ano de mestrado, algo que facilitou este primeiro contacto com o EP.

Percebendo o desafio que tínhamos pela frente, desde cedo o NE desenvolveu uma relação de entreajuda, com debates, reflexões e partilhas de conhecimento que proporcionaram o desenvolvimento das capacidades de cada um.

O trabalho colaborativo foi algo que esteve presente desde o primeiro dia de estágio, procurando aproveitar os conhecimentos de cada um para melhorar o planeamento de unidades didáticas, planos de aula, exercícios, etc.

O grupo mostrou-se muito empenhado, unido e com grande sentido de responsabilidade para com as suas obrigações, percebendo que só através do espírito de equipa é que poderíamos ultrapassar as adversidades que foram existindo ao longo do ano. Assim, e com a ajuda do professor cooperante e da professora orientadora, foi possível desenvolver competências pedagógicas que com toda a certeza farão de nós melhores professores.

2.3 Grupo Disciplinar

O Grupo Disciplinar de Educação Física (GDEF) da EBSQF é constituído por 13 professores, 11 do sexo masculino e 2 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 35 e os 65 anos, estando inserido no departamento de expressões.

Desde o primeiro momento que sentimos um grande apoio por parte do GDEF, revelando desde o início um elevado espírito de solidariedade e entreajuda, o que facilitou a nossa integração no meio escolar. Em todas as reuniões GDEF percebemos o ambiente positivo e a ligação que os professores têm entre si, fruto do acumular de anos que já trabalham juntos.

No decorrer do ano letivo foi perceptível o trabalho colaborativo existente entre os professores, onde a partilha de ideias esteve sempre presente antes de se tomarem decisões definitivas sobre qualquer assunto. Destacar o apoio dado pelos professores do grupo disciplinar na realização das tarefas organizadas pelo NE, apoiando o núcleo na organização e no controlo das atividades.

Por último, realçar o papel do professor cooperante, desempenhando um papel fundamental naquilo que foi a nossa formação e evolução, onde através da supervisão, reflexão, partilha de conhecimentos e troca de ideias, proporcionou um aumento na qualidade da intervenção pedagógica de cada professor estagiário.

2.4 A Turma

A turma do 10ºD pertence ao curso científico-humanístico de Artes Visuais, é composta por 27 alunos, 19 do sexo feminino e 8 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos.

Para se proceder à caracterização da turma foi elaborado e aplicado um questionário na primeira aula do ano letivo, tendo esse questionário como objetivo a recolha de dados que pudessem facilitar a caracterização da turma e posteriormente apresentar os mesmos ao Conselho de Turma (CT).

Dos 27 alunos, apenas 5 frequentavam a escola no 3º Ciclo, sendo a maioria da turma constituída por alunos provenientes de outras escolas. A justificação da mudança de escola centrou-se essencialmente pelo curso de Artes Visuais e em alguns casos o facto de não existir ensino secundário na escola anterior.

Através do questionário aplicado foi perceptível que a turma não tinha muitos hábitos desportivos, sendo muito poucos os alunos que praticavam atividades físicas desportivas nos seus tempos livres. Desde a primeira aula se percebeu que a maioria da turma não tinha grande interesse pela EF, algo que com o passar do tempo foi desaparecendo, com os alunos a revelarem maior entusiasmo e interesse pelas aulas.

A turma tinha dois alunos com Síndrome de Down e uma aluna com Síndrome de Asperger, o que revelou ser ainda um desafio maior na forma como certos exercícios e dinâmicas de aula tinham que ser adaptados. Os alunos com Síndrome de Down apenas frequentavam as aulas uma vez por semana devido a outras tarefas que tinham que realizar na escola, sendo que em todas as aulas que participavam a turma revelava um grande espírito de inclusão e solidariedade, facilitando assim a tarefa do professor estagiário.

A nível de disciplina, a turma sempre se revelou uma turma calma, cumpridora e respeitadora, o que acabou por ser muito importante para o professor estagiário, pois o foco esteve mais direcionado para lecionação das matérias do que para o controlo dos comportamentos de indisciplina.

Quanto ao desempenho motor, a turma revelou ser muito heterogénea, com alguns alunos a estarem num nível muito superior em relação a outros. Contudo, e com o desenrolar do ano letivo, os alunos que se apresentavam num nível inferior foram revelando um aumento dos índices de empenho e motivação, o que originou uma evolução no seu desempenho motor.

A caracterização da turma no início do ano letivo revelou-se muito importante para o professor estagiário, pois foi uma forma de acelerar o conhecimento sobre os alunos, perceber quais as características e motivações da turma, bem como quais as áreas em que tinha que ter uma maior intervenção, sendo o aumento da motivação e gosto pela EF uma delas.

CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PÁTICA PEDAGÓGICA

Área 1 – Atividades de Ensino-Aprendizagem

O EP é o culminar de um percurso académico direcionado para o ensino da EF, onde temos a oportunidade de colocar em prática todos os conhecimentos teóricos adquiridos nos anos anteriores, colocando-nos numa situação real de ensino que nos obriga diariamente a refletir, melhorar e inovar as nossas competências pedagógicas.

Desde cedo percebemos que a heterogeneidade das turmas seria um desafio e que a nossa capacidade de adaptação à realidade da escola, da turma e dos alunos determinaria a qualidade da intervenção pedagógica. O EP permite-nos entender que a realidade por vezes ultrapassa a nossa imaginação, sendo assim fundamental termos a possibilidade de aplicar em contexto prático todos os nossos conhecimentos e sobretudo termos alguém que nos acompanhe, que nos guie e que nos ajude a evoluir, algo que os nossos orientadores de estágio o fizeram desde o primeiro dia.

As atividades de ensino-aprendizagem dividem-se em três domínios: o planeamento, o processo de ensino-aprendizagem (realização) e a avaliação. Ao longo do EP, estes três domínios estiveram sempre presentes no dia-a-dia do professor estagiário, revelando-se fundamentais para a sua formação enquanto docente.

No decorrer deste capítulo pretendemos apresentar toda a prática pedagógica presente no EP, bem como refletir sobre as experiências e os desafios vivenciados.

3. Planeamento

Ao iniciarmos uma etapa tão desafiante nas nossas vidas, o planeamento torna-se fundamental para que possamos ter uma linha orientadora daquilo que vamos fazer e de como vamos fazer. Ao planear, o professor utiliza um conjunto de conhecimentos, experiências e procedimentos que justificam e apoiam as decisões a tomar (Leite, 2010).

A área do ensino é uma área imprevisível, onde por mais que tentemos prever o que pode acontecer nas nossas aulas, nunca vamos estar totalmente seguros, pois lidamos com vários tipos de pessoas, que têm diferentes tipos de personalidade e de comportamento. De acordo com Januário (2017) quanto maior for a imprevisibilidade, mais importante se torna o planeamento, pois ajuda a reduzir essa margem de imprevisibilidade e a controlar a atividade.

Apesar de sabermos que o planeamento seria determinante para a nossa intervenção pedagógica, foram sentidas algumas dificuldades iniciais que com a ajuda dos nossos orientadores de estágio se foram dissipando ao longo dos tempos. Segundo Teixeira e Onofre (2009) (cit por Inácio et al., 2014) o planeamento é uma das principais dificuldades sentidas pelos estagiários de educação física durante o seu ano de estágio.

De forma a ultrapassar estas dificuldades, foram realizadas várias reuniões antes de iniciarmos o ano letivo, onde o objetivo passou por conhecer a escola, as dinâmicas da mesma, as instalações desportivas, material disponível e a forma como se realizava a rotação de espaços.

Ao iniciarmos a planificação do ano letivo para as respetivas turmas, tivemos em consideração o Programa Nacional de Educação Física (PNEF), as Aprendizagens Essenciais (AE) e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, onde para além de seguirmos as diretrizes presentes nos respetivos documentos, também tivemos que adequar as mesmas ao nosso contexto e às nossas turmas, pois a flexibilidade do planeamento é fundamental para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Além destes documentos orientadores, também tivemos que ter em consideração a pandemia COVID-19, que apesar de um alívio das medidas de segurança em comparação com anos anteriores, os cuidados na comunidade escolar mantiveram-se, algo que afeta a nossa disciplina de EF. Estes condicionamentos obrigaram-nos a ter que excluir determinadas matérias (como por exemplo a ginástica, a patinagem, etc.) e a utilizar algumas regras de segurança nas nossas aulas, tais como a desinfeção do material utilizado, distanciamento social sempre que possível, entre outras.

De forma a estruturar o nosso planeamento, iniciámos o mesmo do geral para o específico, começando pelo plano anual (macro), passando para as unidades didáticas (meso) e terminando nos planos de aula (micro), sempre com o objetivo de seguir uma ordem sequencial lógica que fosse ao encontro das necessidades dos nossos alunos.

3.1 Plano Anual

O plano anual foi uma das primeiras tarefas a realizar no EP, sendo este o ponto de partida para todo o planeamento que se iria prosseguir. Para Quina (2009) é no plano anual que o professor começa por perspetivar o ano letivo, construindo uma ideia geral das suas intenções pedagógicas.

Assim, ao iniciarmos o plano anual estávamos a construir aquele que seria o nosso documento orientador no decorrer do ano letivo. O plano anual deve conter os objetivos

específicos da disciplina no ciclo de ensino, a caracterização da turma e as características específicas dos alunos que merecem um maior destaque, incluindo os alunos com necessidades educativas especiais (Januário, 2017).

Numa fase inicial, procedemos à caracterização do meio e da escola, consultando os regulamentos da escola e as normas de EF para o presente ano letivo, isto porque os cuidados a ter com a COVID-19 teriam que ser mantidos, sendo por isso importante ter conhecimento de todos os procedimentos e regras da escola. Sendo a COVID-19 um tema tão presente nas nossas vidas e principalmente nos últimos dois anos letivos onde existiu ensino à distância, recordamos várias vezes os pensamentos de “ (...) espero que não haja ensino à distância” ou “ (...) como é que mantereí a motivação dos alunos via zoom?” (Reflexões do planeamento anual, 8 de Setembro 2021).

Percebendo as normas de segurança que teriam que ser mantidas nas aulas, definimos juntamente com o professor cooperante e com o NE que a lecionação das matérias seria feita por blocos, sendo isto já uma prática da escola. Este método de ensino permitia-nos lecionar as matérias de forma mais concentrada, algo que consideramos positivo para os alunos, pois acreditamos que o processo de ensino-aprendizagem é mais eficiente através deste meio.

Segundo Bento (1987) (cit por Quina, 2009) planejar consiste em selecionar e organizar objetivos programáticos de acordo com as condições locais, nomeadamente as pessoas, os espaços e os materiais, bem como as condições temporais, sendo elas o número de horas disponíveis. Assim, de forma a selecionar as matérias que iriam ser lecionadas, tivemos que ter em consideração os espaços existentes e quais os tipos de matérias que poderiam ser lecionadas em cada espaço.

A EBSQF possui cinco espaços desportivos, existindo rotação de espaços a cada seis ou sete semanas, o que determina uma rotação por período. Desta forma, cada professor utiliza dois espaços desportivos por período, sendo que todos os professores estagiários iniciaram o ano letivo no Espaço 5 (Pavilhão Exterior Coberto).

Percebendo o número de semanas que teríamos em cada espaço e analisando as matérias autorizadas pela escola a lecionar, o NE em concordância com o professor cooperante, optou inicialmente por lecionar futsal, dança aeróbica, atletismo, voleibol, corfebol, orientação e floorball. Contudo, e após uma reflexão entre todos os intervenientes, optámos por substituir orientação e floorball que iriam ser lecionadas em simultâneo por andebol.

Após a análise dos espaços, das matérias a abordar e do número de semanas por cada matéria, procedemos à realização de um questionário para caracterização da turma. Uma vez que a maioria dos alunos não frequentavam a EBSQF no ano anterior, tornava-se fundamental elaborar um documento que nos permitisse conhecer os hábitos dos alunos o mais rápido possível, percebendo assim quais as suas motivações e quais os seus hábitos desportivos. Para além disso, e uma vez que a turma apresentava dois alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), era determinante entendermos quais as capacidades e as limitações dos alunos, o que poderiam ou não fazer, sendo este um motivo de grande apreensão antes de iniciar o ano letivo.

Segundo Jeong e Block (2011) o professor ao ter experiência e conhecimento sobre o ensino a alunos com NEE, sentir-se-á mais competente para incluir os mesmos nas suas aulas. O facto de não termos experiência em lecionar alunos com NEE criava muita ansiedade e preocupação, pois sentíamos a grande responsabilidade que teríamos em cima de nós. Contudo, e devido ao facto de no 1º ano de Mestrado termos a oportunidade de frequentar a unidade curricular de Necessidades Educativas Especiais em Educação Física, permitiu-nos não estar completamente desamparados, tendo já algumas bases para lidar com determinado tipo de situações.

Apesar de ser um documento flexível e sempre sujeito a adaptações, o plano anual revelou-se fundamental para o desenrolar do ano letivo, pois permitiu-nos organizar os conteúdos a abordar a curto, médio e longo prazo, sendo um documento orientador ao longo do ano.

3.2 Unidades Didáticas

As unidades didáticas (UD) podem ser consideradas como um planeamento a médio prazo, onde após uma análise aos recursos espaciais e temporais definimos os conteúdos programáticos a lecionar, bem como as estratégias que iremos adotar de forma a proporcionar a melhor aprendizagem possível aos nossos alunos.

Segundo Pais (2012) as UD são constituídas por um conjunto sequencial de tarefas de ensino e aprendizagem, sendo que nelas deve consistir o que pretendemos ensinar, quando ensinar, como ensinar e como avaliar.

Desta forma, a elaboração da UD é a chave para proporcionarmos aos alunos um ensino de qualidade, pois é neste documento que de acordo com o PNEF e com as AE definimos o que vamos lecionar e em que momentos vamos lecionar. Para além disso, a

produção do documento obriga-nos a refletir sobre as possíveis dificuldades dos alunos e que tipo de estratégias teremos que utilizar para suprimir essas dificuldades.

“A leção de uma Unidade Didática carece de diversas fases, uma delas é a planificação de todo o processo. Trata-se de um processo contínuo que se preocupa com o caminho a seguir e procura adequar os processos aos fins” (Veríssimo et al., 2016, p.45).

Desde a primeira UD que percebemos a importância do planeamento da mesma, pois não só estávamos a organizar o nosso processo de ensino, como também fazíamos uma revisão de todos os conteúdos técnicos a abordar. Apesar de ser importante iniciarmos uma UD já com o planeamento da mesma feito, onde definimos os momentos de introdução, exercitação, consolidação e avaliação, é fundamental que tenhamos a capacidade de entender que o planeamento tem que ser flexível, pois por muita vontade que tenhamos em lecionar determinados conteúdos ou atingir níveis mais avançados, a nossa função enquanto professores é responder às necessidades dos alunos, o que por vezes obriga-nos a baixar as expectativas e a adaptar todo o nosso planeamento.

Assim, antes de iniciarmos qualquer UD no decorrer do ano letivo, todo o planeamento já estava feito, sendo que nesse planeamento consistia a história da modalidade, análise das condições de aprendizagem e dos objetivos do PNEF e das AE para o ano em questão, gestos técnicos, extensão e sequência de conteúdos, estratégias e estilos de ensino a adotar e por fim uma especificação dos momentos de avaliação. O mais importante na elaboração das UD acabava por ser a reflexão que realizávamos, fazendo uma espécie de previsão do que poderia suceder nas nossas aulas, algo que nos ajudava a tornar o planeamento mais flexível e ajustado à nossa turma.

Ao longo do EP sentimos que à medida que o ano letivo avançava, as UD eram cada vez mais ajustadas aos alunos, mesmo tratando-se de matérias diferentes. A isto deve-se o facto de cada vez conhecermos melhor os alunos, onde percebemos as suas facilidades e dificuldades bem como os seus interesses e experiências, o que acaba por influenciar o seu desempenho. Recordamos que ao planear a primeira UD, foram várias as sensações de incerteza “ (...) talvez estes conteúdos sejam demasiado ambiciosos” “ (...) é muito difícil mudar o *chip* do treino para o ensino” (Reflexões da Unidade Didática de Futsal, 10 de Setembro 2021) pois não conhecemos o nível da turma e tão pouco as suas motivações, o que influencia de forma significativa todo o processo de ensino-aprendizagem.

Fazendo uma retrospectiva do planeamento das UD, podemos considerar a de Futsal e a de Corfebol como as mais desafiantes. A primeira, porque foi a primeira do ano e também

porque a diferenciação do contexto treino para contexto ensino foi algo complexa. A segunda, por ser uma modalidade alternativa com a qual nunca tivemos contacto. Um professor acaba sempre por replicar um pouco daquilo que foram as suas experiências enquanto aluno, seja um exercício ou uma determinada dinâmica que na altura considerámos interessante. O facto de nunca termos tido contacto com esta matéria criou ansiedade logo no planeamento anual quando foram decididas as matérias a lecionar, “(...) como é que vou ensinar uma matéria que para além de nunca me terem ensinado, nunca tive contacto?” (Reflexões planeamento anual, 8 de Setembro 2021) contudo, a pesquisa, a partilha entre o NE e a ajuda dos professores orientadores ajudaram a ultrapassar esta dificuldade.

Em suma, podemos considerar as UD como o nosso guia orientador na leccionação de determinada matéria, percebendo que a flexibilidade, as mudanças e as adaptações fazem parte de um planeamento eficaz, pois o centro do processo de ensino-aprendizagem será sempre o aluno, tendo o professor como objetivo responder às necessidades do mesmo.

3.3 Plano de Aula

Numa lógica de sequência e progressão, podemos olhar para o plano de aula como o momento onde planeamos, criamos e definimos as tarefas que irão ao encontro dos objetivos e aquisições dos conteúdos programáticos definidos na UD.

Para Ferreira (1994) um plano de aula é constituído por uma parte inicial ou introdução, seguida de uma parte principal ou fundamental e terminando com uma parte final ou conclusão. Quina (2009) complementa esta informação referindo que 10 a 25% do tempo de aula é dedicado à parte inicial, 50 a 70% é dedicado à parte fundamental e que 10 a 15% é dedicado à parte final.

Desta forma, uma das primeiras coisas a definir entre NE e professor cooperante foi a estrutura do plano de aula. Devemos entender que o plano de aula tem que ser um documento prático mas ao mesmo tempo esclarecedor ao ponto de quem não planeou a aula perceber aquilo que pretendemos fazer e como fazer. Assim, ficou definido que os planos de aula teriam que conter o tempo parcial e total de cada exercício, a descrição e organização do mesmo, bem como os objetivos específicos, os critérios de êxito e os estilos de ensino. Por fim, uma fundamentação das opções tomadas para que quem analisasse o nosso plano conseguisse perceber o porquê das nossas escolhas.

Ao elaborarmos um plano de aula, a primeira coisa que devemos pensar é para quem estamos a planear. Os professores planeiam mas quem executa são os alunos, como tal, o planeamento tem que ser feito para os alunos e não para o professor.

Para Évora (2005) um bom plano de aula é aquele que para além da coerência e flexibilidade, vai ao encontro das características dos alunos, da escola e da própria comunidade.

Seguindo esta ideia desde o primeiro plano de aula, todos os planos de aula seguiram uma estrutura padrão. Na fase inicial, em todas as aulas eram apresentados os objetivos da mesma, seguindo-se um aquecimento onde em grande parte das matérias tentávamos proporcionar jogos lúdicos que tivessem *transfer* para a matéria em questão. Dadas as características da turma, sentíamos que estes jogos lúdicos aumentavam a motivação e melhoravam o clima da aula, especialmente em matérias como atletismo “ (...) no aquecimento, destacar que foi notória a forma como o jogo lúdico melhorou o clima da aula, com os alunos a revelarem entusiasmo e motivação na realização da tarefa.” (Relatório da aula 33, 3 de Fevereiro de 2022).

A fase fundamental era onde esmiuçávamos os conteúdos programáticos, onde tentávamos proporcionar aos alunos tarefas que lhes permitissem desenvolver as suas capacidades técnicas, táticas e físicas. Na maioria das aulas, os alunos trabalhavam por estações, o que aumentava o tempo de prática e simultaneamente promovia o contacto com os diversos conteúdos de cada matéria, promovendo assim diversos estímulos.

A parte final das aulas eram sempre dedicadas ao retorno à calma e a uma breve reflexão sobre a aula, o que segundo Quina (2009) “ a análise e avaliação da aula podem ser boas formas de terminar a aula.” (p.82).

O momento de reflexão na parte final da aula com os alunos, assim como os breves momentos de reflexão ao longo da aula, tornam-se fundamentais para que haja aprendizagem, pois nós enquanto professores queremos que os alunos além de executarem a tarefa, entendam o porquê de a estarem a executar e a forma como ela vai contribuir para a sua evolução. Quando estes três fatores estão presentes, então podemos dizer que há aprendizagem.

Por último, realçar que dado ao facto de termos dois alunos com NEE, alguns planos de aula necessitavam de determinadas adaptações de forma a que as tarefas fossem acessíveis a todos os alunos. Assim, em alguns casos como por exemplo o atletismo, na corrida de barreiras tínhamos uma pista apenas com cones, de forma a que todos conseguissem transpor os obstáculos. Contudo, realçar que os dois alunos eram bastantes desenvolvidos a nível motor, pelo que a maior preocupação nem era tanto com a execução das tarefas mas sim com as condições de segurança das mesmas.

Em suma, ao longo do EP, a elaboração dos planos de aula foi-se tornando mais fluída e menos complexa, acreditando que com a experiência, conhecimento sobre a turma e sobre os alunos, reflexões entre NE e professores orientadores, os planos de aula foram cada vez mais enriquecedores e ajustados aos alunos, independentemente das matérias.

4. Realização

Após todo o processo de planeamento, surge o momento da realização, onde colocamos em prática tudo aquilo que planeámos. Neste momento, deparamo-nos com aquilo que é a nossa intervenção pedagógica e com a nossa capacidade em controlar as variáveis associadas ao contexto prático, tendo como objetivo cumprir o nosso planeamento.

Ao falarmos em intervenção pedagógica, importa ter em consideração as dimensões que a ela estão associadas, sendo que Siedentop (1983) (cit por Onofre, 1995) defende que existem quatro dimensões para uma intervenção pedagógica de sucesso, sendo elas a instrução, a organização (gestão), o clima e a disciplina.

Podemos considerar que todas as dimensões estão interligadas, um possível insucesso numa das dimensões tem uma grande probabilidade de influenciar as outras, o que conseqüentemente prejudicará a nossa intervenção pedagógica e o processo de ensino-aprendizagem.

Onofre (1995) advoga que ensinar bem consiste na capacidade de criar contextos favoráveis para a aprendizagem de todos os alunos, sendo que o sucesso destes na aprendizagem está dependente da qualidade do desempenho do professor.

O sucesso nestas dimensões levar-nos-á ao cumprimento daquilo que foi planeado, aumenta a nossa qualidade de intervenção pedagógica e conseqüentemente enriquecerá a qualidade das nossas aulas e a aprendizagem dos alunos.

Desta forma, iremos descrever as nossas experiências e dificuldades em cada uma das dimensões no desenrolar do ano letivo, sendo que só o trabalho, reflexão crítica e a experiência nos puderam ajudar a evoluir em cada uma delas.

4.1 Instrução

A instrução é uma dimensão determinante no processo de ensino-aprendizagem, pois é através dela que transmitimos a informação e o conhecimento. Segundo Quina (2009) a instrução é um comportamento de ensino através do qual o professor motiva e transmite ao aluno informações relativas às atividades a desempenhar, explicando o que fazer, como fazer e o porquê de fazer. Percebemos assim que a instrução são todas as ações que permitam ao

professor transmitir informação, pelo que podemos considerar a preleção, a demonstração, o *feedback* e o questionamento como ações que irão melhorar a instrução do professor.

Todos os professores têm uma forma de comunicar distinta, uns mais expressivos, outros mais sucintos. Contudo, importa percebermos que a nossa comunicação deve ser ajustada perante a nossa turma, mediante as suas idades, características, ambições, áreas de estudo, etc. pois só isso fará com que a informação que pretendemos passar seja captada pelos alunos.

Ao conhecermos as características dos nossos alunos, percebemos desde cedo que a instrução seria a dimensão mais importante para o sucesso das nossas aulas, como tal foi a dimensão que mais trabalho dedicámos, pois o sucesso das aulas passaria por ali.

A criação de rotinas na instrução também é algo importante no processo de ensino-aprendizagem, pois podemos criar momentos de reflexão conjunta que aumentam a aquisição do conhecimento. Desta forma, a preleção inicial foi maioritariamente dedicada à apresentação dos objetivos da aula e da dinâmica da mesma. Consideramos este momento importante na forma como se desenrola a aula, pois os alunos já sabem o que irão fazer e o que pretendemos trabalhar, o que facilita muitas vezes a organização da turma. Para além disso, também é um bom momento para rever conteúdos abordados em aulas passadas, onde através do questionamento aferimos qual o nível de conhecimento dos alunos em relação a determinada matéria.

Apesar da preleção inicial ser um bom momento para revermos alguns conteúdos, consideramos que a mesma não deve ser prolongada, indo assim ao encontro de Barreiros (2016) que defende que a instrução deve ser curta, clara e precisa.

Se consideramos a preleção inicial importante para aquilo que é o desenrolar da aula, tão ou mais importante consideramos a preleção final para a aprendizagem dos alunos. O balanço final de uma aula é fundamental para garantirmos que os alunos entenderam o que fizeram, o porquê de o terem feito e de que forma poderão melhorar o seu desempenho. Procurámos assim desde o primeiro dia fazer um balanço final em todas as aulas, pois percebemos que este balanço permitia aferir o conhecimento dos alunos, esclarecer as dúvidas dos mesmos após o seu desempenho em determinadas tarefas e ainda corrigir determinados erros que foram persistindo ao longo da aula. “(...) notei que ao explicar a importância da ocupação dos espaços, os alunos realizaram mais questões para esclarecer dúvidas do que no momento em que dava *feedback* sobre o exercício” (Reflexões sobre a aula 6 de Futsal, 12 de Outubro de 2021).

Relativamente à demonstração, esta foi possivelmente o grande auxílio em todas as nossas aulas. Dado às elevadas dificuldades da turma na execução dos gestos técnicos e na compreensão de situações técnico-táticas (especialmente visíveis no Futsal e no Voleibol) a demonstração revelou-se essencial para auxiliar a instrução, pois só através da demonstração é que os alunos conseguiam realizar o que era pedido. Para Tonello e Pellegrini (1998) o principal motivo do uso da demonstração é a transmissão de informações acerca da meta a ser atingida na ação.

Devemos olhar para a demonstração não só como uma forma de auxiliar os alunos, mas também como uma forma de auxiliar o professor, uma vez que se torna mais fácil para o professor demonstrar o que pretende, como também se torna mais fácil para os alunos perceberem o que lhes é pedido na tarefa. Além disso, a demonstração é uma das melhores formas para economizarmos tempo na instrução, assim como ajuda a que o exercício seja fluído e dinâmico uma vez que os alunos já têm conhecimento da tarefa a realizar. Segundo Quina (2009) a demonstração é uma excelente forma de apresentação das tarefas pois oferece uma imagem global da atividade a realizar, permite visualizar diferentes partes da tarefa assim como realçar os detalhes mais importantes da mesma.

Sendo uma ferramenta tão útil e importante no auxílio da instrução, a demonstração foi utilizada em praticamente todos os exercícios, especialmente na introdução de gestos técnicos. Sentíamos que ao demonstrarmos colocávamos em prática aquilo que planeávamos e essa era a única forma de termos a certeza que os alunos compreendiam o que era pedido. Além disso, ao realizarmos a demonstração podíamos realçar os aspetos mais importantes da tarefa, alertando para os erros mais comuns, o que automaticamente preparava os alunos no momento da realização da tarefa.

Consideramos a demonstração útil para qualquer exercício e em qualquer matéria, contudo foi nas matérias coletivas onde a demonstração se revelou mais importante. Dado aos poucos hábitos e conhecimentos desportivos dos alunos, não podíamos iniciar um exercício sem demonstrar primeiro, pois caso isso acontecesse, os alunos simplesmente não conseguiam executar. Além das execuções, também as transições foram demonstradas, pois o nosso objetivo era que a partir do momento que déssemos indicação para iniciar uma tarefa, a mesma só parava no momento em que estava previsto no plano de aula.

De forma a que tivéssemos sucesso na demonstração, sempre que introduzíamos algo novo, realizávamos duas demonstrações, a primeira numa velocidade lenta e a segunda numa velocidade normal, indo assim ao encontro de Barreiros (2016) que defende que a

conjugação da informação lenta com a velocidade normal ajuda a transmitir a informação que se pretende. Contudo, podemos questionar-nos se o professor sabe demonstrar todas as tarefas de todas as matérias, e a resposta é não. Assim, em matérias que não estávamos tão confortáveis para demonstrar, pedíamos auxílio a um aluno que dominasse a matéria, utilizando assim esse aluno como modelo na demonstração. Podemos afirmar que mesmo nas matérias em que nos sentíamos confortáveis, a certa altura já utilizávamos os alunos como modelo na demonstração, pois isso tem maior impacto para a restante turma do que ser o professor a demonstrar, já que para os alunos o professor sabe quase sempre fazer tudo, o que na realidade não é verdade. Como tal, e à medida que sentíamos a evolução dos alunos, pedíamos aos alunos com melhores capacidades para realizar a demonstração de determinado exercício.

Ao lecionarmos uma turma com poucos hábitos desportivos, o *feedback* era fundamental para que no decorrer das atividades pudéssemos corrigir as execuções dos alunos, assim como motivá-los. Para Onofre (1995) o *feedback* caracteriza-se pela informação que o professor comunica acerca do desempenho do aluno em determinada tarefa, referindo que o *feedback* positivo é essencial para que o aluno possa estar mais motivado em aprender.

Para fornecer *feedback* de qualidade, tivemos que melhorar a nossa capacidade de observação, analisando detalhadamente o desempenho de cada aluno de forma a que pudéssemos fornecer informações substanciais para a sua evolução. Além disso, obrigou-nos a estudar aprofundadamente cada matéria que lecionámos, desde ações técnicas, ações técnico-táticas, regulamentos, tudo o que fosse necessário para dominarmos completamente cada matéria, visto que só assim poderíamos ajudar os nossos alunos a evoluírem. Para Januário et al. (2015) a transmissão de informação é uma das competências básicas do professor e de extrema importância no processo de ensino-aprendizagem.

Ao analisarmos a especificidade do *feedback*, podemos dividi-lo em três categorias, desde a sua direção, a sua forma e o seu objetivo. Quanto à direção, este pode ser diretamente para um aluno, para toda a turma ou para um grupo de alunos. Podemos afirmar que em praticamente todas as aulas utilizávamos as três direções, dando maior ênfase ao aluno pois sempre que notávamos erros na execução de determinado gesto técnico ou em determinada ação técnico-tática, procurávamos intervir junto do aluno para que este pudesse melhorar o seu desempenho. Para toda a turma nos momentos em que percebíamos que o erro era comum à maioria dos alunos, sendo que nesses momentos optávamos grande parte das vezes por parar a aula e reformular a informação. Por último aos grupos, e como a turma trabalhava

muitas vezes em estações, sentíamos a necessidade de intervir em determinados grupos de forma a corrigir determinados aspetos mas também para incentivar os alunos. Em relação à forma, esta pode ser visual, auditiva, quinestésica ou mista. No início do ano letivo, procurámos evitar o *feedback* quinestésico dado à pandemia Covid-19, dando preferência ao visual, auditivo e misto, contudo, e devido à melhoria da respetiva pandemia, fomos utilizando também o quinestésico que revelou ser bastante produtivo especialmente em matérias como o atletismo e o voleibol. Quanto ao objetivo do *feedback*, este pode ser descritivo, prescritivo, avaliativo e interrogativo. Naturalmente acabámos por utilizar todos os objetivos, sendo que o descritivo, prescritivo e interrogativo foram aqueles que mais utilizámos no decorrer do ano letivo. O primeiro porque era o que utilizávamos para descrever a ação, o segundo para apresentar a forma correta de executar as tarefas e o terceiro como forma de reflexão conjunta, visto que ao colocarmos questões aos alunos proporcionamos a sua capacidade de reflexão, o que acaba por ajudar no processo de ensino-aprendizagem.

Ao refletirmos sobre o *feedback*, percebemos que o mesmo é vital para a aprendizagem dos alunos, pois é através do mesmo que fornecemos informações sobre o desempenho, onde destacamos os erros, reforçamos as melhorias e motivamos os alunos a quererem aprender. No desenrolar do ano letivo o *feedback* tornou-se mais fluído e mais natural, fruto da confiança que fomos adquirindo quer em nós quer com os alunos, o que facilita este processo.

Apesar da transmissão de informação ser fundamental na aprendizagem dos alunos, devemos moderar a quantidade da mesma, pois demasiada informação pode não obter os resultados que pretendemos. Segundo Barreiros (2016) não é produtor fornecer elevadas quantidades de informação visto que o organismo pode não ser capaz de a processar. Assim, fomos percebendo que mais do que a quantidade, interessava a qualidade, pelo que procurámos em todos os momentos fornecer apenas a informação essencial para a melhoria do desempenho dos alunos em determinada ação.

Quanto ao questionamento, sentimos que este teve um grande impacto na aprendizagem dos alunos, na forma como aferíamos os seus conhecimentos e também como proporcionava-mos a sua capacidade de reflexão. O questionamento não era aplicado apenas no balanço final da aula, mas também no próprio decorrer da aula. Deparamo-nos com situações onde os alunos não estavam a conseguir ter o desempenho pretendido, optando várias vezes por parar a aula e questionar os alunos sobre o que devemos fazer em

determinadas situações. Em contexto de jogo nas matérias coletivas, este momento era crucial para que os alunos entendessem as ações técnico-táticas, acreditando que é no momento que podemos corrigir determinado tipo de comportamentos. Defendemos desde o início do ano letivo que para haver aprendizagem é necessário que haja uma compreensão da tarefa associada à realização da mesma, visto que o aluno deve entender o porquê da ação/comportamento a realizar.

Desta forma, e dadas as características da nossa turma e dos nossos alunos, concluimos que esta dimensão foi aquela que mais exigiu de nós, que mais nos desafiou e que em simultâneo mais nos proporcionou uma evolução a nível de intervenção pedagógica, pois além de ensinar, tivemos que nos reinventar na forma como a nossa comunicação motivava os alunos.

4.2 Organização (Gestão)

A organização da aula e a gestão do tempo da mesma é aquilo que nos irá proporcionar o cumprimento do nosso planeamento, sendo que ao planearmos a aula devemos ter em atenção os materiais, os espaços, os tempos de transição, assim como os tempos de instrução. Segundo Yilmaz (2013) a gestão da aula é um processo de organização e realização de atividades de forma eficaz, controlando o comportamento dos alunos.

Tal como mencionado anteriormente, todas as dimensões estão interligadas, contudo podemos dizer que a má organização da aula é um grande gerador de comportamentos de indisciplina. A melhor forma de controlarmos a disciplina é atribuirmos tarefas aos alunos, pelo que os momentos de transição eram a grande preocupação no início do ano letivo, pois era o momento em que temíamos que os alunos dispersassem ou relaxassem o seu empenho na aula. Desta forma, adotámos estratégias que nos permitissem controlar estes momentos. Uma delas passava por evitar transições que envolvessem uma quantidade elevada de material, pois isso iria quebrar o ritmo da aula. Assim, optámos por planear aulas onde os primeiros exercícios seriam aqueles que poderiam envolver mais material e à medida que a aula se desenrolava, apenas retiráramos material, aumentando assim a fluidez da aula e em simultâneo facilitando as transições. Outra estratégia adotada passou por envolver os alunos nas transições, o que em matérias como o atletismo se tornou fundamental dado à utilização das barreiras, dos blocos, de dardos, etc. Onofre (1995) defende que devem ser criados hábitos de responsabilidade dos alunos na organização durante as primeiras aulas no início do ano letivo.

Além de envolvermos os alunos nas transições de exercícios, e à medida que a confiança nos mesmos ia aumentando, percebemos que a atribuição de tarefas e de responsabilidades também nos iria ajudar a economizar tempo em determinados momentos, principalmente em aulas onde o tempo útil de prática já fosse mais reduzido, o que acontecia praticamente em todas as aulas onde se aplicava o teste escrito. “ (...) enquanto preparava a estação do lançamento do peso, coloquei um aluno a dar o aquecimento, algo que me permitiu ter mais liberdade para preparar os exercícios e assim não perder tempo em transições.” (Relatório de Aula 36, 15 de Fevereiro de 2022).

Consideramos uma gestão do tempo de aula eficaz quando os alunos tiveram um elevado tempo de prática motora e quando conseguimos cumprir com o nosso planeamento. Assim, o primeiro passo é sermos realistas quando planeamos as nossas aulas, termos a capacidade de refletir e prever aquilo que pode acontecer, percebendo que uma aula de noventa minutos nunca terá esse tempo como tempo útil de prática. De forma a ter o máximo de tempo de prática, estabelecemos algumas normas e rotinas com os alunos, definindo desde logo que após o toque, os primeiros cinco minutos seriam para a utilização dos balneários, assim como os últimos cinco minutos de aula também seriam para os alunos se desequiparem. Ficou acordado desde o primeiro dia de aulas que os alunos só teriam os últimos cinco minutos de aula caso cumprissem com o horário estabelecido, algo que os alunos respeitaram no decorrer do ano letivo pois acabava por ser benéfico para ambas as partes, visto que os alunos sabiam que teriam sempre tempo para se equiparem e desequiparem e o professor sabia que em circunstâncias normais teria todos os alunos disponíveis para oitenta minutos de aula, o que ajudou bastante no planeamento e na organização da aula logo no seu início.

Para além da questão dos balneários, percebemos que ao planearmos as aulas também teríamos que ter em atenção os tempos de instrução e de transição, pelo que o tempo dedicado a cada exercício teria que ter todas estas condicionantes em consideração. Assim, de forma a proporcionarmos elevados tempos de prática, optámos sempre que possível pelo trabalho em estações, onde previamente explicávamos as tarefas de cada estação, organizávamos os grupos e depois os alunos estariam sempre em prática, gastando apenas o tempo de transição de uma estação para a outra, o que raramente superava um minuto. Dentro desta organização, fomos adotando estratégias que acelerassem a disposição dos alunos pelas estações, uma delas passou por levar os grupos feitos de casa, pois percebemos que esta era a forma mais rápida e económica de organizar a turma.

Ao promovermos o trabalho por estações proporcionávamos um maior tempo de prática aos alunos, contudo tínhamos uma maior dispersão dos alunos pelo espaço. Uma das formas de controlar estes momentos era a circulação pelo espaço, a utilização do *feedback* cruzado e um posicionamento que nos permitisse ter a maior parte dos alunos no nosso campo de visão. Ao adotar estas estratégias os alunos sentiam que apesar de terem uma maior liberdade, estavam a ser igualmente observados, sentindo assim a presença do professor, o que prevenia possíveis tentativas de comportamentos inapropriados.

À medida que fomos conhecendo a turma, estabelecendo rotinas e também adquirindo experiência, a gestão do tempo de aula foi melhorando, proporcionando assim o máximo de tempo de prática motora aos alunos.

4.3 Clima

Ao abordarmos o clima da aula devemos ter em consideração que o mesmo não é influenciado apenas pela relação de professor-aluno mas também pela relação aluno-aluno e aluno-tarefa. Assim, de forma a proporcionarmos bons ambientes nas aulas, que consequentemente favoreciam o processo de ensino-aprendizagem, precisávamos de investir nos três fatores mencionados, ainda por mais numa turma em que quase todos os alunos eram novos na escola e as suas personalidades eram mais reservadas.

Segundo Moreno-Murcia e Hernández (2019) “um clima motivador é um dos fatores com impacto mais significativo na motivação dos alunos, e a forma como o professor dá a instrução é essencial.” (p. 22). Desta forma, procurámos desde o início criar uma boa relação com os alunos, adequando alguma da nossa linguagem aos mesmos, de forma a que estes sentissem proximidade com o professor.

Ao lidarmos com crianças e/ou adolescentes, devemos ter em consideração o impacto das nossas ações e das nossas palavras. Quando corrigimos um aluno devemos ter em atenção a forma como o abordamos, pois nem todos reagem da mesma forma e em alguns casos, uma má interpretação daquilo que pretendemos dizer, poderá levar a uma desmotivação do aluno. Assim, nos momentos em que tínhamos que corrigir os alunos, procurámos utilizar abordagens que não os afetassem negativamente, recorrendo ao incentivo e a *feedbacks* motivacionais que involuntariamente vão melhorar a relação professor-aluno. Outra forma de desenvolver a relação professor-aluno passou por demonstrar interesse pelas atividades dos alunos. Para alguns alunos, o facto de o professor ouvir, revelar entusiasmo e interesse por atividades extra curriculares desenvolve uma

afetividade que se irá refletir nas aulas, visto que os alunos estarão mais abertos às atividades propostas.

Quanto às relações aluno-aluno, esta torna-se mais difícil de controlar, pelo que o nosso objetivo passava por proporcionar tarefas onde se desenvolvesse o espírito de equipa, mantendo sempre o respeito por todos os colegas independentemente do desempenho de cada um. Dado a personalidade dos nossos alunos, deparámo-nos com uma turma respeitadora, unida na realização das tarefas e sempre disposta a ajudar o colega, o que acabava por ser um fator positivo para melhorar o clima da aula.

Relativamente à relação aluno-tarefa, percebemos desde cedo que tínhamos que promover atividades onde o aluno tivesse sucesso, pois só assim se manteria motivado para o resto da aula. Em UD onde os alunos revelavam menor interesse, optámos por nas partes iniciais da aula apresentar jogos lúdicos que aumentassem o clima e conseqüentemente a motivação dos alunos para o desenrolar da aula. “Ao nível do clima senti a turma motivada com as tarefas propostas, destacando o jogo lúdico como um grande impulsionador para este clima positivo” (Relatório de aula 34, 7 de Fevereiro de 2022).

Para Mayer e Costa (2017) uma relação saudável entre o professor e os alunos evita que estes apresentem desinteresse e desmotivação em aprender. Percebendo a importância desta dimensão naquilo que seria o processo de ensino-aprendizagem, visto que o mesmo ocorre com mais sucesso em ambientes positivos, procurámos desde o primeiro dia criar condições para que os alunos se sentissem bem e motivados nas nossas aulas, onde além da autoridade desenvolvemos a proximidade, algo que a longo prazo se torna vital no relacionamento entre todos os intervenientes.

4.4 Disciplina

Ao abordarmos a disciplina devemos ter em consideração que existem vários fatores associados a esta dimensão. Cada turma tem as suas características, umas são mais problemáticas, outras mais controláveis, cabendo ao professor definir regras de funcionamento e estratégias que lhe permitam reduzir ao máximo os comportamentos inapropriados.

Onofre (1995) defende que para prevenirmos problemas de indisciplina devemos definir um conjunto de critérios que permitam determinar o que é um comportamento disciplina ou um comportamento indisciplinado.

Consideramos que as regras não se definem a meio, mas sim logo no início do ano letivo, o que exige ao professor uma capacidade de identificar potenciais problemas e definir

regras de funcionamento que acautelem possíveis comportamentos de indisciplina. Assim, na primeira aula ficaram definidas regras que iriam ser fundamentais para um bom funcionamento das aulas no decorrer do ano letivo, desde o respeito por quem fala ao cuidado com o material utilizado, todas as regras se revelaram importantes para prevenir determinados comportamentos que iriam comprometer a fluidez das aulas.

Ao iniciarmos novas unidades didáticas também estabelecíamos algumas regras de funcionamento específicas à matéria e ao espaço em questão, o que se revelava benéfico para determinados contextos. “ (...) Ao iniciar a aula defini logo regras fundamentais para o bom funcionamento das aulas dentro do pavilhão, sendo uma delas o facto de quando apitasse, todas as bolas tinham que parar e estar debaixo do braço (...) no decorrer da aula foi perceptível que os alunos entenderam a regra e o benefício da mesma (...)” (Relatório de aula 39, 24 de Fevereiro de 2022).

Percebendo que inevitavelmente surgirão comportamentos menos apropriados, devemos também ter alguma capacidade em perceber quando é que devemos intervir ou quando devemos ignorar, considerando este ignorar como uma situação onde não interrompemos a aula mas que apenas o contacto visual com o aluno será suficiente para que este perceba que não está a ter um comportamento correto, pois na maioria das vezes, os alunos sabem quando estão a ter um comportamento menos apropriado.

Tal como já referimos anteriormente, a definição prévia de regras, uma boa organização de aula com poucos tempos de transição e elevados tempos de empenho motor, facilitam o comportamento adequado, contudo não podemos esquecer as características das turmas e dos alunos, sendo esta uma variável mais difícil de controlar pelo professor. Felizmente, tivemos a sorte de ter uma turma respeitadora, cumpridora e com um excelente comportamento nas aulas, o que a juntar às estratégias que foram adotadas quer no início quer ao longo do ano letivo, permitiram um ambiente propício para o processo de ensino-aprendizagem, libertando o professor para se focar no ensino e não nos comportamentos inapropriados.

4.5 Decisões de Ajustamento e Estratégias

Ao falarmos em decisões de ajustamento, inevitavelmente teremos que ter em consideração o facto de termos dois alunos com NEE, algo que nos obrigou a adaptar determinadas tarefas, adotando estratégias de inclusão para um ensino igualitário.

Segundo Munster (2013) a adaptação de uma atividade consiste em intervir sobre um conjunto de variáveis de forma a influenciar o seu grau de dificuldade, sendo que a

manipulação dessas variáveis irá permitir adequar o nível de exigência da tarefa à capacidade do aluno.

Uma vez que os alunos com NEE tinham várias atividades dentro e fora da escola, ficou inicialmente definido que apenas iriam a uma aula por semana, sendo que ao longo do ano isso não se verificou, já que derivado às suas atividades, foram poucas as aulas em que estiveram presentes. Contudo, sabíamos que para a aula de quinta-feira teríamos que ir sempre preparados para a sua presença, o que nos obrigava a definir previamente estratégias que pudessem incluir os alunos nas nossas aulas.

Desta forma, criámos estratégias para que dentro das UD abordadas, os alunos pudessem participar ativamente e em simultâneo tivessem alguma autonomia. Assim, para além de definirmos um aluno tutor para cada aluno com NEE, proporcionámos alterações como substituição de barreiras por cones, pesos por bolas rítmicas (no caso do atletismo), possibilidade de agarrar a bola e só depois fazer o passe para um colega (voleibol), não haver oposição no contexto jogo (futsal), entre tantas outras que permitiram os alunos participar ativamente nas nossas aulas.

Segundo Rodrigues e Lima-Rodrigues (2017) a adaptação e a inovação são competências essenciais na profissão docente. Assim, ao longo do EP aprimorámos a nossa capacidade em analisar e adaptar no momento, pois por vezes as tarefas que propúnhamos eram mais complexas do que aquilo que pensávamos, o que obrigava a decisões de ajustamento ao nosso plano de aula. Destacamos as matérias coletivas como aquelas onde eram necessários mais ajustamentos, sendo que ao longo do ano letivo conseguimos encontrar o equilíbrio para a lecionação destas matérias.

Para além do ajustamento no planeamento, também melhorámos a nossa capacidade em ajustar exercícios e dinâmicas de aula quando estávamos perante situações de ausência de alunos ou condicionantes no espaço disponível, sendo que nesses momentos precisávamos de uma elevada capacidade de adaptação e improvisação para não quebrar ritmos de aula. Assim, uma das estratégias adotadas foi no planeamento das aulas, prevermos situações sobre como adaptaríamos uma tarefa caso faltassem alunos ou se por algum motivo o nosso espaço ficasse condicionado. Estas estratégias permitiam-nos ir mais confiantes e tranquilos para as aulas, pois já tínhamos um plano alternativo no caso de surgirem imprevistos.

À medida que íamos adquirindo experiência ficávamos mais preparados para lidar com as condicionantes que nos apareciam, sendo que a melhoria da capacidade de

observação e análise também nos permitiu que o planejamento das unidades didáticas e dos planos de aula fosse mais adequado às necessidades dos alunos, o que reduzia os ajustamentos nas tarefas.

5. Avaliação

Segundo o Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de Julho a avaliação é parte integrante do ensino e da aprendizagem, sendo um processo regulador que orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens realizadas.

Assim, a avaliação não deve ser vista meramente como um momento de atribuição de classificações, mas também como um processo onde verificamos as aprendizagens dos alunos. Mendes e Rinaldi (2020) reforçam esta ideia referindo que a avaliação deve ser compreendida como um elemento integrante e regulador do processo de ensino-aprendizagem, onde o professor reúne informação para promover situações que contribuam para a evolução dos alunos.

Apesar de a avaliação não ser única e exclusivamente dedicada à atribuição de classificações, não podemos fugir deste momento no final de cada período, pelo que devemos recolher o máximo de informações possíveis através de diversos instrumentos de forma a realizarmos uma avaliação justa e imparcial. No início do ano letivo, os momentos de avaliação eram aqueles que maior preocupação geravam, dado a falta de experiência e também por percebermos a responsabilidade que recai sobre o professor nestes momentos. Desta forma, todos os dados recolhidos ao longo das aulas ajudaram a que o momento da atribuição de classificações fosse mais fluído e justo, onde o objetivo passou por nunca prejudicar os alunos.

De forma a recolhermos o máximo de dados possíveis sobre o desempenho dos alunos, os processos avaliativos contemplaram três momentos: avaliação formativa inicial, avaliação formativa e avaliação sumativa. Além destes três momentos, realizámos ainda a autoavaliação no final de cada UD e de cada período, onde ao proporcionarmos uma reflexão individual do aluno sobre o seu desempenho, também poderíamos obter a opinião e a perceção do mesmo em relação à matéria lecionada, sendo assim mais um dado disponível para análise.

5.1 Avaliação Formativa Inicial

A avaliação formativa inicial permite-nos verificar as capacidades dos nossos alunos num momento prévio à aprendizagem, onde identificamos as dificuldades e as potencialidades, podendo adaptar o nosso planeamento de forma a ir ao encontro das necessidades dos alunos.

Segundo Carvalho (1994) a avaliação formativa inicial tem como objetivo diagnosticar as dificuldades e limitações dos alunos perante as aprendizagens previstas, prognosticando o seu desenvolvimento.

Percebendo a importância da avaliação formativa inicial, a mesma se realizou nas primeiras duas aulas de cada UD, onde o nosso objetivo passava por verificar em que nível é que os alunos se encontravam quer na realização de gestos técnicos, quer no comportamento técnico-tático nas matérias de desportos coletivos. Para Quina (2009) na aplicação deste momento de avaliação, as aulas devem incidir na revisão e consolidação de conteúdos abordados em anos anteriores, confrontando os alunos com alguns conteúdos mais simples representativos do ano em questão.

De forma a obtermos sucesso neste momento, criámos um instrumento de avaliação distinta para cada UD, onde o objetivo passava por analisar e refletir sobre o nível de cada aluno, fazendo posteriormente um balanço geral do nível da turma. Assim, e de forma a que o instrumento fosse prático e de fácil preenchimento, optámos por em concordância com professor cooperante e NE, criar uma escala de 1 a 3, onde o nível 1 correspondia a “Não executa”, o nível 2 a “Executa com dificuldade” e o nível 3 a “Executa”.

Definimos esta escala de forma a identificarmos mais facilmente os grupos de nível, onde o nível 1 correspondia ao nível introdutório, ou seja o aluno não conseguia realizar as tarefas, o nível 2 ao nível elementar, onde o aluno executava as tarefas mas revelava dificuldades na execução de gestos técnicos ou no comportamento em jogo, e por último o nível 3 correspondente ao nível avançado, onde o aluno executava as tarefas apresentando pequenas incorreções. A partir deste momento podíamos identificar as lacunas dos alunos, propondo tarefas que fossem ao encontro das aptidões de cada um, onde o objetivo passou por evoluir os alunos com mais dificuldade e em simultâneo não estancar a progressão dos alunos que se apresentavam num nível mais avançado.

Ao refletirmos sobre este momento de avaliação podemos constatar que em quase todas as matérias os alunos estavam em níveis abaixo do esperado, onde salvo raras exceções os alunos apresentavam dificuldades na execução de determinados gestos técnicos que

deveriam estar consolidados de anos e ciclos anteriores. Contudo, devemos ter em consideração estes últimos dois anos de pandemia, onde a EF foi uma das disciplinas mais afetadas, visto que todas as restrições impostas e os vários meses de ensino à distância puderam influenciar a aprendizagem, algo que se refletiu no presente ano letivo. Destacamos as matérias de desportos coletivos como aquelas onde os alunos revelavam maiores dificuldades, quer na execução de gestos técnicos quer em comportamentos técnico-táticos, tal como no conhecimento sobre regras básicas das respetivas matérias.

A avaliação formativa inicial revelou-se de extrema importância na forma como conduzimos o processo de ensino-aprendizagem, percebendo que para atingirmos os níveis desejados e propostos pelos programas orientadores, teríamos que consolidar algumas bases que já deveriam estar adquiridas. Numa fase inicial sentimos alguma dificuldade neste momento, pois a falta de experiência e capacidade de observação aliadas ao facto de não sabermos os nomes dos alunos eram fatores que condicionavam este momento de avaliação. Contudo, a partir do momento em que começámos a associar os nomes, a conhecer melhor os alunos e a aumentar a nossa experiência, este processo tornou-se mais fluído, acessível e eficaz, o que beneficiou a aprendizagem dos alunos, pois o planeamento começou a ser cada vez mais preciso de acordo com as necessidades da turma.

5.2 Avaliação Formativa

Segundo Carvalho (1994) a avaliação formativa ocorre quando recolhemos informações que nos permitem avaliar a forma como os alunos estão a aprender, tendo como objetivo regular o processo de ensino-aprendizagem de modo a aproximá-lo da direção definida.

A avaliação formativa é algo que fazemos diariamente através da observação direta, onde à medida que lecionamos as aulas percebemos se os alunos estão a ter evolução ou não. Devemos considerar a avaliação formativa como um regulador da nossa intervenção pedagógica, pois é através dela que recolhemos informações que nos permitem ajustar os nossos objetivos.

De acordo com Fernandes (2020) a avaliação formativa é uma avaliação de proximidade que ocorre durante o dia a dia, sendo que a informação recolhida neste momento de avaliação tem de ser utilizada para a aprendizagem dos alunos através da distribuição de *feedback*, e nunca para os penalizar.

Na avaliação formativa procurámos observar aspetos relacionados com os vários domínios, como o socio afetivo, cognitivo e psicomotor. No domínio socio afetivo, tínhamos

em consideração o empenho e a responsabilidade com que os alunos realizavam as tarefas, a pontualidade e assiduidade, bem como a disciplina, onde controlávamos o comportamento dos alunos nas aulas. Quanto ao domínio cognitivo, procurámos através do questionamento avaliar o conhecimento dos alunos relativamente aos regulamentos das matérias e componentes críticas dos gestos técnicos abordados, assim como proporcionávamos momentos de reflexão sobre o tipo de comportamento técnico-tático a adotar em determinadas situações. Em relação ao domínio psicomotor, assumimos dois momentos de avaliação: a formal e a informal. A formal foi realizada em aulas específicas, previamente definidas na elaboração da extensão e sequência de conteúdos, enquanto a informal ocorreu diariamente através da observação direta, onde analisávamos as dificuldades e as evoluções dos alunos, percebendo assim se estávamos a ir ao encontro dos objetivos definidos.

Para a realização da avaliação formal procedeu-se à construção de um instrumento fiável e de fácil preenchimento, semelhante à avaliação formativa inicial mas com uma outra escala e com parâmetros muito próximos daquilo que seria a avaliação sumativa. Neste momento, procurávamos perceber em que nível se encontravam os alunos perante a escala da avaliação sumativa, permitindo-nos atuar nas dificuldades de cada aluno, reforçando o *feedback* de forma a que no momento da avaliação sumativa obtivessem a melhor classificação possível. Assim, dentro dos 5 níveis, o nível 1 correspondia a “7-9 valores”, o nível 2 a “10-12 valores” o nível 3 a “13-15 valores”, o nível 4 a “16-18 valores” e o nível 5 a “19-20 valores”. Contudo, importa sempre destacar que a atribuição destes níveis numa fase intermédia de cada UD em nada prejudicavam os alunos no momento da avaliação sumativa, pois o principal objetivo desta avaliação era fazer um balanço das aprendizagens e em caso de necessidade, adaptar os objetivos.

Quanto à avaliação informal, a mesma decorreu em todas as aulas, onde através da observação procurámos fornecer *feedback* individual, explicar os objetivos de cada tarefa de forma a que os alunos soubessem o que deveriam ser capazes de fazer, utilizar o questionamento de forma a promover reflexões, entre tantas outras estratégias que acreditamos terem melhorado o desempenho e aumentado o conhecimento dos alunos.

Em suma, avaliação formativa revelou-se importante na forma como controlámos a aprendizagem dos alunos, analisando as suas evoluções e ajustando os objetivos de forma a que os mesmos fossem realistas perante o nível dos alunos.

5.3 Avaliação Sumativa

Segundo Fernandes (2020) avaliação sumativa permite-nos elaborar um balanço sobre o que os alunos sabem e são capazes de fazer no final de uma UD ou após ter decorrido um certo período de tempo.

Tal como Atkin, Kelly e Morrison (2001) afirmam, esta modalidade de avaliação tem como função constatar o sucesso e o insucesso escolar dos alunos. Contudo, devemos também encarar este momento como uma forma do professor avaliar a sua intervenção pedagógica, percebendo se conseguiu atingir os objetivos previamente definidos.

De acordo com os critérios de avaliação da EBSQF, o domínio psicomotor tinha uma ponderação de 90% e o domínio cognitivo 10%. Dentro do domínio psicomotor, 60% eram relativos às matérias abordadas, 10% estavam relacionados com o FITescola e os restantes 20% associados às atitudes e valores. De forma a construirmos instrumentos de avaliação justos e adequados, ao longo do ano letivo todos os instrumentos de avaliação sumativa foram construídos em cooperação com o NE e professor cooperante, onde em conjunto definíamos os conteúdos a avaliar bem como a ponderação de cada um, sempre com o intuito de tornar a avaliação justa de acordo com as características de cada turma e com os conteúdos previstos nos programas orientadores. Quanto ao domínio cognitivo, o mesmo era avaliado através da aplicação de um teste escrito, sendo este também elaborado em conjunto pelo NE e apresentado ao professor cooperante, que após a sua análise ou aprovava ou propunha as devidas adaptações e correções.

Para os alunos que apresentavam atestado médico, os critérios eram semelhantes mas com ligeiras adaptações. Assim, a avaliação para estes alunos procedia-se com a elaboração de um trabalho escrito sobre a matéria, relatórios de aula e realização de determinadas tarefas propostas em aula, bem como a realização do teste escrito. Para estes alunos, os documentos teóricos tinham uma ponderação de 80% e o teste escrito 20%, onde o objetivo passava por adicionar os 10% do FITescola no teste escrito.

Ao fazermos um balanço sobre este momento de avaliação, podemos afirmar que no início do ano letivo sentimos algumas dificuldades, pois percebíamos a responsabilidade que tínhamos sobre nós, onde a falta de experiência aliada à falta de conhecimento dos alunos eram obstáculos que dificultavam a fluidez deste momento. Contudo, a elaboração de instrumentos de avaliação claros e objetivos, assim como a ajuda do professor cooperante e aumento progressivo da experiência, tornaram este momento de avaliação cada vez mais

fluido, onde o principal objetivo passou sempre por tornar este processo o mais justo e imparcial possível.

5.4 Autoavaliação

Segundo Régnier (2002) a autoavaliação é um processo pelo qual o indivíduo realiza um julgamento voluntário e consciente por si e para si, tendo como objetivo melhorar o conhecimento pessoal de forma a aperfeiçoar a eficácia das suas ações e do seu desenvolvimento cognitivo.

A autoavaliação revela-se fundamental na forma como promovemos a reflexão dos alunos sobre o seu desempenho, refletindo sobre as dificuldades e aprendizagens ao longo de uma UD ou período letivo. Assim, realizámos a autoavaliação em dois momentos distintos. O primeiro momento era aplicado sempre que terminávamos uma UD, proporcionando aos alunos uma reflexão sobre o seu desempenho motor, cognitivo e atitudes em relação a uma UD específica. O segundo momento era aplicado no final de cada período, onde os alunos já teriam que ter em consideração todos os parâmetros de avaliação em cada uma das UD abordadas.

Relativamente à forma de aplicação, a mesma diferia em cada momento, sendo que as autoavaliações de UD realizavam-se via *Google Forms* e as autoavaliações de final de período realizavam-se em papel, onde guardávamos as folhas de cada aluno e só no final de cada período é que as entregávamos para que os mesmos as preenchessem.

Consideramos este momento de avaliação benéfico não só na perspetiva do aluno como também na perspetiva do professor, pois conseguíamos perceber a perceção do aluno em relação às suas dificuldades e aprendizagens, comparando essa perceção com os nossos dados recolhidos no decorrer das aulas. Para além disso, acreditamos que este momento desenvolve competências nos alunos como autorreflexão e autocrítica, algo que inconscientemente irá incentivar os alunos a melhorarem o seu empenho e desempenho nas aulas.

6. Estilos de Ensino

Ao abordarmos os estilos de ensino importa mencionar o Espectro dos estilos de ensino, que segundo Mosston e Ashworth (2001) indica as opções de ensino-aprendizagem, preparando os professores com conhecimento para o desenvolvimento de um repertório de comportamentos que abrangem todos os objetivos necessários para a aprendizagem dos alunos. Mosston e Ashworth (2001) referem ainda que os estilos de ensino são benéficos

para o que cada um pode realizar, não existindo um estilo mais importante ou benéfico do que outro.

Desta forma, procurámos adotar estilos de ensino de acordo com os objetivos de cada tarefa, as necessidades dos alunos e também conforme a matéria que lecionávamos, indo ao encontro de Martins, Gomes e Costa (2017) que reforçam esta ideia ao mencionarem que a utilização dos estilos de ensino deve considerar não só os objetivos mas também as necessidades dos alunos, oferecendo tempos e oportunidades de prática adequados.

Ao analisarmos as nossas aulas, podemos afirmar que os estilos de ensino mais utilizados foram o estilo de ensino por comando e o estilo de ensino por tarefa. Contudo, em determinadas matérias, recorremos a outros estilos de ensino como o recíproco, o inclusivo e a descoberta guiada.

De acordo com Mosston e Ashworth (2001) no estilo de ensino por comando, o professor toma todas as decisões enquanto o papel do aluno passa por cumprir com exatidão as instruções dadas. Assim, este estilo de ensino era maioritariamente utilizado nos momentos de aquecimento ou retorno à calma, onde pretendíamos ter um maior controlo das tarefas. Quanto ao ensino por tarefa, Mosston e Ashworth (2001) referem que o principal objetivo passa por dar tempo ao aluno para executar determinada tarefa e fornecer *feedbacks* individuais. Desta forma, este estilo de ensino era utilizado principalmente na parte fundamental das aulas, onde após determinarmos as tarefas e os respetivos critérios de êxito, dávamos tempo aos alunos para realizarem as tarefas propostas, fornecendo *feedbacks* que melhorassem os seus desempenhos.

Apesar de estes estilos de ensino serem os mais utilizados, determinadas matérias favoreciam a aplicação de outros estilos, principalmente em matérias de desportos individuais. Recordamos a UD de dança onde aplicámos várias vezes o estilo de ensino recíproco assim como o da descoberta guiada, visto ser uma UD onde os nossos objetivos eram favorecidos por estes estilos. Quanto ao estilo de ensino inclusivo, foi maioritariamente utilizado na UD de Atletismo e de Voleibol, pois foram duas matérias onde sentimos uma elevada heterogeneidade no desempenho dos alunos, definindo assim vários níveis dentro da tarefa de forma a que todos os alunos tivessem êxito na realização das mesmas.

Ao refletirmos sobre os estilos de ensino utilizados no decorrer do ano letivo, podemos afirmar que no início recorriamos maioritariamente ao ensino por comando e por tarefa, visto que o pouco à vontade e respetivo desconhecimento dos alunos fazia com que quiséssemos ter um maior controlo sobre as atividades. Contudo, à medida que fomos

adquirindo experiência assim como percebemos o tipo de alunos que tínhamos pela frente, fomos introduzindo outros estilos como o recíproco, o inclusivo e a descoberta guiada, o que se verificou benéfico e estimulante para os alunos.

Em suma, consideramos que os estilos de ensino a aplicar no desenrolar das aulas devem ir ao encontro dos objetivos de cada tarefa, tendo sempre em conta as características e as necessidades dos alunos, pois um estilo de ensino só é eficaz quando contribui para a aprendizagem dos alunos.

7. Coadjuvação no 3º Ciclo do Ensino Básico

A coadjuvação foi realizada a uma turma do 7ºano, onde tivemos a oportunidade de lecionar um conjunto de 8 aulas inseridas numa UD de voleibol. Uma vez que a turma em questão pertencia ao professor cooperante, iniciámos o processo de coadjuvação com a autonomia plena no planeamento e na intervenção, visto que também já tínhamos algum conhecimento sobre a turma.

Ao analisarmos esta experiência podemos afirmar que a mesma contribuiu bastante para o nosso desenvolvimento, uma vez que consideramos que a lecionação de aulas a este ciclo, ou pelo menos a esta turma, obriga-nos a ter determinados cuidados que com a nossa turma não são tão necessários, fruto da maturidade e das próprias características da turma.

Destacamos a dimensão disciplina como a mais exigente, visto que a turma era bastante agitada, algo completamente distinto à nossa turma. Assim, foi importante estabelecer regras e aplicar “castigos” quando as mesmas não eram cumpridas, pois só desta forma é que conseguimos ter o controlo da turma. Contudo, e apesar de toda a agitação que nas primeiras aulas exigiu um pouco mais de nós, consideramos que a turma nos ofereceu estímulos positivos para evoluir na intervenção pedagógica assim como inovar no planeamento, visto que se tratava de uma turma competitiva e com elevados índices de motivação para a prática.

Percebemos desde a primeira aula que todas as tarefas que envolvessem competição teriam empenho máximo de todos os alunos. Assim, tentámos inserir a competição em todas as tarefas, desde os exercícios de aquecimento às situações de jogo. Em exercícios de aquecimento, promovíamos situações onde cada dupla tinha que dar o maior número de passes no menor tempo possível, sendo que na situação de jogo estabelecíamos que cada campo correspondia a uma divisão, onde quem ganhasse subia de divisão e quem perdesse descia.

De uma forma geral consideramos esta experiência bastante positiva, pois pudemos vivenciar o inverso da nossa turma, onde a disciplina é exemplar mas onde a competitividade não está tão presente. Assim, o facto de vivenciarmos outra realidade permitiu-nos desenvolver outras competências que não seriam possíveis de desenvolver caso não tivéssemos saído da nossa zona de conforto, algo que é fundamental para a evolução do professor.

Área 2 – Atividades de organização e gestão escolar

Uma das áreas do EP está relacionada com o acompanhamento de um cargo de gestão na escola, seja ele de topo ou intermédio, de forma a que consigamos entender a complexidade e as funções destes cargos. Assim, no início do ano letivo optámos por acompanhar o cargo de Diretor de Turma (DT), onde realizámos assessoria à DT da turma à qual lecionámos aulas de EF, sendo este um cargo de gestão intermédio.

Segundo Clemente e Mendes (2013) o DT tem um papel de mediação, funcionando como elo de ligação entre os docentes da turma, alunos e os seus familiares. Optámos pelo cargo de DT pois percebemos que através do mesmo poderíamos ter um maior conhecimento sobre os alunos, assim como teríamos a possibilidade de acompanhar um cargo que exige uma elevada responsabilidade na harmonia entre todos os intervenientes do processo de ensino-aprendizagem.

Ao longo da assessoria desempenhámos tarefas como elaboração e aplicação de um questionário para caracterização da turma, onde os resultados foram apresentados na primeira reunião intercalar, procedemos à justificação de faltas, envio de emails para encarregados de educação (EE), bem como assistimos às reuniões do CT e do conselho de diretores de turma. Uma vez que o horário de atendimento da DT aos EE coincidia com o horário da nossa aula, não tivemos a oportunidade de acompanhar as reuniões presenciais, sendo essa uma das nossas maiores expectativas, pois queríamos perceber de que forma devemos lidar com os EE, que tipo de problemas surgem e qual a abordagem que devemos ter para resolver os problemas. Contudo, a DT sempre se mostrou disponível em fazer um resumo das reuniões com os EE, destacando quais os assuntos abordados e quais as estratégias definidas para resolver os problemas identificados.

Ao refletirmos sobre esta experiência consideramos que a mesma foi muito positiva na forma como conseguimos acelerar o processo de conhecimento dos alunos e da turma, pois estávamos a par dos seus problemas não só a nível escolar mas também a nível pessoal,

o que de certa forma nos ajudava a compreender melhor os alunos e a perceber as diferentes abordagens que deveríamos ter com cada um. Quanto ao cargo, consideramos que o mesmo exige muito rigor, organização e responsabilidade, pois o DT tem como principal função resolver os problemas da turma assim como assegurar a harmonia entre os professores do CT, alunos e EE.

Área 3 – Projetos e parcerias educativas

A área 3 do EP consistiu em desenvolver projetos educativos na EBSQF, onde o NE foi responsável por organizar, planear, executar e controlar duas atividades destinadas à população escolar. Apesar do NE ser responsável por organizar as atividades de forma autónoma, as mesmas teriam que ser aprovadas pelo GDEF, pelo que no início do ano letivo definimos que as atividades seriam aplicadas no último dia de aulas do primeiro e do segundo período. Para além destas atividades, realizámos também um terceiro projeto relacionado com a Olimpíada Sustentada, sendo que este projeto teve apenas a participação das turmas de cada estagiário do NE.

A primeira atividade desenvolvida foi o “Concurso de Perícias”, onde o principal objetivo passou por promover uma competição de gestos técnicos em quatro modalidades coletivas, sendo elas o Andebol, o Basquetebol, o Futsal e o Voleibol. A atividade realizou-se a 17 de Dezembro de 2021 e contou com a presença de 87 alunos, distribuídos por 6 turmas, todas elas do ensino secundário.

Uma vez que nesta altura ainda estávamos bastante limitados devido às restrições da Direção Geral da Saúde, optámos por uma atividade que não envolvesse contacto físico, onde os alunos apenas teriam que executar um gesto técnico de cada modalidade e acertar nos alvos definidos, sendo que em cada modalidade tinham um número limite de tentativas assim como cada alvo teria diferentes pontuações. Desta forma, no Andebol e no Futsal, o gesto técnico a utilizar era o remate, sendo que nas balizas tinham 4 alvos, onde o objetivo dos alunos passava por realizar o máximo de pontos nas 5 tentativas possíveis. No voleibol, o gesto técnico a utilizar era o serviço, onde toda a dinâmica das repetições e da pontuação era igual à do Andebol e do Futsal. Quanto ao basquetebol, o gesto técnico a utilizar era o lançamento, sendo que nesta modalidade os alunos tinham que encestar o maior número de bolas em 30 segundos.

Ao refletirmos sobre o evento, e tendo em consideração que apenas as turmas que tinham aulas de EF à sexta-feira puderam participar, consideramos que a adesão à atividade

foi positiva, onde os participantes revelaram entusiasmo e motivação na realização das provas. A nível de organização, acreditamos que a divulgação do evento poderia ter sido feita com maior antecedência, o que certamente iria aumentar o número de participantes. Contudo, destacamos o espírito de equipa revelado pelo NE ao longo do planeamento da atividade assim como no próprio dia do evento, onde através da entreajuda foi possível controlar e registar o desempenho dos alunos nas 4 provas e em simultâneo manter a atividade dinâmica e com poucos tempos de espera.

A segunda atividade desenvolvida foi a “Sustentabilidade Orientada”, onde o objetivo passou por promover uma prova de orientação com desafios cognitivos em cada ponto de controlo. A atividade realizou-se no dia 7 de Abril de 2022 e contou com a presença de 48 alunos, distribuídos por 18 equipas.

De forma a promovermos o convívio e o espírito de equipa, definimos que a prova poderia ser feita em equipas de 3 elementos, pois considerámos que assim seria mais atrativo para os alunos, visto que além da componente física teriam a componente social. O percurso era composto por 16 pontos de controlo, sendo que os alunos tinham que registar a sua passagem por esses pontos através do Qr-Code. Com o objetivo de tornar a prova mais diversificada, definimos que em cada ponto os alunos teriam desafios cognitivos relacionados com a sustentabilidade, *fair-play*, inclusão, etc. Assim, em cada ponto os alunos teriam 2 Qr-Codes, o primeiro para registar a sua passagem pelo ponto de controlo e o segundo para responderem a uma questão sobre um dos temas anteriormente mencionados.

Ao realizarmos um balanço sobre a atividade, constatamos que a mesma foi ao encontro das nossas expectativas, onde apesar de termos tido menos adesão do que a primeira atividade, conseguimos alcançar um maior número de faixas etárias. Para além disso, deparámo-nos com alunos a quererem repetir a prova de forma a obter um melhor resultado, algo que demonstra o entusiasmo pela atividade. Uma vez que neste momento do ano letivo já existiam menos restrições relativas à pandemia, ocorreram vários eventos em simultâneo à nossa atividade, o que acabou por limitar a adesão da mesma. Contudo, e dado ao entusiasmo dos participantes, realizamos um balanço positivo da atividade, onde determinados erros que aconteceram na organização do primeiro evento já não foram repetidos, tal como o tempo de divulgação do evento.

Por último, o NE desenvolveu o projeto da “Quinta com Vida”, projeto esse relacionado com a Olimpíada Sustentada, onde o objetivo passou por promover o valor e a

importância da sustentabilidade, tendo em consideração os objetivos do desenvolvimento sustentável.

Percebendo as características de cada turma dos elementos do NE, definimos que o projeto seria aplicado através de 3 tarefas. A primeira tarefa consistiu na criação de uma árvore sustentável com todo o material reciclável, transmitindo assim a importância da reutilização e da responsabilidade no consumo. Na segunda tarefa, aproveitámos o facto de uma das turmas ser do curso de Artes para que através do desenho os alunos pudessem promover a sustentabilidade, sendo que os desenhos foram expostos num dos murais da escola durante a última semana de aulas. A terceira tarefa consistiu na limpeza dos espaços comuns da escola, promovendo a responsabilidade dos alunos para a manutenção destes espaços. Esta tarefa foi executada durante 2 semanas, onde diariamente 3 alunos recolhiam o lixo da escola num dos intervalos, apelando também à restante comunidade escolar pela conservação dos espaços verdes da escola.

Ao realizarmos um balanço sobre este projeto, consideramos que o mesmo foi ao encontro dos objetivos, pois conseguimos apelar à importância da sustentabilidade bem como nos deparámos com os alunos interessados pelo tema e com vontade de participar nas atividades.

Em suma, podemos afirmar que estas experiências permitiram-nos adquirir competências na organização e gestão de eventos, assim como desenvolveu a nossa capacidade de adaptação e de trabalho em equipa. Para além disso, não só promovemos a atividade física no meio escolar como também apelámos a deveres cívicos que promovem uma melhoria do ambiente, algo que não deve ser esquecido nem tão pouco desvalorizado.

Área 4 – Atitude ético-profissional

De acordo com Malone (2020) a ética são as regras ou os princípios que determinam os comportamentos aceitáveis na profissão. Para Caetano e Silva (2009) o professor deve agir respeitando um conjunto de princípios de natureza moral, desenvolvendo estratégias e métodos que promovam a formação ética dos alunos.

Percebendo a importância da ética profissional, adotámos desde o primeiro dia uma postura de responsabilidade, humildade, respeito, compromisso e dedicação, pois acreditamos que estes valores são fundamentais não só para o sucesso profissional como também para o nosso desenvolvimento enquanto seres humanos. Perante esta linha de valores, desde o início do ano que demonstrámos um elevado respeito por todos os

profissionais da escola, mostrando disponibilidade na cooperação em qualquer tarefa solicitada.

Além de toda a disponibilidade demonstrada na cooperação de tarefas solicitadas, tivemos a iniciativa de participar em atividades que nos permitissem estar mais envolvidos na comunidade escolar. Como exemplo disso, destacamos o facto de o nosso professor cooperante lecionar uma aula de EF ao 5º ano do conservatório (Ensino Artístico especializado de Dança e Música) no final de cada período, onde nos propusemos desde o primeiro momento em participar nessas aulas, coadjuvando o professor. Assim, para além de nos sentirmos mais incluídos na comunidade escolar por participarmos nestas atividades, também tivemos a oportunidade de contactar com uma realidade totalmente diferente, visto que os alunos do conservatório apenas têm contacto com a EF nestes momentos do ano letivo, ou seja, uma vez por período.

Relativamente aos nossos alunos, e uma vez que consideramos a EF e o desporto como um dos melhores veículos para a transmissão de valores, procurámos desde a primeira aula inculcar os valores que acreditamos serem fundamentais para o desenvolvimento do ser humano, como o respeito e solidariedade para com os colegas, o compromisso e a dedicação para com as suas aprendizagens, o assumir das suas responsabilidades, entre outros. Contudo, percebemos que para transmitirmos estes valores tínhamos que ser um exemplo a seguir, pois caso contrário perderíamos credibilidade naquilo que pretendíamos inculcar. Desta forma, apresentámo-nos sempre de forma assídua e pontual nas aulas, demonstrámos respeito por todos os alunos e por todas as suas fragilidades, assim como revelámos um elevado compromisso e dedicação em promover aulas diversificadas que fossem ao encontro das necessidades dos alunos e que consequentemente aumentassem as suas aprendizagens.

Por último, e sabendo que a estagnação é algo prejudicial para evolução do professor, procurámos assistir a ações de formação que enriquecessem o nosso conhecimento. Assim, participámos nas seguintes ações de formação: “XII Meeting Internacional Treinadores de Futebol” (Anexo VIII), “O Microciclo numa Equipa de Futebol” (Anexo IX) e “XI Fórum Internacional das Ciências da Educação Física” (Anexo X). Para além disso, participámos igualmente no projeto da “Olimpíada Sustentada: ninguém deve ser deixado para trás” (Anexo XI) onde o objetivo passou por sensibilizar os nossos alunos para a importância da sustentabilidade.

Em suma, consideramos que ao longo do EP adotámos uma atitude ético-profissional correta e condizente com as responsabilidades que um professor acarreta, respeitando toda

a comunidade escolar e transmitindo valores aos nossos alunos que acreditamos serem benéficos para o seu desenvolvimento pessoal.

CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DO TEMA PROBLEMA

A PERCEÇÃO DOS ALUNOS, PROFESSOR ESTAGIÁRIO E PROFESSOR ORIENTADOR SOBRE A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR ESTAGIÁRIO NA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA.

PERCEPTION OF STUDENTS, STUDENT TEACHER AND COOPERATING TEACHER ON THE PEDAGOGICAL INTERVENTION OF THE INTERN TEACHER IN THE CONTEXT OF PHYSICAL EDUCATION CLASS.

Hélder Miguel Fernandes Selôres

Universidade de Coimbra, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

Professora Doutora Maria de Lurdes Tristão Ávila Carvalho

Resumo: A profissão docente é uma profissão que requer evolução, aprendizagem constante sobre novos métodos de ensino e também sobre novos métodos de intervenção pedagógica, onde a estagnação e o conformismo são os maiores obstáculos na evolução do professor. Assim, o presente estudo tem como objetivo identificar as convergências e as divergências das percepções dos alunos, professor estagiário e professor orientador relativamente ao processo de intervenção pedagógica do professor estagiário, percebendo se a auto percepção que o professor estagiário tem sobre a sua intervenção pedagógica vai ao encontro da percepção dos alunos e do professor orientador. Para isso, foi aplicado um questionário construído em “espelho” a ambos os intervenientes, em dois momentos distintos (1º e 2º Período), sendo que após a aplicação do primeiro questionário, foram implementadas estratégias com o objetivo de melhorar e aproximar as percepções dos intervenientes. Os resultados indicam que após a aplicação das estratégias, tanto a percepção dos alunos como do professor estagiário aumentaram em todas as dimensões, sendo que a percepção do professor orientador aumentou nas dimensões “Instrução”, “Relação Pedagógica”, “Disciplina” e “Avaliação” e diminuiu ligeiramente na dimensão “Planeamento e Organização”. Assim, verificámos que existiu um aumento das percepções em relação à intervenção pedagógica do professor estagiário do primeiro para o segundo momento, revelando uma maior convergência de percepções entre professor estagiário e professor orientador.

Palavras-chave: Percepção; Educação Física; Intervenção Pedagógica.

Abstract: The teaching profession requires constant evolution and learning of new teaching methods and pedagogical interventions. Stagnation and conformity are some of the biggest challenges when it comes to the evolution of a teacher. The purpose of this study is to identify the convergences and divergences in the perceptions of the students, the student teacher and the cooperating teacher concerning the pedagogical intervention of the intern teacher. To achieve this, the intervenients were subject to a “mirrored” questionnaire in two distinct moments, the first and the second terms. After the application of the first questionnaire, strategies were put into place with the goal of improving and better aligning the intervenients’ perceptions. As a result of these strategies, the perceptions of both the students and the student teacher improved in all dimensions and the perception of the cooperating teacher improved in the dimensions “Instruction”, “Pedagogical Relationship”, “Discipline” and “Evaluation”, having slightly diminished in the dimension “Organization and Planning”. As such, we have verified that there was an improvement in the intervenient’s perception from the first moment to the second moment in respect to the student teacher’s pedagogical intervention, with a higher convergence of perceptions being between the student teacher and the supervisor teacher.

Key-Words: Perception; Physical Education; Pedagogical Intervention.

Introdução

A sociedade está em constante evolução, com os alunos a experienciarem situações que os professores não experienciaram nos seus tempos de alunos, os modelos de ensino a evoluírem desde a sua criação, assim como as estratégias de ensino a serem aprimoradas, sempre com o intuito de atingir o principal objetivo do processo de ensino aprendizagem: a aprendizagem do aluno. Com isto, a evolução da intervenção pedagógica do professor é fundamental para que consiga acompanhar a evolução da sociedade e conseqüentemente melhorar a sua forma de ensinar. Para isso, a reflexão, a aceitação da crítica e a procura de novas estratégias de ensino são fundamentais para que o professor consiga melhorar e evoluir, não se conformando com aquilo que já sabe ou com aquilo que estudou, mas sim na procura de aumentar a sua qualidade de desempenho enquanto docente.

Para Júnior (2010) a reflexão proporciona e valoriza a construção pessoal do conhecimento, possibilitando novas formas de aprender, compreender, atuar e resolver problemas, permitindo que se adquira maior consciência e controlo sobre o que se faz.

Schön (1992) (cit por Júnior, 2010) destaca a importância de o professor analisar diferentes aspetos da prática pedagógica, desde a compreensão da matéria pelos alunos, os tipos de relações interpessoais que se estabelecem entre o professor e os alunos, até à burocracia da prática pedagógica.

Segundo Ribeiro-Silva (2017):

“A capacidade de diagnosticar problemas, de refletir e investigar sobre eles, são competências fundamentais para os professores, que devem ser desenvolvidas durante a formação inicial, de forma a contrariar a tendência de ancoragem das suas decisões, atitudes e práticas nos conhecimentos adquiridos enquanto alunos”. (p. 20)

Uma das formas do professor refletir e melhorar a sua intervenção pedagógica é através da investigação-ação, que segundo Nobre (2013) não tem só como objetivo a produção de conhecimentos generalizáveis mas também o aperfeiçoamento dos intervenientes nas situações educativas. Elliott (2010) (cit por Mesquita-Pires, 2010) argumenta que a investigação em educação deve ser suportada por uma intencionalidade prática para a mudança, geradora de conhecimento prático. Este tipo de conhecimento, segundo o autor, habilita as pessoas para coordenarem as suas ações para os propósitos da praxis.

Assim, percebemos que a reflexão sobre o desempenho é fundamental para que a intervenção pedagógica não estanque, onde o professor deve procurar conhecimento de forma regular e não ficar preso àquilo que vivenciou e aprendeu enquanto aluno, pois os alunos de hoje não serão os de amanhã, o contexto de hoje não será o de amanhã e as dificuldades dos alunos não serão sempre as mesmas. Cada vez mais se assiste à acentuada heterogeneidade nas turmas, os alunos revelam menos aptidão motora devido ao desenvolvimento da tecnologia e isso reflete-se nas aulas de Educação Física, algo que no passado não era tão evidente, ou pelo menos, não tão generalizado.

Para Máximo e Marinho (2021) o professor deverá estar sempre a atualizar-se para fazer um trabalho eficaz com os alunos que encontram algumas dificuldades durante o processo de aprendizagem.

A necessidade de ir ao encontro do aluno, volta-nos a considerar a importância da investigação-ação para a melhoria da intervenção pedagógica, onde ao percebermos as necessidades do aluno, conseguiremos criar e definir estratégias que respondam a essas necessidades. Para Nobre (2013) a principal justificação para o uso da investigação-ação no contexto da escola é a melhoria das práticas e o desenvolvimento profissional dos professores que lhe está associado.

Nobre (2013) revela ainda que as vantagens da investigação-ação residem na possibilidade de reflexão do professor sobre as suas práticas e na capacidade de intervir numa determinada realidade, com efeitos imediatos.

Segundo Peres et al. (2013) o profissional prático reflexivo consegue superar a rotinização das suas ações refletindo sobre as mesmas antes, durante e após executá-las. Ao se deparar com situações de incertezas, contextualizadas e únicas, esse profissional recorre à investigação como forma de decidir e intervir. Para Alarcão (1996) (cit por Peres et al. 2013) esse profissional expressa, nas suas ações, a sua formação que considera os diversos saberes: curriculares, experienciais e disciplinares.

Pimenta e Ghedin (2012) (cit por Lourdes, Gomes e Carvalho, 2020) também reforçam a importância da reflexão, mencionando que a reflexividade insere-se como um dos elementos da formação profissional dos professores e quase sempre pode ser compreendida como um processo articulado de ação-reflexão-ação.

Neste sentido, percebemos a importância que a reflexão tem para o desenvolvimento do professor, para a melhoria da sua qualidade na intervenção pedagógica e para o aumento da eficácia no processo de ensino-aprendizagem. Para isso, é fundamental que saibamos qual

a visão dos nossos alunos e aquilo que eles pensam sobre a nossa intervenção, conseguindo assim ir ao encontro das suas expectativas e consequentemente melhorar a aprendizagem nas aulas.

Revisão da Literatura

De acordo com Onofre (1995) ensinar bem consiste em ser capaz de criar contextos de aprendizagem favoráveis para que todos os alunos possam aprender mais e melhor. O autor refere ainda que o sucesso dos alunos na aprendizagem está dependente da qualidade do desempenho do professor.

Segundo Siedentop (1983) (cit por Onofre, 1995) existem quatro dimensões ou conjunto de medidas para uma intervenção pedagógica de sucesso, sendo elas a instrução, organização, disciplina e clima relacional.

Para Onofre e Costa (1994) o que está na base de uma intervenção pedagógica de sucesso é o sentimento de domínio dos princípios e procedimentos de intervenção pedagógica conotados como os de maior eficácia.

Desta forma, percebemos a importância de dominar as dimensões do processo de ensino-aprendizagem, sendo que para obtermos esse domínio, precisamos de numa primeira fase conhecer muito bem essas dimensões.

Instrução

A instrução é uma das dimensões chaves no processo de ensino-aprendizagem, pois é através dela que transmitimos a informação e o conhecimento.

Onofre (1995) apresenta vários princípios de intervenção pedagógica no momento da instrução, no entanto, realçamos o princípio onde o professor deve garantir a atenção e a concentração dos alunos durante os momentos em que realiza a informação. Este princípio é fundamental para que a mensagem seja bem passada e que consequentemente os alunos entendam aquilo que estamos a transmitir, pois sem captarmos a atenção dos alunos, nunca conseguiremos transmitir aquilo que pretendemos.

Segundo Barreiros (2016) a informação fornecida na instrução é muito importante nas fases iniciais da aprendizagem como forma de dirigir a atenção e o comportamento para determinados fins. O mesmo autor defende que a instrução deve ser curta, clara e precisa.

Contudo, é importante termos atenção à forma como transmitimos a informação, onde para Onofre (1995) o professor deve privilegiar a modalidade visual, utilizando para o efeito as demonstrações, desenhos, imagens já dominadas pelos alunos, entre outros.

A demonstração tem assim um peso fundamental no momento da instrução, pois muitas vezes os alunos só conseguem entender aquilo que estamos a transmitir através da visualização. Segundo Tonello e Pellegrini (1998) o principal motivo do uso da demonstração é a transmissão de informações acerca da meta a ser atingida na ação.

Barreiros (2016) defende que ao utilizarmos a demonstração, a conjugação da informação lenta com a velocidade normal ajuda a transmitir a informação que se pretende. Este momento, segundo o autor, tem três grandes funções: transmitir os objetivos da tarefa, focar a atenção do aluno em determinados aspetos e aumentar a motivação do aluno.

Percebemos assim que a instrução verbal auxiliada da demonstração tem grandes efeitos naquilo que é a transmissão da informação, no sentido em que os alunos captam melhor a informação como também têm uma maior perceção de como realizar a tarefa proposta.

Para além disso, não nos podemos esquecer do feedback, que está inserido na dimensão instrução e que é fundamental naquilo que é a correção das execuções dos alunos e na forma como ajuda os alunos a evoluírem. Segundo Quina, Costa e Diniz (1998) o *feedback* proporciona ao aluno informações relativas à execução e ao resultado do movimento e são essas informações que vão constituir o referencial fundamental quer para a avaliação da execução do movimento, quer para eventuais correções.

Percebemos assim a importância desta dimensão naquilo que é a transmissão do conhecimento e de como ela pode ser feita de várias formas, onde o principal objetivo é dar aos alunos as melhores ferramentas que proporcionem um aumento da sua aprendizagem.

Planeamento e Organização (Gestão)

A gestão é uma dimensão da intervenção pedagógica que pode influenciar de forma significativa o processo de ensino-aprendizagem, isto porque a gestão, segundo Onofre (1995) envolve tarefas como gerir espaços e materiais, gerir os grupos dos alunos e gerir o tempo da sessão, sendo uma condição essencial ao bom funcionamento da aula.

Segundo Weinstein (1996) (cit por Baydar et al., 2016) a gestão da aula garante a participação de todos os alunos para um ensino e educação eficazes, assim como permite que o processo de aprendizagem ocorra a alto nível de qualidade, criando ambientes que promovam o processo de aprendizagem.

A gestão da aula torna-se assim fundamental para que consigamos rentabilizar ao máximo o tempo disponível para a prática. Sabemos que o tempo útil de aula em Educação

Física já é reduzido, o que leva a que tudo deva ser planeado ao pormenor, desde a montagem de exercícios às transições dos mesmos.

Outra forma de evitar perda de tempo em transições de exercícios é criar rotinas dentro da turma. Onofre (1995) defende que devem ser criados hábitos de responsabilidade dos alunos na organização durante as primeiras aulas no início do ano letivo.

A gestão da aula é assim fundamental para que possamos rentabilizar o tempo de aula e para que os nossos alunos estejam o máximo de tempo possível em prática, algo que só é possível através de um bom planeamento e também com a implementação de algumas rotinas que nos permitam reduzir os tempos de transição entre tarefas.

Relação Pedagógica (Clima)

Como já mencionado anteriormente, todas as dimensões da intervenção pedagógica estão interligadas, no entanto, podemos dizer que o clima e a disciplina têm uma relação muito forte entre si, visto que ambas se influenciam diretamente.

Quando falamos em clima, falamos não só na relação entre professor-aluno como também na relação aluno-aluno, que conseqüentemente irá afetar a relação aluno-atividade. Segundo Mayer e Costa (2017) a relação professor-aluno é uma condição do processo de aprendizagem, é o que motiva e dá significado ao processo educativo. O mesmo autor defende que uma relação saudável entre professor-aluno evita que o aluno apresente desinteresse e falta de motivação em aprender.

Assim, é fundamental que consigamos estabelecer uma relação de proximidade com os alunos e também criar uma relação de proximidade entre os mesmos, de forma a que haja uma maior motivação para as tarefas propostas.

Para Onofre (1995):

“Uma das funções do professor é transformar este conjunto de alunos num grupo, alimentando relações de interesses comuns entre eles, conduzindo-os no reconhecimento dos valores e da solidariedade, da tolerância às diferenças e das vantagens da interajuda e cooperação”. (p. 93)

Quanto melhor for a relação entre os alunos, maior será a disponibilidade dos mesmos a trabalhar em cooperação. Sabendo que na Educação Física grande parte das matérias envolvem cooperação (Jogos Desportivos Coletivos, Ginástica Acrobática, Dança, etc), a relação que os alunos têm entre si é fundamental para que aceitem as nossas propostas e que as realizem com sucesso, facilitando também a tarefa do professor.

Mayer e Costa (2017) defendem que o professor deve estabelecer uma relação de proximidade e empatia com os alunos, visando a excelência no ensinar e aprender. Essa relação deve ser baseada na confiança, afetividade e respeito, onde o papel principal do professor é de contribuir para o desenvolvimento integral do aluno.

Segundo Haerens et al., (2010) Shen et al., (2007) e Shephard e Trudeau (2000) (cit por Sulz et al., 2020) alunos que têm experiências positivas em educação física estarão mais envolvidos em atividades físicas fora da escola e estão mais propensos a continuar com esse envolvimento ao longo da vida.

Percebemos assim a importância que o clima tem nas aulas e na forma como através de um clima positivo podemos retirar o melhor dos alunos. No entanto, é importante termos em mente que é fundamental gerir o clima com a disciplina, pois em determinados contextos, os alunos tendem a confundir o bom ambiente com a permissão de comportamentos menos apropriados.

Disciplina

A dimensão disciplina é uma dimensão que influencia de forma significativa aquilo que é a fluidez de uma aula e também o desgaste do professor. Não podemos contrariar o argumento de que uma turma indisciplinada desgasta o professor, pois o mesmo tem que estar mais focado em controlar os comportamentos de indisciplina do que propriamente em ensinar.

De forma a controlar os casos de indisciplina, é fundamental que o professor estabeleça um conjunto de regras. Onofre (1995) defende que a base fundamental de uma abordagem preventiva dos problemas da indisciplina é a delimitação de um conjunto de critérios que permita determinar o que é um comportamento disciplina ou um comportamento indisciplinado. Segundo o mesmo autor, a definição das regras de funcionamento tem que ser realizada com a participação direta dos alunos.

Percebemos assim que os alunos têm que saber previamente quais as regras de funcionamento das aulas, sendo fundamental que desde o primeiro contacto entre professor e alunos, o professor defina de imediato quais serão as regras de funcionamento das aulas, bem como as consequências dos comportamentos de indisciplina.

Segundo Pereira e Morais (2018) as aulas de Educação Física, com o seu cunho lúdico, desde que bem orientadas, podem ser momentos ideais para compreensão acerca de regras e limites.

Para além disso, e como todas as dimensões de intervenção estão interligadas, não podemos esquecer que até o próprio planeamento da aula feito pelo professor pode proporcionar comportamentos de indisciplina. Gomes (2014) defende que uma aula organizada, com tempos de transição entre tarefas reduzidos conduz à rentabilização do tempo de aula, aumenta o tempo de empenhamento motor dos alunos e diminui a probabilidade de se verificarem comportamentos de desvio e fora da tarefa.

Assim, de forma a controlarmos os comportamentos de indisciplina, é fundamental estabelecermos regras de funcionamento mas também planearmos aulas que não deem muita margem aos alunos de terem esse tipo de comportamentos. Essa margem é reduzida a partir do momento em que os alunos estão a maior parte do tempo em atividade motora e quando a transição entre tarefas é curta, não proporcionando momentos de conversa entre os alunos ou momentos em que os alunos sentem que o professor não está a controlar o seu comportamento.

Avaliação

A avaliação é um processo complexo que exige a máxima recolha de dados possíveis, de forma a que os mesmos sejam analisados com clareza e que assim possamos realizar uma avaliação justa. Segundo Silva e Bankoff (2010) a avaliação em Educação Física é definida como um processo que permite julgar o ensino-aprendizagem e gerar informações periódicas quantitativas e qualitativas, para o professor e para o aluno.

Assim, cada professor deve selecionar todas as ferramentas necessárias para que possa ser auxiliado no processo da avaliação, fazendo deste processo o mais claro e justo possível. Dentro da avaliação temos vários momentos, sendo que os podemos dividir em avaliação formativa inicial, avaliação formativa e avaliação sumativa.

A avaliação formativa inicial, segundo Carvalho (1994), tem como objetivo fundamental, diagnosticar as dificuldades e limitações dos alunos face às aprendizagens previstas e prognosticar o seu desenvolvimento. Desta forma, é através da avaliação formativa inicial que percebemos o nível dos nossos alunos e estabelecemos os objetivos a atingir com os mesmos, sabendo que poderão sempre ser adaptados no decorrer das aulas.

Quanto à avaliação formativa, Fernandes (2020) afirma que realizamos a avaliação formativa para distribuir feedback de qualidade aos alunos, isto é, um feedback que os torne conscientes acerca do que têm de aprender, da situação em que se encontram e dos esforços que têm de fazer para alcançarem os objetivos de aprendizagem.

No seguimento desta ideia, também Carvalho (1994) advoga que o objetivo da avaliação formativa consiste em adaptar a ação pedagógica aos progressos e problemas de aprendizagem dos alunos.

Desta forma, a avaliação formativa não se desenvolve para recolher dados que atribuam classificações aos alunos, mas sim para recolher dados que permitam regular a aprendizagem do aluno, assim como o ensino do professor.

Por último, temos a avaliação sumativa, avaliação essa caracterizada pela atribuição de uma classificação aos alunos. Segundo Atkin, Kelly e Morrison, (2001) esta modalidade de avaliação tem como função constatar o sucesso e o insucesso escolar dos alunos.

A avaliação sumativa ocorre depois dos processos de ensino-aprendizagem e não durante esses processos. Este momento de avaliação permite-nos elaborar um balanço, ou um ponto de situação, acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer no final de uma Unidade Didática ou após ter decorrido um certo período de tempo (Fernandes, 2020).

Percebemos assim que a avaliação é um processo complexo que exige atenção e cuidado na forma como é feita, onde para chegar à avaliação sumativa, outras avaliações terão que ser feitas de forma a guiar a aprendizagem e o próprio ensino.

Objetivos

O presente estudo tem como objetivo identificar as convergências e as divergências das perceções dos alunos, professor estagiário e professor orientador relativamente ao processo de intervenção pedagógica do professor estagiário. Para além disso, pretende-se averiguar quais as perceções dos alunos, professor estagiário e professor orientador após a implementação de estratégias com vista à melhoria da intervenção pedagógica do professor estagiário.

Metodologia

O estudo teve por base uma metodologia quantitativa, conciliando técnicas de estatística descritiva e inferencial no tratamento das questões fechadas. Para além disso, e de forma a melhorar e a aumentar a perceção dos intervenientes, foram aplicadas as seguintes estratégias:

Instrução:

- Colocar questões no decorrer dos exercícios de forma a que os alunos associem a prática à aprendizagem;

- Aprofundar as reflexões no final de cada aula, garantindo que todos os alunos entenderam os conteúdos abordados e a importância dos mesmos;

Planeamento e Organização:

- Recorrer ao uso das TICs no preenchimento de questionários, fichas de autoavaliação e outros documentos onde seja possível o uso da mesma.

Relação Pedagógica:

- Questionar os alunos sobre ideias de exercícios, onde um aluno dá uma ideia de um jogo de aquecimento que envolva a matéria em questão;
- Criar desafios que incentivem os alunos a praticar desporto fora da escola;

Disciplina:

- Manter uma postura firme perante os comportamentos inapropriados;
- Motivar o comportamento apropriado através de interações positivas;

Avaliação:

- Aumentar a capacidade de análise e registo, libertando o professor para dar *feedbacks* nos momentos de avaliação;
- Alargar o período de avaliação de forma a que o professor tenha mais aulas para avaliar, reduzindo a pressão de análise e registo e aumentando o número de *feedbacks* no decorrer das avaliações.

Amostra

O questionário foi aplicado a uma turma do 10º ano da Escola Básica e Secundária Quintas das Flores, sendo essa turma a do professor estagiário. A turma é constituída por 27 alunos, dos quais 19 são do sexo feminino e 8 do sexo masculino, tendo uma média de idades de 15,1 anos. O facto de dois alunos apresentarem Necessidades Educativas Especiais levou a que o questionário fosse aplicado apenas a 25 alunos, 18 raparigas e 7 rapazes.

O questionário aplicado aos alunos foi também respondido pelo professor orientador da escola e pelo professor estagiário, já que é um questionário construído em “espelho”.

Instrumentos e Procedimentos

Para desenvolver o presente estudo, foram aplicados dois questionários de Ribeiro-Silva (2017) construídos em “espelho”. O primeiro, denominado de “Questionário de Intervenção Pedagógica do Professor (de Educação Física) – professor (QIP-p)” (anexo XII)

preenchido pelo professor estagiário e o segundo denominado de “A intervenção pedagógica do aluno de Educação Física – alunos (QIP-a)” (anexo XIII) preenchido pelos alunos e pelo professor orientador.

Os questionários são constituídos por dois grupos, o primeiro grupo é formado por 44 questões fechadas relativas às dimensões de intervenção pedagógica propostas por Siedentop (1983) e o segundo grupo é composto por 4 questões fechadas e 2 questões abertas, todas elas referentes às opiniões dos alunos/professores em relação à Educação Física.

Das 44 questões, 13 estão relacionadas com a dimensão instrução, 8 com a dimensão planeamento e organização, 13 com a dimensão relação pedagógica, 4 com a dimensão disciplina e 6 com a dimensão avaliação. As escalas aplicadas tanto no Grupo I como no Grupo II obedecem à escala de Likert, com alternativas de resposta “Nunca” (1), “Raramente” (2), “Algumas vezes” (3), “Muitas vezes” (4) e “Sempre” (5), através das quais os inquiridos manifestam o seu grau de concordância face ao item em questão.

A aplicação dos questionários foi feita de forma cautelosa, aplicando-se algumas medidas para prevenir influências nas respostas. Assim, os questionários foram aplicados aos alunos pelos colegas estagiários, sem a presença do professor estagiário da turma. Os alunos foram devidamente informados sobre os objetivos do estudo, explicando que os dados recolhidos servirão exclusivamente para fins académicos, garantindo o anonimato das respostas. Importa destacar que os questionários foram aplicados em 2 momentos, o momento 1 (M1) ocorreu no primeiro período, no dia 2 de Novembro de 2021, e o momento 2 (M2) ocorreu no segundo período, no dia 17 de Março de 2022.

Tratamento dos Dados

A análise dos dados efetuou-se através do programa informático IBM SPSS STATISTICS, versão 27, para o tratamento das questões de resposta fechada, às quais corresponde um valor quantitativo de forma a possibilitar o tratamento estatístico: 1- Nunca; 2- Raramente; 3- Algumas vezes; 4- Muitas vezes e 5 – Sempre.

Numa primeira abordagem, procedeu-se à análise descritiva baseada em medidas de tendência central e de dispersão. A estatística descritiva foi realizada recorrendo à média como medida de tendência central, o desvio padrão como medida de dispersão, assim como os valores mínimo e máximo, como medidas de localização relativa. Num segundo momento realizámos o teste *Shapiro Wilk* para determinar a normalidade da distribuição, chegando à conclusão que se tratava de uma amostra não normal. Assim, recorreremos ao teste não

paramétrico Wilcoxon de forma a percebermos se existiam diferenças significativas entre as respostas dadas pelos alunos no primeiro e segundo momento, isto após aplicarmos as estratégias de intervenção pedagógica.

O nível de significância foi fixado em 5% ($p \leq 0.05$).

Apresentação e Discussão dos Resultados

De seguida faremos uma análise aos dados recolhidos, onde iremos apresentar os resultados por dimensão, facilitando assim a análise dos mesmos. Posteriormente, apresentaremos um gráfico de perfil, identificando as concordâncias e discordâncias entre a percepção dos alunos, professor estagiário e professor orientador, sendo o gráfico interpretado quanto à sua forma e nível.

A tabela 1 apresenta os resultados obtidos no M1 e no M2 da análise dos dados da percepção dos alunos, do professor estagiário e do professor orientador em relação à dimensão instrução.

Tabela 1: Dimensão Instrução: Análise das percepções dos alunos, professor estagiário e professor orientador no M1 e no M2.

| Itens | Dimensão Instrução | | | | | | | | Teste Wilcoxon (M1/M2 Alunos) |
|--|--------------------|------------------|------------------|-------|-----------------|------------------|------------------|-------|-------------------------------|
| | M1 (2/11/2021) | | | | M2 (17/03/2022) | | | | |
| | Alunos | Prof. Estagiário | Prof. Orientador | | Alunos | Prof. Estagiário | Prof. Orientador | | Sig. (p<0,05)* |
| 2. O professor nas aulas de Educação Física apresenta os conteúdos, de forma ajustada ao nível de conhecimento dos alunos. | 4,56 | 0,507 | 4 | 5 | 4,56 | 0,507 | 5 | 5 | 1,000 |
| 10. O professor nas aulas de Educação Física conhece a matéria que está a ensinar. | 4,88 | 0,332 | 5 | 5 | 4,92 | 0,277 | 5 | 5 | 0,655 |
| 13. O professor nas aulas de Educação Física dá a matéria de forma que os alunos consigam fazer a ligação com o que já aprenderam. | 4,42 | 0,717 | 4 | 4 | 4,16 | 0,554 | 4 | 4 | 0,052 |
| 21. O professor nas aulas de Educação Física corrige os alunos ao longo da aula. | 4,16 | 0,688 | 4 | 4 | 4,64 | 0,490 | 5 | 5 | 0,005* |
| 25. O professor nas aulas de Educação Física preocupa-se em relacionar as novas aprendizagens com as já aprendidas. | 4,16 | 1,106 | 5 | 5 | 4,32 | 0,627 | 5 | 5 | 0,635 |
| 29. O professor nas aulas de Educação Física coloca questões aos alunos fazendo-os refletir sobre a matéria que está a ensinar. | 3,84 | 1,106 | 4 | 4 | 3,80 | 0,816 | 5 | 5 | 0,507 |
| 30. O professor nas aulas de Educação Física faz um resumo da matéria no início e no final da aula, para saber o que os alunos aprenderam. | 3,64 | 1,114 | 4 | 4 | 3,52 | 0,714 | 4 | 5 | 0,536 |
| 34. O professor nas aulas de Educação Física é claro quando corrige os alunos. | 4,52 | 0,510 | 4 | 5 | 4,72 | 0,458 | 5 | 5 | 0,096 |
| 35. O professor nas aulas de Educação Física dá informações decisivas para a melhoria das aprendizagens dos alunos. | 4,20 | 0,707 | 4 | 5 | 4,52 | 0,586 | 5 | 5 | 0,011* |
| 37. O professor nas aulas de Educação Física utiliza a demonstração (exemplifica) na apresentação dos exercícios. | 4,76 | 0,663 | 4 | 4 | 4,72 | 0,542 | 5 | 5 | 0,705 |
| 38. O professor nas aulas de Educação Física utiliza diferentes formas para ajudar os alunos nas suas aprendizagens. | 4,17 | 0,702 | 4 | 4 | 4,36 | 0,569 | 5 | 5 | 0,285 |
| 39. O professor nas aulas de Educação Física utiliza os melhores alunos para auxiliarem na aprendizagem dos colegas. | 3,92 | 1,139 | 3 | 4 | 4,12 | 0,781 | 4 | 4 | 0,334 |
| 40. O professor nas aulas de Educação Física certifica-se se os alunos saem da aula sem dúvidas. | 3,84 | 1,068 | 4 | 4 | 4,32 | 0,627 | 5 | 5 | 0,025* |
| Média | 4,23 | 0,796 | 4,070 | 4,380 | 4,360 | 0,580 | 4,770 | 4,850 | |

Legenda: M1 – Momento 1; M2 - Momento 2 M2; SD - Desvio Padrão

Ao analisarmos os resultados deparamo-nos com um aumento das percepções dos alunos de 4,23 para 4,36, do professor estagiário de 4,07 para 4,77 e do professor orientador de 4,38 para 4,85. Verificamos também que existem diferenças significativas nas questões 21, 35 e 40.

Analisando as questões 21 “ O professor nas aulas de Educação Física corrige os alunos ao longo da aula” e 35 “ O professor nas aulas de Educação Física dá informações decisivas para a melhoria das aprendizagens dos alunos”, podemos afirmar que à medida que o professor estagiário foi adquirindo experiência e confiança, sentiu-se mais confortável para intervir, recorrendo ao questionamento e a *feedbacks* que contribuíssem para a melhoria

do desempenho dos alunos, algo que acaba por ter reflexo nos resultados deste segundo momento. Quanto à questão 40 “O professor nas aulas de Educação Física certifica-se se os alunos saem da aula sem dúvidas”, a melhoria da percepção dos alunos é fruto de uma das estratégias aplicadas pelo professor estagiário (Aprofundar as reflexões no final de cada aula, garantindo que todos os alunos entenderam os conteúdos abordados e a importância dos mesmos) indo assim ao encontro de Onofre (1995) que refere que o professor deve garantir que os alunos ficam sem dúvidas em relação às atividades realizadas na aula.

Para além destas questões, destacamos o aumento da percepção do professor orientador (de 4,38 para 4,85), o que reforça a melhoria do professor estagiário nesta dimensão que tão importante se revela na aprendizagem dos alunos, pois tal como Januário et al. (2015) defende, a transmissão de informação é uma das competências básicas do professor e de extrema importância no processo de ensino-aprendizagem.

Em suma, podemos concluir que o desempenho do professor estagiário melhorou do M1 para o M2, visto que as percepções de todos os intervenientes aumentaram, demonstrando assim que as estratégias aplicadas resultaram na melhoria da intervenção pedagógica do professor estagiário.

A tabela 2 apresenta os resultados obtidos no M1 e no M2 da análise dos dados da percepção dos alunos, do professor estagiário e do professor orientador em relação à dimensão planeamento e organização.

Tabela 2: Dimensão Planejamento e Organização: Análise das percepções dos alunos, professor estagiário e professor orientador no M1 e no M2.

| Dimensão Planejamento e Organização | | | | | | | | | |
|---|----------------|-------|------------------|------------------|-----------------|-------|------------------|------------------|-------------------------------|
| Itens | M1 (2/11/2021) | | | | M2 (17/03/2022) | | | | Teste Wilcoxon (M1/M2 Alunos) |
| | Alunos | | Prof. Estagiário | Prof. Orientador | Alunos | | Prof. Estagiário | Prof. Orientador | Sig. (p≤0,05)* |
| | Média | SD | Valor | Valor | Média | SD | Valor | Valor | |
| 1. O professor nas aulas de Educação Física planifica a matéria, de forma lógica. | 4,64 | 0,490 | 5 | 5 | 4,56 | 0,507 | 5 | 5 | 0,414 |
| 3. O professor nas aulas de Educação Física apresenta, de forma clara, no início do ano letivo, as regras e o programa da disciplina. | 4,84 | 0,374 | 5 | 5 | 4,68 | 0,557 | 5 | 5 | 0,157 |
| 4. O professor nas aulas de Educação Física informa, claramente, sobre o processo de avaliação (critérios de avaliação, momentos de avaliação). | 4,60 | 0,500 | 5 | 5 | 4,52 | 0,653 | 5 | 5 | 0,617 |
| 5. O professor nas aulas de Educação Física cumpre o horário da aula. | 4,92 | 0,277 | 5 | 5 | 4,84 | 0,473 | 5 | 5 | 0,480 |
| 6. O professor nas aulas de Educação Física é assíduo. | 5,00 | 0,000 | 5 | 5 | 4,88 | 0,440 | 5 | 5 | 0,180 |
| 12. Gasta muito tempo em explicações, reduzindo o tempo disponível para a execução dos conteúdos. *(valor inverso) | 4,24 | 0,779 | 4 | 5 | 4,28 | 0,542 | 4 | 4 | 0,793 |
| 26. O professor nas aulas de Educação Física preocupa-se em propor exercícios diversificados e motivadores. | 4,04 | 0,790 | 4 | 4 | 4,52 | 0,586 | 5 | 5 | 0,005* |
| 44. O professor nas aulas de Educação Física utiliza TIC's (tecnologias de informação e comunicação) durante as aulas. | 1,38 | 0,576 | 2 | 3 | 2,44 | 1,044 | 2 | 2 | 0,001* |
| Média | 4,20 | 0,473 | 4,37 | 4,62 | 4,34 | 0,593 | 4,5 | 4,5 | |

Legenda: M1 – Momento 1; M2 - Momento 2 M2; SD - Desvio Padrão

Ao analisarmos os resultados deparamo-nos com um aumento das percepções dos alunos de 4,20 para 4,34, do professor estagiário de 4,37 para 4,5 e com uma diminuição da percepção do professor orientador de 4,62 para 4,5. Destacamos a questão 26 e a questão 44 como aquelas onde existem diferenças significativas.

Relativamente à questão 26 “O professor nas aulas de Educação Física preocupa-se em propor exercícios diversificados”, consideramos que as matérias lecionadas entre o M1 e M2 foram propícias para a diversidade de exercícios, sendo que no M1, fruto da dificuldade dos alunos, muitos exercícios tinham que ser repetidos uma vez que os alunos revelavam elevadas dificuldades em progredir no grau de dificuldade das tarefas. Quanto à questão 44 “O professor nas aulas de Educação Física utiliza as TIC's (tecnologias de informação e comunicação) durante as aulas.”, também consideramos normal este aumento visto que todos os momentos de autoavaliação foram aplicados através do Google Forms, sendo que no M1 ainda não tinha sido realizada nenhuma autoavaliação, daí a possível existência de um valor tão baixo.

Relativamente à diminuição da percepção do professor orientador, ao analisarmos os dados, destacamos a questão 12 “ Gasta muito tempo em explicações, reduzindo o tempo disponível para a exercitação dos conteúdos”, como aquela onde a percepção do professor orientador baixou. Ao refletirmos sobre esta questão, talvez a possamos associar ao facto da percepção da dimensão instrução ter aumentado consideravelmente, uma vez que o professor estagiário ao adquirir confiança para comunicar, acaba por em determinados momentos gastar mais tempo em instrução do que quando não tem confiança para o fazer.

Apesar da ligeira diminuição da percepção do professor orientador, verificamos que no geral as percepções dos intervenientes são positivas quanto ao planeamento e organização do professor estagiário, algo que revela ser importante para a fluidez das aulas, pois segundo Quina (2009) a boa organização promove elevadas condições de ensino e aprendizagem, sendo uma condição essencial ao sucesso pedagógico.

A tabela 3 apresenta os resultados obtidos no M1 e no M2 da análise dos dados da percepção dos alunos, do professor estagiário e do professor orientador em relação à dimensão relação pedagógica.

Tabela 3: Dimensão Relação Pedagógica: Análise das percepções dos alunos, professor estagiário e professor orientador no M1 e no M2.

| Dimensão Relação Pedagógica | | | | | | | | | |
|--|----------------|-------|------------------|------------------|-----------------|-------|------------------|------------------|-------------------------------|
| Itens | M1 (2/11/2021) | | | | M2 (17/03/2022) | | | | Teste Wilcoxon (M1/M2 Alunos) |
| | Alunos | | Prof. Estagiário | Prof. Orientador | Alunos | | Prof. Estagiário | Prof. Orientador | |
| | Média | SD | Valor | Valor | Média | SD | Valor | Valor | Sig. (p≤0,05)* |
| 9. O professor nas aulas de Educação Física dá ritmo e entusiasmo às aulas. | 4,00 | 0,764 | 4 | 4 | 4,44 | 0,583 | 4 | 4 | 0,005* |
| 11. O professor nas aulas de Educação Física aceita as novas ideias dos alunos. | 2,95 | 1,268 | 2 | 2 | 3,84 | 0,850 | 3 | 2 | 0,019* |
| 16. O professor nas aulas de Educação Física por vezes, zanga-se com algum aluno, sem razão para tal. *(valor inverso) | 4,20 | 0,816 | 5 | 5 | 4,52 | 0,586 | 5 | 5 | 0,046* |
| 17. O professor nas aulas de Educação Física encoraja os alunos. | 4,08 | 0,717 | 4 | 4 | 4,48 | 0,510 | 5 | 5 | 0,012* |
| 18. O professor nas aulas de Educação Física dá especial atenção aos alunos com mais dificuldade. | 3,71 | 0,859 | 4 | 4 | 3,92 | 0,702 | 4 | 5 | 0,360 |
| 19. O professor nas aulas de Educação Física estimula a que cada aluno se responsabilize pelos seus atos. | 4,08 | 0,830 | 4 | 4 | 4,24 | 0,879 | 5 | 5 | 0,083 |
| 20. O professor nas aulas de Educação Física estimula a intervenção do aluno e a apresentação das suas ideias. | 3,77 | 1,020 | 4 | 3 | 4,12 | 0,781 | 4 | 4 | 0,163 |
| 22. O professor nas aulas de Educação Física relaciona-se muito bem com os alunos. | 4,28 | 0,792 | 5 | 5 | 4,60 | 0,645 | 5 | 5 | 0,021* |
| 24. O professor nas aulas de Educação Física estimula uma boa relação entre todos os alunos da turma. | 4,24 | 0,879 | 5 | 5 | 4,44 | 0,768 | 5 | 5 | 0,166 |
| 27. O professor nas aulas de Educação Física preocupa-se em tratar os alunos de forma igual. | 4,52 | 0,770 | 5 | 5 | 4,48 | 0,586 | 5 | 5 | 0,763 |
| 36. O professor nas aulas de Educação Física trata os alunos com respeito. | 4,84 | 0,473 | 5 | 5 | 4,80 | 0,577 | 5 | 5 | 0,564 |
| 42. O professor nas aulas de Educação Física mostra-se disponível para auxiliar os alunos no final das aulas. | 4,25 | 0,847 | 5 | 5 | 4,20 | 0,764 | 5 | 5 | 0,755 |
| 43. O professor nas aulas de Educação Física motiva os alunos para que eles pratiquem desporto para além da aula/escola (tempos livres). | 3,64 | 1,221 | 4 | 4 | 4,32 | 0,988 | 5 | 5 | 0,011* |
| Média | 4,040 | 0,866 | 4,300 | 4,230 | 4,340 | 0,709 | 4,620 | 4,620 | |

Legenda: M1 – Momento 1; M2 - Momento 2 M2; SD - Desvio Padrão

Através da análise da tabela constatamos um aumento das percepções dos alunos de 4,04 para 4,34, do professor estagiário de 4,30 para 4,62 e do professor orientador de 4,23 para 4,62. Verificamos também que existem diferenças significativas nas questões 9, 11, 16, 17 e 43.

Relativamente às questões 9 “O professor nas aulas de Educação Física dá ritmo e entusiasmo às aulas” e 17 “O professor nas aulas de Educação Física encoraja os alunos.”, as mesmas poderão estar relacionadas com tudo aquilo que já foi descrito na dimensão instrução, isto é, à medida que o professor estagiário adquiriu confiança, sentiu-se mais confortável em intervir, motivando os alunos no desenrolar da aula. Para além disso, podemos também equacionar as matérias lecionadas entre o M1 e o M2, onde destacamos o exemplo da dança como uma matéria que inevitavelmente promove um maior entusiasmo

devido à sua essência, visto que a música e a elaboração de coreografias automaticamente aumentam o ritmo da aula.

Quanto à questão 16 “O professor nas aulas de Educação Física por vezes, zanga-se com algum aluno, sem razão para tal.”, consideramos que esta melhoria significativa da perceção dos alunos se deve ao facto de numa fase inicial, o professor estagiário para além de querer estabelecer uma boa relação com os alunos também tinha a preocupação de controlar a dimensão disciplina, pelo que no início do ano letivo tinha que gerir muito bem estas duas dimensões de forma a não perder o controlo da turma. Contudo, e à medida que os alunos foram percebendo as regras de funcionamento das aulas, a relação professor-aluno foi melhorando substancialmente, sendo esta relação fundamental no processo de ensino-aprendizagem pois tal como Mayer e Costa (2017) defendem, uma relação saudável entre o professor e os alunos evita que estes apresentem desinteresse e desmotivação em aprender.

Relativamente às questões 11 “O professor nas aulas de Educação Física aceita as novas ideias dos alunos.” e 43 “O professor nas aulas de Educação Física motiva os alunos para que eles pratiquem desporto para além da aula/escola (tempos livres).” podemos afirmar que estas melhorias de perceção estão diretamente relacionadas com as estratégias implementadas para cada uma das questões. A estratégia da questão 11 (Questionar os alunos sobre ideias de exercícios, onde um aluno dá uma ideia de um jogo de aquecimento que envolva a matéria em questão) foi aplicada regularmente, onde no final de cada aula os alunos davam sugestões de um exercício de aquecimento que gostavam de realizar na aula seguinte, sendo estes exercícios aplicados quando estavam diretamente relacionados com a matéria em questão. Quanto à estratégia da questão 43 (Criar desafios que incentivem os alunos a praticar desporto fora da escola), o professor estagiário propôs o desafio de os alunos descarregarem a aplicação do *Nike Run Club*, onde todos os fins-de-semana eram criados desafios sobre o número de quilómetros a percorrer, ficando registado e visível na aplicação quais os alunos que cumpriram com o desafio.

Em suma, podemos considerar que as estratégias definidas para a melhoria da perceção dos alunos nesta dimensão surtiram efeito, contudo, a ligação que se foi criando entre os alunos e o professor estagiário do M1 para o M2 também ajudaram a que existisse um aumento das perceções.

A tabela 4 apresenta os resultados obtidos no M1 e no M2 da análise dos dados da perceção dos alunos, do professor estagiário e do professor orientador em relação à dimensão disciplina.

Tabela 4: Dimensão Disciplina: Análise das percepções dos alunos, professor estagiário e professor orientador no M1 e no M2.

| Itens | Dimensão Disciplina | | | | | | | | Teste Wilcoxon (M1/M2 Alunos) Sig. (p≤0,05)* |
|---|---------------------|-------|------------------|------------------|-----------------|-------|------------------|------------------|---|
| | M1 (2/11/2021) | | | | M2 (17/03/2022) | | | | |
| | Alunos | | Prof. Estagiário | Prof. Orientador | Alunos | | Prof. Estagiário | Prof. Orientador | |
| | Média | SD | Valor | Valor | Média | SD | Valor | Valor | |
| 7. O professor nas aulas de Educação Física mantém a turma controlada. | 4,36 | 0,49 | 4 | 5 | 4,32 | 0,476 | 4 | 5 | 0,739 |
| 14. O professor nas aulas de Educação Física é justo e coerente nas decisões que toma perante comportamentos de indisciplina. | 4,29 | 0,751 | 4 | 5 | 4,40 | 0,645 | 5 | 5 | 0,593 |
| 23. O professor nas aulas de Educação Física por vezes, permite comportamentos de indisciplina. *(valor inverso) | 4,56 | 0,712 | 4 | 4 | 4,36 | 0,757 | 4 | 4 | 0,260 |
| 28. O professor nas aulas de Educação Física previne comportamentos de indisciplina. | 3,76 | 1,3 | 4 | 4 | 4,32 | 0,627 | 5 | 5 | 0,053 |
| Média | 4,24 | 0,813 | 4 | 4,5 | 4,35 | 0,626 | 4,5 | 4,75 | |

Legenda: M1 – Momento 1; M2 - Momento 2 M2; SD - Desvio Padrão

Ao analisarmos os resultados deparamo-nos com um aumento das percepções dos alunos de 4,24 para 4,35, do professor estagiário de 4 para 4,5 e do professor orientador de 4,5 para 4,75.

Apesar de não existirem questões com diferenças significativas, destacamos o aumento da percepção dos alunos na questão 28 “O professor nas aulas de Educação Física previne comportamentos de indisciplina.” Podemos justificar este aumento com o facto de à medida que o professor estagiário foi conhecendo os alunos, começou a perceber quais os tipos de situações que poderiam originar comportamentos de indisciplina, pelo que começou a ter um maior cuidado, adotando medidas que precavessem estes comportamentos.

Sabemos que as turmas são sempre muito heterogéneas e que por vezes há tendências para comportamentos de desvio, cabendo ao professor controlar esses comportamentos e ter inteligência emocional para lidar com os mesmos. Segundo Valente (2015) (cit por Valente, Monteiro e Lourenço, 2017) a gestão da disciplina em sala de aula é um requisito essencial para a aprendizagem, sendo que se o professor não conseguir resolver os problemas associados aos comportamentos de indisciplina, todo o processo de ensino aprendizagem fica comprometido.

Em suma, a dimensão disciplina é fundamental para que hajam condições de ensino e aprendizagem, sendo que ao analisarmos os resultados obtidos quer no M1 quer no M2, podemos afirmar que todos os intervenientes têm uma boa percepção sobre o desempenho do professor estagiário nesta dimensão.

A tabela 5 apresenta os resultados obtidos no M1 e no M2 da análise dos dados da percepção dos alunos, do professor estagiário e do professor orientador em relação à dimensão avaliação.

Tabela 5: Dimensão Avaliação: Análise das percepções dos alunos, professor estagiário e professor orientador no M1 e no M2.

| Itens | Dimensão Avaliação | | | | | | | | Teste Wilcoxon (M1/M2 Alunos) Sig. (p≤0,05)* |
|---|--------------------|-------|------------------|------------------|-----------------|-------|------------------|------------------|---|
| | M1 (2/11/2021) | | | | M2 (17/03/2022) | | | | |
| | Alunos | | Prof. Estagiário | Prof. Orientador | Alunos | | Prof. Estagiário | Prof. Orientador | |
| | Média | SD | Valor | Valor | Média | SD | Valor | Valor | |
| 8. O professor nas aulas de Educação Física informa o aluno sobre o que faz bem ou mal, na aula. | 4,04 | 0,676 | 4 | 4 | 4,48 | 0,586 | 5 | 5 | 0,005* |
| 15. O professor nas aulas de Educação Física é justo nas avaliações. | 4,65 | 0,487 | 5 | 5 | 4,80 | 0,408 | 5 | 5 | 0,180 |
| 31. O professor nas aulas de Educação Física utiliza diferentes formas de avaliação (teste escrito, trabalhos, relatórios, questionamento, etc.). | 4,21 | 1,103 | 4 | 5 | 4,24 | 1,012 | 5 | 5 | 0,842 |
| 32. O professor nas aulas de Educação Física apresenta, de forma clara aos alunos, os resultados da avaliação. | 4,36 | 0,658 | 4 | 5 | 4,44 | 0,712 | 4 | 5 | 0,366 |
| 33. O professor nas aulas de Educação Física foca a sua avaliação nas matérias dadas. | 4,68 | 0,627 | 5 | 5 | 4,60 | 0,577 | 5 | 5 | 0,480 |
| 41. O professor nas aulas de Educação Física corrige os alunos nas aulas de avaliação, para que tenham melhores resultados. | 3,80 | 1,000 | 4 | 4 | 3,80 | 1,041 | 4 | 4 | 0,796 |
| Média | 4,290 | 0,759 | 4,330 | 4,660 | 4,390 | 0,722 | 4,660 | 4,830 | |

Legenda: M1 – Momento 1; M2 - Momento 2 M2; SD - Desvio Padrão

Através da análise da tabela constatamos um aumento das percepções dos alunos de 4,29 para 4,39, do professor estagiário de 4,33 para 4,66 e do professor orientador de 4,66 para 4,83. Verificamos também que existem diferenças significativas na questão 8.

Relativamente à questão 8 “O professor nas aulas de Educação Física informa o aluno sobre o que faz bem ou mal, na aula.” recorreremos ao argumento já apresentando em outras dimensões, pois cremos que acaba por estar ligado a todas as dimensões da intervenção pedagógica, sendo esse argumento o facto de o professor estagiário ter adquirido confiança e também experiência para se sentir mais confortável em intervir. A avaliação é uma componente exigente e desafiante, principalmente quando os professores têm pouca experiência. Contudo, não devemos olhar para a avaliação meramente como carácter classificativo, pois segundo Datrino, Datrino e Meireles (2010) a avaliação poderá ser utilizada para diagnosticar as dificuldades dos alunos, de forma a que o professor consiga ajudá-los a superar essas dificuldades. Assim, com a experiência e a confiança, a intervenção e a correção tornou-se mais fluída e mais natural, o que acaba por justificar esta melhoria do M1 para o M2.

Outra questão que destacamos é a questão 41 “O professor nas aulas de Educação Física corrige os alunos nas aulas de avaliação, para que tenham melhores resultados.” onde verificamos que a média das percepções dos alunos se manteve nos 3,80 do M1 para o M2. Destacamos esta questão uma vez que foi estabelecida e aplicada uma estratégia específica para aumentar a percepção dos alunos (Alargar o período de avaliação de forma a que o professor tenha mais aulas para avaliar, reduzindo a pressão de análise e registo e aumentando o número de *feedbacks* no decorrer das avaliações), no entanto verificamos que apesar de termos aplicado esta estratégia, a percepção dos alunos não mudou. Desta forma, podemos assumir que a estratégia implementada não funcionou, onde apesar de o professor estagiário ter aumentado o número de *feedbacks* nos momentos de avaliação, os mesmos não foram suficientes para mudar a percepção dos alunos.

Em suma, podemos concluir a análise desta dimensão afirmando que existiu uma melhoria das percepções de todos os intervenientes do M1 para o M2, devendo o professor estagiário encontrar estratégias que lhe permitam aumentar o número de *feedbacks* nos momentos de avaliação, pois os mesmos são fundamentais para a melhoria do desempenho dos alunos.

A tabela 6 apresenta as médias das respostas dos alunos, professor estagiário e professor orientador, no 1º e 2º momento da aplicação dos questionários nas cinco dimensões da intervenção pedagógica.

Tabela 6: Estatística descritiva das respostas dos alunos, professor estagiário e professor orientador no 1º e 2º momento de aplicação do questionário nas 5 dimensões da Intervenção Pedagógica.

| Dimensão | M1 (2/11/2021) | | | M2 (17/03/2022) | | |
|---------------------------|---------------------|------------------------------|------------------------------|---------------------|------------------------------|------------------------------|
| | Alunos (média ± sd) | Professor Estagiário (média) | Professor Orientador (média) | Alunos (média ± sd) | Professor Estagiário (média) | Professor Orientador (média) |
| Planeamento e Organização | 4,20 ± 0,473 | 4,37 | 4,62 | 4,34 ± 0,593 | 4,5 | 4,5 |
| Instrução | 4,23 ± 0,796 | 4,07 | 4,38 | 4,36 ± 0,580 | 4,77 | 4,85 |
| Relação Pedagógica | 4,04 ± 0,866 | 4,30 | 4,23 | 4,34 ± 0,709 | 4,62 | 4,62 |
| Disciplina | 4,24 ± 0,813 | 4,00 | 4,5 | 4,35 ± 0,626 | 4,50 | 4,75 |
| Avaliação | 4,29 ± 0,759 | 4,33 | 4,66 | 4,39 ± 0,722 | 4,66 | 4,83 |

Legenda: M1 - Momento 1; M2 - Momento 2; SD - Desvio Padrão

No gráfico 1 estão representados os valores globais por dimensão, da percepção dos alunos, professor estagiário e professor orientador relativamente à intervenção pedagógica do professor estagiário no primeiro momento de preenchimento dos questionários (2/11/2021).

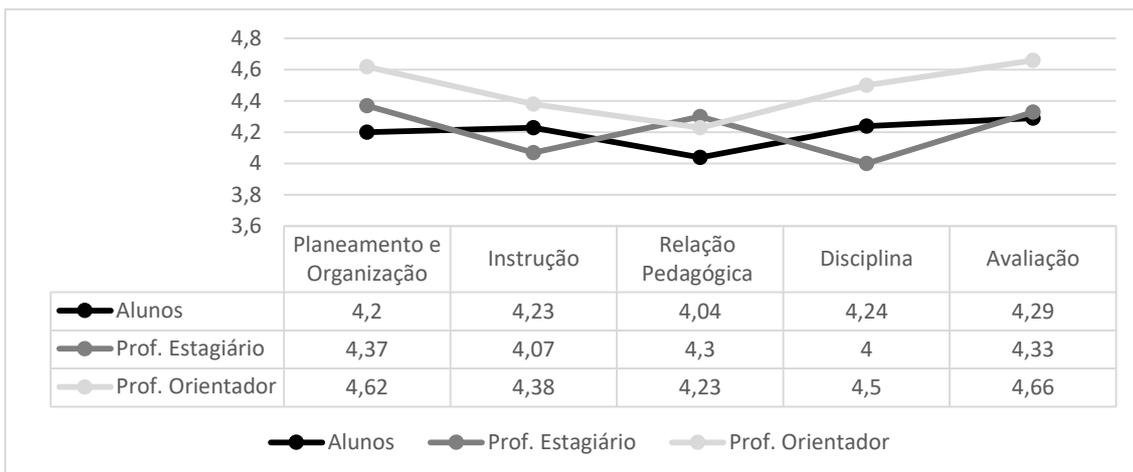


Gráfico 1: Percepção dos alunos, professor estagiário e professor orientador relativamente às dimensões do processo de ensino-aprendizagem em Educação Física no M1.

No gráfico 2 estão representados os valores globais por dimensão, da percepção dos alunos, professor estagiário e professor orientador relativamente à intervenção pedagógica do professor estagiário no segundo momento de preenchimento dos questionários (17/03/2022).

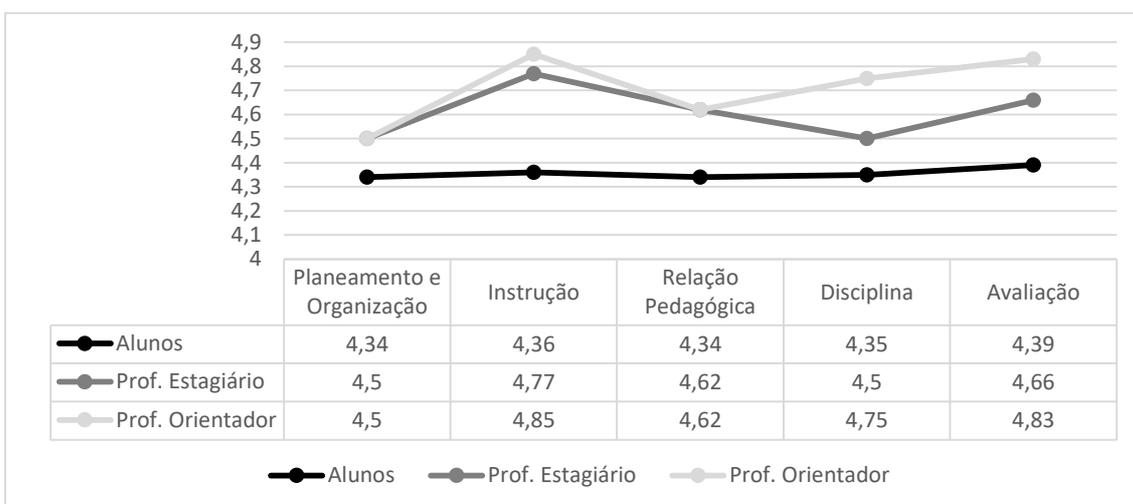


Gráfico 2: Percepção dos alunos, professor estagiário e professor orientador relativamente às dimensões do processo de ensino-aprendizagem em Educação Física no M2.

Ao analisarmos a tabela 6 e os gráficos 1 e 2, conseguimos perceber que no geral existiu uma melhoria da percepção dos intervenientes em relação à intervenção pedagógica do professor estagiário do M1 para o M2. Contudo, tal como já destacámos e justificámos anteriormente, existiu uma ligeira descida da percepção do professor orientador na dimensão planeamento e organização, sendo que essa percepção aumentou quer nos alunos que no professor estagiário.

Através da análise dos gráficos 1 e 2 conseguimos ter uma melhor percepção sobre os valores médios das respostas dos alunos, professor estagiário e professor orientador, percebendo assim mais facilmente qual a percepção de cada interveniente relativamente à intervenção pedagógica do professor estagiário em cada uma das dimensões. Ambos os gráficos podem ser analisados de duas formas, quanto ao nível e quanto à sua forma.

Quanto ao nível, analisamos através da soma das médias de todas as dimensões de cada interveniente. Assim, no M1, a média total dos alunos corresponde a 21, do professor estagiário a 21,07 e do professor orientador a 22,39, sendo que no M2, a média total dos alunos aumentou para 21,78, a do professor estagiário aumentou para 23,05 e a do professor orientador aumentou para 23,55. Desta forma, podemos afirmar que apesar de no M1 as percepções de alunos e professor estagiário serem muito próximas, no M2 há uma sobrevalorização da percepção do professor estagiário em comparação com a percepção dos alunos, registando-se uma diferença de 1,27 valores. Contudo, a percepção do professor orientador continua a ser a mais elevada, onde aqui podemos afirmar que há uma subvalorização do professor estagiário, registando-se uma diferença de 0,50 valores.

Relativamente à forma dos gráficos, podemos observar que num primeiro momento (Gráfico 1), os alunos e o professor estagiário apresentam uma forma semelhante, distanciando-se da forma do professor orientador, onde os alunos possuem valores mais elevados nas dimensões instrução e disciplina, enquanto o professor estagiário apresenta valores mais elevados nas dimensões planeamento e organização, relação pedagógica e avaliação. Num segundo momento (Gráfico 2) verificamos que existe uma forma semelhante entre professor estagiário e professor orientador, diferenciando-se apenas na dimensão disciplina onde o professor orientador apresenta um valor mais elevado. Através do gráfico 2 conseguimos verificar que há uma inversão nas formas do M1 para o M2, onde no M1 existiu uma semelhança entre as formas de alunos e professor estagiário, distanciando-se do professor orientador, enquanto no M2 a forma do professor estagiário e professor orientador assemelharam-se, distanciando-se dos alunos.

Em suma, através da análise dos gráficos, conseguimos verificar que do M1 para o M2 passou a existir uma maior convergência de percepções entre professor estagiário e professor orientador, onde apesar das percepções dos alunos terem aumentado em todas as dimensões, as mesmas ficaram ligeiramente abaixo das percepções de professor estagiário e professor orientador.

Conclusão

Com a realização deste estudo foi possível analisar as percepções dos alunos, professor estagiário e professor orientador relativamente à intervenção pedagógica do professor estagiário, comparando as percepções de cada interveniente do momento 1 para o momento 2.

Através da análise dos resultados concluímos que existiu um aumento da percepção dos alunos e do professor estagiário em todas as dimensões da intervenção pedagógica, sendo que a percepção do professor orientador aumentou em todas as dimensões exceto na dimensão planeamento e organização, onde se registou uma ligeira descida. Verificamos que no momento 1, existiu uma maior convergência entre alunos e professor estagiário, onde o professor orientador obteve valores médios mais elevados em relação à percepção da intervenção pedagógica do professor estagiário. No momento 2, verificamos que existe uma maior convergência entre professor orientador e professor estagiário, onde apesar das percepções dos alunos terem aumentado, as mesmas ficaram abaixo das percepções do professor orientador e professor estagiário.

Para além deste aumento das percepções, concluímos ainda que as estratégias definidas e implementadas entre os dois momentos revelaram-se benéficas no processo de ensino-aprendizagem, visto que se verificou um aumento das percepções dos alunos em determinadas questões que foram alvo de uma análise mais profunda no momento 1.

Para futuras investigações, sugerimos que haja uma comparação da percepção da intervenção pedagógica do professor estagiário com duas turmas, diferenciadas pelo ciclo de ensino. Assim, para além de aumentarmos a amostra, conseguimos relacionar as percepções dos intervenientes com as diferentes faixas etárias.

Em suma, concluímos este estudo realçando a importância do mesmo na melhoria da nossa intervenção pedagógica, pois a identificação de lacunas e implementação de estratégias permitiram melhorar o nosso ensino e a conseqüente aprendizagem dos alunos. A reflexão, a pesquisa e a crítica construtiva também foram determinantes para o nosso desenvolvimento, permitindo concluir este estudo com a certeza que nos tornou melhores professores.

Considerações Finais

Ao terminarmos o EP damos por concluído mais uma etapa da nossa formação acadêmica, sendo possivelmente a etapa mais importante ao longo do nosso trajeto, pois permitiu-nos vivenciar em contexto prático aquilo que é o ensino e toda a adversidade e imprevisibilidade inerente ao mesmo.

Ao iniciarmos o EP percebemos a exigência e a responsabilidade que estava sobre nós, onde só através da superação, resiliência e espírito de sacrifício poderíamos estar à altura de tais responsabilidades. Para além disso, desde cedo entendemos a importância da reflexão e da partilha de ideias, quer com o NE quer com o professor cooperante e professora orientadora, pois só através de um trabalho colaborativo é que podemos potenciar ao máximo as nossas capacidades bem como progredir na nossa evolução. Neste sentido, destacamos o papel de todos os intervenientes que nos acompanharam neste processo, pois foram eles que nos momentos de maior aflição estiveram lá para nos apoiar e para nos ajudar a evoluir.

Ao refletirmos sobre estes últimos 10 meses, consideramos esta experiência fundamental não só para o nosso desenvolvimento profissional como também para o desenvolvimento pessoal, pois convivemos com realidades que nos permitiram analisar as situações de outra perspetiva. Jamais o professor se deve esquecer que os alunos são seres humanos e não máquinas, pelo que a compreensão, aceitação e adaptabilidade devem estar sempre presentes sob pena de condicionar não só a relação professor-aluno como também todo o processo de ensino-aprendizagem.

Dentro de todas as novas realidades que tivemos oportunidade de vivenciar, não podíamos deixar de destacar o quão impressionado ficámos com a importância do papel do DT, sendo este tantas vezes desvalorizado por parte dos alunos e dos EE. Felizmente tivemos a oportunidade de acompanhar este cargo desde o primeiro momento, e só assim conseguimos perceber a quantidade de trabalho invisível que o DT tem para que haja um bom funcionamento e harmonia entre todos os intervenientes ligados ao processo de ensino-aprendizagem.

Foram várias as dúvidas, as incertezas e os receios, contudo, terminamos este estágio com a sensação de dever cumprido, onde tudo fizemos para nos superar e para proporcionar o melhor ensino aos nossos alunos. Para além disso, fomos fiéis a todos os nossos princípios sobre aquilo que é a nossa visão da EF, onde a transmissão de valores e o inculcar o gosto pelo desporto têm que estar sempre presentes. Em suma, concluímos o EP orgulhosos de todo o nosso trajeto bem como agradecidos a toda a comunidade escolar que tão bem nos

acolheu, sem nunca esconder a satisfação da relação criada com os alunos, tendo a certeza que os mesmos terminam o ano letivo a gostar mais de EF do que aquilo que gostavam quando iniciaram.

Referências Bibliográficas

- Atkins, D., Kelly, K., & Morrison, G. (2001). Development of the child evaluation measure: An assessment of children's learning across disciplines and in multiple contexts. *Educational & Psychological Measurement*, v. 61 (3), 505-511.
- Barreiros, J. (2016). *Desenvolvimento motor e aprendizagem*. Instituto português do desporto e juventude. Lisboa.
- Baydar, H., Hazar, M., Yildiz, O., Yildiz, M., Tingaz, E., & Gökyürek, B. (2016). An investigation of the class management profiles of students of physical education and sports teaching departments. *Educational Research and Reviews Vol. 11* (20), 1964-1972.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das aprendizagens em educação física. *Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 135-151.
- Caetano, A., & Silva, M. (2009). Ética profissional e formação de professores. *Sísifo* (8), 49-60.
- Clemente, F., & Mendes, R. (2013). Perfil de liderança do diretor de turma e problemáticas associadas. *Exedra: Revista Científica*, (7), 70-85.
- Datrino, R., Datrino, I., & Meireles, P. (2010). Avaliação como processo de ensino-aprendizagem. *Revista de Educação*, Vol. 13 (15), 27-44.
- Évora, S. (2005). *Monografia apresentada no 4º ano da licenciatura em Ciências do Desporto e Educação Física – “Análise de planos de aula dos estagiários da fcdef – Um estudo comparativo dos elementos do currículo”*. [Dissertação de Licenciatura, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra]. Coimbra, Portugal.
- Fernandes, D. (2020). *Para uma inserção pedagógica dos critérios de avaliação*. Textos de apoio - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Ferreira, V. (1994). Contributo para a caracterização e organização das sessões de educação física e desporto, *Ludens 14* (4), 11-17.
- Gomes, A. (2014). *Relatório Estágio Pedagógico desenvolvido na EB Castro Matoso junto da turma 9ºB no ano letivo 2013/2014 – “Estudo da motivação dos alunos para a disciplina de Educação Física com a aplicação do Modelo de Ensino pelo Desporto”*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra]. Coimbra, Portugal.

- Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2014). Planeamento na ótica dos professores estagiários de educação física: Dificuldades e limitações. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 48 (1), 55-67.
- Januário, C. (2017). O planeamento de jovens professores de educação física. In E. Roberto (Ed.), *Educação física escolar: Referências para o ensino de qualidade* (pp. 109-118). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Januário, N., Rosado, A., Mesquita, I., Gallego, J., & Aguilar-Parra, J. (2015). Student retention of the information transmitted by the teacher in physical education classes depending on the characteristics of the information/Retención de la información transmitida por el profesor en las clases de educación física en función de las características de la información. *Infancia y Aprendizaje*, 38 (1), 212-242.
- Jeong, M., & Block, M. (2011). Physical education teacher's beliefs and intentions toward teaching students with disabilities. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82 (2), 239-246.
- Júnior, V. (2010). Rever, pensar e (re)significar: A importância da reflexão sobre a prática na profissão docente. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 34 (4), 580-586.
- Leite, T. (2010). *Planeamento e concepção da acção de ensinar* (1st ed.). Aveiro: Universidade de Aveiro. ISBN: 978-972-789-316-4.
- Lourdes, D., Gomes, A., & Carvalho, E. (2020). Intervenção pedagógica: Um trabalho visando a qualidade no processo de ensino-aprendizagem. *Research, Society and Development*, v. 9 (4), 1-16.
- Malone, M. (2020). Ethics education in teacher preparation: A case for stakeholder responsibility. *Ethics and Education*, 15 (1), 77-97.
- Martins, J., Gomes, L., & Costa, F. (2017). Estilos de ensino em educação física. In E. Roberto (Ed.), *Educação física escolar: Referências para o ensino de qualidade* (pp. 87-108). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Máximo, V., & Marinho, R. (2021). Intervenção pedagógica no processo de ensino e aprendizagem. *Brazilian Journal of Development*, v. 7 (1), 8208-8218.
- Mayer, C., & Costa, D. (2017). A relação professor e aluno. *Revista Maiêutica, Indaial*, v. 5 (1), 35-41.
- Mendes, E., & Rinaldi, P. (2020). Avaliação da aprendizagem na educação física escolar. *Pensar em Movimento: Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud*, 18 (1), 1-13.

- Mesquita-Pires, C. (2010). A investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EDUSER: revista de educação, Vol 2(2)*, 66-83.
- Moreno-Murcia, J., & Hernández, E. (2019). Effect of a teaching intervention on motivation, enjoyment, and importance given to physical education. *Motricidade, 15* (2-3), 21-31.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2001). *Teaching Physical Education* (5th ed.) Pearson. ISBN: 978-0205340934.
- Munster, M. (2013). Inclusão de estudantes com deficiências em programas de educação física: Adaptações curriculares e metodológicas. *Revista da Sobama, Marília, 14* (2), 27-34.
- Nobre, P. (2013). Investigação-ação e formação de professores. *Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Manuscrito em Preparação*, 1-19.
- Onofre, M. (1995). Prioridades de formação didáctica em educação física. *Sociedade Portuguesa de Educação Física, 75-97*.
- Onofre, M., & Costa, F. (1994). O sentimento de capacidade na intervenção pedagógica em educação física. *Sociedade Portuguesa de Educação Física, 15-26*.
- Pais, A. (2012). Fundamentos didatológicos para a construção de unidades curriculares integradas. *Da Investigação às Práticas II* (II). 37-52.
- Pereira, S., & Morais, J. (2018). O trabalho com regras e limites em aulas de educação física na educação infantil: A visão dos professores. *HOLOS, v. 08*, 174-182.
- Peres, M., Ribeiro, R., Ribeiro, L., Costa, A., & Rocha, V. (2013). A formação docente e os desafios da prática reflexiva. *Educação. Revista do Centro de Educação, vol. 38* (2), 289-303.
- Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em educação física*. Instituto Politécnico de Bragança. ISBN 978-972-745-101-2.
- Quina, J., Costa, F., & Diniz, J. (1998). O feedback pedagógico: Análise da informação retida pelos alunos em aulas de educação física. *Intervención en conductas motrices significativas, 735-747*.
- Régnier, J. (2002). A auto-avaliação na prática pedagógica. *Revista Diálogo Educacional, 3* (6), 53-68.

Ribeiro-Silva, E. (2017). Qualidade da intervenção pedagógica na perspectiva do professor e do aluno. *Revista Practicum*, V2 (2), 18-31.

Rodrigues, D., & Lima-Rodrigues, L. (2017). Educação Física: Formação de professores e inclusão. *Práxis Educativa*, 12 (2), 317-333.

Silva, J., & Bankoff, A. (2010). Métodos de avaliação em educação física no ensino fundamental. *Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas*, v. 8 (1), 54-76.

Sulz, L., Gibbons, S., Naylor, P-J., & Wharf-Higgins, J. (2020). Evaluation of an intervention to increase student motivation and enrollment in physical education. *The Physical Educator*, v.77, 505–530.

Tonello, M., & Pellegrini, A. (1998). A utilização da demonstração para a aprendizagem de habilidades motoras em aulas de educação física. *Rev. paul. Educ. Fis., São Paulo*, 12 (2), 107-114.

Valente, S., Monteiro, A., & Lourenço, A. (2017). Inteligência emocional na gestão da disciplina em sala de aula. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, n°2, 46-51.

Veríssimo, S., González., R., & García, L. (2016). Unidades didáticas à luz da teoria dos conceitos nucleares – Um exemplo em geometria. *Campo Abierto* 35 (2), 41-58.

Yilmaz, I. (2013). Pre-service physical education teachers' preference for class management profiles and teacher's self-efficacy beliefs. *Educational Research and Reviews*, 8 (9), 539-545.

Legislação

Decreto-Lei nº55/2018 do Ministério da Educação. (2018). Diário da República: I série, nº 129.

ANEXOS

Anexo II: Extensão e Sequência de Conteúdos

| Modalidade | | | Corfebol | | | | | | | | | |
|---------------------------|--------------------------------------|--------------------------|--|----|----|----|------|----|----|----|----|----|
| Data | Mês | | Abril | | | | Maio | | | | | |
| | Dia | | 19 | 21 | 26 | 28 | 3 | 5 | 10 | 12 | | |
| Nº Aula | | | 51 | 52 | 53 | 54 | 55 | 56 | 57 | 58 | | |
| Avaliações | | | AFI | AF | AF | AF | AF | AF | AS | AS | AV | |
| Domínios | Parâmetros | | Conteúdos | | | | | | | | | |
| Domínio Psicomotor | Gestos Técnicos | Passe de peito | AFI | I | E | E | AF | C | C | AS | AS | AV |
| | | Passe de ombro | AFI | I | I | E | AF | C | C | AS | AS | AV |
| | | Passe por cima | AFI | I | E | E | AF | C | C | AS | AS | AV |
| | | Passe por baixo | AFI | I | E | E | AF | C | C | AS | AS | AV |
| | | Lançamento com duas mãos | AFI | I | E | E | AF | C | C | AS | AS | AV |
| | Lançamento de penalidade | | | I | E | AF | C | | AS | AS | AV | |
| | Situação de Jogo | Comportamento Ofensivo | | I | E | E | AF | C | | AS | AS | AV |
| | | Comportamento Defensivo | | I | E | E | AF | C | | AS | AS | AV |
| | Aptidão Física | Capacidades condicionais | E | E | E | E | E | E | | AS | AS | AV |
| Capacidades coordenativas | | E | E | E | E | E | E | | AS | AS | AV | |
| Domínio Cognitivo | Regulamento da Modalidade | | I | E | E | AF | C | C | AS | AS | AV | |
| | Componentes Críticas | | I | E | E | AF | C | C | AS | AS | AV | |
| Domínio Socioafetivo | Pontualidade e Assiduidade | | Competências Desenvolvidas e Avaliadas em Todas as Aulas | | | | | | | | | |
| | Empenho | | | | | | | | | | | |
| | Comportamento/Disciplina | | | | | | | | | | | |
| | Cooperação, Colaboração e Interajuda | | | | | | | | | | | |

| | |
|--|-----------------------------|
| | Avaliação Formativa Inicial |
| | Introdução |
| | Avaliação Formativa |
| | Exercitação |
| | Consolidação |
| | Avaliação Sumativa |
| | Autoavaliação |

Anexo III: Estrutura Plano de Aula



| Plano de Aula N° | | | |
|----------------------------------|---------------|-------------------------------|----------------------|
| Professor: | U.D: | Data: | Hora/Duração: |
| N° de Alunos: | Turma: | N° Alunos Dispensados: | Local: |
| Recursos materiais: | | | |
| Objetivos gerais da aula: | | | |

| Tempo | | Descrição da tarefa / Organização | Objetivos específicos | Critérios de Êxito | Estilo de Ensino |
|-------------------|---|--------------------------------------|-----------------------|--------------------|------------------|
| P | T | | | | |
| Parte inicial | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| Parte fundamental | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| Parte final | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |

| Fundamentação/Justificação das opções tomadas (tarefas e sua seqüência): |
|--|
| |

Anexo IV: Estrutura de Relatório de Aula



Relatório da Aula N°

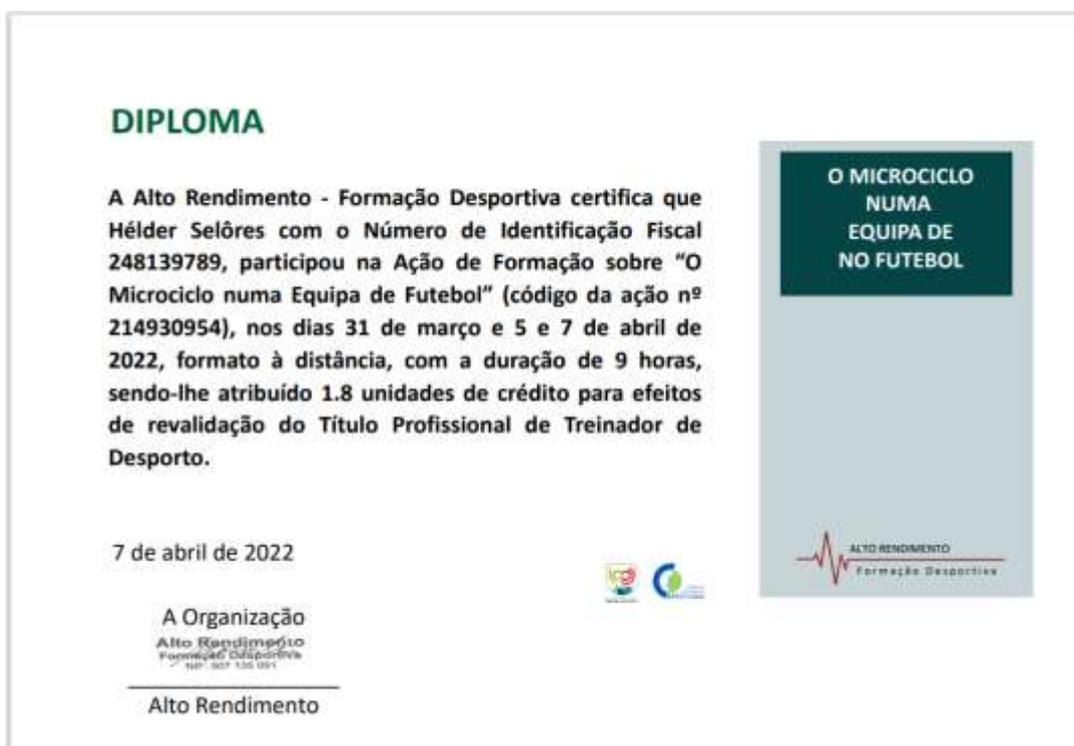
| | | | |
|----------------------|-----------------|----------------------|-----------------|
| Professor: | | Local/Espaço: | |
| N° de alunos: | Data: | Hora: | Duração: |
| Ano/Turma: | Período: | U.D: | |

| |
|--|
| <u>Instrução:</u> |
| <u>Gestão do Tempo de Aula:</u> |
| <u>Clima/Disciplina:</u> |
| <u>Decisões de Ajustamento:</u> |
| <u>Oportunidades de melhoria:</u> |
| <u>Reflexão:</u> |

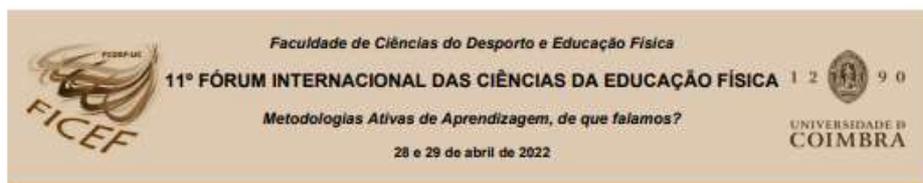
Anexo VIII: “XII Meeting Internacional Treinadores de Futebol”



Anexo IX: “O Microciclo numa Equipa de Futebol”



Anexo X: “XI Fórum Internacional das Ciências da Educação Física”



DIPLOMA

Hélder Miguel Fernandes Selôres apresentou o trabalho *A percepção dos alunos, professor estagiário e professor orientador sobre a intervenção pedagógica do professor estagiário na aula de Educação Física* no 11º Fórum Internacional das Ciências da Educação Física, organizado pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Portugal.

Coimbra, 28 e 29 de abril de 2022

A coordenadora do MEEFEBS

Assinado por: **ELSA MARIA FERRO RIBEIRO DA SILVA**
Num. de identificação: 05333351
Data: 2022.06.08 12:19:21 +01'00'

(Prof.^a Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

Organização: Elsa Silva - Catarina Amorim - Duarte Messias - Josué Vieira - Mariana Sousa

Anexo XI: “Olimpíada Sustentada: ninguém deve ser deixado para trás”



Anexo XII: “Questionário de Intervenção Pedagógica do Professor (de Educação Física) – professor (QIP-p)”



UNIVERSIDADE DE COIMBRA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA
MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO 2020-2021
Autora: Elisa Ribeiro-Silva

QUESTIONÁRIO

Questionário de Intervenção Pedagógica do Professor (de Educação Física) - professor (QIPP-p)

Este questionário visa perceber a visão dos estagiários sobre a sua intervenção pedagógica em aula. Simultaneamente, o conjunto da totalidade das respostas permitirá traçar um perfil de estagiário no início do Estágio Pedagógico.

Não existem respostas certas ou erradas, dado que se trata de um questionário de percepções.

Para que aqueles objetivos possam ser alcançados, **é fundamental que as respostas correspondam à realidade.**

| | |
|------------------------------|--|
| Nome do estagiário: | |
| Escola: | |
| Data de resposta: __/__/____ | Género: Masculino__ Feminino__ |
| Idade: | Ciclo(s) em que está a lecionar? 3ºciclo__ Sec. __ |
| Instituição da Licenciatura: | |
| Designação da Licenciatura: | |

1º PARTE - GRUPO I

(assinalar com X ou colorir a célula correspondente à resposta mais adequada)

| Nas minhas aulas... | Nunca | Raramente | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre |
|--|-------|-----------|---------------|--------------|--------|
| 1. ... planifico a matéria, seguindo uma sequência lógica. | | | | | |
| 2. ... apresento os conteúdos, de forma ajustada ao nível de conhecimento dos alunos. | | | | | |
| 3. ... apresento, de forma clara, no início do ano letivo, as regras e o programa da disciplina. | | | | | |
| 4. ... apresento o processo avaliativo de forma clara e inequívoca. | | | | | |
| 5. ... cumpro o horário da aula. | | | | | |
| 6. ... sou assíduo. | | | | | |
| 7. ... mantenho a turma controlada. | | | | | |
| 8. ... dou a conhecer ao aluno a qualidade do seu desempenho em aula. | | | | | |
| 9. ... imprimo ritmo e dou entusiasmo à aula. | | | | | |
| 10. ... demonstro um conhecimento aprofundado da matéria que ensino. | | | | | |
| 11. ... demonstro-me receptivo a novas ideias dos alunos. | | | | | |
| 12. ... gasto muito tempo em explicações, reduzindo o tempo disponível para a exercitação dos conteúdos. | | | | | |
| 13. ... transmito os conteúdos, levando os alunos a estabelecer ligações entre as matérias. | | | | | |
| 14. ... sou justo e coerente nas decisões que tomo perante comportamentos inapropriados. | | | | | |
| 15. ... sou justo nas avaliações. | | | | | |

| Nas minhas aulas... | Nunca | Raramente | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre |
|---|-------|-----------|---------------|--------------|--------|
| 16. ... por vezes, incompatibilizo-me com algum aluno, sem razão aparente para tal. | | | | | |
| 17. ... encorajo os alunos. | | | | | |
| 18. ... dou especial atenção aos alunos com mais dificuldade. | | | | | |
| 19. ... estimulo a autorresponsabilização dos alunos. | | | | | |
| 20. ... estimulo a intervenção do aluno e a expressão das suas ideias. | | | | | |
| 21. ... forneço <i>feedback</i> ao longo da aula. | | | | | |
| 22. ... relaciono-me positivamente com os alunos. | | | | | |
| 23. ... por vezes, permito comportamentos inapropriados. | | | | | |
| 24. ... fomento uma relação positiva entre os alunos da turma. | | | | | |
| 25. ... preocupo-me em relacionar as novas aprendizagens com as já adquiridas. | | | | | |
| 26. ... preocupo-me em realizar tarefas diversificadas e motivadoras. | | | | | |
| 27. ... preocupo-me em tratar os alunos de forma igual. | | | | | |
| 28. ... previno comportamentos de indisciplina. | | | | | |
| 29. ... questiono os alunos fazendo-os refletir sobre os conteúdos abordados. | | | | | |
| 30. ... realizo um balanço dos conteúdos no início e no final da aula, tendo como objetivo a aprendizagem. | | | | | |
| 31. ... utilizo formas diversificadas de avaliação (teste escrito, trabalhos, relatórios, questionamento, etc.). | | | | | |
| 32. ... apresento, de forma clara aos alunos, os resultados da avaliação. | | | | | |
| 33. ... foco a sua avaliação nos conteúdos lecionados. | | | | | |
| 34. ... sou claro na transmissão de <i>feedback</i> . | | | | | |
| 35. ... transmito <i>feedback</i> determinante para a melhoria das aprendizagens dos alunos. | | | | | |
| 36. ... trato os alunos com respeito. | | | | | |
| 37. ... utilizo a demonstração na apresentação das tarefas. | | | | | |
| 38. ... utilizo diferentes estratégias ou formas para promover a aprendizagem dos alunos. | | | | | |
| 39. ... utilizo os melhores alunos para auxiliarem na aprendizagem dos colegas. | | | | | |
| 40. ... certifico-me se os alunos saem da aula sem dúvidas. | | | | | |
| 41. ... informo, claramente, sobre o processo de avaliação (critérios de avaliação, momentos de avaliação). | | | | | |
| 42. ... mostro disponibilidade para auxiliar os alunos no final das aulas. | | | | | |
| 43. ...motivo os alunos de modo a que estes se interessem pela disciplina, fora do contexto de aula/escola (tempos livres). | | | | | |
| 44. ...utilizo recursos materiais e/ou TIC's (tecnologias de informação e comunicação). | | | | | |



GRUPO II

1ª PARTE - Importância da EF

- 1 Considero ser importante lecionar Educação Física: Sim ___ Não ___
- 2 Comparando com o resto das disciplinas, penso que a Educação Física é uma das mais importantes: Sim ___ Não ___
- 3 Penso que os conteúdos que leciono, nas minhas aulas, serão úteis para os alunos ao longo da sua vida: Sim ___ Não ___

2ª PARTE – Ideia sobre a EF

1. Dentro das seguintes referências, o que lhe vem à ideia quando pensa na disciplina que leciona (colocar um X **apenas em uma** opção):

- a) Aprendizagem
- b) Gosto
- c) Monotonia
- d) Pavor
- e) Prazer
- f) Inação
- g) Diversidade
- h) Repetitividade
- i) Obrigação
- j) Necessidade l)

Outro: _____

1.1. Apresente a principal razão desse sentimento:

1.2. Proponha a principal mudança que gostasse de ver na disciplina que leciona:

Obrigada pela colaboração!

