



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Rafael Coimbra Nunes

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO
DESENVOLVIDO NA ESCOLA SECUNDÁRIA DE
TÁBUA JUNTO DA TURMA DO 7ºA NO ANO
LETIVO DE 2021/2022**

**O IMPACTO DA MANIPULAÇÃO INTENCIONAL DOS GRUPOS NAS
NECESSIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS DOS ALUNOS**

**Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física nos
Ensinos Básico e Secundário, orientado pelo Professor Doutor Miguel Ângelo
Sousa Fachada Domingues Coelho e apresentado à Faculdade de Ciências do
Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra**

junho de 2022

RAFAEL COIMBRA NUNES

2020202141

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO
DESENVOLVIDO NA ESCOLA SECUNDÁRIA DE
TÁBUA JUNTO DA TURMA DO 7ºA NO ANO
LETIVO DE 2021/2022**

**O IMPACTO DA MANIPULAÇÃO INTENCIONAL DOS GRUPOS NAS
NECESSIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS DOS ALUNOS**

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

Orientador: Professor Doutor
Miguel Ângelo Sousa Fachada
Domingues Coelho

Esta obra deve ser citada como:

Nunes, R. (2022). Relatório de Estágio Pedagógico, desenvolvido na Escola Secundária de Tábua, junto da turma do 7ºA, no ano letivo 2021/2022. *O impacto da manipulação intencional dos grupos nas necessidades psicológicas básicas dos alunos*. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Rafael Coimbra Nunes, aluno nº2020202141 do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FCDEF-UC, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no nº1 do artigo nº 125º do Regulamento Académico da UC (Regulamento nº 805-A/2020, de 24 de setembro).

21 de junho de 2022

Rafael Coimbra Nunes

Agradecimentos

Chega ao fim uma das fases mais importantes da minha vida e não poderia deixar de agradecer a todas as pessoas que direta e indiretamente contribuíram para que este feito fosse alcançado, a quem quero dirigir o meu profundo agradecimento:

À Prof. Sandra Bompastor, pela sua paciência, rigor e compromisso durante a minha orientação.

Ao Prof. Doutor Miguel Fachada, orientador de Estágio Pedagógico, pela sua disponibilidade, profissionalismo e sentido de humor ao longo de todo o ano letivo.

A todos os professores do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, pela transmissão de conhecimentos ao longo dos dois anos.

A todos os professores do Agrupamento de Escolas de Tábua, pela partilha e companheirismo.

Aos meus colegas do núcleo de estágio e de mestrado por todas os momentos que vivenciámos.

À minha família por me permitir focar todo o tempo disponível na realização das tarefas de Estágio.

À minha namorada pela paciência demonstrada e por estar sempre presente, demonstrando o seu apoio incondicional. Muito obrigado!

Ao meu avô...

Resumo

O presente relatório exhibe uma reflexão acerca do Estágio Pedagógico, unidade curricular inserida no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. O Estágio teve a duração de um ano letivo, 2021/2022, tendo sido desenvolvido na Escola Secundária de Tábua, junto da turma do 7ºA.

O planeamento do ano letivo foi realizado tendo como referência as características da turma, obtidas através das avaliações formativas iniciais efetuadas nas diferentes áreas, procurando responder às necessidades, interesses e preferências dos alunos. De um modo geral os objetivos propostos para as diferentes matérias foram alcançados.

O relatório apresenta uma análise crítica e reflexiva aprofundada acerca das quatro áreas de intervenção, e respetivas atividades, presentes no Guia de Estágio Pedagógico: Atividades de Ensino-Aprendizagem (área 1), Atividades de Organização e Gestão Escolar (área 2), Projetos e Parcerias Educativas (área 3) e Atitude Ético-Profissional (área 4).

Num segundo momento foi realizado o aprofundamento do Tema-Problema intitulado “O impacto da manipulação intencional dos grupos nas necessidades psicológicas básicas dos alunos”, investigação científica realizada ao longo de 5 semanas do Estágio.

Os resultados obtidos permitem afirmar que a alternância de prática em grupos homogéneos e heterogéneos, nas aulas de EF, tem um impacto positivo nas necessidades psicológicas básicas (autonomia, relação e competência). No que se refere ao nível de desempenho, verifica-se uma diminuição da perceção de autonomia nos alunos de nível inferior.

Os professores devem evitar comportamentos de controlo e promover estratégias de apoio à autonomia, competência, e relacionamento nos alunos.

Palavras-chave: Estágio Pedagógico. Processo Ensino-Aprendizagem. Educação Física. Necessidades Psicológicas Básicas.

Abstract

The present report displays a reflection on the Pedagogical Internship, a curricular unit included in the Master in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education at the Faculty of Sport Sciences and Physical Education at the University of Coimbra. The Internship lasted one school year, 2021/2022, and was carried out at the Tábua Secondary School, with the 7th grade class.

The planning of the school year was carried out with reference to the characteristics of the class, obtained through initial formative assessments carried out in the different areas, seeking to respond to the needs, interests and preferences of students. In general, the programmed objectives for the different subjects were achieved.

The report presents an in-depth critical and reflective analysis of the four intervention areas, and respective activities, present in the Pedagogical Internship Guide: Teaching-Learning Activities (area 1), School Organization and Management Activities (area 2), Projects and Educational Partnerships (area 3) and Ethical-Professional Attitude (area 4).

In a second moment, the theme-problem entitled “The impact of intentional manipulation of groups on the basic psychological needs of students”, scientific research carried out over 5 weeks of the Internship, is carried out in-depth.

The results obtained allow us to affirm that the alternation of practice in homogeneous and heterogeneous groups, in PE classes, has a positive impact on basic psychological needs (autonomy, relationship and competence). Regarding the level of performance, there is a decrease in the perception of autonomy in students of lower level.

Teachers should avoid controlling behaviors and promote strategies to support autonomy, competence, and relationships in students.

Keywords: Pedagogical Internship. Teaching-Learning Process. Physical Education. Basic Psychological Needs.

Lista de Siglas e Abreviaturas:

AE - Aprendizagens Essenciais

AEEF - Aprendizagens Essenciais em Educação Física

AET - Agrupamento de Escolas de Tábua

DOEF - Documento Orientador da Educação Física

E-A - Ensino-Aprendizagem

EF - Educação Física

EP - Estágio Pedagógico

FCDEF-UC - Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra

FCT - Formação em Contexto de Trabalho

GEP - Guia de Estágio Pedagógico

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

NPB - Necessidades Psicológicas Básicas

PA - Plano Anual

PAP - Prova de Aptidão Profissional

PASEO - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PNEF - Programa Nacional de Educação Física

UD - Unidade Didática

Índice

Resumo	ix
<i>Abstract</i>	x
Lista de Siglas e Abreviaturas:	xi
Introdução.....	1
Capítulo I - Contextualização.....	2
1. História de Vida.....	2
2. Processo formativo	3
3. Contextualização da Prática	5
3.1 Caracterização da Escola.....	5
3.2 Decisões conceituais e metodológicas do grupo disciplinar	6
3.3 Caracterização da turma.....	8
Capítulo II – Análise Reflexiva da Prática Pedagógica.....	12
Área 1 - Atividades de Ensino-Aprendizagem	12
1. Planeamento	12
1.1 Plano Anual	12
1.2 Unidades Didáticas.....	14
1.3 Plano de Aula	15
2. Realização.....	17
2.1 Instrução	17
2.2 Gestão.....	21
2.3 Clima/Disciplina.....	25
3. Avaliação	26
3.1 Avaliação formativa inicial	27
3.2 Avaliação formativa	28
3.3 Avaliação sumativa	29
3.4 Autoavaliação e heteroavaliação	29
Área 2 - Atividades de Organização e Gestão Escolar	30
Área 3 - Projeto e Parcerias Educativas.....	32
1. Suporte Básico de Vida na Escola.....	33
2. Torneio de Remo Indoor no Ensino Secundário	34
3. Olimpíada Sustentada: <i>ninguém deve ser deixado para trás</i>	35
Área 4 – Atitude Ético-Profissional.....	36
Capítulo III – Aprofundamento do Tema-Problema	39
1. Nota introdutória	39

2. Enquadramento teórico.....	39
3. Metodologia.....	41
3.1 Objetivo e Hipóteses	41
3.2 Procedimentos	42
3.3 Instrumentos	43
3.4 Amostra	43
3.5 Análise de dados.....	43
4. Apresentação e discussão dos resultados.....	44
5. Síntese conclusiva	47
Conclusão	49
Referências Bibliográficas.....	52
Anexos.....	58

Índice de Figuras

Figura 1 - Organização dos processos individuais dos alunos	31
Figura 2 - Comissão organizadora.....	34
Figura 3 - Compressões torácicas.....	34
Figura 4 - Torneio Remo Indoor	35
Figura 5 - Recolha de lixo	36
Figura 6 - Apresentação póster.....	36

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Média da densidade motora das aulas	42
Tabela 2 - Feedback pedagógico por dimensão.....	43
Tabela 3 – Resultados da primeira e da segunda aplicação por dimensão	44
Tabela 4 - Análise descritiva em função do sexo dos alunos	45
Tabela 5 - Diferenças entre aplicações em função do sexo.....	45
Tabela 6 - Diferenças entre aplicações em função do nível dos alunos	46
Tabela 7 - Análise descritiva em função do nível dos alunos	46

Introdução

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular Estágio Pedagógico (EP), integrada no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra (FCDEF-UC).

O EP surge como o culminar de um processo no qual somos convidados a aplicar todos os conhecimentos e competências adquiridas ao longo do Mestrado, e onde somos confrontados com a realidade da profissionalidade docente pela primeira vez. Assim, o relatório pretende apresentar de forma sintética, reflexiva e crítica todas as atividades planeadas, realizadas e avaliadas nas quatro áreas de intervenção do EP: Atividades de Ensino-Aprendizagem, Atividades de Organização e Gestão Escolar, Projetos e Parcerias Educativas e Atitude Ético-Profissional, bem como a investigação científica realizada no seu âmbito.

Trata-se de um documento de referência, que sintetiza a evolução do nosso processo Ensino-Aprendizagem (E-A), visando um balanço e análise entre as expectativas iniciais, as atividades realizadas e os objetivos alcançados.

O documento abrange um conjunto de ideias estruturais, encontrando-se dividido em 3 capítulos: I - Contextualização; II - Análise Reflexiva da Prática Pedagógica e; III - Aprofundamento do Tema-Problema.

Capítulo I - Contextualização

1. História de Vida

Rafael Coimbra Nunes, nascido a 20 de maio de 1993, em Coimbra, apaixonado por desporto!

Todos nós relembramos inúmeras memórias de brincadeiras e jogos que acompanharam toda a nossa infância e adolescência... Para mim, torna-se impossível citar uma que não esteja relacionada com o desporto ou com a prática de qualquer atividade física.

Ao longo de todo o meu percurso escolar sempre me identifiquei com a disciplina de Educação Física (EF), intitulado a mesma como a favorita. Este gosto esteve sempre relacionado com o facto de desde os 6 anos de idade praticar várias modalidades como o andebol, a natação e o futebol.

Seguindo esta paixão, ao longo do tempo, fui-me especializando no Futebol, tendo competido de forma federada durante 17 anos. Recordo com carinho aquele que foi, e ainda é, um dos dias mais felizes da minha vida. No dia 19 de abril de 2009 marquei o golo decisivo que deu acesso aos campeonatos nacionais de sub17.

Durante esses 17 anos, o futebol foi das melhores partes de mim, e ainda hoje descrevo esses anos como dos melhores da minha vida, pelo companheirismo, pelo espírito de equipa, lealdade, amizade, coragem e determinação. Foi com essas premissas, que tenho presentes até ao dia de hoje, que iniciei outra etapa da minha vida desportiva.

Com o término do ensino secundário, em 2011, a vontade de ingressar no ensino superior sempre foi um objetivo bem definido na minha cabeça, mantendo em mim a certeza que seria na área do desporto. Na candidatura, das 6 opções possíveis, todas elas estavam ligadas às Ciências do Desporto, alterando apenas a instituição de ensino. Só assim faria sentido a decisão, influenciada pelas experiências positivas nas aulas de EF e ao longo de toda a minha prática desportiva.

Seguindo essa trajetória, tive sempre presente dois grandes objetivos no final da licenciatura: ser professor de EF ou treinador de futebol.

Em julho de 2014 terminei a licenciatura em Desporto e Atividade Física. Após a conclusão da mesma, o meu objetivo seria tirar o Mestrado em ensino, no entanto, o ensino estava sobrelotado, e as notícias que concluíam que muitos professores estavam no desemprego eram difíceis de ignorar, pelo que resolvi adiar o sonho.

Em paralelo a isto, foi-me proposto um estágio profissional no ginásio onde realizei o meu estágio curricular de licenciatura, o qual não hesitei em aceitar. O estágio decorreu ao

longo de 12 meses terminando em agosto de 2015, tendo me sido proposta anteriormente a continuidade na empresa como trabalhador, em julho desse ano. Nessa altura, estava perante um dilema: por um lado estava com uma proposta de trabalho em cima da mesa na área das atividades de ginásio, mas, por outro, a minha paixão passava por ensinar. Após este interregno nos estudos enquanto realizava o estágio profissional, senti posteriormente a necessidade de investir na minha formação. Foi então que decidi, em setembro de 2015, ingressar no Mestrado em Ciências do Desporto, ramo de Desportos de Academia. O mestrado permitiu-me adquirir novos conhecimentos e consolidar outros, possibilitando desenvolver a minha profissionalidade na área do ginásio.

Em 2017 concluí o Mestrado, e surgiu uma oportunidade única na área do ensino, o que sempre ambicionei: a Escola Profissional de Tondela, situada na minha área de residência, deu início à oferta formativa do curso Técnico/a de Desporto. Após várias pesquisas percebi que era possível lecionar no ensino profissional com o Certificado de Competências Pedagógicas (CCP), tendo obtido o mesmo. Após entrevista fiquei com o cargo, e foi em 2017 que dei início à minha grande aventura como formador, ficando responsável pelos módulos da disciplina de atividades de ginásio, uma vez que esta área se constituía a minha especialização.

Debruçando-me bastante sobre o meu futuro, e como o viver em plenitude, verdadeiramente feliz, rapidamente percebi que era a lecionar que me imaginava para o resto da vida. Sentia cada vez mais paixão e gosto pela arte de ensinar, não só por ter um papel fundamental no desenvolvimento dos jovens, mas, também, pelo privilégio de poder fazer parte da vida dos alunos e de deixar essa marca. Tendo por base este sentimento, percebi que estava muito limitado a esta área, não me sendo permitido legalmente lecionar a disciplina de EF. Foi então que decidi concretizar o sonho antigo do MEEFEBS e em outubro de 2020 ingressei no mesmo, procurando conciliar o trabalho e os estudos.

Atualmente, consigo manter ambas as paixões, o que me realiza integralmente. O término do MEEFEBS será a porta que sempre quis abrir na área do ensino.

2. Processo formativo

A elaboração do Plano de Formação Individual, no início do ano letivo, permitiu-nos realizar uma reflexão das nossas competências pedagógicas, fazendo uma projeção de todas as ações a realizar durante o EP.

Essa reflexão baseou-se no perfil do desempenho docente de acordo com o Decreto-Lei 240/2001, que estabelece o perfil geral do desempenho profissional dos professores dos

ensinos básico e secundário em 4 dimensões: a dimensão profissional, social e ética; a dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; e, a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Do ponto de vista da dimensão profissional e ética, procurámos fazer uso do nosso profissionalismo, versatilidade e das múltiplas competências para a criação de verdadeiras oportunidades para o futuro pessoal e profissional dos alunos. Nunca descorámos as inerentes exigências éticas e deontológicas associadas à profissão, nem dissociámos o papel da escola na formação integral dos alunos do ponto de vista biopsicossocial, tornando-se essencial a cooperação entre o que chamaríamos de triângulo educacional, estando presentes em dois vértices o professor e alunos (sistema educativo) e os pais/restantes familiares/colegas (sociedade). Neste prisma, procurámos sempre desenvolver diferentes estratégias que assegurassem a qualidade de formação de base para todos os alunos, ou seja, que esta fosse inclusiva e garantisse as mesmas oportunidades para todos.

No que se refere à dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem tivemos como principal foco o aluno ser parte integrante do seu processo E-A. Definimos, desde início, os parâmetros necessários atingir no que se refere a uma intervenção pedagógica de excelência, que permitisse aos alunos o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes (competências), de acordo com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Na nossa visão, e caminhando para um futuro incerto, torna-se necessário dotar os jovens de múltiplas aprendizagens e competências, criando a oportunidade de um desenvolvimento integral e eclético, com as verdadeiras capacidades de interação, reflexão e resiliência. Defendemos que a escola deve evoluir no sentido de valorizarmos o processo educativo, no qual o professor tem um papel fundamental na forma de pensar e agir acerca do processo E-A. Consideramos, portanto, fundamental que os alunos desde início saibam o que têm de aprender e o que precisam para lá chegar, fazendo com que estes se sintam parte integrante do processo E-A.

Neste sentido, não nos limitámos apenas à criação de um ambiente propício à aprendizagem durante a intervenção pedagógica, como também colaborámos com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo entre docentes, alunos e pessoal não docente. Participámos em diversas atividades da Escola presentes no plano anual, demonstrando uma atitude proativa e resiliente ao longo de todo o EP.

Sentimos uma evolução no que concerne ao desenvolvimento e formação profissional. Encarámos todas as dificuldades e obstáculos como uma etapa natural de formação, procurando superar todos os nossos obstáculos através da partilha, reflexão e estudo autónomo. Ao longo do EP participámos em algumas ações de formação com vista à nossa formação contínua.

Em conclusão, os objetivos que traçámos no dia 1 de setembro de 2021 visaram essencialmente o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitissem dar uma resposta eficaz do ponto de vista pedagógico perante o planeamento, realização e avaliação do processo E-A. Assim, após o EP, pretende-se adquirir uma profissionalidade docente de excelência na área da EF, que nos permita a integração na comunidade escolar.

3. Contextualização da Prática

3.1 Caracterização da Escola

O Agrupamento de Escolas de Tábua (AET), com Contrato de Autonomia desde 31 de outubro de 2013, insere-se num território marcadamente rural, de baixa densidade populacional, com áreas de fraco dinamismo demográfico ou em estagnação, com perda de população residente e uma estrutura demográfica envelhecida. No concelho, destacam-se a indústria e agricultura como principais atividades económicas dos seus habitantes, salientando-se uma elevada percentagem de trabalhadores não qualificados. Relativamente à escolaridade da população, constata-se uma grande expressividade de indivíduos com apenas o 1º ciclo, sendo pouco significativa a população com níveis superiores.

O Agrupamento serve um território educativo que abrange a totalidade do concelho de Tábua, inserido na Comunidade Intermunicipal da Região de Coimbra, reunindo todos os níveis de ensino, desde o pré-escolar ao ensino secundário, com uma oferta educativa diversificada, quer no que respeita a cursos do ensino secundário de carácter geral quer profissionais.

Em particular, a Escola Secundária, sede de Agrupamento, apresenta um conjunto de oferta formativa para o 3º ciclo e ensino secundário, onde constam cursos Científico-Humanísticos (Ciências e Tecnologias, Línguas e Humanidades, Ciências Socioeconómicas e Artes Visuais) e cursos Profissionais (curso técnico de Desporto, técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos, técnico de Turismo).

Escola de média dimensão, é dividida em vários pavilhões, sendo que o pavilhão desportivo apresenta diversos e excelentes recursos materiais para a prática da Educação

Física (EF). Nas imediações do pavilhão encontram-se dois campos exteriores destinados à prática da disciplina, permitindo também o envolvimento dos alunos em atividades práticas durante os tempos não letivos. Na sua estrutura organizativa, o grupo disciplinar de EF é constituído por um elemento representante do grupo 260, por um elemento representante do grupo 620 e por um Coordenador Técnico do Desporto Escolar, aos quais cabe a responsabilidade de assumir todas as funções inerentes aos cargos que desempenham.

A Escola (Agrupamento) destaca-se pela estreita ligação com a Câmara Municipal, permitindo uma interação com a comunidade local e regional através de protocolos e parcerias, bem como a disponibilização de equipas multidisciplinares, por parte do Município, no âmbito do programa nacional de promoção do sucesso escolar. Evidencia-se por ser uma Escola integradora e de proximidade perante toda a comunidade Escolar, objetivando cidadãos aptos para compreender o mundo que os rodeia. Contudo, resultante de alguns problemas sociais, económicos e culturais, verifica-se uma percentagem elevada de alunos que beneficiam de apoio social.

3.2 Decisões conceptuais e metodológicas do grupo disciplinar

Com a chegada à Escola cooperante de EP, tornou-se fundamental analisar e entender as decisões conceptuais e metodológicas do grupo disciplinar para que fosse possível orientar a prática pedagógica.

Tendo como referência o Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas de Tábua, sugere o documento intitulado de “Regimento Interno do Grupo Disciplinar” que estabelece as regras de organização interna e de funcionamento do grupo e o “Regulamento Interno do Grupo Disciplinar de Educação Física”, onde são apresentados os constituintes e objetivos do grupo, as normas de conduta e de utilização dos espaços e material. Ambos os documentos remetem para uma análise do ponto de vista organizacional da disciplina, fundamentais para que ao longo do ano letivo todas as normas e procedimentos relacionados com a mesma sejam cumpridos. Não se tratam, de todo, de documentos que toquem questões curriculares ou pedagógicas diretamente essenciais à intervenção pedagógica, no entanto, a informação que consta nestes permite a uniformização de processos entre os professores do grupo, facilitando à posteriori todo o processo E-A. Referimo-nos a questões relacionadas essencialmente com a “logística” da EF, como as normas de utilização das instalações e material desportivo, o equipamento aconselhável para a prática das aulas e as regras inerentes ao uso dos balneários.

Como suplemento aos documentos mencionados anteriormente o Agrupamento elaborou um “Plano de Funcionamento da Educação Física” onde foram equacionadas as

orientações e regras gerais de funcionamento para a realização, em regime presencial, das aulas práticas da disciplina e dos treinos do Desporto Escolar, em tempos de pandemia Covid-19.

As diretrizes presentes no documento tiveram como base a realidade educativa e de recursos do agrupamento (exemplo: nº de balneários), bem como as orientações definidas pela Direção Geral de Saúde e a Direção Geral de Educação. Este plano surgiu essencialmente como uma medida preventiva e de controlo de infeção de casos de Coronavírus. Muitas das orientações presentes no plano condicionaram o planeamento das aulas, nomeadamente ao nível do acesso aos balneários e restrição de banhos, no uso de máscara em atividades de risco incrementado, na recolha e higienização dos materiais desportivos, como também, na própria organização didática e metodológica das atividades.

A partir da análise dos três documentos mencionados anteriormente, desenvolvemos um documento com informações que considerámos basilares acerca das regras de funcionamento das aulas, a transmitir aos alunos antes do início do ano letivo, através da plataforma Microsoft Teams. As informações referiram-se essencialmente à importância do uso de máscara e higienização das mãos, à entrada/saída do vestiário/espço de aula de forma faseada de acordo com os critérios definidos e ao espaço da aula propriamente dito (distanciamento social).

Todos estes condicionalismos acabaram por diminuir o tempo útil da aula em cerca de 15 a 20 minutos e, conseqüentemente, o tempo de prática dos alunos.

Nesta perspetiva, o planeamento das aulas e a respetiva intervenção pedagógica procuraram garantir a maximização do tempo em que os alunos estavam em prática de aprendizagem, através de uma eficaz gestão metodológica e pedagógica da aula. De forma sumária, as nossas decisões pedagógicas foram efetuadas tendo como referência todas as limitações e restrições vividas devido à Covid-19, presentes nos documentos mencionados anteriormente.

Do ponto de vista do planeamento anual, recorreremos ao “Documento Orientador da Educação Física (DOEF)”, onde estão definidas as matérias por ano de escolaridade, apresentando o plano plurianual da disciplina na área da atividade física, da aptidão física e dos conhecimentos. No documento estão presentes ainda todos os conteúdos por nível de matéria, introdutório e elementar, extraídos de forma sintética do documento das Aprendizagens Essenciais em Educação Física (AEEF). Importa ressaltar, que apesar da definição das matérias no documento, a sua ordem, duração e objetivos a atingir, são da autonomia e responsabilidade do professor. Nesta linha de pensamento, e para dar resposta

aos tópicos mencionados anteriormente, todas as decisões conceituais, metodológicas e pedagógicas foram tomadas por nós só após a caracterização da turma, no início do ano letivo, através das avaliações formativas iniciais.

Deste modo, as nossas decisões tiveram como referência os documentos acerca do modelo de ensino da EF do AET, assim como as avaliações com função diagnóstica realizadas, objetivando o conhecimento da turma. A interseção destas informações permitiu o planeamento de todas as atividades de E-A, dando origem ao plano anual e posteriores unidades didáticas (UD).

3.3 Caracterização da turma

A caracterização da turma torna-se um ponto crucial de desenvolvimento e aprofundamento, permitindo ao professor planear todo o processo E-A de forma a que os alunos sejam bem sucedidos ao longo do seu percurso escolar. Conhecer os alunos e as suas necessidades de aprendizagem possibilita diferenciar o ensino. Saber o que eles já sabem (onde estão) e o que eles precisam de aprender (para onde devem ir), são indicadores que permitem ao professor modificar e adaptar abordagens de ensino em resposta às necessidades, interesses e preferências dos alunos.

A turma do 7.ºA era constituída por 18 alunos, dos quais 9 do sexo masculino e 9 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 11 e 14 anos, sendo a média de idades de 12 anos.

No que concerne ao currículo académico, 3 alunos tinham ficado retidos (1º ciclo) e atualmente, 5, 1 e 2 alunos estavam ao abrigo de medidas universais, seletivas e adicionais, respetivamente, de acordo com o Decreto-Lei n.º 54/2018, 6 de julho. Dos alunos referenciados remetemos a atenção para os alunos ao abrigo de medidas adicionais.

Um deles era portador de paralisia espástica bilateral com alterações significativas do desenvolvimento, sobretudo motoras, sendo acompanhado de forma individualizada e especializada nas aulas de EF por um professor acompanhante. O outro, apresentava perturbações no desenvolvimento da articulação verbal e da coordenação motora, no entanto, integrava as aulas de EF com os colegas.

Passando a uma análise dos fatores socioeconómicos e familiares e, uma vez que nem todos os alunos têm as mesmas oportunidades fora do contexto escolar nem ambientes familiares semelhantes, sabe-se que o apoio e envolvimento familiar poderá afetar os níveis de motivação e de empenho dos alunos. Dos 18 alunos da turma, 4 usufruíam dos escalão A e 5 do escalão B no que se refere aos apoios socioeconómicos. Todos os alunos tinham acesso à internet a partir da sua habitação própria, sendo que um não possuía

computador. Relativamente às habilitações dos encarregados de educação, apenas um apresentava o grau de ensino superior e os restantes o ensino secundário e segundo ciclo.

Objetivando o aprofundamento do conhecimento da turma, no início do ano letivo, foi realizada uma avaliação formativa inicial na área da atividade física, aptidão física e dos conhecimentos, assim como um questionário relativo às preferências e motivações dos alunos no que toca às matérias de lecionação para as aulas de EF.

Na área das atividades físicas, e após análise das AE e do DOEF do AET, verificámos através do questionamento oral, que nenhum dos alunos praticou ou pratica as matérias que iriam ser lecionadas pela primeira vez no 3º ciclo (Danças Tradicionais Portuguesas, Orientação, Ténis de Mesa, Golfe e Canoagem). Desta forma, assumimos no plano anual, que os alunos se situavam no nível introdutório da matéria, existindo a possibilidade de não atingirem o mesmo.

Relativamente às restantes matérias (Andebol, Voleibol, Ginástica no Solo e Atletismo), as mesmas foram avaliadas no início do ano letivo e respetiva UD, verificando-se as maiores dificuldades, na grande parte dos alunos, nas matérias de Ginástica no Solo e Voleibol. Nas matérias de Atletismo e Andebol, os alunos demonstraram dominar a maioria dos conhecimentos e competências.

Na área da aptidão física, avaliámos a aptidão aeróbia, a composição corporal e a aptidão neuromuscular, recorrendo aos recursos disponíveis na plataforma FITescola®. Percebemos, após a análise dos resultados, que em todos os testes, à exceção do teste de impulsão horizontal, a maioria dos alunos não atingia a zona saudável de acordo com as tabelas de referência. Estes resultados poderão ser o reflexo de um ano letivo pandémico e sedentário, sem EF na sua vertente prática, com repercussões negativas ao nível das capacidades motoras dos alunos.

Para a avaliação da área dos conhecimentos, recorreremos à aplicação Forms da plataforma Microsoft Teams, para preenchimento de uma ficha com questões acerca da matéria a lecionar e sobre os dois tópicos a desenvolver na área dos conhecimentos presentes nas AEEF do 7º ano: Exercício Físico e Saúde; Jogos Olímpicos e Paralímpicos. A ficha de avaliação, com função diagnóstica, foi cotada para um total de 100 pontos, sendo que a média da turma foi de 66,1 pontos: dois alunos tiveram pontuação inferior a 50 pontos, oito alunos tiveram entre 50 e 69 pontos, seis alunos entre 70 e 89 pontos e dois alunos entre 90 e 100 pontos.

No que se refere às preferências e motivações, os alunos preencheram um questionário onde foram levados a responder sobre o seu grau de motivação para a prática

de Desporto e EF. A resposta às questões foi do tipo Likert recorrendo à seguinte escala: “nada motivado”; “pouco motivado”; “muito motivado” e; “moderadamente motivado”. Dos 17 alunos inquiridos, 1 sente-se “pouco motivado”, 10 “moderadamente motivados” e 6 “muito motivados” para a prática de desporto. Ressalva-se que 9 dos alunos da turma praticavam desporto fora do contexto escolar, num mínimo de uma a um máximo de quatro vezes por semana. Com respeito à EF o grau de motivação diminui na sua globalidade, existindo 2 alunos “pouco motivados”, 12 “moderadamente motivados” e apenas 3 “muito motivados”. Estes dados são de enorme relevância, visto que a motivação para a prática é uma variável de extrema importância no processo E-A.

Uma vez que a escolha voluntária de uma atividade a realizar, o empenho e a persistência na prática são os melhores indicadores de motivação, numa das questões do presente questionário, foram apresentadas as matérias que iriam ser lecionadas, onde os alunos tiveram que escolher três, colocando-as por ordem de preferência. O gráfico 1 mostra o nº de vezes que as matérias foram selecionadas independentemente da preferência e o gráfico 2 o número de vezes que a matéria foi escolhida na respetiva preferência (1ª, 2ª e 3ª).

Em conclusão, o 7ºA apresenta-se como uma turma heterogénea do ponto de vista das competências motoras, apresentando algumas lacunas nas matérias de Ginástica no Solo e Voleibol. Não estão notavelmente motivados para a prática de Desporto e/ou EF, no entanto, é interessante verificar que 9 dos 17 alunos praticam Desporto fora do contexto escolar. Em questões práticas, isto é, em contexto de aula, verificou-se algum interesse, empenho e compromisso da parte dos alunos perante as aprendizagens a adquirir. Não menos importante, verificámos um ambiente positivo nas relações interpessoais que os alunos estabelecem entre si.

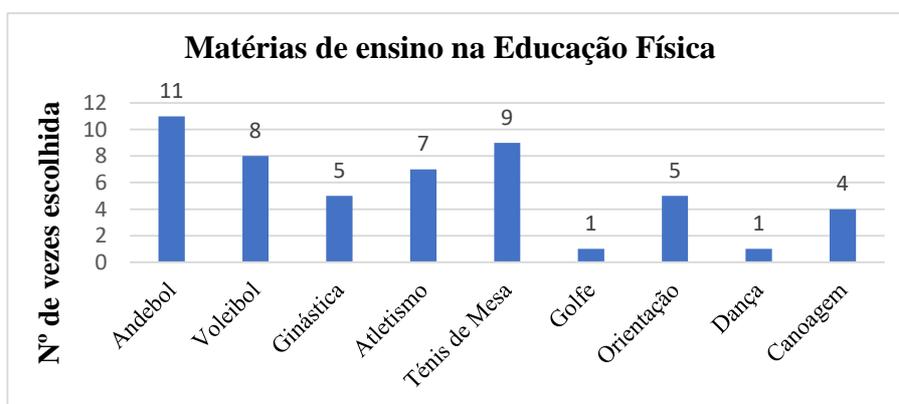


Gráfico 1 - Matérias de ensino na Educação Física

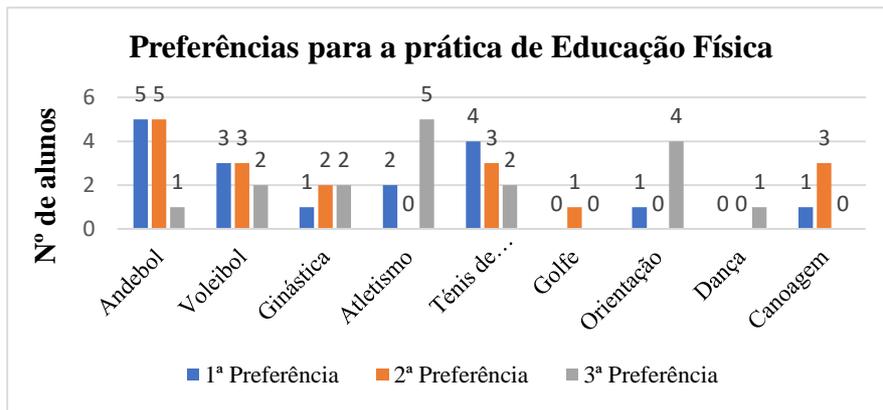


Gráfico 2 - Preferências de matérias dos alunos

Capítulo II – Análise Reflexiva da Prática Pedagógica

Área 1 - Atividades de Ensino-Aprendizagem

1. Planeamento

1.1 Plano Anual

O plano anual (PA) assume-se como um documento de referência de nível macro do planeamento do processo E-A, permitindo dar origem a outras unidades de planificação parciais como as UD e planos de aula.

Importa desde já referir que todas as definições/decisões apresentadas por nós, procuraram ser coerentes com os documentos orientadores do grupo disciplinar e com os dados recolhidos nas avaliações formativas iniciais, resultando num plano correto e claramente direcionado para as características da turma.

Para a construção do documento começámos por realizar a caracterização do AET partindo de uma visão macro, através da análise do seu Regulamento Interno, do Projeto de Desenvolvimento Curricular e do Projeto Educativo do Agrupamento.

Posteriormente, e de forma mais concreta, procedemos à análise da organização da disciplina e das decisões conceptuais e metodológicas do grupo disciplinar recorrendo ao estudo do Regulamento Interno do Grupo Disciplinar, do Regimento Interno do Grupo Disciplinar, do Plano de Funcionamento da EF e do DOEF. De forma geral, os documentos permitiram-nos entender o enquadramento legal, as regras de organização interna e de funcionamento do grupo, assim como o plano plurianual da disciplina na área das atividades físicas, da aptidão física e dos conhecimentos, em função de cada ano de escolaridade.

Paralelamente a esta análise tivemos sempre presentes os documentos que regulam o Currículo da EF (PNEF, AEEF e PASEO). O cruzamento de todos estes documentos mencionados anteriormente permitiu ter uma ideia do aprofundamento da matéria de ensino da EF no que se refere à organização curricular, às orientações metodológicas, aos conteúdos e aos objetivos da disciplina e de cada uma das matérias.

De seguida, tornou-se fundamental a caracterização da turma visando dar resposta às necessidades e preferências de aprendizagem dos alunos. Para responder a esta necessidade, procedemos no início do ano letivo, à realização de avaliações formativas iniciais, com função diagnóstica, na área das atividades físicas, da aptidão física e dos conhecimentos, com o propósito de tomarmos decisões conceptuais e metodológicas coerentes e de acordo com o contexto. De modo a irmos ao encontro das preferências dos alunos relativamente às

matérias de ensino da EF, estes preencheram ainda um questionário com a intenção de percebermos a motivação que possuíam para a prática das mesmas.

Na área das atividades físicas, procurámos analisar as matérias e conteúdos que iriam ser abordadas no 7.º ano através do DOEF do AET, relacionando estas com os anos anteriores (5º e 6º ano), de maneira a perceber se os conteúdos seriam introdutórios no presente ano letivo ou já teriam sido lecionados no(s) ano(s) letivo(s) anterior(es). Após a análise realizada verificámos que o Andebol, o Voleibol, a Ginástica no Solo e as Corridas de Velocidade (Atletismo) foram abordadas no 5º e 6º anos; as Corridas de Estafetas e Barreiras (Atletismo) abordadas apenas no 6º ano e; as Danças Tradicionais Portuguesas, a Orientação, o Ténis de Mesa, o Golfe e a Canoagem como matérias introdutórias, que nunca foram lecionadas em anos anteriores.

Através de um questionamento oral verificámos que nenhum dos alunos praticava ou praticou as modalidades que iriam ser lecionadas pela primeira vez, assumindo dessa forma que os mesmos se encontrariam no nível introdutório ou possivelmente não alcançariam o mesmo nessas matérias (Ginástica Acrobática, Danças Tradicionais Portuguesas, Orientação, Ténis de Mesa, Golfe e Canoagem). Relativamente às restantes matérias optámos por construir uma ficha de observação para avaliação do Andebol, Voleibol, Ginástica no Solo e Corridas de Estafetas.

Na área da aptidão física foi avaliada a aptidão aeróbia, a composição corporal e a aptidão neuromuscular recorrendo aos recursos disponíveis na plataforma FITescola®. Após esta avaliação inicial distribuímos as capacidades condicionais pelas diferentes matérias da área das atividades físicas, tendo também presente o Long-Term Athlete Development (LTAD) (Desenvolvimento do Atleta a Longo Prazo) (Balyi & Hamilton, 2004) e o Youth Physical Development (YPD) (Lloyd & Oliver, 2012).

Para a avaliação da área dos conhecimentos, recorreremos à aplicação Forms da plataforma Microsoft Teams, para preenchimento de uma ficha com questões acerca da matéria a lecionar.

As avaliações mencionadas anteriormente, nas diferentes áreas, assim como a análise dos documentos relativamente ao currículo da EF, possibilitaram-nos realizar um enquadramento do contexto de intervenção, dando origem a uma calendarização e distribuição das matérias de ensino de acordo com as necessidades e preferências/motivações dos alunos. Deste modo, procurou-se que as matérias introdutórias e onde os alunos apresentaram mais dificuldades tivessem uma maior duração (mais tempo

de aprendizagem) comparativamente com as restantes, sem nunca descurar a motivação para a prática que estes referenciam.

Sabemos que o PA é apenas uma projeção do processo E-A, podendo o mesmo sofrer alterações, tal como se verificou. Ao longo do ano letivo houve a necessidade de se proceder a algumas decisões de ajustamento relativamente à distribuição e duração das matérias de ensino, resultando em quatro versões do PA (anexo A). Estas decisões tiveram diversas causas como o prolongamento de UD, a gestão de recursos materiais em aulas por multimatérias e a colaboração na realização da aplicação prática da prova de aptidão profissional de uma aluna do ensino profissional.

Sumariamente, o PA permitiu dar origem ao desenvolvimento das unidades didáticas, que por sua vez estas deram origem aos planos de aula e respetiva intervenção pedagógica.

1.2 Unidades Didáticas

As UD apresentam-se como unidades de planificação parciais do processo E-A que dão origem aos planos de aula referentes a cada matéria.

A programação de cada uma das UD, elaboradas ao longo do ano letivo, teve como referência o PNEF, o documento para a construção das AE baseadas no PASEO (AEEF - anexo III), o DOEF do AET, o PA e a avaliação formativa inicial realizada no início de cada uma.

Sumariamente, nas UD apresentámos a sequência de conteúdos a ensinar e a definição de objetivos em função da avaliação formativa inicial; a caracterização da turma e dos recursos didáticos disponíveis; as estratégias, estilos e progressões pedagógicas e; os procedimentos, momentos e instrumentos de avaliação.

Percebemos que houve uma evolução ao longo do ano letivo relativamente à produção destes documentos, fruto de uma análise reflexiva e crítica acerca do planeamento, realização e avaliação.

Com o decorrer do EP detetámos que havia a necessidade de uma definição mais clara dos objetivos e do processo de avaliação em cada uma UD. Para tal, procurámos melhorar, na avaliação formativa inicial, a definição criteriosa dos conteúdos representativos do nível introdutório e/ou elementar da matéria que queríamos observar e avaliar. Sentimos que este processo no primeiro período foi realizado com alguma negligência, não existindo o máximo cuidado na análise do documento das AE, contextualizando o mesmo com as características da turma. Naturalmente, que esta definição mais criteriosa dos conteúdos a que nos referimos, permitiu uma melhor caracterização da turma e, conseqüentemente, uma

definição de objetivos gerais e específicos coerentes com o nível dos alunos. Manifestamente, a melhoria de todo este processo possibilitou-nos uma intervenção pedagógica e avaliação mais congruente com o nível da turma, o programa da disciplina e as decisões projetadas/tomadas. Nesta linha de pensamento, ao longo do tempo, houve também um cuidado redobrado na projeção das avaliações formativas e sumativas, traduzindo-se em relatórios mais robustos, que permitiram detetar efetivamente qual(ais) o(s) problema(s) que estava(m) na origem de cada uma das dificuldades dos alunos.

No que concerne ao planeamento do ensino, procurámos logo de início fazer uma projeção das decisões que iríamos tomar ao longo da lecionação de cada uma das matérias (realização). Era neste momento que nos debruçávamos sobre a integração do trabalho das áreas da aptidão física e dos conhecimentos na aula, os tipos de exercícios escolhidos e a organização da turma, tendo sempre em conta a especificidade de cada uma das matérias e os objetivos que pretendíamos alcançar.

Relativamente aos conteúdos propriamente ditos, deparámo-nos muitas das vezes com a necessidade de (re)ajustar os mesmos em função do nível, das necessidades e das dificuldades de cada um dos alunos. Claramente que a distribuição dos conteúdos não deve ser vista como imutável, devendo a mesma sofrer alterações sempre que se verifique necessário. Em alguns momentos da nossa prática pedagógica, refletimos o quanto seria interessante a existência de uma extensão de conteúdos por aluno, que tivesse em vista o desenvolvimento em função da individualidade de cada um. Naturalmente que se trata de um ideal difícil de concretizar, no entanto, procurámos sempre diferenciar o ensino através da definição de estratégias (por exemplo: grupos de nível) e de progressões pedagógicas, presentes em cada uma das UD, que objetivassem o desenvolvimento do potencial de aprendizagem de cada aluno. Ao longo da UD enviámos ainda informação relativa à área dos conhecimentos de cada uma das matérias (por exemplo: vídeos explicativos de gestos técnicos), através da plataforma Microsoft Teams, para que os alunos pudessem rever a matéria lecionada e tirar as suas dúvidas.

No final de cada uma das UD, fazíamos uma reflexão do trabalho desenvolvido ao longo da mesma, realizando uma avaliação do processo e dos resultados obtidos, com vista à melhoria contínua na realização da UD seguinte.

1.3 Plano de Aula

O plano de aula surge como o produto final de um planeamento parcial, as UD. O plano de aula (anexo B) foi idealizado pelo núcleo de estágio e teve como referência o

modelo utilizado na disciplina de Didática da Educação Física I e II do MEEFEBS da FCDEF-UC.

Em termos estruturais optámos por uma orientação do plano de aula na horizontal permitindo uma visão geral do documento, da esquerda para a direita, facilitando no nosso entender a sua leitura.

O plano de aula foi dividido em duas grandes partes: uma primeira parte destinada à contextualização da aula (nº da aula da UD/ano letivo, função didática e objetivo(s) geral(ais)), recursos disponíveis e, estratégias e estilos de ensino adotados e; uma segunda parte, reservada à intervenção pedagógica propriamente dita apresentando a descrição/organização das tarefas, a sua duração e objetivo, assim como as componentes críticas/objetivos comportamentais e critérios de êxito respetivos.

Ao longo do ano letivo tivemos sempre o cuidado que cada um dos planos de aula fosse elaborado em concordância e coerência com o que tínhamos definido anteriormente na UD, definindo objetivos específicos, mensuráveis, atingíveis e simultaneamente desafiantes para cada tarefa da aula.

No campo das componentes críticas/objetivos comportamentais e critérios de êxito, no início eramos pouco “económicos” querendo colocar o máximo de informação em cada uma das colunas. Com a experiência que fomos adquirindo percebemos que seria mais vantajoso simplificar este processo e focarmo-nos nos aspetos essenciais que queríamos ver os nossos alunos executar, em função do objetivo da tarefa. Este foi um dos pontos de melhoria que facilitou consideravelmente a nossa intervenção pedagógica ao nível do *feedback*, uma vez que permitiu colocar o nosso foco de atenção verdadeiramente para as situações que estavam previstas e objetivadas para cada situação de aprendizagem.

O grande dilema surgiu no momento em que tivemos que idealizar tarefas que nos levassem à consecução dos objetivos que pretendíamos alcançar. Sendo o planeamento e, particularmente a definição das tarefas um dos pontos cruciais na elaboração do plano de aula, optámos por explorar este tópico no subcapítulo seguinte.

1.3.1 Definição de Tarefas

No que concerne a este tópico, no nosso entender o professor de EF deve ter a capacidade de manipular diferentes constrangimentos/restrições de modo a que estes sejam detetáveis pelos alunos levando-os a encontrar as melhores soluções (Matos, 2016). Ainda que por vezes o tenhamos feito de forma inconsciente, procurámos muitas das vezes “criar problemas” aos alunos, convidando-os a debruçarem-se sobre o “porquê”, o “como” e o “quando”, promovendo a exploração motora e apelando à sua autonomia. Esta ideia remete-

nos para uma metodologia de restrições (Constraints-Led Approach), pedagogia não linear, apresentando-se como uma interação de diferentes fatores compreendendo elementos relacionados ao indivíduo, ao ambiente e à tarefa (Renshaw & Chow, 2019). Nesta linha de pensamento, no nosso ponto de vista, é fundamental que o professor tenha a capacidade de planejar tarefas de maneira a que as restrições/condicionantes/constrangimentos permitam que o aluno descubra e se adapte às diferentes realidades na busca do seu potencial, procurando sempre o estabelecimento de relações entre o ambiente e o aluno propícios à aprendizagem.

Apesar de nos revermos nesta metodologia, o grande dilema que nos surgiu muitas das vezes é que uma restrição/constrangimento pode ser desafiante para um aluno e extremamente exigente e não concretizável para outro. Em termos práticos damos o exemplo que vivenciámos na leção da UD de Voleibol: numa situação de jogo reduzido 1 com 1, a colocação da rede alta permite condicionar a trajetória da bola resultando em trajetórias curvilíneas e lentas, facilitando a intervenção dos alunos e capacidade de antecipação. Em contrapartida, o facto da rede estar alta pode inviabilizar o sucesso de alguns alunos que não consigam colocar a bola por cima desta, ou seja, o mesmo constrangimento poderá ter diferentes repercussões nos alunos. Portanto, para além de condicionar/restringir, no nosso entender, torna-se crucial que no planeamento e na própria intervenção pedagógica o professor tenha a capacidade de estimular os diferentes alunos através da adaptação e modificação de diversos constrangimentos (variantes e progressões) que permitam que o aluno encontre as soluções aos problemas criados e tenham conseqüentemente sucesso na tarefa. As tarefas devem, portanto, ser desafiantes, mas simultaneamente concretizáveis, levando a mudanças comportamentais indiciadoras de real aprendizagem.

2. Realização

2.1 Instrução

A instrução apresenta-se como uma das dimensões inerentes ao sucesso da intervenção pedagógica do professor de EF. A presente análise visa uma reflexão acerca da nossa intervenção ao longo do EP, na dimensão instrução, relativamente aos seguintes parâmetros: preleção inicial, modo de condução da aula/qualidade da instrução (questionamento, *feedback* e demonstração) e modo de conclusão.

Importa referir, desde já, que a instrução se trata de um processo de comunicação que se estabelece ao longo de todo o processo ensino-aprendizagem entre um emissor (professor) e um recetor (aluno), sendo que naturalmente o sucesso desta depende de ambos e do

contexto. Esta dependência, à qual nos iremos dedicar, abrange uma série de fatores que o professor deve procurar manipular/controlar para que seja possível uma eficaz gestão pedagógica da aula, sem nunca negligenciar a interdependência com as restantes dimensões (gestão e clima/disciplina).

No início do ano letivo, sentimos verdadeiramente a interação entre dimensões e a influência que as mesmas estabelecem entre si, tal como afirma Piéron (2005). Referimo-nos desde logo à dificuldade da captação da atenção dos alunos durante a preleção inicial (dimensão instrução), traduzindo-se em elevado dispêndio de tempo na organização e controlo destes (dimensão gestão e clima/disciplina). Esta dificuldade procurou ser colmatada através de um comportamento incisivo e sistemático relativamente à dimensão gestão e clima/disciplina pela definição de regras que permitissem, numa primeira fase, estruturar o comportamento dos alunos e o respetivo controlo da turma. Assim, por vezes, adotámos um estilo de comunicação mais diretivo, que se foi atenuando e substituindo por um estilo assertivo, assim que os alunos começaram a interiorizar e respeitar as regras gerais de funcionamento da aula. Nesta fase, foi despendido bastante tempo de instrução no início das aulas, no entanto, este tempo pareceu-nos fundamental para conseguirmos o controlo da turma e estabelecer uma posição de liderança perante os alunos.

Em etapas posteriores, verificámos que apesar de conseguirmos regular e captar a atenção dos alunos através de uma linguagem simples e adequada, havia uma preocupação exagerada em transmitir muita da informação da aula durante a preleção inicial. Nesta fase, sentimos verdadeiramente que estávamos a contribuir negativamente para o que tínhamos vindo a objetivar ao longo do tempo, isto é, após conseguirmos o controlo da turma, estávamos a sujeitar os alunos a um tempo elevado de instrução fazendo com que estes desmotivassem, aumentando dessa forma os comportamentos de desvio.

Após reflexão sobre esta situação, procurámos que a informação no início das aulas, e de cada uma das tarefas, fosse sucinta, explícita e objetiva, para que a compreensão por parte dos alunos fosse eficaz. A restante informação era completada (condução da aula/*feedback*) à medida que ia sendo necessário, já com os alunos em exercitação. Esta melhoria teve um impacto positivo nas restantes dimensões, nomeadamente ao nível do aumento do tempo de empenho motor, levando a debruçarmo-nos sobre questões que nos permitissem uma melhoria contínua, tais como:

- O que dizer?
- Quando dizer?
- Que quantidade utilizar?

- De que forma utilizar?
- A informação verbal deve-se utilizar em conjunto com outras variáveis (demonstração)?

Ao longo do EP fomos refletindo sobre estas diversas questões e adaptando a nossa intervenção pedagógica em função das respostas obtidas.

Através da reflexão descrita no parágrafo anterior, percebemos que a captação da atenção e controlo dos alunos foi essencial para que estes aumentassem os seus índices de atenção e concentração, contudo, o exagerado tempo de instrução levava muitas das vezes a comportamentos de desvio. Esta situação leva-nos a concluir que o tempo e a precisão com que a informação é fornecida parece ser determinante para a aprendizagem, devendo ser evitada uma sobrecarga da mesma.

Na verdade, algumas destas ideias são corroboradas no estudo de Januário et al. (2015), que teve como objetivo analisar a capacidade dos alunos em reter informação tendo em conta as informações recebidas pelos professores durante as aulas de EF, nas variáveis como a quantidade (número e extensão das ideias) e a natureza das informações (objetivo, forma, direção e afetividade). Ainda que o estudo não se refira à preleção inicial, mas sim ao *feedback*, os resultados sugerem que a retenção da informação é inversamente proporcional à quantidade de informação e número de ideias transmitidas. No nosso ponto de vista, esta conclusão é igualmente válida ao longo de todo o processo de instrução.

Neste seguimento, uma das formas que encontramos para que a informação fosse percebida pelos alunos foi aliar a instrução à demonstração. Sabemos que através da instrução é possível especificar um conjunto enorme de informação e determinantes para o êxito da tarefa, no entanto, essa mesma informação pode ser complementada com uma imagem representativa da tarefa a realizar.

Schmidt & Lee (2016), definem a demonstração como a performance de uma habilidade por um professor (ou um modelo) para facilitar a aprendizagem observacional, ou seja, o aluno obtém informação observando a performance de quem está a demonstrar com o objetivo de a replicar posteriormente. Sabe-se, que o processamento dessa informação está dependente de quatro processos (Teoria Cognitiva de Bandura): a atenção seletiva que determina o que está a ser observado e o que devemos extrair sendo mais relevante; a retenção que tem como função reter a informação que foi extraída após o processo de atenção; a realização do movimento, ou seja a execução da tarefa motora que é realizada através da informação que foi processada e retida nas fases anteriores; e a motivação que

influencia todos os processos anteriores no sentido de incentivar o observador (Fonseca et al., 2008; Tani et al., 2011).

Durante o EP tivemos em conta as considerações supracitadas sempre que solicitámos a participação dos alunos como agentes de ensino, corrigindo ou demonstrando a transmissão de aspetos da matéria, sem nunca negligenciar que o sucesso da demonstração estava dependente de variáveis como as características do modelo (modelo aprendiz vs. modelo habilidoso), da própria demonstração (tipo, número de repetições), do observador (estágio de desenvolvimento) e da habilidade motora (complexidade) (Tani et al., 2011). Para tal, com base na avaliação formativa (inicial), fomos selecionando os alunos que considerávamos mais proficientes na matéria garantindo uma melhor perceção e aprendizagem dos alunos. Os alunos foram também instruídos a fazer uso das estratégias enumeradas por Ryan et al. (2016), onde muitas delas se relacionam com as estratégias abordadas no ensino dos jogos como o *chalk-talk* ou o *walk-through* (Metzler, 1990, in Graça & Oliveira, 1994).

Numa outra perspetiva, sentimos que as diversas matérias e respetiva organização de tarefas, assim como o estilo de ensino adotado influenciaram a dimensão instrução.

Nas matérias que não dominávamos plenamente do ponto de vista técnico houve a necessidade de efetuarmos um estudo prévio para termos a capacidade de diversificar o *feedback* pedagógico de acordo com as diferentes dimensões (objetivo; forma; direção; momento; afetividade) e respetivas categorias, de forma a que este influenciasse a qualidade do empenho motor e/ou cognitivo do aluno na tarefa (foco na aprendizagem). Este aperfeiçoamento foi claro a partir do momento em que conseguimos melhorar a elaboração dos planos de aula, no que se refere à definição criteriosa de componentes críticas e critérios de êxito para cada uma das tarefas. Nesta linha de pensamento, também a adoção do estilo de ensino por autoavaliação e recíproco, e respetiva definição de critérios, “obrigou-nos” a entender o que queríamos efetivamente que os alunos aprendessem e, conseqüentemente, facilitou a instrução ao nível do *feedback*.

Estas dinâmicas possibilitaram-nos ao longo do EP uma melhoria significativa na qualidade e pertinência da informação fornecida. Houve uma evolução notável de um *feedback* abstrato e pouco definido, para uma transmissão de informação criteriosa direcionada para o foco de aprendizagem. Esta situação também se deveu à melhoria na nossa circulação. No início, muitas das vezes estávamos demasiado preocupados em circular pelo espaço, sem darmos tempo aos alunos de exercitação e acompanhamento da prática subsequente ao *feedback*. Rapidamente adaptámos esta situação, tendo muitas das vezes

diferenciado o ensino ao nível da instrução, como no caso do Voleibol. Uma vez que nesta última matéria trabalhámos com grupos de nível, optámos em algumas das aulas por dar mais tempo de instrução aos alunos com mais dificuldades, deixando os alunos mais proficientes exercitarem-se de forma autónoma, regulando a sua prestação através do feedback inerente/intrínseco.

No que concerne às particularidades de cada uma das matérias e estratégias de lecionação (estações, por exemplo), relacionamos a matéria do Andebol e Dança, como exemplo. A primeira, é uma modalidade “aberta” onde ocorrem inúmeros acontecimentos num curto espaço de tempo, requerendo a nossa atenção em diversos pormenores e, conseqüentemente, dificultando a intervenção pedagógica. Em contrapartida, o estilo de Dança abordado (Regadinho) acaba por ser uma atividade “fechada” e circunscrita à organização da roda. Desse modo, os reduzidos conteúdos a lecionar, permitiram-nos aperfeiçoar o *feedback* pedagógico e direcioná-lo para o foco da aprendizagem.

Ainda assim, a matéria que mais condicionou a dimensão instrução foi, sem dúvida, a Orientação. Os percursos de Orientação realizados pela escola afetaram claramente a nossa comunicação desde logo pelo facto de não termos os alunos sob o campo de visão. Para contornar esta situação, no início dos percursos procurámos que a instrução fosse clara e precisa, motivando os alunos a esclarecerem todas as suas dúvidas. Naturalmente que pela organização didática da tarefa e, conseqüentemente, da distribuição dos alunos não foi possível diversificar o *feedback* pedagógico de acordo com as diferentes dimensões. Desta forma, optava-se por no final de cada aula realizar um criterioso balanço final da mesma garantindo a ligação entre o trabalho realizado e aquele que se previa para as aulas seguintes, interpelando os alunos de forma a garantir a sua participação e esclarecerem as suas dúvidas.

2.2 Gestão

A gestão apresenta-se como uma das dimensões inerentes ao sucesso da intervenção pedagógica do professor de EF, sendo, eventualmente, a que mais influencia as restantes. Ao longo deste subcapítulo pretendemos fazer uma análise reflexiva sobre a organização/transição didática das tarefas, dos alunos e dos materiais, tendo sempre como foco e relação o envolvimento dos alunos nas tarefas da aula e conseqüente maximização do tempo de empenho motor e aprendizagem (Martins et al., 2017).

Como mencionado no subcapítulo da dimensão instrução, numa fase inicial houve a preocupação do estabelecimento de regras objetivando o controlo da turma e a diminuição dos comportamentos de desvio. As regras definidas procuraram essencialmente definir os momentos de (re)organização dos alunos e o (re)começo/término das tarefas, havendo

particularidades que iam sendo transmitidas ao longo da lecionação de cada uma das UD fruto das características de cada matéria. Antes desta definição, procurámos estar sempre minutos antes do início da aula de modo a verificar as condições espaciais e materiais para o início da mesma, mas, também, de modo a influenciarmos, pelo exemplo, os alunos a serem pontuais.

Relativamente à intervenção pedagógica propriamente dita, no início do ano letivo, verificámos através da análise das fichas de observação dos colegas estagiários, que o tempo de organização/transição (alunos, tarefas e material) tinha uma percentagem significativa do tempo útil da aula, salientando-se a (re)organização dos alunos. Para combater esta situação, definimos grupos de trabalho, havendo apenas um ou outro ajustamento, sempre que fosse necessário, em função dos objetivos que pretendíamos.

No que se refere à organização das tarefas e material, numa fase inicial houve apenas a preocupação de “reproduzir” o que estava planeado no plano de aula sem olhar para a aula como uma interação complexa de diversos fatores que se influenciam mutuamente. Esta visão, fechada, levou-nos muitas das vezes a padronizar a nossa intervenção sem nos questionarmos sobre aspetos que hoje consideramos essenciais a uma eficaz gestão metodológica e pedagógica da aula, tais como:

- Os grupos definidos no início podem transitar para a tarefa seguinte? Definimos grupos homogéneos ou heterogéneos?
- Podemos aproveitar o material disposto e alterar apenas algumas bases sinalizadoras para a tarefa seguinte? Podemos pedir aos alunos para recolherem apenas as bases sinalizadoras de cor azul o que facilitará a transição para a próxima tarefa?
- Numa aula de multimatérias como faço a gestão do material? E dos alunos?
- De que forma organizo as diferentes estações? Que impacto na aula tem a rotação dos alunos pelas mesmas?

Estas foram algumas das questões que nos foram surgindo e às quais procurámos responder e intervir tendo sempre em conta o contexto onde estávamos inseridos.

No que se refere ao material, houve sempre uma responsabilização dos alunos para as regras de conservação e arrumação do mesmo. O primeiro entrave que nos surgiu foi a aplicação do projeto de Investigação-Ação no âmbito do trabalho de força durante a lecionação da matéria de Andebol. O trabalho de força exigiu muito material (steps, halteres, barras, trx e colchões) pelo que foi sempre necessário encontrar estratégias que facilitassem a arrumação do mesmo, ou que este não interferisse no decorrer da aula, uma vez que este era realizado no início desta. Inicialmente optámos por instruir os alunos a arrumar o material

no final do trabalho de força, mas rapidamente percebemos que esta situação levava a diversos comportamentos de desvio. Para contornar esta situação, nas aulas seguintes, montámos o material junto à linha que delimitava o espaço onde ia decorrer a aula, para que no final os alunos apenas arrastassem o material para fora do espaço da aula e começássemos a tarefa seguinte. Desta forma, a arrumação daquele material apenas era realizada no final da aula com a nossa supervisão.

Do mesmo modo, as características da própria matéria e a organização didática das tarefas influenciaram a forma como (re)pensámos a organização do material. Destacamos o exemplo da leção do Andebol e da Dança na mesma aula, em que apenas era necessária uma coluna para lecionar esta última não afetando consideravelmente a dimensão gestão (alunos, tarefas, transições e materiais) no âmbito da intervenção pedagógica relativamente à matéria de Andebol. Esta particularidade permitiu que a mudança de matérias fosse feita rapidamente, levando a uma eficaz gestão metodológica e pedagógica da aula.

Centremo-nos agora na organização das tarefas e a relação que a mesma estabelece com a organização/transição dos alunos. Na globalidade da leção das diversas UD e, independentemente de se tratar de uma matéria de carácter coletivo ou individual, as estratégias definidas centraram-se em formas de jogo (reduzido/condicionado/lúdico). A presente estratégia permitia introduzir diversas variantes/progressões para que os alunos estivessem sempre empenhados e motivados na tarefa, numa aprendizagem contextualizada, sem nunca desvirtuar os elementos essenciais da matéria. O caso do Voleibol é explícito disso mesmo.

Ao longo da leção do Voleibol definimos grupos homogéneos e/ou heterogéneos diferenciando e adaptando as diferentes atividades ao nível dos alunos. Na maioria das aulas a organização didática das tarefas permitiu atingirmos tempos de prática a rondar os 80% do tempo útil da aula. Porquê?! A estratégia adotada, através das situações de jogos reduzidos/modificados e introdução de respetivas variantes, permitiu que os alunos permanecessem ao longo da aula praticamente sempre no mesmo espaço, sem haver organização/transição de alunos, materiais ou atividades. Mesmo que fosse necessária a (re)organização de alunos esta era feita rapidamente devido à proximidade dos campos. Esta estratégia possibilitou dessa forma maximizar o tempo de empenho motor, facilitando também a minha intervenção pedagógica ao nível do *feedback* (instrução) e controlo da turma (dimensão gestão e clima/disciplina).

É certo que ao longo do EP nem sempre foi possível atingir esta maximização do tempo em que os alunos estavam em prática de aprendizagem, porém, procurámos sempre

adaptar e modificar estratégias para que a concretização do mesmo fosse possível. A lecionação da Ginástica foi, sem dúvida, um dos grandes desafios ao nível da nossa intervenção pedagógica no que se refere a esta temática.

Primeiramente, por ser uma matéria que não dominávamos do ponto de vista técnico o que nos obrigou a um estudo prévio dos conteúdos e, depois, pelo impacto inicial que as primeiras aulas tiveram em nós, despoletando sentimentos de impotência e frustração face à nossa intervenção e respetiva eficiência metodológica e pedagógica na aula.

No início da UD começámos por organizar os conteúdos da área das atividades física e aptidão física por diversas estações, distribuindo os alunos em grupo pelas mesmas. Apesar de conseguirmos circular e controlar visualmente todos os alunos, rapidamente apercebemo-nos da dificuldade de conseguir distribuir *feedback* equitativamente por todos (dimensão instrução) e controlar a ação dos mesmos (dimensão clima/disciplina). Através desta estratégia sentimos também que o empenho motor dos alunos era diminuto, dando azos a diversos comportamentos de desvio e fora da tarefa.

Nas aulas seguintes, adaptámos a estratégia objetivando um maior controlo da turma, para que os índices de envolvimento nas tarefas por parte dos alunos fossem elevados. Para tal, dividimos a turma em 3 grupos: dois grupos defrontavam-se entre si consolidando a matéria da UD anterior (Andebol) através de uma situação de jogo 5x5, e o terceiro exercitava os diferentes elementos gímnicos. Esta estratégia possibilitou intervir mais eficazmente junto da estação da Ginástica garantindo a maximização do tempo em que os alunos estavam em prática de aprendizagem e, simultaneamente, manter o controlo visual da atividade relacionada com o Andebol. É certo que por um lado esta estratégia permitia-nos uma ação mais eficaz junto da estação da Ginástica, mas, por outro, não acompanhávamos eficazmente a prática dos alunos no Andebol, ainda que não nos parecesse problemático, uma vez que os alunos estavam a consolidar conteúdos exercitados anteriormente, de forma autónoma. Esta estratégia tinha ainda a desvantagem de um tempo reduzido de exercitação da matéria da UD (Ginástica) comparativamente ao tempo útil da aula e, como tal, sentíamos que ainda não seria a estratégia verdadeiramente eficaz para o ensino da Ginástica. Efetivamente, e após diversas experiências ao nível da manipulação das tarefas e grupos, à medida que a UD avançava os alunos estavam envolvidos nas tarefas, no entanto, ainda não o suficiente para que estivessem comprometidos com a sua aprendizagem. De seguida, e após a exercitação isolada dos elementos gímnicos e de ligação ao longo das aulas, começámos por organizar os alunos em diferentes filas de colchões com o objetivo de exercitarem uma “mini sequência”. Esta estratégia permitiu que nas diversas filas os alunos

exercitassem a mesma sequência, facilitando-nos a distribuição do *feedback* para o foco de aprendizagem. Os alunos saíam por “vagas”, mas com pouco tempo de espera relativamente à saída do colega da frente (organização dos alunos), mantendo dessa forma elevados índices de empenho motor ao longo da tarefa comparativamente com as estratégias anteriores. Assim que definimos esta estratégia, percebemos que a organização do material/atividade e dos alunos, para além de permitir um maior envolvimento destes na tarefa, permitia-nos também realizar uma intervenção pedagógica mais eficaz e ativa. Esta estratégia serviu ainda como ponto de partida para a elaboração da sequência de habilidades no solo final, que os alunos foram instruídos a realizar de forma autónoma.

Não foi claramente um processo fácil, mas a experimentação de diferentes estratégias (organização dos alunos/material/tarefas), permitiu-nos evoluir no sentido de uma eficaz gestão metodológica e pedagógica da aula. Sentimos verdadeiramente, em contexto prático, a forma como se podem influenciar mutuamente as diversas dimensões (gestão, instrução, clima/disciplina) e a preponderância que a eficaz gestão das mesmas tem no desenrolar da aula.

Em suma, ao longo do EP houve uma melhoria considerável não só no planeamento prévio da aula, como também na capacidade de antecipar e solucionar alguns constrangimentos/problemas que foram surgindo durante a intervenção pedagógica, num curto espaço de tempo.

2.3 Clima/Disciplina

A par da dimensão gestão houve uma maior necessidade de intervenção, nas primeiras aulas do ano letivo, no que diz respeito à dimensão clima/disciplina.

Desde o início do ano letivo que procurámos primar pelo exemplo na demonstração de comportamentos baseados em valores e padrões éticos explícitos, procurando estabelecer uma relação com os alunos de cordialidade, respeito, compromisso e exigência. Para tal, cumprimos todas as regras de funcionamento definidas para a disciplina e atuámos de forma coerente e justa em todos os comportamentos inapropriados que colocassem as mesmas em causa. Para além disso, estabelecemos desde cedo uma relação de proximidade com os alunos, chamando-os pelo nome desde a primeira aula, tendo anteriormente decorado e associado os nomes ao registo fotográfico dos mesmos. Com o tempo, o relacionamento passou de certa forma a ser mais afetuoso, permitindo um clima e ambiente positivo na aula. Evidências disso foi a partilha por parte dos alunos dos seus êxitos desportivos fora do contexto escolar, o que nos levou a concluir que estes sentiam que podiam conversar connosco e ficavam orgulhosos em partilhar as suas conquistas. Saliámos também os

pedidos realizados pelos alunos no final das aulas para jogarmos com eles, como no caso do Voleibol, e o convite para estarmos presentes no torneio da Escola, o qual não pudemos recusar.

No decurso do ano letivo estendemos esta relação para fora da “sala de aula” com a criação do grupo da turma na plataforma Microsoft Teams, permitindo-nos a felicitação aos alunos pelo seu aniversário e envio de frases motivacionais.

No que concerne à intervenção pedagógica procurámos adotar estratégias que permitissem uma elevada percentagem de tempo de prática relativamente ao tempo útil da mesma, diminuindo dessa forma a probabilidade de comportamentos inapropriados, fossem fora da tarefa ou de desvio. Para tal propósito, foram criadas rotinas e estabelecidas regras no que se refere à reunião/organização/transição dos alunos (início, desenvolvimento e término da aula) e material, e definidos momentos de silêncio e captação de atenção dos alunos (Siedentop, 2008). No decorrer da intervenção pedagógica adotámos um posicionamento e circulação que nos garantissem a perceção global da turma, fazendo sentir a nossa presença mesmo quando estávamos distantes da ação. Muitas das vezes procurámos fornecer *feedback* ou apelar à participação dos alunos mais distantes do nosso raio de ação, como forma dos mesmos sentirem a nossa presença.

Um dos aspetos que achámos extremamente interessante, foi o facto da nossa participação nas tarefas da aula (player coach) motivar os alunos a superarem-se através de um espírito competitivo e de cooperação entre eles.

Sumariamente, as estratégias adotadas ao longo do ano letivo possibilitaram um controlo efetivo da turma e um clima positivo direcionado para as tarefas da aula.

3. Avaliação

Segundo o Decreto-Lei nº55/2018, artigo 18, a avaliação incide sobre as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos, tendo por referência as AE que constituem orientação curricular de base, com especial enfoque nas áreas de competências inscritas no PASEO.

Pretendemos fazer uma análise reflexiva acerca do processo de avaliação ao longo do EP no que se refere à função (diagnóstica, formativa e sumativa), momento (inicial, processual e final) e agentes de decisão/intervenientes (aluno e/ou professor –autoavaliação e heteroavaliação) (Nobre, 2021), bem como os instrumentos e técnicas/estratégias utilizadas.

Os instrumentos e técnicas de avaliação foram estruturadas por nós, visando que cada ficha de observação/avaliação fosse útil, atendendo às nossas necessidades e dos alunos; viável, ou seja, de fácil registo e económica; precisa, que nos permitisse observar/avaliar aquilo que iríamos ensinar; adequada a uma realidade (turma 7.ºA) e, com sentido ético, respeitando os direitos e interesses dos atores implicados na avaliação. Esta ideia é apresentada por Rosado et al., (2002) referindo que existem 7 qualidades que um instrumento de medida deve possuir, ainda que nem todas tenham obrigatoriamente que estar presentes: 1) validade; 2) fidelidade; 3) sensibilidade; 4) economia; 5) objetividade; 6) estandardização e; 7) aferição.

No início do ano letivo houve, muitas das vezes, alguma indecisão na seleção dos conteúdos a observar e qual o melhor método e procedimento a utilizar na recolha da informação, que nos permitisse uma avaliação eficaz. Com o decorrer do tempo, procurámos evoluir no sentido das formas de avaliação pedagógica, não nos limitando às práticas tradicionais de avaliação (Manuel Lopez-Pastor et al., 2013) como apresentaremos nos seguintes pontos.

3.1 Avaliação formativa inicial

A avaliação formativa inicial tem uma função diagnóstica e pretende responder à necessidade de obtenção de indicadores para a fundamentação do processo de ensino e de aprendizagem.

Numa primeira fase procurámos analisar as matérias e conteúdos que iriam ser abordadas no 7.º Ano cruzando o documento das AEEF e o DOEF do AET, relacionando estes com a matéria dos anos anteriores (5º e 6º ano) de modo a perceber se os conteúdos seriam introdutórios no presente ano letivo ou já teriam sido lecionados no(s) ano(s) letivo(s) anterior(es). Após esta análise, no início do ano letivo, procurámos realizar uma avaliação formativa inicial na área das atividades físicas, da aptidão física e dos conhecimentos, com o objetivo de averiguar “onde estão os alunos?”, que nos permitisse tomar decisões conceptuais e metodológicas coerentes e de acordo com o contexto.

Esta avaliação deu origem ao planeamento do processo E-A partindo de uma visão macro (PA), objetivando uma calendarização e distribuição das matérias de ensino ao longo do ano letivo. Esta avaliação inicial não invalidou uma avaliação mais precisa e concreta no início de cada uma das UD, como tal se sucedeu.

Relativamente a esta, houve uma preocupação crescente em definir criteriosamente os conteúdos expressivos do nível introdutório e/ou elementar da matéria que queríamos observar e avaliar. Sentimos, agora, que este processo nas primeiras UD foi realizado com

alguma negligência, não existindo o máximo cuidado de analisar o documento das AE e a sua contextualização com as características da turma.

Neste momento inicial, tivemos ainda a preocupação de definir e organizar tarefas, que nos permitissem recolher informações em função dos critérios de avaliação estabelecidos previamente.

Após a recolha de dados procedíamos à análise das informações recolhidas visando a classificação dos alunos em função do nível da matéria. Esta análise permitia-nos uma caracterização da turma precisa, para que posteriormente fosse possível o planeamento do processo E-A.

3.2 Avaliação formativa

A avaliação formativa permite uma ação reguladora entre o processo de ensino e o processo de aprendizagem. Esta, permite recolher informação relativa aos progressos e dificuldades de aprendizagem sentidas pelos alunos, de forma a posteriormente conseguir-se interpretar essas informações recolhidas e adaptar as atividades de ensino e de aprendizagem (ação pedagógica).

Desde a programação da primeira UD que na extensão dos conteúdos era prevista uma avaliação formativa pontual, onde eram definidos conteúdos que os alunos já tinham exercitado e deveriam continuar a aprender, dando especial importância aos conteúdos introduzidos recentemente.

Na criação do instrumento de observação utilizado para esse fim, procurámos “fugir” à escala de Likert (1-não executa; 2-executa com muita dificuldade; 3-executa com dificuldade; 4-executa parcialmente; 5- executa), presente em muitos dos livros de EF, optando desde início por definir componentes críticas/objetivos comportamentais concretas/os e expressivas/os do ponto de vista técnico/tático do que pretendíamos observar e avaliar (anexo C).

Esta estratégia foi utilizada desde o início do ano letivo, no entanto, foram realizados alguns ajustes relativamente ao processo. Numa fase inicial, realizava-se uma mera observação e respetiva avaliação, sem uma posterior análise profunda dos dados. Posteriormente, procurámos ir mais além e perceber efetivamente qual(ais) o(s) problema(s) que estava(m) na origem de cada uma das dificuldades dos alunos. Esta análise deu origem a relatórios de avaliação formativa, permitindo-nos uma adaptação e modificação de estratégias sempre que se justificava e, conseqüentemente, uma intervenção pedagógica mais contextualizada e coerente com a realidade atual da turma.

Este processo permitiu-nos naturalmente uma melhoria na (re)organização das opções metodológicas e pedagógicas (exemplo: mudança de alunos nos grupos de nível), mas também, fornecer informações aos alunos concretas (*feedback*) de acordo com as suas necessidades, visando a integração da avaliação no próprio processo E-A do aluno (Araújo & Diniz, 2017). A avaliação para a aprendizagem permitiu assim um papel ativo do aluno (tópico a desenvolver no subcapítulo seguinte), e o nosso desenvolvimento enquanto professores estagiários para ensinar e avaliar no futuro (Moura et al., 2021).

3.3 Avaliação sumativa

A avaliação sumativa tem como objetivo avaliar o domínio e aplicabilidade da matéria abordada durante a UD, sendo a produção final do sistema em todos os domínios.

Na elaboração dos instrumentos e definição de conteúdos procurámos manter o critério já mencionado no subcapítulo da avaliação formativa, dando sempre a conhecer aos alunos os parâmetros onde os mesmos iriam ser avaliados. Optámos sempre por utilizar uma lista de verificação de comportamentos, para que o registo fosse económico e justo.

Na área dos conhecimentos foi realizado um questionamento oral ao longo das aulas em algumas das UD e um teste de avaliação dos conhecimentos no final de cada um dos períodos com a matéria lecionada ao longo desse.

Na área da aptidão física recorreremos aos recursos disponíveis na plataforma FITescola®, nomeadamente às tabelas de referência por idade e género em função de cada um dos testes.

Foi através da avaliação sumativa que verificámos se os objetivos foram atingidos, dando-nos indicadores sobre o processo E-A desenvolvido e respetiva evolução dos alunos.

3.4 Autoavaliação e heteroavaliação

A autoavaliação refere-se à reflexão e avaliação que os alunos fazem relativamente à sua própria prestação. A única autoavaliação realizada no primeiro período foi realizada no final do mesmo através de uma ficha de autoavaliação elaborada pelo AET (anexo D). Após verificarmos o preenchimento da mesma, percebemos que as informações recolhidas não permitiam extrair dados concretos relativamente às matérias lecionadas, mas apenas descritores gerais das áreas das atividades físicas, da aptidão física e dos conhecimentos.

Uma vez que se tratava de uma ficha demasiado global e de resposta fechada, decidimos no início do segundo período (UD de Ginástica), implementar o estilo de ensino por autoavaliação visando uma análise dos alunos relativamente às componentes críticas definidas para cada um dos elementos gímnicos. Esta estratégia permitiu aos alunos

regularem a sua prática e, conseqüentemente, a sua aprendizagem, identificando os seus pontos fortes e oportunidades de melhoria.

No momento em que colocámos em prática o estilo de ensino por autoavaliação, mencionado no ponto anterior, verificámos não só uma análise pessoal e crítica do aluno sobre a sua própria prestação como também um “debate” e partilha entre os alunos das prestações uns dos outros. Esta situação levou-nos a implementar o estilo de ensino recíproco (heteroavaliação) (anexo E). Para tal, os alunos foram organizados a pares (aluno observador vs. aluno observado), fornecendo *feedback* de acordo com os critérios definidos e apresentados por nós com alternância de papéis de executante e de observador-avaliador (Mosston & Ashworth, 2008). Este estilo de ensino permitiu, de certa forma, uma avaliação entre pares, através de uma participação ativa dos alunos como agentes de ensino.

Área 2 - Atividades de Organização e Gestão Escolar

Devido à incapacidade da tutela em gerir as organizações escolares, têm surgido mudanças nas estruturas das Escolas conferindo-lhes maior autonomia, fazendo emergir desse modo cargos de gestão intermédia (Decreto-Lei 75/2008).

Neste seguimento, o Decreto-Lei 240/2001 veio estabelecer o perfil geral do desempenho profissional dos professores dos ensinos básico e secundário e que na sua dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, no ponto 1, refere que o professor exerce a sua atividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere. No âmbito do disposto anteriormente a alínea b) realça que o Professor “Participa na construção, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo da escola e dos respetivos projetos curriculares, bem como nas atividades de **administração e gestão da escola**, atendendo à articulação entre os vários níveis e ciclos de ensino”.

Nesta perspetiva, a presente área de intervenção do EP pretende dar resposta ao transcrito anteriormente, favorecendo a compreensão dos modos e conteúdos de intervenção dos estagiários na gestão da escola, através do acompanhamento direto a um cargo de gestão, proporcionando a compreensão da complexidade das escolas.

Durante o EP realizámos o acompanhamento direto ao cargo de direção do curso Técnico/a de Desporto. Esta escolha permitiu-nos ainda assistir ao trabalho desenvolvido por um colega do núcleo de estágio ao cargo de diretor de turma, uma vez que o professor assessorado exercia ambos os papéis na hora destinada à assessoria. Ainda assim, ao longo

da presente reflexão iremos centrar-nos no trabalho de assessoria que desenvolvemos ao cargo de diretor de curso.

Numa fase inicial desenvolvemos o projeto de assessoria, que nos permitiu fazer um enquadramento dos cursos profissionais e do perfil funcional do curso através da análise da Portaria n.º 235-A/2018, que procede à regulamentação dos cursos profissionais de nível secundário de dupla certificação e, do Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas de Tábua, através do anexo IV, que estabelece o Regulamento Interno dos Cursos Profissionais.

Posteriormente, e após reunião com o professor assessorado, foram definidos de forma clara e coerente cinco objetivos, assim como as tarefas de acompanhamento que visavam o alcance dos mesmos.

Nas primeiras reuniões de assessoria rapidamente ficámos consciencializados das dificuldades que nos iriam surgir, uma vez que se tratava de um cargo de enorme versatilidade de competências, e o cumprimento das tarefas implicava a envolvência de vários agentes da comunidade educativa como professores, encarregados de educação, alunos e até entidades de acolhimento externas no caso da Formação em Contexto de Trabalho (FCT) ou Prova de Aptidão Profissional (PAP). Para tal, procurámos desde cedo que o acompanhamento ao cargo fosse realizado com a máxima proximidade e competência, envolvendo-nos dentro do espírito do mesmo.

Demos início à assessoria através da análise do dossier de coordenação técnico-pedagógica e atualização dos processos individuais dos alunos, onde constavam os planos de recuperação, registos individuais de avaliação e avaliações periódicas. A nossa primeira perceção é que se tratava de um arquivo onde constam muitos documentos associados a uma sobrecarga burocrática característica do cargo. Esta ideia é corroborada por Carneiro (2006) e Fitzgerald (2009), que afirmam existir um excesso de burocracia nos cargos de gestão intermédia nas Escolas, afetando a prática docente nos restantes domínios.

Em fevereiro, com a entrega do relatório intermédio fizemos um balanço concreto do trabalho desenvolvido até à data, através de uma análise pormenorizada sobre os objetivos previstos e alcançados. Apenas um dos objetivos propostos não tinha sido alcançado, concretamente no que se refere à assessoria das demais tarefas definidas no regulamento da FCT e PAP. Esta situação não nos pareceu problemática, uma vez que o professor assessorado tinha-nos transmitido que o



Figura 1 - Organização dos processos individuais dos alunos

trabalho relativo às tarefas mencionadas desenrolar-se-ia no final do segundo período e início do terceiro, como tal se sucedeu.

Relativamente à FCT o professor colocou-nos a par de toda a documentação necessária para os alunos poderem ingressar no estágio, dando-nos total autonomia na produção dos mesmos através do software adotado pela Escola.

No que concerne à PAP, o professor mostrou-nos projetos e relatórios desenvolvidos no ano anterior, explicando todo o modelo de avaliação a que os alunos estavam sujeitos. Tivemos ainda a oportunidade de assistir à implementação de algumas das PAP dos alunos, já que se desenrolaram dentro da própria Escola.

Em conclusão, ao longo do processo de assessoria realizámos um acompanhamento ativo e sistemático, que nos permitiu atingir todos os objetivos previstos no projeto de assessoria. Destaca-se a disponibilidade e partilha de recursos do professor, permitindo desenvolver um processo colaborativo entre ambos, considerando esta colaboração fundamental à aprendizagem profissional (Nguyen & Ng, 2020). Em muitas das ocasiões, através de conversas informais, foi possível trocarmos ideias abstratas sobre a prática docente, levando-nos ao desenvolvimento de conhecimentos e à construção de um pensamento reflexivo (Kvam, 2021).

Área 3 - Projeto e Parcerias Educativas

Segundo o Guia de Estágio Pedagógico (GEP), nesta área de intervenção pretendem-se desenvolver competências de conceção, construção, desenvolvimento, planificação e avaliação de projetos educativos e curriculares em diferentes dimensões.

No PA, realizado no início do ano letivo, definimos cinco possíveis projetos que considerámos pertinentes, para posteriormente analisarmos a viabilidade de cada um e respetivo valor pedagógico.

Após o estudo pormenorizado de cada uma das atividades no que se refere à sua planificação, optámos por conceber os projetos intitulados “Suporte Básico de Vida na Escola” e “Torneio de Remo Indoor no Ensino Secundário”. Fomos ainda incentivados a desenvolver um projeto que visasse a educação sustentável, mobilizando os três grandes Valores Olímpicos (Excelência, Respeito e Amizade), por via de uma metodologia de Aprendizagem em Serviço. Surgiu então o tema “Plogging - Exercício Físico Amigo do Ambiente”. Nos próximos subcapítulos apresentamos, de forma breve, cada um dos projetos.

1. Suporte Básico de Vida na Escola

No decorrer do primeiro período, procedeu-se ao planeamento do projeto “Suporte Básico de Vida na Escola”, destinado aos alunos do AET que frequentavam o 10º ano de Escolaridade. A formação concretizou-se no segundo período, nos dias 10, 14, 15 e 17 de março, no Auditório da Escola Básica nº2 de Tábua, como previsto inicialmente. O projeto teve como objetivo central a aquisição de competências que permitissem executar corretamente as manobras de suporte básico de vida (SBV) em situações de paragem cardiorrespiratória (PCR), dando assim resposta às AE previstas na área dos conhecimentos do presente ano de escolaridade para a disciplina de EF.

No nosso entender o evento foi um sucesso, resultante de uma prévia e minuciosa organização do mesmo. No planeamento do evento foi realizada uma análise *SWOT* e definidos previamente os objetivos, destinatários e cronograma de atividades. Tratando-se de uma tarefa da responsabilidade de todos os elementos do núcleo de estágio foi definida a comissão organizadora do evento e conseqüente repartição do trabalho (anexo F), com vista à consecução das tarefas definidas (Feio, 2008; Phillips & Gully, 2011). Apesar de se tratar de uma formação interna, na qual os destinatários estavam já selecionados e definidos, optámos à mesma por divulgar o evento, com a fixação de cartazes (anexo G) em locais estratégicos da Escola, dando assim a conhecer o projeto à comunidade escolar.

No dia do evento assegurámos eficazmente todas as ações da nossa responsabilidade, controlando os diferentes momentos da ação (componentes teórica e prática) de acordo com o planeamento realizado anteriormente.

No final de cada um dos dias foi enviado por e-mail um certificado de participação (anexo H) e entregue a cada participante um panfleto (anexo I) com o resumo da formação onde constava um QR Code/link que direcionava os alunos ao preenchimento de um questionário de avaliação pós-evento. O questionário pode ser visualizado através do seguinte link: <https://forms.gle/94icCcq4p6mYo4mL6>

De uma forma geral, a opinião dos participantes foi bastante positiva, encontrando-se os resultados de forma pormenorizada da avaliação no anexo J.

Após o evento foi escrita uma notícia e enviada por email para todos os docentes do AET e para a equipa da “Ação de Melhoria-Comunicação” que publicou a mesma na Newsletter do 2º período e nas redes sociais.

De forma sumária, o balanço que fazemos é bastante positivo, salientando a participação e empenho dos alunos ao longo de toda a ação de formação. O evento veio também reforçar a premente necessidade da incorporação da formação no currículo de todos os anos de escolaridade nas Escolas Portuguesas.



Figura 2 - Comissão organizadora



Figura 3 - Compressões torácicas

2. Torneio de Remo Indoor no Ensino Secundário

No final do segundo período demos início ao planeamento da segunda ação destinada à população escolar, intitulada de “Torneio Remo Indoor no Ensino Secundário”. O torneio tinha já sido realizado no segundo e terceiro ciclo do AET ficando o núcleo de estágio responsável por dinamizar a atividade no ensino secundário durante o terceiro período. O evento decorreu ao longo de quatro dias, nos dias 20, 21, 26 de abril e 4 de maio, tendo sido anteriormente publicitado através da afixação de cartazes (anexo K) pela Escola.

Uma vez que a atividade se desenrolou nas aulas de EF, começámos por analisar os dias e as horas que cada uma das turmas tinha a disciplina e qual o professor responsável pela mesma. De seguida, enviámos um e-mail aos professores a dar conhecimento da nossa iniciativa solicitando a sua colaboração, obtendo um parecer positivo de todos. Posteriormente, realizámos um cronograma com o dia e hora que cada turma realizaria a prova.

No dia das provas comparecemos antecipadamente ao começo das mesmas de modo a verificar as condições materiais e espaciais. Estando os 3 estagiários responsáveis pelo evento, um ficou responsável pela chamada dos alunos ao local da prova, o outro no controlo da prova e o terceiro no registo dos tempos.

No final do evento foram analisados os tempos de cada um dos 138 participantes (72 alunos do 10º ano, 29 alunos do 11º ano e 37 alunos do 12º ano) e entregue um diploma aos três primeiros classificados por turma e por ano de escolaridade (anexo L).

Em conclusão, o evento decorreu como planeado, permitindo rentabilizar os recursos materiais da Escola (4 remos ergómetros) e ir ao encontro dos objetivos do Centro de Formação Desportiva de Desportos Náuticos - Remo e Canoagem do AET.



Figura 4 - Torneio Remo Indoor

3. Olimpíada Sustentada: *ninguém deve ser deixado para trás*

O projeto “Plogging - Exercício Físico Amigo do Ambiente!”, pretendeu ser um espaço formativo com o intuito de sensibilizar os alunos para o Desenvolvimento Sustentável promovendo simultaneamente o gosto pela prática desportiva, através dos Valores Olímpicos.

Este projeto teve como objetivo a recolha de lixo das margens e espaço envolvente da praia Fluvial da Ronqueira, através da canoagem e caminhada, respetivamente, tendo participado cerca de 171 alunos e 10 professores do AET. Ao longo do desenvolvimento do projeto foi possível identificar a fauna e flora do espaço, recolher 8 kg de lixo e percorrer cerca de 50 km a caminhar, possibilitando aos alunos associar as aprendizagens adquiridas nas disciplinas de EF e Geografia, tendo em vista a Educação Ambiental.

Em suma, esta atividade proporcionou a aplicação de um projeto multidisciplinar entre as disciplinas de EF e Geografia, sensibilizando os alunos para o cumprimento dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS 13, 14 e 15).

Conclui-se que o Plogging poderá ser integrado na Aprendizagem em Serviço em ambientes educacionais (Morales, 2021), através de uma relação estreita entre a **Excelência-Respeito-Amizade** e o **Exercitar-Reciclar-Ambientar**.

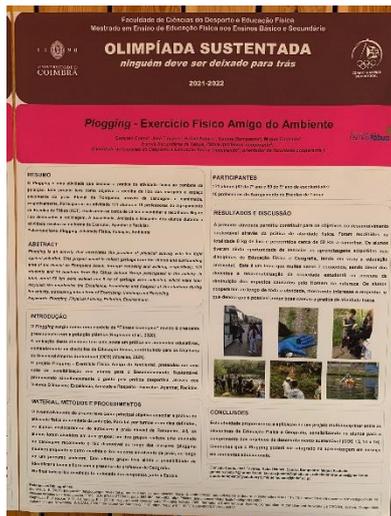


Figura 6 - Apresentação póster



Figura 5 - Recolha de lixo

Área 4 – Atitude Ético-Profissional

Como descrito no GEP a ética profissional é uma das dimensões mais importantes da profissionalidade docente, sendo uma dimensão transversal a qualquer uma das áreas de intervenção no âmbito do Estágio.

Desde o dia 1 de setembro de 2021, com a entrada na Escola Secundária de Tábua, que estávamos cientes das nossas responsabilidades perante a comunidade escolar. Para tal, a nossa conduta pessoal e profissional procurou, desde início, ser exemplar perante todos os intervenientes da comunidade educativa, desde o relacionamento com os assistentes operacionais, os colegas estagiários, os professores e os alunos.

Ao longo das nossas intervenções pedagógicas, através da manipulação de estratégias, estilos de ensino e progressões pedagógicas procurámos “chegar a todos os alunos”, fazendo com que estes desenvolvessem e atingissem o seu potencial único, dando assim resposta às suas necessidades e interesses. Um exemplo disso foi a lecionação da UD de Ginástica, onde tivemos que constantemente adaptar, modificar e inovar abordagens de ensino que permitissem envolver todos os alunos no seu processo E-A. Foi esta capacidade de iniciativa, inovação e proatividade que também nos caracterizou do ponto de vista da produção documental e respetiva intervenção pedagógica, criando documentos de avaliação que fugissem do tradicional “às vezes/algumas/muitas vezes realiza”, através da discriminação de componentes críticas e objetivos comportamentais a observar/avaliar nos alunos. É certo que este método nos obrigou ao estudo autónomo e investimento de tempo, mas posteriormente facilitou-nos o processo de observação e avaliação.

Este compromisso perante as aprendizagens dos alunos reflete-se por termos estado igualmente comprometidos com as nossas próprias aprendizagens. Desde o primeiro dia de EP que transmitimos à professora orientadora que nos queríamos situar na coluna da Mestria em todas as áreas de intervenção. Para esse fim, demonstrámos ao longo do EP capacidade de trabalho, compromisso e responsabilidade, através de uma atitude humilde e reflexiva, na busca de ultrapassarmos todas as nossas dificuldades.

Na relação estabelecida com os alunos não nos limitámos ao espaço físico da aula, procurando manter contacto com estes através da plataforma Microsoft Teams, enviando atividades para estes realizarem nas interrupções letivas.

No seio do grupo disciplinar e núcleo de estágio a nossa atitude primou pela partilha, crítica (construtivista) e reflexão. Promovemos o trabalho em equipa não só através da vertente profissional, mas também no estabelecimento das relações humanas de proximidade, contribuindo positivamente para um ambiente propício à aprendizagem.

Nesta linha de pensamento, demonstrámos nos diversos conselhos de turma a vontade de realizar um Domínio de Autonomia Curricular (DAC), por entendermos de se tratar uma experiência enriquecedora para os alunos. Após conversarmos com o professor de Geografia nesse sentido, fomos convidados a participar numa visita de estudo interdisciplinar à Figueira da Foz e Coimbra - Encontros com o Mondego, tendo desenvolvido uma prova de Orientação/Peddy Paper, com o objetivo dos alunos ficarem a conhecer o Jardim Botânico da Universidade de Coimbra.

Comprovámos também a nossa disponibilidade e compromisso com a presença em três Conselhos de Turma, três reuniões do Grupo Disciplinar, uma reunião de Departamento e uma reunião das equipas Educativas (7ºs anos). Participámos também no Corta-Mato da Escola, na visita de estudo a Coimbra e Figueira da Foz para os 7ºs anos e na Taça Desporto Escolar em Mira.

Autoformação e desenvolvimento profissional

A curiosidade e interesse por saber mais devem estar constantemente presentes na profissionalidade docente. Consideramos fundamental a formação contínua do professor para poder dar resposta às dificuldades e barreiras que surgem diariamente. Este foi o nosso principal objetivo quando procurámos participar em ações de formação: desenvolver o nosso processo ensino-aprendizagem de forma contínua, objetivando melhorar a nossa intervenção nas diversas áreas do EP. Para esse propósito, participámos em todas as atividades/eventos de cariz obrigatório no âmbito do MEEFEBS (Aprendizagem em Serviço; Programa de Educação Olímpica; Bases Bibliográficas e Normas de Referenciação Bibliográfica e; 11º

Fórum Internacional das Ciências da EF) e procurámos de forma autónoma participar em ações de formação que considerámos relevantes, tais como: i) Ação de formação Inovar (anexo M): a ação teve como objetivo a explicação do funcionamento da plataforma, permitindo-nos auxiliar o professor assessorado ao cargo de diretor de curso em mais uma das tarefas; ii) Como criar Ambientes Escolares Fisicamente Ativos (anexo N): a ação teve como temática central o facto de as crianças serem cada vez mais analfabetas motoras. Na ação foram explicadas estratégias que permitam às escolas e respetiva comunidade educativa atuar no sentido de promover aprendizagens ativas; iii) Que papel para o feedback, para as rubricas e para os alunos na Avaliação Pedagógica? (anexo O): a participação na presente ação teve como objetivo o aprofundamento de temas com os quais contactámos diariamente no EP. As oradoras chamaram a atenção para a importância das informações recolhidas das tarefas de aprendizagem, avaliação formativa e autoavaliação servirem para o propósito da melhoria das aprendizagens através de feedback de qualidade e da reorientação da ação educativa, sem finalidades classificativas. Esta ação foi extremamente enriquecedora, permitindo-nos rever e assimilar a importância de colocar o aluno no centro do processo E-A através de uma participação ativa e reflexiva sobre este; iv) Let`s Talk About – A importância da Psicologia no alto rendimento (anexo P): na presente ação apresentaram-se algumas investigações que têm evidenciado correlações positivas entre as competências psicológicas e a performance desportiva. Ainda que se tenha falado do alto rendimento, diferente do contexto da Educação Física, retemos a importância do campo da psicologia no relacionamento com os próprios alunos e a interferência que este pode ter no desempenho motor.

Em conclusão, a formação contínua permitiu não só o desenvolvimento pessoal, como também uma melhor intervenção pedagógica nas diferentes áreas do EP.

Capítulo III – Aprofundamento do Tema-Problema

1. Nota introdutória

A presente investigação, no domínio da diferenciação pedagógica, surge no âmbito do Estágio Pedagógico (EP), unidade curricular inserida no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade Coimbra (FCDEF-UC).

Diferenciar o ensino é permitir que cada aluno desenvolva as suas capacidades ao seu ritmo, passando pela seleção apropriada de métodos de ensino adequados a cada situação, promovendo a igualdade de oportunidades de sucesso nos alunos (Heacox, 2006).

Na disciplina de Educação Física (EF), um dos instrumentos que o professor tem ao seu dispor é a manipulação dos grupos em que os alunos se integram e fazem prática. No presente estudo procurámos perceber de que forma essa manipulação interfere nas Necessidades Psicológicas Básicas (NPB) (dimensões autonomia, relacionamento e competência), um construto da motivação. Na nossa perspetiva trata-se de um tema extremamente pertinente, uma vez que de forma interdependente relaciona a diferenciação pedagógica (manipulação dos grupos) e a motivação, uma estratégia e uma finalidade, respetivamente, presentes no Programa Nacional de Educação Física (PNEF).

Deste modo, o objetivo do estudo é perceber o impacto que a alternância de prática em grupos homogéneos e heterogéneos tem nas NPB dos alunos e a sua relação com o sexo e nível de aptidão.

2. Enquadramento teórico

Um dos desafios do professor de EF passa pela capacidade de responder às diversas necessidades dos alunos, potenciando a aprendizagem de cada um, recorrendo-se, se possível, da diferenciação do ensino. Esta diferenciação, pressupõe que o professor modifique, adapte ou elabore novas abordagens de ensino, em respostas às necessidades, interesses e preferências de aprendizagem dos alunos.

Nesta perspetiva, torna-se fundamental uma clara definição de objetivos em função do conhecimento prévio e pormenorizado da turma (nível de aptidão; experiências anteriores; interesses), objetivando elaborar um plano diferenciado de aprendizagem, que permita a cada aluno fazer progressos em relação aos objetivos (Jarvis et al., 2017). Estes autores apresentam um conjunto de estratégias através das quais os professores podem projetar e ajustar as suas unidades didáticas na disciplina de EF, nomeadamente ao nível das

tarefas de aprendizagem, dos recursos e da formação de grupos, destacando a importância que a avaliação formativa tem na diferenciação contínua ao longo do processo E-A.

Centremo-nos, na definição de grupos mencionada anteriormente. Segundo o PNEF (2001), a formação de grupos é um elemento-chave na diferenciação do ensino, devendo privilegiar-se a interação de alunos com níveis de aptidão diferentes sem negligenciar, sempre que se verifique necessário à eficácia no processo E-A, a constituição homogênea de grupos.

Determinar as maneiras mais apropriadas de organizar os alunos, durante as atividades de aprendizagem, é uma tarefa-chave para os professores que implementam o ensino diferenciado, tornando-se muitas das vezes num dilema pedagógico (Clarke, 2014). Existem, na verdade, muitos fatores que podem influenciar a configuração dos grupos como seja o nível de aptidão, o sexo, o comportamento ou a motivação.

Alguns professores referem que a formação de grupos homogêneos, por nível de aptidão, permite que todos os alunos aprendam, progridam e alcancem resultados, desafiando-os de maneira ideal dentro de cada um dos níveis, devendo-se, no entanto, evitar a rotulação dos alunos (Wilkinson et al., 2016). Por outro lado, referem que a organização heterogênea, apesar de apresentar claros desafios pedagógicos, permite atender às necessidades de aprendizagem de diferentes alunos, considerando que os alunos mais aptos apoiam a aprendizagem dos restantes, em ambientes cooperativos (Lafont et al., 2017; Wilkinson & Penney, 2021).

Em resposta à formação de grupos, os alunos consideram que os grupos heterogêneos atendem a valores como a igualdade, respeito à diferença e inclusão, sendo uma estratégia de promoção de relações positivas (Wilkinson & Penney, 2022), aumentando as oportunidades de sucesso e atividade física para alunos de níveis de aptidão inferiores (Ward et al., 2019). Em contrapartida, e refutando os trabalhos anteriores, Hastie et al. (2017) verificaram que os alunos de nível inferior apresentaram taxas de sucesso e envolvimento no jogo inferiores quando estavam em grupos com alunos de nível superior (grupos heterogêneos). Os autores concluíram ainda que os alunos de nível superior podem evoluir em grupos homogêneos e heterogêneos, destacando que os alunos de nível inferior beneficiam apenas jogando contra alunos de nível semelhante (grupos homogêneos).

Refutando a ideia anterior, Mahedero et al. (2021) concluíram que independentemente do nível dos alunos e da sua organização, os alunos evidenciaram melhorias no conhecimento e desempenho do jogo.

Nesta linha de pensamento, parecem também não existir diferenças significativas no que se refere à alternância dos grupos (homogêneos vs heterogêneos) na motivação sentida pelos alunos nas aulas de EF, independentemente do seu nível de aptidão (Lentillon-Kaestner & Patelli, 2017).

Sabemos que a motivação é, em simultâneo, fator requisito de aprendizagem e objetivo de ensino da EF, sendo uma variável de extrema importância no decorrer do processo E-A (Godinho et al., 1999). Por isto, a questão dos grupos em que o aluno se insere deve ser objeto de cuidada deliberação pedagógica, e os seus efeitos na motivação merecedores de estudo empírico, questões estas induzidas pelo PNEF.

A motivação leva-nos assim à teoria da autodeterminação, uma estrutura ampla que pretende entender os fatores que facilitam ou prejudicam a motivação intrínseca, a motivação extrínseca autónoma e o bem-estar psicológico, estabelecendo a sua relevância direta para os ambientes educacionais (Ryan & Deci, 2020). Esta teoria argumenta especificamente que, para atingirem o seu potencial de aprendizagem, os indivíduos precisam de suporte às NPB, que se apresentam através de três componentes fundamentais: autonomia (capacidade de regular as suas próprias ações), competência (capacidade de eficácia na interação com o envolvimento) e relação (capacidade de procurar e desenvolver ligações e relações interpessoais) (Vlachopoulos & Michailidou, 2006; Pires et al., 2010).

Sabe-se que o comportamento do professor de EF, pode influenciar os padrões afetivos, cognitivos e comportamentais dos alunos. Neste entendimento vários estudos têm demonstrado que o professor deve evitar comportamentos de controlo (Bartholomew et al., 2018), uma vez que o apoio à autonomia gera maiores níveis de satisfação das NPB nos alunos bem como motivação intrínseca, emoções e pensamentos positivos sobre si mesmo, sua intenção de fazer atividade física no tempo livre e comportamento futuro em termos de prática desportiva (Maria Perez-Gonzalez et al., 2019).

Como tal, deve haver uma preocupação crescente no planeamento, organização e seleção de estratégias de trabalho que criem condições que aumentem a motivação intrínseca por meio da satisfação das NPB (Mariela Salazar-Ayala & Gastelum-Cuadras, 2020).

3. Metodologia

3.1 Objetivo e Hipóteses

A presente investigação tem como objetivo verificar se a alternância de prática em grupos homogêneos e heterogêneos, nas aulas de EF, tem impacto nas NPB (autonomia,

relação e competência) dos alunos. Para tal, foram definidas as seguintes hipóteses de partida:

Hipótese principal

- ✓ H0 - A média de cada uma das dimensões na primeira aplicação é igual à média de cada uma das dimensões da segunda aplicação.

Hipóteses secundárias

- ✓ H0 - As diferenças entre a primeira e a segunda aplicação para o sexo masculino são iguais às diferenças para o sexo feminino.
- ✓ H0 - As diferenças entre a primeira e a segunda aplicação para o nível de desempenho inferior são iguais às diferenças para o nível de desempenho superior.

3.2 Procedimentos

Para realização da presente investigação foi aplicado o questionário antes e após a metodologia de ensino (estudo do tipo teste-reteste). Em ambos os momentos, o instrumento de avaliação foi aplicado em condições semelhantes, tendo sido garantidas as condições adequadas para que os alunos pudessem estar concentrados durante o seu preenchimento.

A intervenção ocorreu ao longo de 5 semanas nas aulas de EF, UD de Voleibol, num total de 10 aulas (2 por semana: uma de 90m e uma de 45m). Em cada uma das aulas houve uma alternância intencional em agrupar os alunos atendendo aos seus respetivos níveis (grupos homogéneos e heterogéneos), de modo a que os alunos trabalhassem um mínimo de 40% e um máximo de 60% do tempo útil da aula em cada uma das formas.

Com o objetivo de caracterizar o processo experimental, foi observada uma aula por semana (45 minutos) no que se refere à densidade motora da aula (tabela 1) e quantidade/qualidade do *feedback* pedagógico (tabela 2). O registo foi realizado pelos colegas do núcleo de estágio através de fichas de observação e análise (anexo Q e R).

Tabela 1 - Média da densidade motora das aulas

Tempo	% do tempo útil da aula
Prática	79,7
Instrução	15
Organização	5,3

Tabela 2 - Feedback pedagógico por dimensão

	Dimensão	Média
Direção	Individual	19
	Grupo	10
	Turma	5
Objetivo	Avaliativo	6
	Interrogativo	8
	Descritivo	2
	Prescritivo	16
Forma	Visual	8
	Auditivo	21
	Cinestésico	10
Total por aula		35

Após análise das tabelas anteriores verifica-se que o período experimental concretizou-se em aulas suficientemente dinâmicas e com intervenção/controlo por parte do professor.

3.3 Instrumentos

Para a avaliação das NPB, foi aplicada a versão Portuguesa (Pires et al., 2010) do questionário *Basic Psychological Needs Exercise Scale* (Vlachopoulos & Michailidou, 2006) adaptada ao contexto da Educação Física, intitulada de *Basic Psychological Needs in Physical Education Scale* – Questionário de Avaliação das Necessidades Psicológicas Básicas em Educação Física (anexo S).

O questionário é constituído por 12 itens aos quais se responde numa escala do tipo Likert de 5 níveis, que variam entre 1 (“discordo totalmente”) e 5 (“concordo totalmente”). Os itens agrupam-se posteriormente em 3 dimensões (com 4 itens cada), que refletem as NPB da teoria da autodeterminação: autonomia, competência e relação.

3.4 Amostra

O presente estudo foi aplicado a uma turma do 7º ano do AET, com um total de 17 alunos dos quais 9 do sexo masculino e 8 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 11 e 14 anos, sendo a média de idades de 12,53.

O estudo foi aprovado pela direção do AET.

3.5 Análise de dados

A análise estatística descritiva (com recurso a média e desvio padrão) e inferencial foi realizada através do programa informático IBM SPSS Statistics 27. Tratando-se de uma

amostra reduzida eliminou-se a possibilidade de usar testes paramétricos. Desse modo, para verificar as diferenças entre aplicações para cada uma das dimensões, na globalidade da amostra, foi utilizado o teste não paramétrico de Wilcoxon. Relativamente às diferenças entre aplicações em função do sexo (masculino e feminino) e nível dos alunos (inferior e superior) foi aplicado o teste não paramétrico de Mann-Whitney.

O nível de significância estatística foi estabelecido em $p < 0,05$, com intervalo de confiança de 95%.

4. Apresentação e discussão dos resultados

A apresentação e discussão de resultados pretende dar resposta ao impacto que a alternância de prática em grupos homogêneos e heterogêneos teve nas NPB e respetivas dimensões.

Após análise da tabela 3, verificam-se melhorias da média na perceção da autonomia, relação e competência da primeira para a segunda aplicação. Apesar desse aumento, não há diferenças significativas entre as duas aplicações ($p=0,137$, $p=0,289$, $p=0,423$; $p \geq 0,05$), para cada uma das dimensões relativas às NPB, aceitando-se a hipótese principal do estudo.

Tabela 3 – Resultados da primeira e da segunda aplicação por dimensão

N = 17	AP1		AP2		P
	M	DP	M	DP	
Autonomia	3,69	0,47	3,92	0,59	0,137
Relação	4,10	0,91	4,34	0,75	0,289
Competência	3,88	0,59	4,03	0,40	0,423

Legenda: AP: primeira aplicação; AP2: segunda aplicação; M: média; DP: desvio padrão; *p*-valor: diferença significativa entre aplicações para $p < 0,05$

Quando analisamos as médias, em função do sexo, entre aplicações (tabela 4), observa-se um aumento das mesmas em cada uma das dimensões. Salienta-se o facto do sexo feminino apresentar valores de média superiores comparativamente ao sexo masculino em ambas as aplicações e diferentes dimensões. Estes resultados refutam por completo os de Rijo et al. (2014) e Navarro-Paton et al. (2018) que concluíram que os alunos do sexo masculino têm melhores médias nas perceções das três dimensões comparativamente aos de sexo feminino, nas aulas de EF.

Tabela 4 - Análise descritiva em função do sexo dos alunos

N = 17	Sexo	AP1		AP2	
		M	DP	M	DP
Autonomia	Feminino (N= 8)	3,78	0,18	4,06	0,18
	Masculino (N = 9)	3,61	0,15	3,81	0,22
Relação	Feminino (N= 8)	4,63	0,18	4,72	0,19
	Masculino (N = 9)	3,64	0,32	4	0,26
Competência	Feminino (N= 8)	3,97	0,18	4,09	0,12
	Masculino (N = 9)	3,81	0,23	3,97	0,16

Legenda: AP1: primeira aplicação; AP2: segunda aplicação; M: média; DP: desvio padrão

Ainda em função do sexo, e relativamente às diferenças entre aplicações, a tabela 5, mostra não haver diferenças estatisticamente significativas em cada uma das dimensões, uma vez que o valor de p é superior a 0,05 ($p=0,846$; $p=0,559$ e $p=0,961$). Desta forma, aceitamos a hipótese de que as diferenças entre aplicações para o sexo masculino são iguais às diferenças para o sexo feminino.

Tabela 5 - Diferenças entre aplicações em função do sexo

N = 17	Sexo	AP1 - AP2		P
		M	DP	
Autonomia	F (N = 8)	-0,28	0,16	0,846
	M (N = 9)	-0,19	0,28	
Relação	F (N = 8)	-0,94	0,29	0,559
	M (N = 9)	-0,36	0,35	
Competência	F (N = 8)	-0,13	0,16	0,961
	M (N = 9)	-0,17	0,31	

Legenda: AP1 - AP2: diferença entre a primeira e segunda aplicação; M: média; DP: desvio padrão; p-valor: diferença significativa entre aplicações para $p < 0,05$

Em função do nível dos alunos, ao analisarmos as médias das diferenças entre aplicações, na tabela 6, verificamos que na dimensão autonomia o nível inferior apresenta uma média de 0,16 e o superior uma média de -0,58. A diferença negativa apresentada corresponde a valores superiores da segunda aplicação em relação à primeira, verificando-se uma diferença para a concordância maior no nível superior, ou seja, os alunos deste nível tiveram uma maior percepção relativamente à autonomia comparativamente aos de nível inferior. É possível verificar esta situação através da análise da estatística descritiva presente na tabela 7, havendo um aumento da média de 3,47 para 4,06 da primeira para a segunda aplicação, na dimensão autonomia, nos alunos de nível superior. Ao invés, no nível inferior, verifica-se uma diminuição de 3,93 para 3,78.

Na tabela 6, verificamos também, que o valor de p é inferior a 0,05 na dimensão autonomia ($p=0,021$), havendo diferenças com significado estatístico. Isto leva-nos a rejeitar a hipótese nula, ou seja, o nível dos alunos tem interferência nos resultados da média da diferença entre a primeira e a segunda aplicação relativamente à dimensão autonomia.

Em contrapartida, verifica-se que o valor de p é superior a 0,05 nas restantes dimensões (relação e competência), não havendo diferenças com significado estatístico (aceitação da hipótese nula).

Tabela 6 - Diferenças entre aplicações em função do nível dos alunos

N = 17	Nível	AP1 - AP2		P
		M	DP	
Autonomia	Inferior (N= 8)	0,16	0,21	0,021
	Superior (N = 9)	-0,58	0,18	
Relação	Inferior (N= 8)	-0,13	0,31	0,743
	Superior (N = 9)	-0,33	0,32	
Competência	Inferior (N= 8)	0,19	0,21	0,167
	Superior (N = 9)	-0,44	0,25	

Legenda: AP1 - AP2: diferença entre a primeira e segunda aplicação; M: média; DP: desvio padrão; p-valor: diferença significativa entre aplicações para $p < 0,05$

Tabela 7 - Análise descritiva em função do nível dos alunos

N = 17	Nível	AP1		AP2	
		M	DP	M	DP
Autonomia	Inferior (N= 8)	3,93	0,09	3,78	0,27
	Superior (N = 9)	3,47	0,17	4,06	0,13
Relação	Inferior (N= 8)	4,13	0,40	4,25	0,32
	Superior (N = 9)	4,08	0,25	4,41	0,27
Competência	Inferior (N= 8)	4,15	0,21	3,97	0,17
	Superior (N = 9)	3,63	0,17	4,08	0,12

Legenda: AP1: primeira aplicação; AP2: segunda aplicação; M: média; DP: desvio padrão

Este dado é verdadeiramente interessante, uma vez que ao longo da lecionação da unidade didática, de forma intencional, quando os alunos se encontravam em grupos homogêneos a nossa intervenção era dirigida essencialmente para os alunos de nível inferior, sentindo a necessidade de lhes dar mais tempo de instrução (por exemplo). Na verdade, o que fazíamos era diferenciar o ensino dando autonomia aos alunos mais proficientes (nível superior) de modo a que estes regulassem a sua prática através do *feedback* inerente/intrínseco, centrando a nossa intervenção pedagógica nos alunos que apresentavam mais dificuldades. Após estes dados podemos depreender que uma maior diretividade por parte do professor aos alunos com mais necessidade, poderá levar a que os mesmos tenham

uma menor percepção de autonomia. Estamos perante um dilema: por um lado, torna-se fundamental adaptar as estratégias e realizar um acompanhamento efetivo aos alunos de nível inferior; por outro, objetiva-se que o professor dê o máximo de autonomia aos alunos nas suas aulas de EF. Na nossa perspetiva, deve existir um equilíbrio que simultaneamente permita ao aluno centrar-se na sua própria prestação e nas informações que lhe são dirigidas externamente. Assim, torna-se fundamental que o professor evite um comportamento de controlo (Bartholomew et al., 2018), dando mais autonomia aos alunos, uma vez que esta gera maiores níveis de satisfação das NPB e motivação intrínseca (Maria Perez-Gonzalez et al., 2019).

Outro dado curioso, agora na dimensão competência, foi o facto dos alunos de nível inferior terem uma maior percepção de competência comparativamente aos alunos de nível superior na primeira aplicação. Esta situação leva-nos a concluir que existe alguma disparidade entre aquilo que os alunos percecionam e a realidade em que se encontram. Após a intervenção, e analisando as médias da segunda aplicação, a média no nível inferior diminuiu e a média do nível superior aumentou comparativamente à primeira avaliação na respetiva dimensão em análise (competência). Esta situação, leva-nos a concluir que a alternância dos grupos (homogéneos/heterogéneos) permitiu que os alunos tivessem uma maior consciência do nível em que se encontravam, favorecendo a percepção dos alunos de nível superior (3,63 para 4,08) e diminuindo a percepção de competência para os alunos de nível inferior (4,15 para 3,97).

5. Síntese conclusiva

Os resultados permitem-nos afirmar que a alternância de prática em grupos homogéneos e heterogéneos, nas aulas de EF, tem um impacto positivo nas NPB (autonomia, relação e competência) dos alunos, numa intervenção de apenas 5 semanas.

Estes indicadores fornecem dados interessantes aos professores para que estes possam programar o ensino, uma vez que trata de dois conceitos fundamentais à eficácia do processo E-A: por um lado a formação de grupos é uma estratégia a partir do qual o professor pode diferenciar o ensino e, por outro, esta formação permite aumentar os índices de motivação dos alunos, uma variável de extrema importância na predisposição para aprender. Estas conclusões vão ao encontro do que induz o PNEF, permitindo-nos afirmar que a estratégia da alternância de prática em grupos parecer ser eficaz e de viável utilização nas aulas de EF.

Visto que existem divergentes opiniões de professores e alunos no que se refere à constituição de grupos nas suas vantagens e percepções, esta alternância poderá ser uma estratégia e solução que favorece os diferentes níveis de alunos, uma vez que na mesma aula os alunos têm a possibilidade de trabalhar nas duas formas distintas.

Agrupar os alunos atendendo aos seus respectivos níveis é apenas um dispositivo do qual o professor se pode e deve servir, porém, torna-se fundamental que o mesmo, durante a sua prática pedagógica, equacione a importância da sua intervenção. Esta situação é bem visível nos dados obtidos relativamente à dimensão autonomia, em função do nível dos alunos. Podemos constatar que uma maior diretividade do professor em resposta às necessidades dos alunos de nível inferior traduziu-se numa diminuição na percepção da autonomia entre aplicações. Este dado permite-nos concluir que há uma relação inversa entre estes conceitos, devendo o professor encontrar um equilíbrio que beneficie o processo E-A dos alunos. Com isto, não queremos negligenciar a importância do professor diferenciar o ensino, como por exemplo, dar um maior tempo de instrução aos alunos com mais dificuldades. Ainda assim, estas ideias mencionadas anteriormente acabam por contrastar com os achados de Krijgsman et al. (2021) que verificaram que o *feedback* não interfere na satisfação das NPB.

Não obstante, torna-se fundamental que o professor evite um comportamento de controlo (Bartholomew et al., 2018), dando mais autonomia aos alunos, uma vez que esta gera maiores níveis de satisfação das NPB e motivação intrínseca (Maria Perez-Gonzalez et al., 2019) e, é um dos objetivos do ensino da EF.

Paralelamente, concluímos que esta alternância permitiu que os alunos se situem no seu processo E-A, aproximando a sua percepção de competência da realidade relativamente ao nível em que se encontram. Este dado torna-se interessante, permitindo que os alunos tenham a consciencialização dos seus pontos fortes e oportunidades de melhoria para que possam ser parte ativa do seu processo E-A. Acreditamos que a diminuição de percepção de competência no nível inferior possa também ter sido influenciada pela própria unidade didática em questão, uma vez que a incapacidade de sustentação da bola no ar inviabiliza por completo o sucesso nas tarefas.

Sumariamente, no nosso entender, deve haver uma preocupação por parte do professor para além da formação de grupos, nomeadamente no planeamento e condução do ensino, visando uma intervenção pedagógica tão coletiva quanto possível, e tão individualizada ou diferenciada quanto necessária, promovendo estratégias de apoio à autonomia, competência, e relacionamento nos alunos independentemente do nível em que

estes se encontrem. O professor deve refletir permanentemente sobre a importância de promover uma adequada satisfação das NPB, como forma de motivar os alunos durante as aulas de EF (Leo et al., 2022).

Numa futura investigação, tornar-se-ia interessante verificar as diferenças nas NPB em alunos que apenas trabalhassem em grupos homogéneos e alunos que apenas trabalhassem em grupos heterogéneos.

Conclusão

O final do EP conduz-nos à reflexão do trabalho realizado ao longo do ano letivo, tendo como referência as nossas expectativas iniciais e, a relação entre os objetivos propostos e alcançados.

No âmbito do EP, e independentemente da área de intervenção, procurámos ter sempre uma atitude proativa, resiliente e de compromisso com as nossas aprendizagens e dos alunos. Esta atitude permitiu-nos atingir grande parte dos objetivos a que nos propusemos no início do ano letivo, que se basearam em alcançar a coluna da Mestria presente no GEP em cada uma das áreas (Atividades de Ensino-Aprendizagem, Atividades de Organização e Gestão Escolar, Projetos e Parcerias Educativas, e Atitude Ético-Profissional).

A área 1 “Atividades de Ensino-Aprendizagem” foi, sem dúvida, a área onde investimos mais tempo ao longo do EP, fruto das inúmeras tarefas associadas a cada um dos domínios da intervenção pedagógica. Nesta área foi possível, em contexto real, colocar em prática todos os conhecimentos adquiridos ao longo do MEEFEBS nomeadamente ao nível do planeamento, condução e avaliação do ensino. Caracterizada por um conjunto de tarefas a desempenhar de carácter obrigatório, as atividades realizadas nesta área permitiram-nos realizar um conjunto de reflexões, visando a deteção dos nossos pontos fortes e as nossas fragilidades/oportunidades de melhoria, de modo a melhorar as intervenções subsequentes. Consideramos que ao longo do tempo houve uma melhoria da nossa intervenção não só pelo facto de realizarmos as reflexões das nossas aulas, mas, também, pela observação e análise das aulas dos colegas estagiários e professores do grupo disciplinar, existindo muitas das vezes momentos reflexivos e de partilha, que nos permitiram evoluir.

Superámos as nossas expectativas iniciais, sentindo-nos verdadeiramente parte integrante da comunidade educativa. A maioria dos objetivos a que nos propusemos foram alcançados, tendo sempre como foco os alunos e o seu processo E-A. O balanço que fazemos é positivo havendo uma evolução gradual ao longo do EP, no que se refere à produção de

documentos (unidades didáticas, planos de aula e instrumentos de avaliação) e à intervenção pedagógica, mais concretamente na percepção da interação entre as diferentes dimensões (instrução, gestão e clima/disciplina) e a influência que as mesmas estabeleciam entre si.

O trabalho desenvolvido ao longo da área 2 “Atividades de Organização e Gestão Escolar”, permitiu ter a percepção do trabalho amplo que se destina aos cargos de gestão intermédia, concretamente o de diretor de curso, percebendo desse modo o funcionamento e complexidade das escolas relativamente a esta temática.

Destacamos a importância da realização do projeto de assessoria, no início do ano letivo, uma vez que nos permitiu realizar o enquadramento e perfil funcional do cargo, a definição de objetivos e as respetivas tarefas, meios e instrumentos para a sua consecução. Este documento serviu constantemente de suporte ao nosso trabalho, de modo a percebermos os objetivos que estavam a ser alcançados e faltavam alcançar.

Ao longo da assessoria apercebemo-nos da importância que o cargo ocupa na escola e a versatilidade de competências que o mesmo exige do professor. Trata-se de um cargo que toca várias questões curricular e pedagógicas e, como tal, o cumprimento das tarefas da responsabilidade do professor implica a envolvimento de vários agentes da comunidade educativa, como encarregados de educação, alunos e diversos professores.

Posto isto, concluímos que se torna fundamental a disponibilidade e partilha de todos os agentes, permitindo um processo colaborativo entre todos, tendo em vista a aprendizagem profissional e respetivo sucesso dos alunos. De forma concreta, sentimos que a partilha e colaboração entre professores, muitas das vezes, permitiu a otimização de processos e procedimentos, atenuando a percepção do trabalho burocrático associado ao cargo.

Em conclusão, ao longo do processo de assessoria realizámos um acompanhamento ativo e sistemático, que nos permitiu atingir todos os objetivos previstos no projeto de assessoria e ter consciência que o trabalho desenvolvido pelo professor vai muito além de lecionar aulas.

No que concerne à área 3 “Projeto e Parcerias Educativas” consideramos que todos os projetos desenvolvidos nos permitiram desenvolver competências de conceção, construção, desenvolvimento, planificação e avaliação.

No nosso entender fomos mais além do solicitado no GEP, procurando basear e sustentar todas as nossas decisões em bibliografia científica, visando uma intervenção eficaz e eficiente em todas as fases dos respetivos projetos. Sumariamente, todas as ações que proporcionámos aos alunos foram pertinentes e de elevado valor pedagógico, permitindo-lhes momentos de participação ativa e aquisição de conhecimentos e competências

fundamentais ao processo E-A. Acreditamos que esta área de intervenção deve ser devidamente explorada nas escolas, possibilitando aos professores apresentar diversas temáticas que por vezes são esquecidas, mas ao mesmo tempo cruciais no seio da comunidade educativa. Deste modo, esta área parece-nos uma oportunidade de aquisição de competências suplementares ao processo E-A dos alunos, com a possibilidade de integrar ativamente estes na planificação e realização de projetos.

Relativamente à área 4 “Atitude Ético-Profissional”, procurámos que esta mesma atitude mencionada estivesse presente de forma transversal nas diferentes áreas e dimensões da intervenção pedagógica. Desde o dia 1 de setembro de 2021, que nos comprometemos a dar o nosso melhor na realização de todas as tarefas previstas para o EP, tendo sempre como objetivo proporcionar as melhores aprendizagens aos alunos.

Em conclusão, o EP permitiu-nos, pela primeira vez, estar em contacto com a realidade do ensino da EF e todas as suas particularidades inerentes à profissionalidade docente. Ser professor vai muito para além de simplesmente “dar aulas”, existindo um conjunto de áreas de intervenção às quais deve dar resposta, visando o desenvolvimento e integração de todos os agentes da comunidade educativa. Consideramos que este ano apenas se apresenta como o início de uma carreira docente, estando sensibilizados para a importância de uma formação contínua e especializada, para que seja possível a realização de uma intervenção pedagógica de excelência.

Referências Bibliográficas

- Araújo, F., & Diniz, J. A. (2017). A avaliação [formativa] em Educação Física. Breve síntese sobre a investigação realizada nos últimos 25 anos. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 39, 53–64.
- Balyi, I., & Hamilton, A. (2004). Long-term Athlete Development: Trainability in Childhood and Adolescence. United States Olympic Committee - US Youth Soccer
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Mouratidis, A., Katartzi, E., Thogersen-Ntoumani, C., & Vlachopoulos, S. (2018). Beware of your teaching style: A school-year long investigation of controlling teaching and student motivational experiences. *Learning and Instruction*, 53, 50–63. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.07.006>
- Carneiro, A. da G. dos S. A. (2006). Supervisão escolar e gestão intermédia: Um estudo sobre as percepções dos coordenadores de departamento curricular.
- Clarke, M. (2014). Dialectics and dilemmas: Psychosocial dimensions of ability grouping policy. *Critical Studies in Education*, 55(2), 186–200. <https://doi.org/10.1080/17508487.2014.891146>
- Feio, R. (2008). Gestão de Projectos com o Microsoft Project 2007. Lisboa: FCA.
- Fitzgerald, T. (2009). The Tyranny of Bureaucracy: Continuing Challenges of Leading and Managing from the Middle. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(1), 51–65
- Fonseca, F. de S., Siqueira, M. B., Bruzi, A. T., Fialho, J. V., Ugrinowitsch, H., & Benda, R. N. (2008). Demonstração e prática mental na aquisição de habilidades motoras. *Motricidade*, 4(2), 61–66. [https://doi.org/10.6063/motricidade.4\(2\).512](https://doi.org/10.6063/motricidade.4(2).512)
- Godinho, M., Mendes, R., Melo, F., & Barreiros, J. (1999). *Controlo Motor e Aprendizagem: Fundamentos e Aplicações*. Faculdade Motricidade Humana
- Graça, A. & Oliveira, J. O ensino dos jogos desportivos. FCDEF-UP, 1994.
- Hastie, P. A., Ward, J. K., & Brock, S. J. (2017). Effect of graded competition on student opportunities for participation and success rates during a season of Sport Education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(3), 316–327. <https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1203888>
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação Curricular na Sala de Aula Como efectuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto Editora.
- Januário, N., Rosado, A., Riveiro, I. M., Gallego, J., & Parra, J. M. A. (2015). Retención de la información transmitida por el profesor en las clases de educación física en función

- de las características de la información. *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje*, 38(1), 226–242.
- Jarvis, J. M., Pill, S. A., & Noble, A. G. (2017). Differentiated Pedagogy to Address Learner Diversity in Secondary Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 88(8), 46–54. <https://doi.org/10.1080/07303084.2017.1356771>
- Krijgsman, C., Mainhard, T., Borghouts, L., van Tartwijk, J., & Haerens, L. (2021). Do goal clarification and process feedback positively affect students' need-based experiences? A quasi-experimental study grounded in Self-Determination Theory. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(5), 483–503. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1823956>
- Kvam, E. K. (2021). Knowledge development in the teaching profession: An interview study of collective knowledge processes in primary schools in Norway. *Professional Development in Education*, 0(0), 1–13. <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1876146>
- Lafont, L., Rivière, C., Darnis, F., & Legrain, P. (2017). How to structure group work? Conditions of efficacy and methodological considerations in physical education. *European Physical Education Review*, 23(3), 327–338. <https://doi.org/10.1177/1356336X15626639>
- Lentillon-Kaestner, V., & Patelli, G. (2017). The Effect of Alternating Grouping Forms on the Pleasure Felt in Physical and Sports Education. *Staps-Sciences Et Techniques Des Activites Physiques Et Sportives*, 38(116), 61–74. <https://doi.org/10.3917/sta.116.0061>
- Leo, F. M., Mouratidis, A., Pulido, J. J., López-Gajardo, M. A., & Sánchez-Oliva, D. (2022). Perceived teachers' behavior and students' engagement in physical education: The mediating role of basic psychological needs and self-determined motivation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(1), 59–76. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1850667>
- Lloyd, R. S., & Oliver, J. L. (2012). The Youth Physical Development Model: A New Approach to Long-Term Athletic Development. *Strength & Conditioning Journal*, 34(3), 61–72.
- Mahedero, M. P., Calderon, A., Hastie, P., & Arias-Estero, J. L. (2021). Grouping Students by Skill Level in Mini-Volleyball: Effect on Game Performance and Knowledge in Sport Education. *Perceptual and Motor Skills*, 128(4), 1851–1871. <https://doi.org/10.1177/00315125211021812>

- Manuel Lopez-Pastor, V., Kirk, D., Lorente-Catalan, E., MacPhail, A., & Macdonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: A review of international literature. *Sport Education and Society*, 18(1), 57–76. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.713860>
- Maria Perez-Gonzalez, A., Valero-Valenzuela, A., Antonio Moreno-Murcia, J., & Javier Sanchez-Alcaraz, B. (2019). Systematic Review of Autonomy Support in Physical Education. *Apunts Educacion Fisica Y Deportes*, 138, 51–61. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2019/4\).138.04](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2019/4).138.04)
- Mariela Salazar-Ayala, C., & Gastelum-Cuadras, G. (2020). Self-determination Theory in the Physical Education context: A systematic review. *Retos-Nuevas Tendencias En Educacion Fisica Deporte Y Recreacion*, 38, 838–844.
- Martins, J., Gomes, L., & Costa, F. (2017). Técnicas de ensino para uma educação física de qualidade. Em *Educação Física Escolar: Referenciais para o ensino de qualidade* (pp. 52–83). Belo Horizonte.
- Matos, R. (2016). *Manipulação de constrangimentos, percepção de affordances, descoberta de soluções coordenativas funcionais: Investigando e introduzindo alterações no comportamento motor*.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education*.
- Moura, A., Silva, A., Graça, A., & Batista, P. (2021). El valor de la evaluación para el aprendizaje en la enseñanza de la educación física. *Ebalonmano Com*, 3(17), 211–222.
- Navarro-Paton, R., Lago-Ballesteros, J., Basanta-Camino, S., & Arufe Giraldez, V. (2018). Assessment of the basic psychological needs in physical education according to age, gender and educational stage. *Journal of Human Sport and Exercise*, 13(3), 710–719. <https://doi.org/10.14198/jhse.2018.133.20>
- Nguyen, D., & Ng, D. (2020). Teacher collaboration for change: Sharing, improving, and spreading. *Professional Development in Education*, 46(4), 638–651. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1787206>
- Nobre, P. (2021). *Currículo e Avaliação em Educação Física: um manual pedagógico*. Coimbra: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. ISBN: 978-989-54639-9-2 (e-book: 978-989-53189-0-2).
- Phillips, J., & Gully, S. (2011). *Organizational Behavior : Tools for Success*. Ohio: Cengage Learning.

- Piéron, M. (2005). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas* (2ª Edición). INDE.
- Pires, A., Cid, L., Chicau Borrego, C., Alves, J., & Silva, C. (2010). Validação Preliminar de um Questionário para Avaliar as Necessidades Psicológicas Básicas em Educação Física. *Motricidade*, 6, 33–51. [https://doi.org/10.6063/motricidade.6\(1\).157](https://doi.org/10.6063/motricidade.6(1).157)
- Renshaw, I., & Chow, J.-Y. (2019). A constraint-led approach to sport and physical education pedagogy. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 24(2), 103–116.
- Rijo, A. G., Moreno, J. H., Herráez, I. M., & Medina, S. G. (2014). Necesidades psicológicas básicas en Educación Física según el género y el curso del estudiante. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 159–167. <https://doi.org/10.6018/rie.32.1.172311>
- Rosado, A., Colaço, C., & Romero, F. (2002). Avaliação das Aprendizagens: Fundamentos e aplicações no domínio das actividades físicas. *Omniserviços*.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Ryan, S., Maina, M., & Mokgwathi, M. (2016). Strategies for More Effective Demonstrations. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 87(4), 56–57.
- Schmidt, R., & Lee, T. (2016). Organização e Programa da Prática: Como a Estrutura da Prática Influencia a Aprendizagem. Em *Aprendizagem e performance motora: Dos princípios à aplicação* (5ª.ed., pp. 228–253). Artmed.
- Siedentop, D. (2008). *Aprender a Enseñar la Educación Física* (Segunda edición). INDE.
- Tani, G., Bruzi, A. T., Bastos, F. H., & Chiviacowsky, S. (2011). *O estudo da demonstração em aprendizagem motora: Estado da arte, desafios e perspectivas*. 12.
- Vlachopoulos, S., & Michailidou, S. (2006). Development and Initial Validation of a Measure of Autonomy, Competence, and Relatedness in Exercise: The Basic Psychological Needs in Exercise Scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 10(3), 179–201. https://doi.org/10.1207/s15327841mpep1003_4
- Ward, J. K., Hastie, P. A., & Strunk, K. (2019). Effects of Ability Grouping on Students' Game Performance and Physical Activity. *Journal of Teaching in Physical Education*, 38(3), 187–198. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2018-0140>

- Wilkinson, S. D., & Penney, D. (2021). Mixed-ability grouping in physical education: Investigating ability and inclusivity in pedagogic practice. *Sport, Education and Society*, 0(0), 1–14. <https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1919612>
- Wilkinson, S. D., & Penney, D. (2022). ‘The participation group means that I’m low ability’: Students’ perspectives on the enactment of ‘mixed-ability’ grouping in secondary school physical education. *British Educational Research Journal*, 0, 1–20. <https://doi.org/10.1002/berj.3802>
- Wilkinson, S., Penney, D., & Allin, L. (2016). Setting and within-class ability grouping: A survey of practices in physical education. *European Physical Education Review*, 22(3), 336–354. <https://doi.org/10.1177/1356336X15610784>

Documentos Agrupamento de Escolas de Tábua

Documento Orientador da Educação Física, Agrupamento de Escolas de Tábua.

Plano de Funcionamento da Educação Física, Agrupamento de Escolas de Tábua.

Projeto de Desenvolvimento Curricular, Agrupamento de Escolas de Tábua.

Projeto Educativo do Agrupamento, Agrupamento de Escolas de Tábua.

Regimento Interno do Grupo Disciplinar, Agrupamento de Escolas de Tábua.

Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas de Tábua.

Regulamento Interno do Grupo Disciplinar de Educação Física, Agrupamento de Escolas de Tábua.

Legislação Consultada

Decreto-Lei n.º 75/2008, 22 de abril

Decreto-Lei n.º 54/2018, 6 de julho

Decreto Lei nº240/2001, 30 de agosto

Decreto-Lei nº55/2018, 6 de julho

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho

Portaria n.º 235-A/2018, 23 de agosto

Portaria n.º 223-A/2018, 3 de agosto

Anexos

Anexo A - Distribuição das matérias de ensino
Versão 1

1º PERÍODO																											
Mês	SETEMBRO						OUTUBRO						NOVEMBRO						DEZEMBRO								
Semana	Semana 1		Semana 2		Semana 3		Semana 4		Semana 5		Semana 6		Semana 7		Semana 8		Semana 9		Semana 10		Semana 11		Semana 12		Semana 13		
Dia da semana	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	
Dia do mês	20	23	27	30	4	7	11	14	18	21	25	28	1	4	8	11	15	18	22	25	29	2	6	9	13	16	
Nº Aula UD	1 e 2	3	4 e 5	6	7 e 8	9	10 e 11	12	1 e 2	3	4 e 5	6		7	8	1	2	3 e 4	5	6 e 7	1	2 e 3	4	5 e 6	7	8 e 9	10
UD - Atividades Físicas	AVALIAÇÃO FORMATIVA INICIAL						ATLÉTISMO						ANDEBOL						TÊNIS DE MESA								
UD - Aptidão Física	AVALIAÇÃO FORMATIVA INICIAL												F														
Resistência																											
Força																											
Velocidade																											
Flexibilidade																											
Coordenação																											
Nº Aula Ano Letivo	1 e 2	3	4 e 5	6	7 e 8	9	10 e 11	12	13 e 14	15	16 e 17	18	19	20 e 21	22	23 e 24	25	26 e 27	28	29 e 30	31	32 e 33	34	35 e 36	37		
Rotação espaço	R1	R1	R2	R2	R3	R3	R1	R1	R2	R2	R3	R3	P2	E1	P2	E1	P1	P2	E1	P1	E1	P1	E1	P1	P2	E1	
	P2	E1	P2	E1	P1	P2	P1	P2	E1	P1	E1	P1	P2	E1	P2	E1	P1	P2	E1	P1	P2	E1	P1	E1	P1	E1	
2º PERÍODO																											
Mês	JANEIRO						FEVEREIRO						MARÇO						ABRIL								
Semana	Semana 14		Semana 15		Semana 16		Semana 17		Semana 18		Semana 19		Semana 20		Semana 21		Semana 22		Semana 23		Semana 24		Semana 25		Semana 26		Semana 27
Dia da semana	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª
Dia do mês	3	6	10	13	17	20	24	27	31	3	7	10	14	17	21	24	28	3	7	10	14	17	21	24	28	31	4
Nº Aula da UD	1 e 2	3	4 e 5	6	7 e 8	9	10 e 11	12	13 e 14	15	16 e 17	1	2 e 3	4	5 e 6	7		8	9 e 10	11	12 e 13	14	1 e 2	3	4 e 5	6	7 e 8
UD - Atividades Físicas	GINÁSTICA						VOLEIBOL						DANÇAS TRAD. PORTUGUESAS														
UD - Aptidão Física													F														
Resistência																											
Força																											
Velocidade																											
Flexibilidade																											
Coordenação																											
Nº Aula Ano Letivo	38 e 39	40	41 e 22	43	44 e 45	46	47 e 48	49	50 e 51	52	53 e 54	55	56 e 57	58	59 e 60	61	62	63 e 64	65	66 e 67	68	69 e 70	71	72 e 73	74	75 e 76	
Rotação espaço	R1	R2	R2	R3	R3	R1	R1	R2	R2	R3	R3	P2	E1	P2	E1	P1	P2	E1	P1	P2	E1	P1	P2	E1	P1	P2	E1
	P2	E1	P1	P2	P1	P2	E1	P1	E1	P1	P2	E1	P2	E1	P1	P2	E1	P1	P2	E1	P1	P2	E1	P1	P2	E1	P1
3º PERÍODO																											
Mês	ABRIL				MAIO								JUNHO														
Semana	Semana 28		Semana 29		Semana 30		Semana 31		Semana 32		Semana 33		Semana 34		Semana 35		Semana 36										
Dia da semana	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª										
Dia do mês	18	21	25	28	2	5	9	12	16	19	23	26	30	2	6	9	13										
Nº Aula da UD		1		2	3 e 4	5	6 e 7	8	9 e 10	11	1 e 2	3	4 e 5	6	7 e 8	1 e 9	9										
UD - Atividades Físicas					ORIENTAÇÃO								GOLF				Canoagem										
UD - Aptidão Física	F				F																						
Resistência																											
Força																											
Velocidade																											
Flexibilidade																											
Coordenação																											
Nº Aula Ano Letivo	77		78	79 e 80	81	82 e 83	84	85 e 86	87	88 e 89	90	91 e 92	93	94 e 95	96-104	105 e 106											
Rotação espaço	R2	R3	R3	R1	R1	R2	R2	R3	R3	P1	P2	E1	P1	P2	E1	P1	E1										
	P1	P2	E1	P1	E1	P1	P2	E1	P2	E1	P1	P2	E1	P1	P2	E1	P1										



1 2 9 0
FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

1º PERÍODO																														
Mês	SETEMBRO						OUTUBRO						NOVEMBRO						DEZEMBRO											
Semana	Semana 1		Semana 2		Semana 3		Semana 4		Semana 5		Semana 6		Semana 7		Semana 8		Semana 9		Semana 10		Semana 11		Semana 12		Semana 13					
Dia da semana	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª				
Dia do mês	20	23	27	30	4	7	11	14	18	21	25	28	1	4	8	11	15	18	22	25	29	2	6	9	13	16				
Nº Aula UD	1 e 2	3	4 e 5	6	7 e 8	9	10 e 11	12	1 e 2	3	4 e 5	6		7	8 e 9	10	1 e 2	3	1 e 4	5	2 e 6	7	3 e 8	4	5 e 9	6				
UD - Atividades Físicas	AVALIAÇÃO FORMATIVA INICIAL												ATLETISMO						ANDEBOL						DANÇA				TRAD.	
UD - Aptidão Física	AVALIAÇÃO FORMATIVA INICIAL																													
Resistência																														
Força																														
Velocidade																														
Flexibilidade																														
Coordenação																														
Nº Aula Ano Letivo	1 e 2	3	4 e 5	6	7 e 8	9	10 e 11	12	13 e 14	15	16 e 17	18		19	20 e 21	22	23 e 24	25	26 e 27	28	29 e 30	31	32 e 33	34	35 e 36	37				
Rotação espaço	R1	R1	R2	R2	R3	R3	R1	R1	R2	R2	R3	R3	R1	R1	R2	R2	R3	R3	R1	R1	R2	R2	R3	R3	R1	R1				
	P2	E1	P2	E1	P1	P2	P1	P2	E1	P1	E1	P1	P2	E1	P2	E1	P1	P2	E1	P1	P2	E1	P1	E1	P1	E1				
2º PERÍODO																														
Mês	JANEIRO						FEVEREIRO						MARÇO						ABRIL											
Semana	Semana 14		Semana 15		Semana 16		Semana 17		Semana 18		Semana 19		Semana 20		Semana 21		Semana 22		Semana 23		Semana 24		Semana 25		Semana 26		Semana 27			
Dia da semana	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª			
Dia do mês	3	6	10	13	17	20	24	27	31	3	7	10	14	17	21	24	28	3	7	10	14	17	21	24	28	31	4			
Nº Aula da UD	1 e 2	3	4 e 5	6	7 e 8	9	10 e 11	12	13 e 14	15	16 e 17	1	2 e 3	4	5 e 6	7		8	9 e 10	11	12 e 13	14	1 e 2	3	4 e 5	6	7 e 8			
UD - Atividades Físicas	GINÁSTICA												VOLEIBOL						TÊNIS DE MESA											
UD - Aptidão Física																														
Resistência																														
Força																														
Velocidade																														
Flexibilidade																														
Coordenação																														
Nº Aula Ano Letivo	38 e 39	40	41 e 22	43	44 e 45	46	47 e 48	49	50 e 51	52	53 e 54	55	56 e 57	58	59 e 60	61		62	63 e 64	65	66 e 67	68	69 e 70	71	72 e 73	74	75 e 76			
Rotação espaço	R1	R2	R2	R3	R3	R1	R1	R2	R2	R3	R3	R1	R1	R2	R2	R3	R3	R1	R1	R2	R2	R3	R3	R1	R1	R2	R2			
	P2	E1	P1	P2	E1	P1	P2	E1	P1	P2	E1	P2	E1	P1	P2	E1	P1	P2	E1	P1	P2	E1	P1	P2	E1	P1	P2			
3º PERÍODO																														
Mês	ABRIL				MAIO								JUNHO																	
Semana	Semana 28		Semana 29		Semana 30		Semana 31		Semana 32		Semana 33		Semana 34		Semana 35		Semana 36													
Dia da semana	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª													
Dia do mês	18	21	25	28	2	5	9	12	16	19	23	26	30	2	6	9	13													
Nº Aula da UD		1	2	3 e 4	5	6 e 7	8	9 e 10	11	1 e 2	3	4 e 5	6	7 e 8	1 e 9	9														
UD - Atividades Físicas	ORIENTAÇÃO																GOLF				Canoagem									
UD - Aptidão Física																														
Resistência																														
Força																														
Velocidade																														
Flexibilidade																														
Coordenação																														
Nº Aula Ano Letivo	77		78	79 e 80	81	82 e 83	84	85 e 86	87	88 e 89	90	91 e 92	93	94 e 95	96-104	105 e 106														
Rotação espaço	R2	R3	R3	R1	R1	R2	R2	R3	R3	R1	R1	R2	R2	R3	R3	R1														
	P1	P2	E1	P1	E1	P1	P2	E1	P2	E1	P1	P2	E1	P1	P2	E1														



FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

1º PERÍODO																														
Mês	SETEMBRO						OUTUBRO						NOVEMBRO						DEZEMBRO											
Semana	Semana 1		Semana 2		Semana 3		Semana 4		Semana 5		Semana 6		Semana 7		Semana 8		Semana 9		Semana 10		Semana 11		Semana 12		Semana 13					
Dia da semana	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª				
Dia do mês	20	23	27	30	4	7	11	14	18	21	25	28	1	4	8	11	15	18	22	25	29	2	6	9	13	16				
Nº Aula UD	1 e 2	3	4 e 5	6	7 e 8	9	10 e 11	12	1 e 2	3	4 e 5	6		7	8 e 9	10	1 e 2	3	1 e 4	5	2 e 6	7	3 e 8	4	5 e 9	6				
UD - Atividades Físicas	AVALIAÇÃO FORMATIVA INICIAL												ATLETISMO						ANDEBOL						DANÇA				TRAD.	
UD - Aptidão Física	AVALIAÇÃO FORMATIVA INICIAL												F																	
Resistência																														
Força																														
Velocidade																														
Flexibilidade																														
Coordenação																														
Nº Aula Ano Letivo	1 e 2	3	4 e 5	6	7 e 8	9	10 e 11	12	13 e 14	15	16 e 17	18		19	20 e 21	22	23 e 24	25	26 e 27	28	29 e 30	31	32 e 33	34	35 e 36	37				
Rotação espaço	R1	R1	R2	R2	R3	R3	R1	R1	R2	R2	R3	R3		R1	R1	R2	R2	R3	R3	R1	R1	R2	R2	R3	R3	R1				
	P2	E1	P2	E1	P1	P2	E1	P1	P2	E1	P1	P2		P2	E1	P2	E1	P1	P2	E1	P1	P2	E1	P1	P2	E1				
2º PERÍODO																														
Mês	JANEIRO						FEVEREIRO						MARÇO						ABRIL											
Semana	Semana 14		Semana 15		Semana 16		Semana 17		Semana 18		Semana 19		Semana 20		Semana 21		Semana 22		Semana 23		Semana 24		Semana 25		Semana 26					
Dia da semana	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª				
Dia do mês	10	13	17	20	24	27	31	3	7	10	14	17	21	24	28	3	7	10	14	17	21	24	28	31	4	7				
Nº Aula da UD	1 e 2	3	4 e 5	6	7 e 8	9	10 e 11	12	13 e 14	15	16 e 17	1	2 e 3	4	5 e 6	7	8 e 9	10	11 e 12	13	1 e 2	3	4 e 5	6	7 e 8	9				
UD - Atividades Físicas	GINÁSTICA												VOLEIBOL						ORIENTAÇÃO											
UD - Aptidão Física																														
Resistência																														
Força																														
Velocidade																														
Flexibilidade																														
Coordenação																														
Nº Aula Ano Letivo	38 e 39	40	41 e 42	43	44 e 45	46	47 e 48	49	50 e 51	52	53 e 54	55	56 e 57	58	59 e 60	61	62 e 63	64	65 e 66	67	68 e 69	70	71 e 72	73	74 e 75	76				
Rotação espaço	R2	R2	R3	R3	R1	R1	R2	R2	R1	R1	R2	R2	R3	R3	R1	R1	R2	R2	R3	R3	R1	R1	R2	R2	R3					
	P1	P2	P1	P2	E1	P1	E1	P1	P2	E1	P1	P2	E1	P1	P2	E1	P1	P2	E1	P1	P2	E1	P1	P2	E1					
3º PERÍODO																														
Mês	ABRIL				MAIO								JUNHO																	
Semana	Semana 28		Semana 29		Semana 30		Semana 31		Semana 32		Semana 33		Semana 34		Semana 35		Semana 36													
Dia da semana	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª												
Dia do mês	18	21	25	28	2	5	9	12	16	19	23	26	30	2	6	9	13													
Nº Aula da UD		1		2	1 a 9	3	4 e 5	1	6 e 7	2	3 e 4	8	5 e 6	9	7 e 8	10	9													
UD - Atividades Físicas					CANOAAGEM								TÊNIS DE MESA				GOLF													
UD - Aptidão Física					F																									
Resistência																														
Força																														
Velocidade																														
Flexibilidade																														
Coordenação																														
Nº Aula Ano Letivo	77		78		79-87	88	89 e 90	91	92 e 93	94	95 e 96	97	98 e 99	100	101 e 102	103	104 e 105													
Rotação espaço	R2	R3	R3	R3	R1	R1	R2	R2	R1	R1	R2	R2	R3	R3	R1	R1	R2	R2												
	P1	P2	E1	P1	E1	P1	P2	E1	P2	E1	P1	P2	E1	P1	P2	E1	P1	E1												



1º PERÍODO																											
Mês	SETEMBRO						OUTUBRO						NOVEMBRO						DEZEMBRO								
Semana	Semana 1		Semana 2		Semana 3		Semana 4		Semana 5		Semana 6		Semana 7		Semana 8		Semana 9		Semana 10		Semana 11		Semana 12		Semana 13		
Dia da semana	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	
Dia do mês	20	23	27	30	4	7	11	14	18	21	25	28	1	4	8	11	15	18	22	25	29	2	6	9	13	16	
Nº Aula UD	1 e 2	3	4 e 5	6	7 e 8	9	10 e 11	12	1 e 2	3	4 e 5	6		7	8 e 9	10	1 e 2	3	1 e 4	5	2 e 6	7	3 e 8	4	5 e 9	6	
UD - Atividades Físicas	AVALIAÇÃO FORMATIVA INICIAL												ATLETISMO			ANDEBOL						DANÇAS				TRAD.	
UD - Aptidão Física	AVALIAÇÃO FORMATIVA INICIAL																										
Resistência																											
Força																											
Velocidade																											
Flexibilidade																											
Coordenação																											
Nº Aula Ano Letivo	1 e 2	3	4 e 5	6	7 e 8	9	10 e 11	12	13 e 14	15	16 e 17	18	19	20 e 21	22	23 e 24	25	26 e 27	28	29 e 30	31	32 e 33	34	35 e 36	37		
Rotação espaço	R1	R1	R2	R2	R3	R3	R1	R1	R2	R2	R3	R3	P2	E1	P2	E1	P1	P2	E1	P1	P2	E1	P1	P2	E1	P1	
2º PERÍODO																											
Mês	JANEIRO						FEVEREIRO						MARÇO						ABRIL								
Semana	Semana 14		Semana 15		Semana 16		Semana 17		Semana 18		Semana 19		Semana 20		Semana 21		Semana 22		Semana 23		Semana 24		Semana 25		Semana 26		
Dia da semana	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	
Dia do mês	10	13	17	20	24	27	31	3	7	10	14	17	21	24	28	3	7	10	14	17	21	24	28	31	4	7	
Nº Aula da UD	1 e 2	3	4 e 5	6	7 e 8	9	10 e 11	12	13 e 14	15	16 e 17	18	19 e 1	2	3 e 4	5	6 e 7	8	1 e 9	10	2 e 11	3	4 e 5	12	6 e 13	7	
UD - Atividades Físicas	GINÁSTICA												VOLEIBOL						ORIENTAÇÃO								
UD - Aptidão Física																											
Resistência																											
Força																											
Velocidade																											
Flexibilidade																											
Coordenação																											
Nº Aula Ano Letivo	38 e 39	40	41 e 42	43	44 e 45	46	47 e 48	49	50 e 51	52	53 e 54	55	56 e 57	58	59 e 60	61	62 e 63	64	65 e 66	67	68 e 69	70	71 e 72	73	74 e 75	76	
Rotação espaço	R2	R2	R3	R3	R1	R1	R2	R2	R3	R3	R1	R1	P2	E1	P1	P2	E1	P1	P2	E1	P1	P2	E1	P1	P2	E1	
3º PERÍODO																											
Mês	ABRIL				MAIO								JUNHO														
Semana	Semana 28		Semana 29		Semana 30		Semana 31		Semana 32		Semana 33		Semana 34		Semana 35		Semana 36										
Dia da semana	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª								
Dia do mês	18	21	25	28	2	5	9	12	16	19	23	26	30	2	6	9	13										
Nº Aula da UD		1		2	1 a 9	3	4 e 5	1	6 e 7	2	3 e 4	8	5 e 6	9	7 e 8	10	9										
UD - Atividades Físicas	Férias				Feriado				CANOAAGEM				TÊNIS DE MESA				GOLF										
UD - Aptidão Física																											
Resistência																											
Força																											
Velocidade																											
Flexibilidade																											
Coordenação																											
Nº Aula Ano Letivo	77		78	79-87	88	89 e 90	91	92 e 93	94	95 e 96	97	98 e 99	100	101 e 102	103	104 e 105											
Rotação espaço	R2	R3	R3	R3	R1	R1	R2	R2	R3	R3	P1	P2	P1	P2	E1	P1	E1										



Anexo B - Plano de aula

Plano de Aula					
Professor Estagiário:		Data:		Hora/Duração:	
Ano/Turma: 7		Local/Espaço: P		Nº de alunos previstos:	
Nº da aula	Unidade Didática:		Função Didática:	Recursos materiais:	
	Ano letivo:				
Estratégias e Estilos de Ensino:				ACPA:	
Objetivo(s) geral(ais) da aula:					
Tempo		Objetivos Específicos	Descrição e Organização da Tarefa	Componentes Críticas/Objetivos Comportamentais	Critérios de Êxito
T	P				
Parte Inicial					
Parte Fundamental					
Parte Final					

Anexo C - Exemplo de uma ficha de avaliação formativa pontual

Nome	Elementos Gímnicos							
	Rolamento à retaguarda		Avião		Ponte		Roda	
	C1	C2	C1	C2	C1	C2	C1	C2
A			✓					
B			✓	✓				
C	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓
D	✓		✓	✓	✓	✓	✓	
E	✓		✓	✓			✓	✓
F	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
G	✓		✓					
H	✓		✓	✓	✓	✓	✓	
I	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓
J			✓	✓	✓	✓		
K			✓	✓			✓	
L	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓
M			✓	✓				
N			✓	✓	✓	✓	✓	
O	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
P			✓		✓	✓	✓	✓
Q								

Rolamento à retaguarda: C1 - Fletem a cabeça para a frente de forma a encostar o queixo ao peito; C2 - Fazem a repulsão das mãos (empurro o colchão com as mãos) no solo na parte final com força, de forma a elevar a cabeça e não bater com ela no solo.

Avião: C1 - Inclinam o tronco à frente sem “arredondar” as costas; levantam a cabeça e olham em frente (atitude); C2 - Mantém os membros inferiores em completa extensão; afastam consideravelmente os membros inferiores entre si.

Ponte: C1 - Apoiam completamente as palmas das mãos no solo e viradas para a frente; C2 - Elevam significativamente a bacia.

Roda: C1 - Lançam de forma enérgica o membro inferior livre; C2 - Apoiam alternadamente as mãos no solo na mesma linha de movimento.

✓ Verifica-se

Anexo D - Ficha de autoavaliação AET

Nome: _____ Ano/Turma _____ Nº _____

Domínios	Descritores	Período		
		1º	2º	3º
ÁREA DAS ATIVIDADES FÍSICAS	Domina os elementos técnicos específicos da modalidade			
	Identifica e utiliza os códigos de comunicação não verbal			
	Cumprir as regras/regulamentos da modalidade			
	Interage com tolerância, adequando o seu comportamento e aceitando opções, falhas e erros dos companheiros			
	Revela iniciativa e realiza as atividades autonomamente			
	Comparece às aulas com o material necessário			
ÁREA DA APTIDÃO FÍSICA	Domina processos de elevação do nível funcional da aptidão física			
	Interage com tolerância, adequando o seu comportamento e aceitando opções, falhas e erros dos companheiros			
	Revela iniciativa e realiza as atividades autonomamente			
	Comparece às aulas com o material necessário			
ÁREA DOS CONHECIMENTOS	Utiliza linguagem científica e técnica			
	Realiza tarefas associadas à compreensão e mobilização dos conhecimentos			
	Conhece e aplica cuidados de higiene			
	Conhece e aplica as regras de segurança e de preservação dos recursos materiais e do ambiente			
Código a utilizar: F = Fraco; I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom		Nível proposto 1 – 5		

	1º Período	2º Período	3º Período
Data	____/____/2021	____/____/2022	____/____/2022
Assinatura do aluno			

Anexo E - Ficha de observação/avaliação - ensino recíproco

Aluno observador: _____			
Aluno observado: _____			
Elementos Gímnicos/Componentes Críticas	Avaliação		
Avião			
Membros inferiores em completa extensão			
Levanta a cabeça e olha em frente			
Equilíbrio na posição definida			
Ponte			
Palmas das mãos no solo e viradas para a frente			
Bacia significativamente elevada			
Membros superiores e inferiores em extensão completa			

Anexo F - Repartição do trabalho – Suporte Básico de Vida

Tarefas	Data de início	Data de fim	Recursos		
			Humanos		
			GC	JT	RN
Formação Suporte Básico de Vida	10-03-2022	17-03-2022			
Produzir documentação oficial	25-02-2022	25-02-2022			
Verificar Disponibilidade do Espaço	2-3-2022	2-3-2022			
Fazer requerimento	2-3-2022	2-3-2022			
Enviar requerimento	2-3-2022	2-3-2022			
Receber a resposta	3-3-2022	3-3-2022			
Formadores e Turmas envolvidas					
Contactar e verificar disponibilidade formadores	4-3-2022	4-3-2022			
Confirmar presença dos formadores	4-3-2022	4-3-2022			
Contactar professores responsáveis pelas turmas	4-3-2022	4-3-2022			
Confirmar presença dos professores e respetivos alunos	5-3-2022	5-3-2022			
Divulgação					
Fazer panfleto	6-3-2022	6-3-2022			
Fazer cartaz	6-3-2022	6-3-2022			
Imprimir material publicitário	6-3-2022	7-3-2022			
Afixar/distribuir material publicitário	7-3-2022	7-3-2022			
Acreditação					
Fazer credenciais + placas identificativas	8-3-2022	8-3-2022			
Imprimir	8-3-2022	9-3-2022			
Certificados					
Conceber certificados	17-3-2022	20-3-2022			
Enviar certificados	21-3-2022	30-3-2022			
Fazer Questionário de Avaliação					
Fazer questionário	7-3-2022	9-3-2022			
Testar questionário	9-3-2022	9-3-2022			
Enviar questionário por e-mail	10-03-2022	17-03-2022			
Fazer documento projecto					
Redigir	18-3-2022	18-4-2022			
Verificar	19-4-2022	26-4-2022			
Cobertura fotográfica do evento	10-03-2022	17-03-2022			
Final					
Analisar questionários de avaliação	20-3-2022	30-3-2022			
Limpar e arrumar espaço	17-3-2022	17-3-2022			
Escrever notícia para divulgação	18-3-2022	25-3-2022			

1 2  9 0
FACULDADE DE
CIÊNCIAS DO DESPORTO
E EDUCAÇÃO FÍSICA
UNIVERSIDADE D
COIMBRA

FORMAÇÃO DE SUPORTE BÁSICO DE VIDA

10, 14, 15, 17 • MARÇO

Formadores:
Prof. Ana Mendes
Prof. Nuno Mendes
Prof. Sandra Bompastor

AUDITÓRIO ESCOLA BÁSICA Nº2 DE TÁBUA

APOIOS:


INEM

Agrupamento
escolas 
tábuas


Unidade Local de Saúde
Bragança 522-1104

Certifica-se que

participou na ação de formação “SUPORTE BÁSICO DE VIDA” com a duração de 3 horas, promovida pelo núcleo de estágio da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, em parceria com a Escola Secundária de Tábua, realizada em regime presencial no dia x de março de 2022.

Diretor



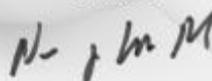
Sidónio Costa

Formadora



Ana Mendes

Formador

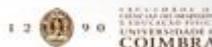


Nuno Mendes

Formadora



Sandra Bompastor



Anexo I - Panfleto ação de formação Suporte Básico de Vida

Algoritmo SBV

- ⇒ Condições de segurança: 
- ⇒ Estado de consciência: 
- ⇒ Permeabilizar a via aérea: 
- ⇒ Ver, ouvir e sentir (10 segundos): 
- ⇒ Ligar 112 e colocar a vítima em posição lateral de segurança por precaução: 
- ⇒ 30 compressões: 
- ⇒ 2 insuflações: 

E SE O CORAÇÃO DEIXAR DE BATER, SABE O QUE FAZER?



Formadores:

Prof. Ana Mendes - anamendes@actabua.pt
 Prof. Nuno Mendes - nunomendes@actabua.pt
 Prof. Sandra Bompastor - sandrabompastor@actabua.pt

Núcleo de estágio FCDEF:

Gonçalo Costa
 José Tavares
 Rafael Nunes

Link do questionário:



FORMAÇÃO DE SUPORTE BÁSICO DE VIDA

10, 14, 15, 17 - MARÇO



Suporte básico de Vida

DESOBSTRUÇÃO DA VIA AÉREA

Garantir condições de segurança

Ligeira

- ⇒ Existe passagem de ar;
- ⇒ Consegue falar;
- ⇒ Tosse eficaz;
- ⇒ Respiração eficaz.

Grave

- ⇒ Sem passagem de ar;
- ⇒ Não consegue falar;
- ⇒ Tosse ineficaz ou inexistente;
- ⇒ Respiração ruidosa;
- ⇒ Pode ficar inconsciente.

1. Encorajar a tossir
2. 5 pancadas nas costas + 5 compressões abdominais



Desobstrução eficaz?

⇒ **Ligue 112**, responda às perguntas e execute as ordens!

⇒ **Vítima inconsciente?** Seguir protocolo da RCR.

Suporte básico de Vida

POSIÇÃO LATERAL DE SEGURANÇA

Garantir condições de segurança

⇒ Se a vítima está consciente e respira:

1. Remova objetos que possam magoar e alinhe o corpo 
2. Coloque o braço a um ângulo aproximado de 90° 
3. Segure a mão junto à face 
4. Levante e segure a perna ao nível do joelho 
5. Role o corpo da vítima e assegure que a via aérea fica permeabilizada 

⇒ **Ligue 112**, responda às perguntas e execute as ordens!

Suporte básico de Vida

REANIMAÇÃO CARDIO-RESPIRATÓRIA (RCR)

Garantir condições de segurança:

⇒ A vítima está consciente? Chame por ela!

⇒ Peça ajuda, sem abandonar a vítima;

⇒ Permeabilize a via aérea 

⇒ Sinais vitais?

⇒ VOS durante 10 segundos!

⇒ **Ligue 112**, responda às perguntas e execute as ordens!

⇒ **Inicie as manobras:** -30 compressões 

⇒ **Repita até:**

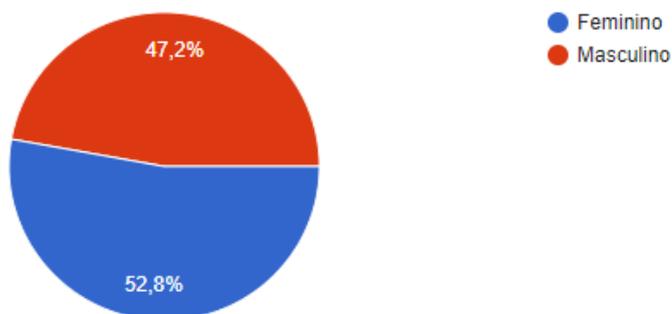
- Reanimação da vítima;
- Chegada de ajuda diferenciada;
- Exaustão do reanimador.

Anexo J - Resultados ação de formação Suporte Básico de Vida

Género

53 respostas

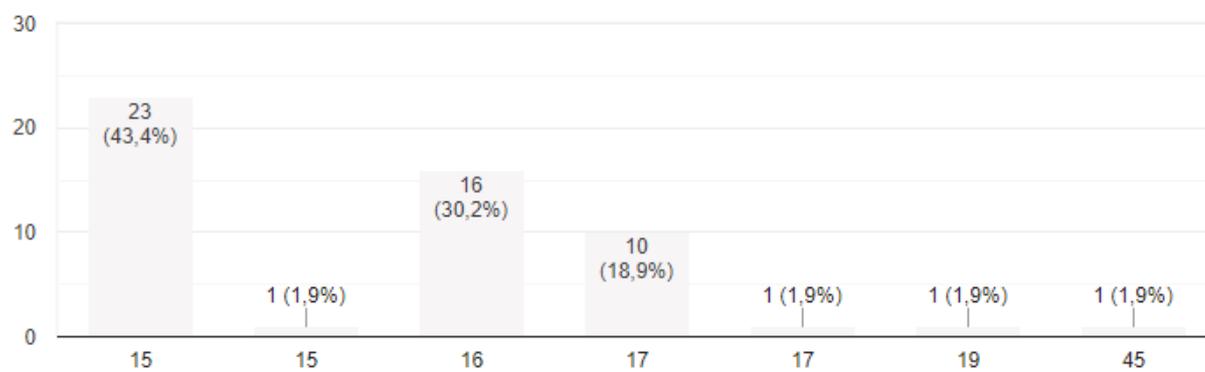
 Copiar



Idade

53 respostas

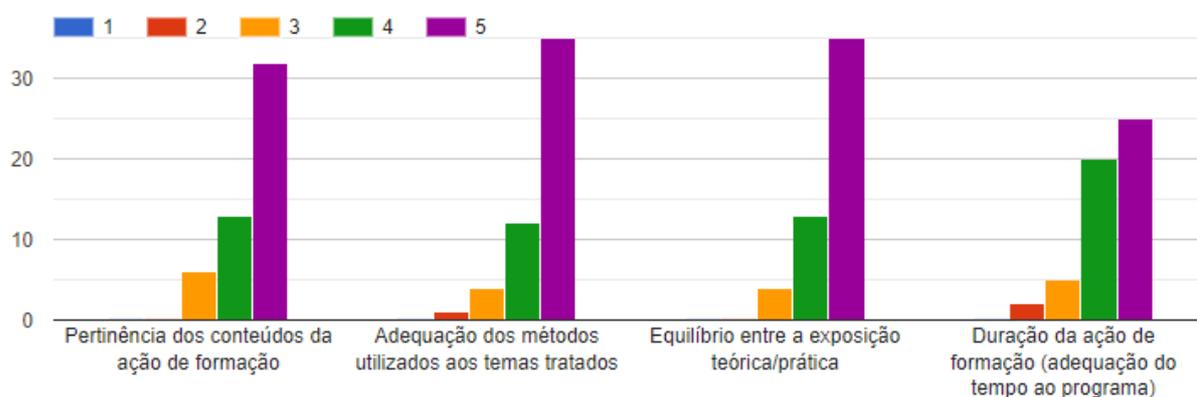
 Copiar



Preenche cada um dos parâmetros abaixo indicados, numa escala de 1 a 5 valores, na qual "1" representa o menor nível de qualidade e "5", o maior.

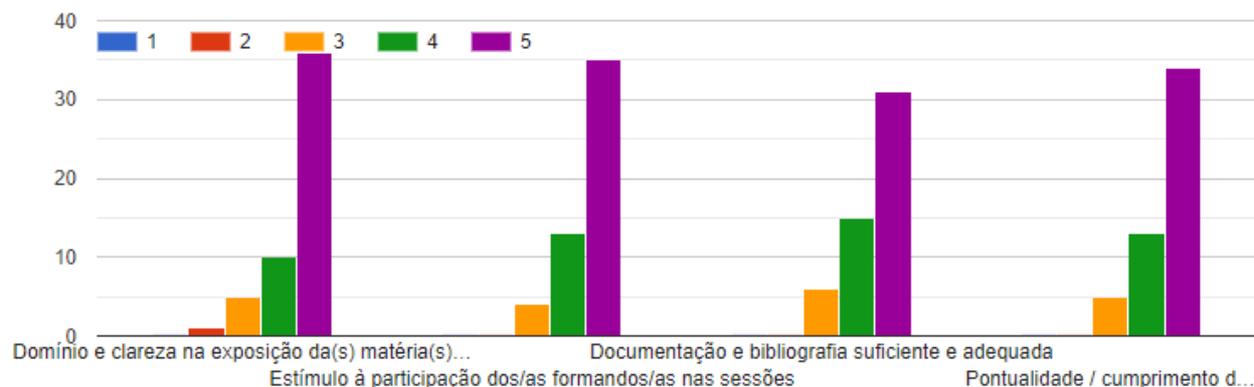
Conteúdos programáticos e métodos

 Copiar



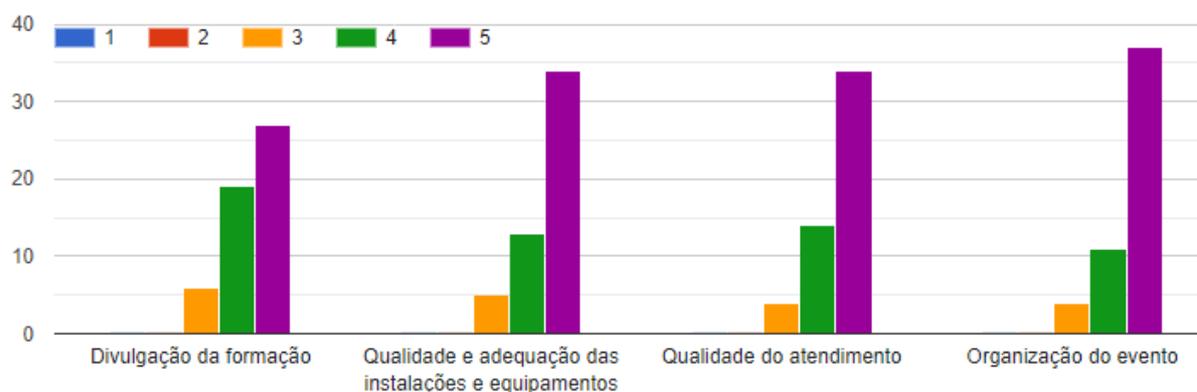
Formadores

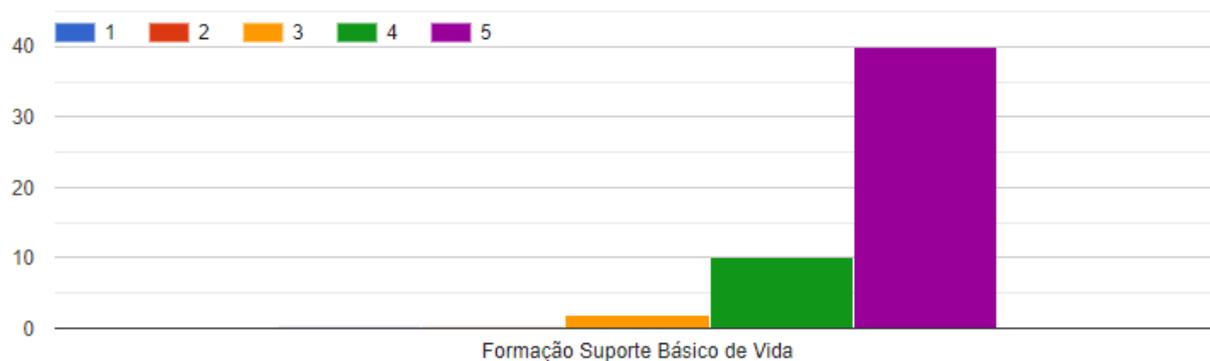
 Copiar



Organização

 Copiar





Criticas/Sugestões/Comentários

6 respostas

0

Podia se repetir todos os anos

nada apontar.

Pareceu tudo bem feito.
Não tenho críticas.

Nada para dizer

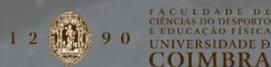
Nada acrescentar

Torneio Remo Indoor

Ensino Secundário

10º - 500 metros
11º - 750 metros
12º - 1000 metros

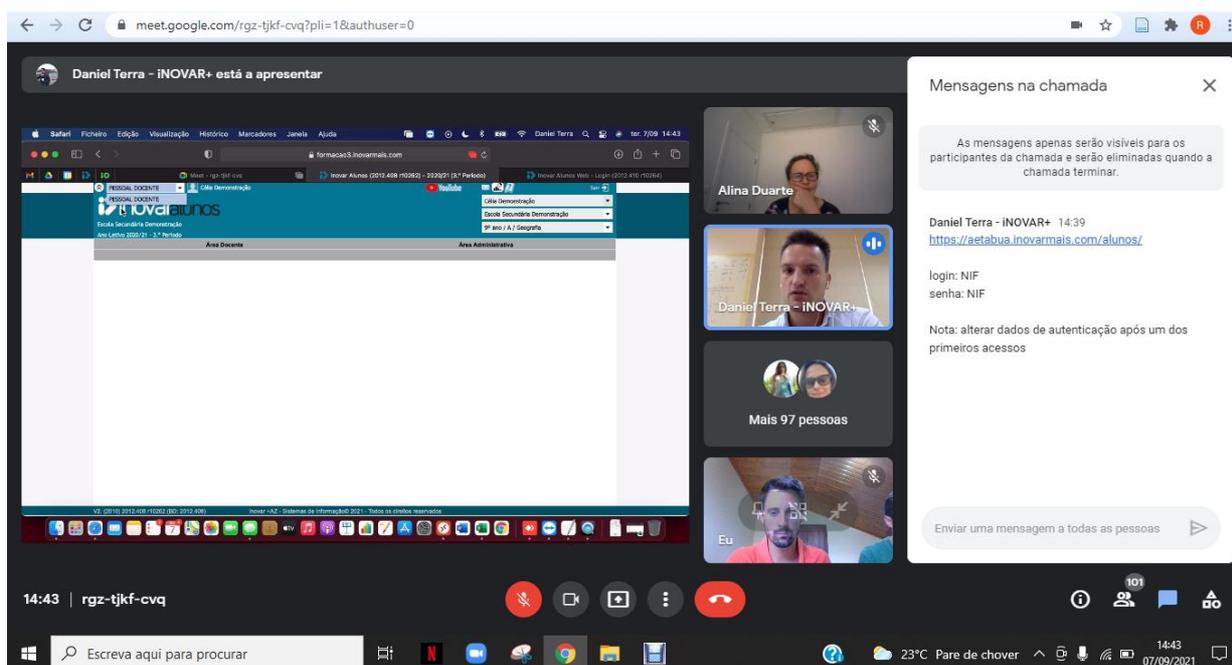
Pavilhão Escola Secundária de Tábua

Anexo L - Certificado Torneio Remo Indoor Ensino Secundário



Anexo M - Participação ação de formação INOVAR



Anexo N - Certificado ação “Como criar Ambientes Escolares Fisicamente Ativos”



CERTIFICADO

O Centro de Formação da APPEFIS, entidade CCPFC/ENT-AP-0479/20 certifica que **Rafael Coimbra Nunes**, do(a) FCDEF - UC, participou e concluiu com aprovação, a Ação de Formação com a designação **Como criar Ambientes Escolares Fisicamente Ativos**, promovida pela Associação Portuguesa de Professores de Educação Física (APPEFIS), pelo Conselho Nacional de Associações de Profissionais de Educação Física e Desporto (CNAPEF) e pelo Instituto Português do Desporto e da Juventude (IPDJ), que decorreu no dia 24 de setembro de 2021, com a duração de três horas, orientada por:

Carlos Neto - Doutoramento
Carlos Silva - Licenciatura
Luis André Gonçalves - Licenciatura
Fátima Santos - Licenciatura
Marta Feio - Licenciatura
João Ramalho - Licenciatura
Nuno Fialho - Mestrado

Com os seguintes conteúdos programáticos:

Conferência - Comunidades, Famílias e Escolas Ativas.

Apresentação do Programa - Atividade Física no Agrupamento de Escolas Silves Sul. Um projecto de desenvolvimento da Educação Física no Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Apresentação do Programa - A coadjuvação na componente do currículo das expressões Físico Motoras no 1º Ciclo do Ensino Básico. Um projeto colaborativo no desenvolvimento integral das crianças do Agrupamento de Escolas Fernando Namora, Amadora.

Nos termos dos Artigos 2.º - alínea e), 3.º, 4.º - alínea b) e 5.º, do Despacho n.º 5741/2015, mais se certifica que para efeitos previstos no artigo 5º do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, a presente ação releva para efeitos de progressão em carreira de Professores dos Grupos 260 e 620.

Coimbra, 29 de setembro de 2021

Diretor do CF da APPEFIS

Anexo O - Certificado ação “Que papel para o feedback, para as rubricas e para os alunos na Avaliação Pedagógica?”

The certificate is on a blue background. At the top left is the 'escola virtual' logo. The main title is 'Que papel para o feedback, para as rubricas e para os alunos na Avaliação Pedagógica?' with speakers 'Ariana Cosme | Daniela Ferreira | Louise Lima'. A box on the right says '3.º Ciclo de webinars PARTILHAS QUE TRANSFORMAM'. A central orange box reads 'CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO'. The text certifies that Rafael Coimbra Nunes participated in the webinar on 24 November 2021. It features a signature and the 'escola virtual' logo. At the bottom, it lists the partner 'ACADEMIA VIRTUAL' and the website 'www.escolavirtual.pt'.

escola virtual

Que papel para o *feedback*, para as rubricas e para os alunos na Avaliação Pedagógica?

Ariana Cosme | Daniela Ferreira | Louise Lima

3.º Ciclo de webinars
PARTILHAS QUE TRANSFORMAM

CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO

Certifica-se, para os devidos efeitos, que Rafael Coimbra Nunes

participou no *webinar* subordinado ao tema “**Que papel para o *feedback*, para as rubricas e para os alunos na Avaliação Pedagógica?**”, realizado no dia 24 de novembro de 2021, pelas 17:00, com a duração de 1 hora.

Rafael Coimbra Nunes

escola virtual

Em parceria:

ACADEMIA VIRTUAL

www.escolavirtual.pt • Rua da Restauração, 365 4099 – 023 Porto Portugal

Anexo P - Certificado ação “Let`s Talk About – A importância da Psicologia no alto rendimento”

The certificate has a blue and yellow geometric background. It features logos for 'NÚCLEO DE ESTUDANTES DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA' and 'LET'S TALK ABOUT'. The text certifies that Rafael Coimbra Nunes participated in the training action on 17 November 2021. It includes the hashtag '#WEARENECDEF'.

NÚCLEO DE ESTUDANTES DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA

LET'S TALK ABOUT

A IMPORTÂNCIA DA PSICOLOGIA NO ALTO RENDIMENTO

CERIFICA-SE QUE

Rafael Coimbra Nunes

PARTICIPOU NA AÇÃO DE FORMAÇÃO “LET'S TALK ABOUT (A IMPORTÂNCIA DA PSICOLOGIA NO ALTO RENDIMENTO)”, PROMOVIDA PELO NECDEF-AAC, EM PARCERIA COM O NEPCESS-AAC, REALIZADA EM REGIME ONLINE NO DIA 17 DE NOVEMBRO DE 2021.

#WEARENECDEF

Anexo Q - Ficha de observação de uso do tempo de aula

	Início	Fim	Parcial	Observações
Instrução				
	TOTAL			%
Organização				
	TOTAL			%
Prática				
	TOTAL			%

TEMPO TOTAL AULA	01:09:00
-------------------------	----------

Anexo S - Questionário de Avaliação das Necessidades Psicológicas Básicas em Educação

Física

Universidade de Coimbra
Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

Mestrado em Ensino da Educação Física nos ensinos Básico e
Secundário – Estágio Pedagógico



O presente questionário insere-se nas atividades de Estágio Pedagógico em Educação Física. O seu preenchimento é anónimo, os dados recolhidos são confidenciais e não serão transmitidos a outras pessoas não envolvidas naquelas atividades.

Caracterização pessoal

Género: Masculino ____ Feminino ____ Idade: ____ anos

Fora da escola, geralmente praticas desporto num clube, associação ou ginásio? Quantas vezes?

3 vezes/semana ____ 2 vezes/semana ____ 1 vez/semana ____ Não pratico ____

Quantas vezes ficaste retido nos últimos 3 anos? ____ vezes.

Quantas negativas tiveste no 1º período deste ano letivo? ____ negativas.

Qual é o teu grau de motivação para praticar desporto?

Muito motivado ____ Moderadamente motivado ____ Pouco motivado ____

Nada motivado ____

Qual é o teu grau de motivação para participar nas aulas de Educação Física?

Muito motivado ____ Moderadamente motivado ____ Pouco motivado ____

Nada motivado ____

O seguinte conjunto de afirmações tem a ver com o modo como encaras a tua participação na Educação Física. Para cada uma delas, seleciona a resposta com que te identificas mais, assinalando um dos quadrados da direita.

Na disciplina de Educação Física, geralmente...	Discordo totalmente	Discordo	Não discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
...sinto que faço grandes progressos nas minhas aprendizagens	1	2	3	4	5
...sinto-me bem com os colegas da minha turma	1	2	3	4	5
...a forma como faço as atividades está de acordo com as minhas escolhas	1	2	3	4	5
...sinto que realizo com sucesso as atividades da aula	1	2	3	4	5
...tenho uma relação de amizade com os meus colegas da turma	1	2	3	4	5

...sinto que faço as atividades da forma que eu quero	1	2	3	4	5
...sinto que faço muito bem as atividades	1	2	3	4	5
...sinto que não tenho problemas em relacionar-me com os colegas da minha turma	1	2	3	4	5
...as atividades que realizo representam bem aquilo que eu quero fazer	1	2	3	4	5
...sou capaz de cumprir com as exigências das actividades da aula	1	2	3	4	5
...tenho uma boa relação com os meus colegas da turma	1	2	3	4	5
...sinto que tenho oportunidade de escolher a forma como faço as atividades	1	2	3	4	5