

1 2 9 0



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Maria Luís e Vasconcelos Figueiredo

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO
DESENVOLVIDO NA ESCOLA BÁSICA E
SECUNDÁRIA QUINTA DAS FLORES JUNTO
DA TURMA D DO 7ºANO, NO ANO LETIVO
2021/2022

A perceção da professora estagiária, dos respetivos
alunos e professor cooperante, sobre a Intervenção
Pedagógica nas aulas de Educação Física

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

Julho de 2022

Maria Luís e Vasconcelos Figueiredo
2016218375

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
BÁSICA E SECUNDÁRIA QUINTA DAS FLORES JUNTO DA TURMA D
DO 7ºANO, NO ANO LETIVO 2021/2022

A perceção da professora estagiária, dos respetivos alunos e professor
cooperante, sobre a Intervenção Pedagógica nas aulas de Educação Física

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

Orientadora: Professora Doutora Lurdes
Ávila Carvalho

Julho 2022

Figueiredo, M. (2022). *Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Básica e Secundária Quinta das Flores junto da turma D do 7º ano no ano letivo 2021/2022: A perceção da professora estagiária, dos respetivos alunos e professor cooperante, sobre a Intervenção Pedagógica nas aulas de Educação Física*. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. Coimbra, Portugal.

Compromisso de originalidade do documento:

Maria Luís e Vasconcelos Figueiredo, estudante nº 2016218375 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).

Coimbra, junho de 2022

Maria Luís e Vasconcelos Figueiredo

Agradecimentos

“No meio da confusão, encontre a simplicidade. A partir da discórdia encontre a harmonia. No meio da dificuldade reside a oportunidade” John Wheeler (1979). A vontade de me querer constantemente superar levam-me a retirar aprendizagens de todas as experiências, sejam elas boas ou menos boas, podendo assim melhorar a minha postura e tornar-me naquilo que idealizo à medida que cresço e me formo. Nada disto seria possível sem o apoio incondicional de pessoas fundamentais ao processo, pois sem eles teria tido o dobro da dificuldade.

À professora orientadora, Professora Doutora Lurdes Ávila Carvalho, expresso o meu agradecimento por toda a disponibilidade e partilha. Ao longo do ano foi imprescindível na orientação do presente Relatório de Estágio, estando sempre recetiva para o trabalho cooperativo, que permitiu o nosso desenvolvimento e definição de identidade. Por toda a simpatia, pelos ensinamentos, e pela excelente profissional que é.

Ao professor cooperante, Professor Paulo Furtado, por todas as horas de trabalho em prol do nosso desenvolvimento; por toda a disponibilidade ao longo do ano para nos apoiar e esclarecer, até nas dúvidas mais pequenas; por toda a partilha de experiências e conhecimentos, que também estas tiveram grande impacto na formação da nossa identidade docente.

Aos meus colegas de núcleo de estágio, por todas as horas passadas, todas as conversas, todo o trabalho desenvolvido, por todas as expectativas superadas. Pelas excelentes pessoas que revelaram ser e pelas relações estabelecidas, que nos permitiam refletir e crescer mutuamente. Apesar de ter sido a primeira vez a trabalhar juntos, revelou-se uma experiência gratificante e que, sem eles, nada teria sido igual.

Aos meus alunos, aqueles que carinhosamente apelidei de minhas crianças, por todas as suas virtudes e defeitos que fizeram desta jornada uma verdadeira aventura da qual tiro apenas experiências positivas e boas aprendizagens. Por todos os momentos de partilha, pelas conversas e brincadeiras, pelos ensinamentos que só as crianças nos dão.

A todo o pessoal docente e não docente da Escola Básica e Secundária Quinta das Flores, pela simpatia, pela disponibilidade, pelo acolhimento, por nos fazerem sentir em casa. Um beijo especial à Professora Cristina Simões por todas as conversas e partilhas, pela motivação e disponibilidade.

A toda a minha família, seja de sangue ou não, por todo o apoio ao longo da vida, pela preocupação, pelo carinho, pelas experiências, pelas memórias. Claro está, que não poderia deixar de ter o espaço especial dos meus pais, os responsáveis pelos meus desejos concretizados, pelos objetivos cumpridos, pela vida que tenho, por tudo. O meu porto-seguro, que têm sempre os melhores conselhos, que são paz e modelos a seguir, que são conforto. À minha irmã, a todos os ensinamentos que só uma irmã mais velha tem, por ser aquela que me faz querer ser sempre melhor todos os dias. Espero que estejam orgulhosos.

À família que Coimbra me deu por serem casa, por terem tornado esta experiência única, por todas as conversas, por todas as aventuras, por todas as memórias, por todo o conforto e apoio. “*Segredos desta cidade, Levo comigo p’ra vida*”. À minha Joaquina, à minha Catelinha, à minha Dimas por se tornarem irmãs, por serem o abraço reconfortante que dá anos de vida. Às horas infinitas, às viagens sem destino, e que venham muitas mais.

Ao meu Afonso, a calma da minha tempestade. Ao ser mais paciente que tenho na vida, que tem o dom de me motivar com todas as suas palavras, mesmo que seja para lhe mostrar que tenho razão. Ao que fez parte das minhas minifestas quando os objetivos eram alcançados, e de todas as conversas quando algo fugia do meu controlo, na busca pela solução: “-não vejas as coisas dessa forma!”.

À FCDEF, por ser uma “*Faculdade que deixa saudade a quem por lá passa (...)* Tu és absolutamente extraordinária”.

A ti, Coimbra! Só quem por cá passa te entende. “*Uma vez Coimbra, Para sempre saudade!*”.

A todos, o meu mais sincero Obrigado!

Resumo

O presente Relatório de Estágio corresponde à conclusão do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, e foi realizado na Escola Básica e Secundária Quinta das Flores, junto à turma D do 7ºano, para o presente ano letivo.

O ambiente de estágio pedagógico, em que existe Prática Pedagógica Supervisionada, permite ao aluno mestrando desempenhar o papel de professor estagiário, aplicando em contexto real os seus conhecimentos teóricos, adquiridos pela formação, e construindo assim a sua identidade profissional.

Ao longo do documento, conseguimos observar três capítulos nos quais descrevemos e refletimos sobre os temas intrinsecamente ligados ao Estágio Pedagógico. No primeiro capítulo há a contextualização da prática desenvolvida, composto pelas expectativas iniciais e a caracterização do meio. O segundo capítulo, encontra-se subdividido em quatro áreas, que dizem respeito ao processo de ensino-aprendizagem, organização e gestão escolar, projetos e parcerias educativas e a atitude ético-profissional. Por fim, o terceiro capítulo é constituído pelo desenvolvimento do Tema- Problema, designado “A perceção da professora estagiária e respetivos alunos e orientador, sobre a intervenção pedagógica no contexto de aula de Educação Física”. Ao desenvolver um estudo deste carácter, pretendemos munir-nos das ferramentas necessárias para o desenvolvimento da nossa identidade, através da análise e reflexão sobre concordâncias e discordâncias, entre os diversos participantes deste contexto. Este exercício, permitiu-nos traçar estratégias que, aliadas ao maior tempo de prática e contacto com o ambiente escolar, promoveram o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem da professora estagiária e dos alunos, através da aproximação das suas perceções nas dimensões instrução e avaliação.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio Pedagógico; Educação Física; Intervenção Pedagógica; Análise reflexiva; perceção pedagógica.

Abstract

This Internship Report corresponds to the completion of the Master's degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education of the Faculty of Sports Sciences and Physical Education of the University of Coimbra, and was held at Quinta das Flores Elementary and Secondary School, together with class D of the 7th year (third cycle), for the present school year.

The pedagogical internship environment, in which there is Supervised Pedagogical Practice, allows the master's student to play the role of student teacher, applying in real context his theoretical knowledge, acquired by training, and thus building his professional identity.

Throughout the document, we were able to observe three chapters in which we describe and reflect on the themes intrinsically linked to the Pedagogical Internship. In the first chapter there is the contextualization of the developed practice, composed of the initial expectations and the characterization of the environment. The second chapter is subdivided into four areas, which concern the teaching-learning process, school organization and management, educational projects and partnerships, and the ethical-professional attitude. Finally, the third chapter consists of the development of the Problem Theme, called "The perception of the student teacher and her students and cooperating teacher, about pedagogical intervention in the context of physical education class". In developing a study of this character, we intend to provide ourselves with the necessary tools for the development of our identity, through the analysis and reflection on agreements and disagreements, among the various participants of this context. This exercise allowed us to devise strategies that, together with longer practice time and contact with the school environment, promote the development of teachers and students, through the approximation of their perceptions in the instruction and evaluation dimensions.

KEYWORDS: Pedagogical Internship; Physical Education; Pedagogical Intervention; Reflective analysis; pedagogical perception.

Índice

Introdução	13
Capítulo I – Contextualização da Prática	15
1. História de vida.....	15
2. Caracterização do contexto.....	17
2.1. Escola	17
2.2. Núcleo de estágio	18
2.3. Grupo disciplinar.....	19
2.4. Os Orientadores.....	19
2.5. A turma.....	20
Capítulo II- Análise reflexiva sobre a prática pedagógica	23
Área 1 – Atividades de ensino-aprendizagem	23
1 Planeamento.....	23
1.1. Plano Anual	24
1.2. Unidade Didática.....	25
1.3. Plano de Aula	27
2. Realização.....	29
2.1. Instrução	29
2.2. Gestão.....	35
2.3. Clima/Disciplina.....	38
2.4. Decisões de Ajustamento	39
3. Avaliação	41
3.1. Avaliação Formativa Inicial	42
Avaliação Formativa Processual	44
3.2. Avaliação Sumativa.....	45
3.3. Autoavaliação.....	47
4. Intervenção Pedagógica no Ensino Básico – 2º Ciclo	47

Área 2 - Atividades de Organização e Gestão Escolar	48
Área 3- Projetos e Parcerias Educativas	49
Área 4 – Atitude ético-profissional	52
Capítulo III – Aprofundamento do Tema Problema	57
1. Introdução	58
2. Revisão da Literatura	59
3. Objetivo Geral.....	66
4. Metodologia	67
5. Participantes	67
6. Instrumentos e Procedimentos	67
7. Tratamento de Dados	68
8. Apresentação e Discussão de Resultados	69
□ Gráfico de Perfil- Análise comparativa entre as diferentes dimensões pedagógicas	80
9. Conclusão.....	82
Capítulo IV- Considerações Finais	85
Referências Bibliográficas	87
Anexos	93

Lista de Tabelas e Gráficos

Tabela 1- Percepção sobre sobre Intervenção Pedagógica, Dimensão Planeamento e Organização (Gestão)	69
Tabela 2- Percepção sobre a Intervenção Pedagógica, Dimensão Instrução.....	71
Tabela 3- Percepção sobre Intervenção Pedagógica, Dimensão Relação Pedagógica (Clima).....	74
Tabela 4- Percepção sobre a Intervenção Pedagógica, Dimensão Disciplina	76
Tabela 5- Percepção sobre Intervenção Pedagógica, Dimensão Avaliação	78
Gráfico 1- Gráfico de perfil: Percepção dos alunos, da professora estagiária e do professor cooperante, relativamente à Intervenção Pedagógica da professora estagiária, por dimensão, no momento 1	80
Gráfico 2- Gráfico de perfil: Percepção dos alunos, da professora estagiária e do professor cooperante, relativamente à Intervenção Pedagógica da professora estagiária, por dimensão, no momento 2	81

Lista de Anexos

Anexo I- Questionário de Caracterização da Turma.....	93
Anexo II- Plano Anual	97
Anexo III- Mapa de rotações.....	98
Anexo IV- Sequência e Extensão de Conteúdos: Dança.....	98
Anexo V - Modelo de Plano de Aula	99
Anexo VI - Grelha de Avaliação Inicial: Andebol.....	99
Anexo VII - Grelha de Avaliação Formativa Processual e Final: Voleibol.....	100
Anexo VIII - Ficha de Autoavaliação: Dança	100
Anexo IX- Cartaz Olimpíada Sustentada	102
Anexo X - Cartaz 1º Atividade NE: Concurso de Perícias	103
Anexo XI- Cartaz 2º Atividade: Sustentabilidade Orientada	104
Anexo XII- Certificado de participação Olimpíada Sustentada.....	105
Anexo XIII- Certificado de Participação XXIº FICEF.	106
Anexo XIV - Questionário de Intervenção Pedagógica do Professor – professor (QIPP-p)	107
Anexo XV - Questionário de Intervenção Pedagógica do Professor – aluno (QIPP-a)	110

Lista de Abreviaturas

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

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

EBSQF - Escola Básica e Secundária Quinta das Flores.

EACMC - Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra.

NE - Núcleo de Estágio.

GDEF - Grupo Disciplinar de Educação Física.

EP - Estágio Pedagógico.

UD - Unidades Didáticas/ Unidade Didática.

CTAGD - Curso Técnico de Apoio à Gestão Desportiva.

Introdução

O presente documento surge no âmbito da Unidade Curricular de Relatório de Estágio, inserida no plano de estudos do 2ºano do 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 Estágio Pedagógico (EP) foi desenvolvido na Escola Básica e Secundária Quinta das Flores (EBSQF), para o ano letivo 2021/2022, junto da turma D do 7ºano. O mesmo surge de modo que, através da prática supervisionado por um professor cooperante pertencente ao quadro da escola e a professora orientadora da FCDEF-UC, a estagiária possa aplicar todos os conteúdos aprendidos durante os seus anos de formação. Para além disto, o NE é também constituído pelos professores anteriormente mencionados, e três professores estagiários.

O EP é o local onde o estudante passa a desempenhar o papel de professor estagiário, aplicando na prática toda a teoria que assimilou durante a sua formação (licenciatura e mestrado) e assumir as rédeas de todo o processo formativo referente à sua turma. Uma vez que as características dos indivíduos, dos espaços e dos próprios professores orientadores e estagiário são distintas entre si, a elaboração deste Relatório deve refletir esse mesmo aspeto, tornando-o um documento pessoal e único, onde são realizadas reflexões de todo o processo, e ao longo deste.

O presente documento narra todo o percurso do presente ano letivo, evidenciando experiências, dificuldades e conquistas individuais, através de constantes reflexões individuais e em grupo, com os restantes estagiários e professores cooperante e orientadora da faculdade. Assim sendo, o mesmo encontra-se organizado em três capítulos: Contextualização da Prática Desenvolvida; Análise reflexiva sobre a Intervenção Pedagógica; e o aprofundamento do Tema-Problema designado “A perceção da professora estagiária e respetivos alunos e professor cooperante, sobre a intervenção pedagógica no contexto de aula de Educação Física”. Para além disto, o documento apresenta na sua estrutura a Introdução e as Considerações Finais.

Relativamente ao primeiro capítulo “Contextualização da Prática Desenvolvida”, neste são apresentadas as expectativas iniciais, e o contexto em que o EP ocorre através

da caracterização da escola, do núcleo de estágio (NE), da turma, dos orientadores e do Grupo Disciplinar de Educação Física (GDEF). Quanto ao segundo capítulo “Análise reflexiva sobre a Intervenção Pedagógica” destina-se à apresentação e reflexão sobre a intervenção pedagógica, nomeadamente o planeamento, realização e avaliação das diversas atividades desenvolvidas na escola, e a atitude ético-profissional da professora estagiária. Por fim, o terceiro capítulo “Aprofundamento do Tema-Problema”, que tem como principal objetivo, através da identificação de divergências e convergências nas perceções da intervenção pedagógica da professora estagiária, professor cooperante e respetivos alunos, contribuir para o desenvolvimento e melhoria do processo de ensino da professora estagiária, e aprendizagem dos alunos.

Capítulo I – Contextualização da Prática

1. História de vida

Todas as experiências vividas ao longo do crescimento têm influência na identidade do indivíduo, moldando-o. Ao longo de toda a minha infância, e por influência dos meus pais que sempre foram bastante ativos e aventureiros, tive a oportunidade de contactar com os mais diversos desportos (como exemplo: natação, *windsurf*, canoagem, escalada, *kart*, *bodyboard*), criando desde cedo o gosto pelos mesmos, e pela atividade física em geral. Ingressando na natação como desporto federado, tive a oportunidade de contactar com profissionais empenhados e dinâmicos (que eram também professores de Educação Física), que promoviam a inclusão e as relações positivas estabelecidas entre todos nós, influenciando a minha visão perante a sua profissão e o seu papel no desenvolvimento daqueles com quem contacta.

O facto de o meu avô ter sido professor de Educação Física também influenciou as minhas escolhas, sendo que muitas das pessoas que me rodearam durante a infância eram professores, das mais diversas áreas. Ainda hoje, quando revemos amigos da família contam histórias sobre o meu avô, como era um excelente profissional e pessoa, e como os influenciou a ser o que são hoje. Assim, ao longo do tempo e de todas as minhas experiências no ensino, foi-se tornando cada vez mais claro o caminho a seguir para o meu futuro, aliando as minhas preferências e gostos à oportunidade de deixar todos os que me rodeiam, orgulhosos do meu trabalho e criar boas histórias.

Durante o ensino básico e secundário, tive professores com os mais diversos métodos de ensino, uns mais rígidos que outros, mas que nos proporcionaram sempre os melhores ensinamentos tendo em conta o contexto. Como indivíduos, eram interessados e promoviam sempre um clima positivo entre todos, deixando sempre os limites das relações bem definidos e as diferenças entre ambiente escolar e ambiente social. Assim, desenvolviam connosco convívios fora da escola, e atividades diversificadas durante o período escolar (saraus, teatros, visitas de estudo, apresentações/ fóruns, projetos, torneios) que permitiam o desenvolvimento do aluno e da pessoa, para além do estreitamento das relações, por todas as experiências partilhadas. Ainda hoje tenho contacto com muitos deles, e são sempre pessoas interessadas e disponíveis para ajudar, quando necessário.

Contudo, e apesar de ser uma pessoa que gosta bastante de comunicar e partilhar experiências com os outros, as modalidades que mais me cativavam eram as individuais, em que apenas dependia de mim. O mesmo, prejudicou várias vezes a minha capacidade de trabalho em grupo, pois era exigente para com os outros tal e qual era comigo, e não tolerava quando era contrariada. Foi então que, enquanto atleta de natação e por todo o trabalho desenvolvido pelo treinador da equipa, que este aspeto mudou. Sendo de um meio social pequeno, o nosso grupo era também pequeno, o que permitiu estabelecer relações mais estritas, em que todos se conheciam muito bem e eram verdadeiros amigos. Assim, e apesar de ser uma modalidade individual, tínhamos todos o mesmo objetivo e trabalhávamos em prol de elevar o nome do clube, pois traria experiências que de outro modo não eram possíveis.

Durante a formação superior, tive a oportunidade de ter vastas escolhas dentro da minha área de preferência, uma vez que a média final o permitia. Assim, e tendo como objetivo final o alcançar do meu sonho – professora de Educação Física- selecionei esta faculdade e a Licenciatura em Ciências do Desporto como primeira opção, na qual ingressei. O facto de ser um meio que reúne alunos de todos os lugares, origina um meio diversificado em personalidades, experiências e conhecimentos. Aqui, tive que trabalhar com diferentes pessoas, com diferentes métodos de trabalho, e que não conhecia, o que me obrigou a adaptar a minha postura, pois sendo tão autoritária não conseguiria ter sucesso.

Felizmente de entre todas as experiências, consegui ter grupos de trabalho bastante colaborativos e flexíveis, em que a principal regra era a comunicação entre todos. Com isto, criávamos climas positivos em que todos éramos incluídos e ouvidos, para obter os melhores resultados e aprendizagens, sendo que dos mesmos surgiram várias amizades e memórias que levo para a vida, e que me ajudam a definir a minha identidade. Contudo, houve a necessidade de ficar mais um ano para terminar a licenciatura, o que me obrigou mais uma vez a sair da minha zona de conforto, pois iria trabalhar novamente com pessoas que não conhecia. Este foi um ano decisivo, pois como referido fui mais uma vez obrigada a sair da minha zona de conforto, e tendo assim adaptado novamente a minha postura, de modo a promover o desenvolvimento de todos através de experiências ricas e um clima positivo para a partilha, e aceitando melhor as críticas, vendo-as sempre como construtivas.

No mestrado, por todos os acontecimentos ao longo da licenciatura, adotei uma postura mais flexível e colaborativa, pois também aqui havia bastante trabalho de grupo. Ao longo do primeiro ano, tive a oportunidade de lecionar aulas de Atividade Física Desportiva ao 1ºCiclo e aulas de natação aos escalões de Adaptação ao Meio Aquático e Formação. A sensação durante todo o processo foi de concretização e satisfação, uma vez que a minha identidade enquanto pessoa e docente era a idealizada, sendo que todos os obstáculos foram ultrapassados, e só permitiram que este sentimento fosse amplificado.

Novamente, chega o momento do Estágio Pedagógico, em que todos os nossos conhecimentos teóricos serão postos em prática, num ambiente totalmente novo para cada um de nós. Aqui, existe um núcleo de estágio, onde o trabalho colaborativo, a reflexão e a partilha eram constantemente incentivados, permitindo o desenvolvimento mútuo e a inclusão, criando um clima positivo e confortável para todos.

A capacidade de resiliência mostra-se muito importante em todo este processo, ainda para mais numa fase inicial do nosso percurso, onde tudo nos é novo, estranho e desafiador. Todos os momentos devem ser tidos como oportunidades para sermos melhores, desenvolvendo sempre o nosso espírito crítico através da análise das situações propostas e apresentadas. É por querer ser melhor e definir a minha identidade, que todos os dias trabalho e reflito, nas minhas qualidades e fragilidades, constituindo elas as principais ferramentas de trabalho no ano letivo de Estágio Curricular.

2. Caracterização do contexto

2.1. Escola

A escola em que estamos inseridos é um fator muito importante na qualidade do EP, e foi a primeira escolha que a estagiária teve de realizar, quanto ao seu EP.

A Escola Básica e Secundária da Quinta das Flores (EBSQF) localiza-se na freguesia de Santo António dos Olivais, Coimbra. Situa-se numa zona citadina movimentada, com uma boa rede de acessos e transportes, permitindo a frequência da mesma por alunos das zonas ao redor, e localidades vizinhas.

Atualmente, a EBSQF tem no seu portefólio curricular três tipos de ensino: regular, profissional e artístico; sendo que este último se realiza em regime articulado

com a Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra (EACMC), havendo partilha de espaços tanto a nível de serviços, como de sala de aula, desportivos e ao ar livre.

Para o ano letivo 2020-2021 – ano em que foi realizado o Projeto Educativo em vigor para o presente ano letivo – estavam inscritos 1117 alunos, distribuídos pelos 3 tipos de ensino. Existem salas de trabalho e serviços, como a sala dos professores, sala dos Diretores de Turma e 1 bar dos professores, que permitem a reunião de docentes, e a partilha de experiências e informação entre os mesmos.

Relativamente aos espaços desportivos disponíveis para lecionar as aulas de Educação Física, contamos com 3 infraestruturas cobertas (pavilhão; campo; sala de ginástica) e 2 infraestruturas descobertas (campo desportivo e pista de atletismo). Todos eles se encontram em boas condições, para além de que a escola possui bastantes e diversos materiais desportivos para as diferentes modalidades.

Ao longo do ano, existem 6 rotações de espaços (2 em cada período e projetadas pelo presidente do grupo disciplinar), permitindo aos professores lecionarem as modalidades desportivas nas melhores condições e diversificarem o espaço e contexto de aula. O único problema registado, dá-se quando o clima não é favorável à prática no exterior, e podem não existir espaços desportivos disponíveis, havendo necessidade de ir para a sala da turma.

2.2.Núcleo de estágio

O NE de Educação Física para o presente ano letivo, da EBSQF, é constituído pela professora orientadora da faculdade, o professor cooperante da escola, e os três professores estagiários. Para estes últimos, estavam disponíveis 2 turmas de 7º ano, 1 turma de 10º ano e 1 turma de 11º ano. Apenas a turma de 11ºano tinha sido lecionado pelo professor cooperante, em anos anteriores. Todas elas apresentam as suas peculiaridades, sendo assim possível aplicar e observar diferentes estratégias de ensino e intervenção pedagógica.

Consideramos importante referir que apenas neste ciclo de estudos – mestrado – os professores estagiários tiveram a oportunidade de trabalhar no mesmo grupo, e de se conhecer melhor. Assim sendo, inicialmente o trabalho de grupo, em comparação com o

que acontece atualmente, era mais difícil de orientar e estabelecer, visto sermos desconhecidos entre nós. Contudo, pudemos estabelecer laços que nos permitem comunicar mais livremente, e conciliar as técnicas e estratégias de trabalho de cada um, bem como desenvolver as nossas através da observação e reflexão.

A existência de uma reunião semanal, bem como a frequência da escola nos mesmos dias, são pontos importantes que permitem agilizar a comunicação e todos os processos de trabalho necessários, bem como ponte inicial e estímulo ao estabelecer relações, e realizar trabalhos em grupo. Nas mesmas, foi também possível analisar os documentos estruturantes da escola, bem como do processo de ensino da Educação Física. Para além disto, e sempre que necessário, todos os professores estagiários mostravam agilidade para comunicar entre si, bem como distribuir e realizar tarefas.

2.3. Grupo disciplinar

O GDEF de Educação Física (GDEF) insere-se no Departamento de Expressões, sendo dirigido por um professor de Educação Física. O Grupo de Educação Física, é constituído por treze professores de Educação Física, e três professores estagiários.

Este ano, o GDEF contou com a presença de cinco novos professores, colocados no estabelecimento de ensino, para substituir outros professores que foram saindo. Desde o início que os professores mais antigos incentivaram os recém-chegados a interagir, permitindo a sua integração no grupo. Para além disso, sempre foram muito prestáveis, permitindo a cooperação e colaboração com os mesmos. De acordo com Ashton e Webb (1986), Doda (1977), Larsen e LaFaston (1989) e Louis (1992) (citado por Kruse & Louis, 1997: 265), “O sentimento de afiliação dos professores com a escola, apoio mútuo e de responsabilidade individual pela eficácia da sua instrução, são aumentados pelo trabalho colaborativo com os seus pares”.

Neste ponto, devemos destacar mais uma vez a importância do professor cooperante, na nossa apresentação e integração na comunidade escolar e no Grupo Disciplinar, já que nos introduziu às práticas existentes na escola, uma vez que já se encontra familiarizado com as mesmas.

2.4. Os Orientadores

Segundo Nobre (2013), ao longo da sua formação, o professor deve ser capaz de aprender a refletir criticamente em relação ao seu trabalho, realizações e metodologias, confrontando os resultados consigo ou com outros, regularmente. Visto estarmos num novo ambiente, os orientadores mostram-se fundamentais no apoio ao desenvolvimento da nossa identidade educativa, bem como da nossa formação, visto que são aqueles que possuem maior conhecimento, e se encontram mais familiarizados com as nossas práticas.

Assim sendo, temos o professor cooperante, que se encontra presente em todas as sessões, podendo assim intervir prontamente no final de cada sessão, de modo a auxiliá-nos no processo de reflexão crítica, e transmitindo conhecimentos e experiências, de modo a melhorarmos a nossa prática e ultrapassarmos obstáculos. Visto já ter vários anos de ensino, o professor cooperante apoia os estagiários na análise dos documentos estruturantes, bem como em todo o planeamento inerente à disciplina de Educação Física. Para além disto, e sendo que sempre desempenhou a docência nesta mesma instituição, o professor cooperante encontra-se bastante familiarizado com toda a comunidade escolar, sendo um excelente apoio para a nossa integração.

Relativamente à professora orientadora da faculdade, com a sua vasta experiência e conhecimento no Ensino, teve um papel preponderante na orientação de todo o processo de elaboração de um relatório de estágio, do tema problema, e ainda da nossa prática pedagógica uma vez que pudemos contar com a sua presença na observação de aulas, em que após as mesmas eram realizadas reflexões críticas sobre a prática do estagiário e fornecendo-nos dicas importantes, que nos permitem aperfeiçoar e desenvolver a nossa identidade enquanto professores.

2.5.A turma

Em setembro, tivemos uma reunião inicial onde o professor cooperante nos informou sobre as turmas disponíveis. Achámos que a forma mais justa seria uma atribuição aleatória, sendo que ficámos com uma das turmas de 7ºano. De modo a poder reunir as informações dos alunos de um modo eficaz, foi elaborado o “*Questionário de Caracterização da Turma*” pelos professores estagiários em colaboração com o professor cooperante, e acessível através do *Google Forms*, apresentado em anexo (1).

A mesma, possui alunos de oito estabelecimentos de ensino diferentes, sendo que seis alunos vieram do curso profissional de dança, nunca tendo tido aulas de Educação

Física, sendo esta uma das principais características da turma. É constituída por 13 alunos do sexo feminino, e 13 alunos do sexo masculino, com uma média de idades de 11,8 anos, comprometidas entre os 11 e 14 anos. Para além disto, tem uma aluna com português como Língua Não Materna.

Relativamente ao quadro clínico, três alunos manifestam condições médicas que lhes podem constringer a prática, sendo elas asma e diabetes. Apesar disto, os alunos encontram-se controlados, e sabem como agir em caso de necessidade. Existem 4 alunos com medidas de apoio ao ensino, porém nenhuma delas é específica à disciplina de Educação Física. Quanto aos tempos livres, doze alunos ocupam os mesmos com práticas a nível federado em diversas modalidades como rugby, atletismo, hóquei, futsal, futebol, natação, basquetebol, ginástica acrobática e patinagem artística desportivas.

De acordo com as respostas dos alunos, sabemos que oito alunos apontam a Educação Física como uma das mais fáceis, enquanto nenhum aluno apontou esta disciplina como uma das mais difíceis. Quanto às modalidades desportivas que os alunos menos gostam destacamos o atletismo (5) e o voleibol (4), contudo, esta última é também uma das que os alunos mais gostam (9) juntamente com o futebol (9) e dança (6). De acordo com Gouveia (2007), a motivação é um dos principais fatores que influenciam o comportamento e interesse dos alunos na sessão. Considerámos assim importante destacar as modalidades acima mencionadas, visto que serão abordadas ao longo do ano letivo, podendo influenciar positiva ou negativamente o empenho do aluno, uma vez que a sua motivação para praticar uma modalidade que gosta não será a mesma relativamente a uma que não lhe agrada.

Com o desenrolar do ano letivo, pudemos aferir que os alunos se encontram motivados para a prática, mesmo que a modalidade não seja de seu total agrado, e mostraram uma boa proficiência motora. Apesar das diferenças de cada um, mostravam-se homogéneos nas avaliações realizadas. Para além disto, pudemos estabelecer relações de interesse e respeito, criando um clima favorável à aprendizagem, e indo de encontro às ideias de Onofre (1995) de que o clima de bem-estar em sala de aula é habitualmente conotado à boa relação entre aluno e professor, com base em assuntos do seu interesse e em sentimentos.

Capítulo II- Análise reflexiva sobre a prática pedagógica

Área 1 – Atividades de ensino-aprendizagem

O EP é o culminar de dois anos de aprendizagens. É o momento em que temos a oportunidade de colocar em prática todos os nossos conhecimentos, e aperfeiçoar e desenvolver as nossas capacidades. O facto de termos um maior leque de conhecimentos teóricos que oportunidades de prática real, poderá ter dificultado a nossa intervenção pedagógica nos momentos iniciais, sendo que através da devida preparação e traçar de estratégias, foram sendo colmatadas no decorrer do ano letivo. Para além disto, o facto de termos um professor cooperante que nos acompanha em todos os momentos deste ano letivo, permite a partilha dos seus conhecimentos de toda a sua prática, de modo a orientar-nos, e transformar todas as sugestões realizadas, em aprendizagens.

De acordo com Silva et al. (2019), no processo de Ensino- Aprendizagem devemos considerar três grandes domínios profissionais, da prática docente: Planeamento do Ensino; Condução do Ensino- Aprendizagem (Realização); e Avaliação. Todos eles, servem de linhas orientadoras ao professor estagiário, no seu processo de formação enquanto docente, pois fomentam a capacidade de reflexão crítica perante os resultados do seu trabalho (Nobre, 2013), bem como de ouvir e discutir.

Posto isto, iremos seguir a ordem anteriormente anunciada, para a realização do enquadramento teórico dos domínios, e consequentes subdomínios, apresentados; acompanhados de reflexões realizadas ao longo desta primeira experiência enquanto docente, ao longo de um ano letivo.

1 Planeamento

A área do Ensino é por muitos considerada como imprevisível e repleta de distintas características, que um professor não consegue controlar. Assim sendo, deve existir um planeamento que nos oriente em todo o processo de ensino aprendizagem. Segundo Pacheco (1995) define planeamento com uma revisão que organiza todo o processo de ensino-aprendizagem, e Inácio et al. (2014) refere que o planeamento permite orientar todo o processo de ensino-aprendizagem, de forma a possibilitar e potenciar as aprendizagens significativas dos alunos a que se aplica.

Posto isto, é importante reter que o planeamento é um processo que deve ser mutável, adaptando-o as vezes que forem precisas às necessidades exigidas, e de forma que os alunos desfrutem ao máximo das oportunidades de aprendizagem, e estas se tornem significativas. Assim sendo, a planificação consiste em adequar os conteúdos programáticos descritos no PNEF e nas Aprendizagens Essenciais, ao meio social, da escola, dos alunos, e dos recursos disponíveis.

Este ano letivo, deixou de estar em vigor a obrigatoriedade do PNEF, dando assim liberdade aos professores para ter uma diferente abordagem às aprendizagens essenciais. Contudo, esta alteração não se tornou muito significativa uma vez que é opcional, e continuar a ser dada importância ao PNEF como documento orientador de todo o processo de ensino-aprendizagem. Outro aspeto a ter em consideração é o facto de ao longo do ano letivo, nos deparámos com constantes alterações relativamente às diversas regras inerentes à Pandemia de Covid-19, que condicionaram a seleção de matérias a lecionar, por questões de higiene e segurança; e posteriormente todo o planeamento anual inicial, exigindo a sua revisão e ajustamento às novas condições.

Por fim, é importante referir que o planeamento é constituído pelos processos de planeamento e organização à escala anual (macro), pelas unidades de matéria– unidades didáticas (UD)- do processo pedagógico (meso), e pela planificação das aulas de EF (micro) com base em todos os anteriores (Bento, 2003). Torna-se evidente a especificação dos conteúdos exigida ao longo dos diferentes níveis da organização, de modo progressivo (macro, meso, micro).

1.1.Plano Anual

O plano anual é definido por Bento (2003) como um plano de perspetiva global sem pormenores e de atuação ao longo do ano, que requer trabalho preparatório de análise e balanço, bem como contínuas reflexões. Posto isto, Bento (2003) sugere que o trabalho desenvolvido neste âmbito se deve iniciar pela análise dos programas nacionais. Assim sendo, com ao apoio do professor cooperante, analisámos o PNEF (Januário et al., 2001), e os documentos das Aprendizagens Essenciais e o Perfil dos Alunos À Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017).

Como sugerido por Januário (1996), o planeamento deve ter em consideração as condições do cenário de ensino. Surge assim a necessidade de caracterização dos recursos

espaciais, temporais, materiais e humanos disponíveis. Para além destes, foram também tidos em conta: as disciplinas lecionadas em anos anteriores, proporcionando assim aos alunos uma maior variedade de estímulos e de experiências; o sistema de organização de espaços desportivos vigente na escola – composto por rotações, permitindo a todos os professores usufruir dos diferentes espaços –, as disciplinas recomendadas em cada um – ótimas para a prática de determinadas disciplinas –, e as regras específicas à Covid-19 da EBSQF, onde é limitado o uso de determinados materiais. Reunidas todas as informações necessárias, passámos à discussão em NE, de onde surgem as disciplinas selecionadas e a sua organização ao longo do ano letivo, optando pela sua aplicação em blocos. De acordo com Rosado (2002), o modelo por blocos é determinado pelo *roulement* e permite maior facilidade na organização de conteúdos, algo fundamental numa fase inicial do exercício de docente; ao contrário do modelo por etapas, que exige espaços polivalentes e maiores conhecimentos e capacidades de intervenção pedagógica por parte do professor.

Ribeiro-Silva et al. (2018) defende que o estagiário deve proceder à planificação e preparação das atividades a desenvolver ao longo do ano letivo, de acordo com as especificidades do contexto escolar, elaborando assim um conjunto de documentos preparatórios e de decisão, de carácter prescritivo, progressivo, flexível e aberto (Quina, 2009). Assim sendo, e relativamente à caracterização do meio e dos recursos espaciais, pudemos contar com a ajuda do professor cooperante que nos mostrou o acesso ao documento caracterizador da escola – Projeto Educativo. Para a caracterização dos recursos humanos – turmas – e enquanto NE, procedemos à elaboração do Questionário de Caracterização da Turma, de forma a reunir maior número de informações pertinentes sobre os nossos alunos, e assim poder adequar os conteúdos e prática às suas necessidades e expectativas. Quanto aos recursos materiais, realizámos e utilizámos um inventário, onde observávamos todos os materiais disponíveis para a prática, bem como o seu estado de conservação e quantidades.

Em suma, e tendo em consideração todos os aspetos supramencionados, a elaboração do documento de planeamento anual é importante de modo a antever ações e permitindo uma melhor e cada vez mais detalhada programação de todo o processo de ensino aprendizagem, pois temos uma melhor compreensão e conhecimento do mesmo.

1.2. Unidade Didática

Para Bento (2003), as UD são partes fundamentais do programa de uma modalidade, na medida em que apresenta ao professor e aos alunos de uma forma clara e distinta, as fases do processo de ensino-aprendizagem. As UD são essenciais para o planeamento do ano letivo, pois a sua utilização permite uma melhor gestão de todos os recursos disponíveis para as aulas, e apela à criatividade do professor.

Desta forma, as UD foram realizadas antes do início de cada matéria, de modo a preparar os objetivos e gerir as expectativas, para fundamentar o processo de ensino-aprendizagem. Aqui, surgem novas questões a responder: “o que ensinar?”, “quando ensinar?”, “como ensinar?” e “como e quando avaliar?”. De modo a selecionar os objetivos, analisámos o PNEF e cruzámos os mesmos com os dados reunidos no planeamento, de modo a ajustar o processo às características de cada turma. Para além disto, a UD deve reunir um conjunto de pressupostos referentes a cada disciplina de modo a preparar o docente o melhor possível, munindo-o de conhecimento que lhe permite atingir o sucesso de todo o processo de ensino-aprendizagem idealizado. Assim sendo, as UD elaboradas eram constituídas pela: análise da modalidade; análise do meio e dos recursos disponíveis; o enquadramento dos objetivos relativamente ao PNEF e às Aprendizagens Essenciais; a apresentação e extensão e sequência de conteúdos; meios de avaliação (formativa inicial, contínua e final, e escrita); e os estilos e estratégias de ensino.

Para isto, seguimos o Modelo de Estrutura de Conhecimento (MEC), proposto por Vickers (1990), dividido em 3 fases – análise, decisão e aplicação. Inicialmente, o professor tem de analisar a modalidade, bem como o seu contexto de aplicação e as características dos alunos, para assim decidir quais os conteúdos a abordar e objetivos a atingir ao longo das aulas, bem como e quando os avaliar, e as situações de aprendizagem a serem utilizadas. Os documentos das UD foram discutidos e realizados em NE, com as devidas adaptações a cada turma.

Visto que o Planeamento e as UD são documentos flexíveis e abertos, após a avaliação formativa inicial surgia a necessidade de os adaptar tendo em conta as informações reunidas na mesma, e a capacidade dos mesmos de cumprir os objetivos inicialmente propostos. Para além disto, no presente ano letivo também surgiram outros contratempus que obrigaram à alteração dos documentos e processo de ensino-aprendizagem (por exemplo, a alteração do calendário escolar e momentos de isolamento

profilático). Todos estes aspetos apelam à capacidade de gestão e criatividade do professor, para apesar das adversidades, conseguir promover aprendizagens de sucesso.

Concluindo, e de acordo com Bento (2003), os trabalhos de planeamento refletem a personalidade do professor, o seu conhecimento e capacidades, bem como o seu estilo individual de ensino. Assim sendo, as UD são parte integrante do planeamento pois permitem-nos guiar de acordo com o definido no plano anual e prosseguir para a elaboração mais detalhada dos passos a tomar no processo de ensino-aprendizagem – planos de aula.

1.3.Plano de Aula

Uma vez que o plano de aula se deve sustentar nos documentos previamente elaborados como o plano anual e as UD, reflete assim o ponto de convergência entre o pensamento e a ação do professor, exigindo uma boa preparação (Siedentop, 2008).

De acordo com Bento (2003), o plano de aula é o projeto de como a aula deve decorrer, em que a sua estrutura se baseia em decisões fundamentais. O mesmo autor, propõem assim um modelo de plano de aula, dividido em 3 partes, de acordo com uma sequência lógica: parte inicial – preleção inicial com apresentação de informação importantes para a aula, e aquecimento para prepara os alunos para a prática; parte fundamental- situações de aprendizagem de acordo com os objetivos específicos delineados; e parte final- retorno á calma, reflexão e balanço final da aula, esclarecendo possíveis dúvidas dos alunos.

Tendo o mesmo em consideração, em NE optámos pela utilização da estrutura de plano de aula disponibilizada no primeiro ano de estágio que, para além dos conteúdos supramencionados, era ainda constituída por cabeçalho com informações para a contextualização da sessão – nome do professor, UD correspondente, número da aula na UD, data e hora da aula, ano e turma a que se destina, número de alunos previstos, local da aula, material necessário, objetivos gerais da sessão, e pela justificação das opções tomadas. Relativamente à estrutura tripartida proposta por Bento (2003), a mesma era composta por 5 categorias – tempo, descrição da tarefa/ organização, objetivos específicos, critérios de êxito, estilos de ensino e sendo que a categoria tempo se subdivide em parcial e total, de acordo com o horário previsto da aula.

Nos momentos de realização do planejamento das aulas, tivemos em conta o princípio da progressão tanto da complexidade, como da intensidade, de modo a haver sempre preparação e bases para a aprendizagem. No decorrer das aulas, devemos estimular e motivar os alunos, proporcionando-lhes atividades do seu interesse e diversificadas promovendo o seu empenho. Relativamente ao tempo de prática, tentámos sempre garantir que as instruções fossem curtas, objetivas e claras; as transições entre exercícios eram dinâmicas e breves; e as montagens de exercícios durante a aula eram inexistentes ou rápidas; para assim libertar os alunos para a prática e, indo de encontro ao proposto por Siedentop (2008) em que o professor deve garantir elevados níveis de empenho motor, motivando e estimulando os alunos para a participação ativa e crítica em relação a si mesmos e aos objetivos propostos, criando assim um clima positivo para o desenrolar do processo de ensino-aprendizagem, e a evolução dos alunos. Contudo, nos momentos iniciais do ano letivo era verificada uma grande dificuldade no cumprimento dos objetivos propostos, uma vez que os alunos não tinham métodos de trabalho definidos, e não cumpriam as regras estipuladas.

Quando existe uma prática gestão do tempo de aula o professor fica liberto para observar os alunos e lhes fornecer *feedbacks* de reforço positivo ou negativo que, ao acompanharem as diversas repetições, permitem ao aluno evoluir, promovendo o seu desenvolvimento e aprendizagens (Onofre, 1995). De modo a orientar esta prática, tínhamos por hábito anotar no plano de aula, os erros mais frequentes observados em cada gesto técnico lecionado, para assim no momento da observação, sabermos aquilo que procuramos para fornecer *feedback* ao aluno.

No início do EP, tivemos algumas dificuldades em cumprir o plano de aula, pois não havia uma efetiva gestão do tempo de transição entre exercícios, para além de os tempos de prática se encontrarem desajustados, sendo assim preferível selecionar um menor número de exercícios, e permitir o maior tempo de prática de cada um, do que uma maior diversidade numa mesma sessão. Visto termos inseguranças no domínio de algumas matérias, foi necessário trabalho extra de estudo, análise e reflexão, para nos prepararmos o melhor possível para as aulas, e dar aos alunos as melhores condições possíveis para a prática interessada, e permitir o seu conseqüente desenvolvimento psicomotor, cognitivo e de atitudes e valores. Para ultrapassar todas as dificuldades e desenvolver as nossas competências, as reuniões de reflexão crítica após cada aula, e as

reuniões de NE mostraram-se extremamente importantes, pois eram momentos de partilha com um professor experiente, que nos pôde guiar durante todo o processo de desenvolvimento de identidade de docente.

2. Realização

É neste momento que é colocado em prática o planeamento, de acordo com técnicas de ensino específicas, que levam ao desenvolver e sucesso do ensino-aprendizagem. Surge assim a perspetiva de professor eficaz por Siedentop (2008) em que o professor deve dirigir os seus alunos de forma a aumentar e melhorar as situações de aprendizagens, com atividades adequadas aos seus níveis e interesses, de modo a favorecer a aprendizagem. Torna-se assim óbvia a importância do professor e da sua intervenção neste processo. Ao longo do percurso académico, reunimos conhecimentos científicos essenciais para aplicar efetivamente no desempenhar de funções académicas, auxiliando a alcançar o sucesso e na definição de identidade profissional (Tani, 2008).

A realização é assim um momento fulcral de todo o EP, em que tentamos efetivar uma relação pedagógica diária com os nossos alunos e dos mesmos entre si, materializando-os através da condução das aulas e das respetivas tarefas propostas, que seguem as dimensões da intervenção pedagógica propostas por Piéron e Siedentop (1992 e 1983) - instrução, gestão, clima e disciplina. As qualidades de todos os comportamentos do professor no ambiente da aprendizagem são essenciais, pois de si dependem as escolhas ou decisões a tomar durante todo o processo de ensino, de forma que a mesma tenha impacto direto na participação dos alunos, e na qualidade das suas aprendizagens (Onofre e Costa, 1994).

De modo a otimizar as aprendizagens dos alunos e lhes proporcionar ambientes cativantes, recorreremos a mecanismos de diferenciação pedagógica para que as atividades e instruções se encontrem adequadas ao mesmo, e promovendo o desenvolvimento dos domínios sócio-afetivo, cognitivo e psicomotor.

2.1. Instrução

A capacidade de comunicação é uma competência específica do professor e que o mesmo deve utilizar em seu favor na transmissão de informação aos alunos, uma vez que a mesma é de extrema importância no desenvolvimento e regular do processo de ensino-

aprendizagem (Rosado e Mesquita, 2011). Indo de encontro ao proposto por Siedentop e Tannehill (1991), a instrução engloba todos os comportamentos e componentes da intervenção pedagógica, que integram o reportório comunicativo do professor; e que o mesmo tem à sua disposição para transmitir informação substantiva à aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, de acordo com os objetivos a que propôs alcançar (Aranha, 2007). Só a atenção prestada pelo aluno não é suficiente para reterem a informação, sendo assim necessário idealizar estratégias de ensino motivantes e adequadas à população alvo, de modo a criar aprendizagens significativas (Rosado e Mesquita, 2011). Com isto, poderemos apresentar como técnicas utilizadas na instrução a preleção (no início da aula, entre tarefas e no final da aula), a demonstração, o *feedback* e o questionamento.

Durante toda a prática pedagógica, pudemos experienciar situações que nos permitem verificar maior controlo e eficiência das instruções e conseqüentemente, uma maior eficácia na aprendizagem. Assim, garantimos que em todos os momentos de preleção havia uma correta colocação do professor perante a turma em que era sempre visível e audível por todos, para além de os manter no seu campo de visão; em caso de partilha de espaço, as preleções eram realizadas o mais afastado possível da fonte de ruído, de modo a evitar outras distrações e comportamentos não favoráveis ao contexto de aula; quando se lecionavam modalidades em que havia material a ser manipulado pelos alunos (bolas, dardos, pesos, entre outros) garantíamos que o mesmo se encontrava pousado no chão perto dos alunos ou, em caso de se verificarem distrações com os objetos nos momentos de instrução, em locais específicos e mais afastados dos alunos; quando existiam alunos que não realizavam a prática garantíamos que os mesmos se encontravam nos locais onde a preleção iria ser realizada, ou o local de realização da mesma era alterado para perto destes; na utilização dos espaços exteriores, quando havia preleção os alunos não se encontravam contra o sol, podendo assim observar o docente sem dificuldades.

Relativamente à preleção inicial, compreendemos que a mesma deve ser curta e objetiva, de modo a apresentar o modo de organização da sessão e os objetivos e conteúdos a abordar. Com a prática, fomos melhorando estas instruções, adequando-as cada vez mais às capacidades e conhecimentos dos alunos e simplificando-as, de modo a ser transmitida toda a informação necessária num curto espaço de tempo e de modo compreensível, e houvesse um vasto tempo disponível para a prática e em empenho

motor, o cenário ideal, de acordo com Siedentop (2008). Ao longo dos tempos, e em específico de algumas modalidades e momentos, foi necessário dar lugar na preleção inicial à apresentação e revisão das regras de conduta da aula, e de tornar as comunicações mais assertivas, de modo a evitar conversas paralelas, distrações e barulhos que prejudicassem o normal funcionamento da sessão.

Quanto à preleção realizada entre tarefas, é utilizada para apresentar as mesmas, de forma curta, objetiva e dinâmica, garantindo que os alunos têm informação necessária e explícita para a compreensão da tarefa – descrição, objetivos específicos, critérios de êxito e demonstração, sendo que toda a informação acessória é distribuída ao longo da prática, de acordo com as necessidades dos alunos, para irem de encontro aos objetivos propostos. Contudo, sempre que com a prática se verificavam erros comuns entre os alunos, a mesma era interrompida de modo a fornecer informações adicionais que iriam reorientar a prática, e incentivar a reflexão e pensamento crítico. Devido à diversidade de informação a transmitir, e à necessidade de as instruções serem curtas, claras e precisas – de acordo com Barreiros (2016) é necessário um bom domínio dos conteúdos a transmitir, para além de as mesmas serem previamente planeadas, preparadas e adequadas ao discurso, evitando ao máximo o improvisado, e diminuindo ao máximo o tempo despendido em explicações (Siedentop, 1991; Piéron, 1998).

Num momento inicial da UD, e sempre que é introduzido um novo conteúdo, é necessário um maior tempo para apresentar as tarefas aos alunos. Aqui, mais que nunca, todos os aspetos anteriormente devem ser salvaguardados, de modo a maximizar e dar significado às aprendizagens. Em momentos de exercitação e avançar da UD, as instruções tornam-se mais simples e há *transfer* e encadear de aprendizagens, levando a utilizar técnicas de questionamento para verificar a compreensão e os conhecimentos dos alunos. Para além disto, tivemos em atenção ao longo de todo o ano letivo à implementação de rotinas de organização, de modo a maximizar o tempo de prática disponível, não o perdendo na reunião de alunos e na sua organização pelo espaço.

Na preleção final, os alunos eram incentivados a participar ativamente na mesma. Aqui, era realizado o balanço final da aula, onde eram identificados os pontos mais importantes dos objetivos propostos, acompanhado do questionamento dos alunos de modo a verificar os seus conhecimentos e compreensão das tarefas e conteúdos, para além de articular conhecimentos e preparar os alunos para os próximos conteúdos e objetivos

a apresentar, e esclarecer possíveis dúvidas. Por fim, era realizada uma avaliação do comportamento dos alunos, uma vez que ao longo do ano letivo se foram observando diversos episódios necessários de refletir com os mesmos, de modo a adequarem o seu comportamento às exigências e expectativas inicialmente estabelecidas.

De acordo com Bandura (1997) (in Graça e Mesquita, 2007), a primeira observação da tarefa a realizar permite ao aluno organizar e memorizar o apresentado, concebendo na sua mente um modelo a que irá recorrer em momentos futuros. Assim sendo, a preleção acompanhada de demonstração fornece aos alunos informações verbais e visuais que devem encadear, desenvolvendo o processo cognitivo, e dando origem a aprendizagens conscientes e consolidadas (Ripoll, 1987). A demonstração era preferencialmente utilizada após a preleção de apresentação da tarefa, de modo a dar ao aluno uma melhor compreensão da mesma.

Neste âmbito, e de acordo com o momento da aprendizagem (introdução ou exercitação e consolidação), as demonstrações eram realizadas de um modo fragmentado e a um ritmo mais lento, em que poderíamos evidenciar as componentes críticas (em introdução), ou na íntegra e em velocidade igual ao contexto real de prática (exercitação e consolidação). Para além disto, nos momentos de demonstração recorremos a todos os alunos, independentemente das suas capacidades, estratégia proposta por Piéron (1982) citado por Rosado (1988), de modo a incluir todos os alunos no processo de aprendizagem, e em momentos específicos, apresentar o objetivo corretamente realizado ou, evidenciando erros comuns e a evitar. Não deixa de ser importante referir que, quando a aprendizagem exigia uma demonstração correta e integral e não havia alunos que reunissem as exigências, a mesma era realizada pela docente, para que os alunos pudessem ter sempre disponíveis informações concisas e significativas.

Outra estratégia de ensino a que recorremos na instrução foi o *feedback*. De acordo com Rosado e Mesquita (2011), o *feedback* pedagógico é definido como o comportamento do professor em reação à resposta motora de um aluno, com o objetivo de a modificar para desenvolver a aquisição ou realização de uma habilidade. Assim sendo, há necessidade de preparar e conhecer a tarefa por completo, como as suas ações motoras e conteúdos, bem como o aluno e o próprio *feedback* a apresentar (Piéron, 2005). Estudos comparativos realizados entre professores estagiários e professores experientes (Rodrigues, 1997) verificam que ambos os grupos apresentam valores médios de

frequência de *feedback* durante a aula semelhantes, e concluindo que a sua eficiência está mais dependente da sua qualidade e momento de aplicação, do que da sua frequência.

Assim sendo, no momento de planeamento e preparação de aula tivemos sempre o cuidado de verificar o domínio dos conhecimentos necessários, para nos momentos de aplicação, os mesmos conterem todas as informações necessárias e adequadas às características dos alunos, de modo a maximizar as suas aprendizagens mantendo os aspetos corretos e eliminando os incorretos, e indo de encontro ao objetivo inicialmente proposto (Piéron, 2005). Ao longo da sessão, circulávamos pelo espaço de forma adequada, de modo a manter a turma sobre o meu campo de visão, e puder intervir em pequenos grupos de trabalho e analisar com maior detalhe os alunos. Sempre que eram identificadas dificuldades, era fornecido *feedback* de forma oportuna, sobre diversas formas – visual, auditivo e cinestésico, com diversos objetivos – descritivo, prescritivo ou interrogativo, e direções – individual, grupo(s), turma. Relativamente ao *feedback* descritivo, tal como o nome indica era utilizado para descrever a ação, com o intuito de reforçar aquilo que foi e deve ser bem realizado. O *feedback* prescritivo, novamente como o nome indica, surge para prescrever ações que levam á melhoria da técnica e prestação do aluno. Já o *feedback* interrogativo, surgia maioritariamente em momentos de reflexão, levando os alunos a realizar uma análise introspetiva da sua ação.

Devido ao contexto pandémico existente, nos momentos iniciais do ano letivo, era dada preferência a *feedback* sobre a forma visual e auditiva, respeitando a conduta higiénica e de segurança prescrita. Com o levantar de medidas, foi possível uma maior abertura para intervir perto dos alunos e, em específico de algumas matérias, o *feedback* sobre a forma cinestésica começa a ser mais frequente. Em relação à direção do *feedback*, a mesma varia consoante a fase de aprendizagem na UD, e as necessidades exigidas. Assim sendo, quando verificávamos que um erro era comum a um vasto grupo de alunos, optávamos por parar toda a prática, para que novas e adequadas informações fossem dadas. Uma vez que seguimos uma lógica de diferenciação pedagógica, de modo a efetivar as aprendizagens dos alunos, consoante as suas habilidades e dificuldades, surge a necessidade do *feedback* para pequenos grupos ou individual, reorientando o processo de ensino-aprendizagem para que os mesmos possam atingir os objetivos propostos, de acordo com as suas especificidades.

De modo a maximizar a efetividade do *feedback*, o mesmo deve seguir uma lógica proposta por Piéron (1986) designada de ciclo do *feedback*, em que o professor deve observar a execução e identificar o erro, tomando posteriormente a decisão de reagir ou não, selecionar os conteúdos e informações a transmitir e a forma de o fazer, verificar se a sua informação foi corretamente compreendida e aplicada através de uma nova observação de diversas execuções, e fornecer novo *feedback* pedagógico. Por último, não deixa de ser importante referir que, tendo em conta o proposto por Daniels (2009), utilizámos a técnica de *sandwich* ou da crítica construtiva, de modo a motivar os alunos e manter um clima relacional positivo. A mesma consiste em iniciar com a realização de um elogio sincero, relativamente ao desempenho do aluno, seguida da crítica em que apontamos aquilo que deve alterar, e terminando com uma sugestão de melhoria, de modo a incentivar o seu bom esforço e trabalho.

As reuniões realizadas após a aula e semanalmente entre NE eram essenciais para o nosso desenvolvimento, uma vez que também as mesmas seguiam a técnica acima descrita. Relativamente às reflexões realizadas após as aulas, era primeiro dada a vez ao professor estagiário de intervir, evidenciando os aspetos mais positivos da sua aula, seguido dos aspetos menos positivos e possíveis estratégias de melhoria. De seguida, era a vez dos colegas de estágio e o professor cooperante realizarem o mesmo exercício sobre a nossa prestação, e por fim uma discussão de propostas e estratégias de melhoria. Ao longo do ano letivo, contámos com a presença da professora orientadora da faculdade na observação de aulas, e no acompanhamento e participação do momento de reflexão crítica após a sessão. O conhecimento académico e profissional da mesma, permitiu partilhá-lo connosco orientando-nos em todo o processo, para além de apresentar experiências próprias incentivando a nossa capacidade de análise crítica e reflexiva sobre as mesmas, e também sobre as nossas condutas.

Por fim, surge o questionamento de modo a consolidar toda a informação transmitida e aprendida, bem como controlar a aprendizagem, de modo a estimular os alunos a transpor os seus conhecimentos e capacidades cognitivas, e encontrar soluções (Giordan e Vechchi,1996). Com o desenrolar do ano letivo, pudemos verificar discrepância entre a componente cognitiva e psicomotora, levando assim ao recurso do questionamento com maior frequência, de modo a controlar todo o processo de ensino aprendizagem, resolvendo as dúvidas e dificuldades que iam surgindo, bem como o modo

de incentivar os alunos para o seu desenvolvimento e capacidade de refletir criticamente sobre todas as informações reunidas. Também ao longo do tempo, a especificidade e complexidade das questões foi aumentando e, sempre que os alunos não conseguiam solucioná-las, eram-lhes fornecidas pistas de modo a auxiliá-los no processo, através da descoberta guiada.

Temos a noção, e com o EP tivemos essa percepção, que o domínio das diversas técnicas de instrução apresentadas exigem estudo, dedicação, capacidade de reflexão e resiliência perante as adversidades. É um processo moroso, mas que se torna gratificante quando verificamos que todo o trabalho e tempo dedicado se refletem na aprendizagem com significado, e no desenvolvimento dos alunos. Consideramos assim que, em determinadas matérias, em uns momentos mais que outros, os alunos tenham disfrutado mais das nossas capacidades, devido às inseguranças que se fizeram sentir perante os primeiros contactos com o lecionar e a novidade do ambiente envolvente, bem como o à-vontade com determinadas matérias e conteúdos. Contudo, com o passar do tempo pudemos tornar o desenvolvimento e preparação das tarefas mais natural e fácil, para além das nossas instruções serem mais ricas e dinâmicas, devido à constante prática existente, acompanhada da devida análise e reflexão crítica.

2.2.Gestão

Para realizar uma gestão eficaz da aula, o professor deve procurar rentabilizar o tempo útil da mesma, otimizando o tempo disponível para a prática e para a tarefa, e promovendo assim a potencialização da aprendizagem (Rosado e Ferreira, 2011). Toda a gestão de aula realizada pelo professor influencia positiva ou negativamente o processo de aprendizagem dos alunos (Mesquita, 2000), devendo ser assim cuidadosamente pensada e aplicada. Ao longo do ano letivo, a nossa capacidade de gestão foi-se desenvolvendo e melhorando e, a seleção de estratégias a aplicar foram cruciais neste âmbito, pois permitiam dar ritmo e dinâmica à aula, bem como eliminar tempos mortos que podiam levar a comportamentos de desvio por parte dos alunos, e promovendo um clima de aprendizagem positivo (Onofre, 1995).

Neste último aspeto, e indo de encontro ao apresentado por Rink (2014) e Siedentop (1991), a criação de rotinas e de regras específicas permitem ao professor uma organização e gestão eficaz do tempo disponível. Tendo em conta esta ideia, a mesma

mostrou-se essencial para estabelecer hábitos nos alunos, que mostravam uma diferente visão da disciplina de Educação Física pela diferença de espaços e do tipo de atividades recrutadas e assim, para os reunir e iniciar as tarefas era necessário bastante tempo, pois iniciavam conversas ou brincadeiras, dispersando pelo local. Posto isto, a aula tinha início com a reunião dos alunos, em meia-lua e sentados de frente para o professor, de modo que o mesmo pudesse verificar a ausência de acessórios que colocam em causa a segurança do aluno e dos colegas (regra estabelecida e apresentada desde o primeiro dia) e apresentasse os conteúdos da aula e os exercícios a realizar. Relativamente à montagem do espaço de aula, de modo a evitar perder tempo útil de aula e visto que os espaços de prática se encontrarem sempre disponíveis antes da aula, o professor encontrava-se junto do local pelo menos 15 minutos antes da hora da aula, de modo a montar os exercícios e assim, quando os alunos chegassem era possível iniciar a aula. Quando era exigido um grande número de recursos materiais, como se registou no atletismo em que eram abordadas diversas matérias numa aula, contámos com o apoio dos alunos na preparação do espaço de aula. Uma vez tratar-se de uma turma do ensino básico (3º ciclo) a sua carga semanal de Educação Física era de um bloco de 90' e um bloco de 45'. Nas aulas de 90', os alunos reuniam-se no espaço da aula ainda durante a hora de intervalo, permitindo assim que a sessão se iniciasse o mais brevemente possível. Já nas aulas de 45' o mesmo não era possível, pois constitui a segunda parte de um bloco de 90' e os alunos necessitam de se deslocar entre espaços e preparar para a prática. Assim, foi sempre respeitado este aspeto, dando tolerância aos alunos e que se encontrava prevista no planeamento da aula, iniciando a prática assim que a tolerância findasse ou se reunisse maioria da turma.

Em determinadas modalidades, optámos por apresentar um aquecimento de rotina ao longo da mesma, de modo a maximizar o tempo de prática e a instrução ser curta e objetiva. Contudo, de modo a não criar monotonia, ao longo da UD íamos alterando determinados exercícios, de modo crescente em complexidade, e para trabalhar determinadas habilidades específicas que necessitam de maior trabalho. Durante o desenvolvimento das tarefas, sempre que queríamos que os alunos interrompessem a prática, recorremos a um estímulo sonoro (apito) para alertar os alunos e iniciando uma contagem regressiva para que os mesmos se reunissem na frente da professora, sentados e distanciados entre si. A todos os alunos que não cumprissem o objetivo ser-lhes-ia atribuído um exercício e repetições a realizar (flexões, *burpees*, voltas ao campo, entre outros). Quando havia necessidade de fornecer *feedback* a toda a turma de forma breve,

o professor colocava-se num sítio em que fosse audível e visível por todos, e utilizando o mesmo estímulo sonoro, porém os alunos deviam interromper a prática e, em caso de modalidades com manuseamento de objetos, colocar os mesmos no chão e escutar o docente. Posteriormente era fornecido novo estímulo sonoro para iniciarem a prática. Durante a fase de planeamento da aula, tivemos em atenção a organização espacial da aula, evitando a necessidade de alterar a disposição dos materiais diversas vezes ao longo da aula, e dando assim lugar à prática efetiva. Assim sendo, quando havia necessidade de realizar alterações, certificámo-nos que as mesmas eram breves e com poucas exigências de material. Quando havia necessidade de designar grupos de trabalho para determinados exercícios, os mesmos eram previamente organizados pelo professor no início da aula, e as alterações necessárias de efetuar decorriam da junção entre grupos, tornando o processo de seleção mais curto e simples.

Para terminar a aula, era sempre solicitado aos alunos que participassem ativamente na recolha de material, bem como designados grupos de alunos que deveriam verificar se todos os materiais utilizados se encontravam recolhidos, e em iguais condições ao início da prática, bem como solicitada a sua colocação na arrumação. Esta estratégia revelou-se muito importante no atletismo, devido ao elevado número de materiais necessários para a prática das diversas disciplinas abordadas. No início do ano letivo havia maior dificuldade em cumprir com o planeamento apresentado, devido a muitos dos aspetos até agora não serem respeitados. Assim, foi necessário analisar criticamente a nossa conduta, de modo que a mesma pudesse beneficiar as aprendizagens dos alunos, e cumprindo com os objetivos propostos. No plano de aula, começamos a ter maior atenção ao número de exercícios apresentados e o tempo de prática dado a cada um, de modo que os alunos tivessem aprendizagens significativas, e o horário de aula fosse cumprido (essencialmente o de saída, em que algumas vezes não foi possível respeitar a tolerância exigida). Relativamente às modalidades coletivas, foi dada preferência ao modelo *Teaching Games for Understanding* que promove os jogos reduzidos, mais do que exercícios por vagas e com tempo de espera, aumentando a prática disponível ao aluno e potencializando a aprendizagem. Já nas modalidades individuais, em específico na dança recorremos ao estilo de ensino por comando, em que os alunos seguiam as coreografias pré-determinadas do docente, e era posteriormente dado espaço ao trabalho autónomo e em grupo; e no atletismo optámos pelo trabalho em estações, promovendo assim a maximização do tempo de exercitação e consequente aprendizagem.

Este aspeto apenas foi possível concretizar com o reajustar das regras de conduta e umas aulas após o início da UD, devido ao comportamento apresentado pelos alunos.

Todos estes aspetos mencionados da gestão, mostram-se essenciais para o bom funcionamento da sessão uma vez que para além de promoverem a constante prática e empenho do aluno evitando tempos mortos e a possibilidade de comportamentos inapropriados (Arends, 2008), libertam a professora para a observação e análise das prestações dos alunos, e permitindo fornecer-lhes *feedback* de qualidade potenciadores do seu desenvolvimento.

2.3.Clima/Disciplina

As dimensões disciplina e clima mostram-se indissociáveis para a criação de ambientes produtivos e positivos à aprendizagem, e são influenciados pela qualidade e capacidade da gestão e instrução. Assim sendo, devemos ter em conta a perspetiva de Siedentop (1983) em que a disciplina pode ser abordada de duas formas: a primeira pela positiva, em que a disciplina visa o ensino das regras de conduta e a gestão prática dos alunos (relacionando-se assim com os pontos anteriormente mencionados nas dimensões gestão e instrução); ou pela negativa, em que o termo disciplina implica a aplicação de um castigo, de modo a corrigir o comportamento.

No início do ano letivo adotamos uma postura mais assertiva e autoritária, de modo a estabelecer efetivamente as regras de conduta, e os limites aceitáveis dos comportamentos de desvio. Ao longo do 1º Período, a postura tornou-se menos autoritária visto que as regras já se encontravam amplamente implementadas, e o comportamento dos alunos era favorável à prática. Contudo no 2º Período, houve necessidade de um novo reajustamento da postura, devido a comportamentos graves de indisciplina registados na turma (não em específico da Educação Física). Assim, sempre que nas aulas os alunos revelassem comportamentos inapropriados, deveriam ser encaminhados para o Gabinete de Mediação Disciplinar da escola, onde realizariam um relatório e a situação seria comunicada ao Diretor de Turma e Encarregado de Educação. No caso da Educação Física o mesmo não foi necessário, uma vez que as regras de conduta se tornaram mais restritivas, e o seu incumprimento não permitia a prática, levando o aluno a refletir na sua conduta, e alterá-la para na sessão seguinte puder praticar e aprender.

Tendo em conta o proposto por Onofre (1995), o clima relacional desenvolve-se para além da habitual ideia de relação professor-aluno, apresentando 3 níveis relacionais: professor-aluno, aluno-aluno e aluno-tarefa. Assim sendo, e tendo em conta a relação professor-aluno, desde o primeiro momento que tentamos estabelecer uma relação de interesse com os alunos, de modo a conhecê-los melhor e saber os seus interesses e motivação, para os mesmos serem tidos em conta em todo o processo de ensino-aprendizagem, e sendo justos e coerentes em todas as situações, não dando oportunidade aos alunos de criar juízos de valor sobre preferências errados. Quanto à relação aluno-aluno, e tendo em conta Onofre (1995) que nos diz que é errado tratar os alunos como um grupo, quando na realidade são grupos, em que o voluntarismo do trabalho difere consoante o grupo em que o aluno se insere. Em alguns momentos iniciais demos liberdade aos alunos de selecionar os seus grupos de trabalho, de modo a compreender as relações existentes entre si, contudo, os alunos eram incentivados a trabalhar com outros colegas, e visto que a turma tem alunos oriundos de 8 estabelecimentos escolares diferentes e sendo a primeira vez que muitos trabalham juntos, deveriam experimentar estar em situações fora da sua área de conforto, para ultrapassarem eventuais obstáculos e evoluírem. Sempre que era visível uma incompreensão entre alunos, os mesmos eram incentivados a refletir sobre a mesma, e expor o seu ponto de vista, para que tanto a professora como o colega pudessem compreender o que está errado, e encontrar soluções para o ultrapassar. Na relação aluno-tarefa, é a professora que desempenha o papel de promotor das atividades, devendo certificar-se que as mesmas são adequadas aos alunos e de acordo com os seus interesses, de modo que os mesmos se empenhem na prática, e tenham gosto e respeito pela mesma.

Desde a primeira aula que foi visível que a turma era empenhada e interessada, sendo que o principal problema que originava a indisciplina residia na falta de habilidade dos alunos em gerirem as suas emoções. Deste modo, foram necessárias constantes alterações da postura do professor, para que esta correspondesse às exigências dos momentos, auxiliando e guiando os alunos neste processo, através de diálogo e reflexão constantes.

2.4.Decisões de Ajustamento

Segundo Carreiro da Costa (1996), o professor deve ter espírito crítico sobre si mesmo, sendo capaz de analisar constante e continuamente o seu método de ensino e o resultado do seu trabalho, de modo a promover alterações que se mostrem necessárias, e resultem na melhoria da aprendizagem dos alunos. Tendo em conta toda a diversidade e complexidade inerente aos intervenientes e à própria disciplina da Educação Física, a professora deve ter bem ciente os aspetos anteriormente mencionados, bem como ter iniciativa e capacidade de agir prontamente no momento.

Assim sendo, os principais ajustes do processo de ensino-aprendizagem deram-se a nível do planeamento, conseqüente da sua realização. Foi necessário reajustar os objetivos e conteúdos a lecionar de acordo com a informação reunida na Avaliação Formativa Inicial realizada em cada UD, de modo que as suas aprendizagens fossem reais e significativas. No caso deste ano letivo, deixou de se estar em vigor a obrigatoriedade da prescrição do PNEF, porém o mesmo documento continuou a servir de guia a todo o planeamento e, sempre que os objetivos nele prescritos não fossem concretizáveis, optaríamos por prescrever os previstos nas Aprendizagens Essenciais. Ao longo das aulas, e em específico nas modalidades coletivas como o futsal e o voleibol, foi necessário reajustar o nível de determinados alunos ao longo da prática, de acordo com as suas dificuldades, de modo que os mesmos pudessem experienciar o sucesso e ultrapassar os eventuais obstáculos.

Houve ainda a necessidade de realizar ajustamentos pontuais e imediatos, de acordo com determinados impedimentos à prática. Assim, sempre que as condições climáticas não eram favoráveis à prática, havia necessidade de partilha de espaço com outros professores que exigiam a alteração do planeamento da aula, e davam origem ao aumento de distrações e estímulos envolventes. Durante as sessões, sempre que se verificava a incompreensão dos exercícios ou a incapacidade de prática dos mesmos por parte dos alunos, os mesmos deveriam ser interrompidos e reajustado, para que os alunos fossem colocados em situações de sucesso e desafio realista. Para além disto, no final do 1º período e início do 2º, os alunos da turma foram alvo de sucessivos isolamentos profiláticos, que levavam à instabilidade do número de alunos previstos para a prática, e à necessidade de reajustar os exercícios e grupos de trabalho, de acordo com os alunos disponíveis no momento. Também o planeamento anual sofreu alterações, visto que houve uma alteração das datas de interrupções letivas, no decorrer da situação pandémica.

Assim, o 2º Período teve o seu início adiado, alterando conseqüentemente o número de aulas previsto para lecionar as matérias de atletismo e voleibol.

Em suma, é importante referir que todas as ações de reajustamento devem ser devidamente refletivas e ponderadas, pois influenciam diretamente o processo de ensino aprendizagem, e conseqüentemente a realização de aprendizagens por parte dos alunos. O acompanhar do EP por um docente experiente permite aconselhar-nos e dar o apoio essencial para nos orientar e guiar em todo o processo, incentivando sempre o espírito reflexivo e crítico, para o nosso próprio desenvolvimento.

3. Avaliação

De acordo com Nobre (2015) a avaliação é um processo penoso e pesado, que exige um confronto mandatado ou não, entre a realidade que percebemos e aquela que era a visão ideal desta mesma realidade. Gronlund (1985) define a mesma com um processo sistemático de análise e interpretação, de modo a determinar o grau em que os alunos atingem os objetivos de instrução. Contudo, surge Casanova (1999) que realiza uma definição mais específica da avaliação ao serviço do ensino, como um processo sistemático e rigoroso de recolha de informação, incorporando o processo educativo desde o seu início, de modo a possibilitar a recolha de informação contínua e significativa para conhecer melhor a situação, formando juízos de valor de modo a tomar decisões adequadas que melhoram progressivamente o desempenho e aprendizagens dos alunos.

No Art.º 2º do Despacho Normativo nº30/2001 de janeiro, a avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa permitindo a recolha de informações acerca do aluno, que depois de analisadas apoiam a tomada de decisão na melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Neste âmbito, surge o domínio da avaliação, onde apresentaremos as estratégias reunidas ao longo do ano, de modo a avaliar os alunos, a nossa intervenção e todo o processo de ensino aprendizagem planeado e realizado de modo a potenciar as mesmas, e a sua devida reflexão crítica. De modo a orientar todo o processo de avaliação, optámos por realizar a avaliação sob quatro formas: formativa inicial, formativa processual, sumativa e autoavaliação. As mesmas, vão de encontro ao proposto por Cardinet (1993) em que a avaliação deve servir três funções pedagógicas: orientação da avaliação futura do aluno; regulação dos processos de avaliação; e certificação de competências adquiridas.

Visto ser, para nós, uma nova ferramenta a dominar, e todo o ambiente nos ser estranho e desconhecido, pudemos contar sempre com a ajuda e experiência do professor cooperante para nos guiar em todo este processo. Tanto através de reflexões críticas após as aulas, como nas reuniões semanais de NE, pudemos discutir falhas e soluções para as mesmas, bem como estratégias de aplicação e intervenção, que se tornaram essenciais na melhoria e adequação de todo o processo, tendo em conta as características dos alunos. Pudemos ainda contar com a ajuda do professor cooperante na disponibilização de documentos orientadores à prática, bem como no planeamento e realização dos momentos de avaliação.

3.1. Avaliação Formativa Inicial

Tendo em conta que o ensino-aprendizagem é um processo de aquisição de novas competências e conteúdos, progressivamente crescentes em complexidade, assumimos a Avaliação Formativa Inicial como a base toda esta ação, uma vez que através da mesma poderemos reunir a informação necessária à atribuição de um nível de desempenho ao aluno (Ribeiro, 1999), e à identificação de fatores orientadores de toda a sua intervenção, prevenindo ou solucionando dificuldades atuais e futuras (Carvalho, 1994).

Para o sucesso deste momento de avaliação, em NE eram realizadas e apresentadas as propostas de grelha de avaliação que, após reflexão crítica com o professor cooperante, eram retificadas e aprovadas. Na mesma, seria visível a lista de alunos, os conteúdos a analisar e avaliar e em anexo os seus descritores, e a tabela de cotações a atribuir, com a seguinte escala: 1-não realiza, 2- realiza com algumas dificuldades/falhas, 3-realiza. A sua elaboração exigia domínio dos conteúdos, de modo que os propostos fossem de encontro aos prescritos, bem como no momento de planeamento, os exercícios se mostrassem adequados aos conteúdos a observar, e na realização soubéssemos o que analisar, evitando assim “procurar uma agulha no palheiro”. Para além disto, optámos por realizar tabelas simples, com informação simplificada e através de uma escala reduzida de níveis de desempenho, de modo que o seu preenchimento fosse facilitado. Através destas informações conseguiríamos verificar o nível de desempenho médio da turma, e de acordo com o resultado obtido, prescrever os objetivos à prática mencionados no PNEF: introdutório, elementar ou avançado.

Uma vez que este tipo de avaliação deve servir como guia na organização de toda a aprendizagem do aluno, descobrindo as suas capacidades e fragilidades, a mesma deve centrar-se naquilo que o aluno consegue ou não produzir inicialmente, antes de ter começado qualquer formação (Leitão, 2013). Assim sendo, é pertinente a mesma ser aplicada nas primeiras aulas de cada UD através de observação direta, de modo a recolher toda a informação necessária para a adequação do processo de ensino-aprendizagem idealizado, às reais características e habilidades dos alunos. Também a bateria de testes do FitEscola era realizada no início do 1º período no âmbito de Avaliação Formativa Inicial, visto que os resultados obtidos na mesma, nos momentos de realização no final de cada período, são contemplados na componente de condição física, dos critérios de avaliação prescritos pelo GDEF, para o presente ano letivo.

Ao longo do ano letivo, pudemos desenvolver as nossas capacidades de gestão de todas as funções e tarefas que as avaliações exigem ao professor. No início do EP, era difícil complementar a análise e reflexão da prática dos alunos para devida atribuição de cotação, com o *feedback* necessário ao seu desenvolvimento. Na UD de Futsal (a primeira a ser lecionada) a grelha de avaliação inicial não se encontrava completamente preenchida uma vez que não conhecíamos a turma, e o mesmo resultou em competências a observar demasiado complexas para o seu nível de habilidades, bem como na incapacidade de associar os alunos aos seus nomes de um modo fácil e sistemático. Também aqui, e como referido anteriormente, preocupámo-nos excessivamente com a realização de análises para avaliação, não fornecendo aos alunos o *feedback* necessário à sua reorientação no exercício, para um melhor desempenho e adequação de conteúdos e objetivos. Já na segunda UD a lecionar- dança-, o problema de associação dos nomes aos alunos encontrava-se resolvido, e os conteúdos a verificar na avaliação formativa inicial foram simplificados e com base nas Aprendizagens Essenciais, visto que era o primeiro contacto da turma com a modalidade –Aeróbica. A realização das restantes avaliações iniciais foi-se tornando cada vez mais facilitada, uma vez que o nosso conhecimento acerca dos alunos era muito maior, tornando o processo de planificação e realização adequado às capacidades de um modo desafiante, mas realista, e permitindo que a recolha de informação fosse mais rápida e objetiva, pois dominávamos as técnicas de recolha e análise de dados, bem como os conteúdos a aplicar, e nos encontrávamos muito mais à vontade para intervir.

Com o decorrer do ano e a respetiva prática, também foi possível desenvolver a nossa capacidade de reflexão e gestão de imprevistos e com isto, conseguir adequar a nossa prática às exigências dos momentos. Foi através destas que pudemos realizar as principais alterações ao planeamento inicial. Neste caso, houve alteração dos objetivos e das sequências e extensão de conteúdos das respetivas UD, respeitando sempre uma ordem progressiva de complexidade, que nos permitiram proporcionar não só momentos de prática efetiva, como aprendizagens significativas, pois os conteúdos encontravam-se adequados às suas características, interesses e capacidades dos alunos.

Avaliação Formativa Processual

De acordo com o Dec.Lei nº55/2018 de 6 julho, ponto t) do artigo 4º, p.2391, a avaliação formativa processual assume carácter contínuo e sistemático, ao serviço das aprendizagens, recorrendo a uma variedade de processos, técnicas, estratégias e instrumentos de recolha de informação, adequando a diversidade dos objetivos, aos destinatários e circunstâncias em que ocorrem. Para Nobre (2015), a função formativa da avaliação permite-nos obter uma dupla face de todo o processo: por um lado, averiguar se os objetivos propostos foram alcançados e quais as dificuldades que o aluno encontrou ao longo de todo o ano e se as ultrapassou; e por outro, verificar a viabilidade do programa pedagógico desenvolvido pelo professor, bem como refletir sobre obstáculos e estratégias.

Este tipo de avaliação decorre maioritariamente de forma informal, ou seja, é realizada sem o registo numa grelha de avaliação através da observação continuada no tempo dos alunos, onde são transmitidas todas as informações recolhidas sobre os mesmos, de modo a refletir sobre as mesmas e sempre que necessário, efetuar alterações. Contudo, era realizado um momento de avaliação formal, a meio da UD, através do preenchimento de uma grelha semelhante à de avaliação formativa final, e onde eram atribuídas cotações aos alunos, de acordo com os descritores evidenciados em cada conteúdo, numa escala de 5 valores. Era este o ponto decisivo de tomada de decisão no reajustamento dos conteúdos, pois tínhamos o registo de informações fidedignas para o realizar. Assim, realizámos ajustamentos ao nível da estrutura da aula, dos conteúdos prescritos, e do *feedback* fornecido, de modo a adequar o processo de ensino-aprendizagem às reais dificuldades evidenciadas. É de referir que as informações

recolhidas, para além do domínio cognitivo e psicomotor, incluíam também dados sobre o domínio sócio afetivo, valorizando assim as atitudes do aluno, durante o tempo de aula.

Em cada aula, o planeamento era executado em função daquilo que pretendíamos desenvolver, objetivos e conteúdos, que se encontrassem consonantes entre a extensão e sequência de conteúdos, e as habilidades e interesses demonstrados pelos alunos, de modo a desenvolver o seu desempenho. Para todos os alunos que se encontrassem impedidos de prática durante um período igual ou superior a 4 semanas, com devido atestado médico, a aferição da sua evolução e conhecimento de conteúdos eram realizadas através de questionamentos contínuos, bem como através do exercer de funções específicas de controlo às habilidades (juízes e árbitros).

Em suma, a avaliação formativa permite guiar a evolução do processo de ensino aprendizagem de forma contínua e objetiva, reajustando as atividades de aprendizagens para potenciarem a intervenção e desenvolvimento dos alunos, de acordo com as características dos mesmos (Scriven, 1967), orientando e regulando a nossa intervenção pedagógica, bem como os efeitos decorrentes da mesma (Carvalho, 1994). Assim, a intervenção ativa e pedagógica da professora é essencial, pois através das diferentes reflexões realizadas à informação recolhida, pudemos redirecionar a nossa conduta, com vista de dar ao aluno as melhores condições de prática e aprendizagem possíveis, e desejáveis.

3.2. Avaliação Sumativa

De acordo com o Dec. Lei nº55/2018, de 6 de julho, artigo 24º, p.2937, a avaliação sumativa é definida como a formulação de um juízo final sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, tendo como objetivo a sua classificação e certificação. Para Ribeiro (1999), esta modalidade de avaliação reflete o resultado global no final do contacto com uma matéria de ensino, adicionando novas informações às já reunidas na avaliação formativa inicial e formativa processual, confirmando os resultados obtidos através da atribuição de uma classificação; e dando informações para os alunos se situarem entre si (Nobre, 2015).

A avaliação sumativa surge assim da necessidade de emitir um juízo final e global ao percurso demonstrado, pois existe a reunião de dados e informações suficientes e fidedignas que são possíveis de converter em resultados. Este foi o momento em que

maior nervosismo se fez sentir, pois era um mundo totalmente novo para nós, e sabíamos da importância e peso da mesma em todo o percurso do aluno, bem como a necessidade de justiça a apresentar na realização da mesma.

Na escola em que se realizou o EP, pudemos contar com o auxílio do professor cooperante na orientação de todo o processo, uma vez que era alguém experiente e a sua partilha de conhecimentos e experiências se torna essencial para o nosso desenvolvimento. Para além disto, a grelha de avaliação sumativa encontrava-se pré-definida pelo GDEF, e era composta por 2 domínios: psicomotor e cognitivo. Relativamente ao primeiro, tinha a ponderação de 90%, subdividida em 10% para a condição física (inerente à bateria de testes do FitEscola), e 40% para cada modalidade lecionada. A inexistência do domínio sócio-afetivo (engloba a assiduidade, pontualidade, empenho, disciplina e cooperação) na ponderação final é justificada pela sua diluição ao longo do ano letivo, em específico de cada UD (medida decidida em Grupo Disciplinar, de modo a implementar o projeto MAIA), em que 80% da nota era baseada nos comportamentos psicomotores do aluno, e 20% nas atitudes e valores. Já o domínio cognitivo, apresentava a ponderação de 10%, subdividido em 5% para cada modalidade lecionada, com base na nota obtida na avaliação escrita. Relativamente ao Ensino Básico, era utilizada a escala classificativa de 5 valores.

Quanto aos alunos que se encontravam impedidos de prática durante um período igual ou superior a 4 semanas, comprovado através de atestado médico, a sua avaliação sumativa era realizada da seguinte forma: 70% domínio dos conhecimentos e 30% domínio das atitudes e valores. Relativamente ao domínio de conhecimentos, o mesmo era subdividido em 3 categorias – os relatórios de aula e atividades no seu âmbito (20%), teste escrito (25%) e trabalho escrito (25%). O teste escrito tinha lugar na última aula de 45' de cada UD, e era essencialmente composto por questões de escolha múltipla, e verdadeiros e falsos. Já o domínio das atitudes e valores, contemplava todos os descritores mencionados anteriormente. O trabalho escrito, seria realizado de acordo com as instruções prévias do professor, e dos temas por ele definido.

Assim, de modo que a avaliação sumativa seja o mais real e justa possível, é importante apresentar rigor e domínio dos conteúdos, pois a última influencia diretamente a primeira.

3.3. Autoavaliação

A autoavaliação serve essencialmente para desenvolver algumas áreas de competências e valores previstos no Perfil Dos Alunos à Saída Da Escolaridade Obrigatória – desenvolvimento pessoal e autonomia, pensamento crítico e pensamento criativo, responsabilidade e integridade, cidadania e participação. Este tipo de avaliação permite envolver ainda mais os alunos no processo de ensino aprendizagem, bem como na regulação das suas expectativas através de métodos de autorreflexão e autocrítica sobre as suas ações (Reis, 2014) no decorrer das aulas, e no desenvolvendo da autoestima.

De acordo com Silva (2007), a autoavaliação possibilita que os alunos analisem o seu próprio desempenho, destacando aspetos que consideram mais positivos e negativos, bem como as necessidades ou os progressos, com o intuito de alcançar os seus objetivos idealizados. É o tipo de avaliação que o indivíduo realiza sobre si mesmo (Nobre, 2015). Contudo, cabe ao docente orientar a autoavaliação dos sujeitos, criando-lhes as condições pedagógicas que lhes permita a consciencialização e autonomia das suas aprendizagens (Ferreira, 2007).

Neste âmbito, e tal como todos os outros documentos inerentes à avaliação, foi realizada em NE a grelha de autoavaliação, composta por frases curtas e objetivas sobre os conteúdos a avaliar, e onde os alunos se enquadravam de acordo com uma escala de concordância, de acordo com a escala de Likert, de 5 níveis: 1-1 valor, 2- 2 valores, 3- 3 valores, 4- 4 valores, 5- 5valores. A mesma era disponibilizada aos alunos através de um *link* de *Google Forms*, a preencher no decorrer da aula de teste escrito, após o mesmo. No final de cada período, tinha lugar o preenchimento da grelha de avaliação referente à avaliação periódica do mesmo espaço temporal.

Dito isto, ao aplicarmos a autoavaliação permitimos aos alunos envolverem-se ativamente neste processo e na regulação das suas expectativas, desenvolvendo ainda a sua capacidade reflexiva, o espírito crítico e autonomia, uma vez que lhes era dada a oportunidade de transmitirem quais as suas perceções relativamente ao seu desempenho e atitudes.

4. Intervenção Pedagógica no Ensino Básico – 2º Ciclo

Como atividade mínima obrigatória inserida no EO, realizámos a coadjuvação a um ciclo de ensino distinto do nosso, neste caso 5ºano. A mesma consistiu no lecionar de 4 semanas de aulas de Educação Física, a uma turma de um professor da escola, e o mesmo só foi possível neste ciclo visto serem turma de ensino articulado de música. No decorrer das aulas, foi cada vez mais fácil gerir a turma, e o facto desta atividade ter sido realizada no final do 2º Período foi facilitador, pois as regras de conduta já se encontravam bem vinculadas. A principal diferença notada em relação a uma turma de 7º ano reside no discurso, que tem de ser ainda mais bem trabalhado a nível do conteúdo e forma, e adequado aos conhecimentos linguístico e motores dos alunos, que muitas vezes são mais limitados neste ano. No fim, pudemos realizar um balanço bastante positivo desta atividade, sendo a mesma bastante enriquecedora do nosso currículo por nos dar uma experiência diferente, tornando-nos melhor profissionais.

Área 2 - Atividades de Organização e Gestão Escolar

Inserido no âmbito do EP, surge o projeto de assessoria desenvolvido ao longo do ano letivo, a um cargo de gestão intermédia – direção de turma. Este, tinha como principal objetivo complementar os conhecimentos científicos adquiridos com a unidade curricular de Organização e Administração escolar, com os conhecimentos práticos inerentes à experiência, acompanhando o diretor de turma em todas as suas funções, dentro do possível.

Assim sendo, ficou desde início definido em reunião de NE, que os estagiários iriam desempenhar as funções de assessoria aos diretores de turma das respetivas turmas a que lecionam Educação Física, consoante a aprovação dos mesmos. Desde cedo que a professora assessorada se mostrou bastante interessada no projeto a desenvolver, bem como preocupada pois nunca tinha estado nesta posição, e não saberia quais as funções que poderia ou não desempenhar, enquanto assessora. Contudo, foi sempre capaz de nos conduzir progressivamente no conhecimento das suas funções, rotinas e obrigações, no cumprimento e gestão do percurso escolar da sua turma.

No desenvolvimento deste projeto, e ao acompanhar a diretora de turma assessorada, pudemos reunir informações essenciais, relativas a conhecimentos e experiências no desempenhar funções de direção de turma, enquanto mediador entre os

diferentes intervenientes do processo educativo – docentes, alunos e encarregados de educação- garantindo que existem relações positivas estabelecidas entre todos, bem como que o processo de ensino aprendizagem se encontra a decorrer, do modo mais ajustado possível às características e necessidades dos alunos.

Em específico, desempenhámos/colaborámos em tarefas como: realização do documento caracterizador da turma; elaboração do plano anual de atividades e Projeto de Turma; elaboração de documentos inerentes ao Decreto-Lei nº. 54/2018, pp. 2918-2928; gestão e controlo das justificações de faltas dos alunos; atendimento aos Encarregados de Educação (de acordo com a aceitação dos mesmos); preparação das reuniões intercalares e de avaliação periódica. Todas as quartas-feiras, eram realizadas reuniões presenciais com a diretora de turma, de modo a colocar as tarefas necessárias em dia, e discutir assuntos inerentes às suas funções e assessoria.

Percebemos assim que o diretor de turma tem uma relação favorecida com os alunos e respetivos Encarregados de Educação, visto ser a ponte entre estes e a escola, para além de ter em seu poder um maior número de informações relativas aos alunos. Para além disto, consideramos importante salientar que o cargo apresenta uma componente burocrática excessiva, que o torna moroso e consome bastante tempo útil do docente. O acompanhamento deste cargo torna-se bastante enriquecedor para a nossa formação, uma vez que desenvolvemos desde cedo competências necessárias para desempenhar as funções de direção de turma, e nos familiarizamos com todos os seus processos inerentes, de modo a no futuro sermos docentes mais completos.

Área 3- Projetos e Parcerias Educativas

Durante o EP, deveriam ser organizadas duas atividades para a comunidade escolar pelo NE e sempre que possível, estabelecendo parcerias para a sua realização. Assim, pudemos sempre contar com o apoio do professor cooperante e do GDEF, para a organização das atividades, uma vez serem indivíduos mais experientes, e terem mostrado interesse e prontidão a auxiliar-nos. Desde início que pretendemos que as atividades dinamizadas fossem para além da exigência física, promovendo também o desenvolvimento cognitivo e de atitudes e valores dos alunos, num contexto fora de aula,

e lúdico. As duas atividades encontravam-se presentes no Plano Anual de Atividades, e encontrava-se planificadas para a última sexta-feira de aulas do 1º e 2º Períodos

A 1ª atividade, designada “*Concurso de Perícias*” foi dinamizada para as turmas que tinham Educação Física, na última sexta-feira de aulas do 1º Período, devido aos constrangimentos causados pela pandemia, sendo assim necessário controlar a aglomeração dos alunos, bem como a partilha de material. Foram assim selecionadas habilidades e perícias individuais, alusivas a modalidades coletivas lecionadas com maior frequência na escola. Os alunos iriam estar em competição entre si, visto que o objetivo geral de todas as tarefas era obter a maior pontuação possível.

Para a organização desta atividade, eram discutidas em NE os assuntos e tarefas necessárias a desempenhar, como: idealização das tarefas a apresentar na atividade, juntamente com o seu regulamento e organização; a elaboração do documento orientador da atividade e sua aprovação pelo professor cooperante e GDEF; realização do cartaz e da ficha de inscrição, para dar a conhecer aos alunos a atividade existente; procura de colaboradores para auxiliar na dinamização da atividade. Relativamente a este último, era necessário ter em atenção que não era permitida a entrada a pessoal externo ao ambiente escolar, sendo assim necessário recrutar alunos do Curso Técnico de Apoio à Gestão Desportiva (CTAGD) para apoiar neste aspeto.

Assim sendo, contámos com a participação de 6 turmas do Ensino Secundário – como referido anteriormente, aquelas que se encontravam a ter Educação Física no período da manhã, sem se cruzarem entre si e, dentro da turma, estes encontravam distribuídos em 4 grupos, ocupando cada um uma tarefa, e havendo posteriormente rotação. Relativamente à atividade propriamente dita, acreditamos que a mesma foi fluída, dinâmica e interessante, uma vez que envolvia a vertente competitiva, e os alunos encontram-se sempre recetivos à mesma. Contudo, devemos destacar que os alunos do CTAGD recrutados não compareceram na atividade, havendo assim a necessidade de articular esforços com os professores tutores das turmas, uma vez que eramos apenas 3 estagiários e havia 4 atividades, para além de ser necessário repor material. Mesmo assim, a atividade foi interessante e obtivemos um balanço positivo da mesma. Os contratempos permitiram-nos desenvolver uma melhor capacidade organizativa das atividades, garantindo que os erros não voltassem a acontecer.

A 2ª atividade, designada “Sustentabilidade Orientada” já poderia contar com a participação de todos os alunos da comunidade escolar, mediante inscrição. A base da atividade foi sugerida pelo GDEF, de modo a proporcionar a todos os alunos a prática de Orientação, através do *software* interativo implementado na escola, e aproveitando todo o espaço que esta tem para oferecer. Os alunos poderiam competir individualmente, em duplas ou trios. A atividade inicialmente projetada consistia num percurso de orientação, acompanhado de desafios motores e cognitivos em cada posto de controlo (16).

À semelhança da primeira atividade, também esta foi discutida em NE, de onde ficariam definidas os conteúdos e tarefas a desenvolver para dinamizar esta atividade. De modo a evitar que sucedesse o mesmo que na 1ª atividade (ser necessário o apoio excepcional dos professores tutores vistos que os alunos que iriam apoiar a atividade não compareceram) ficou desde logo definido o período máximo para reunião de apoio e, caso o mesmo não atingisse o número mínimo, iríamos optar por aplicar apenas desafios cognitivos, para os estagiários estarem libertos para controlar a atividade e resolver eventuais obstáculos à sua realização.

Para realizar o percurso em *T-Score* e disponibiliza-lo aos alunos, acompanhado da devida sinalética, foi utilizado o *software Purple Pen* e, para controlar a passagem pelos diferentes postos de controlo utilizámos o *software iOrienteeing*, em que eram gerados *Qr-Codes* par validar o posto de controlo; relativamente aos desafios cognitivos, foi utilizada a aplicação *Mentimeter*, e através de *Qr-Codes* eram disponibilizados os acessos a cada uma das questões, sendo os mesmos colocados junto da placa de controlo do ponto do percurso. O recurso a meios tecnológicos permitiu-nos controlar de um modo mais rigoroso e facilitado, a prestação dos alunos e os seus resultados parciais e finais (de tempo e questões).

Como referido anteriormente, esta atividade já era possível para todos os alunos da comunidade escolar, uma vez que as medidas à Covid-19 tinham sido revistas. O mesmo resultou também na realização de outras atividades simultâneas à nossa, o que limitou desde logo o número de participantes e de alunos a apoiar a atividade. Assim sendo, a atividade contou com a participação de 21 grupos, que se mostraram bastante interessados e recetivos à atividade, visto ser uma modalidade que não é comumente abordada em contexto de aula, e envolve um ambiente mais natural e aberto. Infelizmente, as condições climáticas no dia da atividade não foram as mais favoráveis para a prática,

tendo havido breves períodos de chuva que exigiam o abrigo dos alunos e a consequente pausa no percurso.

Através da realização de um balanço final, pudemos verificar que a atividade foi bem dinamizada, tendo sido bem recebida por todos os seus participantes, que se mostraram entusiasmados com a participação, e decorrendo sem grandes imprevistos. Conciliar o desafio psicomotor, com desafios cognitivos inerentes ao tema da sustentabilidade, que se encontra cada vez mais presente no nosso dia-a-dia, permitiram o desenvolvimento da personalidade do aluno, através da reflexão sobre todas as informações reunidas no decorrer da atividade.

Para além das atividades anteriormente referidas, o NE no âmbito do mestrado, encontrava-se inserido no Projeto Era Olímpica – *Olimpíada Sustentada: ninguém deve ser deixado para trás*. Aqui, foi proposto o desenvolvimento de um projeto com a comunidade escolar, que promovesse a aprendizagem por projetos. O mesmo teve como base os *Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS)*, decorreu durante o período de 4 semanas, e encontrava-se dividido em 3 tarefas distintas, uma para cada turma envolvida no projeto: limpeza dos espaços comuns da EBSQF; criação de ilustrações com materiais reciclados, alusivas aos ODS; criação de uma árvore com o lixo recolhido na limpeza dos espaços.

Com a realização do balanço final com todos os alunos envolvidos no projeto, verificámos que o mesmo foi bem dinamizado e interessante para os alunos, uma vez que o tema desenvolvido se encontra a ser abordado em outras disciplinas, permitindo a partilha de conhecimentos entre todos. Para além disto, temos vindo a verificar que diversos alunos adquiriram diferentes hábitos no seu dia-a-dia de modo a promover estilos de vida sustentáveis, como por exemplo através da utilização de garrafas de água recicladas e de marmitas para o transporte dos lanches, ao invés de utilizarem materiais de uso único.

Área 4 – Atitude ético-profissional

A escola tem um papel social e cultural preponderante no desenvolvimento do indivíduo, uma vez que uma grande e importante parte do seu tempo é aqui despendido (Pate et al., 2006). Assim sendo, devemos aceitar que a ética profissional é uma das dimensões mais importantes da profissionalidade de docente, sendo transversal à sua intervenção pedagógica (Marques et al., 2020), onde a ação do docente que é por elas

regida, é e de extrema importância e se reflete no seu próprio desenvolvimento e desempenho (Ribeiro-Silva, Fachada, Nobre, 2018).

Neste sentido, desde o primeiro momento que procurámos contruir a nossa identidade profissional, com base em princípios de responsabilidade social (respeito, colaboração, cooperação, aceitação, dedicação e compromisso) e através de uma postura assertiva e de respeito para com todos os intervenientes da nossa comunidade escolar, auxiliando-nos mutuamente sempre que necessário e com isto estabelecendo relações e experiências que permitem o nosso próprio desenvolvimento e aprendizagem. Como era um ambiente novo para nós, contámos com o auxílio do professor cooperante, que no primeiro dia em que nos deslocámos à escola, realizou uma visita guiada pelas instalações, acompanhada da nossa apresentação aos diferentes funcionários com especial atenção para os funcionários do pavilhão polivalente, que desde sempre se mostraram disponíveis para nos auxiliar na organização e montagem do espaço de aula, e à direção da escola.

O estabelecer destas relações, bem como com outros docentes e Encarregados de Educação têm uma influência direta em todo o processo de ensino-aprendizagem, pois permitem-nos conhecer o melhor possível os meios com que trabalhamos e em que nos inserimos todos os dias, através da partilha de conhecimentos fundamentais para ajustar o processo planeado às características e necessidades dos diversos intervenientes. Relativamente a esta última, pudemos contar com o apoio da Diretora de Turma na mediação de contactos com os Encarregados de Educação, e na partilha de aspetos fulcrais a ter em atenção para o desenvolvimento do aluno.

Para além disto, gostaríamos de destacar o papel da DT na apresentação de projetos em que a turma se encontrava envolvida, permitindo a nossa participação nos mesmos. Assim sendo, gostaríamos de destacar o projeto *Porta-Vozes do Oceano* em que a turma D do 7ºano se encontrava envolvida, e em que foram desenvolvidas diversas atividades ao longo do ano letivo, e em colaboração com escolas de França, alusivas à poluição dos oceanos. De todas, gostaríamos de destacar a criação de um moral no chão da entrada da escola, recriando o oceano com diversas mensagens apelativas ao destino final de todo o lixo deitado para o chão.

Permanecendo na mesma linha de pensamento, a nossa intervenção e ação são de extrema importância no papel de educadores, tornando-nos muitas vezes num modelo a

seguir pelos alunos. Assim sendo, devemos agir para com os alunos de igual forma à que lhes exigimos, com respeito e responsabilidade, deixando sempre claras as nossas expectativas, para que os mesmos se possam adequar da melhor forma às mesmas. Para além disto, fomos sempre pontuais, interessados para com os alunos enquanto indivíduos, e mostrámos disponibilidade à turma para atendimento fora do horário letivo, de modo a esclarecer dúvidas existentes; acompanhar os alunos em prática individual/grupos reduzidos quando em caso de necessidade; acompanhar no desenvolvimento do domínio cognitivo; acompanhar a turma em projetos que se encontram inseridos. Inácio et al. (2014) defende que cada profissional é encarregue da construção da sua própria identidade profissional. Assim sendo, e uma vez que pretendemos dar sempre o melhor de nós, para que os alunos tenham aprendizagens significativas de qualidade, devemos ser interessados, procurando diferentes meios e métodos de reunião de informação, sobre a qual vamos poder refletir e retirar aprendizagens. Assim sendo, e mais notável em modalidades coletivas, contámos com o apoio de colegas com formação específicas nestas modalidades para o esclarecimento de dúvidas e debate de ideias inerentes ao ensino das mesmas, em contexto escolar e de acordo com as características dos indivíduos.

Para além disto, gostaríamos de destacar a atividade de lecionar aulas a uma turma de ensino articulado. Esta atividade teve a iniciativa do NE, por conhecimento de causa, e permitindo assim um maior número de experiências, que nos permitem reunir distintos conhecimentos fundamentais à nossa formação. Assim, no final de cada período e acompanhados do professor cooperante, lecionámos aulas de Educação Física com recurso a modalidades coletivas, a turmas do 5º e 6º ano do curso de dança. Aqui, a principal diferença sentida em relação ao lecionar de aulas do EP reside nos conhecimentos e habilidades psicomotoras dos alunos, que são mais restritas, exigindo uma adequação de toda a intervenção pedagógica com simplificação dos conteúdos e objetivos a atingir. Apesar disto, e em muito devido ao curso que frequentam, os alunos apresentavam métodos de trabalho e um clima favorável à aprendizagem.

É certo que em todo o nosso percurso educativo específico (licenciatura e mestrado) nos foram apresentados diversos conhecimentos e experiências relevantes para o nosso desenvolvimento nas diversas unidades curriculares, contudo, os eventos frequentados são também de extrema importância, uma vez que são espaço de partilha de

conhecimentos e experiências, que permitem o enriquecimento de todos aqueles que o frequentam. Assim sendo, ao longo do mestrado pudemos participar em eventos desportivos e lúdicos dinamizados por colegas do mesmo curso, bem como em palestras, ações de formação, fóruns e congressos nacionais e internacionais. Em específico do 2º ano de mestrado, integrámos o painel de apresentações do “*11º Fórum Internacional das Ciências da Educação Física*”, e participámos em formações no âmbito de Investigação Ação e da Era Olímpica, designados “*Bases de Dados*” e “*Referências Bibliográficas*”, e “*Programa de Educação Olímpica*”. Para além disto, é importante referir os hábitos de estudo autónomo criados e método de organização de todo o meu horário, de modo a maximizar o tempo disponível para cumprir prazos, e aumentar os meus conhecimentos e consequentemente capacidades e habilidades.

As observações de aulas dos colegas do NE, de colegas do mestrado, e de professores docentes, foi também um aspeto importante no nosso percurso, uma vez que poderíamos conviver com realidades totalmente diferentes da nossa, retirando ensinamentos, principalmente quando a mesma é supervisionada ou lecionada por um docente com mais experiência. Após as mesmas, eram ainda realizadas reflexões críticas com os indivíduos observados, onde havia discussão e partilha de opiniões e ideias de um modo assertivo e respeitoso para com todos os participantes, que por sua vez originam desenvolvimento mútuo. Este último, surge também devido ao convívio com diferentes realidades e a partilha de conhecimentos, que permitem aos docentes mais experientes partilhar as suas vivências e conhecimentos de todos estes anos de prática, e aos professores em formação partilharem métodos de intervenção e ensino renovados e centrados no desenvolvimento do aluno

Concluimos assim que, durante o EP, adotámos sempre uma atitude ético-profissional assertiva e condizente com os valores que defendemos e são amplamente aceites, quer no papel de docente como de indivíduo, incentivando os diversos intervenientes a se expressar com respeito e responsabilidade, na construção de um ambiente positivo e inclusivo.

Capítulo III – Aprofundamento do Tema Problema

A PERCEÇÃO DA PROFESSORA ESTAGIÁRIA, PROFESSOR COOPERANTE E ALUNOS SOBRE A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA.

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

Maria Luís e Vasconcelos Figueiredo

Professora Doutora Maria de Lurdes Tristão Ávila Carvalho

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

Resumo: A profissão docente requer constante evolução, devendo assim o professor ser munido de capacidade de análise e reflexão. Neste âmbito, surge o presente estudo que tem como objetivo identificar as convergências e divergências entre as perceções da professora estagiária, professor cooperante e alunos, relativamente ao processo de intervenção pedagógica no contexto da aula de Educação Física; definindo posteriormente estratégias; e verificando se as mesmas aumentaram as convergências ou divergências entre perceções dos diferentes intervenientes. Para isto, aplicámos em dois momentos distintos um questionário construído em espelho e, após o primeiro momento e de acordo com os resultados obtidos, foram traçadas as devidas estratégias. A análise dos resultados foi realizada de acordo com os domínios propostos para a intervenção pedagógica: “Instrução”; ”Gestão”; ”Disciplina”; ”Clima”; e “Avaliação”. Concluímos que houve um aumento das perceções do professor cooperante e da professora estagiária sobre a sua intervenção pedagógica o que não se verifica quando analisamos a perceção dos alunos. As dimensões que obtiveram maior convergência foram a Avaliação e a Instrução na perspetiva dos alunos e da professora estagiária, enquanto a Instrução foi também a dimensão que apresentou maior divergência, na perspetiva do professor cooperante e professora estagiária.

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

Abstract: The teaching career requires constant evolution, so the teacher must be able to analyze and reflect. In this context, emerges the present study that aims to identify the convergences and divergences between the perceptions of the student teacher, cooperative teacher and students, regarding the process of pedagogical intervention in the context of the Physical Education class; defining strategies later; and verifying whether they increased convergences or divergences between perceptions of the different actors. For this, we applied in two distinct moments a questionnaire constructed in a mirror and, after the first moment and according to the results obtained, the appropriate strategies were drawn. The analysis of the results was performed according to the domains proposed for the pedagogical intervention: "Instruction"; "Management"; "Discipline"; "Climate"; and "Evaluation. We conclude that there was an increase in the perceptions of the cooperating teacher and the student teacher about their pedagogical intervention, which is not the case when we analyze the students' perception. The dimensions that obtained the greatest convergence were the Evaluation and Instruction from the perspective of the students and the student teacher, while the Instruction was also the dimension that presented the greatest divergence, from the perspective of the cooperative teacher and student teacher.

Keywords: Pedagogical Intervention; Physical Education; Perception.

1. Introdução

No âmbito da Unidade Curricular EP, surge o presente estudo na consciência de que a opinião dos alunos relativa ao desempenho pedagógico do professor, é uma ferramenta essencial à melhoria do mesmo. Assim sendo, surge o presente estudo, que apresenta como tema a *“Perceção da professora estagiária e respetivos alunos e orientador, sobre a intervenção pedagógica no contexto da aula de Educação”*, onde iremos analisar e refletir sobre as diferentes perceções da Intervenção Pedagógica da professora estagiária, averiguando sobre os pontos de concordância e discordância entre os diversos atores. Para além disto, o estudo em causa pretende promover a reflexão crítica de cada professor, quanto à sua prestação, estabelecendo medidas e estratégias que permitam a sua melhoria e desenvolvimento da função docente.

“A capacidade de diagnosticar problemas, de refletir e investigar sobre eles, são competências fundamentais para os professores, que devem ser desenvolvidas durante a formação inicial, de forma a contrariar a tendência de ancoragem das suas decisões, atitudes e práticas nos conhecimentos adquiridos enquanto alunos” (Ribeiro-Silva, 2017 p. 20).

2. Revisão da Literatura

Em período pós-guerra, foi possível observar uma reforma educacional, designada de escola de massas Formosinho (1997). A mesma, era destinada a todos, abrangendo assim uma grande heterogeneidade de indivíduos Formosinho (1997). Deste modo, o professor viu-se obrigado a refletir e alterar as suas práticas de trabalho, de modo a cumprir com os objetivos propostos para os indivíduos, bem como as funções que deve desempenhar, agora alargadas. Assim, e de acordo com Formosinho (1997, p. 7) “ser professor passou a ser muito mais do que dar aulas”. Para além disto, a sobrecarga do docente com a variedade e multiplicidade de novas tarefas, reflete a necessidade de especialização do mesmo, cumprindo com todos os objetivos propostos pela escola de massas sem responsabilizar o professor, pelos encargos institucionais da escola.

Através da especialização do docente, os mesmos devem refletir sobre a sua prática, de modo a ajustar a mesma à escola atual – mais complexa e diversificada em funções (Formosinho, 1997) e, de acordo com Siedentop e Tannehill (2000) (citado por Ribeiro-Silva 2017:2) rompendo com a “superfamiliarização” adquirida ao longo do percurso educacional que poderá ser prejudicial ao seu desempenho, uma vez que sobrevaloriza o seu domínio de práticas, conteúdos e aprendizagens. Assim sendo, as capacidades de diagnóstico e reflexão devem ser desenvolvidas desde uma fase inicial da formação, evitando que o professor se prenda às práticas, decisões e atitudes com base nos conhecimentos adquiridos enquanto aluno.

Para além do papel do professor no processo de ensino-aprendizagem, também o papel do aluno teve grande evolução, com a reforma do sistema Educativo no início dos anos 90, colocando no aluno um papel ativo na construção de aprendizagens

significativas e valorizando os processos cognitivos de situações problema (Brooker, Kirk, Braiuka & Bransgrove, 2000). Assim, o professor deve procurar criar ambientes que permitam colocar o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, e que considerem o indivíduo que o aluno representa, com as suas motivações, dificuldades e experiências singulares (Mesquita, 2012).

Para McCaughy et al (2008), a relação existente entre professor-aluno depende em muito do clima em que a aula decorre. A capacidade de ouvir, refletir e discutir do docente, irá influenciar as relações de empatia estabelecidas entre o mesmo e os alunos. Rosado e Mesquita (2009) reforçam esta mesma ideia, defendendo que o ambiente de aprendizagem resulta da convergência entre duas agendas (a do professor e a do aluno). As mesmas, contêm as suas expectativas, valores e concepções do processo de ensino, que devem ser alvo de negociação entre professor-aluno, para desenhar objetivos realísticos e motivantes para ambos. Contudo, esta negociação mostra-se complexa uma vez que alunos e professor são indivíduos singulares, com diferentes motivações e interesses, resultando em conflitos e obstáculos para o traçar de objetivos, Rosado e Mesquita (2009). Tanto em 1990, como novamente em 1996, Abreu e Masetto, e Vlachopoulos y Biddlle (citado por Ribeiro-Silva, 2017), afirmam que o *modus operandis* do professor, deve refletir os valores e padrões da sociedade em que se insere, para além de incentivar e desenvolver a consciencialização social dos alunos.

Em 1982, Birzea defende que os eventuais insucessos escolares, devem ser vistos através da perspetiva do aluno, ao invés do docente. Ou seja, o insucesso escolar começa a ser justificado pela ineficiência e ineficácia do professor a ajustar os objetivos e conteúdos, às características da população alvo; ao invés da habitual responsabilização nas poucas ou na falta de capacidade dos alunos.

Torna-se assim importante a formação inicial pensada e vivida para e na aprendizagem, em que os alunos estagiários desempenham um papel duplo: de professor; e aluno. Citando Ribeiro-Silva (2017, p. 21), “tal como Zabalza (2016), consideramos o EP um momento e uma componente essencial do processo de formação dos nossos estudantes, pelo que se torna fundamental que nos preocupemos com a qualidade e pertinência das experiências que nele vivem e as aprendizagens dali resultantes (...)”.

Neste segmento de ideias, e de acordo com Nobre (2013), ao longo da sua formação, o professor precisa de aprender a refletir criticamente sobre o seu trabalho,

realizações e metodologias, confrontando estas reflexões consigo, ou com outros, de modo a regular a sua Intervenção Pedagógica.

- Dimensões do Processo de Ensino-Aprendizagem

De acordo com Onofre (1995: p. 75) “ensinar bem consiste em ser capaz de, nas circunstâncias mais diferenciadas, criar os contextos de aprendizagem mais favoráveis para que todos os alunos, sem exceção, possam aprender mais e melhor”. Ao aceitarmos esta ideia, necessitamos da consciência que o sucesso das aprendizagens se encontra dependem da qualidade de desempenho do professor, e do nível de domínio das competências de observação, reflexão e ação pedagógica.

Para a realização da intervenção eficaz, a mesma deve seguir princípios, que definem objetivos didáticos, procedimentos e técnicas que o professor deve abordar, na condução da aula, de modo a melhorar os níveis de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Assim sendo, e de acordo com Siedentop (1983), existem 4 grandes grupos (dimensões) na intervenção pedagógica eficaz: Instrução; Planeamento e Organização – Gestão; Disciplina; Clima Relacional.

- Instrução

Nesta dimensão são incluídas as técnicas de transmissão de mensagem utilizadas pelo professor, que contribuem para melhorar a forma com este apresenta as atividades de aprendizagens aos alunos, bem como as diferentes estratégias utilizadas durante o tempo de prática, de modo a fornecer informação relativa ao seu desempenho, Onofre (1995). Assim, podemos destacar a preleção, demonstração, *feedback*, questionamento e reflexão.

Quando realizamos a preleção, devemos ter em conta 2 pressupostos: o tempo de transmissão de mensagem; e a clareza e objetividade do discurso (Onofre, 1995) . Relativamente ao tempo de transmissão, devemos ter em conta que quanto mais tempo a preleção demorar, maior é a probabilidade de os alunos se confundirem ou perderem, devido ao elevado número de estímulos apresentados, ou ingressarem em comportamentos de desvio. Para além disto, quanto maior o tempo despendido em preleção, menor o tempo disponível para prática. Assim sendo, a preleção deve ser previamente planeada, sendo o mais curta possível. Relativamente à clareza e objetividade do discurso, este deve ser adequado à população alvo, para que todos compreendam a mesma, bem como conter apenas as informações pertinentes à prática,

eliminando ou diminuindo a necessidade de repetição da mesma. Cabe ao professor articular estes dois pressupostos, de modo a ir de encontro ao ideal da preleção – curta, clara e precisa – apresentados por Barreiros (2016) e melhorar o processo de instrução.

A capacidade de comunicação e transmissão de informação são competências fundamentais aos professores na orientação do processo de ensino-aprendizagem (Januário et al., 2008). Para além disto, é importante reter que a eficácia dos estímulos de ensino é dependente da forma como o aluno processa todas as informações dadas pelo professor (Mesquita et al., 2008). De acordo com Onofre (1995) a utilização da informação visual é seguramente mais eficaz do que o tradicional hábito de informação verbal, uma vez ser mais concreta e sincrética que a informação auditiva. Também Tonello e Pellegrini (1998) defendem que a demonstração apresenta aspetos particulares úteis e fundamentais, para a aprendizagem de uma habilidade. Assim, é obvio que a complementação de ambas as técnicas – preleção e demonstração – cooperam para uma melhor aprendizagem. Porém, não deixará de ser importante reter que a demonstração deve ser cuidada, pela mesma razão anteriormente mencionada, evitando induzir os alunos em erro, ou criando dúvidas. Devem ser premiados participantes com altos níveis de habilidades e que cumpram com os objetivos, para realizar demonstração.

Por último, os momentos antecedentes, de prática e posteriores, devem ser acompanhados de *feedback*. O mesmo, permite aos alunos posicionarem-se no processo de ensino-aprendizagem, de modo a adotarem estratégias que os levem a cumprir as expectativas do professor, através de elementos informativos pertinentes. Por isto mesmo, o feedback não deve esgotar-se em si mesmo, Onofre (1995). O professor deve realizar ciclos de *feedback*, em que após observação e *feedback* inicial, se deve certificar que o aluno compreendeu o mesmo, e o aplicou. Sempre que necessário, poderá haver novo *feedback*.

- Planeamento e Organização – Gestão

Segundo Siedentop (1983), a gestão do tempo, espaço, materiais e da turma são aspetos englobados na dimensão do planeamento e organização – gestão – e que contribuem para o sucesso do ensino aprendizagem. O bom funcionamento da aula encontra-se essencial e por si, dependente da capacidade de gestão das tarefas, espaços, materiais, grupos de trabalho e tempo de sessão, do professor (Onofre, 1995).

Para diminuir os tempos mortos, e aumentar a prática, é oportuno criar hábitos e rotinas de organização, introduzidas desde as sessões iniciais, de modo que os alunos automatizem as mesmas, e desfrutem ao máximo da sessão. Para além disto, e de acordo com Onofre (1995) o professor deve assegurar um comportamento dinâmico na gestão dos períodos de organização de aula, promovendo a inclusão dos alunos na mesma, e clima de aprendizagem positivo.

Assim sendo, poderemos também afirmar que, ao haver uma boa gestão da aula, o professor encontra-se mais liberto e disponível para fornecer maior número de *feedback* e intervir com maior proximidade ao aluno.

- Clima Relacional

Para Onofre (1995), o clima de bem-estar em sala de aula é habitualmente conotado a uma boa relação entre o professor e aluno. Embora este aspeto seja muito importante, o bem-estar do aluno depende ainda da sua relação com o grupo, bem como da sua relação com as tarefas de aprendizagens propostas. Todos estes 3 níveis relacionais dependem em muito do trabalho pedagógico do professor, bem como da sua capacidade de criar afeição positiva entre si e os alunos, dos alunos entre si, e dos mesmos com as atividades de aprendizagem.

Quanto à relação professor-aluno, Onofre (1995) defende que esta deve ser o mais personalizada possível, com base em assuntos do seu interesse, assuntos de índole mais pessoal, e de sentimentos e emoções expressos pelos alunos. Porém, este acompanhamento é muitas vezes limitado pela necessidade de distribuição de atenção por todos os alunos. O sentimento de justiça nos alunos é grande, devido a grande parte das aulas assistirem e ajuizarem comportamentos do professor com os seus colegas. Assim sendo, o professor deve procurar ser o mais consistente e coerente possível nas interações e decisões tomadas, e evitar a subjetividade, através de valores, gostos e preferências pessoais.

Relativamente à relação aluno-aluno, Onofre (1995) refere que muitas vezes partimos da ideologia errada que os alunos são um grupo, quando na realidade são um conjunto. Estes diferem entre si pelo voluntarismo com que os diversos elementos colaboram entre si, para alcançar um objetivo comum. Assim sendo, o professor deve promover relações de interesse comuns, através do trabalho de grupo, e em que os guia

no reconhecimento de valores como tolerância, respeito e solidariedade, bem como da entreatajuda e cooperação.

Na relação aluno-tarefa, o professor desempenha o papel de promotor do gosto pela prática e pela aprendizagem. Assim sendo, deve ter em atenção as características da população alvo, de modo que o processo de ensino aprendizagem seja o mais justo possível, delineando objetivos suficientemente motivadores, mas ao mesmo tempo concretizáveis. É neste ponto que a Avaliação Formativa Inicial se mostra essencial e necessária, sendo que a abordaremos posteriormente. Para além disto, “é muito importante que a sessão possa ser diversificada, isto é oferecer vários tipos de solicitações de aprendizagens”, Onofre (1995, p. 95-96), e evitando assim que as mesmas se tornem monótonas e desinteressantes.

De uma forma global, Vinha et al. (2018) propõe o clima escolar como um conjunto de perceções e expectativas partilhadas pelos integrantes da comunidade escolar, decorrentes das suas experiências vividas, e de acordo com os seguintes fatores inter-relacionais: normas, valores, objetivos, relações humanas, organização e estruturas física, pedagógica e administrativa, a que estão sujeitos na instituição educativa.

- **Disciplina**

De acordo com Onofre (1995), falar em disciplina pode facilmente confundir-se com a discussão relativa as formas de manter os alunos constantemente em padrões de comportamento que lhes são exteriormente impostos. No caso da Intervenção Pedagógica, a disciplina vai muito além disto. É discutir quais são as formas de promover e ajudar os alunos a descobrir e reconhecer o prazer e as vantagens de frequentarem as sessões com empenho, respeitando o espaço dos outros, sem deixar de dar expressão à sua identidade.

Mayer (2017) diz-nos que o professor deve procurar contrariar situações e comportamentos maioritariamente expositivos, monótonos e repetitivos, de forma a retardar e impedir a desmotivação, bem como a falta de interesse, a indisciplina, entre outros.

Para Siedentop (1983), poderemos abordar a disciplina de duas formas: pela positiva, em que a disciplina visa o ensino das regras de conduta e a prática dos alunos, para se comportarem de acordo com as regras; e pela negativa, em que o termo disciplina implica um ato de castigo, de modo a corrigir o comportamento.

Piéron (1999) que sugere que é quando os alunos não têm o que fazer, que surge maioria dos comportamentos inapropriados, ou seja, quando o professor não é capaz de realizar uma gestão eficaz e eficiente da aula. “Ninguém discordará da ideia de que a disciplina é menos problemática quando as atividades são bem escolhidas e pensadas. Mas isto não nos assegura que todos os estudantes se tornem repentinamente. (...) Os professores deveriam esforçar-se por melhorar os seus programas e métodos de ensino, mas deveriam resolver também, frontalmente, problemas de gestão de aula”, Siedentop (1983). (cit. Oliveira, 2001, p.6)

Contudo, não devemos subvalorizar a perspectiva remediativa, uma vez que poderá ser eficiente em determinados grupos de alunos. Quando a aplicamos, deveremos ser justos e coerentes, para além de nos certificarmos que o aluno compreendeu o porque do seu comportamento não ter sido bem aceite, e de modo que este não afete a sua relação e sentimento para com a prática das aulas de Educação Física.

- **Avaliação**

A avaliação nem sempre demonstra ser um processo concreto e agradável, uma vez que, e segundo Nobre (2015, p. 43), “Avaliar é o resultado de um confronto, mandatado ou não, entre uma realidade que se percebe e percebe, e uma perspectiva ideal dessa mesma realidade”. Assim, a mesma deve ser alvo de um conjunto de decisões prévias, que a permitam “alcançar uma formação plena e integral do aluno” Nobre (2015, p. 64), e em que são definidas as seguintes ações expostas por Januário (1988): quem avalia; o que se avalia; para que se avalia; como se avalia; e porque se avalia.

Ao observar a avaliação numa perspectiva de aperfeiçoamento e melhoria intencionais do indivíduo, poderemos identificar na mesma 3 funções pedagógicas definidas por Cardinet (1993):

- Seleção ou orientação da evolução futura do aluno- Avaliação de Diagnóstico – utilizada para averiguar a posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe irão ser propostas, e às aprendizagens anteriores que lhe servirão de base, identificando dificuldades presentes, e possíveis futuras (Ribeiro, 1989). Esta pode ter lugar a qualquer momento, desde que se iniciem novas UD ou seja necessário identificar causas de dificuldades.
- Regulação dos processos de aprendizagem – Avaliação Formativa – utilizada na valoração de processos, permitindo assim ajustamentos sucessivos ao

longo do desenvolvimento das unidades de ensino (Allal, 1986), permitindo a sua melhoria e aperfeiçoamento. Procura homogeneizar as diferenças entre alunos.

- Certificação ou validação de competências- Avaliação Sumativa – utilizada como balanço final de uma unidade de aprendizagem, verificando o alcance dos objetivos propostos, (Alves, 2002) e atribui-lhes uma classificação (Ribeiro, 1989:90-91). Este tipo de avaliação capta apenas parcelas do contínuo que é o processo de ensino-aprendizagem.

Apesar de se mostrarem complementares para tornar a avaliação o mais justa possível, o tipo de avaliação que pretendemos privilegiar será o de Avaliação Formativa. Será importante integrar os alunos neste processo, através de avaliação coparticipada (Nobre, 2015) de modo que os mesmos se possam situar quanto às expectativas do professor, e em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

3. Objetivo Geral

O presente estudo tem como objetivo, através da identificação de divergências e convergências nas percepções da intervenção pedagógica da professora estagiária nas aulas de Educação Física entre professora estagiária, professor cooperante e alunos, contribuir para o desenvolvimento e melhoria do processo de ensino da professora estagiária e aprendizagem dos alunos.

3.1. Objetivos específicos

De acordo com o objetivo de partida, apresentamos os seguintes objetivos consequentes a alcançar:

- Identificação das convergências e divergências entre as percepções da professora estagiária- professor cooperante-alunos;
- Estabelecer estratégias de intervenção, de modo a atingir uma concordância entre as percepções da professora estagiária, professor cooperante e alunos;
- Verificar se existem alterações nas convergências e divergências de percepções, após aplicação das estratégias delineadas para cada dimensão pedagógica.

4. Metodologia

Este estudo teve por base uma metodologia quantitativa, onde foram utilizadas técnicas de estatística descritiva e inferencial no tratamento das questões de resposta fechada.

5. Participantes

Os participantes do estudo encontram-se organizados em dois subgrupos: o primeiro, constituído pela professora estagiária e o professor cooperante; e o segundo composto pelos alunos de uma turma de 7º ano, da professora estagiária. Relativamente ao primeiro grupo, apresenta 2 participantes, sendo um do sexo feminino, e um do sexo masculino - a estagiária encontra-se a frequentar o 2º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, não tendo assim tempo de serviço docente; já o professor cooperante apresenta 30 anos de exercício da profissão. Quanto ao segundo grupo, é constituído por 26 participantes, 13 do sexo feminino e 13 do sexo masculino, com uma média de idades de $11,8 \pm 0.65$ anos.

6. Instrumentos e Procedimentos

Para a realização da presente investigação, aplicámos dois questionários construídos em “espelho”, designados de “Questionário de Intervenção Pedagógica do Professor de Educação Física – professor estagiário”, a preencher pelo professor estagiário, tal como indica o título; e “Questionário de Intervenção Pedagógica do Professor de Educação Física –aluno” a aplicar aos alunos e professor cooperante. Ambos os questionários, foram adaptados do “Questionário de Qualidade Pedagógica no Ensino Secundário para professor/aluno”, de Ribeiro-Silva (2017). A adaptação do questionário decorreu da necessidade de simplificação da escrita, de modo que a mesma seja compreendida por alunos do Ensino Básico.

A aplicação do questionário foi realizada por um professor externo à turma, de modo a evitar influências extrínsecas ao estudo, e na ausência da professora estagiária da turma. Antes do preenchimento dos mesmos, os inquiridos foram informados dos objetivos do questionário, das instruções de preenchimento, da possibilidade de desistência, e do propósito da recolha de dados, para fins académicos e estatísticos. Para além disso, é importante referir o anonimato dado ao preenchimento do questionário, e

por isto a necessidade de não registrar qualquer informação que torne possível a sua identificação.

Relativamente ao questionário propriamente dito, o mesmo é constituído por 2 grupos. O primeiro, denominado de “Intervenção Pedagógica”, composto por 44 questões fechadas, indexadas às diferentes dimensões pedagógicas propostas por Siedentop (1983) e ao Perfil Geral de Desempenho do Professor (Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto). Destas 44 questões, 13 abordam a Dimensão Instrução (DI), 8 abordam a Dimensão Planeamento e Organização - Gestão (DG), 13 abordam a Dimensão Clima Relacional (DC), 4 a Dimensão Disciplina (DD) e 6 a Dimensão Avaliação (DA). O segundo grupo “Opinião e sentimentos do aluno na EF” é dividido em 2 partes: a primeira constituída por 3 questões de resposta fechada; e a segunda por 1 questão de resposta fechada e 2 questões de resposta abertas. As questões de resposta fechada (Grupo I e Grupo II – 1ª Parte) devem manifestar o grau de concordância dos alunos – escala de Likert - de acordo com as seguintes alternativas de resposta “1-Nunca”, “2-Raramente”, “3-Algumas vezes”, “4-Muitas vezes” e “5-Sempre”.

É importante destacar que para o presente estudo, foi necessário aplicar o questionário em dois momentos distintos: (M1) Momento 1 - 24 novembro 2021; e (M2) Momento 2- 23 março 2022; de modo a averiguar se as medidas traçadas influenciaram as percepções dos diferentes grupos de participantes.

Por fim, com os resultados médios de cada dimensão, será elaborado um Gráfico de Perfil tendo em conta a percepção dos alunos, professor cooperante e professora estagiária, relativamente à intervenção pedagógica desta última. O mesmo será analisado quanto ao nível – através da soma das pontuações obtidas em cada dimensão – e, à forma – evidenciando as divergências e convergências entre percepções.

7. Tratamento de Dados

Para o tratamento de dados das questões de resposta fechada, foi utilizado o *software* IBM SPSS STATISTICS, versão 27, e às quais foram atribuídos os seguintes valores quantitativos: 1-Nunca; 2-Raramente; 3- Algumas vezes; 4- Muitas vezes; e 5-Sempre.

Em primeiro lugar, realizámos a análise descritiva, baseada em medidas de tendência central e de dispersão. Como medida de tendência central, utilizamos a média.

Para medida de dispersão, recorreremos ao desvio padrão, assim como aos valores correspondentes ao limite superior e inferior, como medidas de localização relativa.

Posteriormente, realizámos o teste *Shapiro Wilk* para determinar a normalidade da distribuição e chegando à conclusão de que a mesma era não normal, levando-nos a optar pelo teste não paramétrico Wilcoxon para verificar se existiam diferenças significativas entre os dois momentos, e a aplicação das estratégias apresentadas. Para tal, fixámos o nível de significância em 5% ($p \leq 0,05$).

Por fim, passaremos à identificação das concordâncias e discordâncias entre as percepções da professora estagiária, professor cooperante e alunos, com reflexão num gráfico de perfil, interpretado quanto à sua forma e nível.

8. Apresentação e Discussão de Resultados

Passaremos agora à apresentação dos dados recolhidos nas 1º e 2º aplicações do “Questionário de Intervenção Pedagógica do Professor de Educação Física –aluno”, relativamente aos itens do Grupo I. De modo a sistematizar a informação e tornar a sua compreensão mais fácil, os resultados serão apresentados por dimensão, segundo a proposta de Siedentop (1983), para cada grupo de participantes.

→ Planeamento e Organização (Gestão)

Na tabela 1, podemos observar os resultados obtidos pelos alunos, professor cooperante e professora estagiária nas questões relativas à dimensão planeamento e organização, em ambos os momentos de aplicação do questionário

TABELA 1- PERCEÇÃO SOBRE SOBRE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA, DIMENSÃO PLANEAMENTO E ORGANIZAÇÃO (GESTÃO)

Dimensão Planeamento e Organização (Gestão)											
Item	Momento 1						Momento 2				Teste Wilcoxon Sig (p $\leq 0,05$)
	Alunos			PC	PE	Alunos			PC	PE	
	N	Média	Desvio Padrão	Valor	Valor	Média	Desvio Padrão	Valor	Valor		
1 Planifica a matéria, seguindo uma sequência lógica.	26	4,65	0,32	5	4	4,64	0,49	5	4	0,80	

3	Apresenta, de forma clara, no início do ano letivo, as regras e o programa da disciplina.	26	4,73	0,21	5	5	4,54	0,51	5	5	0,08
4	Apresenta o processo avaliativo de forma clara e inequívoca.	26	4,58	0,25	5	4	4,46	0,69	5	4	0,44
5	Cumpre o horário da aula.	26	5	0	5	5	4,86	0,36	5	5	0,05**
6	É assíduo.	26	4,88	0,11	4	4	4,79	0,42	5	5	0,18
12	Gasta muito tempo em explicações, reduzindo o tempo disponível para a execução dos conteúdos.	26	3,42	1,93	5	3	3,38	1,68	4	4	0,88
26	Preocupa-se em propor exercícios diversificados e motivadores	26	4,23	0,91	5	3	4,04	0,96	5	4	0,47
44	Utiliza recursos materiais e/ou TIC's (tecnologias de informação e comunicação).	26	2,31	1,58	3	2	2,54	1,48	3	2	0,56
Média Geral			4,23		4,6	3,8	4,16		4,63	4,13	

Legenda: * $p < 0,05$; PC – professor Cooperante; PE – professora Estagiária

Chamamos agora a atenção para o item 5, por ser o que apresenta diferenças significativas entre os dois momentos de aplicação do questionário. Houve uma diminuição da média de resposta entre os dois momentos ao item, uma vez que a aula de 45 minutos é a seguir a outra disciplina, o que implica o deslocamento dos alunos para outro espaço de aula. Isto, faz com que o horário de aula não seja cumprido, pois não podemos consumir tempo de intervalo, e a mesma se torna mais curta.

De um modo geral, a média de resultados obtido pelos alunos diminuiu de M1 para M2 contudo, a média obtida pelo professor cooperante e a professora estagiária aumentaram. Deste modo, podemos considerar que estratégias como envolver os alunos na organização do espaço de aula e optar por um menor número de exercícios, de modo que os alunos tivessem maior tempo de prática efetiva, foram bem-sucedidas das perspectivas do professor cooperante e professora estagiária, devido à melhoria dos valores médios entre os dois momentos.

→ Instrução

Na tabela 2, apresentamos os resultados obtidos pelos alunos, professor cooperante e professora estagiária, nos itens do questionário referentes à Dimensão Instrução, em ambos os momentos, e acompanhados do valor de significância obtido entre eles.

TABELA 2- PERCEÇÃO SOBRE A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA, DIMENSÃO INSTRUÇÃO

Dimensão Instrução											
Item	Momento 1					Momento 2					Teste Wilcoxon
	Alunos			PC	PE	PC			PE		
	N	Média	Desvio Padrão	Valor	Valor	Média	Desvio Padrão	Valor	Valor	Sig (p ≤0,05)	
2	Apresenta os conteúdos, ajustando-os ao nível de conhecimento dos alunos.	26	4,6	0,5	5	4	4,39	0,63	5	4	0,21
10	Demonstra um conhecimento aprofundado da matéria que ensina.	26	4,72	0,29	5	3	4,79	0,50	5	4	0,56
13	Transmite os conteúdos, levando os alunos a estabelecer ligações entre as matérias.	26	4,35	0,6	5	3	4,6	0,50	4	4	0,70
21	Fornecer feedback ao longo da aula.	26	4,69	0,22	5	3	4,57	0,63	5	4	0,80
25	Preocupa-se em relacionar as novas aprendizagens com as já adquiridas.	26	3,92	1,03	5	3	3,89	1,13	5	4	0,72
29	Questiona os alunos fazendo-os refletir sobre os conteúdos abordados.	26	4,12	0,91	3	3	4,21	1,07	4	4	0,62

30	Faz o resumo da matéria no início e no fim da aula, para saber o que os alunos aprenderam	26	3,38	1,61	4	2	4,29	1,12	5	3	0,01*
34	É claro na transmissão de feedback.	26	4,58	0,33	5	3	4,32	0,61	5	3	0,11
35	Transmite feedback determinante para a melhoria das aprendizagens dos alunos.	26	4,38	0,49	5	3	4,21	0,74	5	4	0,41
37	Utiliza a demonstração na apresentação das tarefas.	26	4,81	0,24	4	4	4,39	0,83	5	4	0,04*
38	Utiliza diferentes estratégias ou formas para promover a aprendizagem dos alunos.	26	4,42	0,89	4	3	4,32	0,72	4	3	0,70
39	Utiliza, os melhores alunos para auxiliarem na aprendizagem dos colegas.	26	3,23	2,11	4	3	3,93	1,15	5	4	0,08
40	Certifica-se se os alunos saem da aula sem dúvidas.	26	3,96	1,62	4	4	4,18	0,86	5	4	0,92
Média Geral			4,24		4,5	3,2	3,96		4,76	3,76	

Legenda: * $p \leq 0,05$; PC – professor Cooperante; PE – professora Estagiária

Relativamente a esta dimensão, queremos destacar os itens 30 e 37, pois são os que apresentam diferenças significativas entre os resultados obtidos em ambos os momentos. No item 30 “Faz o resumo da matéria no início e no fim da aula, para saber o que os alunos aprenderam”, há melhoria nas médias de respostas em todos os grupos de participantes. Consideramos que a mesma seja fruto da melhor preparação prévia das aulas, derivada da prática, e de acordo com a estratégia proposta, que funciona no mesmo

sentido. Ao realizar o resumo dos conteúdos abordados no início e no final da aula, poderia verificar os conhecimentos dos alunos, e identificar assuntos em que sentem maiores dificuldades, alterando o planeamento em função da melhoria de desempenho dos mesmos. O mesmo, é válido para as melhorias registadas nas médias obtidas para os itens 13 “Transmite os conteúdos, levando os alunos a estabelecer ligações entre as matérias.”, 29 “Questiona os alunos fazendo-os refletir sobre os conteúdos abordados” e 40 “Certifica-se se os alunos saem da aula sem dúvidas.”

Quanto ao item 37 “Utiliza a demonstração na apresentação das tarefas”, o mesmo apresenta uma diminuição da média de respostas de M1 para M2, na perspetiva dos alunos. Contudo, na perspetiva do professor cooperante houve uma melhoria na média obtida, e a perspetiva da professora estagiária manteve-se igual. Como estratégia traçada após M1, encontrava-se a utilização dos alunos como atores da demonstração, que foi prontamente aplicada e teve influência positiva na aprendizagem dos alunos. Assim sendo, a questão poderá ter tido a compreensão errada dos alunos, sendo que podem compreender como a professora a realizar a demonstração, e não a realização da demonstração em si. Para além disto, queremos chamar a atenção para o item 39 “Utiliza, os melhores alunos para auxiliarem na aprendizagem dos colegas” devido às melhorias registadas entre ambos os momentos em todos os grupos de participantes, e indo de encontro à medida inicialmente estabelecida de utilizar estilos de ensino mais autónomos como a descoberta guiada e o ensino recíproco, e incentivando o trabalho de grupo e colaborativo.

De um modo geral, na perspetiva dos alunos houve diminuição da média geral atribuída à dimensão Instrução. Contudo, das perspetivas do professor cooperante e professora estagiária, houve a melhoria das médias entre momentos. Sabendo que a capacidade de comunicação e transmissão de informação são competências fundamentais aos professores na orientação do processo de ensino-aprendizagem (Januário et al., 2008), todo o trabalho realizado fora da aula, de procura e análise de informações, funcionou neste sentido, fazendo de nós profissionais mais capaz, e verificando-se no aumento das médias anteriormente referidas.

→ Relação Pedagógica- Clima

Em relação à dimensão do clima, temos a tabela 3, que nos apresenta os resultados obtidos pelos alunos, professor cooperante e professora estagiária, nas diversas questões referentes à dimensão em causa, em ambos os momentos de aplicação e acompanhados do valor de significância obtido.

TABELA 3- PERCEÇÃO SOBRE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA, DIMENSÃO RELAÇÃO PEDAGÓGICA (CLIMA)

Dimensão Clima										
Item	N	Momento 1			Momento 2			Teste Wilcoxon	Sig (p ≤0,05)	
		Alunos		PC	PE	PC				PE
		Médi a	Desvi o Padrã o	Valo r	Valo r	Médi a	Desvi o Padrã o			Valo r
9 Imprime ritmo e dá entusiasmo à aula.	26	4,5	0,58	4	4	4,39	0,69	5	4	0,58
11 Demonstra-se recetivo a novas ideias dos alunos.	26	4,35	0,4	1	2	3,71	1,08	5	4	0,05*
16 Por vezes, incompatibiliza-se com algum aluno, sem razão aparente para tal.	26	4,16	1,89	5	4	4,31	0,79	5	4	0,80
17 Encoraja os alunos.	26	4,27	1,09	4	3	4,18	0,94	4	4	0,77
18 Dá especial atenção aos alunos com mais dificuldade.	26	4,12	0,67	4	3	3,86	0,85	4	3	0,30
19 Estimula a autorresponsabilização dos alunos.	26	4,15	0,7	5	4	4,14	0,89	5	4	0,88
20 Estimula a intervenção do aluno e a expressão das suas ideias.	26	4,46	0,58	2	3	4,00	0,77	3	4	0,13
22 Relaciona-se positivamente com os alunos.	26	4,17	1,28	5	4	4,25	1,04	5	4	0,73
24 Fomenta uma relação positiva entre os alunos da turma.	26	4,23	1,23	5	3	4,14	0,97	5	4	0,79

2 7	Preocupa-se em tratar os alunos de forma igual.	2 6	4,54	0,58	5	5	3,75	1,14	5	4	0,01*
3 6	Trata os alunos com respeito.	2 6	4,96	0,04	5	5	4,75	0,44	5	5	0,01*
4 2	Mostra disponibilidade para auxiliar os alunos no final das aulas.	2 6	4,31	1,02	5	5	4,29	0,76	5	5	0,65
4 3	Motiva os alunos de modo que estes se interessem pela disciplina, fora do contexto de aula/escola (tempos livres).	2 6	4,28	0,71	4	3	4,25	0,61	5	3	0,12
Média Geral			4,35		4,2	3,5	3,83		4,69	4,00	

Legenda: * $p \leq 0,05$; PC – professor Cooperante; PE-professora Estagiária

Para análise, foi necessário inverter os valores do item 16, uma vez que o mesmo tem conotação negativa. Este aspeto poderá comprometer a compreensão do aluno, avaliando a professora erradamente, quanto à sua perceção sobre a mesma.

Chamamos a atenção para os itens 11, 27 e 36, visto apresentarem diferenças significativas.

Quanto ao item 11 “Demonstra-se recetivo a novas ideias dos alunos”, houve diminuição da média de respostas obtidas entre ambos os momentos na perspetiva dos alunos, contudo os resultados para o professor cooperante e professora estagiária aumentaram. Ao longo das aulas, os alunos foram propondo exercícios e dinâmicas de gestão e apresentação dos conteúdos que foram tidos em conta por nós, contudo muitos deles não foram possíveis de aplicar devido à disciplina da turma. Assim, de acordo com a proposta dos alunos de em modalidades coletivas haver maior tempo de jogo, optámos por apresentar situações de jogo modificadas, de modo acordo com as capacidades e habilidades dos alunos, e os objetivos propostos para o exercício. Para além disso, ao optar pela situação de jogo promovemos ainda o trabalho colaborativo e estilos de ensino mais autónomos para o aluno, como a descoberta guiada e ensino recíproco.

Relativamente ao item 27 “Preocupa-se em tratar os alunos de forma igual”, houve diminuição da média de respostas obtidas, de M1 para M2, na perspetiva dos alunos e da

professora estagiária, e a manutenção do resultado na perspectiva do professor cooperante. Apesar de serem aplicadas estratégias como a procura de contacto direto com o aluno, criando relações fundamentadas em respeito, empatia e na amizade e conhecendo-os melhor, houve necessidade de me afirmar em determinados momentos, que resultam na aplicação de medidas mais restritivas, que não são bem vistas pelos alunos, apesar de serem devidamente fundamentadas junto dos mesmos.

Quanto ao item 36 “Trata os alunos com respeito”, houve diminuição da média obtida na perspectiva dos alunos, de M1 para M2, e os resultados obtidos nas perspectivas do professor cooperante e professora estagiária mantiveram-se. A mesma pode ser justificada pelas mesmas razões anteriormente mencionadas, sendo que havia sempre a preocupação de refletir com o aluno, compreendendo o seu ponto de vista e incentivando-o a expressar-se, com respeito pelos restantes.

De acordo com Onofre (1995), o professor deve procurar interagir diretamente com os alunos, com base em assuntos do seu interesse e mostrando-se disponível para as suas necessidades. Deste modo, chamamos a atenção para o item 22 “Relaciona-se positivamente com os alunos”, como o que obteve melhor classificação nesta dimensão, e confirmando a ideia anteriormente proposta, possível através da procura do conhecimento dos alunos e das suas características, que foi facilitada pelo desempenho de funções de assessoria à direção de turma.

De um modo geral, houve uma diminuição da média atribuída na dimensão clima na perspectiva dos alunos de M1 para M2, enquanto as médias da perspectiva do professor cooperante e professora estagiária aumentaram entre ambos os momentos. O aumento da média obtida na perspectiva da professora estagiária pode ser justificado pela experiência adquirida ao longo da prática pedagógica supervisionada, e pela confiança ganha ao longo de todo o processo, havendo menos subvalorização das suas capacidades.

→ Disciplina

Na tabela 4, podemos observar os dados relativos à dimensão disciplina, de acordo com as respostas obtidas pelos alunos, professor cooperante e professora estagiária.

TABELA 4- PERCEÇÃO SOBRE A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA, DIMENSÃO DISCIPLINA

Dimensão Disciplina

Item	Momento 1					Momento 2				Teste	
	Alunos			PC	PE			PC	PE	Wilcoxon	
	N	Média	Desvio Padrão	Valor	Valor	Média	Desvio Padrão	Valor	Valor	Sig (p ≤0,05)	
7	Mantém a turma controlada.	26	4,15	0,38	4	4	3,86	0,97	5	4	0,21
14	É justo e coerente nas decisões que toma perante comportamentos inapropriados.	26	4,46	0,5	5	4	4,21	0,96	5	4	0,38
23	Por vezes, permite comportamentos inapropriados.	26	3,96	1,37	3	2	4,15	1,08	3	3	0,72
28	Previne comportamentos de indisciplina.	26	4,28	0,96	4	3	4,18	0,67	4	3	0,67
Média Geral			4,21		4	3,5	4,10		4,25	3,5	

Legenda: *p≤0,05; PC – professor Cooperante; PE – professora Estagiária

Para análise do item 23, foi necessário inverter os resultados obtidos neste, visto ter uma conotação negativa. Nesta dimensão, não existem itens com diferenças significativas entre ambos os momentos.

Assim sendo, analisamos o item 23 “Por vezes, permite comportamentos inapropriados” visto ser único item em que houve melhoria na média obtida na perspetiva dos alunos de M1 para M2, e o item 7 “Mantem a turma controlada” pois foi o único item onde houve melhoria, na perspetiva do professor cooperante, sendo que o valor de todos os outros se manteve igual. Devido a acontecimentos inesperados nas aulas, houve a necessidade de reajustar constantemente as regras de conduta de aula, de modo a controlar os alunos e permitir que a aula decorra sem imprevistos, maximizando as oportunidades de prática e aprendizagem. De acordo com o proposto por Siedentop (1983), e indo de encontro ao anteriormente referido e às estratégias adotadas, a disciplina pode ser abordada pela positiva, visando o ensino de regras de conduta, com reforço positivo nas ocasiões da mesma; ou pela negativa, quando há a aplicação de castigos, de modo a corrigir o comportamento, e que foram essenciais para que os alunos compreendessem

qual a postura que deviam adotar em sala de aula, uma vez que as mudanças de comportamento geral eram constantes.

É ainda importante referir que, de modo a manter uma relação de respeito e empatia com os alunos, sempre que o castigo era exigido, havia posteriormente à aula uma reunião com o aluno em questão, de modo que ambos pudéssemos compreender os dois lados da situação e refletir sobre os nossos atos, para momentos futuros. Assim, acreditamos que a aplicação de castigos tenha influenciado a percepção do aluno relativa à prestação da professora e conseqüentemente a forma como julga as suas ações.

→ Avaliação

Por fim, na tabela 5, podemos observar os resultados obtidos pelos alunos, professor cooperante e professora estagiária, na dimensão da avaliação em ambos os momentos, novamente acompanhadas do valor de variância.

TABELA 5- PERCEÇÃO SOBRE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA, DIMENSÃO AVALIAÇÃO

Dimensão Avaliação											
Item	Momento 1						Momento 2				Teste Wilcoxon
	Alunos			PC	PE	Alunos		PC	PE	Sig (p ≤0,05)	
	N	Média	Desvio Padrão	Valor	Valor	Média	Desvio Padrão	Valor	Valor		
8	Dá a conhecer ao aluno a qualidade do seu desempenho em aula.	26	4,54	0,34	5	4	4,50	0,58	5	4	0,84
15	É justo nas avaliações.	26	4,65	0,32	5	3	4,25	0,59	5	4	0,02*

31	Utiliza formas diversificadas de avaliação (teste escrito, trabalhos, relatórios, questionamento, etc.).	26	4,42	0,81	5	3	4,14	0,80	5	4	0,25
33	Foca a sua avaliação nos conteúdos lecionados.	26	4,38	0,65	5	4	4,21	0,83	5	5	0,57
32	Apresenta, de forma clara aos alunos, os resultados da avaliação.	26	4,58	0,33	5	3	4,46	0,64	5	4	0,66
41	Corrige os alunos nas aulas de avaliação, para que tenham melhores resultados	26	3,62	1,85	4	3	4,04	1,14	4	4	0,20
Média Geral			4,37		4,8	3,3	4,27		4,83	4,17	

Legenda: * $p \leq 0,05$; PC – professor Cooperante; PE – professora Estagiária

Nesta dimensão, gostaríamos de salientar o item 15 “É justo nas avaliações” pois é o único que apresenta diferenças significativas entre ambos os momentos de preenchimento do questionário. É evidente uma diminuição da média obtida no item entre ambos os momentos, na perspetiva dos alunos. Apesar de promovermos estratégias como a auto e heteroavaliação de modo a incentivar a reflexão do aluno, e a apresentação dos resultados obtidos nas diversas avaliações, consideramos que a descida do valor poderá resultar do facto de em alguns casos, os objetivos para cada nível de desempenho não serem explícitos para os alunos, comprometendo a perspetiva de justiça perante os alunos.

Relativamente a este último facto, o mesmo pôde ser percecionado antes do preenchimento do questionário, sendo que adotámos como estratégia extra, a apresentação de material de apoio para cada UD, acompanhado do devido método de

avaliação e descritores. Apesar disto, e uma vez que o mesmo se encontrava disponibilizado no *Teams*, continuava a haver vários alunos a desconhecer o mesmo, pois não verificavam a plataforma, mesmo com alertas dados pela professora.

De um modo geral, houve a diminuição da média obtida na dimensão avaliação na perspetiva dos alunos, enquanto a média obtida na perspetiva do professor cooperante e professora estagiária aumentaram. Assim sendo, podemos confirmar a realização e sucesso das estratégias propostas através da melhoria das médias obtidas na perceção do professor cooperante e da professora estagiária, e indo de encontro ao proposto por Nobre (2015), em que a avaliação deve ser pensada na integração do próprio aluno no processo, e fomentando a avaliação coparticipada.

- Gráfico de Perfil- Análise comparativa entre as diferentes dimensões pedagógicas

Neste ponto iremos, através de um gráfico de perfil, analisar os pontos de concordâncias e divergências, entre as perceções dos alunos, professor cooperante e professora estagiária, em ambos os momentos. No gráfico 1, poderemos observar os valores médios globais obtidos em cada dimensão, e de acordo com os diferentes grupos de participantes, no 1º momento de aplicação do questionário. No gráfico 2, observamos os valores médios obtidos em cada dimensão, para cada grupo de participantes, no 2º momento de aplicação do questionário.

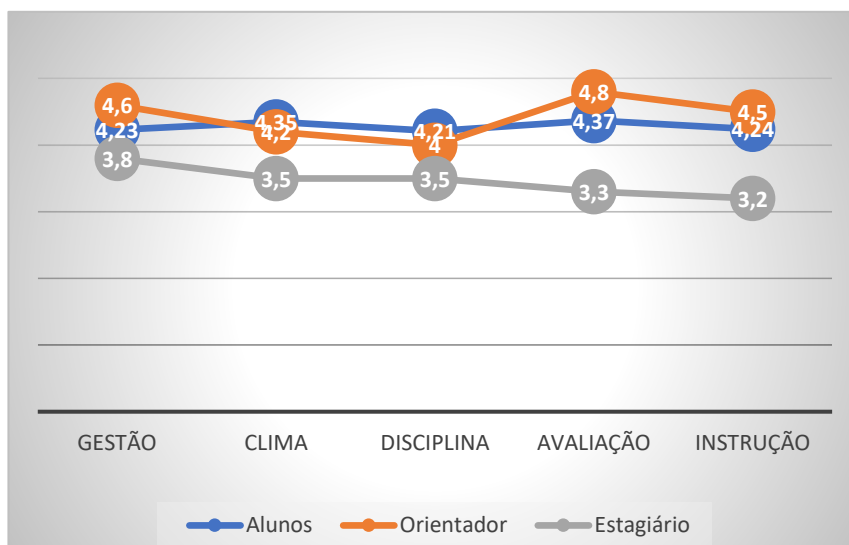


GRÁFICO 1- GRÁFICO DE PERFIL: PERCEÇÃO DOS ALUNOS, DA PROFESSORA ESTAGIÁRIA E PROFESSOR COOPERANTE, RELATIVAMENTE À INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DA PROFESSORA ESTAGIÁRIA, POR DIMENSÃO, NO MOMENTO 1.

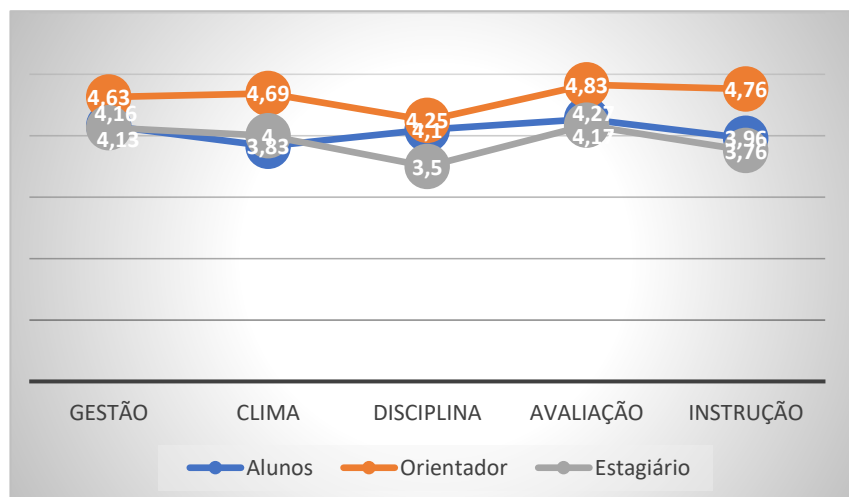


GRÁFICO 2- GRÁFICO DE PERFIL: PERCEÇÃO DOS ALUNOS, DA PROFESSORA ESTAGIÁRIA E PROFESSOR COOPERANTE, RELATIVAMENTE À INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DA PROFESSORA ESTAGIÁRIA, POR DIMENSÃO, NO MOMENTO 2.

Os gráficos 1 e 2 serão analisados quanto ao nível, e à forma. Quanto ao nível analisa-se somando as médias obtidas nas diferentes dimensões pedagógicas propostas por Siedentop (1983), para as respostas dos alunos, do professor cooperante e da professora estagiária, e tendo como valor máximo 25. Assim, obtemos os valores de 21,4 e 20,32 em ambos os momentos, na perspetiva dos alunos; 22,1 e 23,16 em ambos os momentos, na perspetiva do professor cooperante; e 17,3 e 19,56 em ambos os momentos, na perspetiva da professora estagiária. É aqui evidente a melhoria do desempenho geral da professora estagiária entre ambos os momentos, na perspetiva do professor cooperante e da professora estagiária, sendo mais acentuada nesta última, enquanto há uma diminuição do valor de desempenho geral entre ambos os momentos, na perspetiva dos alunos. As diferenças registadas entre as percepções da professora estagiária e o professor cooperante podem ser justificadas por estudos de Faria, Nascimento, Graça e Batista (2012) que concluem que professores em início de carreira percecionam as suas práticas pedagógicas de forma mais tímida, subvalorizando-se.

Quanto à forma, e no momento 1, é evidente a divergência de percepções, nas dimensões da avaliação e instrução, sendo que são aquelas a que a estagiária atribui uma menor classificação. Contrariamente a este facto, é também verdade que a dimensão da avaliação é a que tem melhor classificação atribuída, por parte do professor cooperante. Já a dimensão da disciplina, é a que apresenta maior concordância entre os valores médios obtidos pelos diversos participantes (4,21 alunos; 4 cooperante; e 3,5 estagiária).

Quanto à forma, e no momento 2, é evidente a divergência de percepções entre o professor cooperante e professora estagiária, na dimensão instrução, e entre as percepções dos alunos e professor cooperante, na dimensão clima. Contudo, é também evidente a aproximação das percepções entre a percepção da professora estagiária, alunos e professor cooperante na dimensão gestão e planejamento (4,13; 4,16; 4,63 respectivamente); e a aproximação de percepções entre o professor cooperante e alunos na dimensão disciplina (4,25 e 4,10 respectivamente).

Apesar de o valor geral obtido no gráfico de perfil da professora estagiária ser aquela que apresentou maiores melhorias, continua a haver subvalorização da sua prática pedagógica, e a ser a que atribui menores cotações a si mesma. Assim, é evidente a necessidade de trabalho contínuo, na construção da nossa identidade como docentes, permitindo-nos reunir conhecimentos suficientes e ter experiências suficientes, que nos permitam agir com maior prontidão nos momentos necessários, e de acordo com as necessidades dos alunos.

Machado (2020) obteve valores semelhantes no seu estudo, em que a percepção dos alunos perante a intervenção pedagógica do professor estagiário, era quase sempre superior à sua própria percepção. Também aqui, o autor justificou as discrepâncias através da subvalorização do docente quanto à sua intervenção pedagógica, e evidenciou a dimensões instrução como aquela que têm maior divergência nos valores atribuídos.

9. Conclusão

A realização do presente estudo, permite identificar as convergências e divergências entre as percepções dos alunos, professor cooperante e professora estagiária, relativamente à intervenção pedagógica desta última, e verificar se as estratégias delineadas após o primeiro momento surtiram efeito na homogeneização das percepções.

É certo que a aplicação do questionário numa fase inicial do ano letivo poderá ter influência nos resultados obtidos, uma vez que a professora estagiária ainda se encontrava em fase de adaptação a esta nova realidade, tendo assim de lidar com as suas inseguranças iniciais, que são transversais às diversas áreas de intervenção. Contudo, tal facto também poderá ser decisivo, visto que o professor deve, ao longo da sua formação, aprender a refletir sobre seu trabalho e as suas realizações, confrontando-as consigo e com os outros, questionando as suas representações, avaliando e discutindo, regulando assim a sua

conduta de acordo com as necessidades (Nobre, 2013), e nada melhor que criar estes hábitos desde o início da sua formação.

Relativamente ao momento 1, apresentou divergência de percepções, nas dimensões da avaliação e instrução, sendo que são aquelas a que a estagiária atribuiu uma menor classificação. Contrariamente a este facto, a dimensão da avaliação é a que tem melhor classificação atribuída, por parte do orientador. Já a dimensão da disciplina, é a que apresenta maior concordância entre os valores médios obtidos pelos diversos participantes (4,21 alunos; 4 orientador; e 3,5 estagiária).

De acordo com resultados obtidos no momento 1, foram designadas estratégias para cada dimensão, que pudessem aumentar os resultados obtidos em cada uma delas, e aproximar as percepções dos diversos participantes. Assim, e relativamente à dimensão instrução, destacamos a realização de resumos dos conteúdos abordados no início e no final da aula; a utilização de alunos na demonstração; e o recurso a estilos de ensino que proporcionem maior autonomia ao aluno (descoberta guiada e ensino recíproco) e ao trabalho de grupo e colaborativo; como estratégias delineadas na promoção desta dimensão.

Quanto à avaliação, destacamos o recurso à auto e heteroavaliação, incentivando a reflexão; apresentação dos métodos de avaliação e dos descritores para cada nível; apresentação dos resultados obtidos nas diversas avaliações; como estratégias delineadas para promover a convergência de percepções, dos diferentes participantes. As mesmas, funcionam ainda no sentido de promover o envolvimento do aluno na aula, incentivando-o e criando um ambiente seguro para o mesmo.

Salientamos então o facto de todas as dimensões da Intervenção Pedagógica se encontrarem relacionadas entre si, comprometendo toda a harmonia da aula.

Quanto ao momento 2, há convergência nas percepções da professora estagiária e dos alunos, relativamente à dimensão instrução (4,13 para ambos) e à dimensão avaliação (4,17 e 4,27 respetivamente), contrariamente ao registado no momento 1. Para além disto é também evidente a convergência de percepções do professor cooperante e dos alunos, relativamente à dimensão disciplina. Porém, destacamos a instrução como a dimensão que mostrou maior divergência entre as percepções da professora estagiária e do professor

cooperante, apesar da sua melhoria para ambos os participantes, entre ambos os momentos.

Assim, e de um modo geral, a aplicação das estratégias delineadas promoveu o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem o mais adequado possível às características e necessidades dos alunos, devido ao aumento registado nas perceções do professor cooperante e da professora estagiária, quanto à intervenção pedagógica desta última, entre ambos os momentos de aplicação do questionário.

Contudo, o mesmo não foi verificável quando observamos a perceção dos alunos relativamente à intervenção pedagógica da professora estagiária, já que a sua perceção diminuiu do momento 1 para o momento 2. Esta diminuição pode ser justificada por determinadas ações tomadas ao longo do ano, que restringiam o leque de ação do aluno. Além disto, quando havia necessidade de aplicação de castigos, os mesmos podem ter influenciado a perceção do aluno relativa à prestação da professora e consequentemente, a forma como julga as suas ações.

Assim, sugerimos que em futuras investigações, os alunos sejam alvo de entrevista, dando a conhecer as suas opiniões e ideias, de modo a podermos aumentar o número de convergências entre perceções e, consequentemente diminuir as divergências, pois as estratégias seriam decididas com os mesmos, tendo em conta as suas características e necessidades. Para além disto, sugerimos o aumento do número de elementos da amostra através da aplicação do questionário a estagiários com duas turmas, diferenciadas pelo seu ano de ensino, permitindo assim relacionar e diferenciar as perceções, de acordo com a faixa etária a que dizem respeito.

Em suma, acreditamos que estudos que evidenciem as perceções dos diferentes intervenientes da aula, neste caso professora estagiária, professor cooperante e alunos, permitem identificar lacunas e implementar estratégias que as permitam colmatar, contribuindo assim para um processo de ensino-aprendizagem o mais ajustado possível às capacidades e necessidades dos alunos. A constante reflexão crítica e pesquisa são determinantes para o nosso desenvolvimento e na construção de uma identidade profissional.

Capítulo IV- Considerações Finais

Ao chegar ao fim desta jornada, e do presente documento, é importantíssimo realizar uma retrospectiva sobre toda a nossa intervenção pedagógica, evidenciando a importância do EP na formação da nossa identidade profissional e no frisar da nossa identidade pessoal. Consideramos que o EP foi dos momentos mais enriquecedores deste percurso de 6 anos, devido à aplicação de todos os conhecimentos teóricos que adquirimos, num contexto real e singular, que nos leva a refletir sobre as nossas capacidades e debilidades, na construção de um processo justo e rico para os alunos.

Apesar do conhecimento de experiências em EP de outros colegas e amigos, este acabou por ser mais desafiante que o esperado devido ao número de tarefas exigidas, e à constante necessidade de exploração e análise de situações, de modo que as nossas decisões fossem as mais ajustadas e favoráveis aos diversos obstáculos encontrados. Assim, desde o primeiro dia que adotámos uma atitude recetiva e de interesse, para que todas as nossas ações funcionassem no sentido da nossa melhoria profissional. O NE foi bastante importante neste aspeto, devido a toda a partilha existente no final das sessões e nas reuniões semanais, que nos permitiram discutir quais os melhores caminhos a adotar. Também o trabalho individual em casa, de análise de diversos documentos, e a vontade de ser melhor, permitiram desenvolver as nossas capacidades, culminando no ultrapassar de incertezas e obstáculos.

Com isto, percebemos ainda que o professor não tem uma posição solitária no percurso de formação dos seus alunos, devendo ser aberto para toda a comunidade escolar desde outros colegas de profissão, aos funcionários e Encarregados de Educação. Relativamente a este último, a assessoria ao cargo de Diretor de Turma deu-nos a conhecer de perto a realidade do trabalho a desempenhar por este cargo, e a importância do mesmo na construção de um processo de ensino adequado aos alunos, uma vez que ao ter uma relação mais estreita com os mesmos, tem conhecimentos de determinadas características que podem ser inibidoras da aprendizagem, e que não são detetáveis a olho nu.

Concluimos este EP com o sentimento de missão cumprida, por termos dado o nosso melhor e empenhado no ultrapassar de obstáculos que foram surgindo. Saímos daqui como indivíduos mais capazes e seguros de nós mesmos. Assim, este não é o fim,

mas sim o início de todo o nosso percurso formativo, na busca pelo alcançar do nosso sonho enquanto docentes e na formação da nossa identidade profissional.

Referências Bibliográficas

- Allal, L. (1986). *Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Allal, L., Cardinet, J. & Perrenoud, Ph. (Coord.) (1986). *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Aranha, A. (2007). *Observação de Aulas de Educação Física. Sistematização da observação: sistemas de observação e fichas de registo*. Vila Real: UTAD.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar (7 ed.)*. Espanha: Editora McGraw-Hill.
- Barreiros, J. (2016). *Plano Nacional de formação de treinadores*. Instituto português do desporto e juventude. Lisboa.
- Barreiros, J. (2016). *Plano Nacional de formação de treinadores*. Instituto português do desporto e juventude. Lisboa.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Cardinet, J. (1993). *Avaliar é Medir?* Porto: Asa.
- Carvalho, L. (1994). *Avaliação das Aprendizagens em Educação Física*. Boletim SPEF
- Carvalho, L. (1994). *Avaliação das Aprendizagens em Educação Física*. Boletim
- Casanova, M. A. (1999). *Manual de Evaluación Educativa (5a Ed.)*. Madrid: La Muralla.
- Casanova, M. A. (1999). *Manual de Evaluación Educativa (5a Ed.)*. Madrid: La Muralla desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 7, 401- 421.
- Direção Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais - Ensino Secundário*. Lisboa Retrieved from <https://www.dge.mec.pt/educacao-fisica-0>
- Ferreira, C. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, L. (2019). *A perceção da Intervenção Pedagógica de professores de Educação Física e respetivos alunos ao longo da carreira profissional*. (p.58-73). Relatório de Estágio Pedagógico no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Universidade de Coimbra

- Formosinho, J. (1997). *A complexidade da escola de massas e a especialização dos professores*. Saber (e) Educar. N.º 2 (1997), p. 7-20.
- Gouveia, F. (2007). *Motivação e Prática da Educação Física*. Campinas: Papirus. Escola Básica e Secundária da Quinta Das Flores. (2017, maio 22). Projeto Educativo. Projeto Educativo. Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos
- Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2014). Planeamento na ótica dos professores estagiários de Educação Física: dificuldades e limitações. *Revista portuguesa de pedagogia*, 55-67. INDE.
- Januário, C. (1988). *O Currículo e a Reforma do Ensino. Um modelo sistémico de elaboração dos programas escolares*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Kruse, Sharon; Louis, Karen. (1997). *Teacher Teaming in Middle Schools: Dilemmas for a Schoolwide Community*. *Educational Administration Quarterly*. Vol.33 N°3 (agosto 1997). 261-289.
- Machado, D.(2021). . *Perceção de estagiários e respetivos alunos e orientadores, sobre a Intervenção Pedagógica no contexto de aula de Educação Física* (p. 44-66). Relatório de Estágio Pedagógico no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Universidade de Coimbra
- Marques, A. (2010). *A escola, a Educação Física e a promoção de estilos de vida ativa e saudável: estudo de um caso*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade de Análise e Organização de Situações de Educação. Universidade Técnica de Lisboa- Faculdade de Motricidade Humana.
- Mayer, C. & Costa, D. (2017). *A relação professor e aluno*. *Revista Maiêutica*, 5 (01), 35- 41. ISSN 2318-6593
- Mesquita, I. (2012). *Fundar o lugar do Desporto na escola através do Modelo de Educação Desportiva*. In: Mesquita I, Bento J (ed.). *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão*. Belo Horizonte: Casa da Educação Física.

- Mesquita, I., (2000). *Pedagogia do Treino: A formação em jogos desportivos coletivos* (2ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Nobre, P. (2013) *Investigação ação e formação de professores*. Coimbra: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Manuscrito em preparação.
- Nobre, P. (2013) *Investigação ação e formação de professores*. Coimbra: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Manuscrito em preparação.
- Nobre, P. (2015). *Avaliação das Aprendizagens no Ensino Secundário: conceções, práticas e usos*. Tese de doutoramento em Ciências do Desporto e Educação Física na especialidade de Ciências da Educação Física. Universidade de Coimbra
- Nobre, P. (2015). *Avaliação das Aprendizagens no Ensino Secundário: conceções, práticas e usos*. Tese de doutoramento em Ciências do Desporto e Educação Física na especialidade de Ciências da Educação Física. Universidade de Coimbra.
- Oliveira, M. (2001). *A indisciplina em aulas de Educação Física*. Dissertação de Doutoramento em Ciências do Desporto. Universidade do Porto
- Olson (1994) *Teaching in physical education* (pp. 3-15). Champaign, Illinois: Human Kinetics. professores. Em *Revista Saber e Educar* (pp. 7-20). Porto: Escola Superior de Educação no 10/11 Verão/Outono de 1994, pp. 135-151.
- Onofre, M. (1995). *Prioridades de Formação Didática em Educação Física*. Boletim SPEF, no 12 Inverno de 1995, pp. 75-97.
- Onofre, M. (1995). *Prioridades de Formação Didática em Educação Física*. Boletim SPEF, no 12 Inverno de 1995, pp. 75-97.
- Onofre, M., & Costa, F. (1994). *O Sentimento de Capacidade na Intervenção Pedagógica em Educação Física*. Boletim SPEF(9), 15-26.
- Pacheco, J. (1995). *Formação de professores: teoria e práxis*. Braga: Universidade do Minho.
- Pate, R. R., Davis, M. G., Robinson, T. N., Stone, E. J., McKenzie, T. L., & Young, J. C. (2006). *Promoting physical activity in children and youth: a leadership role for schools: a scientific statement from the American Heart Association Council on Nutrition, Physical Activity, and Metabolism (Physical Activity Committee) in*

collaboration with the Councils on Cardiovascular Disease in the Young and Cardiovascular Nursing. *Circulation*, 114(11), 1214-1224.

Piéron, M. (1992). *Pedagogie des Activités Physiques et du Sport*. Paris: Editions EP&S.

Piéron, M. (1996). *Enseigner l'éducation physique et sportive*. Clermond-Ferrand, France: AFRAPS.

Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. (1.^a ed.). Barcelona: INDE.

Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. (1.^a ed.). Barcelona: INDE.

Piéron, M. (2002). *Estudi sobre els hàbits esportius dels escolars d'Andorra. Una comparativa europea*. Govern D'Andorra. Secretaria d'Estat de Joventut i Esports.

Piéron, M. (2005). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*.

Pinto, J. & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.

Pinto, J. (2004). *A avaliação em educação: da linearidade dos usos à complexidade das práticas*. Escola Superior de Educação de Setúbal (documento policopiado).421

Pires, C. (2010). *A Investigação- acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente*. E ER: revista de educação, Vol. 2, 66-83.

Quina, J. N. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física* (Vol. 91). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.

Reis, M. L. (2014). *Autoavaliação em perspectiva colaborativa para a melhoria da prática docente*. Brasília: Universidade de Brasília

Ribeiro, L. (1999). *Avaliação da Aprendizagem: Tipos de avaliação* (7 ed.). Lisboa: Texto Editora.

Ribeiro-Silva, E. (2017). *Qualidade da Intervenção Pedagógica na Perspetiva do Professor e do Aluno*. *Revista Practicum*, V2(2), 18-31.

Ribeiro-Silva, E., Fachada, M., & Nobre, P. (2018). *Pratica Pedagógica Supervisionada II*. Coimbra: Edição FCDEFUC.

- Ribeiro-Silva, E., Fachada, M., & Nobre, P. (2019). Prática Pedagógica Supervisionada III. Coimbra: Edição FCDEFUC.
- Rink, J. E. (2014). Teaching Physical Education for Learning (7ª ed.).
- Ripoll, H. (1987). Stratégies de prise d'informations visuelles dans les tâches de résolution de problèmes tactiques en sport. In H. Ripoll & G. Azémar (Ed.), Neurosciences du Sport: INSEP.
- Rodrigues, J. (1997). Os treinadores de sucesso. Estudo da Influência do Objectivo dos Treinos e do Nível de Prática dos Atletas na Actividade Pedagógica do Treinador de Voleibol. Lisboa: Universidad Técnica de Lisboa, Facultad de Motricidad Humana, Servicio de Ediciones, Ciencias del deporte.
- Roldão, Maria do Céu. (2007). Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. Revista Noesis nº71
- Rosado, A. (1988). O Feedback Pedagógico: Comparação de dois grupos de professores com especializações profissionais diferenciadas dos saltos em atletismo. (Tese de mestrado (não publicada)), FMH-UTL, Lisboa.
- Rosado, A. (2002). Planeamento da Educação Física: Modelos de Lecionação.
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2011). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), Pedagogia do Desporto (pp. 185-206). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. Pedagogia do desporto, 69.
- Scriven, M. (1967). The Methodology of Evaluation. In R. Tyler, R. M. Gagné, & M. Scriven (Eds.), Perspectives of Curriculum Evaluation (pp. 39-83). Chicago: Rand Mac Nally.
- Siedentop, D. (1983). Research on teaching in physical education. In T. Templin, & J. Gutiérrez Sanmartín, M., & Pilsa Doménech, C. (2006). Actitudes de los alumnos hacia la Educación Física y sus profesores. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, 6 (24), 212-229.
- Siedentop, D. (1983). Research on teaching in physical education. In T. Templin, & J. Gutiérrez Sanmartín, M., & Pilsa Doménech, C. (2006). Actitudes de los alumnos

hacia la Educación Física y sus profesores. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 6 (24), 212-229.

Siedentop, D. (2008). *Aprender a Enseñar la Educación Física*, 2ª ed., INDE, Barcelona

Siedentop, D., & Tannehill, D. (1991). *Developing Teaching skills in physical education* (4th ed.). Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company

Silva, R. (2007). A auto-avaliação como instrumento de conscientização de alunos de *Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (10/11), 135-151. um curso de especialização lato sensu. *Olhar de professor*, 10(2), 101-115.

Vickers, J.N., (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Activities. A Knowledge Structures Approach*. United Kingdom: Human Kinetics

Decreto-Lei nºs 240/2001 de 30 de agosto. *Diário da República nº 201/2001 – I Série A*. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto. *Diário da República nº 201/2001 – I Série A*. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº55/2018 de 6 julho. *Diário da República nº129/2018 – Série I*. pp.2391 e 2937. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº. 54/2018, 06 julho. *Diário da República nº 129/2018- Série I*.pp. 2918-2928. Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho Normativo nº30/2001, 19 de julho -Art.º 2º. *Diário da República nº166/2001- Série I-B*. pp. 4438-4441.

Anexos

Anexo I- Questionário de Caracterização da Turma



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



Dados Pessoais

Nome: _____ Nº _____

Idade: ____ Data de Nascimento: __/__/____ Nacionalidade: _____

Morada: _____

Telemóvel: _____ E-mail: _____

Beneficiária de SASE? _____

Agregado Familiar

Grau de Parentesco	Nome	Idade	Habilitações Literárias	Profissão

Encarregado de Educação

Nome: _____

Grau de Parentesco: _____ Profissão: _____

Telemóvel: _____ E-mail: _____

Transporte para a escola

Como te deslocas para a escola:

- 1) A pé
- 2) Carro
- 3) Transportes Públicos
- 4) Outro. Qual? _____

Qual é, aproximadamente, a distância de tua casa à escola?

- 1) Menos de 5km
- 2) 5-10km
- 3) 10-15km

4) 15-20km

5) Mais de 20km

Frequentas-te esta escola o ano passado?

Sim Não

Se não, qual o motivo da mudança? _____

Refeições

Costumas tomar o pequeno-almoço? Sim Não

Quantas refeições tomas durante um dia?

1) 2

2) 3

3) 4

4) 5

5) Mais de 5

Costumas almoçar na escola? Sim Não

Horário de Descanso

Quantas horas costumam dormir?

1) Menos de 7h

2) 7h

3) 8h

4) 9h

5) Mais de 9h

A que horas te levantas? _____

A que horas te deitas? _____

A que horas costumam chegar a casa em período de aulas? _____

Hábitos de Estudo

Quantos dias por semana dedicas ao estudo?

1) Nenhum;

2) 1

-
- 3) 2
 - 4) 3
 - 5) 4 ou mais

Quantas horas por dia?

- 1) menos de 30min
- 2) 30min a 1 hora
- 3) 1 a 2 Horas
- 4) 2 a 3 Horas
- 5) 3 Horas ou mais

Onde costumam estudar?

- 1) Casa
 - 2) Escola
 - 3) Biblioteca
 - 4) Café
 - 5) Outro. Qual? _____
-

Em casa, tens local próprio para estudar? Sim Não

Tens algum apoio extraescola? Sim Não

O que costumam fazer nos teus tempos livres?

- Ouvir música
- Ver televisão
- Praticar desporto ou atividades físicas desportivas
- Ler
- Computador
- Passear
- Tocar um instrumento
- Outro. Qual? _____

Frequentas alguma atividade extracurricular? Sim Não

Qual? _____

Tens alguma retenção? Sim Não

Se sim, em que ano(s)?

Como aprendes língua estrangeira? _____

Quais as disciplinas onde tens mais facilidade? _____

Em que disciplinas tens mais dificuldade? _____

Que profissão ambicionas ter? _____

Questões de Saúde

Apresentas alguma lesão ou limitação? Sim Não

Qual? _____

Tens alguma doença crónica? Sim Não

Qual? _____

Tomas medicação? Sim Não

Qual? _____

Educação Física

Praticas algum desporto federado? Sim Não

Se ~~sim~~ qual? _____

Praticas alguma atividade desportiva extraescolar? Sim Não

Se ~~sim~~ qual? _____

Quantas vezes por semana praticas atividade desportiva extraescolar?

Quais as disciplinas da educação física que mais gostas?

Quais as disciplinas da educação física que menos gostas?

Que nota tiveste a educação física no ano anterior?

Meios Tecnológicos

Tens acesso à Internet? Sim Não

Tens computador próprio? Sim Não

Como consideras a velocidade da tua Internet? Rápida Moderada Lenta

Obrigado!

Anexo II- Plano Anual

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	AA	AB	AC	AD	AE	AF	AG	AH	AI																		
Setembro					Outubro					Novembro					Dezembro																																					
S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D																		
6	7	8	9	10	11	12	4	5	6	7	8	9	10	8	9	10	11	12	13	14	6	7	8	9	10	11	12																									
13	14	15	16	17	18	19	11	12	13	14	15	16	17	15	16	17	18	19	20	21	13	14	15	16	17	18	19																									
20	21	22	23	24	25	26	18	19	20	21	22	23	24	22	23	24	25	26	27	28	20	21	22	23	24	25	26																									
27	28	29	30	25	26	27	28	29	30	31	29	30	27	28	29	30	31																																			
Janeiro					Fevereiro					Março					Abril																																					
S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D																									
3	4	5	6	7	8	9	7	8	9	10	11	12	13	7	8	9	10	11	12	13	4	5	6	7	8	9	10																									
10	11	12	13	14	15	16	14	15	16	17	18	19	20	14	15	16	17	18	19	20	11	12	13	14	15	16	17																									
17	18	19	20	21	22	23	21	22	23	24	25	26	27	21	22	23	24	25	26	27	18	19	20	21	22	23	24																									
24	25	26	27	28	29	30	28	28	29	30	31	28	29	30	31	25	26	27	28	29	30																															
31																																																				
Maio					Junho																																															
S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D																																							
2	3	4	5	6	7	8	6	7	8	9	10	11	12																																							
9	10	11	12	13	14	15	13	14	15	16	17	18	19																																							
16	17	18	19	20	21	22	20	21	22	23	24	25	26																																							
23	24	25	26	27	28	29	27	28	29	30																																										
30	31																																																			

Anexo III- Mapa de rotações

ROTAÇÃO DE ESPAÇOS
Ano letivo 2021 - 2022
6ª ROTAÇÃO

16 / mai / 2022 a 07 ou 15 / jun / 2022

H/Ces/S/Ces	Sec. e C. Prof.	Segunda					Terça					Quarta					Quinta					Sexta								
		1	3	2	4	5	1	3	2	4	5	1	3	2	4	5	1	3	2	4	5	1	3	2	4	5				
8.30		12º I/J			12º H	11º F		12º D	12º C			8º D	AP	6º B	JA	5º C	JA	BA	JC	AS	MF		12º C	12º G	10º D	9º C		10º G	10º B	11º F
8.45	9.15		6º B		FR	BA		MF	PB			7º C		JA	5º C	JA	BA	JC	AS	MF			PB	FR	PF	AP		AS	JC	BA
9.30	10.00	AP	JA									PF																		
10.10					10º B	10º I/J	12º E	10º F	10º G	12º G			8º B	9º C	AP	11º G	10º H	10º E						9º D		11º B	12º L	11º D	12º B	12º A
10.25	10.55		5º C	7º B	HG	JC	BA	MF	JQ	AS	FR		8º B	9º C	AP	ES	AS	JC					JQ		PF	MF	BA	ES	JC	
11.10	11.40		JA										ES	AS	JC															
11.55																														
12.05	12.35	8º C	6º C		10º E								10º D	10º A	11º D	12º B														
12.50	13.20	BA	JA		JC								9º D	JQ																
13.45																														
14.30																														
15.15																														
15.25		8º D			10º C	9º B	7º D	10º L	5º B	11º A																				
16.10					JQ	PF	BA	JÁ	HG																					
16.55		AP			PB	JQ																								
17.05							11º B	11º E																						
17.50																														
17.55																														
18.35																														

1ª Rotação - 17/09 a 29/10/2021
2ª Rotação - 02/11 a 17/12/2021
3ª Rotação - 10/01 a 18/02/2022

4ª Rotação - 21/02 a 08/04/2022
5ª Rotação - 19/04 a 13/05/2022
6ª Rotação - 16/05 a 07/06/2022
(9º, 11º e 12º anos)

DESPORTO ESCOLAR

- ESPAÇO 1 - Sala Ginástica+Espaço 1 Pavilhão
- ESPAÇO 2 - Pavilhão 2
- ESPAÇO 3 - Exterior Descoberto - Pista
- ESPAÇO 4 - Exterior Descoberto - Campo
- ESPAÇO 5 - Exterior Coberto

Anexo IV- Sequência e Extensão de Conteúdos: Dança

Local	Espaço 1	Espaço 1	Espaço 1	Espaço 1	Espaço 1	Espaço 1	Espaço 1	Espaço 1	Espaço 1	Espaço 1	
Nº de aula	19	20 e 21	22	23 e 24	25	26 e 27	28	29 e 30	31 e 32		
Nº de U. D	1	2 e 3	4	5 e 6	7	8 e 9	10	11 e 12	13 e 14		
Data	03-11-2021	08-11-2021	10-11-2021	15-11-2021	17-11-2021	22-11-2021	24-11-2021	29-11-2021	6-11-2021		
Tipo de avaliação	Formativa inicial	Formativa	Formativa	Formativa	Formativa	Formativa	Formativa	Sumativa	Formativa Final		
Domínios		Parâmetros									
Domínio Psicomotor	Noção de Tempo	Cadência	AFI	I	E	E	E	E	C	AS	AFF
		Entrada na música	AFI	I	E	E	E	E	C	AS	AFF
	Noção de Espaço	Ocupação dos diferentes planos			I	E	E	E	C	AS	AFF
		Passos a 1 tempo	AFI	I	E	E	E	E	C	AS	AFF
	Noção de Corpo	Passos a 2 tempos	AFI	I	E	E	E	E	C	AS	AFF
		Passos a 4 tempos	AFI	I	E	E	E	E	C	AS	AFF
	Métodos	Pirâmide Total		I	E	E	E	C	AS	AFF	
		Por Adição			I	E	E	C	AS	AFF	
	Coreografia					I	E	E	C	AS	AFF
	Aptidão Física	Capacidades Condicionais	E	E	E	E	E	E	E	E	E
Capacidades Coordenativas		E	E	E	E	E	E	E	E	E	
Domínio Cognitivo	Teste Escrito									TE	
Domínio Socioafetivo	Pontualidade e Assiduidade	Ao longo das aulas									
	Empenho	Ao longo das aulas									
	Comportamento/ Disciplina	Ao longo das aulas									
Cooperação, Colaboração e ajuda		Ao longo das aulas									
Avaliação Formativa Inicial											
Introdução											
Exercitação											
Consolidação											
Avaliação Sumativa											
Avaliação Formativa Final											

Anexo V - Modelo de Plano de Aula



Plano de Aula			
Professor:	U.D.:	Data:	Hora:
Turma:	Nº de Alunos:	Local:	
Recursos materiais:			
Objetivos gerais da aula:			

Tempo		Descrição da tarefa / Organização	Objetivos específicos	Critérios de Êxito	Estilo de Ensino
P	T				
Parte Inicial					
Parte Fundamental					
Parte Final					

Fundamentação/Justificação das opções tomadas (tarefas e sua sequência):

Anexo VI - Grelha de Avaliação Inicial: Andebol

Avaliação Formativa Inicial						
Nome dos alunos	CONTEÚDOS					
	Passe picado	Passe de ombro	Receção	Remate	Marcação	Desmarcação

Anexo VII - Grelha de Avaliação Formativa Processual e Final: Voleibol

NOME DOS ALUNOS	Componente Técnica (49%)					Nota	Jogo (31%)	Nota	Atitudes e Valores (20%)					NOTA	NOTA FINAL
	Passage (16%)	Manchete (16%)	Serviço (11%)	Serviço por cima (8%)	Remate				Tomada de decisão (3%)	Pontualidade (4%)	Assiduidade (4%)	Empenho (4%)	Disciplina (4%)		

Anexo VIII - Ficha de Autoavaliação: Dança

FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO DE DANÇA

NOME: _____ ANO: __ TURMA: __ N° __

ANTES DE PREENCHERES A FICHA DEVES REFLETIR SOBRE O TEU DESEMPENHO E O TEU CONHECIMENTO NOS DIFERENTES NÍVEIS AO LONGO DAS AULAS. COLOCA UMA CRUZ (X) NA NOTA DE ACORDO COM A VERDADE.

DOMÍNIO PSICOMOTOR						
Componente Técnica		Classificação				
		1	2	3	4	5
MÚSICA	Entro na música no tempo certo					
	Tenho ritmo na realização dos passos					
COREOGRAFIA	Tive criatividade na criação da coreografia					
	Estive em sintonia com os meus colegas na coreografia					
	Ocupei diferentes planos durante a coreografia					
	Realizei de forma correta a pirâmide					
	Realizei os passos de forma fluida					

DOMÍNIO ATITUDES E VALORES					
Comportamentos	Nota				
	1	2	3	4	5
Fui pontual.					
Fui assíduo.					
Respeitei o professor.					
Respeitei os meus colegas.					
Tive um bom relacionamento com os meus colegas.					
Ajudei e cooperei com meus colegas, quando necessário.					
Mostrei interesse nas aulas.					
Participei ativamente e empenhadamente nas aulas.					

DOMINIO COGNITIVO					
Conhecimentos	Nota				
	1	2	3	4	5
Conheço e consigo descrever detalhadamente os diferentes passos.					
Conheço as diferentes coreografias e a sua composição.					
Identifico rapidamente um erro e corrijo.					

Greija de Avaliação	
1	Não consigo / Nunca / Poucas
2	Consigo, mas com muita dificuldade / Algumas vezes / Algumas
3	Consigo, mas ainda com dificuldade / Muitas vezes / Muitas
4	Consigo bem / Quase sempre / Quase todas
5	Consigo muito bem / Sempre / Todas

Posto isto, penso que mereço: Nível _____

Anexo IX- Cartaz Olimpíada Sustentada

Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física
Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário



OLIMPÍADA SUSTENTADA

ninguém deve ser deixado para trás



Quinta com Vida

Cátia Maia; Hélder Selôres; Maria Figueiredo (Mestrandos)
Professor Paulo Furtado (Professor Cooperante)
Professora Doutora Maria de Lurdes Tristão Ávila Carvalho (Professora Orientadora)

Escola Básica e Secundária Quinta das Flores



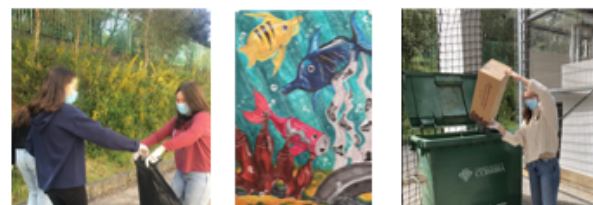
RESUMO: "Faz da tua Quinta um jardim e colherás grandes Flores."

A atividade Quinta com Vida, procura responsabilizar os alunos para a manutenção do espaço comum em condições idealmente desejáveis. Através dos objetivos de desenvolvimento sustentável, visamos a promoção do valor e da importância da sustentabilidade como um dever coletivo e, em paralelo, valores como a excelência, o respeito, a amizade, a colaboração, a responsabilidade, entre outros. Encontra-se dividida em três tarefas, uma para cada turma inserida no projeto: criação de ilustrações referentes a um dos objetivos do desenvolvimento sustentável; limpeza dos espaços comuns da EBSQF; criação de uma árvore com este mesmo lixo. **Palavras chave:** Responsabilidade; Valores éticos; Desenvolvimento sustentável;

ABSTRACT: *Quinta com Vida activity is responsible for the development of student's awareness for the maintenance of the good quality, of the common spaces that surround us. Through the development of sustainable objectives, we search for the promotion of the value and importance of sustainability as a collective duty and, at the same time, values such as excellence, respect, friendship, collaboration, responsibility, and others. It has three sub-activities, each one-to-one class: creation of illustrations that refer to one of the development of sustainable objectives; cleaning of the common spaces of the EBSQF; and the creation of a tree, made out with that daily garbage.*

Keywords: Responsibility; Ethical Values; Sustainable Development

RESULTADOS E DISCUSSÃO



INTRODUÇÃO

No âmbito do estágio pedagógico, numa parceria com o comité Olímpico de Portugal, surge a criação de uma atividade de médio a curto prazo que visa a responsabilidade social pela sustentabilidade reforçando a importância de valores éticos para a promoção da mesma e a sua manutenção de geração em geração.

A atividade, **Quinta com Vida**, focou-se em 5 objetivos de desenvolvimento sustentável, sendo eles 11. Cidades e comunidades sustentáveis; 12. Produção e consumo sustentáveis; 13. Ação climática; 15. Proteger a vida terrestre; 17. Reforçar os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável. O lema que acompanhou a atividade e todos os que nela participaram, procurou dar ênfase ao papel dos alunos na manutenção e promoção da sustentabilidade, principalmente no seu espaço escolar. Surge então o lema: "Faz da tua Quinta um jardim e colherás grandes Flores."

PARTICIPANTES 81

7ºD_26 alunos; 10ºD_27 alunos; 11ºB_28 alunos

MATERIAL, MÉTODOS E PROCEDIMENTOS

Métodos:
Tarefa A_
Criação de uma árvore sustentável, como todo o material reciclável

Tarefa B_
Criação de um conjunto de ilustrações, recorrendo a todo o tipo de arte, retratando objetivos de desenvolvimento sustentável.

Tarefa C_
Limpeza dos espaços comuns da escola, promovendo a responsabilidade dos alunos para a manutenção dos espaços em condições ideais. A apelo à correta utilização dos materiais comuns e à manutenção dos espaços verdes, sem que seja danificado pelos alunos.

Procedimentos:

Tarefa A_
Criação da árvore com o auxílio da professora estagiária e da diretora de turma.

Tarefa B_
Criação de uma ilustração em qualquer material, de forma livre pelos alunos. A objetivos de desenvolvimento sustentável, ficou ao critério dos alunos.

Tarefa C_
Para a limpeza dos espaços foi feita uma calendarização com grupos de 3 elementos, distribuídos pela semana. Cada grupo teria um dia e um horário de limpeza. Em todos os grupos o horário de limpeza coincidiu com o horário de hora de almoço, sendo a interrupção do dia mais longa.

CONCLUSÕES



As atividades desenvolvidas conseguiram incutir responsabilidade nos alunos bem como valores morais.



Verificou-se interesse e colaboração por parte de todos os participantes



Os alunos adotaram medidas mais sustentáveis, como a utilização de garrafas de água reutilizáveis, e o recurso a mamitas ao invés de pacotes de uso único.

Cátia Maia- catia.maia@ebsqf.pt
Hélder Selôres- helder.selores@ebsqf.pt
Maria Figueiredo- maria.figueiredo@ebsqf.pt





REPUBLICA PORTUGUESA

SECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO E DESPORTO
FIORES

SUSTENTABILIDADE ORIENTADA

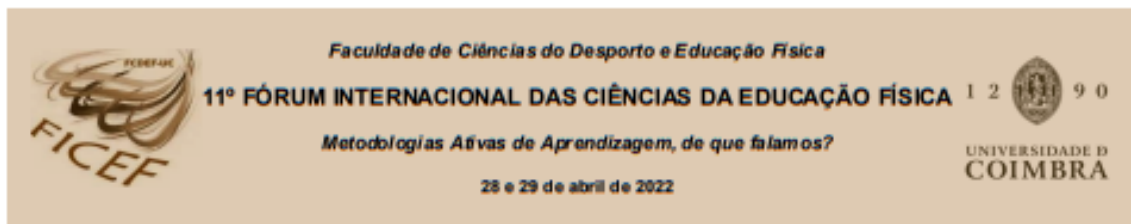
Uma prova que combina orientação e sustentabilidade, sem esquecer a tua agilidade e destreza

DIA 8 DE ABRIL
INSCREVE-TE JUNTO DO TEU PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA
OU COM OS FUNCIONÁRIOS DO PAVILHÃO

The poster features a background image of several hands reaching towards a central orange and white flag. The text is overlaid on this image. At the top left is the Portuguese Republic logo. At the top right is the logo for 'SECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO E DESPORTO FIORES'. The main title 'SUSTENTABILIDADE ORIENTADA' is in large white letters. Below it is a white box with the text 'Uma prova que combina orientação e sustentabilidade, sem esquecer a tua agilidade e destreza'. At the bottom, the date 'DIA 8 DE ABRIL' and registration information are provided in white text on a dark background.



Anexo XIII- Certificado de Participação XXIº FICEF.



DIPLOMA

Maria Luís Vasconcelos Figueiredo apresentou o trabalho *Perceção da professora estagiária e respetivos alunos e orientador, sobre a intervenção pedagógica em contexto da aula de Educação Física* no 11º Fórum Internacional das Ciências da Educação Física, organizado pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Portugal.

Coimbra, 28 e 29 de abril de 2022

A coordenadora do MEEFEBS

Assinado por: BLSA MARIA FERRO RIBEIRO DA
SILVA
Num. de identificação: 0533 335 1
Data: 2022.06.08 12:19:21+01'00'

(Prof.ª Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

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

Anexo XIV - Questionário de Intervenção Pedagógica do Professor – professor (QIPP-p)



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

QUESTIONÁRIO

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

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

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

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

Nome do estagiário:	
Escola:	
Data de resposta:	Género: Masculino ___ Feminino ___
Idade:	Ciclo(s) em que está a lecionar? 3ºciclo ___ Sec. ___
Instituição da Licenciatura:	
Designação da Licenciatura:	

1º PARTE - GRUPO I

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

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

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



GRUPO II

1º PARTE - Importância da EF

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

2º PARTE – Ideia sobre a EF

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

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

1.1. Apresente a principal razão desse sentimento:

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

Obrigada pela colaboração!

Anexo XV - Questionário de Intervenção Pedagógica do Professor – aluno (QIPP-a)



FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA
MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO
Elsa Ribeiro-Silva

QUESTIONÁRIO

Código: _____

"A intervenção pedagógica do aluno de Educação Física"

Com este questionário procuramos perceber a forma como pensas, sentes e vives as aulas de Educação Física. Este questionário é anónimo e não existem respostas certas ou erradas, pelo que te pedimos que sejas o mais sincero possível.

ATENÇÃO - NÃO coloques o teu nome nem nenhuma informação que te identifique.

Para responder, basta colocar um (x) na opção que consideras mais adequada.

Data de resposta: _____

Sexo: Masculino Feminino

Idade: _____

Turma: _____

1º PARTE - GRUPO I

O professor nas aulas de Educação Física...

1. ... planifica a matéria, de forma lógica.
2. ... apresenta os conteúdos, de forma ajustada ao nível de conhecimento dos alunos.
3. ... apresenta, de forma clara, no início do ano letivo, as regras e o programa da disciplina.
4. ... informa, claramente, sobre o processo de avaliação (critérios de avaliação, momentos de avaliação).
5. ... cumpre o horário da aula.
6. ... é assíduo.
7. ... mantém a turma controlada.
8. ... informa o aluno sobre o que faz bem ou mal, na aula.
9. ... dá ritmo e entusiasmo às aulas.
10. ... conhece a matéria que está a ensinar.
11. ... aceita as novas ideias dos alunos.
12. ... gasta muito tempo em explicações, sobrando pouco tempo para a prática.
13. ... dá a matéria de forma a que os alunos consigam fazer a ligação com o que já aprenderam.
14. ... é justo e coerente nas decisões que toma perante comportamentos de indisciplina.
15. ... é justo nas avaliações.
16. ... por vezes, zanga-se com algum aluno, sem razão para tal.
17. ... encoraja os alunos.
18. ... dá especial atenção aos alunos com mais dificuldade.
19. ... estimula a que cada aluno se responsabilize pelos seus atos.
20. ... estimula a intervenção do aluno e a apresentação das suas ideias.
21. ... corrige os alunos ao longo da aula.
22. ... relaciona-se muito bem com os alunos.
23. ... por vezes, permite comportamentos de indisciplina.
24. ... estimula uma boa relação entre todos os alunos da turma.
25. ... preocupa-se em relacionar as novas aprendizagens com as já aprendidas.
26. ... preocupa-se em propor exercícios diversificados e motivadores.
27. ... preocupa-se em tratar os alunos de forma igual.
28. ... previne comportamentos de indisciplina.
29. ... coloca questões aos alunos fazendo-os refletir sobre a matéria que está a ensinar.
30. ... faz um resumo da matéria no início e no final da aula, para saber o que os alunos aprenderam.
31. ... utiliza diferentes formas de avaliação (teste escrito, trabalhos, relatórios, questionamento, etc.).

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
	1	2	3	4	5

32. ... apresenta, de forma clara aos alunos, os resultados da avaliação.
33. ... foca a sua avaliação nas matérias dadas.
34. ... é claro quando corrige os alunos.
35. ... dá informações decisivas para a melhoria das aprendizagens dos alunos.
36. ... trata os alunos com respeito.
37. ... utiliza a demonstração (exemplifica) na apresentação dos exercícios.
38. ... utiliza diferentes formas para ajudar os alunos nas suas aprendizagens.
39. ... utiliza os melhores alunos para auxiliarem na aprendizagem dos colegas.
40. ... certifica-se se os alunos saem da aula sem dúvidas.
41. ... corrige os alunos nas aulas de avaliação, para que tenham melhores resultados
42. ... mostra-se disponível para auxiliar os alunos no final das aulas.
43. ... motiva os alunos para que eles pratiquem desporto para além da aula/escola (tempos livres).
44. ... utiliza TIC's (tecnologias de informação e comunicação) durante as aulas.

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
	1	2	3	4	5

GRUPO II
1ª PARTE - Opinião do aluno

1. Considero ser importante ter aulas de Educação Física.
2. Comparando com o resto das disciplinas, penso que a Educação Física é uma das mais importantes.
3. Penso que as coisas que aprendo em Educação Física ser-me-ão úteis ao longo da vida.

2ª PARTE - Sentimentos

1. Das seguintes opções, o que sentes quando pensas em relação a Educação Física (coloca um círculo **apenas em uma** opção):

a) Aprendizagem b) Gosto c) Monotonia d) Pavor e) Prazer f) Inação g) Diversidade h) Repetição i) Obrigação
 j) Necessidade l) Outro: _____

1.1. Apresenta a razão principal desse sentimento: _____

1.2. Propõe a principal mudança que gostavas de ver nesta disciplina: _____
