

1 2 9 0



UNIVERSIDADE D  
**COIMBRA**

Cátia Moreira Eva

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO  
DESENVOLVIDO NA ESCOLA SECUNDÁRIA C/ 3º  
CICLO DOM DINIS, JUNTO DA TURMA 7ºC, NO ANO  
LETIVO DE 2021/2022**

**TEMPO POTENCIAL DE APRENDIZAGEM: COMPARAÇÃO  
ENTRE MODALIDADES COLETIVAS E INDIVIDUAIS EM  
AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA LECIONADAS POR  
PROFESSORES ESTAGIÁRIOS.**

**Dissertação no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física  
nos Ensinos Básico e Secundário orientada pelo Professor Doutor  
Raul Agostinho Simões Martins e apresentada à Faculdade de  
Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de  
Coimbra**

Julho de 2022



Cátia Moreira Eva  
2017231084



UNIVERSIDADE D  
COIMBRA

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA  
SECUNDÁRIA C/ 3º CICLO D. DINIS, JUNTO DA TURMA 7ºC, NO ANO LETIVO  
2021/2022

Relatório de Estágio Pedagógico de Mestrado  
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.

**Orientador: Prof. Doutor Raul A. Martins**

**Coimbra**  
**2022**



Eva, C. (2022). Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Secundária c/ 3º Ciclo D. Dinis, junto da turma do 7ºC, no ano letivo 2021/2022. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Cátia Moreira Eva, estudante nº 2017231084 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, 12 de julho de 2022

---

(Cátia Moreira Eva)

## AGRADECIMENTOS

Estando a encerrar esta etapa tão importante da minha vida, importa agradecer a todos os que estiveram do meu lado neste percurso e que, indireta ou diretamente, me guiaram para que este sonho se tornasse realidade.

Primeiramente, quero agradecer à pessoa que possibilitou que prosseguisse os meus estudos: a minha mãe. Esteve ao meu lado durante todo o meu percurso, apoiando-me incondicionalmente. Sem ela não teria sido possível realizar este sonho.

A minha eterna gratidão à minha avó, que embora tenha partido este ano e já não possa estar presente para me ver alcançar este sonho, transmitiu-me valores que me tornaram na pessoa que sou hoje.

Aos meus irmãos, que além do apoio que me deram, abdicaram de tanto para eu concretizar o meu sonho.

Agradeço à minha grande amiga Marisa Sá por ter sido um pilar essencial ao longo deste percurso percorrido por ambas.

À orientadora Joana Nogueira e aos meus colegas do núcleo de estágio pelo apoio, ajuda, amizade, partilha de conhecimentos e pelos momentos proporcionados. Foi um privilégio poder realizar esta etapa com a vossa presença.

Ao orientador Professor Doutor Raul Martins pela disponibilidade e pelos conhecimentos transmitidos.

À Professora Susana Branco, a professora assessorada, pela simpatia, paciência e ajuda que me deu na compreensão das funções do cargo.

À comunidade escolar, professores, funcionários e alunos, que nos acolheram de braços abertos, estando sempre disponíveis para nos ajudar.

À minha turma, o 7<sup>o</sup>C, pelo respeito, companheirismo e pelos momentos inesquecíveis que me proporcionaram.

A todos, o meu mais sincero Obrigado!

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as  
possibilidades para a sua própria produção ou construção”

(Paulo Freire)

## RESUMO

O presente documento descreve as atividades desempenhadas durante o Estágio Pedagógico, desenvolvido com a turma do 7<sup>o</sup>C, na Escola Secundária C/ 3<sup>o</sup> Ciclo D. Dinis, em Coimbra, no ano letivo 2021/2022. Este Relatório de Estágio foi realizado, objetivando a obtenção do grau de Mestre no Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Ao longo do relatório apresentamos o trabalho realizado nas diversas áreas durante o Estágio Pedagógico, expondo as fragilidades iniciais, decisões tomadas, estratégias adotadas e outros aspetos fundamentais do exercício docente. Em torno da apresentação do trabalho efetuado, surge uma reflexão profunda sobre a atuação nas diversas áreas.

O documento encontra-se subdividido em três grandes capítulos. O primeiro é referente ao nosso plano formativo e ao meio onde exercemos o estágio pedagógico. No segundo capítulo realizamos uma análise reflexiva da nossa prática pedagógica nas diferentes áreas: Atividades de Ensino e Aprendizagem; Atividades de Organização e Gestão Escolar; Projetos e Parcerias Educativas; e Atitude Ético-Profissional. O terceiro capítulo visa o aprofundamento do Tema-Problema, que consistiu na comparação do tempo potencial de aprendizagem entre modalidades individuais e coletivas. Os dados foram recolhidos em aulas com diferentes durações e com distintas funções didáticas. A análise dos dados foi efetuada com recurso à estatística descritiva, tendo os principais resultados apontado para um maior tempo potencial de aprendizagem nas modalidades individuais.

**Palavras-chave:** Estágio Pedagógico, Educação Física, Processo de Ensino-Aprendizagem, Reflexão Crítica.

## **ABSTRACT**

*This document describes the activities performed during the Pedagogical Internship, developed with the class of 7th grade, at the Secondary School C / 3rd Cycle D. Dinis, in Coimbra, in the school year 2021/2022. This Internship Report was conducted in order to obtain a Master's degree in Physical Education Teaching in Primary and Secondary Education at the Faculty of Sports Science and Physical Education of the University of Coimbra.*

*Throughout the report, we present the work done in the various areas during the Pedagogical Internship, exposing the initial weaknesses, decisions made, strategies adopted and other key aspects of the teaching practice. Around the presentation of the work done, there is an in-depth reflection on the performance in the various areas.*

*The document is divided into three main chapters. The first refers to our training plan and the environment where we carried out our pedagogical internship. The second chapter is a reflective analysis of our pedagogical practice in the different areas: Teaching and Learning Activities; School Organization and Management Activities; Projects and Educational Partnerships; and Ethical-Professional Attitude. The third chapter aims at deepening the Problem-Theme, which consisted in comparing the potential learning time between individual and collective modalities. The data were collected in classes of different durations and with different didactic functions. Data analysis was performed using descriptive statistics, and the main results pointed to a greater potential learning time in individual sports.*

**Keywords:** *Pedagogical Internship, Physical Education, Teaching-Learning Process, Critical Reflection.*

# Índice

AGRADECIMENTOS.....	VII
RESUMO .....	IX
ABSTRACT.....	X
INTRODUÇÃO .....	1
CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA.....	2
<b>1.1. História de vida</b> .....	2
<b>1.2. Plano de Formação Individual</b> .....	3
1.2.1. <i>Perfil Geral de Desempenho Docente</i> .....	3
<b>1.3. Caracterização do Contexto</b> .....	6
1.3.1. <i>A Escola</i> .....	6
1.3.3. <i>Grupo Disciplinar</i> .....	7
1.3.4. <i>Núcleo de Estágio</i> .....	8
1.3.5. <i>A Turma</i> .....	9
CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA .....	11
<b>Área 1 – Atividades de Ensino e de Aprendizagem</b> .....	11
<b>1.1. Planejamento</b> .....	11
1.1.1. <i>Plano Anual</i> .....	12
1.1.2. <i>Unidades Didáticas</i> .....	13
1.1.3. <i>Plano de Aula</i> .....	15
<b>1.2. Realização</b> .....	17
1.2.1. <i>Instrução</i> .....	17
1.2.2. <i>Gestão</i> .....	20
1.2.3. <i>Clima e Disciplina</i> .....	21
1.2.4. <i>Decisões de Ajustamento</i> .....	22
<b>1.3 Avaliação</b> .....	23
1.3.1. <i>Avaliação Formativa Inicial</i> .....	24
1.3.2. <i>Avaliação Formativa</i> .....	24
1.3.3. <i>Avaliação Sumativa</i> .....	25
1.3.4. <i>Autoavaliação</i> .....	26
<b>Área 2 – Atividades de Organização e Gestão Escolar</b> .....	27
<b>Área 3 – Projetos e Parcerias Educativas</b> .....	28
<b>Área 4 – Atitude Ético-Profissional</b> .....	29
CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DO TEMA-PROBLEMA .....	31
<b>3.1. Introdução</b> .....	32
<b>3.2. Enquadramento teórico</b> .....	32
<b>3.3. Metodologia</b> .....	34
3.3.1. Participantes .....	34
3.3.2. Procedimentos .....	34
3.3.3. Objetivos do estudo.....	34
3.3.4. Análise dos dados.....	34
<b>3.4. Apresentação e discussão de resultados</b> .....	35
3.4.1. <i>Resultados para a distribuição do tempo nas diferentes dimensões, em aulas de 50 e 100 minutos</i> .....	35
3.4.2. <i>Resultados da comparação do TPA, em modalidades individuais e coletivas</i> .....	37
<b>3.5. Conclusão</b> .....	37
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	39

CONCLUSÃO .....	40
Referências Bibliográficas .....	41
Apêndices .....	43
Anexos.....	53

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AF – Avaliação Formativa

AFI – Avaliação Formativa Inicial

ApS – Aprendizagem em Serviço

AS – Avaliação Sumativa

DT – Diretora de Turma

EF – Educação Física

EP – Estágio Pedagógico

FCDEF – Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

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

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PCT – Plano Curricular de Turma

PFI – Plano de Formação Inicial

TP – Tempo Programa

TPA – Tempo Potencial de Aprendizagem

TPI – Tempo Parte Inicial

TPF – Tempo da Parte Fundamental

TU – Tempo Útil

## LISTA DE APÊNDICES

<b>Apêndice 1</b> – Ficha de caracterização do aluno.....	44
<b>Apêndice 2</b> - Distribuição anual das matérias. ....	45
<b>Apêndice 3</b> - Exemplo de extensão e sequência de conteúdos. ....	45
<b>Apêndice 4</b> - Exemplo de plano de aula c/ reflexão. ....	46
<b>Apêndice 5</b> - Exemplo de grelha de avaliação formativa inicial. ....	48
<b>Apêndice 6</b> - Exemplo de avaliação sumativa. ....	49
<b>Apêndice 7</b> - Exemplo de ficha de avaliação.....	50
<b>Apêndice 8</b> - Exemplo de normas de trabalho por isolamento. ....	51

## LISTA DE ANEXOS

<b>Anexo 1</b> – Tabela resumo das matérias a lecionar. ....	54
<b>Anexo 2</b> - Mapa de rotação de espaços. ....	55
<b>Anexo 3</b> - Ficha de autoavaliação. ....	56
<b>Anexo 4</b> – Certificado de formação: Encontro(s) da Psicologia e da Educação. ....	57
<b>Anexo 5</b> - Certificado de formação: Programa de Educação Olímpica. ....	58
<b>Anexo 6</b> - Certificado de formação: FICEF. ....	59
<b>Anexo 7</b> – Certificado de formação: Leis do Jogo. ....	64

## INTRODUÇÃO

O presente documento representa a reflexão efetuada em torno do desenvolvimento do Estágio Pedagógico desenvolvido com a turma do 7°C, na Escola Secundária C/ 3º Ciclo D. Dinis, em Coimbra, no ano letivo 2021/2022. O Estágio Pedagógico e o presente Relatório de Estágio integram o plano de estudos do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto de Educação Física da Universidade de Coimbra.

O Estágio Pedagógico visa a iniciação à prática pedagógica, através do contacto com o contexto real. No decorrer desta etapa formativa, deveremos colocar em prática todos os conhecimentos teóricos adquiridos durante o nosso percurso académico.

Ao longo do documento, espelhamos a nossa intervenção nas diversas áreas, no decorrer do Estágio Pedagógico, procurando expor fragilidades, sucessos e aprendizagens conseguidas, durante todo este processo formativo. Este subdivide-se em três grandes capítulos. No primeiro capítulo indicamos o nosso plano formativo individual e caracterizamos o meio onde exercemos o estágio pedagógico. No segundo procedemos a uma análise reflexiva da nossa atuação pedagógica nas distintas áreas: Atividades de Ensino e Aprendizagem; Atividades de Organização e Gestão Escolar; Projetos e Parcerias Educativas; e Atitude Ético-Profissional. No terceiro capítulo efetuamos o aprofundamento do Tema-Problema, que consiste na comparação do tempo potencial de aprendizagem entre modalidades coletivas e individuais.

# **CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA**

## **1.1. História de vida**

Recordo-me de encarar a Educação Física como uma obrigação, especialmente quando as modalidades abordadas eram ginástica ou dança. Não gostava de passar aulas a fio a fazer os mesmos movimentos. A minha experiência escolar com a ginástica resumia-se a realizar elementos gímnicos isolados, organizados por estações. Nada era motivante e o gosto pela modalidade desvanecia-se de aula para aula. Relativamente à dança, limitávamo-nos a seguir os passos que a professora exemplificava. Estes eram quase sempre os mesmos, o que em nada estimulava a nossa criatividade. Assim, também na dança realizávamos aulas onde reinava a monotonia.

Nas modalidades coletivas o sentimento já era diferente. Entrávamos num campo de competição/cooperação com os colegas e de superação de nós mesmos. Era mais divertido e conseqüentemente mais motivante. Daí surgiu a minha preferência por modalidades coletivas.

As melhores experiências que vivi são relativas aos desportos coletivos. Tenho até algumas medalhas de torneios de basquetebol e voleibol realizados na escola. Quando chegava a hora de escolher as atividades extracurriculares, as opções eram limitadas, tanto a nível das modalidades como dos horários disponibilizados. Os horários do Desporto Escolar eram difíceis de conjugar com o horário escolar. Lembro-me que num dos anos letivos ficávamos sem uma das horas de almoço (e conseqüentemente não almoçávamos) para podermos participar nas sessões de futsal. Não falhávamos nenhuma sessão porque gostávamos da modalidade, mas acabava por ser desmotivante por não haver um propósito para aqueles treinos. Além de passarmos o tempo todo das sessões só fazer jogo, não eram organizados torneios entre escolas ou até mesmo dentro do seio escolar. Concluo que as minhas experiências com o desporto escolar não foram as melhores, mas como era adolescente, retirava sempre o melhor dessas atividades: a diversão e o convívio com os colegas.

Quando terminei o 12º ano, comecei a trabalhar. As oportunidades de praticar modalidades coletivas passaram a ser raras e dediquei-me ao treino no ginásio. Durante cinco anos foi essa a relação que mantive com a atividade física. Aos 24 anos decidi candidatar-me à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade

de Coimbra. Deparei-me logo com um grande obstáculo: não sabia nadar. Este era um requisito obrigatório para ingressar na Faculdade. Superei os meus medos com a água e em pouco mais de um mês aprendi a nadar e desenvolvi aspetos técnicos que me permitiram passar nos testes físicos. Após ser selecionada, mudei-me para Coimbra e começou esta grande aventura de absorção de conhecimento.

Inicialmente, o meu objetivo era apenas concluir a licenciatura em Ciências do Desporto mas, com o passar do tempo, comecei a ganhar o gosto pela área de ensino. Assim, quando terminei a licenciatura decidi inscrever-me no Mestrado em Ensino de Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário oferecido pela Faculdade. As experiências proporcionadas pela licenciatura fomentaram o meu gosto pela área de ensino. Uma das experiências mais marcantes foi relacionada com a ginástica. Passei a encarar esta modalidade como uma atividade motivante porque me foi demonstrado que o seu ensino vai muito além de exercícios repetitivos por estações.

## **1.2. Plano de Formação Individual**

O Plano de Formação Individual (PFI) é um instrumento reflexivo no qual planeámos e projetámos os objetivos a atingir no decorrer do estágio, procedendo por fim à identificação dos nossos pontos fortes, pontos fracos, oportunidades/possibilidades de melhoria e as ameaças ao nosso desenvolvimento. Consideramos que este é fundamental, não só durante este processo de formação, mas também ao longo da carreira docente. A evolução deve ser constante e cabe-nos a nós professores, a obrigação de fazer por ser melhor e dar o melhor de nós aos nossos alunos.

### *1.2.1. Perfil Geral de Desempenho Docente*

Para elaborar um PFI conciso, é fundamental conhecer as características que constituem um docente competente. O perfil geral de desempenho profissional docente está inscrito no Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto, e abrange quatro dimensões: 1) profissional, social e ética; 2) desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; 3) participação na escola e relação com a comunidade; e 4) desenvolvimento profissional ao longo da vida.

#### *1.2.1.1. Dimensão profissional, social e ética*

Embora julguemos a transmissão de conhecimentos como uma das principais responsabilidades do professor, consideramos que a missão de um professor de educação física vai além disso, tendo este o dever de incutir valores sociais e afetivos que contribuam para o desenvolvimento individual e cultural dos alunos. Tendo realizado o EP numa escola que valoriza a inclusão, encarámos essa mais-valia como uma “janela aberta” para adquirir competências, junto de professores experientes, que nos permitissem incentivar os alunos a respeitar as diferenças dos demais, primando por uma conduta que eliminasse comportamentos de discriminação ou preconceito dentro e fora do espaço de aula.

Pretendemos continuar a assumir o compromisso de promover equidade nas oportunidades de aprendizagens, assegurando que todos os alunos atingem os objetivos estipulados. É certo que, ao longo do percurso docente, vamos nos deparar com alunos com os mais diversos ritmos e formas de aprendizagens, cabendo-nos o dever de desenvolver e aplicar estratégias que assegurem a equidade das aprendizagens, como primámos por aplicar ao longo do EP.

#### *1.2.1.2. Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem*

O processo de ensino-aprendizagem constitui uma prática complexa de construção do conhecimento, na qual intervêm os alunos e o professor, englobando a ação do aluno ao aprender e a ação do professor ao ensinar. Para levar a cabo a ação de ensinar, o docente necessita deter um domínio completo das matérias a abordar nas aulas, e ser capaz de criar e/ou selecionar estratégias adequadas a cada situação e ajustadas a cada aluno. Como já referido anteriormente, cada aluno tem uma forma e um ritmo único de aprendizagem. Assim, é fundamental que sejam desenvolvidas estratégias para implementar um ensino diferenciado, que promova a equidade na aquisição de conhecimentos e habilidades. Durante o EP, essas estratégias passaram pela forma como transmitíamos a informação, o modo de realização das tarefas ou outras estratégias que pretendemos adquirir durante as vivências da carreira docente.

Todo o processo educativo decorre através das relações interpessoais, o que significa que é fundamental manter uma relação respeitosa com os estudantes. Não pretendemos ser vistos pelos alunos como uma “autoridade”, mas sim, como alguém que está

disponível para os ajudar em qualquer situação. Julgo que um bom ambiente e relações interpessoais positivas é essencial para assegurar o desenvolvimento de habilidades e a obtenção de conhecimentos por parte dos alunos.

#### *1.2.1.3. Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade*

A atuação docente não se cinge apenas ao contexto de aula. Assim, adquirimos conhecimentos sobre as diversas questões que constituem a gestão escolar, desenvolvendo capacidades que nos permitiram dar o nosso contributo à comunidade escolar.

No que concerne às atividades escolares nas quais estivemos inseridos, auxiliámos na organização e realização de eventos, colaborando em grupo com todos os intervenientes. Estas experiências foram encaradas como uma oportunidade de adquirir conhecimentos, adotar métodos de trabalho e de criação de relações positivas com todos os participantes.

Consideramos que a nossa presença e interação na escola foi uma oportunidade única de evolução, quer a nível pessoal, como a nível profissional, e da qual absorvemos o máximo, encarando-a sempre com a maior seriedade e profissionalismo.

#### *1.2.1.4. Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida*

Encaramos a formação profissional como um processo contínuo e reflexivo, através do qual, desenvolvemos competências e obtemos conhecimentos, com vista à elevação da qualidade de ensino. Como tal, procurámos apoio na literatura e participamos em formações direcionadas ao ensino da EF. Além disso, procurámos absorver todo o conhecimento transmitido pelos professores da escola.

Este envolvimento em contexto real, proporcionado pelo estágio, foi essencial para a aquisição de competências pessoais, sociais e profissionais, mantendo na nossa consciência que é apenas o início, e que o nosso desenvolvimento será um processo ininterrupto ao longo da vida. Cremos que uma das componentes mais importantes neste processo de desenvolvimento é a capacidade reflexiva. É fundamental possuir a capacidade de identificar as lacunas do processo de ensino-aprendizagem e encontrar soluções para as colmatar.

### **1.3. Caracterização do Contexto**

De forma a caracterizar o contexto onde estávamos inseridos durante o EP, elaboramos uma breve descrição sobre a história, condições físicas, demográficas e sociais da escola, bem como uma exposição relativa grupo disciplinar, o núcleo de estágio e a turma.

#### *1.3.1. A Escola*

A Escola Secundária Com 3º ciclo D. Dinis, inicialmente intitulada de Escola Secundária da Pedrulha, localiza-se na freguesia de Eiras e São Paulo de Frades. Situa-se na periferia norte da cidade de Coimbra, caracterizando-se por uma tripla periferização – geográfica, social e escolar.

Iniciou a sua atividade em 1986, em instalações próprias, ainda com alguns edifícios em construção. No primeiro ano apenas lecionou aos 7º's, 8º's e 9º's anos de escolaridade, estendendo-se no ano seguinte ao ensino secundário, numa primeira fase apenas ao 10º, sucedendo posteriormente, 11º e 12º anos.

No primeiro ano de atividade escolar, existiam 4 blocos (A, B, C e F) sucedendo, passado 3 anos, a inserção do bloco D e E bem como os balneários, onde hoje se encontra a arrecadação de material e a sala de ergómetro, que permitiram a prática da Educação Física. A construção do Pavilhão Gimnodesportivo concretizou-se em 93/95.

Atualmente, a escola dispõe de 589 alunos, oriundos de aldeias próximas ou de bairros sociais problemáticos da cidade, sendo 10% da população estudantil tutelada (CPCJ, Tribunal de Menores, Instituições de Acolhimento). De forma a responder às necessidades educativas exigidas, surgem as ofertas de formação alternativa, visando o sucesso de todos através do funcionamento de turmas PIEF, CEF ou PCAs.

A Escola tem nas suas imediações um complexo denominado Piscinas Rui Abreu e um pavilhão de Padel, com os quais estabeleceu protocolos para que os alunos pudessem usufruir dessas instalações.

#### *1.3.2. Recursos disponíveis para a prática de Educação Física*

A escola possui condições medianas para a prática de EF. No que concerne aos recursos espaciais, a escola dispõe de um pavilhão gimnodesportivo, dois campos exteriores, sala de dança e uma sala de exercício físico.

O pavilhão gimnodesportivo é composto por um espaço de prática polivalente, arrecadação para materiais, balneários, lavanderia e sala de professores. O espaço de prática tem o seu piso bastante danificado, apresentando rasgões e irregularidades que podem colocar em causa a segurança dos alunos. Este detém várias marcações coloridas, sendo cada cor referente ao espaço de jogo de diferentes modalidades. O telhado está danificado em algumas zonas, o que provoca acumulação de água no piso nos dias que chove. Quando tal acontece, o espaço fica impraticável, tendo que a água ser retirada com recurso a aspiradores industriais e esfregonas. As restantes subdivisões do pavilhão apresentam um estado relativamente bom.

O pavilhão pode ser subdivido em três espaços com o recurso a cortinas amovíveis. Em cada espaço apenas podem ser lecionadas modalidades específicas:

- *Espaço 1* - Andebol; Voleibol; Futsal; Basquetebol; Badminton; Ténis de Mesa; ARE; Atividades de Combate; Modalidades alternativas;
- *Espaço 2* - Patinagem; Basquetebol; Badminton; Corfebol; Atletismo; ARE; Modalidades alternativas;
- *Espaço 3* - Ginástica de Aparelhos/Solo/Acrobática; Voleibol; Futsal; Salto em Altura; Escalada; Atletismo; ARE; Modalidades alternativas;

No exterior existem dois campos: um pelado e um alcatroado. O campo pelado não tem marcações, tendo apenas na sua composição, duas balizas sem rede. Este apresenta condições razoáveis para a prática desportiva. O campo alcatroado tem marcações para várias modalidades, mas o seu piso encontra-se extremamente degradado, sendo proibida a realização de aulas neste espaço.

Relativamente aos recursos materiais, a escola dispõe de uma grande variedade e quantidade para as várias modalidades, apresentando este, na sua maioria, um bom estado de conservação.

### 1.3.3. Grupo Disciplinar

O grupo disciplinar de Educação Física é composto por treze elementos, dos quais dez são professores e três são estagiários. Era notável a entreatajuda existente entre a maioria dos constituintes do grupo.

Relativamente a nós estagiários, demonstraram-se sempre disponíveis para nos auxiliar nas atividades, quer no planeamento, como na sua execução. Além disso, os

professores procuraram sempre nos transmitir o seu conhecimento nas mais diversas situações. Desta forma, estes tiveram um papel preponderante na nossa formação.

#### 1.3.4. Núcleo de Estágio

O núcleo de estágio era constituído por três elementos. Os três estagiários realizaram a licenciatura em instituições diferentes, pelo que, embora estivessem a frequentar o mesmo mestrado, não se conheciam antes de iniciar o EP.

No primeiro encontro com a professora cooperante, ficou decidido que todos os elementos do núcleo estariam presentes em todas as aulas dos seus colegas, e que seriam realizadas três reuniões de núcleo por semana. Desta forma, estávamos presentes na escola à segunda, terça, quarta e quinta-feira.

Desde o início do estágio, o núcleo procurou entreajudar-se nas tarefas de planeamento e realização. Este espírito cooperativo teve altos e baixos e a dada altura os constituintes do núcleo começaram a optar pelo trabalho individualizado. Esta fase foi pouco duradoura porque nos demos conta que o trabalho em grupo era mais produtivo e enriquecedor. A partir desse momento, o relacionamento entre os elementos foi melhorando e tornamo-nos mais unidos. A nossa orientadora teve um papel fulcral na criação deste ambiente de amizade e entreajuda que se viveu até ao final do estágio. Conseguiu unir o grupo através de conversas que nos fizeram cair na realidade. Mais do que professora, foi uma amiga que nos apoiou incondicionalmente, tendo nos feito crescer a nível pessoal e profissional.

No final de cada aula dos estagiários procedíamos a um momento de reflexão, no qual todos evidenciávamos os pontos fortes e fracos da sua atuação e debatíamos estratégias para que este pudesse melhorar a sua prática pedagógica. A abordagem da orientadora nestes momentos reflexivos deixou-nos logo desde início bastante à vontade para debater as nossas fragilidades. A professora enunciava os aspetos negativos da nossa prestação numa perspetiva de aprendizagem, mostrando-nos, de seguida, formas para contornar essas lacunas. Esta partilha constante e o bom ambiente que se fez sentir, proporcionou a aquisição de conhecimentos essenciais para o nosso desenvolvimento como futuros docentes.

### *1.3.5. A Turma*

É fundamental que os professores tenham em sua posse informações relevantes sobre os alunos, para primar pelo seu bem-estar e pela sua integridade física. As seguintes informações têm por base a ficha de caracterização (Apêndice 1) que os alunos preencheram na primeira aula em complemento com algumas informações provenientes da diretora de turma.

O 7º C é composto por 19 alunos, dos quais 13 são raparigas e 6 são rapazes. Os alunos têm idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos, sendo a idade média de 12,2 anos. A turma integra apenas um aluno repetente que já frequentava esta escola. Todos os outros alunos transitaram e são oriundos de outras escolas do concelho.

Três dos alunos constituintes da turma não são de nacionalidade portuguesa, dos quais, dois são de origem brasileira e um é de origem paquistanesa. Não são necessárias adaptações linguísticas, uma vez que todos percebem bem a língua portuguesa.

Integram a turma duas alunas com necessidades educativas especiais, a Letícia e a Marta Fernandes. Não foi necessário efetuar adaptações aos exercícios para estas alunas, uma vez que não apresentam deficiências físicas e conseguem executá-los. Por vezes, a adaptação foi realizada a nível da instrução, caso as alunas não percebessem em que consistia o exercício. A avaliação dos conhecimentos, quer a nível oral, como a nível escrito, foi ajustada às suas capacidades.

Duas das alunas, indicaram que têm asma. Esta doença carece de alguns cuidados tanto da parte da professora, como da parte das alunas. Nenhum outro aluno afirmou possuir qualquer tipo de doença que possa limitar ou impedir a prática de exercício físico.

Relativamente à alimentação, existem dois casos preocupantes na turma. Estes dois alunos referiram que não tomam o pequeno-almoço antes de vir para a escola. Especialmente nas aulas de terça-feira, que era a primeira do dia, este podia ser um ponto de partida para uma quebra de tensão ou algo semelhante.

De entre os 19 alunos da turma, apenas quatros indicaram que têm atividades desportivas depois do período de aulas. As modalidades indicadas foram a natação, o futebol e o futsal. Este é um cenário preocupante. A maioria dos jovens afirma que prefere atividades sedentárias, como jogar computador ou ver televisão, ao invés da prática desportiva. Além do crescimento da obesidade nas várias faixas etárias, o aparecimento de doenças relacionadas com a falta de prática de exercício físico é cada vez mais

frequente. É urgente inculcar hábitos de vida saudáveis na população, e a escola é um meio que favorece a educação neste âmbito.

Na sua generalidade, os alunos tinham um bom desempenho nas modalidades abordadas, tendo se demonstrado empenhados na realização das aulas e receptivos às aprendizagens. Consideramos que o bom comportamento dos constituintes da turma, proporcionou um ambiente favorável às aprendizagens, tendo todos alcançado os objetivos previstos.

## **CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Neste capítulo procuramos realizar uma análise sobre a prática desenvolvida nas diferentes áreas do EP, acompanhada de uma reflexão sobre os aspetos críticos da intervenção pedagógica.

### **Área 1 – Atividades de Ensino e de Aprendizagem**

Segundo Silva et al. (2021), a Área 1 – Atividades de Ensino e de Aprendizagem é composta por três grandes dimensões: planeamento, realização e avaliação. Desta forma, pretendemos destacar estes três domínios da prática docente, evidenciando a forma como desenvolvemos cada um deles. Para tal, faremos uma análise sobre a nossa intervenção pedagógica e reflexão sobre as opções tomadas.

#### **1.1. Planeamento**

As escolas são consideradas espaços multiculturais devido às particularidades dos alunos (Inácio et al., 2014). Essa diversidade impõe adaptações ao currículo, de modo a suprimir as necessidades dos alunos. Estando a dimensão do planeamento sobre a alçada do professor, é imperativo que este tome decisões fundamentadas que promovam as adaptações necessárias.

Segundo Matos (2010, citado por Inácio et al., 2014) o processo de planeamento, permite ao professor, orientar o processo de ensino-aprendizagem e potencializar as aprendizagens significativas dos alunos. Nesse sentido, são identificados por Bento (2003, citado por Baptista, 2017) três níveis no ensino de educação Física: o plano anual, a unidade didática e o plano de aula. O autor refere ainda, que estes níveis do planeamento devem ser entendidos como etapas intermédias necessárias à qualidade do ensino, e por isso, passíveis de alterações ou ajustes quando necessário. Seguindo as orientações do guia de estágio e em conformidade com o sugerido pelo autor, o planeamento do ensino seguiu estes três níveis. O planeamento começou a ser realizado desde o primeiro dia, tendo em conta as condições disponibilizadas pela escola, os documentos orientadores fornecidos pelo grupo disciplinar e as características da turma. Este foi concebido de

forma objetiva e flexível, permitindo assim, reajustamentos para que se adaptasse ao contexto e à turma.

Nos próximos pontos iremos apresentar o planeamento efetuado nos diferentes níveis enunciados anteriormente. De referir que o plano anual constitui um documento macro do planeamento, as unidades didáticas compõem um planeamento intermédio e os planos de aula destinam-se ao momento de aula.

### *1.1.1. Plano Anual*

A elaboração do plano anual assume-se como parte fundamental de todo o planeamento preconizado para o trabalho a desenvolver com a turma. Segundo Bento (1998), a construção do plano anual é o primeiro passo do planeamento do ensino, desenvolvendo-se na compreensão e domínio dos objetivos de desenvolvimento aprendizagem, bem como em reflexões e noções acerca da organização correspondente do ensino no decorrer do ano letivo. Assim, a elaboração do documento deve corresponder a uma necessidade objetiva, e que seja possível de aplicar. Este deve ainda ser realista de modo a orientar o processo de ensino-aprendizagem.

O objetivo deste documento é a criação de uma sequência lógica e organizada das matérias e respetivos conteúdos, indicados nas Aprendizagens Essenciais para este ciclo e nos documentos orientadores fornecidos pela escola, tendo em conta as características da turma e os recursos materiais, espaciais e temporais.

Existiram vários aspetos que influenciaram o planeamento inicial. As indicações do grupo disciplinas quanto às modalidades a abordar (Anexo 1) e a rotação de espaços (Anexo 2) foram alguns deles. Inicialmente, as modalidades estipuladas para este nível de ensino foram o andebol, atletismo, basquetebol, basebol, ginástica de solo e de aparelhos, tag rugby e o ténis de mesa. A sua distribuição ao longo do ano e o tipo de periodização a aplicar, foi influenciada pela rotação de espaços imposta. Seguindo as orientações da orientadora, optamos por uma periodização por blocos (Apêndice 2). Além disso, realizamos a sua distribuição no tempo, tendo em conta o número de aulas que tínhamos em cada espaço e as modalidades que poderiam ser abordadas nesse local. Foi dada prioridade as matérias nucleares, uma vez que para estas foram disponibilizadas mais aulas. É ainda de referir que foi abordada uma modalidade por cada ciclo de rotação.

Os objetivos gerais de cada modalidade, bem como os objetivos a atingir ao nível da aptidão física e dos conhecimentos foram definidos pelo grupo disciplinar. Para cada uma das modalidades, foi estipulada, através de calendarização, os momentos a introduzir, exercitar e consolidar os conteúdos (distribuição e sequência de conteúdos). O desenvolvimento das capacidades físicas e condicionais foi desenvolvida ao longo do ano, tendo sido as diferentes capacidades mais ou menos estimuladas, em função da modalidade que estava a ser abordada no momento.

Relativamente à bateria de testes do FitEscola, ficou estipulado que os testes seriam realizados em dois momentos: no início do 1º período e no fim do 2º período. A decisão deste 1º momento deveu-se à necessidade de aferir o nível inicial dos alunos. Para melhor compreender a evolução dos alunos, consideramos que o segundo e último momento deveria ser efetuado no 3º período. Devido à curta duração desse período, e consequente número reduzido de aulas, calendarizamos essa avaliação para o 2º período. Estas datas sofreram ajustes porque que foi necessário disponibilizar mais aulas para a modalidade de Tag Rugby. Este acontecimento deveu-se à presença de uma Professora/treinadora da modalidade, que teria sido convidada para lecionar algumas aulas às turmas deste nível de ensino.

Teixeira & Onofre (2009) referem que as dificuldades dos professores estagiários relativas ao planeamento, vão diminuindo do primeiro para o último período. Os autores indicam ainda, que estas dificuldades se prendem essencialmente com a elaboração do plano anual. Embora também tenham surgido dificuldades nas outras etapas do planeamento, concordamos plenamente com a afirmação dos autores. As dificuldades foram desaparecendo com o passar do tempo, e as tarefas de planeamento que inicialmente pareciam extremamente complexas, tornaram-se cada vez mais simples. Não foi o seu grau de dificuldade que diminuiu. Os nossos conhecimentos é que se elevaram. Não temos dúvida que os conselhos e supervisão da orientadora foram essenciais neste processo de aquisição de conhecimento.

### *1.1.2. Unidades Didáticas*

As Unidades Didáticas (UD) são documentos baseados num conjunto de opções metodológicas, que apresentam como fundamentos técnicos de base: a forma específica

de relacionar o conteúdo programático com o fator tempo; coerência metodológica interna; e consideração de todos os elementos intervenientes no processo (Pais, 2013).

Ainda seguindo a linha de pensamento do autor Pais (2013), com a elaboração destes documentos pretende-se dar respostas às principais questões do desenvolvimento curricular: o que ensinar (objetivos a alcançar e respetivos conteúdos); quando ensinar (tarefas de ensino-aprendizagem e organização dos recursos temporais, espaciais e materiais) e como avaliar (critérios e instrumentos). O autor enumera, como fundamentais, as seguintes características:

- Serem reais, práticas e úteis;
- Objetivos didáticos a alcançar e aprendizagens a realizar, definidos com clareza;
- Constituir um processo metodológico coerente, a partir do relacionamento de todos os elementos;
- Respeitar os princípios da progressão e sequenciação;
- Adequação ao meio;
- Ser práticas, dinâmicas e adaptáveis em função das experiências de ensino-aprendizagem;
- E ser avaliáveis, de modo a permitir a adequação permanente às necessidades dos alunos.

De modo a seguir uma sequência lógica, começamos por realizar a análise das modalidades. Neste ponto realizamos uma breve exposição da história da modalidade e respetivas regras. De seguida, procedemos à descrição dos componentes técnicos e táticos da modalidade. Este processo foi um suporte à nossa atuação, uma vez que aprofundamos conhecimentos essenciais sobre cada uma das modalidades.

No início de cada modalidade, procedemos à avaliação formativa inicial, que nos permitiu aferir o nível em que os alunos se encontravam. Com recurso a estas informações, organizamos temporalmente os conteúdos (extensão e sequência de conteúdos) e definimos os objetivos a atingir em cada aula (Apêndice 3).

Após esse processo, definimos quais as estratégias a aplicar na leção de cada modalidade, aspetos relativos à organização e concebemos um quadro com exercícios e progressões a utilizar para o alcance de cada objetivo. A definição de estratégias diferiu muito de modalidade para modalidade. Por exemplo no basquetebol, optamos por iniciar

sempre as aulas com exercícios analíticos e terminar com jogos reduzidos. Já no andebol, embora tenhamos seguido essa linha de atuação, aproveitávamos as aulas de 50' para aplicar formas jogadas (jogo reduzido ou condicionado) na fase de exercitação e consolidação. No que se refere ao quadro com exercícios e respectivas progressões, este foi alvo de algumas modificações ao longo da lecionação da modalidade. Estas alterações surgiram com a carência de aplicar exercícios que colmatassem as necessidades dos alunos. Nem todos os exercícios previstos funcionaram como esperávamos, sendo assim essencial procurar alternativas aos mesmos.

### *1.1.3. Plano de Aula*

Segundo Cruz (1976, citado por Oliveira et al., 2018), o plano de aula é um instrumento que traduz o planeamento da unidade de ensino, com a finalidade de evitar a improvisação, antever dificuldades, organizar as atividades e distribuir o trabalho didático em relação ao tempo. Corroborando a ideia do autor, consideramos que, além da sua conceção prévia aumentar as hipóteses de alcançar os objetivos, este proporciona aulas bem estruturadas e rentabiliza o tempo efetivo de aprendizagem dos alunos.

Schmitz (1983, citado por Oliveira et al., 2018) destaca quatro passos na elaboração do plano de aula: 1) sondagem; 2) elaboração; 3) execução; e 4) avaliação. No primeiro passo, o autor considera que deve ser feita a observação dos alunos e do ambiente que vivenciam. Em conformidade, procedemos a avaliação inicial dos alunos no início de cada modalidade, com o propósito de aferir o seu nível de desempenho e analisávamos as aprendizagens conseguidas dos alunos em cada aula, para perceber se tinham alcançado os objetivos definidos. No segundo passo, a elaboração, o autor refere-se ao traçar das linhas de trabalho, deixando sempre margem para a flexibilização. Embora fizéssemos sempre um planeamento que seguia uma progressão e encadeamento lógico das atividades, nem sempre conseguíamos prever todas as situações. O sucesso da elaboração era aferido no terceiro passo, a execução, que segundo o autor, é quando se verifica se as atividades resultam ou não. Houve momentos em que necessitávamos de ajustar o planeamento, quer em situações mais simples, como alterar a organização do exercício ou os grupos de trabalho, quer em situações mais complexas, como alterar as dinâmicas planeadas por estas não estarem a resultar. Nem sempre o ajustamento

efetuado, é o mais correto. Assim, importa refletir sobre o trabalho realizado e verificar se os resultados pretendidos foram alcançados.

A estrutura do plano de aula foi definida pelo Núcleo de Estágio e incorpora os seguintes constituintes: cabeçalho, parte inicial, parte fundamental, parte final, justificação das opções tomadas e relatório de aula (Apêndice 4).

No cabeçalho enunciávamos todas as informações da aula, nomeadamente, o nome do professor, a turma, a data, a hora, o espaço de aula, período, o nº de aula, o nº da UD, o nº de alunos previstos, a função didática, os objetivos de aula e os recursos materiais necessários. Estas são informações essenciais para consultas posteriores ou para a consulta de terceiros, uma vez que através destas é possível contextualizar, perceber a quem foi dirigido e quando foi aplicado.

As partes da aula (inicial, fundamental e final) eram compostas pelo tempo de início e termino da tarefa, a duração do exercício, o objetivo específico, o esquema e descrição da tarefa, as componentes críticas, critérios de êxito e estilo de ensino. Numa fase inicial, tínhamos bastante dificuldade em definir a duração de cada exercício e cumprir na prática, a hora estabelecida para o início e fim da tarefa. Esta foi uma dificuldade que foi desaparecendo gradualmente. Deixamos de ter a necessidade de olhar constantemente para o relógio e a aula fluía naturalmente. Algo que também surgia como obstáculo ao cumprimento do plano, era a organização e transições. Esta dificuldade também foi desvanecendo gradualmente com a criação de rotinas.

Na justificação das opções tomadas, procurávamos sustentar cientificamente as nossas opções, tendo também a preocupação de criar aulas com sequências e progressões lógicas.

Após a leção da aula, procedíamos a uma reflexão sobre a nossa atuação, junto do núcleo e individualmente. Essa reflexão era transposta para um relatório que continha informações relativas às dimensões instrução, gestão e clima/disciplina, decisões de ajustamento, aspetos positivos e oportunidades de melhoria. Este processo reflexivo foi essencial para percebermos onde estávamos a falhar e quais poderiam ser as estratégias adotadas para horarmos o compromisso com as aprendizagens dos nossos alunos. As reflexões com o núcleo de estágio tiveram um papel preponderante na nossa evolução.

## **1.2. Realização**

A realização traduz-se na operacionalização do planeamento. Seguindo as linhas orientadoras do Guia de Estágio Pedagógico, destacamos as quatro dimensões inerente à realização: gestão; instrução; clima de aula/disciplina; e decisões de ajustamento. Estas são identificadas por Quina (2009) como os fatores determinantes da eficácia pedagógica. É nesta fase do processo de ensino que o planeamento do professor, em junção com a sua atuação no decurso das aulas, vão ditar os resultados relativos às aprendizagens dos alunos.

Neste capítulo vamos realizar uma reflexão profunda sobre a nossa atuação em contexto de aula, descrevendo as estratégias aplicadas nas diferentes dimensões, com o intuito de melhorar as nossas capacidades.

### *1.2.1. Instrução*

Quina (2009) refere-se à instrução como um comportamento de ensino, através do qual o professor motiva e transmite informações aos alunos sobre as atividades de aprendizagem. Os comportamentos de instrução do professor visam três aspetos: “o quê, como e porquê fazer” (Quina, 2009). Este autor afirma ainda, que o professor instrui os seus alunos quando: introduz a aula; apresenta os exercícios; fornece feedbacks; e realiza o balanço da aula.

Segundo Quina (2009), a aula deve começar com uma apresentação clara, breve e objetiva. Estes foram pressupostos que instauramos desde o início do estágio, embora essa fosse uma das nossas maiores dificuldades, e por vezes realizávamos preleções iniciais demasiado extensas. Nos momentos iniciais, transmitíamos os objetivos de aula e procurávamos relacionar os conteúdos da aula com os lecionados na aula anterior. Desta forma, fornecíamos uma ideia geral, aos alunos, do que se pretendia com a aula. Quando necessário, aproveitávamos este momento inicial para fazer algum questionamento oral, reforço das regras ou transmissão de valores.

No ensino das habilidades motoras, seguíamos um ciclo descrito por Quina (2009): explicação dos exercícios => execução => correção da execução. Começávamos por apresentar os exercícios aos alunos, fazendo acompanhar a explicação verbal de uma demonstração. Esta forma de instrução permite que os alunos criem uma imagem mental sobre as particularidades das habilidades a serem aprendidas, e consequentemente, reduz

a incerteza sobre como esta deve ser realizada (Tonello & Pellegrini, 1998). Assim, as demonstrações eram realizadas pelo professor ou por alunos com uma boa execução, com o intuito de garantir boas referências visuais. Além das razões descritas anteriormente, também usávamos esta forma de instrução para economizar tempo com a explicação verbal. Tonello & Pellegrini (1998) afirmam que a verbalização conjugada com a demonstração permite, na maior parte dos casos, ganhos de tempo importantes porque evitam explicações demasiado longas e confusas. Estes autores referem ainda que a demonstração pode ser utilizada antes, durante e após o exercício:

- *Antes da execução* – Para fornecer uma ideia global da habilidade, recordar a habilidade ou certificar que a informação foi compreendida;
- *Durante a execução* – Pode ser utilizada como feedback ou como incentivo para aumentar o ritmo de execução;
- *Depois da execução* – Visa fornecer uma imagem correta do que se pretende que seja adquirido.

Nas nossas aulas utilizávamos mais a demonstração antes da execução. Por norma, esta era realizada mais que uma vez. Na primeira, procurávamos realizar a demonstração à velocidade normal de execução, para que os alunos compreendessem que o se pretendia. A segunda demonstração era executada com o intuito de chamar os alunos para os aspetos fundamentais da atividade ou habilidade. Raramente recorriamos a uma terceira demonstração. Isso só acontecia se os alunos não estivessem a perceber o que realmente se pretendia. Chegou a ocorrer casos nos quais necessitámos de recorrer à terceira demonstração, nomeadamente, no ensino da transmissão do testemunho, da corrida de estafetas. No ensino desta habilidade, recorremos a múltiplas demonstrações, colocando os alunos em ângulos diferentes, e acompanhando-a sempre de uma explicação verbal. Durante a execução do exercício também recorremos várias vezes à demonstração como forma de feedback. Nestes casos fizemo-lo individualmente ou em pequenos grupos. Relativamente às demonstrações depois da execução, recorremos poucas vezes, uma vez que preferíamos corrigir durante a execução, para que os alunos tivessem a oportunidade de voltar a executar o gesto.

Voltando à explicação verbal, Piéron (1992, citado por Quina, 2009) afirma que os alunos têm necessidade de pouca informação no início da aprendizagem. Esta foi uma das lacunas no início do estágio. Transmitíamos muita informação, o que se traduzia em

preleções extensas e confusas. Ao longo do estágio, conseguimos ficar cada vez mais concisos, fornecendo poucas informações e poucos critérios de êxito para o sucesso da atividade ou habilidade, no início da aprendizagem. Consoante a as aprendizagens iam evoluindo, começávamos a introduzir, progressivamente, informações mais precisas e detalhadas.

Outra estratégia adotada para a transmissão de informação foi a utilização do quadro com ímanes (que simulavam os jogadores). Recorremos a esta forma de transmissão de informação, essencialmente para ensinar ações táticas ou para que os alunos viessem ao quadro e colocassem os ímanes. Ao deixarmos os alunos virem ao quadro conseguíamos estimulá-los, e muitas das vezes os resultados eram surpreendentes.

Carreiro da Costa (1988, citado por Quina, 2009) defende que o feedback pedagógico são todas as reações verbais ou não verbais do professor, quando dirigidas à prestação motora ou cognitiva dos alunos com o objetivo de o interrogar sobre o que fez e como fez, e quando descreve e/ou corrige a sua prestação. Pieron (1986, citado por Quina, 2009) descreve o feedback de uma forma mais simples, quando afirma que toda a informação fornecida aos alunos tem o objetivo de os ajudar a repetir comportamentos motores corretos e a eliminar os incorretos. Quina (2009) completa estas definições, ao destacar que estes podem influenciar na motivação dos alunos.

Na fase inicial do estágio, a nossa preocupação recaía mais sobre questões de gestão, como a organização dos alunos, o tempo dos exercícios e transições. Este excesso de preocupação comprometia a qualidade do feedback transmitido aos alunos. Com o passar do tempo, essas questões deixaram de ser alvo de preocupação e a nossa atenção passou a dirigir-se mais para a execução motora dos alunos.

Com o intuito de melhorar a qualidade do feedback fornecido, procedemos a uma análise profunda sobre as modalidades que não tínhamos tanto domínio. A construção das UD e a descrição elaborada nos planos de aula, foram essenciais para colmatar esta lacuna da nossa formação. Consideramos que nunca mantivemos um padrão linear nos feedbacks transmitidos. Estes variavam quanto a sua direção, forma e objetivo. Além disso, tivemos desde cedo, a preocupação de fechar sempre o ciclo de feedback, o que segundo Martins et al. (2017) é fundamental para potenciar as aprendizagens. É também de salientar que, sempre que aplicável, fornecíamos feedbacks positivos, como “estás a progredir”. Esta

forma de feedback é descrita por Martins et al. (2017) como motivadora e potenciadora de aprendizagens.

No que se refere à conclusão da aula, Martins et al. (2017) salienta que este é o momento em que o professor faz a consolidação das aprendizagens e informa os alunos sobre as dificuldades detetadas face aos objetivos traçados. Ao terminar a parte fundamental da aula, procedíamos ao retorno à calma. De modo a promover a autonomia dos alunos, começamos a incentivá-los a conduzir este momento. Por ordem alfabética, era nomeado um aluno para exemplificar os alongamentos e os colegas reproduziam. Esta estratégia começou a ser implementada no fim do 1º período, sempre sobre a supervisão e aconselhamento do professor. Após a execução do retorno à calma, os alunos sentavam-se na bancada para fazermos uma pequena síntese sobre as aprendizagens e as dificuldades apresentadas. De modo a consolidar conhecimentos, aproveitávamos este momento para realizar um breve questionamento e retirávamos eventuais dúvidas.

Em suma, a maior dificuldade apresentada nesta dimensão, foi a capacidade de síntese e clareza. Embora tenha vindo a ser colmatada ao longo do estágio, consideramos que este é um aspeto que ainda necessita de ser trabalhado.

### *1.2.2. Gestão*

De acordo com Quina (2009), nesta dimensão incluem-se todas as medidas que visam a melhoria da qualidade da gestão do tempo, da organização dos espaços, dos materiais e da formação dos grupos de trabalho.

Começando pelas estratégias aplicadas para melhorar a gestão do tempo, assinalamos a hora de entrada dos alunos no pavilhão, o registo de presenças, a formação de grupos, a distribuição do material e as transições entre as atividades.

Desde o início das aulas que adotamos rotinas para garantir que os alunos entravam no pavilhão à hora que começava a aula. Como não existia toque de entrada, um ou dois minutos antes da hora programada, reuníamos os alunos à porta do pavilhão. Após a entrada, os alunos dispunham de cinco minutos para trocarem de roupa no balneário. A maioria cumpria o tempo estipulado para se apresentar no espaço de aula, embora existissem algumas alunas que teimavam em chegar atrasadas. Além da falta de assiduidade, a pontualidade sempre foi um problema com estas alunas. Fomos desde

início muito rigorosos e estas faltas de atraso eram registadas. Conversámos várias vezes com essas alunas e advertimo-las das consequências que tinham esses sucessivos atrasos.

Numa fase inicial ainda não conhecíamos os alunos, o que se traduziu em necessidade de realizar a chamada para efetuar o registo de presenças. Quando começámos a associar os alunos ao seu nome, deixámos de realizar a chamada. Conforme os alunos iam chegando ao espaço de aula, registávamos presenças e eventuais faltas de material ou de atraso. Esta estratégia permitiu-nos poupar tempo no início da aula.

Outra estratégia utilizada para melhorar a gestão do tempo era a formação previa dos grupos pelo professor. Nos JDC distribuíamos os coletes consoante os alunos iam entrando no espaço de aula. Os grupos estavam descritos no plano de aula, tendo já uma cor do colete associada.

Independentemente da modalidade lecionada, o material já estava disposto estrategicamente antes do início da aula. Mesmo quando só iríamos precisar desse material em exercícios, que não os iniciais, este ficava disposto estrategicamente para que fosse colocado no espaço rapidamente. Neste ponto é de referir que existiu sempre a atenção ao local onde o material era deixado, para que não colocasse em causa a integridade física dos alunos. Embora fosse notório em todas as modalidades, estas estratégias de organização eram mais perceptíveis na ginástica. Quando os alunos chegavam ao espaço de aula, este já tinha todos os materiais dispostos. Esta foi a estratégia encontrada para poupar tempo de aula. No final de cada aula os alunos eram instruídos para proceder à arrumação do material utilizado. Além de ajudarem o professor, esta era uma forma de os integrar nos processos organizativos da aula e responsabilizá-los pela preservação do material.

Relativamente às transições dos exercícios, tínhamos a preocupação de planear as aulas de forma a não alterar muito a organização dos alunos no espaço. A grande lacuna à nossa atuação advinha da instrução, que por vezes era demasiado extensa e provocava atrasos nas transições entre exercícios.

### *1.2.3. Clima e Disciplina*

Consideramos que o clima e a disciplina são dimensões que se complementam. Sem um clima positivo é provável que se desencadeiem comportamentos desvio. Segundo

Martins et al. (2017), o professor é responsável por criar um clima encorajador e seguro, para contribuir na aquisição das aprendizagens dos alunos.

Ganhar a confiança dos alunos é imprescindível para estabelecer uma relação positiva entre os alunos e o professor. Para tal, o professor deve conhecer os interesses dos alunos, a sua situação familiar e o que gostam de fazer na EF (Martins et al., 2017). Com o intuito de conhecer melhor os alunos, procuramos criar condições para que estes sentissem confiança para expressar opiniões e preferências. Com o passar do tempo, a maioria dos alunos sentiram-se seguros para nos confidenciar assuntos da sua vida pessoal. Esta proximidade com os alunos foi excelente em termos motivacionais. Os alunos estavam sempre dispostos para fazer as tarefas propostas e tentavam sempre melhorar as suas habilidades. Por vezes sentíamos que estes realizavam a tarefa e de seguida olhavam para nós para se certificarem que tínhamos visto a sua execução. Parecia que nos queriam impressionar com o seu desenvolvimento.

Como todos os excessos na vida, o excesso de confiança provocou algumas vezes comportamentos menos adequados. Nestes momentos sentimo-nos obrigados a conversar com os alunos e impor-lhes limites.

#### *1.2.4. Decisões de Ajustamento*

As decisões de ajustamento mais evidentes decorreram no 1º período. Devido às fragilidades apresentadas inicialmente, necessitamos de ajustar o planeamento. O plano anual sofreu poucas alterações, tendo estas sido efetuadas apenas na calendarização. Devido à situação pandémica que se vive, o calendário escolar sofreu alterações. Esta alteração provocou ajustes no início e término de algumas modalidades. Este foi um ajuste simples, uma vez que não influenciou o número de aulas previsto para cada modalidade.

Relativamente às UD, estas sofreram bastantes alterações nos exercícios previstos inicialmente. Com o decorrer das aulas, sentimos que os alunos necessitavam de mais situações de jogo e menos exercícios analíticos. As aulas estavam a tornar-se muito monótonas e os alunos começaram a perder o entusiasmo. Este assunto foi debatido com a orientadora, que nos instruiu a reservar mais tempo de aula para os jogos reduzidos ou condicionados. Estas alterações vieram a revelar-se fundamentais para aumentar o desempenho dos alunos e o seu interesse pelas aulas.

No que concerne à realização, precisámos de alterar a organização ou ajustar a duração do exercício algumas vezes. A principal causa nas mudanças organizativas eram a falta da assiduidade e a falta de equipamento. Os exercícios e os grupos eram sempre planeados a contar com a presença de todos, mas chegamos a lecionar várias aulas em que só compareceram metade dos alunos da turma. Nas primeiras aulas, confessamos que era um pouco complexo fazer as alterações no momento, mas com o passar do tempo, já era algo que realizávamos naturalmente.

### **1.3 Avaliação**

A avaliação é descrita por Darido (2012) como um processo em que, além de se aferir uma classificação, se procura auxiliar o aluno a aprender. A dimensão formativa da avaliação tem como objetivo regular e orientar o processo de ensino-aprendizagem, enquanto a dimensão sumativa tem o propósito de certificar aprendizagens.

Seguindo esta linha de pensamento, o processo avaliativo de carácter contínuo adotou as seguintes modalidades: avaliação formativa inicial (AFI); avaliação formativa (AF); avaliação sumativa (AS); e autoavaliação.

Sendo a EF uma disciplina que detém um contexto díspar, a avaliação é realizada maioritariamente através de observação. No início do EP deparamo-nos com a dificuldade de realizar observações objetivas e respetiva transposição das informações recolhidas para os instrumentos. Mais uma vez, a orientadora foi crucial para desenvolvermos as capacidades de observação. Além dos conselhos, a orientadora dispôs-se a preencher a ficha de registo para posterior comparação e debate das informações recolhidas. Esta foi uma das estratégias encontradas para afinar as nossas capacidades de observação, sem prejuízo para as ilações retiradas sobre os alunos. Mendes e colaboradores (2012) referem que o processo de observação é influenciado pela experiência de quem observa. É certo que com o decorrer do estágio, as nossas capacidades de observação foram melhorando e se tornaram mais objetivas.

Bratfische (2003) afirma que nos dias de hoje as aulas de EF têm o intuito de proporcionar aos alunos a vivência de habilidades motoras advindas de várias modalidades, independentemente das suas capacidades e potencialidades. Por essa razão, o professor deve refletir sobre a forma como avalia os diferentes alunos. Nos próximos pontos vamos descrever as estratégias aplicadas na diferenciação do processo avaliativo.

### *1.3.1. Avaliação Formativa Inicial*

Gonçalves et al. (2017) referem que a AFI é uma ação importante para o planeamento do processo de ensino-aprendizagem, pois possibilita a aferição dos conhecimentos e aptidões dos alunos, objetivadas para o seu nível de ensino. Esta modalidade avaliativa constituiu os primeiros passos para a definição de objetivos nas diferentes modalidades.

No início da lecionação de cada modalidade, procedemos à AFI. No planeamento das aulas com esta função didática optávamos por exercícios simples que contivessem as ações que queríamos observar. Essas ações a observar derivaram dos objetivos a atingir, inscritos nas *Aprendizagens* essenciais e nos documentos orientadores fornecidos pelo grupo disciplinar.

Para simplificar a nossa tarefa, desenvolvemos um instrumento simples e objetivo para preencher com os dados recolhidos através de observação direta. Em cada ação a observar, foram explicitados os aspetos críticos a observar (Apêndice 5). Com o intuito de classificar definimos três indicadores de desempenho: (1) – Executa com muita dificuldade; (2) – Executa com algumas dificuldades; (3) – Executa. Como referido, o preenchimento destes instrumentos era efetuado com recurso a dados quantitativos, que facilmente nos permitiam categorizar os alunos por níveis de desempenho. Esta categorização foi essencial para conhecermos as competências dos alunos e podermos orientar o processo de ensino-aprendizagem.

### *1.3.2. Avaliação Formativa*

Segundo o Decreto-Lei n.º 129/2018, de julho, “a avaliação assume caráter contínuo e sistemático, ao serviço das aprendizagens, recorrendo a uma variedade de procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade de aprendizagens, aos destinatários e às circunstâncias em que ocorrem.”. A AF permite-nos ajustar o processo de ensino-aprendizagem, adaptando os objetivos às necessidades e capacidades dos alunos. No nosso caso, estes ajustes verificaram-se ao ritmo de introdução de novos conteúdos, à incidência que lhes demos ou até à inclusão de novos conteúdos.

Nesta modalidade avaliativa recorreremos à observação e análise dos registos individuais preenchidos pelos alunos. Segundo Smole (2010, citado por Darido, 2012)

para observar é necessário direcionar o olhar e registrar as percepções. Numa fase inicial, tínhamos muita dificuldade neste processo formativo. As reflexões com o núcleo de estágio efetuadas no fim de cada aula, foram essenciais para aguçar o olhar. O registo era efetuado sem recurso a instrumentos específicos. No fim de cada aula, registávamos num caderno a prestação dos alunos, os resultados dos questionamentos e os alunos que se destacaram pela positiva ou negativa (comportamento e empenho). Na lecionação de uma das modalidades, optamos por criar um instrumento em que os alunos se autoavaliavam no fim de cada aula. Este registo era de fácil preenchimento para os alunos e prático para realizarmos a sua análise. Os dados obtidos através deste registo contribuíram para um melhor entendimento sobre o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos e consequente ajuste do processo de ensino-aprendizagem.

### *1.3.3. Avaliação Sumativa*

A avaliação sumativa traduz-se na conceção de um juízo global sobre as aprendizagens efetuadas pelos alunos, e tem como objetivo a classificação e certificação (Decreto-Lei n.º 129/2018, de julho). Araújo (2017) acrescenta que a AS tem também como propósito, informar comunidade escolar e novos professores sobre o que foi concretizado pelos alunos.

O balanço das aprendizagens conseguidas foi efetuado no fim de cada modalidade e no fim de cada período. Com esta modalidade avaliativa pretendemos clarificar as aprendizagens desenvolvidas e também as que ficaram por desenvolver. Quando nos referimos às aprendizagens conseguidas, não nos referimos apenas ao desempenho motor do aluno. A aptidão física, os conhecimentos teóricos, o comportamento, a assiduidade, a pontualidade e o empenho são também tidos em conta.

Para auxiliar na atribuição da classificação, construímos alguns instrumentos e usamos outros disponibilizados pelo grupo disciplinar. As grelhas de avaliação sumativa que construímos para preencher na última aula, com recurso a dados obtidos por observação direta, continham as ações técnico-táticas (Apêndice 6). Estas incluíam uma descrição dos aspetos fundamentais a observar e uma legenda de classificação. A acrescentar à informação advinda dessas grelhas, analisávamos os registos de avaliação formativa.

Os conhecimentos foram avaliados através de questionamento e fichas de avaliação construídas por nós (Apêndice 7). Optamos por incluir nestes instrumentos, perguntas de escolha múltipla, verdadeiro e falso, associação de imagens e perguntas de resposta aberta. Nem todos os alunos realizaram a mesma ficha de avaliação. Para as alunas com adaptações curriculares, foram concebidas fichas diferentes, ajustadas às suas necessidades.

Todos os dados recolhidos foram inseridos numa grelha fornecida pelo grupo disciplinar. Devido a introdução do projeto MAIA, a ponderação da nota final era distribuída pelas seguintes áreas: Gestos técnico-táticos e aptidão física (25%); Comunicação e organização (25%); Participação e interação (25%); Autorregulação e intervenção (25%). Para este nível de escolaridade, a avaliação é expressa numa escala de 0 a 5. Como indicado anteriormente, foram tidos em consideração todos os registos formais e informais relativos aos parâmetros psicomotores, cognitivos e psicossociais.

Devido à situação pandémica, estiveram alunos a faltar durante muito tempo. Como tal, tornou-se imperativo a adoção de estratégias para continuar o processo de formação e avaliação dos alunos. Propusemos a realização de uma apresentação PowerPoint, seguindo as normas de estruturação e conteúdos descritas no documento enviado aos alunos (Apêndice 8).

#### *1.3.4. Autoavaliação*

Araújo (2017) salienta que também se pode aprender avaliando. A autoavaliação produz melhorias na aprendizagem, ao consciencializá-los dos seus erros e de como podem proceder para os corrigir. O registo individual dos alunos, que estes preenchiam em todas as aulas, tinha como objetivo promover a autonomia dos alunos e responsabilizá-los para o alcance dos objetivos. O clima de encorajamento que se vivenciava nas aulas, permitia que os alunos tentassem atingir os objetivos sem medo de errar. A tentativa e erro era encarado como uma forma de aprendizagem.

A autoavaliação também foi aplicada no fim de cada período. Esta tinha como objetivo a reflexão e balanço das aprendizagens. Além disso, analisávamos as perceções que os alunos tinham sobre a sua atuação, e comparávamos com as classificações que tínhamos aferido sobre eles. O instrumento utilizado foi construído pelo grupo disciplinar

(Anexo 3). Embora o considerássemos um pouco complexo, este obedecia às diretrizes do projeto MAIA.

## **Área 2 – Atividades de Organização e Gestão Escolar**

Esta área do EP procura favorecer a compreensão da intervenção dos professores na gestão da escola. De todos os cargos desempenhados pelos professores, o que nos despertou mais interesse foi a direção de turma. Assim, ao longo do ano letivo, auxiliamos uma Diretora de Turma (DT) no desempenho das suas funções.

As tarefas propostas pela professora assessorada foram se desenvolvendo com uma dificuldade crescente. Começamos pela justificação de faltas no programa E-360 e arquivo dos comprovativos no dossiê de turma. Embora pareça uma tarefa simples, no início surgiam-nos muitas dúvidas devido à tipologia/motivo das faltas. Após consolidar essas aprendizagens, passámos para a análise dos processos dos alunos. Nestes, retirámos informações relevantes para auxiliar na finalização do documento que contém a caracterização da turma. Embora considere que todas as atividades são de grande responsabilidade, senti que nesta análise se colocava uma responsabilidade acrescida, uma vez que poderia deixar “escapar” alguma informação importante.

Após ajudar várias vezes a diretora de turma na interação com os encarregados de educação, via e-mail, a professora convidou-me para assistir a uma reunião com a encarregada de educação de uma aluna. Nessa reunião estavam presentes a Diretora de Turma, a Encarregada de Educação, a aluna, a Assistente Social e a Técnica do Tribunal. A aluna em questão já tinha um processo no tribunal de menores que estava arquivado. Embora a nossa presença fosse apenas como expectadores, consciencializou-nos da complexidade destas situações e muniu-nos de conhecimentos essenciais.

Além das tarefas descritas anteriormente, executamos outras como o preenchimento do plano curricular de turma (PCT), retificação de atas e outras atividades relacionadas com a direção de turma. Com este acompanhamento, conseguimos perceber as diversas responsabilidades burocráticas inerentes ao cargo e o elo que o DT simboliza entre alunos, professores e encarregados de educação.

Esta experiência de assessoria ao cargo de diretora de turma foi muito enriquecedora, tendo a oportunidade de concretizar todos os objetivos delineados. Sinto

que este processo foi essencial para poder, um dia, desempenhar este tipo de funções. Sem este acompanhamento não teria adquirido bases essenciais ao desempenho do cargo.

### **Área 3 – Projetos e Parcerias Educativas**

Nesta área do EP era proposto ao núcleo de estágio, o planeamento e conceção de dois eventos. Estes visavam a demonstração de competências de realização, cooperação, sentido crítico, iniciativa e criatividade. Os dois eventos tiveram lugar na escola onde concretizamos o EP.

O primeiro projeto organizado, intitulado de “Escola Sem Barreiras”, consistiu num evento com diversos jogos lúdicos. Como o próprio nome indica, neste evento procuramos integrar alunos com necessidades educativas especiais (NEE). As atividades que propusemos, procuram, para além do trabalho colaborativo, o saber lidar com o outro, com a diferença e o saber estar. Estes valores, inculcados durante a realização das atividades, promoveram *transfer* para o aluno, enquanto parte integrante da sociedade e permitiram que se desenvolvessem enquanto seres individuais e coletivos. Devido à atual situação pandémica, apenas foram convidados a participar, alunos do 3º ciclo e do centro de apoio à aprendizagem.

Neste primeiro evento, contamos com o apoio incondicional da orientadora de estágio, para nos guiar no planeamento e realização da atividade. Confessamos que sem o seu apoio, alguns detalhes teriam sido deixados para trás, devido à nossa inexperiência.

Em jeito de balanço, temos a referir que a atividade correu bastante bem. Os participantes gostaram muito da atividade e os alunos com NEE conseguiram se integrar bem. Os jogos foram planeados com vista ao sucesso dos alunos com NEE, o que promoveu um clima inclusivo. Relativamente à execução do evento, consideramos que o planeamento rigoroso culminou numa organização bem concebida.

O segundo projeto, denominado de “D. Dinis a pedalar”, integrou a “Olimpíada Sustentada – ninguém deve ser deixado para trás”. Além disso, a planificação deste projeto agregou-se a metodologia de Aprendizagem em Serviço (ApS). Segundo Greenwood (2015) a Aprendizagem em Serviço surge com o propósito de servir a sociedade através da educação, oferecendo uma mudança social nas comunidades menos favorecidas.

O intuito deste projeto era a promoção da prática de uma mobilidade sustentável, com recurso a velocípedes adaptados às necessidades de todos os participantes. Para tal, foram dinamizadas sessões semanais, que culminaram na realização de uma “gincana” com diferentes percursos cicláveis.

As sessões foram desenvolvidas em função do ritmo da aprendizagem dos alunos, da disponibilidade dos alunos e do material específico. Através de contactos com algumas entidades publicas obtivemos acesso a uma Hand Bike e uma bicicleta Tandens. Estas contribuíram para a integração de alunos com NEE e possibilitaram a experiencição destes equipamentos pelos restantes constituintes da comunidade escolar. Conseguimos obter bastantes bicicletas para a escola, o que se traduz numa porta aberta para a continuação deste projeto nos anos subsequentes.

Na segunda fase do projeto, a gincana, o foco foi o transfere das aprendizagens adquiridas nas sessões para a execução dos desafios, nos quais, procurámos enaltecer a partilha e o espírito desportivo através dos Valores Olímpicos.

Existiu uma grande adesão por parte de toda a comunidade escolar. Além dos alunos, alguns professores e funcionários juntaram-se ao evento, o que fez deste, um sucesso.

#### **Área 4 – Atitude Ético-Profissional**

De acordo com Leme e Varoto (2013), a atitude ético-profissional tem a sua origem na conduta do professor. Os autores referem ainda, que esta é demonstrada através de ações cotidianas, assiduidade, comportamento moral e comportamento sócio educativo. Caetano e Silva (2009), acrescentam que as ações de um professor abarcam uma grande responsabilidade, uma vez que estas têm um peso significativo na vida e desenvolvimento dos alunos.

Nesta perspetiva, assumimos, desde início, uma postura marcada pelos princípios de boa educação, respeito e responsabilidade. Procurámos transmitir estes valores aos nossos alunos, durante todo o ano letivo, com o intuito de contribuir para o seu desenvolvimento enquanto futuros cidadãos.

Procurámos manter-nos atualizados através da consulta de materiais científicos recentes e participação em ações de formação (Anexo 4, 5, 6 e 7), tendo sempre a

preocupação de aprofundar conhecimentos gerais e específicos. Além destas, aproveitámos todos os momentos (formais e informais), para recolher as opiniões dos meus colegas do núcleo e da professora orientadora, referentes à nossa prestação, refletindo sobre elas e procurando melhorar a nossa intervenção.

Considero que estivemos sempre disponíveis para colaborar com todos os integrantes da comunidade escolar. Sempre que foi preciso cooperar em atividades da escola, demonstramo-nos disponíveis e empenhamo-nos nas tarefas que nos foram destinadas.

## CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DO TEMA-PROBLEMA

### TEMPO POTENCIAL DE APRENDIZAGEM: COMPARAÇÃO ENTRE MODALIDADES COLETIVAS E INDIVIDUAIS EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, LECIONADAS POR PROFESSORES ESTAGIÁRIOS.

*LEARNING POTENTIAL TIME: COMPARISON BETWEEN TEAM AND  
INDIVIDUAL SPORTS IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES TAUGHT BY TRAINEE  
TEACHERS.*

Cátia Moreira Eva  
Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física  
Coimbra, Portugal

**Resumo:** A gestão do tempo é um tema que preocupa muitos investigadores e, cada vez mais, são realizados estudos para perceber como é distribuído o tempo no processo de ensino-aprendizagem (Esquadro, 2016). O presente estudo visa a comparação do tempo potencial de aprendizagem entre modalidades coletivas e individuais.

Os dados foram recolhidos em aulas com diferentes durações e com distintas funções didáticas. A análise dos dados foi efetuada com recurso à estatística descritiva, tendo os principais resultados apontado para um maior tempo potencial de aprendizagem nas modalidades individuais.

**Palavras-chave:** Tempo potencial de aprendizagem. Gestão do tempo. Educação Física.

***Abstract:** Time management is a topic that concerns many researchers and, increasingly, studies are conducted to understand how time is distributed in the teaching-learning process (Esquadro, 2016). The present study aims to compare the potential learning time between collective and individual sports.*

*Data were collected in classes of different durations and with different didactic functions. Data analysis was carried out using descriptive statistics, and the results pointed to a greater potential learning time in individual sports.*

**Keywords:** Learning potential time. Time management. Physical Education.

### **3.1. Introdução**

Este estudo tem como principal objetivo aferir o tempo potencial de aprendizagem concedido aos alunos, em aulas com diferentes durações (50 e 100 minutos) e em modalidades individuais (ténis de mesa e patinagem) e coletivas (tag rugby e corfebol). Efetivamente, a duração de uma aula de educação física não corresponde ao tempo que os alunos estão em atividade física. Pieron (1982, citado por Costa, 1984) revela que os valores do tempo potencial de aprendizagem proporcionados na Educação Física são deveras preocupantes.

São muitas as variáveis que interferem com a dimensão do tempo potencial de aprendizagem, e todos os pormenores na planificação, instrução e organização da aula contam, para elevar os níveis de aprendizagens adquiridas pelos alunos. Desta forma importa identificar todas as variáveis que afetam a variável tempo e, conseqüentemente, reduzem o tempo potencial de aprendizagem.

Os dados tratados neste estudo são referentes a alunos das turmas lideradas pelos estagiários do núcleo, tendo sido definidos os momentos e os alunos que constituem a amostra antes do início da recolha de dados.

### **3.2. Enquadramento teórico**

Segundo Costa (1984), as preocupações dos investigadores estão direcionadas para a observação sistemática do processo de interação pedagógica, incidindo o seu “olhar” na atividade do professor e dos alunos durante a aula, com o propósito de relacionar as aprendizagens adquiridas a curto e longo prazo. São reconhecidas pelo autor as dimensões que condicionam a aprendizagens dos alunos, como a planificação e organização da aula, o clima, o nível inicial dos alunos, a gestão, a instrução e os *feedbacks*. É de salientar que todas estas dimensões interferem diretamente com a variável tempo.

É usual encontrar na literatura a relação entre variável tempo e os resultados obtidos pelos alunos. Compete ao professor a criação das condições necessárias para que os alunos alcancem as metas pretendidas. Como tal, é essencial que sejam tomadas decisões conscientes, no que se refere à organização e condução do ensino. Costa (1984) afirma que professores eficazes estruturam a aula com o intuito de manter os alunos em

atividade o maior tempo possível e, transmitem de uma forma clara e concisa o que é para fazer, onde e porquê.

O tempo é reconhecido por vários autores como uma variável essencial à aprendizagem. Siedentop (1998, citado por Esquadro, 2016) vai mais longe ao afirmar que este é o recurso mais precioso do professor. Torna-se então, fundamental que o professor valorize a variável tempo no momento da planificação (Moreira, 2011).

Esquadro (2016), salienta a possibilidade de encontrar várias designações de tempo em relação à Educação Física, embora todas elas possuam significados semelhantes. Das existentes na literatura, são descritas por Costa (1984) as seguintes dimensões de tempo para a EF: Tempo programa, tempo útil, tempo disponível para a prática e tempo potencial de aprendizagem.

- ✚ **Tempo programa (TP)** – tempo horário atribuído pelas entidades institucionais à disciplina de EF.
- ✚ **Tempo útil (TU)** – tempo que resta depois de subtraído o período que os alunos estão no balneário.
- ✚ **Tempo disponível para a prática (TDP)**– Advém da subtração ao tempo útil, o tempo que o professor está a instruir, demonstrar e organizar os alunos.
- ✚ **Tempo potencial de aprendizagem (TPA)** – nesta dimensão a unidade já não é a turma, mas o aluno. O TPA reflete o tempo que o aluno passa envolvido na tarefa com elevado índice de sucesso. Januário e Graça (1997, citado por Esquadro, 2016), descartam o tempo despendido em tarefas genéricas e inespecíficas, como por exemplo, o aquecimento e o retorno à calma.

É mencionado por Bento (1987, citado por Esquadro, 2016) que o TPA está estreitamente relacionado

com a aprendizagem a curto prazo. Assim sendo, torna-se deveras importante, organizar as aulas de EF, tendo em vista a criação de condições para que os alunos passem o máximo tempo possível nas tarefas planeadas (Sarmiento, 1998). Contudo, nem todo o

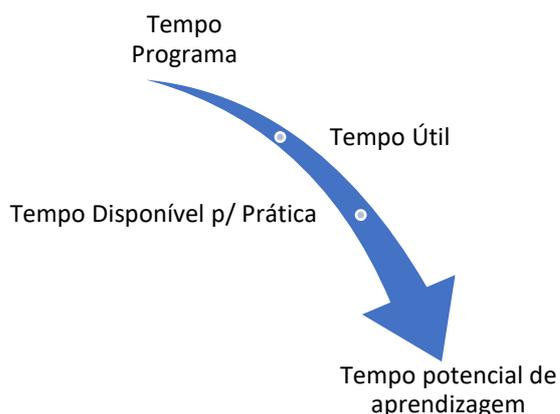


Figura 1 - Dimensões do tempo nas aulas de Educação Física.

tempo disponibilizado para a prática motora se converte em tempo de prática efetiva. Januário e Graça (1997, citado por, Esquadro, 2016) salientam a necessidade de descontar tempos de espera e tempos de intervalo nas tarefas.

### **3.3. Metodologia**

#### **3.3.1. Participantes**

A amostra é composta por 8 alunos, 4 rapazes e 4 raparigas. Os participantes integraram as turmas dos professores estagiários, sendo uma turma do 7º ano e a outra do 8º. De cada turma foram observados 4 alunos, dos quais dois são rapazes e duas são raparigas.

#### **3.3.2. Procedimentos**

Os dados foram recolhidos em duas aulas de 50 minutos e duas de 100 minutos em cada turma. A recolha efetuada em cada turma corresponde às primeiras aulas de 50 e 100 minutos com a função didática de introdução e nas aulas de 50 e 100 minutos com a função didática de consolidação.

Procedeu-se à recolha de dados em duas modalidades individuais, no Ténis de Mesa e patinagem, e em duas modalidades coletivas, o Tag Rugby e o Corfebol.

O momento de recolha corresponde à parte fundamental da aula e realizou-se através de cronómetros. Os cronómetros eram iniciados quando os alunos observados estavam a realizar o exercício e eram pausados quando os alunos paravam.

#### **3.3.3. Objetivos do estudo**

Além de aferir o TPA, procurámos responder a duas questões:

1. O TPA é proporcional em aulas de 50 e de 100 minutos?
2. Existem diferenças significativas no TPA em aulas de modalidades coletivas ou individuais?

#### **3.3.4. Análise dos dados**

Os dados recolhidos foram inseridos numa folha de Excel. Neste programa calculámos a média dos tempos de cada aula, o desvio padrão, a percentagem do tempo da parte fundamental da aula (TPF) em relação ao tempo programa e a percentagem do

TPA em relação ao TPF. Após a apuração dos dados, criámos gráficos que facilitaram a comparação e compreensão dos resultados.

### 3.4. Apresentação e discussão dos resultados

Retirando do tempo programa todas as dimensões de tempo que incluem o tempo despendido no balneário, a instrução, a demonstração e a organização, resta o TPA. Segundo Piéron (1999, citado por Costa, 1984) a unidade de análise desta dimensão passa a ser o aluno e não a turma, traduzindo assim, no tempo que o aluno passa envolvido na tarefa com um elevado índice de sucesso. Januário e Graça (1997, citado por Esquadro, 2016), retiraram desta dimensão, o aquecimento e o retorno à calma.

#### 3.4.1. Resultados para a distribuição do tempo nas diferentes dimensões, em aulas de 50 e 100 minutos

No gráfico 1 e 2 podemos observar a distribuição das diferentes dimensões de tempo em relação ao programa (TP), em aulas de 50 e 100 minutos.

Nas aulas de 50 ou 100 minutos retiramos 5 minutos para os alunos se equiparem no início da aula e mais 8 minutos no fim para cuidarem da sua higiene pessoal. Somam-se assim, 13 minutos que correspondem a 28% do TP.

Como referido anteriormente, retira-se desta dimensão, o tempo de

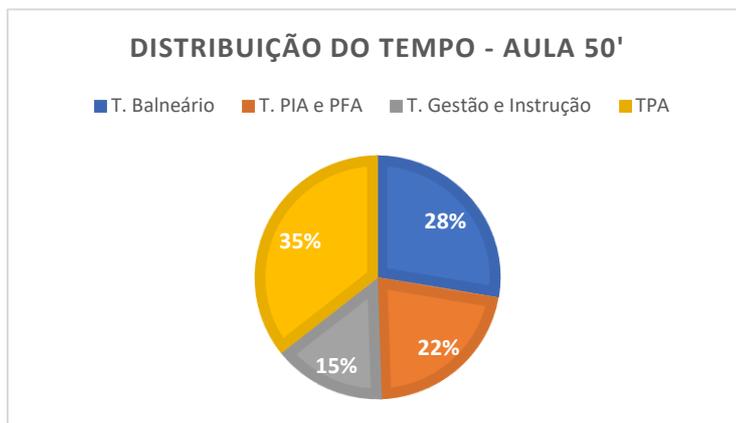


Gráfico 1 - Distribuição do tempo em aulas com a duração de 50 minutos.

aquecimento e retorno à calma (Januário e Graça, 1997, citado por Esquadro, 2016). Em média, os professores gastaram 10,25 minutos (22%) na parte inicial e final da aula, o que se traduz em apenas  $23,75 \pm 4,4$  minutos de tempo útil (TU), ou seja, cerca de 50% do TP é destinado à parte fundamental da aula (PFA). Do TU subtraímos o tempo despendido em instrução e gestão, que dá uma média de  $7,12 \pm 4,20$  minutos. Por fim, aferimos o TPA, que é a dimensão que mais nos interessa. O TPA foi em média de  $16,41 \pm 5,24$  minutos, ocupando apenas 35% do tempo programa.

Debruçando a nossa atenção para o gráfico 2, observamos a distribuição média do tempo em aulas de 100 minutos. Em média, os professores gastaram 39,25 minutos (27%) na parte inicial e final da aula, o que se indica que apenas  $60,75 \pm 9,8$  minutos foi tempo útil de aula.

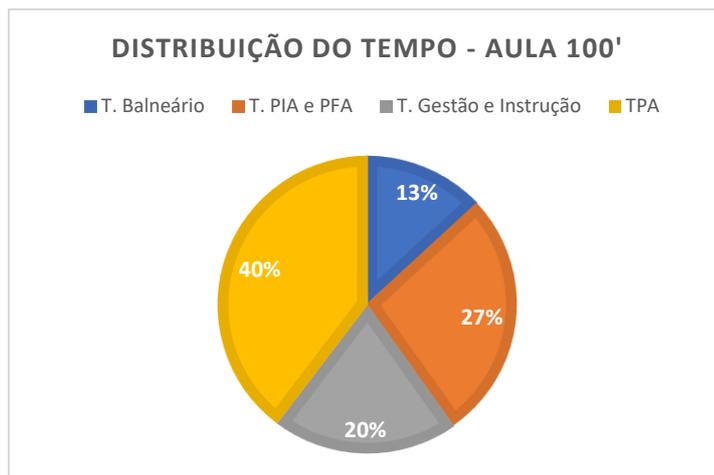


Gráfico 2 - Distribuição do tempo em aulas com a duração de 100 minutos.

Este valor traduz-se em 60% do TP destinado à parte fundamental da aula. Do TU subtraímos o tempo despendido em instrução e gestão, o que dá uma média de  $20.23 \pm 8.47$  minutos para esta finalidade. Por fim, aferimos a média do TPA. O TPA foi em média de  $40,01 \pm 13,37$  minutos, ocupando apenas 40% do tempo programa.

Respondendo à questão “O TPA é proporcional em aulas de 50 e de 100 minutos?”, a resposta é não. Existe mais TPA em aulas de 100 minutos. Estes resultados confirmam as nossas previsões iniciais.

Vejamos, se o tempo despendido no balneário é igual em aulas com diferentes durações, o impacto na sua proporção em relação ao TP, é maior nas aulas de 50 minutos porque estas têm metade da duração das aulas de 100 minutos. Nesta dimensão a ocupação do TP é de 28% em aulas de 50 minutos vs 13% em aulas de 100 minutos.

Embora os professores deixassem decorrer mais tempo na parte inicial e final da aula, em aulas de 100 minutos, a diferença em proporção para o TP corresponde apenas em 5% a mais em aulas de 100 minutos. Este maior dispêndio em aulas de 100 minutos nesta dimensão é facilmente explicado pelo planeamento dos professores. Estes preferiam realizar as preleções mais longas sobre conteúdos teóricos e realizar questionamento oral nestas aulas com maior duração. Outro aspeto a ter em conta, é o tipo de aquecimento aplicado nestas aulas. A tendência utilizar os jogos lúdicos como forma de aquecimento em aulas de 100 minutos. Consequentemente, estes aquecimentos precisam de durar mais tempo para surtir o mesmo efeito que um aquecimento específico.

Feitas as contas, a proporção de TU em relação ao TP é de cerca de 50% em aulas de 50 minutos e de 60% em aulas de 100 minutos. Reforçamos que o TU é referente ao

TPF. Na dimensão do TU, retiramos o tempo passado em instrução, gestão e possíveis distrações ou outros fatores que impliquem paragens por parte dos alunos, o que nos permite aferir o TPA. Esta dimensão é referente ao tempo que os alunos realmente estão a aprender através da exercitação. Mais uma vez, os resultados obtidos confirmam as previsões iniciais. Existe proporcionalmente mais TPA em aulas de 100 minutos, do que em aulas de 50 minutos.

### 3.4.2. Resultados da comparação do TPA, em modalidades individuais e coletivas

Como previsto inicialmente, o TPA é maior em aulas de modalidades individuais do que nas modalidades coletivas. Em aulas de 50' minutos de modalidades individuais o TPA é de  $16,52 \pm 7,44$  minutos e em aulas de 100' é de  $45,21 \pm 18,48$ . Nas modalidades coletivas é de  $16,30 \pm 2,58$  nas aulas de 50 minutos e nas de 100' o TPA é  $34,39 \pm 6,19$ . Analisando estes valores, nas aulas de 50 minutos não há uma grande discrepância, mas importa ainda ter em conta o TU médio de cada um destes momentos. Como o TU das aulas de modalidades coletivas foi superior, proporcionalmente o TPA foi mais reduzido.

Desta forma, podemos observar no gráfico 3, que em aulas de 50 minutos os alunos passaram mais tempo em TPA nas modalidades individuais (73,6%) do que nas modalidades coletivas (65,2%). Nas aulas de 100 minutos, a tendência mantém-se. O TPA nas modalidades individuais é superior (68,5%) ao das modalidades coletivas (63,16%).

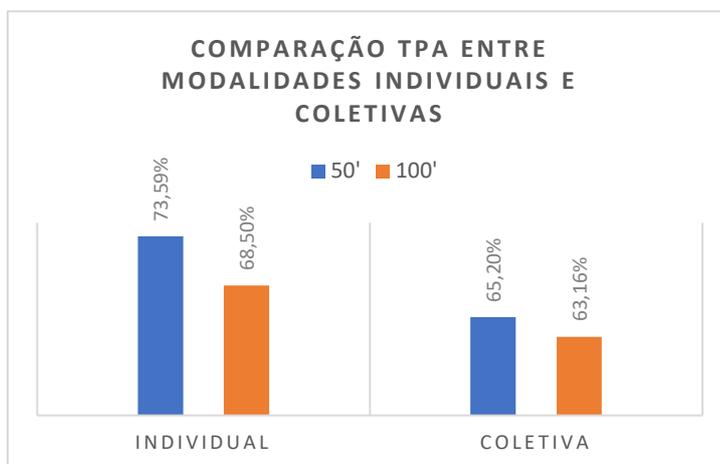


Gráfico 3 - Comparação entre modalidades individuais e coletivas.

## 3.5. Conclusão

Com a análise dos dados conseguimos respostas para o objetivo geral e específico desta investigação. Como objetivo geral, pretendíamos perceber se o TPA é proporcional em aulas de 50 ou 100 minutos. Com o intuito de aprofundar o tema, recolhemos e

analisamos os dados para verificar se o TPA é equivalente em modalidades individuais e coletivas.

Após a análise dos dados, verificou-se que as aulas de 100 minutos possibilitam mais TPA. Este já era o resultado previsto, uma vez que em aulas com esta duração se despende menos tempo de balneário. Vejamos, se independentemente do tempo programa, o tempo regulamentado pela escola, para os alunos irem ao balneário no início e no fim da aula é o mesmo, proporcionalmente, na aula de 50 minutos é o dobro da de 100 minutos. Esta era a principal razão para as previsões iniciais desta questão.

Relativamente à segunda pergunta, à qual queríamos dar resposta, o TPA demonstrou-se superior nas modalidades individuais. Este também era o resultado previsto devido à especificidade das modalidades individuais analisadas. Além disso, também devemos ter em conta o planeamento micro (plano de aula). Nas modalidades individuais, foram adotados exercícios organizados por circuito (patinagem) ou situação de jogo (ténis de mesa). Nas modalidades coletivas, os exercícios aplicados eram por vagas ou situação de jogo reduzido. Ao realizarem exercícios por vagas, os alunos acabam por estar parados, o que não acumula em TPA.

Em suma, os resultados obtidos não são nada animadores no que se refere à aprendizagem dos alunos. Mais de 50% do tempo é utilizado em gestão e instrução. Acrescentar a esses desperdícios, muitas vezes os alunos não conseguem estar concentrados e empenhados nas tarefas. Todos estes episódios diminuem o TPA e, conseqüentemente, reduzem os níveis de aprendizagem dos alunos.

## Referências Bibliográficas

Costa, F. (1984). O que é um ensino eficaz das atividades físicas no meio escolar? *Horizonte*, 1(1), 22-26. [https://www.researchgate.net/profile/Francisco-Costa-19/publication/324413937\\_Ensino\\_eficaz\\_da\\_actividades\\_fisicas\\_em\\_meio\\_escolar](https://www.researchgate.net/profile/Francisco-Costa-19/publication/324413937_Ensino_eficaz_da_actividades_fisicas_em_meio_escolar)

Esquadro, D. (2016). Gestão do tempo na aula de Educação Física. Estudo comparativo entre professor licenciado e médio [*Universidade pedagógica – Delegação de Tete*].

Heredia, C., Sánchez, A., Gallego, F., Zagalaz, J., Moral, P. (2019). Análisis del tiempo de clase en EF y propuestas para su optimización. *Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física*, 35, 126-129. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=6761654>

Moreira, M. (2011). Aprendizagem significativa: Um conceito subjacente. *Meaningful Learning Review*, 1(3), 25-46. [Microsoft Word - v1n3a3.doc \(ufrgs.br\)](#)

Sarmiento, P. (2004). Pedagogia do desporto e observação. *Cruz Quebrada*, Lisboa: Edições FMH.

Schmitt, B. (2011). Educação Física adaptada: análise da distribuição dos tempos em aulas. *EFDesportes*, 152(1). <https://www.efdeportes.com/efd152/educacao-fisica-distribuiacao-dos-tempos-em-aulas.htm>

## CONCLUSÃO

O EP representou o culminar da nossa formação, pois permitiu-nos contactar com o contexto real e colocarmos em prática todos os conceitos teóricos adquiridos ao longo da nossa formação universitária. Este documento procurámos expor a nossa atuação neste contexto proporcionado pelo EP e refletir sobre as nossas ações.

Inicialmente sentimos um misto de emoções. O medo de falhar, a ansiedade e as incertezas, acompanhavam-nos diariamente. Com o decorrer do estágio estes sentimentos foram desvanecendo, e foram substituídos pela confiança em nós mesmo e a vontade de fazer melhor de dia para dia.

A nossa evolução foi significativa em todos os parâmetros. Todas as experiências proporcionadas pelo EP foram essenciais para o nosso desenvolvimento.

Fazendo um balanço do antes e do depois, sentimo-nos diferentes: crescemos a nível pessoal e profissional. Terminámos esta etapa da nossa formação com o sentimento de dever cumprido, mas cientes que o EP é apenas o início da nossa formação profissional.

Em tom de conclusão, terminamos o estágio motivados para exercer esta nobre profissão. Fica a eterna saudade e gratidão para com a comunidade escolar da D. Dinis, que tão bem nos acolheu e nos proporcionou experiências inesquecíveis. Este relatório também marca o final do meu percurso académico na FCDEF, a faculdade que me preparou ao longo da licenciatura e mestrado para o exercício da arte de ensinar.

## Referências Bibliográficas

Araújo, F. (2017). A avaliação das aprendizagens em Educação Física. **In** Catunda, R., Marques, A. (Ed.) *Educação Física Escolar: Referenciais para o ensino de qualidade*, (pp. 119-149). Casa da Educação Física.

Baptista, C. (2017). *Aprender a Ensinar e Ensinar para Aprender* [Relatório de Estágio Profissional]. Universidade do Porto.

Bratfische, S. (2003). Avaliação em Educação Física: Um Desafio. *Revista da Educação Física*, 14(2), 21-31. 10.4025/reveducfisv14n2p21-31

Caetano, A., Silva, M. (2009). Ética Profissional e Formação de Professores. *Revista de Ciências da Educação*, 8(1), 49-60. [Caetano&Silva.pdf \(ul.pt\)](#)

Darido, S. (2012). A Avaliação da Educação Física na Escola. **In** G. Merchan (Ed.) *Saiba mais sobre Educação Física*, (pp. 127-141). Univesp

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. *Diário da República n.º 129/2018 - 1.ª Série*. Ministério da Educação. Lisboa

Decreto-lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201/2001 – Série I-A*. Ministério da Educação. Lisboa

Gonçalves, F., Fernandes, M., Gaspar, A., Oliveira, R., Gouveia, E. (2014). *A Avaliação Diagnóstica em Educação Física: uma Abordagem Prática a Nível Macro*. Universidade da Madeira. <http://hdl.handle.net/10400.13/1707>

Greenwood, D, A. (2015). Outcomes of an Academic Service-Learning Project on Four Urban Community Colleges. *Journal of Education and Training Studies*, 3(3), p.61-71.

Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., Marques., A. (2014). Planeamento na Ótica dos Professores Estagiários de Educação Física: Dificuldades e Limitações. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 48(1), 55-67. [http://dx.doi.org/10.14195/1647-8614\\_48-1\\_4](http://dx.doi.org/10.14195/1647-8614_48-1_4)

Leme, A., Varoto, F. (2013). Ética Profissional na Educação Física Escolar. *Revista de Educação Física UNIFAFIBE*, 2(2), 125-142. [16122013152145.pdf \(unifafibe.com.br\)](http://unifafibe.com.br/16122013152145.pdf)

Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., Damásio, A. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *Exedra*, 6(1), 57-70. [Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física - Dialnet \(unirioja.es\)](http://unirioja.es/observacao-como-instrumento-no-processo-de-avaliacao-em-educacao-fisica)

Pais, A. (2013). A unidade didática como instrumento e elemento integrador de desenvolvimento da competência leitora: crítica da razão didática. **In** F. Azevedo (Ed.), *Didática e práticas: a língua e a educação literária*, (pp. 66-86). Ópera Omnia.

Silva, E., Amorim, C., & Aparício, J. (2021). A Autoavaliação na Formação Inicial de Professores. **In** E. R. Silva, M. Fachada, & P. Nobre (Eds.), *Prática pedagógica supervisionada em Educação Física IV – 2020/2021*, (pp.6-11). Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física.

Tonello, M., Pellegrini, A. (1998). A utilização da demonstração para a aprendizagem de habilidades motoras em aulas de Educação Física. *Revista Paulista de Educação Física*, 12 (2). [demonstracao para aprendizagem motora.pdf \(cpaqv.org\)](http://cpaqv.org/demonstracao-para-aprendizagem-motora.pdf)

# **Apêndices**

## Apêndice 1 – Ficha de caracterização do aluno.

Escola Secundária C/ 3º Ciclo D. Dimis 1 2 9 0

Este questionário tem o intuito de obter conhecimento, de forma sigilosa, de cada aluno para que se possa proceder à caracterização da turma. Agradecemos seriedade e sinceridade no preenchimento do mesmo.

**1. IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO**

Nome: \_\_\_\_\_  
 Data de Nascimento: / / Idade: \_\_\_\_\_  
 Género:  F  M

**2. ENCAREGADO DE EDUCAÇÃO**

Pai:  Mãe:  Outro:

O(s) teu(s) Encarregado de Educação incentivam-te a estudar e a ir às aulas:  Sim  Não

O(s) teu(s) Encarregado de Educação incentivam-te a praticar atividade física:  Sim  Não

Qual a atitude do(s) teu(s) Encarregado(s) de Educação perante os teus resultados positivos?  
 Incentivo  Indiferença  Apoio  Recompensa

Qual a atitude do(s) teu(s) Encarregado(s) de Educação perante os teus resultados negativos?  
 Indiferença  Apoio  Advertência  Castigo

**3. DESLOCAÇÃO PARA A ESCOLA**

A pé: \_\_\_\_\_  
 De carro: \_\_\_\_\_  
 De autocarro: \_\_\_\_\_  
 De bicicleta: \_\_\_\_\_

**4. A TUA SAÚDE**

Costumas tomar o pequeno-almoço antes de ir para a escola?  Sim  Não

Quantas horas dormes?  5h  6h  7h  8h  +8h

Que refeições fazes durante o dia?  Pequeno-almoço  Lanche Manhã  Almoço  Lanche da Tarde  Jantar

Núcleo de Estágio de Educação Física 2021/2022

Escola Secundária C/ 3º Ciclo D. Dimis 1 2 9 0

Tens alguma destas dificuldades?	Auditivas		Motoras		Físicas	
	Visuais		De comunicação		Motores	

Tem alguma doença?	Sim		Não	
Se na resposta anterior indicaste sim, diz qual				

**5. A EDUCAÇÃO FÍSICA**

Gostas de Educação Física?	Sim		Não	
Tens dificuldade em relacionar-te com os teus colegas?	Sim		Não	
Para ti, o que consideras ser um bom professor?				
Como lidas com a derrota?				
A Educação Física para ti é:	Muito <u>Importante</u>		Importante	Nada <u>Importante</u>
Das modalidades que se seguem, ordena-as consoante as tuas preferências	Voleibol		Orientação	Badminton
	Futebol		Patinação	Ginástica de Aparelhos
	Ginástica de Solo			
Na Educação Física qual a modalidade onde sentes maior dificuldade?				
Quais a(s) modalidade(s) que mais gostas de praticar? (Indica no máximo 3 opções)				
Praticas desporto fora do período escolar?	Sim		O quê?	
	Não			
És federado(a) em algum desporto?	Sim		Qual?	
	Não			

Núcleo de Estágio de Educação Física 2021/2022

Apêndice 2 - Distribuição anual das matérias.

1º	Out.					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
	Nov.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30					
	Dez.		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31			
2º	Jan.					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
	Fev.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28							
	Mar.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
	Abr.				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30		
3º	Mai					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
	Jun.		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30				

Legenda: FitEscola; Atletismo; Andebol; Ginástica; Basquetebol; Tag Rugby; Tênis de mesa; Apresentação; Desporto Escolar; Aula Teórica; Projetos Parcerias Educativas;

DISTRIBUIÇÃO DAS MODALIDADES

PERÍODO	Espaços	Período para cada espaço	Modalidades	Nº de aulas para cada modalidade
1º PERÍODO	1	17/09/2021-05/11/2021	Basquetebol	15
	2	08/11/2021-17/12/2021	Atletismo	15
2º PERÍODO	3	10/01/2022-25/02/2022	Ginástica	21
	Ext.	28/02/2022-08/04/2022	Tag Rugby	15
3º PERÍODO	1	19/04/2022-13/05/2022	Tênis de mesa	12
	2	16/05/2022-15/06/2022	Andebol	12

Apêndice 3 - Exemplo de extensão e sequência de conteúdos.

EXTENSÃO E SEQUÊNCIA DE CONTEÚDOS – ATLETISMO													
Data	Novembro								Dezembro				
	11	16	18	23	25	2	9	14					
Nº Aula U. D.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Nº Aula	22	23	24	25	26	27	28	29	31	32	34	35	36
Conteúdos Práticos													
Técnica de corrida	AFI	I	E	E	E	E	E	E	E	E/C	C	C	AS
Corrida de velocidade	AFI			I	E	E	C	AS					
Corrida de estafetas									AFI	I	E	E/C	AS
Corrida de obstáculos					AFI/I				E	E/C	C	AS	
Salto em altura		AFI/I	E			E/C	C	AS					
Conteúdos Teóricos													
Regras da modalidade	AFI	I	E	E	E	E	E	E	E/C	C	C	AS	AS

Legenda: AFI - Avaliação Formativa Inicial; I – Introdução; E – Exercitação; C – Consolidação; AS – Avaliação Sumativa;

*Apêndice 3 - Exemplo de plano de aula c/ reflexão.*

Plano Aula			
<b>Professor(a):</b> Cátia Eva		<b>Data:</b> 01/02/2022	<b>Hora:</b> 08:30-09:20
<b>Ano/Turma:</b> 7°C	<b>Período:</b> 2º Período	<b>Local/Espaço:</b> Pavilhão – E3	
<b>Nº da aula:</b> 48	<b>U.D.:</b> Ginástica	<b>Nº de aula / U.D.:</b> 10	<b>Duração da aula:</b> 50' (42')
<b>Nº de alunos previstos:</b> 15		<b>Nº de alunos dispensados:</b> 4	
<b>Função didática:</b> Exercitação			
<b>Recursos materiais:</b> 20 Colchões; Plinto; Trampolim Reuther; Colchão de queda; mini trampolim;			
<b>Objetivos da aula:</b> Exercitação dos elementos de ginástica de solo (cambalhota à frente e atrás, roda, ponte e apoio facial invertido)			

Tempo		Objetivos específicos	Descrição da tarefa / Organização	Componentes Críticas	Critérios de Êxito	Estilos de Ensino
T	P					
<b>Parte Inicial da Aula</b>						
		Entrada dos alunos no pavilhão. Tempo para equipar.				
			(Inserir Ilustração)			
			(Inserir Descrição)			
		Transição, instrução e organização.				
			(Inserir Ilustração)			
			(Inserir Descrição)			
<b>Parte Fundamental da Aula</b>						
		Transição, instrução e organização.				
			(Inserir Ilustração)			
			(Inserir Descrição)			
<b>Parte Final da Aula</b>						
		Arrumar o material, transição, instrução e organização.				
			(Inserir Ilustração)			
			(Inserir Descrição)			

		Desequipar e higienização pessoal.				

<b>Grupos de trabalho</b>

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

<b>Reflexão Crítica / Relatório da Aula:</b>
<b><u>Planeamento da aula</u></b>
<b><u>Instrução:</u></b>
<b><u>Gestão:</u></b>
<b><u>Clima:</u></b>
<b><u>Disciplina:</u></b>
<b><u>Decisões de ajustamento:</u></b>
<b><u>Aspetos positivos mais salientes:</u></b>
<b><u>Oportunidades de melhoria:</u></b>





## Apêndice 6 - Exemplo de ficha de avaliação.



DIREÇÃO-GERAL DE ESTABELECIMENTOS ESCOLARES  
DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO CENTRO  
ESCOLA SECUNDÁRIA C/ 3º CICLO D. DIAS  
R. Adriano Lucena - 3540-209 APOSTOL - Fone: 218601070  
3520-266 CDM/BA  
diresca@edn.sccn.dge.gov.pt

DISCIPLINA – EDUCAÇÃO FÍSICA		2º Período	DATA ____/____/20__
NOME _____			
Nº _____	Ano/Turma - _____	Encarregado de Educação: _____	
CLASSIFICAÇÃO FINAL		_____ % _____	
A PROFESSORA _____			

Lê atentamente todas as questões que te são colocadas e elabora respostas com a maior clareza possível. Bom trabalho!

### GRUPO I – PREENCHE OS ESPAÇOS EM BRANCO PARA COMPLETARES AS AFIRMAÇÕES.

#### Ginástica:

- Para realizar a cambalhota à frente é necessário aproximar o \_\_\_\_\_ ao peito.
- Na realização da cambalhota atrás, colocamos as mãos por cima dos ombros, com as palmas das mãos viradas para \_\_\_\_\_.
- No pino, as mãos são colocadas no solo à largura dos \_\_\_\_\_.
- O avião é um elemento de \_\_\_\_\_.
- No salto entre mãos, as \_\_\_\_\_ passam entre as \_\_\_\_\_.

#### Tag Rugby:

- O objetivo do jogo é marcar \_\_\_\_\_.
- Após lhe ser retirado o tag, o portador da bola tem \_\_\_\_\_ segundos para passar.
- A bola só pode ser passada para o \_\_\_\_\_ ou para \_\_\_\_\_.
- Quando o portador da bola rodopia ou protege o tag perante o defesa é \_\_\_\_\_.

Palavras-chave: lado; ombros; ensaio; mãos; três; falta; queixo; pernas; cima; trás; equilíbrio;

Colaborado por:



DIREÇÃO-GERAL DE ESTABELECIMENTOS ESCOLARES  
DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO CENTRO  
ESCOLA SECUNDÁRIA C/ 3º CICLO D. DIAS  
R. Adriano Lucena - 3540-209 APOSTOL - Fone: 218601070  
3520-266 CDM/BA  
diresca@edn.sccn.dge.gov.pt

### GRUPO II - IDENTIFICA AS AFIRMAÇÕES VERDADEIRAS E FALSAS. CORRIGE AS FALSAS.

2.1. A seqüência gímnica deve ser executada com paragens prolongadas entre os elementos, para a tornar fluida.

A. Verdadeiro  B. Falso

2.2. A ponte é um elemento de equilíbrio.

A. Verdadeiro  B. Falso

2.3. No Tag Rugby posso ficar com o tag do meu adversário.

A. Verdadeiro  B. Falso

2.4. No Tag Rugby posso correr com a bola na mão.

A. Verdadeiro  B. Falso

Colaborado por:

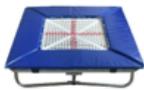


DIREÇÃO-GERAL DE ESTABELECIMENTOS ESCOLARES  
DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO CENTRO  
ESCOLA SECUNDÁRIA C/ 3º CICLO D. DIAS  
R. Adriano Lucena - 3540-209 APOSTOL - Fone: 218601070  
3520-266 CDM/BA  
diresca@edn.sccn.dge.gov.pt

### GRUPO III – FAZ A LEGENDA DAS IMAGENS.



R: \_\_\_\_\_



R: \_\_\_\_\_



R: \_\_\_\_\_



DIREÇÃO-GERAL DE ESTABELECIMENTOS ESCOLARES  
DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO CENTRO  
ESCOLA SECUNDÁRIA C/ 3º CICLO D. DIAS  
R. Adriano Lucena - 3540-209 APOSTOL - Fone: 218601070  
3520-266 CDM/BA  
diresca@edn.sccn.dge.gov.pt



R: \_\_\_\_\_



R: \_\_\_\_\_

Bom trabalho!  
A professora  
Cátia Eva

Colaborado por:



Colaborado por:



## **NORMAS PARA A ELABORAÇÃO DE TRABALHO**

**(alunos em isolamento)**

**Aluno:** Laura Pimentel    **Turma:** 7°C

**Disciplina** - Educação Física

**Tema do trabalho** - Ginástica de solo e de aparelhos

### **ESTRUTURA DO TRABALHO:**

✓ **Ginástica De Solo:**

- criar uma sequência gímnica e justificar as escolhas dos elementos gímnicos  
**(a sequência deve cumprir as normas que se encontram em anexo).**

✓ **Ginástica de Aparelhos:**

- Título de cada elemento abordado nas aulas (salto de eixo, salto entre mãos, salto em extensão com saída ventral e salto em extensão com saída dorsal), imagem ilustrativa e apresentação de 3 aspetos importantes a ter em consideração para realizar cada elemento.

### **ASPETOS RELATIVOS À FORMATAÇÃO:**

- Em powerpoint - com pouco texto nos slides (por tópicos);
- Tamanho do texto – mínimo 20 – Letra Arial;
- Títulos - a negrito (tamanho opcional);
- Espaçamento - 1,5;
- Justificar o texto.

### **INFORMAÇÕES ADICIONAIS:**

- ✓ O trabalho deve ser enviado para o mail: [catiaeva@esdomdinis.pt](mailto:catiaeva@esdomdinis.pt) , até dia **25 de fevereiro**;
- ✓ No nome do ficheiro: Nome do aluno\_7C\_EF\_Ginástica.

**Anexo:**

**Para a construção da sequência deverás escolher os elementos que consegues realizar, mesmo que tenha de ser com ajuda do professor:**

- 2 Cambalhotas (frente e à retaguarda);
- 1 Apoio Facial Invertido (pino);
- Roda;
- 1 Elemento de equilíbrio;
- 1 Elemento de flexibilidade;
- 2 Elementos de Ligação;
- 2 Elementos adicionais à tua escolha;

# **Anexos**

Anexo 1 – Tabela resumo das matérias a lecionar.

**TABELA RESUMO 3º CICLO E SECUNDÁRIO\_EDUCAÇÃO FÍSICA ENSINO REGULAR**

Área/Domínio	Subárea	Matérias	7º ano	8º ano	9º ano	10º ano	11º ano	12º ano
			5 matérias nível Introdução 1+1+3	6 matérias nível Introdução 1+1+4	5 matérias introdução e 1 elementar 2+1+1+2	5 matérias introdução e 1 elementar 2+1+1+2	4 matérias introdução e 2 elementar 2+1+1+2	3 matérias introdução e 3 elementar 2+1+1+2
Atividades Físicas	Jogos Desportivos Coletivos	Andebol	X			X		X
		Basquetebol	X		X		X	
		Futsal			X		X	
		Voleibol		X		X		X
	Ginástica	Solo	X	X	*****			
		Aparelhos						
		Ritmica	*****	*****	*****	*****	*****	*****
		Acrobática				X		X
	Atividades Rítmicas Expressivas	Dança	Leccionado na disciplina de CEA -Dança	Leccionado na disciplina de CEA -Dança				
		Danças Sociais			X	X	X	X
		Danças Tradicionais						
	Atletismo (Saltos/Lançamentos/Corridas/Marcha)		X		X		X	
	Patinagem	Patinagem		X				X
		Hóquei/Corridas						
		Patinagem Artística	*****	*****	*****	*****	*****	*****
	Raquetes	Badminton		X			X	
		Ténis de Mesa	X					
		Ténis					X	
	Atividades de Combate	Luta			X			
		Judo	*****	*****	*****	*****	*****	*****
Atividades de Exploração da Natureza	Orientação		X			X		
	Escalada		(selecionar 1)			(selecionar 1)		
Meio Aquático	Natação	*****	*****	*****	*****	*****	*****	
Jogos Tradicionais Populares							X	
Outras não incluídas nas Subáreas das AE		Bitoque/Tag Rugby	Corfebol	Basebol				
Aptidão Física			Desenvolver capacidades motoras evidenciando aptidão muscular e aptidão aeróbia, enquadradas na Zona Saudável de Aptidão Física do programa FITescola®, para a sua idade e sexo.					
Conhecimentos	Temas na tabela anexa		A	B	C	D	E	F

NOTA: Nos 7º e 8º anos, visto que na nossa escola já existe a disciplina de Complemento à Educação Artística – na área da Dança, a subárea das Atividades Rítmicas Expressivas é substituída por um jogo desportivo coletivo.

Co-financiado por:



Anexo 2 - Mapa de rotação de espaços.

	Segunda						Terça						Quarta						Quinta						Sexta															
	Pr	Turma	R	R	R	R	Pr	Turma	R	R	R	R	Pr	Turma	R	R	R	R	Pr	Turma	R	R	R	R	Pr	Turma	R	R	R	R										
8:30	BD	9ª PIEF-EF	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3								
8:45	FG	10 TC - EF	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3							
9:20	IR	11TD-DI	2	3	1	2	3	1																																
9:35																																								
9:30	BD	PIEF-EF	1	2	3	1	2	3	MC	7ªB-EF	1	2	3	1	2	3	MC	7ªA-EF	3	1	2	3	1	2	IR	11ª TCTD - DI	2	3	1	2	3	1	FG	9ªA - EF	3	Ex	1	2	3	Ex
9:40	FG	10 TC - EF	3	1	2	3	1	2	CC	11ªB - EF	2	3	1	2	3	1	FG	9ªB - EF	2	3	1	2	3	1	JN	8ªB - EF	1	2	3	1	2	3	SQ	12ªA-EF	1	2	3	Ex	2	3
10:20	IR	11TD-DI	2	3	1	2	3	1	JN	8ªB - CEAD	SD	SD	SD	SD	SD	JN	8ªB - EF	1	2	3	1	2	3	RM	10 TD PDG	SD	SD	SD	SD	SD	CC	11ªB - EF	2	3	Ex	1	1	2		
10:30																																								
10:30	FG	9ª B - EF	3	1	2	3	1	2	MC	8ªPI-EF	3	1	2	3	1	2	FG	9ªB - EF	2	3	Ex	1	2	3	JN	8ªB - EF	1	2	3	1	2	3	FG	10ªTIS - EF	3	1	2	3	1	2
10:40	JN	8ªA - EF	1	2	3	1	2	3	CC	11ªC - EF	2	3	1	2	3	1	IR	9ªC - EF	Ex	1	2	3	Ex	1	MC	10ªC-EF	2	3	1	2	3	1	SQ	12ªC-EF	1	2	3	1	2	3
	CC	10ªB-EF	2	3	1	2	3	1	SQ	11ªA-EF	1	2	3	1	2	3	SQ	12ªA-EF	1	2	3	Ex	1	2	RM	8C - CEAD	SD	SD	SD	SD	SD									
11:20	MC	7ªB-CEADT	SD	SD	SD	SD	SD	SD	JN	8ªA - CEAD	SD	SD	SD	SD	SD	JN	12 TMI - EF	3	Ex	1	2	3	Ex																	
11:30																																								
11:30	JN	8ªA-EF	1	2	3	1	2	3	MC	8ªPI-EF	3	1	2	3	1	2	FG	9ªA - EF	3	Ex	1	2	3	Ex	RM	8C - CEAD	3	Ex	1	2	3	Ex	FG	10ªTIS - EF	3	Ex	1	2	3	Ex
11:40	JN	12ª TD - EF	3	1	2	3	1	2	CC	10ª TD - EF	2	3	1	2	3	1	IR	9ªC - EF	Ex	1	2	3	Ex	1	BD	9ª PIEF	Ex	1	2	3	Ex	1	IR	9ª C - EF	Ex	1	2	3	Ex	1
	CC	10ªB-EF	2	3	1	2	3	1	SQ	11ªA-EF	1	2	3	1	2	3	MC	7ªB-EF	2	3	Ex	1	2	3	BD	9ª PIEF	Ex	1	2	3	Ex	1	CC	11ªC - EF	2	3	Ex	1	1	2
12:20	MC	7ªB-CEADT	SD	SD	SD	SD	SD	SD	JN	7ªC - CEAD	SD	SD	SD	SD	SD	SQ	12ªA-EF	1	2	3	Ex	1	2	IR	8ªC - EF	2	3	Ex	1	2	3	SQ	12ªC-EF	1	2	3	Ex	2	3	
12:30																																								
12:30	MC	10ªC - EF	1	2	3	1	2	3	CC	10ª TD - EF	2	3	1	2	3	1	MC	7ªB-EF	2	3	1	2	3	1	IR	8ªC - EF	2	3	1	2	3	1	CC	11ªC - EF	2	3	1	2	1	2
12:35									SQ	12ªC-EF	1	2	3	1	2	3	JN	8ªA - EF	1	2	3	1	2	3	JN	7ªC - EF	1	2	3	1	2	3	SQ	11ªA-EF	1	2	3	1	2	3
13:20																																								
13:25																																								
13:30																																								
13:40																																								
14:20																																								
14:30																																								
14:30	DM	12ª TD - JDC	2	3	1	2	3	1																																
14:35	RM	10ª TD - PDG	SD	SD	SD	SD	SD	SD																																
15:20																																								
15:25																																								
15:30	MC	8ªPI-EF	3	1	2	3	1	2	IR	8ªC - EF	2	3	1	2	3	1	DM	10ª TD - DI	3	1	2	3	1	2	CC	10ªB-EF	1	2	3	1	2	3	BD	11ªTCTD-JDC	1	2	3	1	2	3
15:35	RM	12ªTMI-EF	2	3	1	2	3	1	SQ	10ªA-EF	1	2	3	1	2	3	BD	12ªTD-DI	2	3	1	2	3	1	MC	8ªPI-DVS	2	3	1	2	3	1								
16:20	BD	12ªTD-DI	1	2	3	1	2	3	MC	10C-EF	3	1	2	3	1	2	BD	12ªTD-DI	2	3	1	2	3	1	RM	11ªTCTD-PDG	SD	SD	SD	SD	SD									
16:25	JN	11ªTDI	SD	SD	SD	SD	SD	SD																																
16:30	MC	8ªPI-EF	3	1	2	3	1	2	SQ	10ªA-EF	1	2	3	1	2	3	BD	12ªTD-DI	2	3	1	2	3	1	CC	10ªB-EF	1	2	3	1	2	3	RM	12ªTSTC-EF	3	1	2	3	1	2
16:35	BD	11ªTD-JDC	1	2	3	1	2	3	FG	10ªTD - JDC	2	3	1	2	3	1	DM	11ª TD - EF	3	1	2	3	1	2	MC	7A - EF	2	3	1	2	3	1	BD	11ªTCTD-FCT	2	3	1	2	3	1
17:20	DM	11ª TCTD - EF	2	3	1	2	3	1	MC	10C-EF	3	1	2	3	1	2									JN	11ªTD - PDG	SD	SD	SD	SD	SD	SQ	10ªA-EF	1	2	3	1	2	3	
17:25																																								
17:25	BD	11ªTD-JDC	1	2	3	1	2	3	FG	10ªTD - JDC	2	3	1	2	3	1	BD	11ªTCTD-JDC	1	2	3	1	2	3	BD	12ªTD-DI	3	1	2	3	1	2	SQ	10ªA-EF	1	2	3	1	2	3
17:30	DM	11ª TCTD - EF	2	3	1	2	3	1																JN	11ªTD - PDG	SD	SD	SD	SD	SD	BD	12ª TD-FCT	2	3	1	2	3	1		
18:15	FG	10ªTD - JDC	3	1	2	3	1	2																																
18:20																																								

- SQ Salomé Quinteiro
- CC Célia Costa
- FG Filipe Gerardo
- BD Bruno Domingos
- JN Joana Nogueira
- IR Ivo Rego
- MC Miguel Costa
- DM Daniel Matos
- RM Rita Milheiro

1ª Rotação: 17 setembro a 5 novembro (7 semanas)      3ª Rotação: 3 janeiro a 18 fevereiro (7 semanas)      5ª Rotação: 19 abril a 13 maio (4 semanas)  
 2ª Rotação: 8 novembro a 17 dezembro (6 semanas)      4ª Rotação: 21 fevereiro a 5 abril (7 semanas)      6ª Rotação: 16 maio a 9/15 junho (3/4 semanas)

## Anexo 3 - Ficha de autoavaliação.



DIREÇÃO GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES  
 DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO CENTRO  
 ESCOLA SECUNDÁRIA 2.º DE GRÁUO DE LISBOA  
 R. Adriano Lucas - Telef. 218 097020 - Fax 21807179  
 1620-014 COIMBRA  
 dserv@educardnet.pt

### FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO ENSINO BÁSICO

ANO LETIVO: 2021-2022

DISCIPLINA		ANO/TURMA:	
ALUNO		N.º	

A autoavaliação deve ser realizada com base no trabalho efetuado, sendo uma reflexão sobre o próprio desempenho, e que pode ser um meio eficiente de identificar e corrigir os aspetos menos positivos, promovendo uma autorregulação das aprendizagens.

É de toda a conveniência que respondas com o máximo de rigor e honestidade, pois só assim é possível apostar numa melhoria contínua do processo de avaliação. Para cada um dos itens abaixo apresentados, assinala com uma cruz apenas uma das opções, numa escala de Muito Bom/Bom/Suficiente/Insuficiente e no final dos itens atribui em cada critério a tua autoavaliação quantitativa global (0 a 5 valores), referente a cada período letivo.

CRITÉRIO DE AVALIAÇÃO	1.º P				2.º P				3.º P			
	MB	B	S	I	MB	B	S	I	MB	B	S	I
<b>A. CONHECIMENTO E MOBILIZAÇÃO - 25%</b>												
Interprete, mobilize e aplique os conhecimentos técnicos e as regras básicas das diferentes modalidades desportivas.												
Identifique os benefícios do exercício físico para a saúde.												
Realize com oportunidade e correção todas as tarefas propostas na aula (exercício crítico/jogo/seqüências/coreografias...).												
Desenvolva as capacidades motoras, evidenciando aptidão física global.												
Fui autónomo(a) e realizei as tarefas propostas, aplicando as regras de higiene e de segurança.												
Tendo em consideração o registado nos itens anteriores, indica a autoavaliação, numa escala de 0 a 5 valores.	A1=				A2=				A3=			

CRITÉRIO DE AVALIAÇÃO	1.º P				2.º P				3.º P			
	MB	B	S	I	MB	B	S	I	MB	B	S	I
<b>B. COMUNICAÇÃO E ORGANIZAÇÃO - 25%</b>												
Utilize linguagem técnica, adequada à disciplina/modalidade.												
Comunique eficazmente com os meus colegas, no sentido do êxito pessoal e do grupo.												
Demonstre organização e rigor em todas as tarefas propostas na aula (exercício crítico/jogo/seqüências/coreografias...).												
Colabore na organização espacial e material, para o desenvolvimento das tarefas propostas.												
Tendo em consideração o registado nos itens anteriores, indica a autoavaliação, numa escala de 0 a 5 valores.	B1=				B2=				B3=			

Elaborado por



CRITÉRIO DE AVALIAÇÃO	1.º P				2.º P				3.º P			
	MB	B	S	I	MB	B	S	I	MB	B	S	I
<b>C. PARTICIPAÇÃO E INTERAÇÃO - 25%</b>												
Fui assíduo(a) e pontual.												
Participei de forma empenhada nas tarefas propostas.												
Interagi, de forma positiva e proativa com os meus colegas e professor(a).												
Mantive uma relação cordial e colaborativa com colegas e professor(a).												
Participei de forma educada e respeitei as regras de funcionamento da disciplina.												
Tendo em consideração o registado nos itens anteriores, indica a autoavaliação, numa escala de 0 a 5 valores.	C1=				C2=				C3=			

CRITÉRIO DE AVALIAÇÃO	1.º P				2.º P				3.º P			
	MB	B	S	I	MB	B	S	I	MB	B	S	I
<b>D. AUTORREGULAÇÃO E INTERVENÇÃO - 25%</b>												
Fiz a regulação das aprendizagens, de acordo com os feedbacks recebidos.												
Tomei decisões, com base nas informações recebidas, no sentido de melhorar a minha prestação.												
Desenvolvi atitudes positivas face aos desafios colocados.												
Apresentei-me devidamente equipado, em todas as aulas.												
Tendo em consideração o registado nos itens anteriores, indica a autoavaliação, numa escala de 0 a 5 valores.	D1=				D2=				D3=			

**Classificação Final do 1.º P** \_  $(A1 \times 0,25) + (B1 \times 0,25) + (C1 \times 0,25) + (D1 \times 0,25) =$  \_\_\_\_\_

Assinatura do(a) Aluno(a): \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

**Classificação Final do 2.º P** \_  $(A2 \times 0,25) + (B2 \times 0,25) + (C2 \times 0,25) + (D2 \times 0,25) =$  \_\_\_\_\_

Assinatura do(a) Aluno(a): \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

**Classificação Final do 3.º P** \_  $(A3 \times 0,25) + (B3 \times 0,25) + (C3 \times 0,25) + (D3 \times 0,25) =$  \_\_\_\_\_

Assinatura do(a) Aluno(a): \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Elaborado por



Anexo 4 – Certificado de formação: Encontro(s) da Psicologia e da Educação.



17.FEBREIRO.2022 | 16:30 - 19:00

UNIVERSIDADE DA MAIA

# ENCONTRO(S) DA PSICOLOGIA E DA EDUCAÇÃO

## BRINCAR NO SÉC. XXI

**CERTIFICADO**

Certifica-se que  
Cátia Moreira Eva

participou On-line no **Encontro(s) da Psicologia e da Educação, Brincar no Séc. XXI**, que decorreu no dia 17 de fevereiro de 2022, no Auditório da Universidade da Maia – UMAIA.

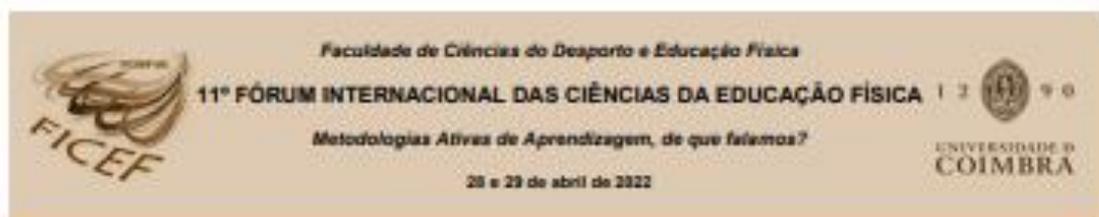
Pela comissão Organizadora  
Vera Coelho  
(Prof.ª Doutora Vera Coelho)

Mestrado em Psicologia Escolar e da Educação

*Anexo 5 - Certificado de formação: Programa de Educação Olímpica.*



*Anexo 6 - Certificado de formação: FICEF.*



## DIPLOMA

Cátia Moreira Eva apresentou o trabalho *O Tempo Potencial de Aprendizagem em aulas de Educação Física: Comparação entre modalidades desportivas coletivas e individuais* no 11º Fórum Internacional das Ciências da Educação Física, organizado pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Portugal.

Coimbra, 28 e 29 de abril de 2022

A coordenadora do MEEFEBS

Assinado por: **ELSA MARIA FERREIROS DA SILVA**  
Número de identificação: 09 033 011  
Data: 2022.04.29 13:09:21 +01:00

(Prof.ª Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

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

Anexo 7 - Certificado de formação: Leis do Jogo.

