



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

João Luís Antunes Martins Ribeiro

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO, DESENVOLVIDO
NA ESCOLA BÁSICA 2/3 MARTIM DE FREITAS, JUNTO DA
TURMA DO 8ºD, NO ANO LETIVO 2021-2022**

**“PERCEÇÕES DO PROFESSOR ESTAGIÁRIO E RESPETIVOS
ALUNOS, SOBRE A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO
CONTEXTO DA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ESTUDO
COMPARATIVO ENTRE OS TRÊS PERÍODOS LETIVOS”**

**Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física
nos Ensinos Básico e Secundário, orientada pelo Professor Doutor Artur
Manuel Romão Pereira e apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e
Educação Física da Universidade de Coimbra**

julho de 2022

João Luís Antunes Martins Ribeiro
2016223029

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO,
DESENVOLVIDO NA ESCOLA BÁSICA 2/3 MARTIM DE
FREITAS, JUNTO DA TURMA DO 8ºD, NO ANO LETIVO
2021-2022**

**“PERCEÇÕES DO PROFESSOR ESTAGIÁRIO E
RESPECTIVOS ALUNOS, SOBRE A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA
NO CONTEXTO DA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ESTUDO
COMPARATIVO ENTRE OS TRÊS PERÍODOS LETIVOS”**

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

**Orientador: Professor Doutor Artur
Manuel Romão Pereira**

COIMBRA

2022

Esta obra deve ser citada como:

Ribeiro, J. (2022). Relatório de Estágio Pedagógico, desenvolvido na Escola Básica 2/3 Martim de Freitas, junto da turma do 8ºD, no ano letivo 2021-2022. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

João Luís Antunes Martins Ribeiro, aluno nº 2016223029 do MEEFEBS da FCDEFUC, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no artigo nº 27-A, da secção V, do Regulamento Pedagógico da UC - Regulamento 321/2013, de 23 de agosto de 2013, alterado pelo Regulamento nº 400/2019, de 6 de maio.

DATA

João Luís Antunes Martins Ribeiro

Agradecimentos

Ao concluir uma etapa da minha vida, que considero ter-se iniciado muito antes de ingressar Mestrado ou na Licenciatura, reside o sentimento de realização. O percurso não foi feito de pétalas de rosas e contou com várias pedras no caminho, o que confere mais valor ao trabalho realizado e a quem me apoiou durante todo este tempo. A essas pessoas devo o meu maior agradecimento pela sua forma própria como me encaminhou e direcionou para o sucesso desta etapa:

Ao professor doutor Artur Romão, meu orientador da faculdade, pela frontalidade das suas críticas e elogios, que fizeram sentir que o trabalho estava a ser bem feito, mas que não é uma obra acabada e que merece ser aperfeiçoada.

À professora mestre Diana Melo, que durante este ano letivo foi a nossa referência e exemplo. Não foi fácil tentar acompanhar o seu ritmo de alta velocidade, mas foi sem dúvida um desafio muito positivo e que considero ter sido uma excelente decisão. Tenho a agradecer a disponibilidade total que manifestou para esclarecer qualquer dúvida e desfazer qualquer insegurança. Resta agradecer pela preocupação que sempre manifestou connosco, nunca deixando que fôssemos abaixo por um dia menos bom.

À minha colega de Núcleo de Estágio, Marisa, pelas palavras de motivação e pelo seu esforço.

Ao Grupo Disciplinar de Educação Física da Escola Básica 2, 3 Martim de Freitas, por nos terem acolhido e partilhado connosco o seu conhecimento e experiência.

À turma do 8ºD, que foram a primeira turma a quem dei aulas e me permitiram superar novos desafios e encontrar novas soluções. São uma turma bem-disposta e que gosta de Educação Física, o que tornou tudo mais agradável. Um agradecimento aos alunos do grupo-equipa de Atletismo e do 9ºF, que colocaram outros desafios, mas acima de tudo pela boa energia que transmitiram, proporcionando momentos muito bem dispostos.

À minha família, especialmente aos meus pais, Teresa e Luís, ao meu irmão, Francisco e à minha namorada, Sara, pelo apoio que me deram durante esta etapa. Um agradecimento especial pela paciência demonstrada, pois a minha disponibilidade não foi sempre a maior.

Resumo

O presente Relatório de Estágio apresenta uma reflexão crítica e fundamentada sobre o Estágio Pedagógico realizado na Escola Básica 2, 3 Martim de Freitas, acompanhando a turma do 8ºD durante o ano letivo 2021/2022. O Estágio Pedagógico objetivou a preparação para a prática docente e inseriu-se no Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensino Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. O relatório contempla três capítulos: Capítulo 1 - Caracterização; Capítulo 2 - Análise Reflexiva sobre a Prática Pedagógica; e Capítulo 3 - Aprofundamento do tema/problema. O desenvolvimento do Capítulo 2 sustentou-se no Guia de Estágio para 2021-2022, trabalhando sob quatro áreas de intervenção: Área 1 - Atividades de Ensino-Aprendizagem; Área 2 - Atividades de Organização e Gestão Escolar; Área 3 - Projetos e Parcerias Educativas; e Área 4 - Atitude Ético-Profissional. Cada uma destas áreas foi alvo de uma reflexão, que complementada pela bibliografia, permite-nos interpretar e refletir acerca do trabalho desenvolvido. Cada uma das áreas de intervenção apresentadas no presente relatório aborda as decisões e estratégias utilizadas, assim como as dificuldades e fragilidades sentidas. No final do relatório é apresentado um balanço da nossa prática pedagógica supervisionada. A importância e potencial formativo da prática pedagógica supervisionada são salientados neste relatório, com destaque para a influência da intervenção prática na formação dos futuros docentes de Educação Física. A realização do Estágio Pedagógico confere aos futuros professores a possibilidade de confrontarem o conhecimento teórico com a sua aplicação prática.

Palavras-chave: Educação Física; Estágio Pedagógico; Formação de Professores; Intervenção Pedagógica; Reflexão Crítica.

Abstract

This Internship Report presents a critical and grounded reflection on the Pedagogical Internship held at Escola Básica 2, 3 Martim de Freitas, accompanying the 8th D class during the 2021/2022 school year. The Pedagogical Internship aimed at preparing for teaching practice and was part of the Master's in Physical Education Teaching in Basic and High School Education at the Faculty of Sport Sciences and Physical Education at the University of Coimbra. The report includes three chapters: Chapter 1 - Characterization; Chapter 2 - Reflective Analysis on Pedagogical Practice; and Chapter 3 - Deepening of the theme/problem. The development of Chapter 2 was based on the Internship Guide for 2021-2022, working under four areas of intervention: Area 1 - Teaching-Learning Activities; Area 2 - School Organization and Management Activities; Area 3 - Educational Projects and Partnerships; and Area 4 - Ethical-Professional Attitude. Each of these areas were subject of reflection, which, complemented by the bibliography, allows us to interpret and reflect on the work developed. Each of the intervention areas presented in this report includes the decisions and strategies used, as well as the difficulties and weaknesses felt. At the end of the report, an overview of our supervised pedagogical practice is presented. The importance and formative potential of supervised pedagogical practice are highlighted in this report, with emphasis on the influence of practical intervention in the training of future Physical Education teachers. The experience of the Pedagogical Internship gives to future teachers the possibility of confronting theoretical knowledge with its practical application.

Keywords: Critical Reflection; Pedagogical Internship; Pedagogical Intervention; Physical Education; Teacher Training.

Lista de Siglas e Abreviaturas

AEMF - Agrupamento de Escolas Martim de Freitas

AF - Avaliação Formativa

AFI - Avaliação Formativa Inicial

ApS - Aprendizagem em Serviço

AS - Avaliação Sumativa

CCDE - Coordenador do Clube de Desporto Escolar

CDE - Clube de Desporto Escolar

DE - Desporto Escolar

E-A - Ensino-Aprendizagem

EB 2/3 MF - Escola Básica 2º e 3º ciclos Martim de Freitas

EF - Educação Física

EP - Estágio Pedagógico

FCDEF - Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

GDEF - Grupo disciplinar de Educação Física

GEDE - Grupo-Equipa de Desporto Escolar

IP - Intervenção Pedagógica

JDC - Jogos Desportivos Coletivos

MAIA - Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica

NE - Núcleo de Estágio

PFI - Plano de Formação Individual

PNEF - Programa Nacional de Educação Física

RE - Relatório de Estágio

RI - Regulamento Interno

TGfU - *Teaching Games for Understanding*

UE - Unidade de Ensino

Índice

Resumo.....	ix
Abstract	x
Lista de Siglas e Abreviaturas	xi
Índice de Anexos	xv
Índice de Quadros.....	xvi
Índice de Tabelas.....	xvii
Introdução	1
Capítulo 1 - Contextualização	3
1. História de Vida	3
2. Plano de Formação Individual	4
2.1 Perfil Geral de Desempenho do Professor.....	4
2.2 Fragilidades de Desempenho.....	8
3. Contextualização da prática desenvolvida	12
3.1 Agrupamento de Escolas Martim de Freitas	12
3.2. Escola Básica 2, 3 Martim de Freitas	12
3.3 Recursos Espaciais e Materiais para a disciplina de Educação Física	13
3.4 Educação Física da EB 2/3 MF	14
3.5 Caracterização da turma do 8ºD	14
Capítulo 2 - Análise Reflexiva sobre a Prática Pedagógica	17
Área 1 – Atividades de Ensino-Aprendizagem.....	17
1. Planeamento	17
2. Realização.....	30
3. Avaliação.....	42
Área 2 – Atividades de Organização e Gestão Escolar	48
Área 3 – Projetos e Parcerias Educativas	51
1.1 Mega Sustentável.....	51
1.2 Orientação em Educação Física	53
Área 4 – Atitude Ético-Profissional.....	54
Capítulo 3 - Aprofundamento de tema/problema (AT/P)	59
1. Introdução.....	60
2. Metodologia	61
3. Participantes	62
4. Instrumentos e Procedimentos	62

5. Resultados e Discussão	63
6. Conclusão	76
7. Referências Bibliográficas	77
Reflexão Final.....	79
Referências Bibliográficas	82
Anexos	87

Índice de Anexos

Anexo I - Localização das escolas do A.E. Martim de Freitas	88
Anexo II - Calendarização das rotações pelos espaços	88
Anexo III – Espaços de aula de EF.....	89
Anexo IV – Ficha Individual de aluno	89
Anexo V – Matérias prioritárias por espaço	90
Anexo VI- Matérias a abordar em cada ano de escolaridade.....	91
Anexo VII – Calendarização Anual.....	92
Anexo VIII – Modelo do Plano de Aula	93
Anexo IX – Modelo de Reflexão Crítica da Aula	94
Anexo X – Critérios de Avaliação de Educação Física.....	95
Anexo XI – Instrumentos de Avaliação por matéria	97
Anexo XII – Grelha de Combinação dos Níveis de Desempenho por Especialidade	102
Anexo XIII – Grelha de Combinação dos Níveis de Desempenho na Aptidão Física	103
Anexo XIV – Grelha de Combinação dos Níveis de Desempenho das Atividades Físicas	104
Anexo XV – Ficha de Avaliação Coparticipada de Aptidão Física	105
Anexo XVI – Ficha de Autoavaliação.....	107
Anexo XVII – Ficha de Avaliação Coparticipada de Ginástica de Solo e.....	109
Ginástica de Aparelhos.....	109
Anexo XVIII – Certificado de Participação no Workshop Compreender Autismo ...	110
Anexo XIX – Questionário de Intervenção Pedagógica – professor.....	111
Anexo XX - Questionário de Intervenção Pedagógica – alunos	114
Anexo XXI – Certificado de Participação no 11º Fórum Internacional das Ciências da Educação Física	116
Anexo XXII – Certificado de Participação no projeto Olimpíada Sustentada: ninguém deve ser deixado para trás	117

Índice de Quadros

Quadro 1: Avaliação Sumativa: Níveis de Desempenho por matéria.....	45
---	----

Índice de Tabelas (Tema-Problema)

Tabela 1: Dimensão Instrução - Médias das respostas dos Alunos e resposta do Professor Estagiário nos 3 Períodos.....	64
Tabela 2: Dimensão Instrução - Diferença das Percepções dos Alunos entre Períodos e Teste de Wilcoxon.....	66
Tabela 3: Dimensão Planeamento e Organização - Médias das respostas dos Alunos e resposta do Professor Estagiário nos 3 Períodos.....	67
Tabela 4: Dimensão Planeamento e Organização - Diferença das Percepções dos Alunos entre Períodos e Teste de Wilcoxon.....	69
Tabela 5: Dimensão Clima - Médias das respostas dos Alunos e resposta do Professor Estagiário nos 3 Períodos.....	70
Tabela 6: Dimensão Clima - Diferença das Percepções dos Alunos entre Períodos e Teste de Wilcoxon.....	71
Tabela 7: Dimensão Disciplina - Médias das respostas dos Alunos e resposta do Professor Estagiário nos 3 Períodos.....	72
Tabela 8: Dimensão Disciplina - Diferença das Percepções dos Alunos entre Períodos e Teste de Wilcoxon.....	73
Tabela 9: Dimensão Avaliação - Médias das respostas dos Alunos e resposta do Professor Estagiário nos 3 Períodos.....	74
Tabela 10: Dimensão Avaliação - Diferença das Percepções dos Alunos entre Períodos e Teste de Wilcoxon.....	75
Tabela 11: Diferença entre as Percepções dos Alunos e Professor Estagiário em cada Período letivo.....	75

Introdução

O presente Relatório de Estágio (RE) pretende apresentar a reflexão crítica sobre a prática do Estágio Pedagógico (EP), realizado na Escola Básica 2, 3 Martim de Freitas (EB 2/3 MF), no ano letivo 2021/2022. O relatório insere-se no Mestrado em Ensino em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física (FCDEF) da Universidade de Coimbra.

O EP é o culminar do ciclo de estudos do MEEFEBS, constituindo um papel muito grande no estabelecimento de uma ligação entre a teoria e a prática. A natural ausência de experiência e irregularidade das expectativas são confrontadas com a realidade durante este ano letivo. O EP permite vivenciar e experienciar diferentes práticas pedagógicas, confrontando-nos com oajuizamento e adequação destas. A oportunidade de acompanharmos uma turma durante um ano letivo confronta-nos com problemas variados e inseridos num contexto específico, em que a experiência é essencial para optar pela melhor abordagem.

Siedentop (2008) diz-nos que o primeiro ano no papel de professor promove o aparecimento de vários problemas, nomeadamente na tomada de decisões. A formação dos professores centra-se na promoção de participação prática dos futuros professores, adquirindo conhecimentos sobre o ensino (Borko, 2004). A aprendizagem dos professores ocorre de várias maneiras, seja nas aulas, na comunidade escolar, ou no seu processo de formação específica.

A realização deste RE consiste no relato e reflexão das nossas vivências ao longo do EP, contextualizando cada uma delas de acordo com a sua Área e Dimensão. O mesmo englobará o conjunto de experiências, inseguranças e aprendizagens desenvolvidas com o EP. No documento constará a reflexão sobre o trabalho desenvolvido individualmente e pelo Núcleo de Estágio (NE) de Educação Física (EF) da EB 2/3 MF. O documento terá um importante relevo para a continuidade do nosso desenvolvimento científico e profissional, constituindo uma referência de experiências para o futuro.

Capítulo 1 - Contextualização

1. História de Vida

Toda a minha vida manteve uma ligação com o Desporto e a EF. Esta ligação sempre me marcou e identificou. O gosto pela prática de Atividade Física e pelo Desporto surgiu com a entrada no 1º Ciclo do Ensino Básico, expressando esse interesse através do suor transportado para as salas de aula após o recreio.

O meu interesse surge durante o 2º ano de escolaridade, quando começo a jogar Futebol em todos os minutos disponíveis do recreio. Como muitas crianças, não fui exceção ao sonho de ser futebolista. Neste ano, os meus pais inscreveram-me na Natação e tive um curto percurso na modalidade. Aquele momento da semana, era agradável pelo professor e colegas, tornando aquela vivência mais apelativa. O meu gosto pela Natação nunca foi o maior, pois, anos mais tarde, já no 6º ano de escolaridade, ao mudar de professor, perdi o interesse na prática, não me revendo na sua vertente competitiva.

É neste ano que experimento uma nova modalidade, o Voleibol. O mesmo professor que me ensinou a nadar é aquele que me convida a experimentar um treino de uma modalidade sobre a qual pouco sabia e sem grande interesse prévio. Se a expectativa inicial era nula, no final, no 12º ano, 7 anos depois, adquiri um gosto e prazer muito grande pela prática da modalidade. As características da sua aprendizagem e a forma como a interação entre os colegas e o professor ocorria, tornavam os treinos nos momentos de aprendizagem mais prazerosos da semana.

O surgimento do interesse pelo Voleibol não apagou a vontade em praticar Futebol. No 8º ano de escolaridade tive a primeira oportunidade de praticar Futebol como federado e experimentar aquela realidade durante 5 anos. A realidade do jogo de Futebol foi algo que sempre me atraiu e envolveu, e a conjugação com a prática de Voleibol permitia-me comparar ambas as realidades e ambientes.

Ambas as experiências foram muito satisfatórias e conciliáveis, saindo muitas vezes de um treino para o outro, sem condicionar a sua prática. A oportunidade de praticar simultaneamente uma modalidade no Desporto Escolar (DE) e outra enquanto federado, permitiu-me construir várias reflexões e transferir formas de estar e comportamentos de um lado para o outro. O ambiente do DE foi muito positivo, permitindo-me interagir com colegas de vários escalões, ter vários capitães, até eu ser um deles e, compreender toda a

dinâmica positiva dos Campeonatos Regionais de DE, onde se verificava uma evolução enorme por parte de todos os alunos.

A disciplina de EF sempre me interessou, independentemente de praticar várias modalidades, sentia-me bem naquelas aulas, encontrando sempre uma oportunidade de ser melhor. Tive vários professores, alguns dos quais cujos ensinamentos ainda recordo. A diferenciação da EF em relação às restantes disciplinas é algo que me cativou sempre.

O gosto precoce pelo Desporto e pela EF direcionou-me para Ciências do Desporto, na Universidade de Coimbra. Ao longo da licenciatura, mantive a prática desportiva durante um ano, abdicando posteriormente. Durante a licenciatura tive a oportunidade de realizar um estágio num clube de Futebol, mantendo a minha ligação ao desporto federado. Esta oportunidade colocou-me em dúvidas sobre o 2º Ciclo do Ensino Superior, uma vez que a porta para o treino ficou entreaberta. Apesar disso mantive-me fiel ao meu interesse mais antigo e ingressei no MEEFEBS. O objetivo de ser professor de EF era antigo, mas a decisão não foi sempre muito clara, pois sentia que para o ser tinha de me confrontar com algumas das minhas inseguranças. No final, a ultrapassagem das minhas inseguranças foi também um fator de incentivo a ingressar no MEEFEBS e querer ser professor de EF.

2. Plano de Formação Individual

O Plano de Formação Individual (PFI) permitiu estabelecer uma relação entre as nossas expectativas iniciais e o Perfil Geral de Desempenho do Professor. A partir da sua realização conseguimos formar uma imagem mais completa sobre os deveres e exigências colocados aos professores.

A elaboração do documento consciencializou-nos para aquelas que poderiam ser as nossas limitações e fragilidades, definindo objetivos de aperfeiçoamento.

2.1 Perfil Geral de Desempenho do Professor

O documento do PFI conduziu à análise e reflexão do Perfil Geral de Desempenho do Professor (Decreto de Lei 240/2001, 2001). No decreto são indicados os deveres e competências essenciais para a formação do Perfil Geral de Desempenho do Professor para 4 dimensões: Dimensão profissional, social e ética, Dimensão de

desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e, Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

2.1.1 Dimensão Profissional, Social e Ética

À luz do Decreto-Lei 240/2001, a profissão docente acarreta responsabilidades éticas para consigo e para os seus alunos, sustentadas pelo seu desenvolvimento e formação profissional.

O professor, enquanto profissional deve estar inteirado das orientações de política educativa e deve promover o ensino, como a sua função específica, procurando desenvolver o seu conhecimento apoiado na investigação e reflexão

A atividade docente, exercida nas escolas, assume responsabilidades comuns, assegurando e proporcionando a inclusão de todos os alunos, promovendo a aprendizagem por parte de todos os alunos. É um dever social dos professores, proporcionar a todos os alunos o seu desenvolvimento integral, sustentado, não apenas nas matérias, mas também em atitudes e valores sociais e éticos. O desenvolvimento dos alunos deverá respeitar a sua identidade individual e cultural, recaindo ao professor assegurar o bem-estar dos mesmos em todos os contextos. O Decreto-Lei 55/2018 indica que todos os alunos devem ter acesso ao currículo e a realizar aprendizagens em sala de aula. Para que sejam desenvolvidas as aprendizagens, o professor deverá definir estratégias para que se encontre a melhor solução. As adaptações para as aprendizagens dos alunos deverão comprometer o mínimo possível as aprendizagens previstas nos documentos curriculares.

O professor deve promover a aprendizagem dos alunos numa dimensão social, desenvolvendo a sua autonomia e inclusão na sociedade, iniciando pela comunidade escolar. No Decreto-Lei 55/2018 está presente a ideia de que a escola deverá ser inclusiva, promovendo as melhores aprendizagens a todos os alunos. O desenvolvimento das suas competências deverá objetivar o exercício de uma cidadania ativa. Para o efeito, o desenvolvimento curricular dos alunos deverá ser adequado aos seus contextos específicos e necessidade

As responsabilidades dos professores, enquanto um exemplo para os alunos, assumem dimensões maiores do que apenas o ensino dos programas. O professor deve

ser um exemplo de atitudes para com toda a comunidade escolar, devendo apresentar comportamentos adequados.

2.1.2 Dimensão de Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem

O professor, enquanto promotor de aprendizagens inseridas no currículo, deverá sustentar-se em critérios de rigor científico e metodológico, corretamente fundamentadas. Desta forma promove aprendizagens inseridas nos objetivos do projeto curricular de turma, desenvolvendo as competências essenciais identificadas.

A profissão docente implica a aplicação de saberes próprios, transversais e multidisciplinares adequados ao respetivo nível de ensino. Ao professor cabe aplicar corretamente a língua portuguesa, independentemente da sua área disciplinar.

Deverão ser promovidas situações de aprendizagem variadas e, ajustadas a cada situação específica. O professor deve promover atividades de aprendizagem diversificadas e sustentadas em diferentes suportes, nomeadamente pelas tecnologias de informação e comunicação (TIC). O desenvolvimento de competências de busca por informação, recorrendo da aplicação de competências de domínio das TIC, é um papel associado à multidisciplinaridade.

A individualidade dos alunos deverá ser sempre respeitada e considerada para o desenvolvimento do currículo da turma. Nem todos os alunos se desenvolvem no mesmo espaço temporal, adequando-se a aplicação de estratégias pedagógicas diferenciadas que permitam o sucesso e realização de cada um, tendo em conta a diversidade das sociedades e a individualidade de cada aluno. O professor deve manipular as ferramentas pedagógicas que tem disponíveis para proporcionar o desenvolvimento dos alunos. Deverá ainda procurar adequar as suas estratégias e estilos de ensino de acordo com os conteúdos, tarefas e necessidades reais dos alunos.

O professor deve utilizar a avaliação, nas suas diferentes aplicações, como elemento promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da sua própria formação. A avaliação pedagógica é direcionada para a melhoria das aprendizagens de todos os alunos (Fernandes, 2021).

2.1.3 Dimensão de Participação na Escola e de Relação com a Comunidade

O professor, enquanto parte da comunidade escolar, desempenha um papel de grande responsabilidade social e cívica. Cabe ao professor atribuir importância educativa aos saberes e práticas sociais em comunidade. A escola deve ser vista como essencial para o desenvolvimento social e cultural dos alunos, através das suas atividades e da cooperação com outras instituições.

O professor deve ser parte ativa no desenvolvimento do projeto educativo da escola e dos projetos curriculares, mostrando-se disponível para participar nas atividades de administração e gestão da escola. A cooperação entre docentes é fundamental para o sucesso dos projetos elaborados e desenvolvidos pela escola. Faz parte do perfil do professor, assumir uma atitude colaborativa com todos os intervenientes no processo educativo, fomentando o respeito mútuo entre docentes, alunos e encarregados de educação, estendendo-se a toda a comunidade envolvente.

2.1.4 Dimensão de Desenvolvimento Profissional ao longo da Vida

A formação do professor tem um carácter contínuo e inacabado, assente numa evolução constante. A experiência dos professores revela a capacidade de antecipar e preparar-se para os desafios que encontra, pelo que é de extrema importância que exista uma capacidade de refletir sobre estes desafios.

Inerente à profissão docente, o professor tem o dever de desenvolver ao máximo o seu conhecimento acerca dos conteúdos curriculares. O domínio dos conteúdos permite uma maior segurança na intervenção junto dos alunos, mas também na motivação dos mesmos.

O carácter contínuo do desenvolvimento profissional dos professores, especial importância à partilha de conhecimento entre os docentes, assim como ao acompanhamento do desenvolvimento dos conhecimentos científicos.

As fontes de reflexão permitem ao professor sustentar as suas decisões, considerando a informação proveniente da sua experiência, da investigação e do *feedback* dos colegas docentes.

2.2 Fragilidades de Desempenho

O momento da elaboração do PFI foi importante para nos enquadrarmos com aquelas que eram as nossas dificuldades. Nessa fase, os problemas sentidos foram surgindo com alguma frequência. Inicialmente prevíamos fragilidades na projeção de voz, algo que se revelou, mas não com o impacto esperado, não se revelando como uma das maiores fragilidades sentidas.

Num primeiro momento, as dificuldades foram-se sentindo na elaboração dos planos de aula, na escolha das tarefas, na preparação das transições e todas as situações a considerar durante a aula.

Durante as aulas seguintes surgiram dificuldades na operacionalização das Avaliações Formativas Iniciais e posteriormente nas Avaliações Sumativas.

Com o avançar do ano letivo, as fragilidades começaram a concentrar-se na captação da atenção da turma, necessitando de definir estratégias para assegurar as condições necessárias para os momentos de instrução.

2.2.1 Planeamento

A escola aplica um modelo multimatérias, o que promoveu a formação das primeiras dúvidas. No início do ano letivo, sentimos alguma indecisão em relação à tomada de decisões referentes ao planeamento, nomeadamente por algum desconhecimento relativo à operacionalização de aulas multimatérias.

A elaboração do plano anual levou a que fossem colocadas algumas questões relativas à organização e sequenciação dos conteúdos por matéria. Uma vez que pretendíamos introduzir os novos conteúdos quando os alunos estivessem preparados para progredir, foi difícil tomar decisões. Posteriormente, com um maior conhecimento acerca dos Instrumentos de Avaliação do grupo-disciplinar de Educação Física (GDEF), começámos a organizar os conteúdos em função dos itens a avaliar, combinando conteúdos técnicos com conteúdos táticos.

As dificuldades centradas na sequenciação dos conteúdos foram sentidas em todas as dimensões do planeamento, pois a indefinição dos conteúdos, dificultou a definição de estratégias e lógicas sequenciais na elaboração das Unidades de Ensino (UE) e dos Planos de Aula.

Uma vez que optámos por abordar os Jogos Desportivos Coletivos (JDC) através de jogos reduzidos ou condicionados, começaram a surgir dúvidas na manipulação das condicionantes. Para que a manipulação das condicionantes dos JDC fosse ao encontro dos objetivos propostos, foi necessário desenvolver conhecimentos táticos e culturais sobre as modalidades a abordar.

As fragilidades detetadas no planeamento das UE deveram-se à definição das expectativas, assim como nas medidas de ajustamento resultantes. A UE e a sua sequenciação de conteúdos deve ir ao encontro das necessidades dos alunos e a dificuldade residiu aí, em planear para todos os alunos. Nem sempre conseguimos proporcionar uma boa diferenciação pedagógica, conduzindo a um reajustamento da calendarização dos conteúdos.

No início do ano letivo, as fragilidades na elaboração dos Planos de Aula estavam associadas ao domínio dos conteúdos e ao conforto com a matéria a lecionar. Durante o EP foi realizado um esforço para conhecer melhor as matérias a abordar, de forma a beneficiar o processo de E-A e aumentar a nossa confiança nos momentos de instrução. O momento de aumentar a complexidade das tarefas foi um desafio, pois nem sempre a manipulação das tarefas conduziu aos objetivos previstos. A estratégia encontrada consistiu em introduzir pequenas condicionantes aos jogos condicionados, partindo de situações de jogo similares às já utilizadas.

Para além do domínio dos conteúdos para a seleção e criação de exercícios, a dificuldade maior na elaboração dos Planos de Aula residiu na organização da turma. A elaboração do plano considerava a organização dos alunos, assegurando o controlo do número de alunos por espaço, a antecipação das transições entre tarefas e a definição do ritmo e intensidade das tarefas. Estas fragilidades foram mais sentidas na escolha das tarefas do aquecimento, o que levou a uma menor variabilidade neste momento da aula. A opção por um aquecimento específico foi sempre um desafio, uma vez que a turma tem 28 alunos e sentíamos algumas inseguranças na transição para e após este tipo de tarefas.

Desta forma as nossas fragilidades na elaboração dos Planos de Aula residiram na relação entre a teoria e a operacionalização da aula.

2.2.2 Realização

Desde o início do ano letivo, a nossa Intervenção Pedagógica (IP) foi melhorando. No início do ano letivo, residia a sensação de que por vezes as nossas intervenções eram intervenções inócuas. Ou seja, as intervenções até podiam ser positivas e conter conteúdos bons e importantes para a aprendizagem dos alunos, no entanto, a informação nem sempre cumpriu o seu propósito.

No momento da elaboração do PFI, sentíamos pouca confiança e pouca eficiência na emissão de *feedback* cruzado. Esta fragilidade foi persistente durante o ano letivo, pois apesar de emitirmos *feedback* cruzado, a projeção de voz não beneficiou a sua eficiência.

A turma tem 28 alunos com necessidades diferentes, o que conduziu a alguma dificuldade em fechar o ciclo de *feedback*. Ao corrigirmos um aluno, verificámos alguma situação por parte de outro aluno, perdendo o momento oportuno de fechar o ciclo de *feedback*.

A captação da atenção foi a fragilidade mais notória durante o ano letivo. Por vezes existiu a sensação de que não tínhamos o controlo da aula, embora a mesma estivesse organizada. Esta perceção resultou da dificuldade em captar a atenção dos alunos em alguns momentos. Nesses momentos a nossa intervenção não foi suficientemente enérgica e cativante, outras vezes foi excessivamente prolongada, o que dificultou a captação da atenção. Experimentámos diferentes estratégias, como o questionamento, inserir o nome dos alunos durante o discurso para captar a atenção, mudar o tom de voz e incluir os alunos na instrução.

As transições entre tarefas não foram sempre bem conseguidas, pois, por vezes, não existiu uma instrução clara para a preparação desses momentos. Nem sempre era definida qual a marcação ou local onde os alunos se iriam juntar, o que provocava alguma desorganização nestes momentos. Com o avançar do ano letivo, fomos antecipando estas situações, assegurando a melhor organização destes momentos e consequente aumento do tempo em tarefa.

Existiu, da nossa parte uma preferência por emitir *feedback* de forma mais individual ou dirigido a grupos pequenos, o que diminuiu o controlo das restantes tarefas e, em alguns casos, obrigou a que tivéssemos de repetir a mesma informação várias vezes.

Esta fragilidade poderá estar associada à colocação da voz, emitindo *feedback* aos alunos que estão mais próximos.

Outra fragilidade foi a utilização das demonstrações. Nem sempre nos sentimos confortáveis para realizar as demonstrações, ocorrendo alguns momentos em que estas não foram bem conseguidas, tendo optado mais vezes por escolhermos alunos para auxiliar nestes momentos. Os momentos de demonstração não foram fáceis de organizar, pois o posicionamento dos alunos em relação à demonstração nem sempre foram os mais indicados. A distância impedia a captação das instruções e componentes críticas, enquanto alguns alunos não tinham o melhor campo de visão.

2.2.3 Avaliação

A Avaliação foi uma dimensão onde sentimos muitas fragilidades, devido à dificuldade de controlar a organização da aula, emitir *feedback* e recolher informações avaliativas em simultâneo. A realização das Avaliações Formativas Iniciais foi um processo difícil, pois ao procurarmos observar os alunos, sentimos que estávamos a perder o controlo das tarefas e que estávamos a circular menos.

A Avaliação Formativa foi uma das nossas fragilidades, pois apesar de, em cada aula, elaborarmos uma reflexão sobre os alunos da turma, não existiram muitos momentos onde se pretendeu observar determinado conteúdo. Nem sempre os momentos de Avaliação Formativa foram bem definidos.

A observação dos itens dos Instrumentos de Avaliação é uma das fragilidades mais sentidas. A estratégia encontrada foi a conciliação com a Avaliação Formativa, recolhendo alguma informação avaliativa antes da aula de Avaliação Sumativa, facilitando o seu preenchimento.

Durante as aulas procurámos utilizar uma ferramenta para a Avaliação Sumativa de Ginástica de Solo e Ginástica de Aparelhos. Cada aluno tinha uma ficha de Avaliação Coparticipada, onde os alunos deveriam assinalar o que já cumpriam, por nossa indicação. O instrumento foi positivo pois os alunos estavam totalmente esclarecidos sobre a Avaliação Sumativa destas matérias. No entanto, o seu preenchimento foi onde existiu maiores fragilidades. Os alunos preenchiam de acordo com a sua perceção, conferindo uma referência para o professor, mas requerendo uma nova observação.

A aplicação dos Critérios de Avaliação foi um desafio, nomeadamente na compreensão de cada critério. Estes deveriam estar claros na nossa mente, para que a sua explicação aos alunos fosse também clara. Os Critérios de Avaliação sustentam-se no projeto MAIA (Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica), construindo os seus critérios em função dos documentos das Aprendizagens Essenciais e no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

3. Contextualização da prática desenvolvida

3.1 Agrupamento de Escolas Martim de Freitas

A caracterização do Agrupamento de Escolas foi elaborada recorrendo às informações fornecidas pelo documento do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Martim de Freitas (AEMF) 2016/2019, disponibilizado na página do Agrupamento.

O AEMF está instalado numa zona urbana, social e economicamente favorecida, tendo sido constituído em 2003. As escolas pertencentes ao Agrupamento são: a Escola Básica 2/3 Martim de Freitas, a Escola Básica 1 de Montes Claros, o Jardim de Infância de Montes Claros, a Escola Básica 1 de Santa Cruz, a Escola Básica 1 dos Olivais, a Escola Básica 1 da Conchada, Escola Básica 1 de Coselhas, e o Jardim de Infância dos Olivais. Para além destas escolas, o AEMF é também responsável pela colocação de professores no Centro Educativo dos Olivais, seguindo um protocolo estabelecido com o Ministério da Justiça. O Agrupamento tem também a responsabilidade de assegurar o apoio e acompanhamento aos jovens internados no Hospital Pediátrico de Coimbra a frequentar o 2º e 3º Ciclos de ensino (Anexo I - Localização das escolas do A.E. Martim de Freitas).

3.2. Escola Básica 2, 3 Martim de Freitas

A EB 2/3 MF é constituída por seis blocos: A, B, C, D, E, R e pelo Pavilhão gimnodesportivo Rosa Mota. A escola abrange um Centro de Formação Minerva que permite responder às necessidades de formação por parte do pessoal docente e não docente.

Aos blocos A, B e E estão destinadas as salas de aula, sendo que no bloco E está localizado o auditório da escola. O bloco C engloba os serviços escolares, como a secretaria, o SASE, a Biblioteca, a direção e o Centro de Formação Minerva. O bloco D engloba salas de aula, a sala de professores, a sala de diretores de turma e a sala de atendimento aos Encarregados de Educação. O bloco R contempla o refeitório, o bar e a reprografia.

A escola engloba: laboratórios, salas de TIC, salas de Educação Visual, sala de Dança e de Música. O estado de conservação e manutenção dos blocos é satisfatório.

3.3 Recursos Espaciais e Materiais para a disciplina de Educação Física

Os recursos espaciais estão divididos em dois grupos de espaços durante o período temporal de 3 semanas. Durante cada rotação, as turmas do 2º Ciclo ocupam 3 espaços e as turmas do 3º Ciclo os restantes três. Em caso de chuva, as turmas no espaço exterior, seguirão uma sequência de prioridade dentro do grupo de espaços onde está inserido. Isto significa que se o espaço livre no pavilhão pertencer à rotação do 2º Ciclo, uma turma do 3º Ciclo só poderá ocupar esse espaço se não existir nenhuma turma do 2º Ciclo para ocupar e vice-versa (Anexo II - Calendarização das rotações pelos espaços).

A escola tem 6 espaços para as aulas de EF (Anexo III – Espaços de aula de EF), sendo o espaço 6 destinado em permanência para o 2º Ciclo e o espaço 5 para o 3º Ciclo. O espaço 1 corresponde a 2/3 da nave do pavilhão; o espaço 2 corresponde a 1/3; o espaço 3 corresponde à sala de Ginástica; o espaço 4 corresponde ao campo ao lado do edifício do pavilhão; e os espaços 5 e 6 correspondem a espaços exteriores junto aos blocos de 3º e 2º Ciclos respetivamente.

- O espaço 1 engloba uma baliza e 3 tabelas de Basquetebol.
- O espaço 2 engloba uma baliza e 3 tabelas de Basquetebol.
- O espaço 3 está destinado às matérias de Ginástica de Solo e Aparelhos, sendo o local onde estão armazenados os colchões de queda, tapetes e aparelhos. Existe um espelho na sala.
- O espaço 4 inclui um campo de Futsal e Andebol, com dois campos de Basquetebol e uma zona anexa com uma tabela de Basquetebol. Para além disso, existem duas caixas de areia destinadas às matérias de Salto em Comprimento e Triplo Salto.

→ O espaço 5 inclui um campo de Futsal e Andebol, um campo de Basquetebol e uma zona anexa com uma rampa que pode ser utilizada.

→ O espaço 6 inclui um campo de Futsal e Andebol.

O material existente é suficiente para a lecionação da maioria das matérias, ainda assim, para que este fosse gerido de forma organizada, a sua utilização era racionalizada pela definição das matérias prioritárias por espaço.

3.4 Educação Física da EB 2/3 MF

O Grupo Disciplinar é uma estrutura complementar de apoio ao respetivo Departamento Curricular. Deste modo, é constituído pelos docentes por todos os docentes dessa disciplina.

Deverão ser realizadas reuniões de Grupo Disciplinar ordinariamente, no tempo de horário de cada docente. As reuniões ocorreram após as reuniões do Conselho Pedagógico e sempre que o coordenador do Grupo Disciplinar considerou necessário reunir, emitindo a convocatória para os restantes docentes.

O GDEF foi coordenado pelo professor Rui Silva, que é também o coordenador do Departamento de Expressões. As reuniões ocorreram, normalmente, às quartas-feiras, sempre que existiu a necessidade de debater algum assunto ou apresentar os temas abordados em Conselho Pedagógico.

Estivemos presentes nas reuniões, tomando conhecimento das intervenções e procedimentos. Esta presença alargou a visão quanto às tarefas desempenhadas pelos professores e papel das reuniões.

O GDEF foi por 8 professores, tendo ocorrido uma troca de professor durante o decorrer do 1º Período.

3.5 Caracterização da turma do 8ºD

A turma do 8ºD é constituída por 28 alunos, 17 do sexo feminino e 11 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 13 e 14 anos, iniciando o ano letivo entre os 12 e 13 anos.

Na turma do 8º D existem dois alunos a usufruírem de medidas universais e seletivas. Um aluno apresenta perturbações ao nível da leitura (dislexia) e da escrita

(disortografia) e a um diagnóstico de hiperatividade e déficit de atenção (PHDA). Outra aluna, apresenta perturbação da aprendizagem ao nível da leitura (dislexia) de grau moderado. Na aula de EF, as medidas adaptativas e inclusivas aplicadas consistiram na criação de contextos mais favoráveis para a captação da atenção destes alunos. As estratégias mais utilizadas foram o questionamento frequente, o posicionamento estratégico destes alunos e a ponderação no momento da formação dos grupos de trabalho durante as aulas.

A turma apresenta uma relação entre si muito positiva, não existindo qualquer mal-estar na formação de grupos. Alguns alunos são bastante competitivos, o que tem de ser gerido para evitar que resulte em perturbações ao bom funcionamento das aulas.

A generalidade dos alunos apresenta um bom desempenho motor. Todos os alunos são empenhados e interessados. Nas aulas de segunda-feira é necessário um cuidado acrescido com os momentos de instrução, pois esta é a última aula do dia e existe alguma excitação acumulada que dificulta a captação da atenção. Apesar de não ser fácil captar a atenção, os alunos apresentam alguma impaciência para realizar as tarefas, estando interessados em realizar a aula.

A ficha individual de aluno (Anexo IV – Ficha Individual de aluno) permitiu interpretar os interesses dos alunos relativamente à aula de EF, a sua prática extra curricular e problemas de saúde. Do seu preenchimento verificou-se que as matérias que os alunos estão mais interessados em abordar nas aulas de EF são: Badminton, Natação e Futebol, seguindo-se Escalada, Orientação, Canoagem e Ginástica. A modalidade mais praticada em contexto extra curricular é a Natação, existindo um total de 14 alunos a praticar uma modalidade fora da escola. Foi possível verificar que existem 3 alunos com asma e que 2 alunos tomam o pequeno-almoço a meio da manhã e outros dois não o tomam de forma regular.

Capítulo 2 - Análise Reflexiva sobre a Prática Pedagógica

Área 1 – Atividades de Ensino-Aprendizagem

Quina (2009) identifica três grandes tarefas associadas à lecionação em EF: preparação, realização e análise e avaliação do produto e do processo de ensino. Seguindo esta interpretação, Bento (2003) considera que estas três tarefas constituem ciclos contínuos. O professor prepara o ensino, leciona as aulas, analisa e avalia as aprendizagens dos alunos e a sua própria IP, terminado o ciclo, o professor, em resposta aos resultados obtidos, prepara novamente o ensino e assim continuamente (Quina, 2009).

A partir desta interpretação, atribuímos à preparação o momento do planeamento, sendo a realização a sua aplicação e reflexão constante, terminando o ciclo na Avaliação das aprendizagens dos alunos e dos resultados práticos das estratégias e abordagens utilizadas pelo professor.

Neste capítulo iremos refletir de forma crítica sobre a nossa IP, apresentando as nossas fundamentações e objetivos durante o planeamento. Posteriormente abordaremos o momento da aplicação do planeamento, as aulas, e a sua reflexão e importância para o ajustamento constante do planeamento. O capítulo terminará com a reflexão sobre os momentos de Avaliação, as dificuldades sentidas, o seu efeito prático nas decisões posteriores e nos alunos.

1. Planeamento

O planeamento requereu uma análise ao contexto em que estávamos inseridos. Partindo dessa análise procurámos junto dos documentos de referência, ajustar-nos à caracterização feita. A IP é antecedida pelas tarefas de planeamento, seguindo-se o confronto com a situação real de ensino, pois as aprendizagens registadas pelos alunos dependem na sua grande maioria das aulas e de tudo o que se faz e acontece com os alunos e professor (Bento, 1987).

Na elaboração do planeamento surgem algumas das principais dificuldades sentidas pelos professores estagiários de educação física durante o seu ano de estágio. Os professores estagiários enfrentam uma realidade desconhecida, procurando superar as suas dificuldades ao longo do ano letivo (Inácio et al., 2014).

Bento (2003) considera o planejamento em EF como a organização do processo de ensino e aprendizagem. Assim, o professor planifica respeitando os objetivos, conteúdos e método, de acordo com as características pessoais, dos alunos, espaciais e materiais.

O planejamento funciona como ligação entre os objetivos referentes ao ensino e aos programas das disciplinas e a sua aplicação prática. O professor toma a decisão acerca do que pretende alcançar com o ensino e como o pretende fazer, resultando numa dupla planificação, uma primeira na concepção do plano e outra na realidade. Deste modo, verifica-se uma sequência de ações associadas aos diferentes momentos do planejamento: elaboração do plano, realização do plano, controlo do plano e confirmação ou alteração do plano (Bento, 2003).

O planejamento deve ser flexível e funcionar como modelo de atuação didático-metodológico, não limitando as ações do professor ao que está pré-determinado e permitindo a consideração de várias alternativas (Bento, 2003).

Macfadyen (2010) identifica a função do planejamento como o desenvolvimento de um ambiente seguro para a aprendizagem dos alunos. Quanto mais decisões e possibilidades tiverem sido consideradas pelo professor durante o planejamento, mais fácil será reagir aos problemas que vão surgindo. Fica visível a importância da ligação entre o planejamento e a realidade, uma vez que o primeiro deve servir de referência, mas sem limitar a ação do professor perante o inesperado.

Quina (2009) refere que na preparação do ensino, existem muitas tarefas e documentos a serem elaborados pelo professor, exigindo tomada de decisão sobre aquilo que são os objetivos para as aulas e o que deve ser feito para os alcançar.

1.1 Plano Anual

O plano anual deve resultar de uma reflexão direcionada para um ensino eficiente e servir como referência para a ação e decisões do professor ao longo do ano letivo. O plano anual é o ponto de partida do planejamento e preparação do ensino, apresentando o domínio dos objetivos e as reflexões sobre a organização das aulas durante o ano letivo (Bento, 2003).

Ao considerarmos o Plano Anual como o ponto de partida do planejamento, iniciámos com a caracterização e análise do meio e da escola. A caracterização do meio

e da escola pretendeu definir o contexto da escola, partindo da sua localização para as características físicas e os seus alunos. Como ponto de partida, para ficarmos a conhecer melhor este contexto, participámos na reunião de receção aos professores novos na escola, presidida pelo Senhor Diretor Alberto Barreira. Esta reunião foi importante para nos transmitir a dimensão da escola e do agrupamento em que se insere, assim como conhecer um pouco da realidade dos alunos. Estas informações foram-se complementando com a consulta do Regulamento Interno e do Projeto Educativo do AEMF. A nossa análise consistiu no reconhecimento das escolas pertencentes ao agrupamento, as parcerias estabelecidas, os clubes e projetos, a sua Missão, Visão e Valores e compreender o Organograma da escola. Enquanto NE elaborámos o inventário de material, constituindo uma referência para a elaboração dos planos de aula.

Quina (2009) identifica, sequencialmente, cinco tarefas inseridas no Plano Anual:

1. Analisar as modalidades ou blocos do respetivo ano de escolaridade, definindo a sua operacionalização;
2. Distribuir as Unidades de Ensino por Período;
3. Definir os momentos das atividades definidas pelo Agrupamento, Escola ou Grupo Disciplinar;
4. Realizar o Inventário dos recursos materiais;
5. Definir os momentos e as modalidades de Avaliação.

Assim, analisámos os documentos de referência para a disciplina de EF. Analisámos documentos orientadores como as Aprendizagens Essenciais, os objetivos previstos no Programa Nacional de Educação Física (PNEF) para cada matéria e o Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. As Aprendizagens Essenciais constituíram um referencial para as nossas decisões, considerando as matérias e conteúdos a serem abordados, enquanto a análise dos objetivos previstos no PNEF para as matérias a abordar permitiu estabelecer uma relação com os instrumentos de avaliação do GDEF. O documento do Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória proporcionou momentos de reflexão, uma vez que tivemos de considerar as Áreas de Competência que poderíamos desenvolver nas nossas aulas e em cada tarefa.

Para além dos documentos de referência para a EF, de forma a adequarmos ao máximo as nossas intervenções e as nossas aulas, analisámos os decretos-lei número 54 e 55.

Enquanto estagiários, um dos nossos receios residia na resposta à potencial inadequação de comportamentos e atitudes por parte dos alunos. Assim, analisámos os documentos A e B do AEMF, Normas de Funcionamento e Convivência na Escola e Coordenação de atitudes - Critérios de Atuação dos Professores - Sala de Aula, respetivamente.

As primeiras reuniões de GDEF permitiram estabelecer melhor a nossa forma de operacionalizar as matérias e as aulas. A escola privilegia as aulas multimatérias, constituindo a possibilidade de as matérias serem abordadas durante todo o ano letivo e não apenas durante um espaço temporal consecutivo. Nas reuniões foi apresentado o sistema de rotação pelos espaços de aula, definindo-se matérias prioritárias para cada espaço (Anexo V – Matérias prioritárias por espaço). Esta definição de matérias por espaço, permite uma gestão dos recursos materiais de forma mais equilibrada e referencia a distribuição temporal das matérias durante o ano letivo.

Durante as reuniões do Departamento de Expressões e do GDEF, foi sendo elaborado o Plano Anual de Atividades, englobando as atividades referentes à disciplina de EF. Estes momentos constituíram referencias temporais para a gestão dos espaços de aula e para a preparação dos alunos de acordo com as atividades.

Os Instrumentos de Avaliação foram apresentados nas reuniões do GDEF, assim como as matérias a serem abordadas em cada ano de escolaridade (Anexo VI- Matérias a abordar em cada ano de escolaridade). A conjugação das decisões tomadas e apresentadas nas reuniões do GDEF fornecem uma estrutura base para o planeamento e calendarização das matérias a serem abordadas. Por outro lado, os Instrumentos de Avaliação estabeleceram um conjunto de conteúdos a serem abordados para cada matéria. Sendo que, de acordo com o nível de desempenho dos alunos, puderam ser abordados outros conteúdos, recorrendo aos objetivos previstos no PNEF.

No primeiro conselho de turma, foi fornecida uma breve caracterização dos alunos, que permitiu antecipar algumas decisões, ficando definidas as datas para os testes e mini-testes. Nos conselhos de turma de final do 1º e 2º Períodos, foram também definidas as datas das atividades de cada disciplina e dos testes.

Os recursos temporais (Anexo VII – Calendarização Anual), distribuídos pelos três períodos letivos resultaram num total de 33 aulas de 50 minutos e 31 aulas de 100 minutos. As aulas da turma do 8º D realizaram-se em dois dias da semana, segunda-feira,

das 16:15 até às 17:55 e quinta-feira, das 8:20 até às 9:10. O horário da turma teve algum impacto nas decisões relativas a cada dia da semana. Se à segunda-feira a aula era a última do dia, à quinta-feira, era à primeira hora, constituindo diferentes formas de estar por parte da turma.

Durante o 1º Período, iniciado a 17 de setembro e terminado a 17 de dezembro, realizaram-se 13 aulas de 50 minutos e 12 aulas de 100 minutos. O mini-teste realizou-se no dia 29 de novembro e realizou-se o Corta-Mato escolar no dia 15 de dezembro. Na escola, a participação no Corta-Mato é definida pelos dois melhores tempos de cada sexo e escalão por turma, requerendo-se a realização deste apuramento antes da sua realização. Neste período temporal a turma apenas não ocupou um espaço de aula, possibilitando a abordagem da maioria das matérias previstas. Assim, durante o 1º Período letivo, abordámos as matérias de Andebol, Basquetebol, Voleibol, Ginástica de Solo, Ginástica de Aparelhos, Corrida de Resistência, Corrida de Estafetas, Salto em Comprimento, Futsal e realizaram-se os testes previstos da bateria FITEscola (Abdominais, Flexões de Braços, Impulsão Horizontal, Flexibilidade dos Ombros e Vaivém).

O período de férias de Natal estendeu-se por mais uma semana do que o previsto inicialmente, terminando no dia 7 de janeiro.

O 2º Período decorreu entre os dias 10 de janeiro e 8 de abril, contabilizando um total de 13 aulas de 50 minutos e 13 aulas de 100 minutos. O mini-teste realizou-se no dia 21 de março e decorreu, na escola, o Mega-Sprinter fase escola no dia 23 de fevereiro. Realizaram-se provas de Corrida de Velocidade e de Salto em Comprimento. Em cada turma, apuraram-se os dois melhores de cada sexo, por escalão, para a prova do Mega Sprinter e o melhor de cada sexo, por escalão, para o Mega Salto. Assim, o apuramento para as provas foi realizado nas aulas de EF. De forma a evitar imprevistos, o apuramento para o Mega Salto realizou-se ainda no 1º Período, aquando da passagem pelo espaço 4, o único com caixa de saltos. Este foi o único Período letivo onde a turma teve aulas em todos os espaços destinados ao 3º Ciclo. Foram abordadas as matérias de: Andebol, Basquetebol, Voleibol, Badminton, Corrida de Estafetas, Corrida de Velocidade, Corrida de Resistência, Ginástica de Solo, Ginástica de Aparelhos e testes da bateria FITEscola (Abdominais e Flexões de Braços).

O período de férias da Páscoa foi mais reduzido que o previsto, mas terminando no momento definido inicialmente. Esta diminuição do período de férias deveu-se à semana acrescida às férias de Natal. Assim, as férias da Páscoa terminaram a 18 de abril.

O 3º Período letivo iniciou-se no dia 19 de abril, terminando a 15 de junho. Neste Período contabilizaram-se 7 aulas de 50 minutos e 6 aulas de 100 minutos. O mini-teste realizou-se no dia 30 de maio e as Provas de Aferição de EF realizaram-se nos dias 23 e 26 de Junho, durante o tempo de aula de EF. Neste espaço temporal decorreu o Torneio Interturmas de Badminton e o Torneio Interturmas de Futsal, nos dias 6 e 7 de junho, respetivamente. A turma envolveu-se nas atividades desenvolvidas, participando o máximo de alunos possíveis, dois alunos de cada sexo no torneio de Badminton e uma equipa de cada sexo, com máximo de 10 elementos nos torneios de Futsal. Neste Período foram abordámos as matérias de Basquetebol, Voleibol, Futsal, Orientação, Corrida de Estafetas, Salto em Altura, Badminton, Patinagem e testes da bateria FITEscola (Impulsão Horizontal).

A definição dos conteúdos por matérias privilegiou respeitar os itens definidos nos Instrumentos de Avaliação. A sequenciação dos conteúdos foi ao encontro das necessidades dos alunos, avançando para os conteúdos seguintes e sempre que alguns conteúdos necessitassem de mais tempo, optámos por dar mais tempo de prática.

No Plano Anual definimos e ajustámos, ao longo do ano letivo, medidas metodológicas para a abordar e organizar as matérias e a turma, nomeadamente:

1) Lecionar aulas Multimaterias, atendendo a que o GDEF deu preferência por essa metodologia de abordagem das matérias. Desta forma, procurámos que existisse alguma relação entre as diferentes matérias abordadas na mesma aula, conferindo o transfer possível entre os conteúdos. A escolha das matérias a conciliar na mesma aula resultou de uma reflexão sobre as matérias prioritárias em cada espaço e as matérias definidas para cada ano de escolaridade. A abordagem multimaterias conferiu uma maior envolvência dos alunos com as tarefas, pois estes experimentaram estímulos diferentes na mesma aula. Quando considerámos que a turma necessitava, ou sentimos ser mais vantajoso, optámos por lecionar aulas unimatéria, não existindo rigidez em relação a esta decisão.

2) Os testes FITEscola foram realizados numa fase mais avançada dos Períodos letivos. Considerando as várias interrupções letivas que aconteceram nos anos letivos anteriores, derivadas do COVID 19, optámos por preparar os alunos para a realização da bateria de testes. Assim, a realização dos testes foi preparada, provocando uma reação menos negativa por parte dos alunos. Foi definida, no início do ano letivo, que os testes seriam realizados em dois momentos diferentes, sendo que optámos por não repetir o teste do Vaivém, uma vez que os alunos realizaram o teste, durante a Prova de Aferição.

Embora, o teste realizado durante a prova não tenha tido a mesma duração máxima, foi possível verificar a evolução dos alunos que realizaram menor número de percursos.

3) A utilização da estratégia dos Capitães de equipa visa possibilitar momentos de autonomia dos alunos. Após serem definidos os grupos de trabalho, foi sempre atribuído um capitão para o respetivo grupo. Esta estratégia permitiu criar momentos facilitadores para as transições entre tarefas, atribuindo aos capitães a responsabilidade de definir tarefas de transição ou verificar e corrigir os colegas de grupo. García-Castellón (2021) refere a importância da EF para a promoção de uma melhor qualidade de vida e aquisição e desenvolvimento de valores fundamentais. O mesmo autor aborda o Modelo da Responsabilidade Pessoal e Social, que promove práticas pedagógicas que privilegiam o desenvolvimento de valores como a responsabilidade e a autonomia. A estratégia dos Capitães de equipa objetivou o desenvolvimento de competências inerentes à prática de atividade física e à convivência em sociedade, não constituindo apenas um papel importante na dinâmica das aulas. Aquando da criação dos grupos, procurámos não repetir os capitães de forma consecutiva. Também entendemos que todos os alunos deveriam experimentar exercer a função de capitão, pelo menos uma vez durante o ano letivo. Os capitães foram auxiliares para o bom funcionamento da aula, existindo alguns alunos que ocuparam o cargo com maior frequência. Por outro lado, o papel de capitão foi benéfico para outros alunos com mais dificuldades. Aquando da criação dos grupos de trabalho, a escolha dos capitães dependeu sempre dos objetivos. Por vezes pretendemos que os capitães fossem alunos de bom nível de desempenho que servissem de modelo para os colegas, noutros momentos o objetivo era que os alunos com mais dificuldade experimentassem o papel e se superassem. Em momentos de alguma dúvida relativamente a avaliações, nomeadamente de alunos mais distraídos, estes foram escolhidos para o papel.

4) A opção pela formação de grupos homogéneos ou heterogéneos sustentou-se na especificidade dos objetivos de cada Unidade de Ensino (UE). Os grupos e capitães foram definidos para o espaço temporal de 3 semanas, o tempo de uma rotação e respetiva UE. Numa fase inicial de uma determinada matéria pretendi manter grupos heterogéneos de forma a realizar a posterior Avaliação Formativa Inicial, enquanto que, numa fase posterior, procurei gerir as necessidades dos alunos. A formação de grupos homogéneos foi importante para permitir alguns momentos de diferenciação pedagógica, adequando as tarefas aos alunos. Tomlinson (2008) refere que para existir sucesso no processo de aprendizagem, o aluno precisa de ser estimulado além dos seus níveis de autonomia. O

autor considera ainda que se os alunos continuarem a trabalhar apenas conteúdos que já domina, dificilmente irão desenvolver novas aprendizagens. Se a turma apresenta níveis de desempenho heterogéneos, as necessidades dos alunos não serão as mesmas. A definição de grupos homogéneos e heterogéneos foi alternada para possibilitar a interação entre alunos de níveis de desempenho diferentes, confrontando a sua evolução. Ward et al. (2018) considera vantajosa a formação de grupos homogéneos, pois alunos com menor nível de desempenho manifestam algum desconforto inseridos em grupos heterogéneos. O mesmo autor refere que os alunos com melhores níveis de desempenho apresentam resultados positivos inseridos em ambos os contextos. O PNEF apresenta uma ideia clara em relação à formação dos grupos e à diferenciação pedagógica. O documento refere que é desejável a existência de diferenciação dos objetivos para os alunos, mas privilegiando a formação de grupos heterogéneos, sendo que a formação de grupos de acordo com o seu nível de desempenho é uma decisão que se deve basear na adequação das tarefas aos alunos. A formação de grupos heterogéneos e homogéneos foi realizada de acordo com os objetivos, procurando adequar a tarefa ao máximo para cada grupo, direcionando o *feedback* mais adequado. Objetivámos que, para cada matéria, nomeadamente nos Jogos Desportivos Coletivos, fossem formados grupos heterogéneos inicialmente, grupos homogéneos num segundo momento e num momento seguinte, novamente grupos heterogéneos. O objetivo foi promover diferentes interações entre os alunos, com cenários onde se sentiriam mais e menos confortáveis. Sendo que o último momento possibilitou-nos observar a real evolução dos alunos.

5) Durante a abordagem aos Jogos Desportivos optámos por abordar o ensino através do jogo, baseando-nos no Modelo *Teaching Games for Understanding* (TGfU). Graça e Mesquita (2017) consideram que o modelo pretendeu colocar questões aos alunos, diferentes da tradicional “como fazer?” e introduzindo “o que fazer?” e “quando fazer?”. O TGfU privilegia a compreensão do jogo e da tática, através da manipulação das condicionantes do jogo, de forma que todos consigam jogar, interpretando cada momento em prol do objetivo do jogo. O ensino da técnica insere-se nas situações de jogo, mas de forma contextualizada. Considerando que as aulas de EF agrupam diferentes matérias no seu currículo e apenas 150 minutos semanais, o foco nos gestos técnicos dificultaria a aprendizagem da cultura e objetivos dos Jogos Desportivos Coletivos. Desta forma, recorreremos a jogos reduzidos e condicionados, onde as ações técnicas serão aplicadas e alvo de *feedback*, introduzindo conteúdos táticos às tarefas. A abordagem aos JDC recorrendo ao TGfU foi positiva, pois o envolvimento nas tarefas foi constante, não

incompatibilizando a aprendizagem da técnica e permitindo a progressão através da manipulação das condicionantes do jogo. Manipulámos os jogos reduzidos criando condicionantes que permitiram introduzir conteúdos táticos e técnicos. A manipulação das condicionantes condicionou, em alguns momentos, a tomada de decisão. No entanto, a decisão permaneceu integrada no jogo, na sua cultura e contexto, para além de ser uma forma mais motivadora e atrativa de aprender. Apesar da preferência por formas jogadas, foram realizadas várias tarefas de características analíticas, nomeadamente durante o aquecimento, ou numa estação, assegurando a gestão da aula. Esta opção por tarefas de características analíticas em momentos mais curtos permitiu introduzir os gestos técnicos e corrigir com maior incidência na técnica, aplicando posteriormente, em espaços temporais maiores a técnica e a tática em jogos com condicionantes manipuladas por nós.

6) Procurámos manipular os Estilos de Ensino de acordo com as necessidades e objetivos. Mosston e Ashworth (1985) referem a existência de uma interdependência entre o ensino, a aprendizagem e os objetivos. Os Estilos de Ensino mais utilizados foram o Ensino por Comando e o Ensino por Tarefa. Durante as primeiras aulas, estes foram praticamente os únicos estilos de ensino utilizados, procurando controlar a turma e conhecer os alunos. A aplicação do modelo TGfU permitiu combinar o ensino por tarefa com descoberta guiada e descoberta convergente. O estilo de ensino Inclusivo foi utilizado em várias tarefas, nomeadamente nas estações de Aptidão Física e em momentos que nos deram a conhecer o nível dos alunos em determinada tarefa, oferecendo aos alunos a possibilidade de definirem a tarefa que se ajustava a si. O ensino recíproco foi utilizado em alguns momentos na Ginástica de Solo, em que os alunos trabalharam em pares, preenchendo uma *checklist* com os elementos a serem cumpridos.

1.2 Unidades de Ensino

Uma UE engloba um conjunto de aulas com estruturas organizativas e objetivos semelhantes (Quina, 2009). O autor diz-nos que uma UE deve ter um número suficiente de aulas para que os objetivos propostos possam ser atingidos. O autor apresenta algumas características de uma UE, pelas quais nos conduzimos e procurámos orientar. Devem ser definidos poucos objetivos e poucos exercícios para a UE. Os exercícios devem ainda assim, variar dentro da mesma aula, mas não serem muito diferentes de uma aula para a outra.

O PNEF (2001) refere que a elaboração das UE procura decidir quais os critérios para a composição dos grupos de trabalho e as estratégias para o cumprimento dos objetivos.

Uma vez que as UE se caracterizam por um conjunto de aulas com características organizacionais semelhantes, o espaço temporal a cada uma destas corresponde a uma rotação pelos espaços de aula, cumprindo-se três semanas em cada espaço.

A elaboração das UE serviu como referencial para aquele período temporal. Uma vez que as aulas lecionadas abordaram mais do que uma matéria, as características das tarefas dentro de cada aula eram bastante diversificadas, procurando sempre que possível um potencial de transferência de conteúdos. Em cada UE, abordámos um máximo de dois Jogos Desportivos Coletivos e mais uma ou duas matérias. A definição das matérias a abordar em cada UE recaiu inicialmente na combinação entre as matérias a serem avaliadas em cada ano letivo e as matérias prioritárias em cada espaço, existindo alguma flexibilidade de acordo com as características do espaço de aula. Numa fase mais avançada, a decisão teve maior influência das necessidades dos alunos.

As características das aulas mantiveram uma dinâmica semelhante, existindo alguma diferença entre as aulas de 100 e de 50 minutos, nomeadamente nas tarefas de aquecimento e numa eventual terceira tarefa da parte fundamental da aula, de forma a não depender demasiado tempo em transições. As alterações nas tarefas de uma aula para a outra residiam na manipulação de algumas condicionantes, por uma destas razões: a tarefa não estava a cumprir com o objetivo, ou era necessário aumentar a complexidade da mesma.

No documento elaborado para cada UE, apresentámos as características espaciais e materiais, a formação dos grupos de trabalho, e os conteúdos a abordar para cada uma das matérias. Em várias aulas os conteúdos definidos foram ajustados e por vezes foram abordados em UE posteriores, necessitando de existir alguma flexibilidade no planeamento. O documento englobava os Instrumentos de Avaliação para cada matéria, as respetivas componentes críticas e as informações referentes aos momentos de avaliação. Sempre que as matérias a abordar já tinham sido alvo de algum tipo de avaliação, esses resultados constavam no documento, como uma referência do trabalho anterior. Assim constavam no documento as Avaliações Formativas Iniciais ou as últimas Avaliações Sumativas realizadas, assim como uma análise descritiva da Avaliação Formativa da turma.

1.3 Planos de Aula

As aulas devem ser preparadas para estimular os alunos no seu desenvolvimento (Bento, 2003). O mesmo autor refere-se à aula como a unidade organizativa e pedagógica do processo de ensino, uma vez que é nela que se verificam os princípios, métodos e meios do processo de educação e formação.

O documento do Plano de Aula (Anexo VIII – Modelo do Plano de Aula) incluía um cabeçalho onde deveríamos inserir o nosso nome, a data e hora da aula, a sua duração, a turma, o número da aula, o espaço onde decorria a aula, o número de alunos previstos e dispensados de prática, a função didática, os recursos materiais e os objetivos da aula. O preenchimento do cabeçalho deveria ser suficiente para perceber em que iria consistir a aula.

Quina (2009) apresenta um modelo de plano de aula dividido em três partes: parte inicial, parte intermédia e parte final. Para o autor, a parte inicial tem o objetivo de criar o clima adequado para a aula e preparar a organização da mesma. Dentro da parte inicial, verificam-se duas fases, uma fase verbal de apresentação da aula e uma fase ativa destinada à ativação dos alunos. A fase verbal deve apresentar o tema e objetivos da aula expondo a sua organização. A fase ativa deve ser preenchida por tarefas simples e conhecidos pelos alunos, assegurando ritmo e dinâmica e permitindo especificidade para com a parte seguinte da aula. A parte intermédia é mais longa e é onde são inseridos os conteúdos objetivados para a aula. A parte final assemelha-se à parte inicial, diferenciando-se na fase ativa, pois o que se pretende é o retorno às condições fisiológicas de início da aula. Finalizando com uma análise e reflexão da aula, sendo que foi uma das nossas limitações, terminando muito em cima da hora final da aula.

O documento subdivide-se em parte inicial, parte fundamental e parte final. Para todas estas partes existem sete colunas: tempo total e parcial, objetivos específicos, descrição da tarefa e esquema, critérios de êxito, estilos de ensino e áreas de competência. No final do documento eram colocadas as componentes críticas das matérias a serem abordadas. Esta opção de estrutura permitia consultar com alguma facilidade o Plano de Aula.

A parte inicial da aula consistia na preleção inicial, objetivando sempre não ultrapassar os 10 minutos, seguindo-se o aquecimento geral ou específico. A parte

fundamental da aula incluía duas ou três tarefas nas aulas de 50 minutos e entre três e seis nas aulas de 100 minutos. A variação entre o número de tarefas dependeria das características de cada tarefa, podendo incluir-se variantes de cada tarefa.

A parte final da aula consistia numa conclusão final, arrumação e desinfecção do material e dos alunos.

A elaboração dos Planos de Aula enfrentou vários desafios provocados por diferentes variáveis. A primeira variável era provocada pelo número de alunos da turma e pela dimensão dos espaços de aula e material disponível. Vivendo um período de pandemia, os cuidados relativamente ao distanciamento entre os alunos estiveram sempre presentes, nomeadamente durante o 1º Período letivo. O cuidado na escolha das tarefas, de forma que o número de alunos por espaço não fosse exagerado, produziu efeitos positivos além de assegurar um maior distanciamento. O potencial de intervenção dos alunos na tarefa foi maior, provocando uma alteração à minha abordagem. Em vez de centrar o cuidado na gestão do distanciamento, aproveitei esse objetivo para algo que beneficiaria as aprendizagens dos alunos. A preocupação do número de alunos por tarefa passou a ter o objetivo de aumentar o tempo potencial de prática de cada aluno, evitando a formação de filas e criando situações de potencial sucesso.

Em termos de objetividade, foi mais fácil pensar as tarefas a partir desta lógica, ainda assim, a turma tem 28 alunos e era necessário pensar que a gestão não era feita a pensar em um único espaço ou tarefa. A estratégia encontrada foi a constituição de 6 grupos que acompanhavam cada rotação. Assim, existiria um máximo de dois grupos por cada tarefa, seguindo-se a resposta a outra variável, o número de espaços para tarefa. Na maioria das aulas, a opção recaiu na realização de três tarefas diferentes em simultâneo, com dois grupos em cada espaço. Esta opção foi benéfica em termos de tempo de prática dos alunos, mas também na organização e gestão da aula.

A construção do Plano de Aula incluía outra variável, a gestão e organização da aula. O objetivo era rentabilizar ao máximo o tempo de potencial de prática de cada aluno, sendo que as transições entre tarefas são um momento sensível para este objetivo. Assim, quando pensávamos em cada tarefa, pensávamos, imediatamente, na transição para essa e para a tarefa seguinte.

O espaço onde a aula se realizava era um indicador e condicionante para a matéria a abordar, assim como para a definição do número de tarefas da aula. De acordo

com o espaço, existem matérias prioritárias, que somadas às características do espaço tinham uma influência grande no momento da elaboração do Plano de Aula.

As matérias a abordar e os objetivos para a aula são as variáveis que promoviam a tomada de decisão e a relação de todas as variáveis acima apresentadas. Várias vezes o desafio foi grande, pois a introdução de novos conteúdos e de tarefas com dinâmicas diferentes das habituais, provocava alguma insegurança relativamente à forma como transitar entre tarefas.

A escola privilegia a abordagem multimatérias, o que conduz a uma exigência maior no domínio dos conteúdos, mas também permite uma maior resposta às necessidades dos alunos. Assim, sempre que o espaço apresentava as condições para abordar uma determinada matéria em que os alunos necessitavam de trabalhar mais, esse momento era aproveitado. A abordagem multimatérias permite uma dinâmica variável da aula, seja abordar uma matéria no início da aula e outra posteriormente, ou a realização de tarefas simultâneas, de várias matérias. Foram experimentadas ambas as estratégias, sendo que o decorrer de várias tarefas de diferentes modalidades e simultâneo foi a opção mais utilizada, pois permitia uma melhor gestão do espaço de aula e da preparação das tarefas.

A escolha das tarefas em si foi um desafio para todas as aulas. A escolha das tarefas de aquecimento era aquela que implicava mais na dinâmica da transição entre as tarefas, pois era importante que os alunos compreendessem a tarefa seguinte e não permanecessem muito tempo parados. A opção recaiu mais vezes pelo aquecimento geral, sendo que, quando o espaço de aula o beneficiava, optava por um aquecimento específico, onde incidiria mais em ações técnicas.

A escolha das tarefas da parte fundamental da aula incidiu mais em jogos reduzidos e condicionados para abordar os Jogos Desportivos Coletivos, de acordo com o objetivo da aula. Apesar disso, em algumas aulas foram introduzidas tarefas de carácter mais analítico, tentando manter presente o *transfer* para o jogo. O atletismo foi abordado durante o aquecimento, ou como a terceira tarefa da parte fundamental, aproveitando as características do espaço envolvente.

As tarefas não eram todas alteradas de aula para aula, dentro da mesma rotação, mantendo-se sempre, pelo menos, uma tarefa, de forma a rentabilizar o tempo transição

entre as tarefas, recorrendo a uma tarefa conhecida. As tarefas novas, resultavam normalmente da introdução de novas condicionantes à tarefa.

2. Realização

Onofre (1994) considera quatro aspetos fundamentais para o bom funcionamento das aulas: maximização do tempo de empenho motor de cada aluno; controlo permanente da aula e dos alunos; organização das aulas; e a criação de um clima positivo nas aulas. Ainda Onofre, refere que o sucesso da IP depende do conhecimento dos procedimentos e decisões, nomeadamente na sua adequação.

Siedentop (1991) refere que o planeamento deve permitir aos alunos desenvolver as suas aprendizagens. O planeamento constitui uma referência para o que se vai suceder nas aulas, mas é após a sua elaboração que o professor é confrontado com a realidade, o processo de Ensino-Aprendizagem (Bento, 1987).

Ao longo do EP procurámos, através da reflexão crítica individual e conjunta, analisar a nossa IP (Anexo IX – Modelo de Reflexão Crítica da Aula).

2.1 Instrução

A comunicação desenvolve um papel fundamental no processo de E-A. A preparação da comunicação por parte dos professores não considera apenas o seu conteúdo mas a sua forma e objetivos. A mensagem deve ser transmitida de forma clara, pois apesar de o professor saber que informação vai transmitir, são os alunos quem define se esta foi recebida e só em caso positivo é que existe potencial de aprendizagem (Januário et al., 2015).

Os momentos de instrução caracterizam-se pela transmissão de informações aos alunos sobre as atividades e as aprendizagens. A instrução permite ao professor objetivar o fornecimento de informações sobre as tarefas, explicar o porquê da sua realização, e promover um clima positivo de aula (Quina, 2009). Num estudo realizado por Januário (2013), verificou-se que a retenção da informação depende da mensagem, incluindo, o seu objetivo e forma de transmissão. As mensagens com maior quantidade de informação apresentam menor taxa de retenção, pelo que é importante ser breve e conciso nos momentos de instrução, mantendo o foco no que se pretende transmitir.

Siedentop (2008) aborda a intervenção dos professores durante a aula de EF, considerando que é despendido um terço do tempo de aula em instrução.

Durante as nossas aulas, tivemos a preocupação de proporcionar um contexto favorável para a transmissão de informação. Com o passar das aulas percebemos a importância do momento da preleção inicial na definição daquela aula. Desta forma, a captação da atenção dos alunos foi sempre um desafio. Superando-se este desafio, a probabilidade de a informação ser recebida é maior. Foi aqui que surgiu uma das grandes dúvidas durante a realização do EP, pois se por um lado era importante assegurar que o momento era o ideal para transmitir a informação, por outro lado o tempo de exercitação estava a diminuir.

Quina (2009) aborda esta problemática, salientando a importância de garantir que os alunos compreenderam bem o que lhes está a ser transmitido. O autor apresenta algumas estratégias para a captação da atenção dos alunos, incluindo o questionamento. O questionamento deve incidir em perguntas específicas, indicando o aluno que vai responder apenas depois de formar a questão. Esta foi uma estratégia utilizada, procurando interromper alguns momentos de distração, valorizando quando um aluno respondeu corretamente. O recurso ao questionamento para verificar se a informação foi recebida não se aplica apenas aos conteúdos das matérias, mas também à organização e gestão da aula. Em algumas aulas utilizámos o questionamento para preparar os momentos seguintes da aula, evitando, sempre que possível, repetir a informação e consumir mais tempo potencial de exercitação.

Existem várias formas de fornecer instrução, incluindo a demonstração. A demonstração permite recolher informações mais precisas sobre o conteúdo da tarefa ou das habilidades motoras (Tani et al., 2011). A demonstração permite formar um modelo de realização de uma determinada tarefa ou habilidade motora, estabelecendo uma imagem da execução aos alunos (Fonseca, et al., 2008). O mesmo autor refere que as demonstrações realizam-se, maioritariamente, antes da execução de uma tarefa ou movimento, mas podem também efetuar-se após a realização da mesma como forma de corrigir os erros detetados.

Sempre que foram introduzidas novas tarefas na aula recorreremos à demonstração para apresentar a sua dinâmica. Na introdução de novos conteúdos das aulas, procurámos apresentar boas demonstrações técnicas, recorrendo a alunos sempre que necessário. A seleção dos alunos para realizar as demonstrações procurou boas representações das

tarefas e ações motoras, optando pelos alunos com melhor nível de desempenho. Em algumas situações, a decisão recaiu em alunos com bom nível de desempenho e que estavam distraídos, envolvendo-os na instrução.

As demonstrações realizaram-se durante e após o aquecimento. Esta opção era sustentada pela gestão da intensidade das tarefas e do tempo de instrução. A organização do momento da demonstração foi um desafio pois procurámos manter o controlo visual da turma, assim como todos os alunos terem possibilidade de visualizar a demonstração. Como forma de melhorarmos este momento, uma vez que as demonstrações eram apresentadas durante ou após o aquecimento, estabelecemos estratégias facilitadoras para a gestão do espaço. Apesar de ser apresentada a demonstração das tarefas, procurámos manter a emissão de *feedback* e apresentação das componentes críticas das habilidades motoras durante a execução, de forma a apresentar mais elementos ao modelo criado com a demonstração. Santos et al. (2013) identifica os fatores de aprendizagem com maior impacto na eficácia da demonstração, nomeadamente a captação da atenção dos alunos e a retenção da informação do modelo observado e a transformação da informação visual para a reprodução motora.

O *feedback* pedagógico é outra forma de instrução recorrentemente utilizada pelos professores, revelando-se como parte essencial da aprendizagem de uma habilidade motora. Quina (2009) apresenta a diferenciação entre *feedback* intrínseco e extrínseco: O *feedback* intrínseco resulta da captação de informações, por parte dos alunos, relativamente às suas próprias ações, procurando corrigir-se. Por sua vez, o *feedback* extrínseco resulta da dinâmica interativa do processo de E-A, em que os alunos recebem informação por parte do professor relativamente à sua prestação, denominando-se *feedback* pedagógico.

O *feedback* pedagógico deverá ser preciso, uma vez que se trata de um dos principais fatores de promoção da aprendizagem (Mendes et al., 1997). Assim sendo, o fornecimento de *feedback* é uma condição para que ocorra aprendizagem.

Durante as aulas existiu sempre uma ideia clara de que a emissão de *feedback* pedagógico era essencial para a promoção da aprendizagem, mas também para fazermos sentir a nossa presença, transmitindo a mensagem de que estamos a acompanhar tudo. A emissão de *feedback* iniciava durante o aquecimento, numa tentativa de fazer sentir o ambiente de aula.

Inicialmente a nossa preocupação consistiu em assegurar a organização das aulas, estabelecendo rotinas e regras de convivência, tendo sido este o nosso foco inicial de *feedback*. Ao lecionarmos aulas multimatérias, existia uma necessidade constante de emitir *feedback* cruzado e fazer sentir a presença em todo espaço de aula. Esta foi uma das dificuldades inicialmente encontradas, pois para emitir *feedback* de forma continuada, controlando todos os alunos e, por vezes, três tarefas em simultâneo, foi uma tarefa complexa. Enquanto estagiários, nas primeiras aulas, não era óbvio olhar para as execuções dos alunos e encontrar os erros e emitir o *feedback* adequado. Com o avançar do estágio, o *feedback* cruzado foi sempre uma preocupação, sentindo-se alguma dificuldade em aumentar o campo visual simultaneamente que se interpretava o que estava a acontecer. A turma tem 28 alunos, o que tornou um desafio a emissão de *feedback* cruzada, mas também fechar o ciclo de *feedback*. Após emitirmos *feedback* pedagógico, era comum olhar ao redor e encontrar algo para corrigir, o que nos desviava do foco, não completando o ciclo de *feedback*. Este controlo foi melhorando com o avançar do estágio, abdicando de alguns *feedbacks* cruzados para nos certificarmos de que o ciclo de *feedback* era fechado.

Os *feedbacks* pedagógicos classificam-se de acordo com o seu objetivo, forma e direção (Bento, 2009). Quanto ao objetivo, os *feedbacks* podem ser:

- Avaliativos;
- Descritivos;
- Prescritivos;
- Interrogativos.

Quanto à sua forma:

- Auditivos;
- Visuais;
- Quinestésicos;
- Mistos.

Quanto à sua direção:

- Individuais;
- Grupais;
- À turma.

Durante o estágio pedagógico a emissão de *feedback* foi diversificada quanto aos objetivos, aproveitando a aplicação de *feedback* interrogativo para intensificar os *feedbacks* intrínsecos. Os *feedbacks* interrogativos focavam-se na interpretação das suas ações, levando os alunos a pensar sobre o porquê de estarem a ter ou a não ter sucesso na tarefa. A forma de *feedback* menos utilizada terá sido a quinestésica. O ano letivo iniciou-se numa situação pandémica agravada, limitando as interações com os alunos. Ainda assim, a utilização desta forma de *feedback* foi adotada para a correção postural e para ajustar o posicionamento dos alunos. Nem sempre fomos económicos na emissão de *feedback*, optando por muitos momentos de *feedback* individual para situações comuns a vários alunos. Por vezes, essa repetição de informação levou a que no final da aula, emitíssemos *feedback* à turma sobre aquela questão em particular

O *feedback* pode influenciar os alunos através da informação e da motivação, através da emissão de reforços positivos (Bento, 2009). A emissão de *feedback* avaliativo, por vezes, transmite apenas a informação relativamente ao sucesso ou insucesso, mas promove uma reação psicológica por parte dos alunos. Esta reação dos alunos valoriza o reforço positivo, pois será motivador para os alunos serem informados do seu sucesso e não apenas quando estão a ser corrigidos. De Meester et al. (2022) considera que a emissão de reforço positivo é benéfica para a motivação dos alunos e comprometimento com as situações de aprendizagem. O mesmo autor salienta que existem diferenças na emissão de reforço positivo, pois o reforço pode ser direcionado para a pessoa ou para a sua ação, o que tem efeitos diferentes após o confronto com um *feedback* negativo. A emissão de reforço positivo foi algo que foi interpretado como benéfico para as aulas, nomeadamente em tarefas que impliquem a superação dos alunos. A quantidade de reforços positivos emitidos foi algo que procurámos melhorar ao longo do ano letivo, uma vez que inicialmente procurávamos interpretar as ações para emitir *feedback*. O reforço positivo emitido foi direcionado preferencialmente para as ações dos alunos, valorizando o seu trabalho e fazendo com que sentissem estar a ser acompanhados.

2.2 Gestão

A dimensão Gestão e Organização é responsável pela manipulação dos recursos da aula, quer sejam espaciais, temporais, materiais e humanos durante as aulas (Bento, 2009). As condições de E-A são muito beneficiadas pela melhor manipulação da gestão das aulas, constituindo uma parte indispensável para o sucesso pedagógico.

Siedentop (1991) refere que uma gestão eficiente das aulas de EF é resultado do trabalho de um professor que pretende assegurar um bom ambiente de aprendizagem. Uma boa gestão das aulas permite otimizar para a prática e para a prática. Bento (2003) considera que as atividades dos alunos são a parte mais importante das aulas, assim, as aulas devem ser bem organizadas e geridas, para que o tempo despendido para além das atividades dos alunos seja o mínimo possível.

A maximização do tempo de atividade tem uma importância para todas as dimensões da IP. Siedentop (1991) refere que os comportamentos inapropriados tendem a acontecer fora das tarefas, nomeadamente nos momentos de organização da aula. Os momentos de espera provocados por filas ou períodos prolongados de organização ou instrução são os momentos alvo para as distrações dos alunos.

A definição de rotinas e regras para a aula de EF estabelecem padrões de comportamento, que diminuem o potencial de perturbações da aula (Siedentop, 1991). O autor revela que os professores que privilegiam a aquisição de rotinas e regras durante as primeiras semanas do ano letivo, têm um maior potencial de aprendizagem.

As primeiras aulas do ano letivo objetivaram o estabelecimento das regras e rotinas da aula de EF. As primeiras aulas decorreram no espaço 5, no exterior, onde os alunos não têm um espaço definido previamente para arrumarem os seus pertences. Desta forma, definimos que no início de cada aula, os alunos iriam distribuir-se equitativamente junto à rede lateral ao espaço, alocando aí os seus pertences, respeitando a ordem numérica da turma. Esta medida foi aplicada para que os pertences dos alunos ficassem arrumados numa zona segura do espaço de aula, assegurando o distanciamento de segurança. Apesar de o foco das primeiras aulas ter sido a organização e gestão, após cada rotação, a dinâmica e as rotinas de entrada no espaço de aula eram diferentes.

Nas primeiras aulas, apresentámos algumas inseguranças na organização dos alunos para o momento da preleção inicial. O posicionamento inicial dos alunos assegurava a distância de segurança, tendo procurado abordar a turma naquela disposição, o que tinha uma limitação grande devido à amplitude de espaço ocupado, dificultando a audição por parte de todos os alunos. Desta forma, foi definida uma nova estratégia para a gestão dos alunos neste espaço de aula. Após os alunos se organizarem como foi definido, estes eram distribuídos em colunas pelo respetivo grupo, e aí era realizada a preleção inicial.

A potenciação do tempo de empenho motor foi uma preocupação constante, pelo que, procurámos ter sempre a aula montada e preparada para que a aula se pudesse iniciar da forma mais pontual possível.

Siedentop (2008) refere que um terço da aula é ocupado pela organização, nomeadamente pelas transições entre tarefas. Durante as aulas, o nosso sentimento relativamente às transições foi de que a primeira transição era a mais complexa. Uma vez que abordamos aulas multimatérias, foi comum existirem três tarefas diferentes, correspondentes a três estações, ocupadas por dois grupos cada. Esta organização pretendeu que o número de alunos pelos espaços fosse o mais equilibrado possível, sem que existissem condicionamentos pelo número de alunos em tarefa.

A primeira transição era a mais desafiante pois, após o aquecimento, existiam duas hipóteses: ou os alunos esperavam que lhes fosse indicada a tarefa que iam realizar, ou mantinham-se em tarefa enquanto os restantes grupos eram direcionados para os respetivos espaços. Durante as primeiras aulas, em que as dinâmicas das tarefas eram desconhecidas, o tempo necessário para que as tarefas se organizassem da melhor forma era maior do que o pretendido, o que levava à decisão de prolongar as tarefas de aquecimento dos restantes grupos. A estratégia dos capitães de equipa foi importante nesta fase, pois estes ficavam responsáveis por introduzir as tarefas seguintes. Após prepararmos as transições com a perspetiva de manter os alunos em tarefa, foi experimentada a estratégia de organizar os grupos pelos espaços destinados às tarefas da parte fundamental, durante o aquecimento. Esta estratégia foi utilizada, quando as tarefas de aquecimento se ajustavam ao estilo de ensino por tarefa, não existindo necessidade de comando constante.

Quando a dinâmica das tarefas da parte fundamental da aula eram do conhecimento dos alunos, as transições após o aquecimento decorriam em um único momento, pois após identificarmos os grupos e formarmos as equipas, estes iniciavam a tarefa imediatamente, não despendendo muito tempo na organização e, consequentemente, não gerando comportamentos inapropriados.

As transições entre as tarefas da parte fundamental decorreram sempre de forma cíclica, um grupo de cada vez. Normalmente, o primeiro grupo a iniciar a tarefa era o primeiro a transitar para outra tarefa, organizando-se numa zona definida a observar os colegas em tarefa, enquanto a apresentávamos e esclarecíamos dúvidas. Esta dinâmica foi sendo aprimorada durante o ano letivo, nomeadamente a definição do local e da

disposição em que os alunos se organizavam para ouvirem a instrução. A definição destas condições foi fundamental para que as transições fossem mais breves e organizadas.

A gestão do tempo das tarefas foi uma dificuldade sentida durante as aulas, nomeadamente nas aulas de 50 minutos. O objetivo de rentabilizar o tempo de empenho motor resultava na ausência de tempo para uma boa conclusão da aula. Esta situação levou a mudarmos a dinâmica das tarefas das aulas de 50 minutos, de forma que as transições fossem menos dispendiosas. A solução encontrada, estava na definição de uma estação de trabalho mais autónomo, não necessitando de muita instrução prévia.

A circulação e o posicionamento foram sempre uma preocupação, considerando a necessidade de manter a turma sob controlo e dentro do campo de visão. Em alguns espaços da escola, existiam zonas que impediam a manutenção da visão caso as ocupássemos. Durante o estágio pedagógico sentimos maior conforto com o avançar do tempo, circulando com maior confiança, sem atravessar pelo meio das tarefas e mantendo o controlo visual da turma.

2.3 Clima

O clima de aprendizagem é interpretado como um impulsionador para melhoria da motivação, persistência, emoções e alterações no comportamento dos estudantes em sala de aula (da Costa et al., 2020).

Siedentop (2008) advoga que a manutenção de boas relações entre os alunos e o professor ajudam a formar um clima de sala de aula positivo. O mesmo autor refere que a investigação demonstra que os professores mais eficazes procuram estabelecer uma boa relação com os alunos. Quina (2009) corrobora desta interpretação, considerando um clima positivo como um facilitador da aprendizagem dos alunos.

Durão et al. (2010) apresentam outra interpretação sobre a forma como o clima influencia os comportamentos dos alunos. Se o clima for direcionado para o rendimento, promovem-se mais comportamentos de indisciplina. Por outro lado, se clima for direcionado para a tarefa favorece o desempenho dos alunos e promove atitudes positivas.

O Clima de sala de aula determina a forma como o professor e os alunos se condicionam, podendo ser de forma positiva, neutra ou negativa (Siedentop, 1991).

Siedentop (2008) apresenta uma lista de tarefas para potenciar a interação entre os alunos e professor:

- Ser coerente no seu discurso, independentemente do dia, a mesma ação ou comportamento deverá receber uma manifestação similar;
- Manifestar-se de forma afetuosa e sincera;
- Adequar a sua interação à tarefa em causa, valorizando a sua consecução de forma justa;
- Conversar com os alunos sobre temas extraescola. Esta é uma forma de conhecer melhor os alunos e os seus contextos;
- Manter o entusiasmo nos momentos de instrução;
- Não ignorar os sentimentos e emoções dos alunos.

Partindo do princípio de que existia alguma insegurança da nossa parte em tomar atitudes perante comportamentos de indisciplina, foi uma ideia sempre presente de que a melhor solução seria prevenir esses comportamentos. A melhor forma de prevenir estes comportamentos é proporcionar um clima de sala de aula positivo e interessante para todos.

Uma das nossas principais preocupações, relativamente ao Clima, foi procurar sermos o mais justos possíveis com as nossas intervenções, sendo coerentes com qualquer tipo de intervenção. Ao longo do ano letivo, existiram momentos em que assinalámos “faltas de pontualidade”, a alunos que entraram no espaço de aula com mais de 5 minutos de atraso, esta medida foi promotora de regras da aula, mas conduziu à necessidade de manter a coerência. Nas aulas seguintes, verificou-se uma preocupação dos alunos em ser pontuais, mas perante os mesmos 5 minutos de atraso, lembrámos o colega para que este percebesse que estava a existir coerência. Esta manutenção dos critérios teve impacto na aceitação dos alunos, assumindo a sua responsabilidade sem manifestar desagrados desproporcionais.

A turma gostava de praticar atividade física e os alunos gostavam de chegar cedo à aula a aproveitar os materiais com alguma liberdade durante alguns minutos. O compromisso daqueles minutos de liberdade permitia que os alunos sentissem compreensão pela sua vontade, ao mesmo tempo que se organizavam à hora de iniciar a aula.

Durante a preleção e os momentos de instrução, procurámos interagir com os alunos de forma compreensiva e bem-disposta, evitando conotações negativas. O momento da preleção era um dos desafios da aula, nomeadamente na captação da atenção, nesse sentido, procurámos sempre dar prioridade a estratégias que não conduzissem ao confronto com os alunos, incluindo os alunos no discurso.

Fora do contexto de aula, ao passar pelos alunos da turma, interagíamos com eles, sempre de forma positiva e bem-disposta, promovendo uma interação positiva com os alunos. Os alunos gostavam de questionar sobre o que iam fazer na aula, pelo que nestes momentos existia a oportunidade de os ouvirmos e sabermos o que eles queriam. A turma apresenta um nível de envolvimento nas tarefas muito positivo, pelo que, para alguns alunos, a escolha das tarefas era essencial para os manter motivados e interessados na aula. Se as tarefas fossem monótonas ou de grau de dificuldade menos ajustado, a tendência era existir um desequilíbrio no Clima da aula. O planeamento desempenhou um papel importante na promoção de um Clima positivo nas aulas.

Um aspeto trabalhado durante o ano letivo foi a emissão de reforço positivo. No início era uma das dificuldades, sendo que foi dos primeiros desafios propostos pela nossa orientadora. O reforço positivo, quando os alunos fazem algo bem e em tarefas de maior monotonia ganha uma preponderância grande no seu envolvimento. As tarefas de corrida contínua, nomeadamente a avaliação e preparação para a Milha, mostraram diferenças com a introdução de mais reforço positivo.

Alguns alunos da turma são bastante competitivos, o que promoveu a necessidade de intervir em alguns momentos, o que corrobora com Durão et al. (2010). O autor refere que os alunos mais competitivos tendem a entrar em comparações diretas com os colegas e procuram demonstrar a sua superioridade, o que potencia o surgimento de comportamentos de indisciplina. Neste sentido, a formação dos grupos procurou gerir estes conflitos, quer ao evitá-los, como em proporcioná-los alertando para uma atitude de maior cooperação entre os alunos. As alterações na constituição dos grupos de trabalho permitiram introduzir novas interações entre os alunos, sem reações negativas aos grupos formados. A exceção ocorreu poucas vezes, nunca por más relações entre os alunos, mas porque queriam determinado colega na sua equipa, algo que era gerido de forma construtiva.

O Clima positivo das aulas foi sempre um impulsionador para o bom funcionamento da mesma. A boa disposição foi constante e uma ótima companhia para

que existisse envolvimento com as tarefas e com a aprendizagem. A lecionação de aulas multimatérias foi um diferenciador do clima da aula, nomeadamente nas aulas de 100 minutos.

Durante o ano letivo, existiu uma aula de 100 minutos dedicada apenas a Voleibol, verificando-se que após metade da aula, os alunos já não estavam envolvidos na aula da mesma forma, com muito mais comportamentos fora da tarefa. Assim, as aulas multimatérias, pela sua variabilidade promovem outra envolvência com as tarefas. A organização inicial dos grupos pelas tarefas considerava a reação dos alunos às diferentes matérias da aula. Nas aulas de 50 minutos, este cuidado era maior, pois estas situações consumiriam tempo de aula. Sendo que nas aulas de 100 minutos, estes alunos eram colocados à prova, analisando a sua atitude, ou conversando com eles de forma a reconhecerem a importância e justiça da decisão. Para isso, durante o 2º Período, os grupos começavam a aula numa matéria diferente à aula anterior, evitando estes desequilíbrios no Clima da aula.

2.4 Disciplina

Siedentop (2008) considera que a disciplina em contexto de sala de aula necessita da aplicação de estratégias positivas, centradas no desenvolvimento dos comportamentos adequados por parte dos alunos. Sendo que o comportamento adequado não se resume à ausência de comportamentos inapropriados, mas sim à aquisição de atitudes condizentes e adequadas com o contexto de sala de aula. O autor advoga que para aumentar os comportamentos adequados por parte de um aluno, estes devem ser valorizados, pois se não existir valorização dessas atitudes, não existirá razão para que sejam replicadas.

O controlo da Disciplina na aula é um fator fundamental para o processo de E-A, influenciando o Clima de aprendizagem, tornando-o num contexto promotor da autoformação, autoestima e a autoconfiança (Durão et al., 2010).

Um professor eficaz desenvolve diferentes técnicas positivas para proporcionar os comportamentos adequados. Os professores experientes adotam a técnica de acordo com o comportamento dos alunos, reconhecendo como devem intervir (Siedentop, 2008). Algumas das técnicas utilizadas para influenciar positivamente as atitudes dos alunos são:

- Aplicar regras e diretrizes claras e precisas para todos os alunos;

- Manterem-se otimistas mas realistas em relação à modificação do comportamento dos alunos, fazendo-os saber o que se espera deles;
- Emitir reforço positivo com frequência mas de forma apropriada. O reforço não deverá ser geral, identificando o que foi bem feito, envolvendo o aluno na sua aprendizagem;
- As interações não verbais deverão ser positivas e eficazes;
- Manifestar, em grupo ou individualmente, o agrado e valorização em relação às boas ações e atitudes.

Na turma do 8ºD, os comportamentos de indisciplina foram pouco comuns, verificando-se momentos de distração aquando dos momentos de aquecimento, se as filas estivessem demasiado próximas entre si. Em concordância com Siedentop (1991), a gestão dos momentos de organização mais prolongados, em filas, foi uma preocupação nossa durante o ano letivo.

A turma apresentou um comportamento “Bom”, obtendo essa menção qualitativa nas reuniões de Conselho de Turma. As situações de indisciplina deveram-se a comentários ou intervenções menos felizes de alguns alunos, em tentativas de fazer rir a turma. Perante comportamentos destes, que visavam obter a atenção dos colegas, a decisão consistiu sempre em sentar os alunos durante um máximo de 5 minutos, conversando com eles e reentrando na tarefa. A turma sentia estas intervenções como um sinal de aviso, o que foi benéfico, pois este tipo de intervenções pretendeu sempre acalmar alguma excitação dos alunos, lembrando o contexto em que se encontravam.

O acompanhamento da turma do 9ºF, uma turma, com comportamento avaliado com “Insuficiente” em Conselho de Turma, mas com bastante interesse pela aula de EF, foi extremamente benéfico pois, confrontou-nos com outros desafios referentes à disciplina. Foi muito interessante observarmos o crescente envolvimento e interesse dos alunos pelas tarefas e pela sua aprendizagem. Nesta turma, situações de mandar sentar os alunos, apenas beneficiariam a aula em situações muito particulares. A professora orientadora adotou estratégias positivas, sem confrontar os alunos, envolvendo-se de forma bem-disposta, atraindo os alunos para a aula. Durante estas aulas pudemos auxiliar nas tarefas, e foi importante interagir com eles percebendo que, para os levar a participar ativamente na aula, eles devem estar envolvidos com a sua aprendizagem e, para isso, o Clima da aula tem de ser positivo e atraí-los para a mesma.

O acompanhamento dos treinos do grupo-equipa de Desporto Escolar (GEDE) de Atletismo foi importante para lidarmos com alunos de diferentes anos de escolaridade, em diferentes estágios de maturação. A interação com os alunos era diferente, pela forma como interpretavam as coisas. Se por um lado, o ambiente era animado, e procurámos proporcionar um ambiente alegre nos treinos, por outro, em idades mais baixas, os alunos do 5º e 6º anos de escolaridade necessitam de outro tipo de intervenção. Uma vez que a boa disposição pode ser confundida com brincadeira. Desta forma, em alguns momentos, a elevação do tom de voz e a utilização do apito foi importante para assegurar a ordem.

A dimensão Disciplina é influenciada e influencia as outras dimensões da IP. O objetivo das aulas é a aquisição de aprendizagens por parte dos alunos, pelo que é necessário os alunos estarem envolvidos nas tarefas e na aula. A sua envolvência poderá ser forçada, mas só a curto-prazo, sendo que a médio prazo, a intervenção junto dos alunos deverá ser maioritariamente positiva. A interação positiva com os alunos promove um Clima de aula positivo, assim como cativa os alunos para a aula, desenvolvendo o interesse pela sua própria aprendizagem.

3. Avaliação

A dimensão Avaliação tem especial importância pela informação que transmite, ajudando o professor a ensinar e o aluno a aprender. Bento (2003) diz que a avaliação dos níveis de aprendizagem dos alunos é a forma de confirmar e analisar os objetivos do processo de E-A.

Os Critérios de Avaliação são o resultado da análise de documentos de referência como as Aprendizagens Essenciais e Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Os seus respetivos descritores ou indicadores identificam e caracterizam o desempenho dos alunos na tarefa de Avaliação em causa (Quina, 2009).

Os Critérios de Avaliação aplicados durante o ano letivo, foram apresentados ao GDEF, respeitando as orientações do projeto MAIA e sustentados nos documentos das Aprendizagens Essenciais e Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Anexo X – Critérios de Avaliação de Educação Física).

Verificam-se três fases complementares da Avaliação: a Avaliação Formativa Inicial (AFI), a Avaliação Formativa (AF) e a Avaliação Sumativa (AS). A AS assume

um caráter pontual, com momentos pré-definidos, enquanto que a AF assume um caráter contínuo e processual.

Os Instrumentos de Avaliação utilizados foram desenvolvidos pelo GDEF, objetivando a aplicação dos mesmos critérios para cada ano de escolaridade (Anexo XI – Instrumentos de Avaliação por matéria). Todas as matérias têm a sua respectiva tabela com indicadores a verificar e assinalar quando cumpridos. A Avaliação é determinada pelo nível de desempenho obtido: Pré-Introdutório, Introdutório, Elementar e Avançado. A identificação do nível de desempenho em que os alunos se encontram resulta do somatório dos indicadores observados, sendo que o resultado irá corresponder ao nível em que se inserir.

No final de cada Período letivo, as Avaliações Sumativas de cada matéria são inseridas numa grelha final. Após todos os dados estarem preenchidos, são contabilizados os dois JDC com melhor nível de desempenho. A atribuição de um nível de desempenho global para Ginástica e Atletismo resulta da análise da tabela de especialidades (Anexo XII – Grelha de Combinação dos Níveis de Desempenho por Especialidade), que atribui um nível à combinação das Avaliações Sumativas. Foram alvos de Avaliação Sumativa três testes da bateria FITEscola: Abdominais; Impulsão Horizontal e Vaivém. A atribuição de um nível de desempenho na Aptidão Física resulta da combinação dos respetivos níveis (Anexo XIII – Grelha de Combinação dos Níveis de Desempenho na Aptidão Física). No final, os dois JDC com melhor nível de desempenho, o combinatório do Atletismo e da Ginástica, são combinados numa tabela, atribuindo-se um valor de 0 a 100 correspondente à pontuação nas Atividades Físicas (Anexo XIV – Grelha de Combinação dos Níveis de Desempenho das Atividades Físicas).

2.5.1 Avaliação Formativa

A AF resulta da recolha de informação avaliativa de forma sistemática e informal potenciando a melhoria e desenvolvimento dos alunos e dos processos de E-A. Desta forma, a avaliação formativa baseia-se na observação informal dos alunos.

A AF é influente no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, pois permite aos alunos saber o que têm de aprender e o estado das suas aprendizagens (Fernandes, 2021). A AF faz parte dos processos de E-A, de caráter contínuo, sustentada na prestação dos alunos e nas tarefas propostas pelos professores. A informação obtida, permite que

os alunos saibam o que já aprenderam o que lhes falta aprender. Por outro lado, os professores obtêm informação que lhes permite direcionar o seu *feedback* e preparar as aulas de acordo com as necessidades dos alunos.

A AFI objetiva a melhoria do processo de E-A, dando a conhecer aos alunos os seus conhecimentos no início de matéria. Este foi um primeiro passo difícil para nós, pela necessidade de acompanhar a organização da aula, manter o processo de E-A e registar a informação observada. Esta não se realizou imediatamente no início do ano letivo, atribuindo-se à primeira UE os objetivos de assegurar a implementação de rotinas na aula. A partir da segunda UE, a AFI era realizada no início da abordagem a cada matéria. A sua aplicação possibilitou a personalização das medidas e decisões a tomar.

A AFI permitiu, não só conhecer as capacidades motoras dos alunos, mas também caracterizar a sua interação com os colegas. Todas as informações recolhidas permitem preparar as fases seguintes do processo de E-A em especificidade com as necessidades dos alunos (Teixeira et al., 2018).

A recolha de informações avaliativas foi um dos desafios maiores que enfrentámos durante o EP. Durante as primeiras aulas, a recolha de informações sobre os alunos era praticamente impossível, com o foco na organização da aula. Com a preocupação de ensinar os alunos surgiu a necessidade de conseguir juntar essa informação. No final das aulas, em cada relatório, era feita uma reflexão sobre a prestação da turma em cada tarefa, confrontando a eficácia da tarefa com o desempenho dos alunos. A recolha de informações individuais socorreu-se dos Instrumentos de Avaliação de cada matéria. Estes instrumentos serviram de referência para todos os momentos de Avaliação.

A Avaliação Formativa permitiu gerir a formação dos grupos de trabalho e perceber os momentos de avançar nos conteúdos. Foi uma referência essencial para atribuir uma lógica às decisões a tomar.

Nas matérias de Ginástica de Solo e Ginástica de Aparelhos, pelas suas características e pelo tempo disponível para abordar os seus conteúdos, construímos uma Ficha de Avaliação Coparticipada, onde os alunos assinalaram os elementos que já realizavam corretamente. Esta foi uma ferramenta importante para que os alunos se envolvessem com a sua própria aprendizagem, sendo que em Ginástica de Solo, os alunos trabalharam em grupos, conferindo uma ferramenta para o Ensino Recíproco. Foi também construída uma ficha para os testes da bateria FITEscola, disponibilizando os níveis de

desempenho no momento em que concluíam os testes. Estas ferramentas foram importantes para facilitar a informação acerca do processo de Avaliação, mantendo os alunos a par do seu trabalho (Anexo XV – Ficha de Avaliação Coparticipada de Aptidão Física).

3.1 Avaliação Sumativa

Segundo o projeto MAIA, a AS também é importante e relevante na aprendizagem dos alunos, uma vez que a AS permite interpretar os resultados dos alunos num espaço temporal.

A avaliação sumativa ocorre após os processos de E-A, retirando-se informação para a formulação de um juízo acerca dos resultados (Fernandes, 2021).

Quadro 1: Avaliação Sumativa: Níveis de Desempenho por matéria

Matéria \ Nível de Desempenho		Pré-Introdutório	Introdutório	Elementar	Avançado
JDC	Andebol	0	16	6	6
	Basquetebol	2	13	9	4
	Voleibol	3	15	3	7
Atletismo	Corrida de Estafetas	0	0	0	28
	Corrida de Resistência	4	11	8	5
Ginástica	Ginástica de Solo	6	13	6	3
	Ginástica de Aparelhos	0	19	6	3
Raquetes	Badminton	0	14	11	3
FITEscola	Vaivém	4	12	6	6
	Impulsão Horizontal	0	7	15	6
	Abdominais	0	9	12	7

Durante o ano letivo procedemos à AS de matérias integrantes das subáreas das Atividades Físicas de: JDC, Atletismo, Ginástica e Raquetes. As áreas da Aptidão Física e dos Conhecimentos também foram alvo de AS. Esta última foi avaliada através de um mini-teste escrito.

A análise do Quadro 1 permite analisar os níveis de desempenho dos alunos em cada matéria alvo de AS. Da sua análise tiram-se as seguintes conclusões e reflexões:

- Nos JDC, a maioria dos alunos insere-se no nível Introdutório. Este indicador reflete o nível de desempenho dos alunos da turma. É importante referir que um aluno pode ter 3 indicadores observados e outro 5, permanecendo no mesmo nível de desempenho;
- O Voleibol é o JDC com mais alunos no nível Pré-Introdutório e mais alunos no nível Avançado. O Voleibol é uma das matérias prioritárias para trabalhar na turma, ainda assim, o número de alunos inseridos no nível Avançado é interessante e está associado a que no 8º ano de escolaridade, os indicadores do Voleibol são menos do que nos restantes JDC;
- Apesar dos resultados que se verificam, o Andebol é a matéria em que a turma apresentou um melhor desempenho global.
- Todos os alunos alcançaram o nível Avançado em Corrida de Estafetas. O último momento de Avaliação Sumativa foi realizado em grupo, atribuindo-se a mesma nota a todos os elementos de cada grupo. O envolvimento dos alunos foi muito positivo, tomando atenção aos pormenores técnicos. Os indicadores contraentes no Instrumento de Avaliação dizem respeito a conteúdos técnicos, não incidindo na performance, justificando os resultados verificados;
- Em Ginástica de Solo, verificámos o maior número de alunos inseridos no nível Pré-Introdutório. O Instrumento de Avaliação contempla que os alunos concluam uma sequência gímnica correspondente a cada nível de desempenho, sendo que se um aluno não realizar corretamente um elemento da sequência correspondente ao nível Introdutório, insere-se no nível Pré-Introdutório;
- Nos testes da bateria FITEscola, só no teste do Vaivém se verificaram alunos no nível Pré-Introdutório.

A análise dos resultados da turma revela que os alunos tiveram uma boa prestação, sendo que a cotação das Atividades Físicas nunca diminuiu entre os Períodos letivos, com quase todos os alunos a melhorarem o seu desempenho.

A AS foi uma ferramenta importante, pois a maioria das matérias foram abordadas em mais de um momento durante o ano letivo e, assim sendo uma ferramenta essencial para preparar a UE em que as matérias voltavam a ser abordadas.

3.2 Autoavaliação

Os alunos devem participar no seu processo de avaliação contribuindo para o desenvolvimento de competências reflexivas constantes no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

A autoavaliação (AA) é uma das formas de incluir os alunos no seu processo de avaliação. A AA deverá ser desenvolvida e fomentada durante o ano letivo e não somente no final de cada Período. A mesma deverá assumir um carácter sistemático referenciado pelos Critérios de Avaliação e orientados pelo professor. A busca por soluções para as dificuldades encontradas potencia o desenvolvimento da autonomia e capacidade de reflexão dos alunos. (Fernandes, 2021).

A aplicação da AA decorreu no final de cada Período letivo, procurando que os alunos refletissem sobre a nota que mereciam, mas também que identificassem um ponto forte, um ponto fraco e uma estratégia para melhorarem. A Ficha de AA está sustentada nos Critérios de Avaliação, apresentando-os com os respetivos descritores. Antes do seu preenchimento, procurámos apresentar cada critério para que os alunos tivessem uma ideia mais clara e perceptível (Anexo XVI – Ficha de Autoavaliação).

Da aplicação da ficha de AA, verificámos que a capacidade de reflexão dos alunos sobre as aulas de Educação Física não está suficientemente desenvolvida, corroborando com Fernandes (2001), demonstrando que esta capacidade também deve ser trabalhada e estimulada. Durante o ano letivo não existiram muitos momentos em que proporcionássemos a reflexão sobre a avaliação e prestação dos alunos, excetuando as UE de Ginástica de Solo e Ginástica de Aparelhos, em que os alunos, em pares, preenchiam a sua Ficha de Avaliação Coparticipada (Anexo XVII – Ficha de Avaliação Coparticipada de Ginástica de Solo e Ginástica de Aparelhos), refletindo com o colega. Ao longo do ano letivo esta capacidade deveria ter sido melhor estimulada.

No acompanhamento realizado à turma do 9ºF, a professora orientadora, tinha Fichas de Avaliação Coparticipada com todas as matérias a abordar. Em alguns momentos os alunos foram chamados a refletir sobre o seu desempenho assinalando os indicadores

que consideravam ter cumprido. Esta é uma forma de os alunos ficarem a conhecer os indicadores para cada matéria e, em simultâneo, refletirem sobre o seu desempenho e dificuldades, procurando melhorar.

A inclusão dos alunos no seu processo de avaliação é importante para que os alunos se envolvam no processo, trabalhando com os indicadores durante as aulas. Para além de se envolverem na sua avaliação, e estimularem a sua capacidade de reflexão, esta é mais uma ferramenta que envolve os alunos no processo de E-A. O seu envolvimento é benéfico para várias dimensões, contribuindo para um melhor clima nas aulas.

Área 2 – Atividades de Organização e Gestão Escolar

A área 2 do EP integrado no Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Universidade de Coimbra, Atividades de Organização e Gestão Escolar, assentou no desenvolvimento de tarefas de assessoria de um cargo de gestão intermédia. Desta forma, realizámos o acompanhamento e assessoria ao cargo de Coordenador do Desporto Escolar (CCDE) durante todo o ano letivo.

O CCDE é responsável por coordenar as atividades referentes aos diferentes níveis do Desporto Escola afetas à sua respetiva escola (Despacho n.º 7356/2021). Os estabelecimentos de ensino nomeiam um Coordenador do Clube do Desporto Escolar (CCDE) (Regulamento Geral de Funcionamento do Desporto Escolar 2021 – 2022).

O Regulamento do Desporto Escolar para 2021/2022, Artigo 20.º - Competências do Coordenador do Clube de Desporto Escolar (CCDE), apresenta quais as funções incumbidas ao cargo. Das competências identificadas destacam-se as seguintes:

- Participar, sempre que solicitado, no Conselho Pedagógico, dinamizando as atividades desportivas em meio escolar;
- Planear e supervisionar a preparação, desenvolvimento e monitorização de todas as atividades previstas no Plano do Clube de Desporto Escolar (CDE);
- Elaborar, organizar e manter atualizado o dossier do CDE.

Ao longo do ano letivo manifestámos a nossa disponibilidade para qualquer necessidade relativa às tarefas do CCDE. Assim, no nosso projeto de acessória e relatórios, definimos os nossos objetivos com o projeto, assim como as tarefas realizadas para os cumprir. Durante o desenvolvimento da nossa assessoria executámos as seguintes tarefas:

- Participação em reuniões;
- Entrega e recolha de fichas de inscrição no CDE;
- Inscrição de alunos do CDE na plataforma E360;
- Controlo de presenças no GEDE de Atletismo;
- Auxiliar na realização do Corta-Mato, fase escola;
- Verificação e consulta dos documentos e inscrições constantes no dossier do Desporto Escolar;
- Auxiliar na elaboração dos relatórios trimestrais do Desporto Escolar;
- Acompanhamento dos alunos durante a realização do Mega Quilómetro distrital;
- Auxiliar na realização do II Encontro de Boccia na EB 2/3 MF;
- Organizar e preparar Mega Sprint fase escola;
- Preparação e acompanhamento dos alunos da EB 2/3 MF no Campeonato Distrital de Pista de Iniciados/ Juvenis – Atletismo;
- Preparação e acompanhamento dos alunos da EB 2/3 MF no Campeonato Distrital de Pista de Infantis - Atletismo

Da nossa assessoria verificámos que o professor Coordenador do Desporto Escolar tem desempenhado todas as funções inerentes ao cargo e constantes no Artigo 20º do Regulamento do Desporto Escolar - Competências do CCDE. O CCDE trabalhou constantemente no âmbito do Desporto Escolar, mantendo os professores responsáveis pelos grupos-equipa e o grupo disciplinar de Educação Física sempre informados. Foi possível verificar que o CCDE tem necessidade de se manter atualizado permanentemente sobre as informações e alterações referentes às atividades dos diferentes níveis.

Pudemos constatar a necessidade constante de cumprir com os prazos e seguir as diretrizes, sendo que sempre que existem dúvidas ou problemas que requeiram algum cuidado, o CCDE, prontificou-se a obter respostas e a assegurar o cumprimento dos prazos estabelecidos.

O CCDE disponibilizou para todos os professores de Educação Física a ficha de inscrições para o Desporto Escolar, organizando o dossier onde seriam colocadas as mesmas, por GEDE e com informações e regulamentos para serem consultados. A atualização do mapa de atividades é uma preocupação constante neste cargo, pois com as contenções relativas à Covid-19 e à abertura dos quadros competitivos, existiram informações em constante atualização.

A abertura dos quadros competitivos intensificou a intervenção do CCDE, procurando estar presente e preparar a realização das provas. Numa fase anterior às provas, o Coordenador auxiliou os professores responsáveis pelo grupo-equipa, disponibilizando-se em muitas provas a acompanhar também os alunos.

A ação do Coordenador do Desporto Escolar centra-se no controlo e organização do Desporto Escolar, assegurando todos os seus pilares

Os objetivos a que nos propusemos foram todos alcançados, conseguindo sentir uma grande parte das tarefas do Coordenador do Desporto Escolar. As tarefas definidas no Projeto de Assessoria foram atualizadas durante o ano letivo, nomeadamente pelo início dos quadros competitivos, beneficiando muito com esse fator. Tivemos a oportunidade de experimentar as tarefas que antecedem as competições externas, para além de as conhecer, e sentirmos a responsabilidade de preparar muitas delas.

O acompanhamento dos alunos durante as provas foi fundamental para desenvolvermos o nosso conhecimento sobre os diferentes passos e responsabilidades, mas também conhecer a sua dinâmica e interação entre alunos e professores.

Para além do acompanhamento dos alunos durante as deslocações, o encontro de Boccia conferiu a oportunidade de vermos como são recebidas as escolas.

A inter-relação entre as diferentes tarefas a realizar permitiu-nos estabelecer uma sequência lógica e crítica perante as mesmas.

A responsabilidade do cargo de CCDE revelou-se na quantidade de intervenções que o mesmo teve. Verificou-se um trabalho permanente de conhecimento dos contextos e de direcionamento da informação. No final os alunos participam nas provas e nos treinos mas, para isso, o CCDE tem um papel quase silencioso, onde assegura que tudo está pronto para o efeito, sejam as autorizações, as inscrições na plataforma, o transporte, a formação de juízes árbitros e, todas as situações ao redor.

O cargo de CCDE tem uma envolvimento maior do que aquela que perspectivávamos, pois num contexto de menos competições e de até algumas dúvidas quanto à sua realização, a sua intervenção não foi poupada, assegurando de que se responde a todas as necessidades e alterações.

Área 3 – Projetos e Parcerias Educativas

1.1 Mega Sustentável

O sub-projeto Mega Sustentável insere-se no projeto “Olimpíada Sustentada” proposto pela coordenação do mestrado. A proposta consistiu na mobilização dos três valores Olímpicos (Excelência, Respeito e Amizade), integrando o Programa de Educação Olímpica do Comité Olímpico de Portugal, seguindo o modelo de Aprendizagem em Serviço (ApS).

O Programa Educação Olímpica tem o objetivo de transmitir conhecimentos sobre o Movimento Olímpico, Valores, Símbolos, Modalidades e Atletas. Esta transmissão é sustentada na criação de parcerias com as escolas e professores para que os alunos possam participar e aprender de uma forma atrativa para eles.

O modelo de Aprendizagem em Serviço visa a articulação entre o processo de aprendizagem e de serviço em prol da comunidade. Desta forma, as aprendizagens formam-se ao redor das necessidades reais da comunidade, integrando os alunos no seu processo de formação (Obrador & Serrano, 2016).

O Mega Sustentável sustentou-se no GEDE de Atletismo da EB 2/3 MF, proporcionando-se dois momentos distintos baseados no Atletismo, onde se envolveram os alunos de diferentes formas e com diferentes objetivos. No primeiro momento procurámos proporcionar aos alunos uma oportunidade para quem estivesse interessado ingressar no desporto federado, através de realização de um treino orientado por uma treinadora de Atletismo. O segundo momento, sustentou-se na realização do Mega Sprint fase escola, complementando o evento em busca de promover valores como a inclusão, o respeito pelo meio ambiente, a solidariedade e envolver os alunos na realização do evento.

O primeiro momento contou com a orientação de uma treinadora e atleta de atletismo em contexto federado, promovendo-se um treino de características diferentes daquelas a que os alunos estavam habituados. Os alunos mostraram-se comprometidos com o treino, terminando com muito entusiasmo e com várias questões sobre a prática federada. O treino contou com a presença de um aluno inserido no Centro de Apoio à Aprendizagem diagnosticado com perturbação do espectro do autismo. A sua participação foi positiva, pois teve e a oportunidade de participar, nas mesmas circunstâncias que os restantes colegas. Apesar de este momento ter-se realizado com alunos do GEDE de Atletismo e existir uma associação lógica ao interesse pela modalidade, ou por alguma

das suas disciplinas, alguns alunos vêm naquele momento uma oportunidade para estarem com os colegas durante as tardes livres, o que confere bastante valor ao interesse que demonstraram em saber mais sobre a prática federada.

O segundo momento associou-se à realização das provas do Mega Sprint fase escola, também organizado pelo NE. Realizaram-se as provas do Mega Sprinter e Mega Salto, para as quais se apuraram os dois alunos de cada sexo com melhores registos na corrida de velocidade e o aluno de cada sexo com melhor marca no salto em comprimento. Uma vez que a participação nas provas requeria apuramento por performance, procurámos integrar alunos do Centro de Apoio à Aprendizagem, com perturbações do espectro do autismo. Em articulação com o Centro de Apoio à Aprendizagem e com o professor de Educação Física que os acompanha, procurámos saber as possibilidades da sua participação e de os prepararmos para as provas, respeitando as suas regras. Feita esta análise e sabida a disponibilidade dos alunos naquele horário, participou um aluno com perturbações do espectro do autismo. Este aluno pertence ao GEDE de Atletismo e procurámos prepará-lo para respeitar as vozes de partida e manter-se na sua pista durante a corrida de velocidade. O aluno participou em ambas as provas, participando em todas as séries do Mega Sprinter até à final, sendo que no final, o aluno teve direito a uma medalha pela sua participação.

No que diz respeito à promoção do respeito pelo meio ambiente, elaborámos um cartaz, apenas com material reutilizado, com aspeto atrativo para sensibilizar os alunos. Em simultâneo com a realização das provas, estava a realizar-se uma campanha de recolha de vestuário, promovendo a solidariedade dos alunos.

Durante os treinos de Desporto Escolar de Atletismo, os alunos apurados foram sendo preparados para a sua participação. Uma vez que nem todos os alunos do GEDE iriam participar, os restantes acompanharam os colegas e mantiveram um papel de importante na atividade, assumindo tarefas na organização das mesmas, nomeadamente como direccionar os alunos para as provas, preparar a caixa de saltos, fazer a chamada e entregar as medalhas aos vencedores. A participação ativa dos alunos foi importantíssima para que o evento corresse bem e os alunos sentissem essa importância e valorização pessoal.

A autonomia dos alunos foi valorizada, pois verificámos que gostavam de se envolver nas tarefas e serem parte da sua organização. Como resultado, durante os treinos de Desporto Escolar de Atletismo, em vários momentos, alguns alunos eram definidos

como responsáveis por determinada disciplina, organizando a tarefa e ajudando os colegas.

O Mega Sustentável permitiu envolver os alunos em ambos os momentos, com características distintas e sustentados no Atletismo. Com a sua realização, fomentámos o gosto pela prática da atividade física, desenvolvendo o conhecimento específico do Atletismo e integrando os alunos em tarefas de responsabilidade.

1.2 Orientação em Educação Física

O projeto Orientação em Educação Física pretendeu valorizar o material existente na escola para a prática de Orientação, promovendo a sua abordagem nas aulas e recorrendo aos recursos materiais e naturais existentes. Existe muito trabalho dedicado à prática de Orientação na escola, tendo sido elaborados mapas, estabelecidas parcerias com a Federação Portuguesa de Orientação e afixados pontos de controlo.

No presente ano letivo, muitos professores são novos na escola, não conhecendo a existência deste material, pelo que o mesmo não foi aproveitado. Reconhecendo a qualidade do trabalho realizado no ano letivo anterior, propusemo-nos a complementar o material existente, verificar o estado do mesmo e assegurar que todos os recursos necessários estivessem disponíveis para que a matéria de Orientação pudesse ser abordada nas aulas de Educação Física. Terminadas estas tarefas, apresentámos ao grupo disciplinar o material existente para que este seja aproveitado nos próximos anos letivos.

Para realizar a atividade, verificámos todos os pontos de controlo afixados pela escola, pois vários estavam danificados, identificando-os. Todos os pontos de controlo contêm um código QR que permite assinalar a passagem por aquele ponto de controlo recorrendo ao software *IOrienteering*. Desta forma, verificámos a operacionalidade dos códigos. Esta primeira etapa, consistiu na análise dos recursos existentes e estudo dos conteúdos de Orientação.

Num segundo momento, optámos por substituir as placas dos pontos de controlo danificados por placas plastificadas, que facilitam o processo de manutenção, embora necessitem de ser trocadas após um período de tempo, pois, danificam-se com o sol.

Posteriormente experimentámos o material durante as nossas aulas, verificando as vantagens e desvantagens da sua aplicação, estabelecendo potenciais soluções para os problemas encontrados.

A fase seguinte consistiu na preparação da apresentação ao GDEF. Para este momento, analisámos os objetivos para a matéria de Orientação referidos no PNEF, assim como no Anexo 3 das Aprendizagens Essenciais para o 3º Ciclo. Esta análise permitiu-nos desenvolver uma sugestão de instrumento de Avaliação para a matéria de Orientação. A apresentação incluiu todo o trabalho desenvolvido, desde como construir novos percursos, como fazer a manutenção dos pontos de controlo, como trabalhar com o *IOrienteering*, alguns conteúdos teóricos, os objetivos do PNEF e o instrumento de Avaliação desenvolvido.

No momento da apresentação, reservámos o auditório da escola, para usufruir de boas condições de comunicação. A apresentação correu bem, permitindo abrir discussões sobre os problemas levantados. A data escolhida não foi vantajosa, coincidindo com um momento de maior preenchimento horário, o que impediu a experimentação prática dos percursos. Era importante que todos os professores experimentassem o material existente, para formarem as suas reflexões. Da apresentação, surgiu a necessidade de disponibilizar cartões de controlo preenchidos para facilitar a correção dos mesmos. Esse material foi elaborado posteriormente e acrescentado ao material existente.

Área 4 – Atitude Ético-Profissional

Estrela e Caetano (2012) abordam a formação inicial de professores como um processo de aquisição e desenvolvimento de competências inerentes ao seu cargo docente.

A formação de professores procura promover o desenvolvimento e prática de uma conduta profissional e princípios éticos (Boon, 2011).

Caetano (2017) refere a multidimensionalidade da formação ética de professores, considerado a ética e a moral como partes de um mesmo, sendo que a ética deverá ser universal.

Durante o nosso EP tivemos em vista dar o nosso melhor em todos os momentos, conscientes da exigência desta experiência e preparados para o desafio que íamos

encontrar. Como ideia de fundo, a nossa disponibilidade para o EP foi total, manifestando sempre o nosso interesse em estar presentes e vivenciar o máximo cada experiência.

Como princípio básico, fomos sempre assíduos e pontuais, sendo que nas aulas lecionadas por nós, procurávamos preparar a aula 20 minutos antes do seu início, atribuindo alguma margem para algum ajustamento necessário. Todas as aulas foram lecionadas por nós, excetuando, uma semana, por motivos de infecção com Covid-19. Durante essa semana, procurámos estar a par do trabalho realizado pela turma, bem como apresentar as nossas ideias para o que pretendíamos realizar durante aquela semana.

Mantivemos o objetivo de nos envolver com as aprendizagens dos alunos, refletindo seriamente sobre cada aspeto, em busca de soluções para alcançar os objetivos. Nem todas as tarefas cumpriram com os objetivos, ou nem todos os alunos conseguiram alcançar os objetivos com as mesmas tarefas. Desta forma, procurámos criar situações ajustadas a cada aluno e às suas necessidades. Uma das necessidades sentidas durante o início do ano letivo, foi o estudo de matérias com as quais não nos sentíamos tão confortáveis, a nível de conteúdos e de demonstrações. Para esta necessidade, procurámos ir o máximo preparados para cada aula, de forma a corresponder a qualquer dúvida colocada pelos alunos.

Para além da leção das aulas do 8ºD, acompanhámos todas as aulas do 9ºF, onde intervimos em conjunto com a nossa professora orientadora. Esta turma propôs-nos desafios diferentes, aos quais nos propusemos a enfrentar. A envolvência nestas aulas, permitiu observar de perto a nossa professora orientadora e as estratégias adotadas para cada situação. Um dos aspetos que mais aproveitámos para desenvolver com este acompanhamento foi a relação com os alunos. Foi importante perceber que existem várias formas de estabelecer uma relação positiva com os alunos, sendo adotadas diferentes estratégias para ambas as turmas.

Como forma de desenvolver a nossa capacidade de intervenção nas aulas, acompanhámos a nossa professora orientadora na orientação do GEDE de Atletismo. Em vários treinos tivemos a oportunidade de assumir os treinos, sendo confrontados com situações diferenciadas, a nível das dimensões de IP. Os treinos envolveram alunos desde o 5º até ao 9º anos de escolaridade, o que envolvia uma grande diferenciação pedagógica e diferentes formas de intervir junto dos alunos. A nossa presença junto do GEDE foi constante, acompanhando sempre as competições em que se envolveram, assim como auxiliar na tomada de decisões.

No âmbito da área 2, mantivemos abertura para auxiliar sempre que necessário, marcando presença em todas as atividades de nível I realizadas na escola, auxiliando em algumas como no Boccia, de nível 2.

O nosso interesse em comprometermo-nos o mais possível com as nossas aprendizagens levou-nos a aceitar o desafio da nossa professora orientadora, de acompanharmos na fase distrital do Mega Sprint, onde estivemos a apurar os tempos de cada série, constituindo uma experiência nova e muito interessante pelo contexto vivido.

No âmbito da área 3, procurámos recuperar o trabalho desenvolvido no ano letivo transato relativo à prática de Orientação na escola. O nosso foco foi assegurar a continuidade desse projeto para os próximos anos letivos. Assim, comprometemo-nos em assegurar as condições materiais para que a sua aplicação seja facilitada.

Ao longo do ano letivo, estivemos presentes no máximo de aulas possíveis da nossa colega de NE. Procurámos cooperar e auxiliar no que fosse necessário, mostrando a nossa disponibilidade para todos os momentos. Sempre que necessário, disponibilizámo-nos para auxiliar no preenchimento de dados relativos à sua turma, nomeadamente no preenchimento das grelhas de avaliação sumativa.

Para além das aulas da nossa colega, observámos aulas de outros professores, aproveitando para observar a operacionalização dos espaços de aula, antes de transitarmos para esses espaços. A observação foi importante para reconhecer situações que durante a aula não são tão observáveis. Observámos a aula de um colega do MEEFEBS, pertencente ao NE da Escola Básica, 2, 3 Dr.^a Maria Alice Gouveia, participando na reflexão conjunta com a professora orientadora e restantes alunos pertencentes ao NE.

Durante a nossa IP em outro ciclo de ensino, interagimos com o professor responsável pela turma, procurando debater as aulas e colocar todas as questões que surgissem.

Na turma, da nossa colega de NE, estava inserido um aluno com perturbações do espectro do autismo, sendo que este aluno também participava nos treinos de DE e de Atletismo. Esta interação com o aluno levou a que quiséssemos saber mais sobre como proceder com ele, participando no Workshop Compreender Autismo (Anexo XVIII – Certificado de Participação no Workshop Compreender Autismo). A participação neste momento foi importante, pois ouvimos testemunhos de pais e dos desafios que enfrentam, transferindo-os para as aulas de Educação Física e para o dia-a-dia.

Concluído o período temporal definido para o EP, continuámos as atividades letivas em que estávamos envolvidos. Continuámos a lecionar as nossas aulas, acompanhar a turma do 9ºF e treinos do GEDE de Atletismo. A nossa intervenção continuou, auxiliando na realização dos torneios interturmas realizados posteriormente.

A nossa preocupação foi sempre de respeitar toda a comunidade escolar e colegas, mantendo o máximo de respeito e cordialidade nas interações, envolvendo-nos, por mais limitações que sentíssemos, na busca por ultrapassar as nossas dificuldades e encarando os desafios.

Capítulo 3 - Aprofundamento do tema/problema (AT/P)

PERCEÇÕES DO PROFESSOR ESTAGIÁRIO E RESPETIVOS ALUNOS, SOBRE A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ESTUDO COMPARATIVO ENTRE OS TRÊS PERÍODOS LETIVOS

INTERN TEACHER AND RESPECTIVE STUDENTS'S PERCEPTIONS ABOUT THE PEDAGOGICAL INTERVENTION IN THE CONTEXT OF THE PHYSICAL EDUCATION CLASS: COMPARATIVE STUDY BETWEEN THE THREE SCHOOL PERIODS

João Luís Antunes Martins Ribeiro

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

Professor Doutor Artur Manuel Romão Pereira

Resumo: Este estudo pretende compreender as diferenças das perceções entre o professor estagiário e os seus alunos, em cada Período Letivo. O estudo pretende observar a evolução das perceções de alunos e professor estagiário acerca das diferentes dimensões da intervenção pedagógica, objetivando melhorar o processo de Ensino-Aprendizagem. O estudo consiste na aplicação de um questionário aos alunos, no final de cada Período Letivo e outro por parte do professor estagiário, em formato de “espelho”. Os resultados obtidos permitem verificar as diferenças entre as perceções nos diferentes momentos da aplicação do questionário. O confronto das perceções do professor estagiário com as dos alunos permite estabelecer uma referência para a sua formação de professor.

Palavras-chave: Educação Física; Formação de Professores; Intervenção Pedagógica; Perceção do processo de Ensino-Aprendizagem.

Abstract: This study aims to understand the differences between theof the intern teacher and his students, in each Term. The study intends to observe the evolution of the perceptions of students and intern teacher about the different dimensions of pedagogical intervention, aiming to improve the Teaching-Learning process. The study consists of the application of a questionnaire to the students, at the end of each school term and another one by the trainee teacher, in a "mirror" format. The results obtained allow us to verify the differences between the perceptions in the different moments of the application of the questionnaire. The comparison of the trainee teacher's perceptions with those of the students allows establishing a reference for their teacher training.

Keywords: Pedagogical Intervention; Perception of the Teaching-Learning process; Physical Education; Teacher Training.

1. Introdução

Para Philpot et al. (2021), a formação inicial de professores promove resultados diferenciados. Bartolomé (2004) atribui uma grande influência à biografia pessoal de um futuro professor na forma como este aceita as informações que lhe são transmitidas. A experiência de vida dos professores e alunos é diferente, promovendo diferentes interpretações para uma mesma situação. Enquanto estagiários, com pouca experiência na lecionação de aulas, o surgimento de dúvidas relativamente à percepção dos alunos acerca da aula é constante. Da mesma forma que o sistema de crenças dos professores influencia as suas decisões, as crenças dos alunos influenciam o que vão aprender e o modo de adquirir essas aprendizagens (Richardson, 1996).

O presente estudo pretende averiguar se a nossa percepção e interpretação da aula lecionada é condizente com a percepção dos alunos. Uma vez que somos regidos pelo nosso sistema de crenças, a percepção de cada um é relativa ao seu contexto. Enquanto futuros professores objetivamos proporcionar aprendizagens e transmitir princípios aos alunos. Sendo as suas crenças uma forma de influenciar a sua aprendizagem, a percepção dos alunos revela-se essencial para compreender o que é transmitido e como é interpretado. O confronto entre as percepções dos estagiários e dos alunos será uma referência e fonte de reflexão para eventuais alterações ou correções relativamente ao processo de Intervenção pedagógica (IP).

A percepção dos alunos e dos professores é condicionada pelo momento em que é inquirida, sendo que ambos podem mudar a sua interpretação. O estudo será importante para que possamos compreender o desenvolvimento das percepções dos alunos e do professor estagiário durante o ano letivo. Iberico et al. (2016) refere que a análise das percepções dos alunos e professores está altamente condicionada pelo presente e pelos acontecimentos recentes. A percepção dos professores será sempre mais orientada para quais foram as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos.

A percepção dos alunos em relação aos professores será condicionada pela relação entre ambos. Para além disso, a relação entre o professor e os alunos potencia o envolvimento dos alunos com as aulas (Larson, 2006).

O Clima é uma dimensão extremamente influente para o estabelecimento de uma boa relação entre o professor e os alunos. O ambiente de aprendizagem é o resultado de uma relação equilibrada entre as expectativas dos professores e dos alunos. Os alunos

buscam situações que lhes promovam divertimento, socialização, aprovação, minimização de esforço, afastamento de problemas, não aborrecimento, entre outras. O professor tem ideias diferentes, o que promove um confronto de expectativas, surgindo a necessidade de professores estabelecerem um Clima de aula positivo que permita gerir da melhor forma os ambientes de aprendizagem (Silva, 2017).

Onofre e Costa (1994), identificam nos professores diferentes sentimentos de capacidade em relação a todas as dimensões da IP. A análise de cada uma das dimensões da IP, permite uma visão mais específica daquela que é a perceção dos alunos e do professor estagiário, contribuindo para a evolução do processo de ensino-aprendizagem.

Este estudo visa o desenvolvimento individual do professor estagiário. Num momento em que experimentamos várias estratégias e técnicas de IP, objetivamos respostas para quais as mais adequadas. A realização deste estudo servirá de referência para as nossas decisões, analisando e refletindo sobre os resultados.

2. Metodologia

Procedemos à aplicação de um questionário sobre a IP do professor. A recolha das respostas dos alunos visou a obtenção das perceções dos alunos em 3 momentos diferentes do ano letivo, todos próximos do final de cada Período letivo. No mesmo dia, sem conhecimento das respostas dos alunos, o professor estagiário respondeu a um questionário em espelho. A aplicação do questionário decorreu sem a presença do professor, de forma a não condicionar a resposta dos alunos, proporcionando um ambiente confortável para os alunos.

Para o estudo foram apenas consideradas as respostas às 44 questões sobre a IP do professor.

Os dados foram tratados a partir do cálculo da média das respostas dos alunos para cada questão. A resposta às questões são quantificadas numa escala de likert, com 5 níveis, em crescente de frequência. Desta forma, será possível elaborar uma análise descritiva dos resultados dos alunos em confronto com os do professor estagiário.

Para o tratamento dos dados recorreremos ao Software IBM SPSS STATISTICS, versão 27. A análise das questões foi de carácter quantitativo, procedendo-se a uma análise descritiva dos dados.

Pretendemos verificar se existiram diferenças estatisticamente significativas entre a média das respostas dos alunos em momentos diferentes. Foi aplicado o teste de Wilcoxon, por se tratar de um teste intrasujeitos, que permite comparar os dados obtidos em dois momentos diferentes. Considerando que aplicámos o questionário em três momentos, realizámos o teste estatístico duas vezes, confrontando os resultados das respostas dos alunos no 1º e 2º Períodos e os resultados obtidos nos 2º e 3º Períodos. A análise dos resultados considera a significância fixada nos 5%.

As questões foram identificadas com a Dimensão de IP correspondente, para que as dimensões sejam analisadas de forma isolada. De forma a verificar as diferenças entre as respostas dos alunos e do professor estagiário, para cada Período letivo, foram calculadas as médias das respostas correspondentes a cada Dimensão. Este processo aplicou-se às respostas dos alunos e do professor estagiário.

Com os resultados obtidos, foi possível analisar as diferenças nas respostas dos alunos durante o ano letivo, assim como as do professor estagiário, verificando-se a evolução das suas perceções, assim como a sua eventual aproximação.

3. Participantes

O estudo contou com a participação da turma do 8º D da Escola Básica 2,3 Martim de Freitas e respetivo professor estagiário. A turma é composta por 28 alunos, 11 do sexo masculino e 17 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 12 e 14 anos.

4. Instrumentos e Procedimentos

Esta investigação procede-se à aplicação de dois questionários, em “espelho” que colocam as mesmas questões para serem respondidas na perspetiva do professor estagiário e dos alunos da turma. Foi aplicado o Questionário de Intervenção Pedagógica do Professor - professor (QIPP-p) (Anexo XIX – Questionário de Intervenção Pedagógica – professor) ao professor estagiário e o Questionário de Intervenção Pedagógica do Professor– alunos (QIPP-a) (Anexo XX - Questionário de Intervenção Pedagógica – alunos) os alunos participantes, ambos adaptados dos Questionários de Qualidade Pedagógica no Ensino Secundário para Professor/Aluno, de Ribeiro-Silva (2017),

Os dois questionários foram constituídos em 44 afirmações que foram associadas à sua respetiva dimensão de IP (Instrução, Planeamento e Organização, Clima, Disciplina e Avaliação).

As respostas são apresentadas numa escala de Likert com 5 níveis de interpretação (1-Nunca, 2-Raramente, 3-Algumas Vezes, 4-Muitas Vezes, 5-Sempre).

As questões 12, 16 e 23 constituem respostas invertidas, pelo que, para objetivas o apuramento do valor mais elevado como positivo, as respostas a essas questões serão invertidas no apuramento da média das respostas obtidas por Dimensão.

Um segundo grupo de questões presentes no questionário inclui 3 questões sobre a opinião e sentimentos dos alunos sobre a aula de Educação Física. O terceiro grupo é constituído por respostas abertas, sendo que ambos não foram considerados para este estudo.

A escolha do momento de aplicação dos questionários privilegiou a o final de cada Período letivo, tendo-se realizado vários momentos de avaliação, procurando que as respostas obtidas fossem o mais fiéis possível à percepção das aulas durante aquele espaço temporal..

5. Resultados e Discussão

As respostas aos questionários ocorrerem em três momentos, no final de cada Período letivo. Assim sendo o questionário foi aplicado nas seguintes datas:

- No 1º Período, o questionário foi aplicado no dia 30 de novembro;
- No 2º Período, o questionário foi aplicado no dia 7 de abril;
- No 3º Período, o questionário foi aplicado no dia 26 de maio.

Nos dias definidos, todos os alunos presentes participaram, sendo que, no 2º Período, um aluno faltou no dia do preenchimento do questionário. De forma a manter o anonimato, esse aluno não preencheu o questionário desse segundo momento.

Uma vez que o objetivo deste estudo é promover a evolução do processo de ensino-aprendizagem, os resultados serão analisados por dimensões pedagógicas. Desta forma, será mais fácil formular uma análise e interpretação dos resultados obtidos.

Tabela 1: Dimensão Instrução - Médias das respostas dos Alunos e resposta do Professor Estagiário nos 3 Períodos

Dimensão Instrução						
Itens	1º Período		2º Período		3º Período	
O professor nas aulas de Educação Física...	Alunos	Prof. Estagiário	Alunos	Prof. Estagiário	Alunos	Prof. Estagiário
2 apresenta os conteúdos, de forma ajustada ao nível de conhecimento dos alunos	4,32	3	4,26	4	4,39	4
10 conhece a matéria que está a ensinar	4,75	3	4,54	4	4,61	4
13 dá a matéria de forma a que os alunos consigam fazer a ligação com o que já aprenderam	4,18	3	3,93	4	4,07	5
21 corrige os alunos ao longo da aula	4,41	4	4,30	4	4,43	4
25 preocupa-se em relacionar as novas aprendizagens com as já aprendidas	4,21	4	4,11	4	4,32	4
29 coloca questões aos alunos fazendo-os refletir sobre a matéria que está a ensinar	4,21	5	4,30	3	4,11	4
30 faz um resumo da matéria no início e no final da aula, para saber o que os alunos aprenderam	3,96	5	4,07	3	4,14	4
34 é claro quando corrige os alunos	4,04	3	4,04	3	4,25	4
35 dá informações decisivas para a melhoria das aprendizagens dos alunos	4,18	3	4,11	4	4,36	4
37 utiliza a demonstração (exemplifica) na apresentação dos exercícios	4,46	3	4,44	3	4,21	3
38 utiliza diferentes formas para ajudar os alunos nas suas aprendizagens	3,96	2	4,33	3	4,21	4
39 utiliza os melhores alunos para auxiliarem na aprendizagem dos colegas	4,11	4	4,33	4	4,46	4
40 certifica-se se os alunos saem da aula sem dúvidas	4,14	3	3,59	4	3,96	4

A análise da tabela 1 revela que aquando da aplicação do questionário durante o 1º Período, a perceção dos alunos foi quase sempre maior do que a do professor estagiário. Ainda assim, existiram duas afirmações onde a perceção foi inferior. As afirmações 29 – “...coloca questões aos alunos fazendo-os refletir sobre a matéria que está a ensinar” e 30 – “...faz um resumo da matéria no início e no final da aula, para saber o que os alunos aprenderam”. No caso da primeira, a média das respostas dos alunos foi 4,21 enquanto que a perceção do professor estagiário foi 5. Este resultado espelha a nossa inexperiência e insegurança, uma vez que procurámos colocar várias questões aos alunos para procurar

captar a atenção, pelo que o que se coloca em causa é se estas questões promoveram a reflexão dos alunos. Apesar de a média ser inferior a 5, seria difícil atingir essa média, não deixando de existir alguma concordância com a nossa percepção. A questão 30 apresenta uma percepção média dos alunos de 3,96, enquanto que a percepção do professor foi 5. Esta diferença é mais acentuada e para nós foi considerado o resumo e os questionamentos que foram feitos antes de cada aula, mas, em muitas das aulas, não existiu uma conclusão final com tempo para averiguar os conhecimentos dos alunos.

No 2º Período, estas duas questões deixaram de ser inferiores à nossa percepção, no entanto, existiu um colidir de causas, por um lado a percepção dos alunos aumentou para ambos os itens, enquanto que a nossa diminuiu em ambos de 5 para 3. Esta interpretação reflete algum condicionamento da anterior percepção dos alunos, mas acima de tudo, de que o momento da conclusão da aula não foi sempre respeitado. Neste Período, verificaram-se outras duas afirmações com média de percepções inferiores às nossas. Falamos das questões 13 – “...dá a matéria de forma a que os alunos consigam fazer a ligação com o que já aprenderam.” e 40 – “...certifica-se de que os alunos saem da aula sem dúvidas”. Na primeira, esta diferença não é significativa, de 3,93 para 4, existindo convergência global na percepção. Na última, reflete-se uma vez mais aquela que foi uma das nossas fragilidades durante o estágio pedagógico, que foi a conclusão da aula, uma vez que procurávamos rentabilizar o tempo de prática até ao último momento.

No 3º Período, apenas uma questão ficou abaixo da nossa percepção, a questão 40. No entanto, verificou-se um aumento em relação ao 2º Período, embora ficando abaixo da média do 1º Período, com uma média de 3,96. Apesar da diferença negativa, a percepção foi condizente com nossa, uma vez que atribuímos 4.

A nossa percepção foi sendo melhor em cada Período, sendo que foi no 2º Período que se verificaram algumas descidas na percepção atribuída. Estas descidas devem-se a uma gestão de expectativas que derivou da análise dos resultados do 1º Período e da nossa experiência no Estágio Pedagógico.

Tabela 2: Dimensão Instrução - Diferença das Percepções dos Alunos entre Períodos e Teste de Wilcoxon

Diferença entre os 3 Períodos – Dimensão Instrução					
Itens		Teste Wilcoxon	Diferenças Média	Teste Wilcoxon	Diferenças Média
O professor nas aulas de Educação Física...		1ºP/2ºP Alunos	1ºP/2ºP	2ºP/3ºP Alunos	1ºP/2ºP
2	apresenta os conteúdos, de forma ajustada ao nível de conhecimento dos alunos	0,707	-0,06	0,491	0,13
10	conhece a matéria que está a ensinar	0,346	-0,21	1,000	0,07
13	dá a matéria de forma a que os alunos consigam fazer a ligação com o que já aprenderam	0,231	-0,25	0,732	0,14
21	corrige os alunos ao longo da aula	0,317	-0,11	0,485	0,13
25	preocupa-se em relacionar as novas aprendizagens com as já aprendidas	0,537	-0,10	0,337	0,21
29	coloca questões aos alunos fazendo-os refletir sobre a matéria que está a ensinar	0,701	0,08	0,435	-0,19
30	faz um resumo da matéria no início e no final da aula, para saber o que os alunos aprenderam	0,769	0,11	0,954	0,07
34	é claro quando corrige os alunos	0,835	0,00	0,414	0,21
35	dá informações decisivas para a melhoria das aprendizagens dos alunos	0,660	-0,07	0,183	0,25
37	utiliza a demonstração (exemplifica) na apresentação dos exercícios	0,808	-0,02	0,157	-0,23
38	utiliza diferentes formas para ajudar os alunos nas suas aprendizagens	0,058	0,37	0,624	-0,12
39	utiliza os melhores alunos para auxiliarem na aprendizagem dos colegas	0,205	0,23	0,559	0,13
40	certifica-se se os alunos saem da aula sem dúvidas	0,012	-0,55	0,049	0,37

A análise da tabela 2 mostra-nos que a diferença das percepções dos alunos do 1º para o 2º Período foi tendencialmente negativa. Apesar de os resultados da tabela 1 revelarem percepções favoráveis, estas foram mais baixas. Em contra ponto, a nossa percepção teve tendência a aumentar, provocando alguma discórdia entre as percepções. O 2º Período foi o momento em que sentimos estar a ter uma melhor IP, uma vez que existia algum cansaço durante o 3º Período, pelo que é normal aumentar a nossa percepção. Esta melhoria reflete-se no item 38 – “... utiliza diferentes formas para ajudar os alunos nas suas aprendizagens.”. A desvalorização detetada na percepção dos alunos não é muito fácil de interpretar, no entanto, podemos dizer que foi o Período letivo em que foram abordados mais conteúdos, expondo mais algumas eventuais limitações relativamente a algumas matérias.

Verificou-se uma tendência positiva na percepção do 3º Período em comparação com o período transato. Nas questões 37 - “... utiliza a demonstração (exemplifica) na

apresentação dos exercícios.” e 38, as percepções apresentaram médias mais baixas. No caso do item 37, este obteve uma média superior à nossa percepção, ainda assim a sua descida, pode ser explicada pelo maior cansaço sentido durante o 3º Período. Esta interpretação aplica-se também ao item 38.

Tabela 3: Dimensão Planeamento e Organização - Médias das respostas dos Alunos e resposta do Professor Estagiário nos 3 Períodos

Dimensão Planeamento e Organização						
Itens	1º Período		2º Período		3º Período	
	Alunos	Prof. Estagiário	Alunos	Prof. Estagiário	Alunos	Prof. Estagiário
O professor nas aulas de Educação Física...						
1 planifica a matéria de forma lógica	4,36	4	4,41	5	4,29	5
3 apresenta, de forma clara, no início do ano letivo, as regras e o programa da disciplina	4,36	5	4,52	4	4,21	5
4 apresenta o processo de avaliação de forma clara	4,04	3	4,52	3	4,36	4
5 cumpre o horário da aula	4,82	5	4,56	5	4,39	5
6 não falta	2,96	5	3,78	5	3,39	5
12 gasta muito tempo em explicações, sobrando pouco tempo para a prática	2,61	4	2,92	3	3,14	3
26 preocupa-se em propor exercícios diversificados e motivadores	3,93	3	3,89	3	3,93	4
44 utiliza TIC's (tecnologias da informação e comunicação) durante as aulas.	2,04	1	1,96	2	2,36	2

A tabela 3 apresenta os resultados relativos à Dimensão Planeamento e Organização. Os resultados da primeira aplicação do questionário revelam quatro itens quantificados com uma percepção inferior à nossa. Os itens 3 – “... apresenta, de forma clara, no início do ano letivo, as regras e o programa da disciplina.”, 5 – “cumpre o horário da aula.”, 6 – “... não falta.” e 12 – “... gasta muito tempo em explicações, sobrando pouco tempo para a prática”. O item 3 obteve um resultado positivo (4,36), embora, inferior à percepção de 5. A afirmação 5, obteve uma média de 4,82, um valor bastante positivo e condizente com a nossa percepção, pois a aula começou sempre a hora e procurámos respeitar o horário de término da aula. A questão 6, apresenta uma limitação, que provoca alguma ambiguidade na sua compreensão. Apesar de não desprezarmos os resultados deste item, é de referir que estivemos presentes em todas as aulas, e os

resultados devem-se a alguma ambiguidade da questão. A questão 12 tem características diferentes, pois é de caráter invertido, atribuindo-se uma conotação positiva a um nível mais baixo de percepção. Assim, a percepção de 2,61 é muito mais inferior à nossa, de 4. Uma das nossas limitações durante o 1º Período foi o tempo despendido nos momentos de instrução, o que nos provocou esta percepção.

Da Costa (1996) considera que o tempo gasto na organização das aulas está associado ao planejamento. Sendo que os momentos de instrução e demonstração se relacionam com a organização da aula, afetando o tempo de empenho motor na aula.

No 2º Período, as questões 1 – “... planifica a matéria de forma lógica.”, 5 e 44 – “...Utiliza TIC’s (tecnologias da informação e comunicação) durante as aulas.” obtiveram uma percepção inferior à nossa. A questão 12, apesar de aumentar a sua média, 2,92, aproximou-se na nossa percepção, com 3. Esta proximidade pode resultar da introdução de várias matérias novas, e novos conteúdos, necessitando mais tempo de instrução e termos sentido mais dificuldades na captação da atenção. Dos itens anteriores, o 44, revela um resultado estranhamente inferior ao do 1º Período. No período anterior, nunca utilizámos as TIC’s durante as aulas, enquanto que no 2º Período, recorremos à sua utilização numa aula realizada numa sala, devido às condições climáticas.

No 3º Período, as questões 1, 3 – “... apresenta, de forma clara, no início do ano letivo, as regras e o programa da disciplina.” e 26 – “... preocupa-se em propor exercícios diversificados e motivadores.”, registaram uma média de percepções inferiores às nossas. Todas estas foram quantificadas com 5 por nós, e obtiveram uma média superior a 4 pelos alunos. O item 26, registou uma média inferior à do 1º Período. No 3º Período introduzimos matérias diferentes e potencialmente mais do gosto dos alunos, como Orientação, assim como foi o período onde se realizaram mais aulas de Futsal. Uma das estratégias utilizadas, nomeadamente nos Jogos Desportivos Coletivos, foi a utilização de jogos condicionados, em que muitas vezes, as alterações de aula para aula eram pequenas condicionantes que orientavam a tarefa para o objetivo que pretendíamos. Esta estratégia, levava a que as tarefas não apresentassem uma dinâmica muito diversificada, o que poderá justificar esta interpretação.

A nossa percepção sofreu uma evolução positiva em todos os itens, ao longo do ano letivo. Podemos considerar que a nossa maior consciência das necessidades organizativas e de planejamento nos deixaram mais confortáveis com as intervenções e tomadas de decisão, transmitindo isso nos resultados da nossa percepção.

Tabela 4: Dimensão Planejamento e Organização - Diferença das Percepções dos Alunos entre Períodos e Teste de Wilcoxon

Diferença entre os 3 Períodos – Dimensão Planejamento e Organização					
Itens		Teste Wilcoxon	Diferenças Média 1ºP/2ºP	Teste Wilcoxon	Diferenças Média 1ºP/2ºP
O professor nas aulas de Educação Física...		1ºP/2ºP Alunos		2ºP/3ºP Alunos	
1	planifica a matéria de forma lógica	0,637	0,05	0,400	-0,12
3	apresenta, de forma clara, no início do ano letivo, as regras e o programa da disciplina	0,462	0,16	0,070	-0,31
4	apresenta o processo de avaliação de forma clara	0,027	0,48	0,197	-0,16
5	cumpre o horário da aula	0,090	-0,27	0,313	-0,17
6	não falta	0,169	0,81	0,188	-0,39
12	gasta muito tempo em explicações, sobrando pouco tempo para a prática	0,188	0,32	0,305	0,22
26	preocupa-se em propor exercícios diversificados e motivadores	0,653	-0,04	0,857	0,04
44	utiliza TIC's (tecnologias da informação e comunicação) durante as aulas.	0,719	-0,07	0,251	0,40

Analisando a tabela 4, verificamos que existiram dois itens que apresentaram diferenças estatisticamente significativas nos resultados de dois períodos consecutivos. O item 4 – “... apresenta o processo de avaliação de forma clara.”, em relação ao 2º Período e o item 3, em relação ao 3º Período. O item 3, já foi abordado, não sendo encontrado qual o motivo para esta variação que, inclusive, se sucedeu na nossa percepção, que nunca se manteve igual nos três períodos.

As percepções dos alunos tenderam a aumentar no 2º Período, invertendo-se esta lógica no 3º Período.

Tabela 5: Dimensão Clima - Médias das respostas dos Alunos e resposta do Professor Estagiário nos 3 Períodos

Dimensão Clima						
Itens	1º Período		2º Período		3º Período	
	Alunos	Prof. Estagiário	Alunos	Prof. Estagiário	Alunos	Prof. Estagiário
O professor nas aulas de Educação Física...						
9 dá ritmo e entusiasmo às aulas	3,79	2	3,67	3	4,11	3
11 aceita as novas ideias dos alunos	3,21	3	3,70	3	3,57	3
16 por vezes, zanga-se com algum aluno, sem razão para tal	1,86	1	2,19	2	2,39	1
17 encoraja os alunos	3,93	3	3,89	3	4,04	4
18 dá especial atenção aos alunos com mais dificuldade	3,50	3	3,65	3	3,86	3
19 estimula a que cada aluno se responsabilize pelos seus atos	4,11	3	3,96	4	4	4
20 estimula a intervenção do aluno a apresentação das suas ideias	3,82	4	3,93	3	4,11	3
22 relaciona-se muito bem com os alunos	4,04	4	3,70	4	4,11	4
24 estimula uma boa relação entre todos os alunos da turma	4,14	3	4,04	3	4,25	4
27 preocupa-se em tratar os alunos de forma igual	4,21	5	4,00	5	4,32	5
36 trata os alunos com respeito	4,61	5	4,78	5	4,54	5
42 mostra-se disponível para auxiliar os alunos no final das aulas.	4,25	3	3,81	4	3,96	4
43 motiva os alunos para que eles pratiquem desporto para além da aula/escola (tempos livres)	4,29	3	3,70	2	4,07	4

As respostas associadas à Dimensão Clima são observáveis na tabela 5. A sua análise leva-nos a verificar que durante o 1º Período, apenas uma questão cuja perceção não atribuímos 5, obteve uma perceção inferior à nossa. Falamos do item 20 – “... estimula a intervenção do aluno a apresentação das suas ideias.”, onde os alunos alcançaram uma média de 3,82. Nós atribuímos uma perceção de 4, existindo alguma proximidade, mas é um indicador, onde efetivamente, as nossas inseguranças nos levaram a manter fiéis ao que tínhamos definido, não envolvendo tanto os alunos.

No 2º Período, as nossas perceções foram mais aproximadas às dos alunos, no entanto, os itens 19 – “... estimula a que cada aluno se responsabilize pelos seus atos.”, 22 – “... relaciona-se muito bem com os alunos.” e 42 – “... mostra-se disponível para

auxiliar os alunos no final das aulas.”, aos quais não atribuímos nível de percepção 5, ficaram abaixo da nossa percepção. Apesar de percepções relativamente próximas, a questão 42 leva-nos a pensar na gestão do tempo de aula, que ao terminar em cima da hora, condicionou este momento.

No 3º Período destacamos o item 16 – “... por vezes, zanga-se com algum aluno, sem razão para tal.”. Esta questão inversa alcançou uma média de 2,39, uma percepção mais negativa do que a nossa, de 1. Este valor deve-se às chamadas de atenção aos alunos, pois pode existir, da parte dos alunos mais distraídos esse sentimento.

A nossa percepção foi sempre crescente ao longo do ano, manifestando o maior conforto e evolução do relacionamento com a turma.

Tabela 6: Dimensão Clima - Diferença das Percepções dos Alunos entre Períodos e Teste de Wilcoxon

Diferença entre os 3 Períodos – Dimensão Clima					
Itens		Teste Wilcoxon	Diferenças Média 1ºP/2ºP	Teste Wilcoxon	Diferenças Média 1ºP/2ºP
O professor nas aulas de Educação Física...		1ºP/2ºP Alunos		2ºP/3ºP Alunos	
9	dá ritmo e entusiasmo às aulas	0,710	-0,12	0,057	0,44
11	aceita as novas ideias dos alunos	0,119	0,49	0,590	-0,13
16	por vezes, zanga-se com algum aluno, sem razão para tal	0,292	0,34	0,427	0,20
17	encoraja os alunos	0,749	-0,04	0,635	0,15
18	dá especial atenção aos alunos com mais dificuldade	0,432	0,15	0,560	0,21
19	estimula a que cada aluno se responsabilize pelos seus atos	0,599	-0,14	0,703	0,04
20	estimula a intervenção do aluno a apresentação das suas ideias	0,552	0,10	0,630	0,18
22	relaciona-se muito bem com os alunos	0,508	-0,33	0,183	0,41
24	estimula uma boa relação entre todos os alunos da turma	0,721	-0,11	0,388	0,21
27	preocupa-se em tratar os alunos de forma igual	0,379	-0,21	0,402	0,32
36	trata os alunos com respeito	0,302	0,17	0,149	-0,24
42	mostra-se disponível para auxiliar os alunos no final das aulas.	0,059	-0,44	0,720	0,15
43	motiva os alunos para que eles pratiquem desporto para além da aula/escola (tempos livres)	0,044	-0,58	0,211	0,37

A tabela 6 reflete a existência de diferenças significativas na percepção dos alunos do 1º para o 2º Períodos, na questão 43 – “... motiva os alunos para que eles pratiquem

desporto para além da aula/escola (tempos livres).”. A nossa interpretação é de que houve algum incentivo à prática de atividade física no 1º Período, a propósito da preparação para a realização da Milha, não repetindo esse incentivo no 2º Período.

Existiu uma diminuição da média das perceções dos alunos no 2º Período, o que contrapõe a ideia de que a perceção melhorou com o relacionamento com a turma. Considero que estas interpretações se devem a um Período mais carregado de conteúdos, o que nos levou a ser mais assertivos com a atitude dos alunos. No 3º Período, a tendência inverteu-se, aumentando as perceções dos alunos. Este dado permite pensar na hipótese de que a diferença na quantidade de conteúdos e promoção de tarefas diferentes no 3º Período se manifestou num clima mais positivo.

Tabela 7: Dimensão Disciplina - Médias das respostas dos Alunos e resposta do Professor Estagiário nos 3 Períodos

Dimensão Disciplina						
Itens	1º Período		2º Período		3º Período	
	Alunos	Prof. Estagiário	Alunos	Prof. Estagiário	Alunos	Prof. Estagiário
O professor nas aulas de Educação Física...						
7 mantém a turma controlada	3,64	4	3,81	3	3,63	3
14 é justo e coerente nas decisões que toma perante comportamentos de indisciplina	4,04	3	4,15	4	4,18	4
23 por vezes, permite comportamentos de indisciplina	2,00	2	2,67	2	3	2
28 previne comportamentos de indisciplina	4,11	3	3,81	4	4,04	4

Na dimensão Disciplina as perceções dos alunos foram próximas à nossa perceção, como mostra a tabela 7. O item 7 – “... mantém a turma controlada.”, sofreu uma evolução durante ao no letivo, aumentando primeiro e diminuindo no 3º Período. A média das respostas referentes ao item 23 – “... por vezes, permite comportamentos de indisciplina.” aumentou, ao longo do ano letivo. Sendo uma questão invertida, esta informação não é positiva, mas pode estar associada a uma maior confiança com os alunos, o que conduziu a uma maior abertura para algumas brincadeiras. A questão 7, reflete uma diminuição da nossa perceção e uma descida da média das perceções da turma, o que condiz com a dificuldade que se foi sentindo na captação da atenção da turma.

Tabela 8: Dimensão Disciplina - Diferença das Percepções dos Alunos entre Períodos e Teste de Wilcoxon

Diferença entre os 3 Períodos – Dimensão Disciplina					
Itens		Teste Wilcoxon	Diferenças Média	Teste Wilcoxon	Diferenças Média
O professor nas aulas de Educação Física...		1ºP/2ºP Alunos	1ºP/2ºP	2ºP/3ºP Alunos	1ºP/2ºP
7	mantém a turma controlada	0,572	0,17	0,516	-0,18
14	é justo e coerente nas decisões que toma perante comportamentos de indisciplina	0,410	0,11	0,927	0,03
23	por vezes, permite comportamentos de indisciplina	0,090	0,67	0,469	0,33
28	previne comportamentos de indisciplina	0,287	-0,29	0,306	0,23

A tabela 8, permite verificar que não existiram diferenças estatisticamente significativas nas percepções dos alunos nos diferentes períodos letivos, sobre a Dimensão Disciplina.

A média das percepções foi aumentando durante o ano letivo. O item 23, sendo uma questão inversa, foi aumentando a sua média aumentando a conotação negativa. O item 7 diminuiu a média para o 2º Período, aumentando para o 3º e recuperando o seu valor inicial. O item 28 – “... previne comportamentos de indisciplina.” sofreu o percurso oposto. Estes resultados não são fáceis de explicar, uma vez que o rigor foi superior durante o 2º Período, mas talvez a necessidade de levantarmos mais a voz e tomarmos decisões em relação à disciplina tenham conduzido a esta percepção da turma.

Tabela 9: Dimensão Avaliação - Médias das respostas dos Alunos e resposta do Professor Estagiário nos 3 Períodos

Dimensão Avaliação							
Itens	1º Período		2º Período		3º Período		
	Alunos	Prof. Estagiário	Alunos	Prof. Estagiário	Alunos	Prof. Estagiário	
8	informa o aluno sobre o que faz bem ou mal, na aula	4,25	2	4,22	3	4,32	4
15	é justo nas avaliações	3,85	4	3,89	4	3,86	4
31	utiliza diferentes formas de avaliação (teste escrito, trabalhos, relatórios, questionamento, etc)	3,50	3	3,92	3	3,86	4
32	apresenta, de forma clara aos alunos, os resultados da avaliação	4,18	2	4,33	4	4,32	3
33	foca a sua avaliação nas matérias dadas	4,29	4	4,22	5	4,04	5
41	informa, claramente, sobre o processo de avaliação (critérios de avaliação, momentos de avaliação)	4,54	2	4,22	3	4,11	4

Os resultados referentes à Dimensão Avaliação, apresentados na tabela 9, mostram que nesta dimensão, no 1º e 2º Períodos, apenas um item obteve uma média inferior à nossa percepção, o 15 – “... é justo nas avaliações.”. Ainda assim, esta média, 3,85 e 3,89 é muito aproximada à nossa percepção de 4 em ambos os Períodos.

No 3º Período, a tendência foi para a percepção dos alunos baixar os níveis, mantendo-se muito próxima à nossa. O item 33 – “foca a sua avaliação nas matérias dadas.” foi aquele que obteve maior diferença para os alunos. Nesse Período, abordámos Futsal e Orientação, sem ser realizada Avaliação Sumativa, o que para alguns alunos seria uma forma de obterem melhor Avaliação.

A Dimensão Avaliação provocou-nos algumas dificuldades, quer na apresentação dos critérios de avaliação, quer na apresentação dos resultados.

Nobre (2015) refere que a avaliação tem um papel formador e para que isso seja alcançado, os alunos devem ter acesso aos instrumentos de avaliação do professor, tendo conhecimento do seu processo de aprendizagem, facilitando a sua envolvência. A justiça das avaliações e a informação sobre os instrumentos de avaliação e resultados são pontos que influenciam a percepção dos alunos sobre esta dimensão, sendo que a sua envolvência no processo de avaliação e consequentemente no processo de ensino-aprendizagem será vantajosa e fomentará a capacidade reflexiva dos alunos.

Tabela 10: Dimensão Avaliação - Diferença das Percepções dos Alunos entre Períodos e Teste de Wilcoxon

Diferença entre os 3 Períodos – Dimensão Avaliação					
Itens		Teste Wilcoxon	Diferenças Média 1ºP/2ºP	Teste Wilcoxon	Diferenças Média 1ºP/2ºP
O professor nas aulas de Educação Física...		1ºP/2ºP Alunos		2ºP/3ºP Alunos	
8	informa o aluno sobre o que faz bem ou mal, na aula	0,816	-0,03	0,712	0,10
15	é justo nas avaliações	0,869	0,04	0,965	-0,03
31	utiliza diferentes formas de avaliação (teste escrito, trabalhos, relatórios, questionamento, etc)	0,171	0,42	0,933	-0,06
32	apresenta, de forma clara aos alunos, os resultados da avaliação	0,518	0,15	0,820	-0,01
33	foca a sua avaliação nas matérias dadas	0,653	-0,06	0,295	-0,18
41	informa, claramente, sobre o processo de avaliação (critérios de avaliação, momentos de avaliação)	0,127	-0,31	0,523	-0,11

A tabela 10 mostra-nos que não se verificaram diferenças estatisticamente significativas nas percepções dos alunos ao longo do ano. Ainda assim, a variação das médias foi tendencialmente negativa. Esta variação deve-se às suas expectativas de alcançar melhores resultados. Para que estas expectativas fossem melhor geridas, os critérios dos momentos de Avaliação Sumativa deveriam ter sido melhor apresentados, envolvendo os alunos nesse processo.

Tabela 11: Diferença entre as Percepções dos Alunos e Professor Estagiário em cada Período letivo

Dimensão	1º Período			2º Período			3º Período		
	Alunos (Média)	Prof. Estagiário (Média)	Diferença (Alunos-Prof. Estagiário)	Alunos (Média)	Prof. Estagiário (Média)	Diferença (Alunos-Prof. Estagiário)	Alunos (Média)	Prof. Estagiário (Média)	Diferença (Alunos-Prof. Estagiário)
Instrução	4,23	3,46	0,76	4,18	3,62	0,57	4,27	4,00	0,27
Planeamento e Organização	3,67	3,50	0,17	3,84	3,75	0,09	3,79	4,13	-0,33
Clima	3,98	3,54	0,44	3,90	3,54	0,36	4,08	3,92	0,16
Disciplina	3,70	3,50	0,20	3,78	3,75	0,03	3,96	3,75	0,21
Avaliação	4,10	2,83	1,27	4,14	3,67	0,47	4,09	4,00	0,09

A análise da tabela 11, constitui um indicador de referência para a melhoria da nossa IP. Os alunos manifestaram uma média inferior nas perceções referentes aos itens da Dimensão Planeamento e Organização. Estes resultados têm três justificações óbvias, o tempo despendido na instrução das tarefas, a utilização das TIC's e a questão 6 – "...não falta.", que colocou algumas dúvidas nos resultados.

A análise dos resultados permite verificar que do 1º para o 3º Períodos, apenas a Dimensão Avaliação diminuiu o valor médio das perceções de 4,10 para 4,09. Estes resultados permitem, interpretar uma melhoria desde o 1º Período, na perspetiva dos alunos.

Na nossa perspetiva, esta interpretação é mais clara, pois em todos os Períodos, para todas a Dimensões a média das perceções foi maior.

6. Conclusão

O estudo realizado permitiu concluir que a aplicação do questionário em três momentos, nomeadamente em cada Período, constituiu um resumo daquilo que foi o ano letivo. Ainda que algumas perceções não sejam fáceis de interpretar, o seu resultado deve-se a algo e isso permite-nos colocar as hipóteses e melhorar o nosso processo de ensino-aprendizagem.

Uma interpretação clara é de que, a Dimensão Clima é essencial para melhorar a perceção dos alunos. Uma das referências observadas, foram os resultados do 2º Período, que é interpretado por nós como o Período onde a nossa intervenção foi melhor, mas na perceção dos alunos foi aquele em que o Clima de aula foi menos favorável. A intensificação do ambiente de aula tem impacto não apenas nos professores, mas também nos alunos, mesmo que não existam problemas disciplinares nas aulas.

A nossa perceção média para cada Dimensão Pedagógica permite visualizar as nossas fragilidades e evoluções. O facto de a nossa perceção ter sido melhor no 3º Período, permite-nos caracterizar a nossa evolução. Deste estudo verificamos a necessidade de melhorar o nosso tempo de instrução e envolver mais os alunos na sua avaliação, mantendo-os a par do que lhes falta melhorar e dentro dos itens a Avaliar.

7. Referências Bibliográficas

- Bartolomé, L. I. (2004). Critical Pedagogy and Teacher Education: Radicalizing Prospective Teachers. *Teacher Education Quarterly*.
- Carreiro, C. F. (1996). Condições e Factores de Ensino-Aprendizagem e Condutas Motoras Significativas: Uma Análise a Partir Da Investigação Realizada Em Portugal. *Sociedade Portuguesa de Educação Física* (pp.7–32).
- Iberico, C., Valle, J., & Pease, M. A.. (2016). Students and Teachers' Perceptions of the Most Valued Teaching Actions. *Athens Journal of Education* 3(2):105–20. doi: 10.30958/aje.3-2-1.
- Larson, A. (2006). Student Perception of Caring Teaching in Physical Education. *Sport, Education and Society* 11(4):337–52. doi: 10.1080/13573320600924858.
- Nobre, P. (2015). Avaliação das Aprendizagens no Ensino Secundário: concepções, práticas e usos. Tese de doutoramento em Ciências do Desporto e Educação Física na especialidade de Ciências da Educação Física, apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra.
- Onofre, M., & Costa, F. (1994). “O Sentimento de Capacidade Na Intervenção Pedagógica Em Educação Física.”
- Philpot, R., Smith W., & Tinning, R. (2021). Kicking at the Habitus : Students ' Reading of Critical Pedagogy in PETE. doi: 10.1080/13573322.2020.1733956.
- Richardson, V. (1996). “The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach.” *Handbook of Research on Teacher Education* (May):102–119.
- Silva, E. (2017). Calidad de La Intervención Pedagógica En El Aula, En La Perspectiva Del Profesorado y Del Alumnado. *Revista Prácticum* 2(2):18–31.

Reflexão Final

O presente RE estruturou-se de forma similar ao EP, permitindo que formulássemos uma nova reflexão crítica e fundamentada sobre as nossas intervenções em cada uma das dimensões de IP. A reflexão desencadeada reverte para que nos continuemos a desenvolver enquanto futuros professores de Educação Física.

O EP foi o ponto alto da nossa formação académica, conjugando todas as nossas aprendizagens e confrontando-as com as nossas experiências anteriores e ao longo deste percurso. Ao chegarmos ao início do EP, a nossa reação foi de pânico e insegurança perante o que iríamos encontrar e quanto à nossa preparação para o desafio. Desde o início que estava claro para nós que seria um ano de muito trabalho e sacrifício, confirmando-se a nossa expectativa. Em boa verdade, existia a sensação de que tínhamos caído num mundo novo, em que acusávamos um conflito interno entre o papel de aluno e de professor. Em vários momentos do EP, sentimos algum choque entre aquilo que são as nossas interpretações, enquanto professores estagiários, mantendo alguma interpretação de quando fomos alunos. Foi um ano em que foi necessário muita força de vontade para nos mantermos otimistas e motivados para não deixar nada para trás.

A escolha da escola de estágio, foi o primeiro verdadeiro momento em que sentimos a pressão deste ano letivo, a escolha parecia-nos sustentada na localização das escolas, mas estendia-se a mais do que isso. Cada escola tem o seu projeto educativo, assim como diferentes operacionalizações da disciplina de Educação Física. Na EB 2/3 MF encontrámos uma dinâmica de trabalho colaborativo dentro do GDEF, sendo que as decisões são comuns a todos e como tal, todos têm o seu espaço de intervenção. A nossa professora orientadora teve um grande impacto na nossa evolução ao longo deste EP. O choque inicial deu-se com a primeira aula que tivemos oportunidade de ver, onde sentimos a sua exigência colocada em prática e aquele primeiro pensamento de que para chegar ali, deveríamos fazer parecido com ela. O nosso ponto de partida começou muito pela experimentação de estratégias e tarefas operacionalizadas pela nossa professora orientadora e posteriormente, com outra base refletiva, ajustadas e adaptadas aos nossos objetivos, características pessoais e da turma.

A análise da Área 1- Atividades de Ensino-Aprendizagem reflete aquilo que foi a evolução da nossa capacidade de tomada de decisão e IP. A abordagem realizada no presente RE permite-nos verificar aquelas que são ainda as nossas limitações e as estratégias com as quais nos identificámos, constituindo uma linha de continuidade para

nosso futuro enquanto docentes. Ao longo do ano letivo, experienciámos várias fases, umas de maior insegurança que se tornaram em maior conforto, posteriormente surgiram novos problemas e assim seguiu o ciclo, até que o surgimento de problemas deixou de ser interpretado como um problema em si, mas como parte do processo. Siedentop (1991) apresenta cinco fases do desenvolvimento dos professores:

- Fase do desconforto inicial;
- Aprendizagem de técnicas de intervenção diversificadas;
- Aprender a fazer mais do que uma coisa em simultâneo;
- Aprender a aplicar as habilidades desenvolvidas;
- Fase de confiança e de maior capacidade de antecipação.

Estas fases foram todas sentidas, refletindo alguma similaridade no processo de formação dos professores. O desconforto inicial foi algo que nos impedia de arriscar e de sermos mais audazes nas decisões. A solução passou por replicar técnicas e estratégias, aperfeiçoando-as e definindo quais e quando estas se ajustavam. Com o desenvolver destas capacidades, começámos a sentir necessidade de alargar a nossa intervenção, assumindo um controlo mais global da aula. Com a experiência do confronto com diferentes problemas, começámos a ganhar uma capacidade de lidar melhor com os imprevistos e manter o controlo da aula.

A Área 2 – Atividades de Organização e Gestão Escolar conduziu-nos a uma experiência diferente. No acompanhamento do cargo de CCDE, verificámos que o DE não é apenas a organização das provas e realização dos treinos. Existe trabalho por trás que permite que tudo funcione bem e de forma organizada. Tivemos oportunidade de experienciar o processo de inscrição dos alunos e de preparação das provas em diferentes contextos, compreendendo que vai além do trabalho visível.

A Área 3 – Projetos e Parcerias Educativas requereu um envolvimento e iniciativa maiores da nossa parte, o que não foi fácil de início. A dimensão do NE foi um desafio que nos levou a optar por atividades que conseguíssemos controlar melhor. Nesta área, verificámos que não se desenvolvem projetos sem cooperação ou parcerias, uma vez que em qualquer um dos nossos projetos, existiu envolvimento do GDEF, fosse no auxílio das tarefas, fosse na apresentação de materiais.

A Área 4 – Atitude Ético-Profissional constituiu o referencial ao longo EP, mantendo-nos conscientes das responsabilidades da profissão docente. Procurámos

comprometer-nos não apenas com as nossas aprendizagens, mas também com as dos alunos, assim como, com a comunidade escolar, envolvendo-nos nas atividades realizadas.

O EP constitui uma parte essencial para a formação de professores. Este ano letivo permitiu-nos testar e aplicar a informação que nos foi transmitida. Mas para além de conteúdos teóricos, compreendemos a importância das interações com os alunos e com os outros professores, pois o processo de E-A é sustentado na interação entre o professor e os alunos.

Referências Bibliográficas

Bartolomé, L. I. (2004). Critical Pedagogy and Teacher Education: Radicalizing Prospective Teachers. *Teacher Education Quarterly*.

Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (3ª ed.). Livros Horizonte.

Boon, H. (2011). Raising the Bar: Ethics Education for Quality Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(7):76–93. doi: 10.14221/ajte.2011v36n3.1.

Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher*, 33(8).
http://www.aera.net/uploadedFiles/Journals_and_Publications/Journals/Educational_Researcher/Volume_33_No_8/02_ERv33n8_Borko.pdf

Caetano, A. P. (2017). Ética E Complexidade Na Formação De Professores. *Revista Diálogo Educacional*, 17(53):797–821. doi: 10.7213/1981-416x.17.053.ao05.

Carreiro, C. F. (1996). Condições e Factores de Ensino-Aprendizagem e Condutas Motoras Significativas: Uma Análise a Partir Da Investigação Realizada Em Portugal. *Sociedade Portuguesa de Educação Física* (pp.7–32).

da Costa, L. C. A., Passos, P. C. B., Matias, V. F. Both, J., & Fiorese, L. (2020). Os Professores Apoiam a Autonomia Dos Alunos Nas Aulas de Educação Física? *Revista Brasileira de Ciências Do Esporte* 42. doi: 10.1016/j.rbce.2019.03.002.

De Meester, A., Galle, J., Soenens, B., & Haerens, L. (2022). Perseverance in Motor Tasks: The Impact of Different Types of Positive *Feedback*. *Physical Education and Sport Pedagogy* 0(0):1–14. doi: 10.1080/17408989.2022.2054969.

Durão, L. M. O., Calvo T.G., Fonseca, A. M., Gimeno, E. C., & Rubio, K. (2010). Motivação Na Educação Física: Fatores Influenciadores Da Disciplina Escolar. *Revista Brasileira de Psicologia Do Esporte* 3(2):136–56.

Estrela, M., Caetano, A. (2012). Reflexões sobre a formação Ética inicial de professores. *Interações* (21), (pp.219-230).

Fernandes, D. (2021). Avaliação Formativa. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Fernandes, D. (2021). Avaliação Sumativa. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Fernandes, D. (2021). Critérios de Avaliação. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Fonseca, F. S., Siqueira, M. B., Bruzi, A. T., & Fialho, J. V., Ugrinowitsch, H., & Benda, R. N. (2008). Demonstração E Prática Mental.

Graça, A. & Mesquita, I. (2017). Modelos e concepções de ensino dos jogos desportivos. In F.Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos Ensinar a Jogar* (2ª ed., pp.9-54). Editora FADEUP.

Iberico, C., Valle, J., & Pease, M. A.. (2016). Students and Teachers' Perceptions of the Most Valued Teaching Actions. *Athens Journal of Education* 3(2):105–20. doi: 10.30958/aje.3-2-1.

Inácio, G., Graça M., Lopes D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2015). Planeamento Na Ótica Dos Professores Estagiários de Educação Física: Dificuldades e Limitações. *Revista Portuguesa de Pedagogia* 55–67. doi: 10.14195/1647-8614_48-1_4.

Januário, N., Rosado, A., Mesquita, I., Gallego, J., & Aguilar-Parra, J, M.. (2015). Student Retention of the Information Transmitted by the Teacher in Physical Education Classes Depending on the Characteristics of the Information. *Infancia y Aprendizaje* 38(1):212–42. doi: 10.1080/02103702.2014.996405.

Larson, A. (2006). Student Perception of Caring Teaching in Physical Education. *Sport, Education and Society* 11(4):337–52. doi: 10.1080/13573320600924858.

Macfadyen, T. (2010). Planning for Learning. In R. Bailey (Ed.), *Physical Education for Learning A Guide for Secondary Schools* (pp.67-93). BLOOMSBURY.

Mosston, M., & Ashwort, S. (1985). Horizonte com Musska Mosston e Sara Ashwort. *Horizonte* (2)1. (pp.23-32).

Nobre, P. (2015). Avaliação das Aprendizagens no Ensino Secundário: concepções, práticas e usos. Tese de doutoramento em Ciências do Desporto e Educação Física na especialidade de Ciências da Educação Física, apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra.

Obrador, E., & Serrano, L. (2016). Aprendizaje servicio “ApS”. In J. Peris, J. Ángel, D. Sánchez, O. Foguet, M. Balcells, L. Serrano, U. Granja, & E. Obrador. (Eds.) *Métodos de Enseñanza en Educación Física*. INDE.

Onofre, M., & Costa, F. (1994). “O Sentimento de Capacidade Na Intervenção Pedagógica Em Educação Física.”

Philpot, R., Smith W., & Tinning, R. (2021). Kicking at the Habitus : Students ’ Reading of Critical Pedagogy in PETE. doi: 10.1080/13573322.2020.1733956.

Quina, J. (2009). A organização do processo de ensino em educação física. Instituto Politécnico de Bragança. Bragança.

Richardson, V. (1996). “The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach.” *Handbook of Research on Teacher Education* (May):102–119.

Santos, E., Mendes, R., Martins, F., Clemente, F. (2011). Os Efeitos Da Demonstração e Da Instrução Em Vídeo Na Aprendizagem Da Pirueta. 201–17.

Siedentop, D. (2001). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (3^a ed.). MAYFIELD PUBLISHING COMPANY.

Siedentop, D. (2008). *Aprender a enseñar la Educación Física* (3^a ed.). INDE Publicaciones.

Silva, E. (2017). Calidad de La Intervención Pedagógica En El Aula, En La Perspectiva Del Profesorado y Del Alumnado. *Revista Prácticum* 2(2):18–31.

Tani, G., Bruzi, A. T., Bastos, F. H., & Chiviacowsky, S. (2011). O Estudo Da Demonstração Em Aprendizagem Motora: Estado Da Arte, Desafios e Perspectivas. *Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano* 13(5):392–403. doi: 10.5007/1980-0037.2011v13n5p392.

Teixeira, J., Gouveia, , Simões, J.S., Nóbrega, M., & Lopes, H. (2018). Avaliação Inicial: situações jogadas como ferramenta pedagógica. In H. Lopes, E., Gouveia, A., Rodrigues, A. Correia, C., Simões, & R. Alves. (Eds.), *Didática Da Educação Física - Perspetivas Interrogações e Alternativas*. Universidade da Madeira.

Tomlinson, C. A. (2008). O papel do professor numa turma diferenciada. In C. A. Tomlinson (Ed.), *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de Alunos Em Turmas Com Diferentes Níveis de Capacidades* (2ª ed., pp.33-41). Porto Editora.

Ward, J. K., Hastie, P. A., & Strunk, K. (2018). Effects of Ability Grouping on Students' Games Performance and Physical Activity. *Journal of Teachif on Fhysical Education*.

Legislação consultada

Decreto de Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto, Diário da República, Série I-A. 5569 – 5572. Ministério da Educação. Lisboa

Decreto Lei nº 54/2018 de 6 de julho. Diário da República, Série I. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto Lei nº 55/2018 de 6 de julho. Diário da República, Série I-129, 2928. Ministério da Educação. Lisboa

Documentos do Agrupamento

AEMF (2019). Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas Martim de Freitas.

Retirado de:

http://www.agrupamentomartimdefreitas.com/web/images/DOCUMENTOS/1920/Regulamento_Interno/RI_AEMF_2018_2022.pdf

AEMF (2019). Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Martim de Freitas.

Retirado de:

http://www.agrupamentomartimdefreitas.com/downloads/DOCUMENTOS/PEA_1619.pdf

Anexos

Anexo I - Localização das escolas do A.E. Martim de Freitas



- | | | | |
|-----------------------------|-------------------------|---------------------|-------------------|
| 1. EB 2,3 Martim de Freitas | 2. EB1 de Montes Claros | 3. EB1 dos Olivais | 4. EB1 Santa Cruz |
| 5. EB1 da Conchada | 6. EB1 de Coselhas | 7. JI Montes Claros | 8. JI Olivais |

Anexo II - Calendarização das rotações pelos espaços

Nº	3/3 semanas		
1	17/set a 8/out	3 semanas	
2	11/out a 29/out	3 semanas	
3	2/nov a 19/nov	3 semanas	
4	22/nov a 10/dez	3 semanas	
5	13/dez a 21/jan	3 semanas	
6	24/jan a 11/fev	3 semanas	
7	14/fev a 4/mar	3 semanas	
8	7/mar a 25/mar	3 semanas	
9	28/mar a 8/abr	2 semanas	
10	19/abr a 6/mai	3 semanas	
11	9/mai a 25/mai (4ªf)	2 semanas + 3 dias	
12	26/mai (5ªf) a 7/jun	2 dias + 1 semana + 2 dias	9ºano
	26/mai (5ªf) a 15/jun	3 semanas	5º-8º

Anexo III – Espaços de aula de EF



Anexo IV – Ficha Individual de aluno

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MARTIM DE FREITAS
ESCOLA BÁSICA 2/3 MARTIM DE FREITAS
 Ano Letivo de 2021/2022

Ficha Individual do Aluno

Identificação:

Nome: _____
 Ano: ____ Turma: ____ Número: ____ Data de Nascimento: ____/____/____
 Morada: _____
 Telefone (encarregado de educação): _____
 Peso: _____ Kg Altura: _____ m IMC ($\frac{\text{peso}}{\text{altura}^2}$): _____ kg/m²

Dados médicos:

Tens algum dos seguintes problemas? Asma Epilepsia Problemas de coluna
 Diabetes Bronquite Problemas Cardíacos Outros: _____
 Ouves bem? Sim Não Vês bem? Sim Não
 Algumas vez foste submetido a uma intervenção cirúrgica? Sim Não
 Se sim, a que? _____
 Horas a que normalmente te deitas? _____ E a que horas acordas? _____
 Horas a que costumás tomar o pequeno-almoço? _____
 Tem dispensa médica da componente prática de Educação Física? Sim Não
 Se sim, qual o motivo? _____

Dados relativos à Prática Desportiva:

Atualmente praticas alguma modalidade desportiva? Sim Não
 Federada(s)? Sim Não Qual (quais)?: _____
 Qual o clube? _____ E quais os dias e horários dos treinos? _____
 Tens interesse em participar em algum Grupo/Equipa do Desporto Escolar? Sim Não
 Se sim, qual/quais? Futsal Badminton Atletismo Boccia

Dados relativos à Educação Física

Assinala as modalidades que mais gostas? Andebol Futebol Atletismo
 Orientação Escalada Badminton Voleibol Natação Basquetebol Rúgubi
 Canoagem Ginástica Jogos Tradicionais Surf Hóquei Ténis
 SUGESTÕES: _____

Anexo V – Matérias prioritárias por espaço

ESPAÇO	1 (2/3Pav)	2 (1/3Pav)	3 (S. Ginástica)	4 (Ext.)	5 (Bloco E)	6 (Campo Bloco C)
2º Ciclo	<p>Jogos Pré-Desportivos</p> <p>Voleibol</p> <p>Badminton</p> <p>Patinagem</p> <p>Basquetebol</p> <p>Ginástica (mínimo: 2 tapetes)</p>	<p>Atletismo: - Salto em Altura</p> <p>Voleibol</p> <p>FitEscola</p>	<p>Ginástica: - Solo - Aparelhos</p>	<p>Basquetebol</p> <p>Futsal</p> <p>Atletismo: - Salto em Comprimento - Corrida de Resistência / Milha + - Corrida de Velocidade - Corrida de Barreiras - Corrida de Estafetas</p>		<p>Futsal</p> <p>Jogos Pré-Desportivos</p> <p>Atletismo: - Corridas de Velocidade - Corrida de Estafetas - Corrida de Resistência - Corrida de Barreiras</p>
3º Ciclo	<p>Voleibol</p> <p>Raquetes: - Badminton - Tênis</p> <p>Patinagem</p> <p>Basquetebol</p> <p>Ginástica (mínimo: 2 tapetes)</p>	<p>Atletismo: - Salto em Altura</p> <p>Voleibol</p> <p>FitEscola</p>	<p>Ginástica: - Solo - Aparelhos</p>	<p>Andebol / Futsal</p> <p>Basquetebol</p> <p>Atletismo: - Triplo Salto - Salto em Comprimento - Corrida de Resistência / Milha + - Corrida de Velocidade - Corrida de Barreiras - Corrida de Estafetas</p>	<p>Andebol / Futsal</p> <p>Atletismo: - Corrida de Velocidade - Corrida de Estafetas - Corrida de Resistência - Corrida de Barreiras</p>	

Anexo VI- Matérias a abordar em cada ano de escolaridade

CATEG.	7º Ano	8º Ano	9º Ano
A	JDC Andebol Futsal Voleibol	JDC Andebol Basquetebol Voleibol	JDC Basquetebol Futsal Voleibol
B	GINÁSTICA Ginástica de Aparelhos - <i>Plinto e Boque</i> - <i>Minitrampolim</i> Ginástica de Solo	GINÁSTICA Ginástica de Aparelhos - <i>Plinto e Boque</i> - <i>Minitrampolim</i> <i>Ginástica de Solo</i>	GINÁSTICA Ginástica de Aparelhos - <i>Plinto e Boque</i> - <i>Minitrampolim</i> Ginástica de Solo
C	ATLETISMO <u>Corridas</u> <i>Resistência</i> <i>Velocidade</i> <i>Estafetas (Iniciação)</i> <u>Saltos</u> <i>Comprimento</i>	ATLETISMO <u>Corridas</u> <i>Resistência</i> <i>Estafetas</i> <u>Saltos</u> <i>Altura (Fosbury Flop)</i>	ATLETISMO <u>Corridas</u> <i>Resistência</i> <i>Barreiras</i> <u>Saltos</u> <i>Triplo Salto</i>
D	PATINAGEM	PATINAGEM	
E		Dança (os conteúdos passaram para CEA)	
F	RAQUETES Badminton	RAQUETES Badminton Ténis (Iniciação; <i>sem avaliação</i>)	RAQUETES Ténis
G	OUTRAS Orientação, Hóquei em Campo, Tag Râguebi, Lançamento do peso, ...		

Anexo VIII – Modelo do Plano de Aula

Plano Aula					
Professor Estagiário:		Data:		Hora:	Duração:
Turma:	Aula nº:	Local:	Nº de alunos previstos: 28	Alunos dispensados:	
Função Didática:		Recursos materiais:			
Objetivos da aula:		Auxiliares de Ensino:			
Tempo	Objetivos específicos	Descrição da tarefa / Esquema	CrITÉrios de Êxito	Estilos de Ensino	Áreas de Competência
T	P				
Parte inicial					
Parte fundamental					
Parte final					
Componentes Críticas:					
Fundamentação/Justificação das opções tomadas (tarefas e sua sequência):					

Anexo IX – Modelo de Reflexão Crítica da Aula



Reflexão Crítica da Aula		
Professor Estagiário:		
Data da aula lecionada: / /	Aula n.º:	Função Didática:
Unidades de Ensino:		
Planeamento da aula (de que modo o plano influenciou positiva e negativamente o alcance dos objetivos da aula e a intervenção do professor):		
Intervenção		
Instrução:		
Gestão:		
Clima:		
Disciplina:		
Avaliação formativa dos alunos:		
Decisões de ajustamento tomadas:		
Aspetos positivos mais salientes:		
Oportunidades de melhoria:		

Anexo X – Critérios de Avaliação de Educação Física

EF 3º Ciclo / 8º ano	Critérios de avaliação		
Temas/Domínios	Critérios	Descritores de desempenho	Processos de recolha de informação
	Utilização de linguagem e símbolos associados à disciplina	<ul style="list-style-type: none"> . Domina e interpreta códigos relativos à linguagem específica da disciplina. . Utiliza linguagens verbais e não-verbais para significar e comunicar, recorrendo a gestos, sons, palavras, números e imagens. . Sabe questionar uma situação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Testes • Observações diretas (formais e informais) • Formulação de questões • Produção de Relatórios • Apresentações • Debates • Trabalho individual • Resolução de problemas • Utilização de Equipamentos • Trabalho de Grupo/Pares • Desempenho num jogo coletivo • Listas / grelhas de verificação <ul style="list-style-type: none"> • Autoavaliação e heteroavaliação dos alunos
ATIVIDADES FÍSICAS Jogos Desportivos Coletivos Ginástica Atletismo Raquetes Outros	Utilização de estratégias diversificadas para obter informação e comunicar	<ul style="list-style-type: none"> . Pesquisa sobre matérias escolares e temas do seu interesse. . Descreve, explica e justifica as suas ideias, procedimentos e raciocínios. . É capaz de argumentar. . Adquire e articula, com rigor, conhecimento, informação e outros saberes para participar de forma adequada e resolver problemas em contextos diferenciados. . Seleciona informação pertinente que permita analisar e interpretar atividades físicas, utilizando os conhecimentos sobre técnica, organização e participação, ética desportiva, etc. . Executa tarefas associadas à compreensão e mobilização dos conhecimentos. . Estabelece relações intra e interdisciplinares. 	
	Procura de respostas para novas situações analisando a informação e aplicando-a em contextos específicos	<ul style="list-style-type: none"> . Define e executa estratégias adequadas para responder às questões colocadas. . Analisa criticamente as conclusões a que chega, reformulando, se necessário, as estratégias adotadas. . Trabalha com recurso a materiais e conhecimentos técnicos, científicos e socioculturais. . Relaciona Aptidão Física e Saúde e identifica os fatores associados a um estilo de vida saudável, nomeadamente o desenvolvimento das capacidades motoras. . Identifica e interpreta os valores olímpicos e paralímpicos, compreendendo a sua importância para a construção de uma sociedade moderna e inclusiva. . Identifica as capacidades físicas: resistência, força, velocidade, flexibilidade, agilidade e coordenação (geral), de acordo com as características do esforço realizado; . Conhece o objetivo de cada modalidade / matéria, as suas habilidades básicas e ações técnico táticas fundamentais; . Conhece os aspetos regulamentares mais importantes das diferentes modalidades / matérias. . Aplica com correção e assertividade as ações técnicas e/ou táticas de acordo com a situação em que se encontra. 	
	Desenvolvimento da sensibilidade estética e artística e consciência e domínio do corpo	<ul style="list-style-type: none"> . Desenvolve ideias criativas e com sentido no contexto a que dizem respeito. . Recorre à imaginação, desenvoltura e flexibilidade. . Revela sentido estético e valoriza diferentes manifestações culturais. . Cooperar com os companheiros para o alcance do objetivo, nos JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS (Andebol, Basquetebol, Futsal, Voleibol), realizando com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares em todas as funções, conforme a oposição em 	

		<p>cada fase do jogo, aplicando as regras, não só como jogador, mas também como árbitro.</p> <ul style="list-style-type: none"> . Compõe, realiza e analisa da GINÁSTICA (Solo, Aparelhos), as destrezas elementares de acrobacias, dos saltos do solo e dos outros aparelhos, em esquemas individuais e/ou de grupo, aplicando os critérios de correção técnica, expressão e combinação, e apreciando os esquemas de acordo com esses critérios. . Realiza e analisa, do ATLETISMO, saltos (comprimento) e corridas (resistência, velocidade, estafetas), cumprindo corretamente as exigências elementares, técnicas e do regulamento, não só como praticante, mas também como juiz. . Realiza com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares, nos JOGOS DE RAQUETES (Badminton, Tênis) garantindo a iniciativa e ofensividade em participações «individuais» e «a pares», aplicando as regras, não só como jogador, mas também como árbitro. . Desenvolve capacidades motoras evidenciando aptidão muscular e aptidão aeróbia, enquadradas na Zona Saudável de APTIDÃO FÍSICA do programa Fitescola®, para a sua idade e sexo. . Elabora seqüências de habilidades. . Elabora coreografias. . Resolve problemas em situações de jogo. . Explora materiais. . Explora o espaço, ritmos, música, relações interpessoais, etc. . Cria um objeto, texto ou solução, face a um desafio. . Analisa textos ou outros suportes com diferentes pontos de vista, concebendo e sustentando um ponto de vista próprio. . Cria soluções estéticas criativas e pessoais. 	
	<p>Adequação de comportamentos a contextos diversificados</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Coopera com os companheiros na procura do êxito pessoal e do grupo, promovendo um clima relacional favorável ao aperfeiçoamento pessoal e gosto proporcionado pelas atividades. . Aplica as regras de participação, combinadas na turma. . Age com cordialidade e respeito na relação com os colegas e com o professor. . Conhece, respeita e aplica as regras organizativas e de segurança pessoal e dos companheiros. . Cumpre e faz cumprir regras de arbitragem. . Apresenta iniciativas e propostas. . É autónomo na realização das tarefas individuais ou em grupo / pares, revelando espírito crítico. . Coopera na preparação e organização dos materiais. . Aceita opções, falhas e erros dos companheiros. . Aceita o apoio dos companheiros nos esforços de aperfeiçoamento próprio. . Aceita ou argumenta pontos de vista diferentes. . Promove estratégias que induzam respeito por diferenças de características, crenças ou opiniões. . Conhece e aplica cuidados de higiene. . Conhece e aplica regras de preservação dos recursos materiais e do ambiente. . Reforça o gosto pela prática regular de atividade física. . Aplica processos de elevação do nível funcional da aptidão física. 	
	<p>Análise do seu conhecimento identificando pontos fortes e fragilidades</p>	<ul style="list-style-type: none"> . É confiante, resiliente e persistente, construindo caminhos personalizados de aprendizagem. . É capaz de expressar as suas necessidades e de procurar as ajudas e apoios mais eficazes para alcançar os seus objetivos. . Manifesta consciência e responsabilidade ambiental e social. . Aprecia os seus desempenhos e os dos outros, dando e aceitando sugestões de melhoria . Identifica aspetos críticos que permitam a melhoria do seu desempenho. . Identifica pontos fracos e fortes das suas aprendizagens . Utiliza os dados da sua autoavaliação para se envolver na aprendizagem. . Interpreta e explica as suas opções. . Descreve processos de pensamento e ação, usados durante a realização de uma tarefa ou abordagem de um problema. 	

Anexo XI – Instrumentos de Avaliação por matéria

FLEXÕES DE BRAÇOS (Nº de Repetições)								
IDADE	RAPARIGAS				RAPAZES			
	PI < ZS	Z.Saudável ≥ I	Nível ≥ E	P. Atlético ≥ A	PI < ZS	Z.Saudável ≥ I	Nível ≥ E	P. Atlético ≥ A
9		6	10	14		6	12	17
10		7	11	15		7	14	21
11		7	11	15		8	15	21
12		7	11	15		10	16	21
13		7	12	16		12	17	22
14		7	12	16		14	19	24
15		7	12	17		16	22	27
16		7	13	18		18	24	29
17		7	13	19		18	25	32
18+		7	13	19		18	26	34

ABDOMINAIS (Nº de Repetições)								
IDADE	RAPARIGAS				RAPAZES			
	PI < ZS	Z.Saudável ≥ I	Nível ≥ E	P. Atlético ≥ A	PI < ZS	Z.Saudável ≥ I	Nível ≥ E	P. Atlético ≥ A
9		9	24	39		9	28	47
10		12	26	39		12	30	47
11		15	31	46		15	35	54
12		18	36	53		18	39	60
13		18	38	57		21	44	66
14		18	39	59		24	48	71
15		18	40	62		24	48	71
16		18	41	63		24	48	71
17		18	42	65		24	48	71
18+		18	42	66		24	48	71

IMPULSÃO HORIZONTAL (cm)								
IDADE	RAPARIGAS				RAPAZES			
	PI < ZS	Z.Saudável ≥ I	Nível ≥ E	P. Atlético ≥ A	PI < ZS	Z.Saudável ≥ I	Nível ≥ E	P. Atlético ≥ A
9		108,4	139,7	170,9		102,1	131,1	160,0
10		110,8	141,6	172,4		110,2	140,2	170,2
11		113,3	143,6	173,8		119,0	149,7	180,4
12		115,8	145,6	175,3		128,4	159,5	190,6
13		118,1	147,3	176,4		135,4	166,4	197,3
14		121,8	150,7	179,6		151,5	182,4	213,3
15		123,0	151,0	179,0		165,4	194,9	224,4
16		126,0	153,2	180,4		175,9	203,9	231,8
17		129,5	156,5	183,4		184,2	211,6	239,0
18+		131,9	158,1	184,2		203,2	227,5	251,7

JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS - ANDEBOL		
I = 3 pontos	E = 6 pontos	A = 8/9 pontos
O aluno obtém Nível I quando realiza 3 itens, Nível E quando realiza 6 itens e Nível A quando realiza 8/9 itens		
1. Efetua circulação de bola 2. Passa ou dribla para uma progressão rápida 3. Assume posição defensiva	4. Ocupa o seu espaço de forma equilibrada 5. Passa, remata ou dribla em função da situação 6. Efetua a flutuação	7. Dentro do seu espaço executa entradas, procurando linhas de passe ou remate 8. Utiliza fintas para desenquadrar o adversário 9. Executa o bloco.

JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS - BASQUETEBOL		
I = 3 pontos	E = 6 pontos	A = 8/9 pontos
9º ano: O aluno obtém Nível I quando realiza 3 itens, Nível E quando realiza 6 itens e Nível A quando realiza 8/9 itens		
1. Efetua drible de progressão 2. Passa e desmarca para criar linhas de passe dentro do seu espaço/zona 3. Lança, quando em situação favorável	4. Lança na passada (sem oposição) 5. Posição facial para o cesto 6. Assume posição defensiva	7. Passa e corta para o cesto (sem oposição) 8. Na posse de bola adota atitude de "tripla ameaça" 9. Posiciona-se defensivamente dificultando a ação do adversário

JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS - VOLEIBOL		
I = 3 pontos	E = 6 pontos	7º/8º: A = 7/8 pontos 9º: A = 8/9 pontos
O aluno obtém Nível I quando realiza 3 itens, Nível E quando realiza 6 itens e Nível A quando realiza 7/8 itens (7º/8º anos) ou 8/9 itens (9º ano)		
1. Coloca a bola no colega em trajetória ascendente-descendente, de modo a que este possa dar continuidade ao jogo 2. Efetua passe / manchete em função da trajetória da bola 3. Serve por baixo dirigindo a bola ao colega	4. Realiza o 2º toque para posterior ataque 5. Ataca para um espaço vazio 6. Serve por baixo colocando a bola em zona de difícil recepção	7. Serve por cima ou por baixo para zona de difícil recepção 8. Remata (em apoio ou suspensão) 9. Efetua o bloco (só 9º ano)

GINÁSTICA - APARELHOS		
I = 4 pontos	E = 8 pontos	A = 11/12 pontos
O aluno obtém Nível I quando realiza 4 itens, Nível E quando realiza 8 itens e Nível A quando realiza 11/12 itens		
Boque 1. Salto de Eixo Plinto 2. Salto de Barreira Minitrampolim 3. Salto de Vela 4. Meia Pirueta	Plinto 5. Salto de Eixo (plinto transversal) 6. Salto Entre-Mãos (plinto transversal) Minitrampolim 7. Salto Engrupado 8. Carpa de Pernas Afastadas	Plinto 9. Salto de Eixo (plinto longitudinal) 10. Roda ou Queda facial (plinto transversal) Minitrampolim 11. Pirueta 12. Carpa de Pernas Juntas

GINÁSTICA - SOLO		
I	E	A
Em sequência: - Posição inicial (2 braços) 1. Posição de equilíbrio (avião) 2. Rolamento engrupado à frente 3. ½ pirueta 4. Rolamento engrupado à retaguarda (início em pé) 5. Apoio facial invertido de 3 apoios (pino de cabeça) - sem ajuda <u>ou</u> com ajuda (do colega/ na parede) - Posição final (2 braços)	Em sequência: - Posição inicial (2 braços) 1. Rolamento à frente saltado 2. Posição de flexibilidade (ponte) 3. Rolamento à retaguarda com saída de membros inferiores afastados e em extensão 4. Apoio facial invertido (pino de braços) - sem ajuda <u>ou</u> com ajuda (do colega) 5. Vela - Posição final (2 braços)	Em sequência: - Posição inicial (2 braços) 1. Apoio facial invertido (pino de braços) seguido de rolamento à frente 2. Roda 3. Rodada 4. Rolamento à retaguarda com saída de m.i. juntos e em extensão 5. Posição de flexibilidade (fecho à frente - peito às coxas, m.i. juntos; rã - peito ao solo, m.i. afastados; espargata - frontal ou lateral) - Posição final (2 braços)

RAQUETES - BADMINTON		
I = 3 pontos	E = 6 pontos	A = 8/9 pontos
O aluno obtém Nível I quando realiza 3 itens, Nível E quando realiza 6 itens e Nível A quando realiza 8/9 itens		
1. Mantém a posição base: joelhos ligeiramente fletidos e uma perna adiantada 2. Diferencia os tipos de pega da raquete (de direita e de esquerda) e utiliza-os de acordo com a trajetória do volante 3. Coloca o volante ao alcance do companheiro, executando clear, lob e serviço	4. Desloca-se e posiciona-se corretamente 5. Realiza o serviço (curto e comprido) 6. Executa o drive de direita	7. Executa o drive de esquerda 8. Executa o amorti 9. Remata, na sequência do volante alto do companheiro, batendo o volante acima da cabeça e à frente do corpo, com rotação do mesmo

ATLETISMO - RESISTÊNCIA		
I	E	A
7º ano		
1. Percorre uma Milha entre 10'01" e 12'00". O aluno pode andar mas não pode parar	1. Percorre uma Milha entre 8'30" e 10'00". O aluno pode andar mas não pode parar	1. Percorre uma Milha em menos de 8'30". O aluno pode andar mas não pode parar
2. Efetua 20 a 34 percursos do teste Vai-Vem*	2. Efetua 35 a 49 percursos do teste Vai-Vem*	2. Efetua 50 ou mais percursos do teste Vai-Vem*
8º ano		
1. Percorre uma Milha entre 09'30" e 11'30". O aluno pode andar mas não pode parar	1. Percorre uma Milha entre 8'00" e 9'29". O aluno pode andar mas não pode parar	1. Percorre uma Milha em menos de 8'00". O aluno pode andar mas não pode parar
2. Efetua 20 a 34 percursos do teste Vai-Vem*	2. Efetua 35 a 49 percursos do teste Vai-Vem*	2. Efetua 50 ou mais percursos do teste Vai-Vem*
9º ano		
1. Percorre uma Milha entre 09'00" e 11'00". O aluno pode andar mas não pode parar	1. Percorre uma Milha entre 7'30" e 8'59". O aluno pode andar mas não pode parar	1. Percorre uma Milha em menos de 7'30". O aluno pode andar mas não pode parar
2. Efetua 20 a 34 percursos do teste Vai-Vem*	2. Efetua 35 a 49 percursos do teste Vai-Vem*	2. Efetua 50 ou mais percursos do teste Vai-Vem*

ATLETISMO – ESTAFETAS		
I = 2 pontos	E = 4 pontos	A = 5/6 pontos
O aluno obtém Nível I quando realiza 2 itens, Nível E quando realiza 4 itens e Nível A quando realiza 5/6 itens		
1. Recebe o testemunho em movimento, na zona de transmissão 2. Entrega o testemunho em segurança e sem acentuada desaceleração	Realiza uma corrida de 4x25mts: 3. Recebe o testemunho em movimento, na zona de transmissão 4. Entrega o testemunho em segurança e sem acentuada desaceleração, utilizando a técnica ascendente	Realiza uma corrida de 4x25mts: 5. Recebe o testemunho em movimento, na zona de transmissão, sem controlo visual 6. Entrega o testemunho em segurança e sem desaceleração nítida, utilizando a técnica descendente

Anexo XII – Grelha de Combinação dos Níveis de Desempenho por Especialidade

Tabela para obtenção do nível nas modalidades com várias especialidades

Ginástica: Solo/Aparelhos/Acrobática

Atletismo: Velocidade/Barreiras/Estafetas/Comprimento/Altura/Triplo (máximo 4 por ano)

Raquetes: Badminton/Ténis

2º / 3º Ciclos

4 ESPECIALIDADES					3 ESPECIALIDADES				2 ESPECIALIDADES			
A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A		A
A	A	A	E	A	A	A	E	A	A	E		E
A	A	E	E	A	A	E	E	E	A	I		E
A	A	A	I	A	A	A	I	E	E	E		E
A	E	E	E	E	A	E	I	E	E	I		I
A	A	A	PI	E	A	A	PI	E	A	PI		I
A	A	E	I	E	E	E	E	E	I	I		I
A	A	I	I	E	A	I	I	E	E	PI		I
A	E	E	I	E	A	E	PI	E	I	PI		PI
A	A	E	PI	E	E	E	I	E	PI	PI		PI
E	E	E	E	E	A	I	PI	I	Atualizado Jun18			
A	E	I	I	E	E	E	PI	I				
E	E	E	I	E	E	I	I	I				
A	E	E	PI	E	A	PI	PI	I				
A	I	I	I	E	E	I	PI	I				
A	A	PI	PI	E	I	I	I	I				
A	E	I	PI	E	E	PI	PI	PI				
E	E	E	PI	E	I	I	PI	PI				
E	E	I	I	E	I	PI	PI	PI				
A	I	I	PI	E	PI	PI	PI	PI				
E	E	I	PI	I								
E	I	I	I	I								
A	I	PI	PI	I								
E	E	PI	PI	I								
E	I	I	PI	I								
I	I	I	I	I								
A	PI	PI	PI	I								
E	I	PI	PI	I								
I	I	I	PI	I								
E	PI	PI	PI	PI								
I	I	PI	PI	PI								
I	PI	PI	PI	PI								
PI	PI	PI	PI	PI								

Anexo XIII – Grelha de Combinação dos Níveis de Desempenho na Aptidão Física

Tabela para obtenção do nível final na realização dos testes FITescola

Vai Vem 20 metros (aptidão aeróbia)

Abdominais (força resistente dos músculos abdominais)

Impulsão Horizontal (força explosiva dos membros inferiores)

2º / 3º Ciclos

4 ESPECIALIDADES							
A	A	A	A	20	5,0	100,0	A
A	A	A	E	19	4,8	95,0	A
A	A	E	E	18	4,5	90,0	A
A	A	A	I	18	4,5	90,0	A
A	E	E	E	17	4,3	85,0	E
A	A	A	PI	17	4,3	85,0	E
A	A	E	I	17	4,3	85,0	E
A	A	I	I	16	4,0	80,0	E
A	E	E	I	16	4,0	80,0	E
A	A	E	PI	16	4,0	80,0	E
E	E	E	E	16	4,0	80,0	E
A	E	I	I	15	3,8	75,0	E
E	E	E	I	15	3,8	75,0	E
A	E	E	PI	15	3,8	75,0	E
A	I	I	I	14	3,5	70,0	E
A	A	PI	PI	14	3,5	70,0	E
A	E	I	PI	14	3,5	70,0	E
E	E	E	PI	14	3,5	70,0	E
E	E	I	I	14	3,5	70,0	E
A	I	I	PI	13	3,3	65,0	E
E	E	I	PI	13	3,3	65,0	I
E	I	I	I	13	3,3	65,0	I
A	I	PI	PI	12	3,0	60,0	I
E	E	PI	PI	12	3,0	60,0	I
E	I	I	PI	12	3,0	60,0	I
I	I	I	I	12	3,0	60,0	I
A	PI	PI	PI	11	2,8	55,0	I
E	I	PI	PI	11	2,8	55,0	I
I	I	I	PI	11	2,8	55,0	I
E	PI	PI	PI	10	2,5	50,0	PI
I	I	PI	PI	10	2,5	50,0	PI
I	PI	PI	PI	9	2,3	45,0	PI
PI	PI	PI	PI	8	2,0	40,0	PI

3 testes realizados							
A	A	A	15	5,0	100,0	100,0	A
A	A	E	14	4,7	93,3	90,0	A
A	E	E	13	4,3	86,7	85,0	E
A	A	I	13	4,3	86,7	85,0	E
A	E	I	12	4,0	80,0	80,0	E
A	A	PI	12	4,0	80,0	80,0	E
E	E	E	12	4,0	80,0	80,0	E
A	I	I	11	3,7	73,3	75,0	E
A	E	PI	11	3,7	73,3	75,0	E
E	E	I	11	3,7	73,3	75,0	E
A	I	PI	10	3,3	66,7	65,0	I
E	E	PI	10	3,3	66,7	65,0	I
E	I	I	10	3,3	66,7	65,0	I
A	PI	PI	9	3,0	60,0	55,0	I
E	I	PI	9	3,0	60,0	55,0	I
I	I	I	9	3,0	60,0	55,0	I
E	PI	PI	8	2,7	53,3	45,0	PI
I	I	PI	8	2,7	53,3	45,0	PI
I	PI	PI	7	2,3	46,7	40,0	PI
PI	PI	PI	6	2,0	40,0	30,0	PI

2 testes realizados						
A	A	10	5,0	100,0	95,0	A
A	E	9	4,5	90,0	85,0	E
A	I	8	4,0	80,0	75,0	E
E	E	8	4,0	80,0	75,0	E
E	I	7	3,5	70,0	65,0	I
A	PI	7	3,5	70,0	65,0	I
I	I	6	3,0	60,0	55,0	I
E	PI	6	3,0	60,0	55,0	I
I	PI	5	2,5	50,0	45,0	PI
PI	PI	4	2,0	40,0	35,0	PI

1 teste realizado					
A	5	5,0	100,0	90,0	A
E	4	4,0	80,0	70,0	E
I	3	3,0	60,0	50,0	I
PI	2	2,0	40,0	30,0	PI
PI	1	1,0	20,0	20,0	PI

Anexo XIV – Grelha de Combinação dos Níveis de Desempenho das Atividades

Físicas

8º ano																										
5 Modal.					4 Modal.					3 Modal.			2 Modal.			1 Modal.										
A	A	A	A	A	25	5	100	A	A	A	A	20	5	100	A	A	A	15	5	100	A	A	A	10	5	100
A	A	A	A	E	24	5	96	A	A	A	E	19	5	96	A	A	E	14	5	93	A	E	E	9	5	90
A	A	A	E	E	23	5	93	A	A	E	E	18	5	94	A	E	E	13	5	90	A	I	I	8	4	75
A	A	A	A	I	23	5	93	A	A	A	I	18	5	94	A	A	I	13	5	90	E	E	E	8	4	75
A	A	A	E	I	22	5	90	A	E	E	E	17	5	92	A	E	I	12	4	85	A	PI	PI	7	3	65
A	A	E	E	E	22	5	90	A	A	A	PI	17	5	92	A	A	PI	12	4	85	E	I	I	7	3	65
A	A	A	A	PI	22	5	90	A	A	E	I	17	5	90	E	E	E	12	4	85	E	PI	PI	6	3	50
A	A	A	E	PI	21	4	85	A	A	I	I	16	4	80	A	I	I	11	4	75	I	I	I	6	3	50
A	A	E	E	I	21	4	85	A	E	E	I	16	4	80	A	E	PI	11	4	75	I	PI	PI	5	2	40
A	E	E	E	E	21	4	85	A	A	E	PI	16	4	80	E	E	I	11	4	75	PI	PI	PI	4	2	30
A	A	A	I	I	21	4	85	E	E	E	E	16	4	80	A	I	PI	10	3	65						
A	E	E	E	I	20	4	80	A	E	I	I	15	4	70	E	E	PI	10	3	65						
A	A	E	I	I	20	4	80	A	E	E	PI	15	4	70	E	I	I	10	3	65						
A	A	A	I	PI	20	4	80	E	E	E	I	15	4	70	A	PI	PI	9	3	55						
A	A	E	E	PI	20	4	80	A	I	I	I	14	3	60	E	I	PI	9	3	55						
E	E	E	E	E	20	4	80	A	A	PI	PI	14	3	60	I	I	I	9	3	55						
A	A	E	I	PI	19	4	75	A	E	I	PI	14	3	60	E	PI	PI	8	2	45						
A	A	I	I	I	19	4	75	E	E	E	PI	14	3	60	I	I	PI	8	2	45						
A	E	E	E	PI	19	4	75	E	E	I	I	14	3	60	I	PI	PI	7	2	35						
A	A	A	PI	PI	19	4	75	A	I	I	PI	13	3	55	PI	PI	PI	6	2	25						
A	E	E	I	I	19	4	75	E	E	I	PI	13	3	55												
E	E	E	E	I	19	4	75	E	I	I	I	13	3	55												
A	A	I	I	PI	18	4	70	A	I	PI	PI	12	3	50												
A	A	E	PI	PI	18	4	70	E	E	PI	PI	12	3	50												
A	E	I	I	I	18	4	70	E	I	I	PI	12	3	50												
A	E	E	I	PI	18	4	70	I	I	I	I	12	3	50												
E	E	E	I	I	18	4	70	I	I	I	I	12	3	50												
E	E	E	E	PI	18	4	70	A	PI	PI	PI	11	2	40												
A	A	I	PI	PI	17	3	65	E	I	PI	PI	11	2	40												
A	E	E	PI	PI	17	3	65	I	I	I	PI	11	2	40												
A	E	I	I	PI	17	3	65	E	PI	PI	PI	10	2	30												
A	I	I	I	I	17	3	65	I	I	PI	PI	10	2	30												
E	E	E	I	PI	17	3	65	I	PI	PI	PI	9	2	20												
E	E	I	I	I	17	3	65	PI	PI	PI	PI	8	1	15												
A	E	I	PI	PI	16	3	60																			
A	I	I	I	PI	16	3	60																			
A	A	PI	PI	PI	16	3	60																			
E	E	I	I	PI	16	3	60																			
E	I	I	I	I	16	3	60																			
E	E	E	PI	PI	16	3	60																			
A	E	PI	PI	PI	15	3	50																			
A	I	I	PI	PI	15	3	50																			
E	I	I	I	PI	15	3	50																			
E	E	I	PI	PI	15	3	50																			

I	I	I	I	I	15	3	50
A	I	PI	PI	PI	14	2	45
E	E	PI	PI	PI	14	2	45
I	I	I	I	PI	14	2	45
E	I	I	PI	PI	14	2	45
A	PI	PI	PI	PI	13	2	35
E	I	PI	PI	PI	13	2	35
I	I	I	PI	PI	13	2	35
E	PI	PI	PI	PI	12	2	25
I	I	PI	PI	PI	12	2	25
I	PI	PI	PI	PI	11	1	15
PI	PI	PI	PI	PI	10	1	10

Anexo XV – Ficha de Avaliação Coparticipada de Aptidão Física

	 REPÚBLICA PORTUGUESA	 COIMBRA	FCFE - FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA INSTITUTO DE FÍSICA
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MARTIM DE FREITAS			
ESCOLA BÁSICA 2/3 MARTIM DE FREITAS			
Ano Letivo de 2021/2022			

AVALIAÇÃO COPARTICIPADA
FITEscola
Disciplina de Educação Física
TURMA 8ºD

Nome _____ Nº _____

Aptidão Aeróbia							
Resistência – Milha							
1º Período		2º Período		3º Período			
Tempo		Tempo		Tempo			
Nível de Desempenho		Nível de Desempenho		Nível de Desempenho			
Nível Introdutório Percorre uma Milha entre 9'30" e 11'30".		Nível Elementar Percorre uma Milha entre 8'00" e 9'29".		Nível Avançado Percorre uma Milha em menos de 8'00".			
Vaivém							
1º Período		2º Período		3º Período			
Número de Percursos		Número de Percursos		Número de Percursos			
Nível de Desempenho		Nível de Desempenho		Nível de Desempenho			
Idade	Z. Saudável ≥ I	Nível ≥ E	P. Atlético ≥ A		Z. Saudável ≥ I	Nível ≥ E	P. Atlético ≥ A
12	22	33	43		23	41	59
13	25	35	45		28	48	67
14	27	37	47		36	57	77
15	29	39	48		42	64	85
	Raparigas				Rapazes		

Aptidão Neuromuscular							
Flexões de Braços							
1º Período		2º Período		3º Período			
Número de Repetições		Número de Repetições		Número de Repetições			
Nível de Desempenho		Nível de Desempenho		Nível de Desempenho			
Idade	Z. Saudável ≥ I	Nível ≥ E	P. Atlético ≥ A		Z. Saudável ≥ I	Nível ≥ E	P. Atlético ≥ A
12	7	11	15		10	16	21
13	7	12	16		12	17	22
14	7	12	16		14	19	24
15	7	12	17		16	22	27
Raparigas					Rapazes		
Abdominais							
1º Período		2º Período		3º Período			
Número de Repetições		Número de Repetições		Número de Repetições			
Nível de Desempenho		Nível de Desempenho		Nível de Desempenho			
Idade	Z. Saudável ≥ I	Nível ≥ E	P. Atlético ≥ A		Z. Saudável ≥ I	Nível ≥ E	P. Atlético ≥ A
12	18	36	53		18	39	60
13	18	38	57		21	44	66
14	18	39	59		24	48	71
15	18	40	62		24	48	71
Raparigas					Rapazes		
Impulsão Horizontal							
1º Período		2º Período		3º Período			
cm		cm		cm			
Nível de Desempenho		Nível de Desempenho		Nível de Desempenho			
Idade	Z. Saudável ≥ I	Nível ≥ E	P. Atlético ≥ A		Z. Saudável ≥ I	Nível ≥ E	P. Atlético ≥ A
12	115,8	145,6	175,3		128,4	159,5	190,6
13	118,1	147,3	176,4		135,4	166,4	197,3
14	121,8	150,7	179,6		151,5	182,4	213,3
15	123,0	151,0	179,0		165,4	194,9	224,4
Raparigas					Rapazes		

Anexo XVI – Ficha de Autoavaliação

	 REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MARTIM DE FREITAS ESCOLA BÁSICA 2/3 MARTIM DE FREITAS Ano Letivo de 2021/2022	

Ficha de Autoavaliação de EDUCAÇÃO FÍSICA

Nome: _____ nº _____ turma: _____ ano: _____

Esta ficha pretende ajudar-te a refletir sobre a tua avaliação relativamente a conhecimentos, capacidades e atitudes ao longo do período.
Para fazeres a tua autoavaliação, precisas de refletir sobre as aprendizagens realizadas nesta disciplina e o teu desempenho nas aulas, nos trabalhos, no grupo e individualmente, bem como, sobre o comportamento.

DESCRITORES DE DESEMPENHO
<ul style="list-style-type: none">• Utilizo linguagem e símbolos associados à disciplina<ul style="list-style-type: none">- Domino conceitos e procedimentos da disciplina.- Utilizo linguagens verbais e não verbais para comunicar.• Utilizo estratégias diversificadas para obter informação e comunicar<ul style="list-style-type: none">- Pesquisa, seleciono e organizo informação para a usar em várias situações.- Descrevo, explico e justifico as minhas ideias, procedimentos e raciocínios.- Sou capaz de argumentar.• Procuro resposta para novas situações analisando a informação e aplicando-a em contextos específicos<ul style="list-style-type: none">- Interpreto e compreendo situações ligadas ao mundo real.- Aplico conhecimentos a novas situações.• Tenho sensibilidade ao nível da estética e artística e consciência do domínio do corpo.<ul style="list-style-type: none">- Reconheço, experimento, aprecio e valorizo as diferentes manifestações culturais.- Realizo atividades e utilizo materiais específicos da disciplina.• Tenho comportamentos adequados<ul style="list-style-type: none">- Coopero, colaboro com os outros em projetos e trabalhos comuns.- Interajo com os outros com tolerância, empatia e responsabilidade.- Tenho consciência e responsabilidade ambiental.- Uso uma linguagem adequada.• Analiso o meu conhecimento identificando pontos fortes e fragilidades<ul style="list-style-type: none">- Sou empenhado, autónomo e persistente.- Cumpro os deveres escolares de assiduidade e de pontualidade, de material escolar, de realização das tarefas, na sala de aula e em casa.- Utilizo o feedback para melhorar a minha aprendizagem.- Sou capaz de autoavaliar-me de forma consciente.

Analisa com atenção os descritores de desempenho, acima apresentados.
 Reflete sobre o teu desempenho ao longo do período e assinala com um (x) o nível que corresponde à tua situação.
 Se tiveres dúvidas, pede ajuda ao teu professor.

	Conhecimentos, capacidades e atitudes	1º Período	2º Período	3º Período
Nível 1/2	Revelo muitas dificuldades/dificuldades nas aprendizagens essenciais e no desenvolvimento das competências.			
Nível 3	Revelo algumas dificuldades nas aprendizagens essenciais e no desenvolvimento das competências.			
Nível 4	Revelo facilidade nas aprendizagens essenciais e no desenvolvimento das competências.			
Nível 5	Revelo muita facilidade nas aprendizagens essenciais e no desenvolvimento das competências.			

Fundamenta a tua autoavaliação e diz o que podes fazer para melhorar.

1º Período	
Assinatura	
2º Período	
Assinatura	
3º Período	
Assinatura	

Anexo XVII – Ficha de Avaliação Coparticipada de Ginástica de Solo e Ginástica de Aparelhos

<div style="display: inline-block; vertical-align: middle; text-align: center;"> <small>REPÚBLICA PORTUGUESA</small> <small>ESPAÇO • U • C • FODEF</small> AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MARTIM DE FREITAS ESCOLA BÁSICA 2/3 MARTIM DE FREITAS Ano Letivo de 2021/2022 </div>
--

AVALIAÇÃO COPARTICIPADA Ginástica de Solo e Ginástica de Aparelhos Disciplina de Educação Física TURMA 8ºD

Nome _____	Nº _____
------------	----------

Ginástica - Solo

Nível Introdutório		Nível Elementar		Nível Avançado	
Em sequência:		Em sequência:		Em sequência:	
Posição inicial		Posição inicial		Posição inicial	
1	Posição de equilíbrio (avião)	1	Rolamento à frente saltado	1	Apoio facial invertido (pino de braços) seguido de rolamento à frente
2	Rolamento engrupado à frente	2	Posição de flexibilidade (ponte)	2	Roda
3	½ pirueta	3	Rolamento à retaguarda com saída de membros inferiores afastados e em extensão	3	Rodada
4	Rolamento engrupado à retaguarda (início em pé)	4	Apoio facial invertido (pino de braços) - sem ajuda ou com ajuda (do colega)	4	Rolamento à retaguarda com saída de m.i. juntos e em extensão
5	Apoio facial invertido de 3 apoios (pino de cabeça) - sem ajuda ou com ajuda (do colega/na parede)	5	Vela	5	Posição de flexibilidade (fecho à frente - peito às coxas, m.i. juntos; rã - peito ao solo, m.i. afastados; espargata - frontal ou lateral)
Posição final		Posição final		Posição final	

Ginástica - Aparelhos

O aluno obtém:

Nível Introdutório quando realiza 4 itens.

Nível Elementar quando realiza 8 itens.

Nível Avançado quando realiza 11/12 itens.

1	<u>Boque</u> Salto de Eixo	5	<u>Plinto</u> Salto de Eixo (Plinto transversal)	9	<u>Plinto</u> Salto de Eixo (Plinto longitudinal)
2	<u>Plinto</u> Salto de Barreira	6	<u>Plinto</u> Salto Entre-Mãos (Plinto transversal)	10	<u>Plinto</u> Roda ou Queda facial (Plinto transversal)
3	<u>Minitrampolim</u> Salto de Vela	7	<u>Minitrampolim</u> Salto Engrupado	11	<u>Minitrampolim</u> Pirueta
4	<u>Minitrampolim</u> Meia Pirueta	8	<u>Minitrampolim</u> Carpa de Pernas Afastadas	12	<u>Minitrampolim</u> Carpa de Pernas Juntas

Anexo XVIII – Certificado de Participação no Workshop Compreender Autismo

COMPREENDER AUTISMO

A Associação Vencer Autismo certifica que
João Luís Ribeiro
participou no Workshop Compreender Autismo com a duração
de 6 horas nos dias 15, 16 e 17 de março de 2022.

OS FUNDADORES DA ASSOCIAÇÃO
SUSANA SILVA E JOE SANTOS

Susana Silva *Joe Santos*

Todas as
pessoas
são únicas

Portugal
INOVAÇÃO
SOCIAL

PRASE
2020

Rua de Semalves, 576 | Dto.
4150-703 Porto, Portugal
www.vencerautismo.org

VENCER
AUTISMO

Anexo XIX – Questionário de Intervenção Pedagógica – professor



UNIVERSIDADE DE COIMBRA
 FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA
 MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO 2020-2021
 Autora: Elisa Ribeiro-Silva Ano letivo de aplicação: 2021-22

QUESTIONÁRIO

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

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

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

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

Nome do estagiário:	
Escola:	
Data de resposta: ___/___/___	Género: Masculino___ Feminino___
Idade:	Ciclo(s) em que está a lecionar? 3º ciclo___ Sec. ___
Instituição da Licenciatura:	
Designação da Licenciatura:	

1ª PARTE - GRUPO I (assinalar com X ou colorir a célula correspondente à resposta mais adequada)

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

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



GRUPO II

1º PARTE - Importância da EF

- a) Considero ser importante lecionar Educação Física: 1) Sim ___ 2) Não ___
3) Porquê?
Vivemos numa sociedade com elevada percentagem de obesidade, pelo que a Educação Física se revela uma forma de instruir e motivar para um estilo de vida mais saudável e para o desenvolvimento da sua cultura desportiva.
- b) Comparando com o resto das disciplinas, penso que a Educação Física é uma das mais importantes: 1) Sim ___ 2) Não ___
3) Porquê?
Os conteúdos da Educação Física vão ser necessários para toda a vida, sejam quais forem as decisões de futuro.
- c) Penso que os conteúdos que leciono, nas minhas aulas, serão úteis para os alunos ao longo da sua vida: 1) Sim ___ 2) Não ___
3) Porquê?
Porque a aquisição do gosto pelos conteúdos da Educação Física é um meio fundamental para um estilo de vida saudável.

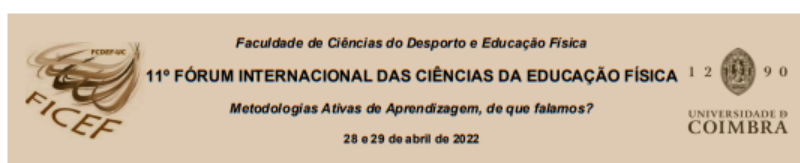
2º PARTE – Ideia sobre a EF

1. Dentro das seguintes referências, assinale com X a primeira ideia (de entre as opções seguintes) que lhe surge quando pensa nas aulas de EF que viveu no seu percurso de ensino básico e secundário:

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

Outro: _____

Anexo XXI – Certificado de Participação no 11º Fórum Internacional das Ciências da Educação Física



DIPLOMA

João Luís Antunes Martins Ribeiro apresentou o trabalho *Percepções do professor estagiário e alunos do 8º ano sobre a intervenção pedagógica no contexto da aula de Educação Física na EB 2, 3 Martim de Freitas* no 11º Fórum Internacional das Ciências da Educação Física, organizado pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Portugal.

Coimbra, 28 e 29 de abril de 2022

A coordenadora do MEEFEBS

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

(Prof.ª Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

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

**Anexo XXII – Certificado de Participação no projeto Olimpíada Sustentada:
ninguém deve ser deixado para trás**

