



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Mafalda Ramos Abegoaria

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO
DESENVOLVIDO NA ESCOLA SECUNDÁRIA
DE AVELAR BROTERO NO ANO LETIVO DE
2019/2020

ESTUDO QUALITATIVO SOBRE A INTERVENÇÃO
PEDAGÓGICA NA DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA:
A AUTOPERCEÇÃO DOS ALUNOS QUANTO AO
PRÓPRIO NÍVEL DE DESEMPENHO

Relatório de Estágio Pedagógico do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário orientado pela Professora Doutora Elsa Maria Ferro Ribeiro Silva e apresentado à Faculdade de Ciência do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Julho de 2020

Mafalda Ramos Abegoaria

2015198128



**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
SECUNDÁRIA DE AVELAR BROTERO NO ANO LETIVO DE 2019/2020**

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

**Orientadora:
Prof.^a Doutora Elsa Maria Ferro Ribeiro Silva**

Coimbra

2020

Abegoaria, M. (2020). Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Secundária de Avelar Brotero no ano letivo 2019/2020. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Mafalda Ramos Abegoaria, aluno no 2015198128 do MEEFEBS da FCEDFUC, 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 nº27-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.

Coimbra, 1 de julho de 2020

Mafalda Ramos Abegoaria

Mafalda Ramos Abegoaria

AGRADECIMENTOS

Um trabalho desta dimensão caracteriza-se como um processo de muitas aprendizagens, experiências e dificuldades vividas onde muitos intervenientes contribuíram para que se tornasse possível, aos quais expresso, em poucas palavras, os meus sinceros agradecimentos.

Aos meus pais pela oportunidade de prosseguir os meus estudos, no fundo, por serem o grande pilar deste trajeto e a razão pela qual se tenha tornado possível.

Aos meus irmãos pela paciência nos momentos mais difíceis, pelo carinho nas horas vagas, pelas palavras sábias e reconfortantes, pela força e coragem depositada e, principalmente, pela atenção incondicional.

Aos orientadores Mestre António Miranda e Prof.^a Doutora Elsa Silva, pelo apoio e dedicação, pelas reflexões, aprendizagens e conhecimentos, pelo sentimento de compromisso perante todo este processo longo e árduo, pela força e confiança, pela disponibilidade e por todo o carinho nos momentos mais difíceis.

Aos meus colegas do núcleo de estágio, pelos momentos de aprendizagem e partilha de experiências que, enquanto grupo pouco unido, tornou este processo mais desafiante.

Ao grupo disciplinar e a toda a equipa auxiliar, pela forma que nos recebeu e nos acarinhou, pela disponibilidade e alegria, facilitando a nossa integração na escola.

Ao Coordenador Técnico do Desporto Escolar da ESAB, Professor Fausto Pinto Ângelo, pela orientação e boa disposição no desempenho do cargo de assessoria.

Ao Diretor da ESAB, por toda a simpatia e disponibilidade em ajudar e estar presente nos nossos projetos e eventos.

E, por fim, agradecer a todos os alunos do 10º3B pela relação, pelo empenho e dedicação, pelo respeito e carinho e pelos momentos de aprendizagem recíproca, facilitando o nosso processo. Desejo a todos vós muito sucesso.

A todos vós um sincero obrigada!

RESUMO

O presente Relatório de Estágio representa o percurso desenvolvido no Estágio Pedagógico e se caracteriza como um momento de aplicação de todos os conhecimentos anteriormente adquiridos, colocando em prática no ensino da disciplina de Educação Física de uma forma real. Neste sentido, o Estágio Pedagógico simboliza a fase de conclusão do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, tendo sido desenvolvido na Escola Secundária Avelar Brotero, em Coimbra, na turma 3B do 10º ano de escolaridade do Curso Científico – Humanístico da área de Economia, ao longo do ano letivo de 2019/2020.

Neste sentido, o Estágio Pedagógico reflete uma etapa de partilha de conhecimentos, aprendizagens e experiências, centrando-se numa análise reflexiva, crítica e construtiva, fundamentando toda e qualquer decisão de ajustamento. O Relatório apresenta as diversas atividades desenvolvidas no âmbito do estágio, desde o planeamento, à realização e terminando na avaliação, centrando-se num espírito introspetivo, proporcionando evoluções quanto às diversas decisões, meios de trabalho, estratégias implementadas e, principalmente, à forma como demonstramos o caminho aos alunos, em função do sucesso dos mesmos.

Para concluir, este documento é constituído por três capítulos distintos. O primeiro capítulo traduz-se na caracterização do contexto da prática e dos agentes envolvidos, nomeadamente, a escola, o núcleo de estágio, o grupo disciplinar e a turma 103B. O segundo capítulo consiste na análise reflexiva da prática pedagógica, abordando as atividades do ensino e aprendizagem, nomeadamente, as atividades de organização de gestão escolar, os projetos e parcerias educativas e a atitude ética-profissional. Por último, o terceiro capítulo representa o estudo de investigação desenvolvido ao longo do ano letivo, consistindo na análise da perceção dos alunos quanto ao próprio nível de desempenho.

Palavras-chave: Educação Física. Estágio Pedagógico. Intervenção Pedagógica. Reflexão. Diferenciação Pedagógica.

ABSTRACT

This Internship Report represents the course development during the Pedagogical Internship. Is characterized as a moment of application of all previously acquired knowledge that was putting into practice while Physical Education subject for real. In this sense, this Pedagogical Internship symbolizes the end of a Master in Teaching Physical Education in Basic and High Education at the Faculty of Sports Sciences and Physical Education at the University of Coimbra, that was a performed and developed at the Avelar Brotero Secondary School, in Coimbra, along with class 3B of the 10th year of High School of the Scientific Course – Humanistic in the area of Economics, throughout the academic year 2019/2020.

Furthermore, this Pedagogical Internship reflects a stage of knowledge sharing of learning and experiences, where the focus was on reflective, critical and constructive analysis while supporting all adjustment decisions. This report shows the several activities developed within the internship, from planning to implement and evaluation, having always reflective spirit, which promotes development regarding the various decisions, praises meanings for the work itself, strategies implemented and mainly the way we demonstrate our path along with students trying to achieve their success.

In conclusion, this document consists in three distinct chapters. The first chapter regarding the characterization of the context of the practice and the agents involved as the school, the internship group, the disciplinary group and the 103B class. The second one consists on a reflexive analysis of pedagogical practice in terms of teaching and learning activities as school management organization activities, educational projects, partnerships and the expected ethical- professional attitude. Finally, the third chapter presents all the research study developed over the academic year, which consists mainly in the analysis of the student's perception of their own performance level.

Keywords: Physical Education. Pedagogical Internship. Pedagogical Intervention. Reflection. Pedagogical Differentiation.

SUMÁRIO

| | |
|-------------------------------------------------------------------------|----------|
| RESUMO | VII |
| ABSTRACT | IX |
| INTRODUÇÃO | 1 |
| CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA | 3 |
| 1. Expectativas iniciais | 3 |
| 2. Enquadramento do contexto..... | 4 |
| 2.1. A escola..... | 4 |
| 2.2. Grupo disciplinar de educação física | 4 |
| 2.3. O núcleo de estágio | 5 |
| 2.4. A turma 10º3B..... | 6 |
| CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA | 9 |
| Área 1 – atividades de ensino-aprendizagem | 9 |
| 1. Planeamento | 9 |
| 1.1 Plano anual | 10 |
| 1.2. Unidades didáticas..... | 12 |
| 1.3. Planos de aula..... | 14 |
| 2. Realização | 16 |
| 2.1. Intervenção pedagógica | 16 |
| 2.1.1 Instrução | 17 |
| 2.1.2. Gestão | 21 |
| 2.1.3. Clima e disciplina | 22 |
| 2.2. Reajustamento, estratégias e opções | 23 |
| 3. Avaliação..... | 26 |
| 3.1. Avaliação formativa inicial | 27 |
| 3.2. Avaliação formativa | 28 |
| 3.3. Avaliação sumativa | 30 |
| 3.4. Autoavaliação..... | 31 |
| 3.5. Parâmetros e critérios de avaliação | 32 |
| 4. Questões dilemáticas | 33 |
| 5. Ensino à distância..... | 34 |
| Área 2 – Atividades de Organização e Gestão Escolar | 39 |
| Área 3 – projetos e parcerias educativas | 40 |
| Área 4 – Atitude ético-profissional | 41 |

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| CAPÍTULO III – TEMA PROBLEMA | 45 |
| 1. Introdução | 46 |
| 2. Metodologia..... | 48 |
| 2.1. Limitações do estudo | 48 |
| 2.2. Participantes | 49 |
| 2.3. Instrumentos e procedimentos | 50 |
| 2.4. Tratamento dos dados | 53 |
| 3. Resultados..... | 54 |
| 3.1. Apresentação das percepções da professora e respectivos alunos face aos níveis de desempenho dos mesmos quando ao género e ao modo de ensino, em Voleibol. | 54 |
| 3.2. Apresentação das percepções da professora e respectivos alunos face aos níveis de desempenho dos mesmos quando ao género e ao modo de ensino, em Ginástica de Solo. | 56 |
| 3. Discussão | 58 |
| 4. Conclusão | 60 |
| 5. Referências bibliográficas | 61 |
| CONCLUSÃO FINAL DO RELATÓRIO | 63 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 65 |
| APÊNDICES | 67 |
| ANEXOS | 87 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabela 1 - Rotação de Espaços e Unidades Didáticas 10º3B | 11 |
| Tabela 2 - Dados da Amostra | 49 |
| Tabela 3 - Plano de Estudo | 50 |
| Tabela 4 - Grelha de tarefas (3 níveis de desempenho)..... | 51 |
| Tabela 5 - Instrução e colocação de questões no Voleibol..... | 53 |
| Tabela 6 - Instrução e colocação de questões em Ginástica de Solo..... | 53 |
| Tabela 7 - Perceção da professora/alunos face ao nível de desempenho | 54 |
| Tabela 8 - Perceção professora/alunos face ao nível de desempenho (género)..... | 55 |
| Tabela 9 - Perceção professora/alunos face ao nível de desempenho nos diferentes modos de Ensino | 56 |
| Tabela 10 - Perceção professora/alunos face ao nível de desempenho | 56 |
| Tabela 11 - Perceção professora/alunos face ao nível de desempenho (género) | 57 |
| Tabela 12 - Perceção professora/alunos face ao nível de desempenho dos alunos nos diferentes modos de Ensino..... | 57 |

LISTA DE ABREVIATURAS

ACPA – Áreas de Competências do Perfil dos Alunos

AE – Aprendizagens Essenciais

CTDE – Coordenador Técnico do Desporto Escolar

DE – Desporto Escolar

DT – Diretora de Turma

E@D – Ensino à Distância

EP – Estágio Pedagógico

ESAB – Escola Secundária Avelar Brotero

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

MACEF – Modelo de Alinhamento Curricular em Educação Física

ME – Ministério da Educação

MEC – Modelos de Estruturas do Conhecimento

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

NE – Núcleo de Estágio

OMS – Organização Mundial de Saúde

PAA – Plano Anual de Atividades

PNEF – Plano Nacional de Educação Física

UD – Unidade Didática

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice I - Ficha Biográfica Individual

Apêndice II - Plano Anual

Apêndice III - Extensão de conteúdos (exemplo)

Apêndice IV - Tabela das grandes opções do planeamento – GOP (exemplo)

Apêndice V - Plano de Aula (exemplo)

Apêndice VI - Grelha de Avaliação Inicial do Grupo Disciplinar

Apêndice VII - Grelha de Avaliação Inicial adaptada (exemplo)

Apêndice VIII - Grelha de Avaliação Formativa

Apêndice IX - Ficha de Avaliação Intercalar

Apêndice X - Grelha de Avaliação Sumativa

Apêndice XI - Critérios de Avaliação

Apêndice XII - Critérios de Avaliação Alunos com atestado médico

Apêndice XIII - Ficha Relatório de Aula para alunos com atestado médico

LISTA DE ANEXOS

Anexo I - Participação e colaboração no I e II Encontros Locais de Natação

Anexo II - Certificado de Organização – Corta-Mato Escola 2019/2020

Anexo III - Conferência sobre o tema: *Nuevas Competencias Docentes del Profesorado de Educación Física*, proferida pelo Prof. Doutor António Fraile.

Anexo IV - Participação e voluntariado no 11º Congresso Nacional de Educação Física – Avaliar para Melhorar.

Anexo V - Certificado de Organização - IX Oficina de Ideias em Educação Física

Anexo VI - Certificado de Participação – IX Oficina de Ideias em Educação Física

INTRODUÇÃO

O presente documento surge no âmbito da unidade curricular Relatório de Estágio do ano letivo 2019/2020, inserida no plano de estudos do 2º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra (FCDEF-UC).

O Estágio Pedagógico (EP) simboliza o culminar de um ciclo de formação pedagógica, colocando à prova todas as aprendizagens adquiridas ao longo do trajeto académico bem como todos os conhecimentos obtidos que são, inevitavelmente, colocados em prática e, diariamente, pensados, discutidos e ajustados de acordo com as eventualidades que possam surgir. O EP foi desenvolvido na Escola Secundária Avelar Brotero (ESAB), acompanhando a turma 3B do 10º ano de escolaridade do curso de Ciências Socioeconómicas, com a orientação do Professor cooperante, Mestre António Carlos Miranda e da Prof.^a Doutora Elsa Ribeiro Silva, como orientadora da Faculdade.

Ao longo deste documento, tencionamos expor todo o trabalho desenvolvido, o percurso traçado e as atividades realizadas de forma clara e consistente, focando-nos numa análise crítica e reflexiva, destacando todas as tomadas de decisão, estratégias e respetiva fundamentação que tiveram como principal objetivo a aquisição de aprendizagens e conhecimentos por parte dos alunos bem como o aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem dos mesmos.

Neste sentido, respeitando a organização e a estrutura, este documento é composto por três capítulos: Capítulo I – Contextualização da Prática Desenvolvida; Capítulo II – Análise Reflexiva sobre a Prática Pedagógica; Capítulo III – Apresentação do aprofundamento do Tema-Problema.

No primeiro capítulo evidenciamos as expectativas iniciais e a caracterização do contexto, ou seja, caracterizamos a Escola, o Núcleo de Estágio, o Grupo Disciplinar e, por fim, a Turma. No segundo capítulo, apresentamos todas as atividades desenvolvidas no campo da intervenção pedagógica, nomeadamente, no planeamento, na realização, na avaliação e na fundamentação de cada decisão tomada. Por último, no terceiro capítulo destacamos o trabalho de investigação desenvolvido ao longo do estágio sobre a intervenção na diferenciação pedagógica e a auto perceção dos alunos relativamente ao próprio nível de desempenho, ao longo de duas unidades didáticas diferentes.

CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

1. Expectativas iniciais

As expectativas iniciais foram, sem dúvida alguma, o ponto de viragem desta nova etapa da minha vida enquanto estudante e futura professora de Educação Física. Com o conhecimento prévio no que toca ao estágio pedagógico, muitas expectativas surgiram após alguns momentos de reflexão, análise e ponderação sobre como iria ser esta nova fase, qual o meu papel e o valor que iria acrescentar à Escola.

Numa fase inicial, muitos sentimentos negativos se apoderaram de mim, entre os quais as inquietações, a ansiedade e o medo de falhar, seja comigo ou com qualquer colaborador da comunidade escolar presente. Contudo, a minha maior preocupação centrava-se no primeiro contacto com a turma, ou seja, no impacto que teria com a mesma e a relação que conseguiria criar. O facto de poder encontrar uma turma de difícil controlo, não conseguindo de uma forma calma e pedagogicamente correta, cumprir com os objetivos enquanto professora, suscitava em mim um sentimento de receio bem como de grande responsabilidade. Por outro lado e, paralelamente, o facto de me deparar com um contexto completamente diferente, inserido num meio desconhecido, onde a minha função é transmitir conhecimentos e contribuir para o desenvolvimento de futuros adultos ativos, cultos e cívicos origina em mim um sentimento de compromisso com todos os envolvidos, desde a escola, encarregados de educação e professores, bem como de apreensão por ter um dever a cumprir.

No que se refere às minhas expectativas no que respeita à Escola, centravam-se na preocupação de colaborar e fazer parte integrante da mesma, auxiliando e participando nas diversas atividades organizadas pelos professores bem como pela escola e contribuindo para o desenvolvimento harmonioso da instituição que me acolheu muito bem.

Para concluir, apesar de todas as minhas inseguranças, medos e preocupações, esperava e ambicionava um ano letivo rico, produtivo e proveitoso quanto a todas as aprendizagens, tanto a nível profissional como pessoal.

2. Enquadramento do contexto

Numa fase inicial, torna-se primordial contextualizar todo o conjunto de situações bem como o meio onde foi realizado o Estágio Pedagógico, caracterizar o grupo disciplinar de Educação Física, o núcleo de estágio e a turma onde lecionei, no fundo, caracterizar quem contribuiu para que este estágio pedagógico fosse possível e exequível.

2.1. A escola

A ESAB obteve o seu nome em homenagem ao cientista e botânico Félix de Avelar Brotero, que viveu entre os anos 1744 e 1828. A Escola situa-se na zona urbana denominada *Solum*, junto ao Estádio Municipal de Coimbra, à Escola Secundária Infanta D. Maria e ao Complexo Olímpico de Piscinas Municipais de Coimbra. Atualmente, a ESAB abrange apenas o ensino secundário e é constituída por 1600 alunos e 175 professores, possibilitando a todos os alunos de fazer o seu curso académico no ramo de Cursos Científico-Humanísticos ou Profissionais.

No que se refere à disciplina de Educação Física, a ESAB garante condições propícias ao ensino da disciplina, contando com a existência de um espaço exterior, constituído por dois campos e uma pista de atletismo com caixa de areia, um polidesportivo coberto (I e II) e um ginásio. Para além destes espaços, dispõe da utilização de duas pistas de 50 metros do Complexo Olímpico de Piscinas, para a leção da modalidade de Natação. A escola possui, também, quatro balneários para os alunos e dois para os professores, um gabinete de apoio médico e duas arrecadações que asseguram o arrumo e conservação do material disponível para o grupo disciplinar de Educação Física.

2.2. Grupo disciplinar de educação física

O grupo de professores de Educação Física era constituído por 11 docentes, sendo que 4 eram do género feminino e 7 do género masculino. Este grupo disciplinar define-se como um grupo onde o espírito de equipa, camaradagem, amizade e profissionalismo prevaleceram aos olhos de qualquer docente que passou no tão “invejado” departamento. A partilha de ideias, de experiências, tanto a nível profissional como pessoal, de conhecimentos e de aventuras constante suscita, a qualquer pessoa, interesse e curiosidade em aprender e saber mais. O grupo manteve-se sempre disponível, com o

intuito de auxiliar qualquer professor estagiário, ajudando e aconselhando de forma a contribuir para o nosso desenvolvimento pessoal bem como profissional.

Torna-se primordial salientar o papel fundamental do professor cooperante, Mestre António Miranda que, uma vez que foi o nosso grande suporte nesta importante etapa, conseguiu desempenhar um trabalho inigualável de constante ensinamentos e reflexões, conhecimentos presentes nas diversas reuniões diárias do estágio pedagógico, para além de todo o esforço e dedicação que depositou em cada um de nós, em todo este processo. Neste sentido, o professor possibilitou-nos um crescimento baseado na forma de aprender com as falhas e imperfeições e de refletir sobre a própria intervenção pedagógica, adaptando-se a cada capacidade e dificuldade nossa demonstrando as melhores estratégias de melhoria. Para concluir, o nosso orientador apenas nos mostrou o caminho e, apoiados no conhecimento obtido e reflexões em conjunto, descobrimos a forma e quais os instrumentos para alcançar o nosso objetivo.

2.3. O núcleo de estágio

O Núcleo de Estágio (NE) é composto por quatro professores estagiários sendo que 3 são do género feminino e 1 do género masculino. Este grupo abrange idades compreendidas entre os 22 e 25 anos, os quais já trabalharam em conjunto na Licenciatura, exceto o professor estagiário que apenas iniciou o seu processo na Universidade de Coimbra no primeiro ano do mestrado.

Ao contrário do que normalmente acontece, o nosso núcleo demonstrou, inicialmente, algumas dificuldades em trabalhar em equipa, devido a alguns problemas pessoais, com níveis muito reduzidos de comunicação, de espírito de colaboração e de entreajuda. Contudo, conseguimos perceber a tempo que, em tudo na vida, é necessário saber colocar os problemas de lado e preocuparmo-nos com o que é realmente importante.

Assim, o grupo mostrou-se empenhado, com o espírito de entreajuda, colaboração e, acima de tudo, um grande sentido de responsabilidade para com o objetivo, o grupo, o professor orientador mas, principalmente, para connosco. Em equipa, com a orientação do professor cooperante, conseguimos ultrapassar dificuldades e fragilidades, crescer a nível profissional bem como pessoal e, principalmente, adquirir competências determinantes para a nossa formação enquanto futuros professores de Educação Física.

2.4. A turma 10º3B

Para a caracterização da turma, importou conhecer os nossos alunos e ter acesso a alguma informação pertinente para a disciplina de educação física. Assim, cada aluno preencheu a “Ficha Biográfica Individual” (Apêndice I) na primeira aula do ano letivo, criada pelo núcleo de estágio da ESAB.

No início do ano letivo, o 10º3B era constituído por 29 alunos, 18 do género masculino (62,1%) e 11 do género feminino (37,9%), com idades compreendidas entre 14 e 17 anos, sendo que no final do 1º período se verificou um aumento do número de alunos para um total de 30, devido à transferência de três alunos, fazendo quatro alunos novos entrarem na turma. A maioria da turma residia no concelho de Coimbra, sendo que apenas 6 alunos habitavam noutros concelhos, demorando entre 30 min a 1 hora ou mais no percurso casa-escola e deslocando-se maioritariamente de carro, autocarro ou, por vezes, de comboio.

No que se refere à questão da saúde, não se averiguaram situações de preocupação e cuidado, exceto uma aluna com uma lesão no ombro que a impossibilitou de realizar determinados exercícios, ao longo do 1º período.

No que se refere ao passado desportivo e à prática desportiva fora da escola, verificou-se que, mais de metade da turma praticava atividade física fora da escola, em regime federado ou não, o futebol, a ginástica e a natação os desportos referenciados. Relativamente à especificidade da educação física, observou-se que a turma gostava da disciplina, sendo a modalidade do Voleibol e Futebol as modalidades preferidas. É de salientar o interesse de alguns alunos pela prática de atividades organizadas pelo Desporto Escolar (DE), destacando-se o corta-mato escolar.

Depois do preenchimento da Ficha Biográfica Individual e do primeiro contacto com os alunos na primeira aula, conseguimos realizar uma caracterização concreta da turma, percebendo as dificuldades de cada um, bem como, a rotina diária relacionada com a escola.

De uma forma geral, a turma demonstrou empenho e motivação para as aulas bem como bom espírito de grupo e entreatajuda, proporcionando um bom ambiente às mesmas. Por outro lado, uma minoria de alunos manifestou, ao longo das aulas, alguma dificuldade

em apresentar-se a horas e preparada para iniciar a prática. No que diz respeito ao comportamento, a turma demonstrou ser muito conversadora e pouco proativa.

Desta forma, o nosso papel principal foi criar estratégias e estabelecer rotinas, com o intuito de minimizar a falta de assiduidade e o ruído por parte dos alunos, bem como, planejar e apresentar tarefas desafiantes e motivadoras de forma a manter a turma em atividade, interessada e empenhada nas aulas.

CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Área 1 – atividades de ensino-aprendizagem

O EP proporcionou a ligação entre a teoria e a prática, desenvolvendo competências essenciais à prática pedagógica responsável. Neste sentido, a planificação e análise/avaliação do ensino são, juntamente, necessidades e momentos desencadeados de reflexão acerca da teoria e prática do ensino (Bento, 1987, p.11).

No EP, tivemos a oportunidade de ultrapassar dificuldades, aprender a gerir as nossas emoções e conhecer todo este mundo complexo, através da prática e das reflexões, possibilitando o envolvimento dos temas trabalhados bem como o desenvolvimento do espírito crítico e criativo. Neste contexto, o processo de ensino e aprendizagem engloba dois tipos de agentes: o professor e os alunos, onde a intervenção pedagógica do professor irá contribuir para o desenvolvimento motor, cognitivo e social dos alunos, com o intuito de formar jovens autónomos, capazes de refletir e atuar em conformidade com os princípios de ética e civismo.

A prática do professor engloba três tarefas distintas e interligadas entre si, sendo desenvolvidas ao longo deste capítulo: Planeamento, Realização e Avaliação.

1. Planeamento

O planeamento caracteriza-se como o momento de definição de objetivos, metas e estratégias com o intuito de desenvolver todo o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, bem como melhorar as capacidades adquiridas ao longo do ano. Para tal, deve-se ter em atenção que o planeamento significa uma reflexão pormenorizada acerca da direção e do controlo do processo de ensino numa determinada disciplina, sendo pois evidente a relação estreita com a metodologia ou didática específica desta, bem como com os respetivos programas (Bento, 1987, p.10).

Neste sentido, considerámos importante a realização de um planeamento objetivo e flexível, beneficiando de ajustamento face à especificidade da turma/escola bem como a qualquer imprevisto que possa surgir.

1.1 Plano anual

O plano anual (Apêndice II) define-se como o planeamento a longo prazo, do processo de ensino-aprendizagem, planificando para todo o ano letivo. Para Bento (1987), o plano é um modelo racional, um meio de reconhecimento antecipado e de regulação do comportamento atuante, assumindo as funções de motivação e estimulação; orientação e controlo; transmissão de vivências e experiências e racionalização da ação.

Achamos importante identificar os recursos disponíveis, o que realizar com esses mesmos recursos e, por fim, definir os objetivos. Numa primeira fase, de uma forma macro, analisámos o calendário do ano letivo 2019/2020 e os documentos Programa Nacional de Educação Física (PNEF) e Aprendizagens Essenciais (AE), selecionando todos os objetivos e conteúdos orientados para o 10º ano de escolaridade. Seguidamente, analisámos os objetivos e o planeamento do Grupo Disciplinar de Educação Física, o Projeto Educativo, o Regulamento Interno da Escola Secundária Avelar Brotero, a caracterização da turma e da escola.

Para a realização do plano anual, considerámos importante reunir todos os recursos à nossa disposição, nomeadamente, a escola, a turma, o horário, o espaço e o meio envolvente e, a partir dos mesmos, planear de forma consistente e pragmática. Após a reunião do grupo disciplinar, conhecemos o horário das cinco turmas do professor orientador António Miranda, sendo que quadro delas estariam destinadas a cada um nós, dando a oportunidade de lecionarmos a disciplina de Educação Física na turma 10º3B com 30 alunos, duas vezes por semana, à terça-feira durante 90' e à quarta-feira durante 100'. Para além disso, conhecemos o espaço onde iríamos iniciar a nossa prática pedagógica e, conseqüentemente, qual a primeira modalidade a abordar. Em conjunto com o grupo disciplinar de educação física, definimos objetivos, estabelecemos metas e quais as atividades a realizar, segundo o Plano Anual de Atividades (PAA).

Com a finalidade de organizar e distribuir as turmas pelos espaços existentes, o grupo disciplinar definiu um mapa de rotação de espaços com cinco rotações possíveis e com a duração de 5 a 7 semanas cada. Neste sentido, de acordo com o calendário letivo, os dois primeiros períodos foram compostos por duas rotações e o 3º período por apenas uma, com a duração de 7 semanas. Este trabalho teve como principal intuito estabelecer o espaço para cada turma de forma a ocupá-lo durante o período estabelecido, de acordo com o calendário escolar 2019/2020 e, dar a oportunidade a todos os alunos de aprender

mais que uma modalidade por período. Neste contexto, cada período é constituído por dois ciclos e, cada um deles corresponde a uma modalidade, proporcionando uma aprendizagem cuidada e consistente a todos os alunos.

Os nossos objetivos principais centraram-se na promoção e preparação dos alunos para uma vida saudável e ativa, desenvolver as capacidades motoras, cognitivas e interpessoais, bem como todo o processo de ensino e aprendizagem de forma adequada e ajustada à especificidade da turma.

Para a nossa turma foi definida, para os três períodos do ano letivo, a seguinte rotação apresentada na tabela 1.

Tabela 1 - Rotação de Espaços e Unidades Didáticas 10º3B

| Período | Unidade Didática | Data de início e conclusão da U.D | Local da prática | Nº de blocos para lecionar | |
|---------|---------------------|----------------------------------------|-------------------|----------------------------|-------|
| | | | | Por U.D | Total |
| 1º | Futebol | 17 de setembro a 23 de outubro de 2019 | Exterior 1 | 12 | 64 |
| | Natação | 29 de outubro a 17 de dezembro de 2019 | Piscina Municipal | 13 | |
| 2º | Voleibol | 7 de janeiro a 12 de fevereiro de 2020 | Poli. 1 | 12 | |
| | Ginástica de Solo | 18 de fevereiro a 25 de março | Ginásio | 10 | |
| 3º | Atletismo/Badminton | 14 de abril a 9 de junho de 2020 | Poli.2 | 17 | |

Através da observação da tabela 1 concluímos que o processo de rotação estabelecido possibilita a aprendizagem contínua, valorizando o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, minimizando qualquer interrupção da intervenção pedagógica. Considerámos importante a alternância de cada modalidade, sendo que é primordial variar entre desporto coletivo e individual com o objetivo de aumentar a motivação dos alunos e, consequentemente, o empenho dos mesmos nas aulas.

Neste sentido, iniciámos o ano letivo com Futebol e Natação pelos espaços estabelecidos na reunião do grupo disciplinar de Educação Física e iniciámos o 2º período com Voleibol por ser um desporto coletivo e por considerarmos importante estimular os alunos a nível motivacional, bem como fomentar o espírito de equipa e camaradagem.

Seguidamente, introduzimos a modalidade de Ginástica de Solo primeiro que a Dança dado que, depois de concluída e analisada a especificidade da turma e as capacidades de cada aluno, considerámos uma prioridade, o leccionamento da Ginástica de Solo durante um período mais longo, comparativamente à Dança. Fundamentando, a Ginástica de Solo não só desenvolve diversas competências e capacidades fundamentais no desenvolvimento motor e cognitivo dos alunos como, também, necessita de mais tempo de treino e muita persistência. Contrariamente à Ginástica de Solo, a Dança desenvolve competências e capacidades importantes, nomeadamente, a consciência e o domínio do corpo, desenvolvimento pessoal e autonomia, a coordenação e o ritmo, no entanto, a nível escolar, não é necessário despender muito tempo, sendo que ficaram planificadas apenas quatro aulas para o seu leccionamento.

Ao longo do ano, foram planificados dois momentos destinados à realização do protocolo de testes FITescola, inseridos no 1º período e final do 3º período. Durante a sua realização, todos os professores do grupo disciplinar de Educação Física reuniram-se de forma a aplicar os testes a todos os alunos, estando distribuídos por estações. Para além do FITescola, decorreu o Corta-Mato Escolar organizado pelo Núcleo de Estágio, orientado pelo professor António Miranda e acompanhado pelos restantes professores do grupo disciplinar. Além deste momento, realizou-se a primeira semana da Educação Física com a realização de torneios interturmas de basquetebol e andebol.

Para concluir, o plano anual tornou-se um documento fundamental para a orientação do nosso processo, sendo possível prever e ajustar de acordo com o contexto e com o meio envolvente.

1.2. Unidades didáticas

Após a concretização do planeamento anual (planeamento a longo prazo), o próximo passo refere-se à realização do planeamento a médio prazo, mais especificamente a elaboração das Unidades Didáticas (UD). As UD são a substância do projeto curricular descrito no Plano Anual e que inclui um planeamento das matérias referindo todos os contributos específicos de cada uma delas para o desenvolvimento formativo dos alunos, bem como, indicações claras e objetivas de como se relaciona cada matéria com o bloco anterior e, principalmente, com a caracterização da turma (Ribeiro-Silva, E., Fachada, M. e Nobe, P.).

Segundo Bento (1987), as UD constituem unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico e apresentam aos professores e alunos, etapas claras e bem distintas do ensino e aprendizagem. Consideramos fundamental para o desenvolvimento consistente do processo de ensino e aprendizagem, a organização de diversos pontos importantes, nomeadamente, os conhecimentos, os conteúdos, os recursos materiais e espaciais, a especificidade da turma (características e capacidades), o número de aulas disponíveis para essa unidade, as estratégias, as progressões a implementar, a extensão de conteúdos e a avaliação.

Assim, é importante que o professor se interrogue sobre diversos assuntos determinantes ao planeamento da UD, nomeadamente, que tipo de componentes da competência motora surge como ponto central, a preferência na transmissão e apropriação de conhecimentos e quais são eles, bem como, atitudes, comportamentos, interesses, valores e convicções que deve privilegiar (Bento, 1987).

O planeamento adequado de unidades didáticas tem que ser algo mais que a distribuição da matéria pelas diversas aulas, tem que ser a base para uma elevada qualidade e eficácia do processo real de ensino (Bento, 1987), ou seja, o planeamento não deve dirigir-se, preferencialmente, para a matéria em si mas sim para o desenvolvimento das habilidades, capacidades, conhecimentos e atitudes dos alunos. Por conseguinte, para a sua realização, consultámos os programas oficiais, mais especificamente, o PNEF e AE, seguido da criação de objetivos, gerais e específicos e, também, da realização da avaliação inicial à turma, que levou à distribuição da mesma por grupos de nível (diferenciação pedagógica). Depois de concluída esta fase, conseguimos definir estratégias e linhas orientadoras como forma de alcançar os objetivos definidos, tornando coerente e lógico todo o processo de ensino e aprendizagem. Seguidamente, estabelecemos estratégias e organizámos os conteúdos de cada UD pelas aulas, resultando na extensão de conteúdos (Apêndice III). Tal como foi mencionada anteriormente, um dos cuidados a ter após a realização da avaliação inicial foi dividir a turma por níveis de desempenho, conseguindo desta forma prever estratégias distintas, progressões, modelos e estilos de ensino diferenciados e adequados às capacidades e competências dos alunos (Apêndice IV).

Para a construção das nossas Unidades Didáticas, baseamo-nos no Modelo de Alinhamento Curricular em Educação Física (MACEF), modelo este muito objetivo e direto, adaptado do modelo criado por Mc Tighe, J., e Wiggins, G. (2004) e proposto pelo

Prof. Doutor Paulo Nobre. Neste sentido, o documento desenvolve-se com base em três princípios orientadores: evidências de aprendizagem, experiências de aprendizagem e resultados de aprendizagem, tornando-se assim no desenvolvimento do currículo centrado na periodização, no alinhamento vertical e horizontal, com validade curricular e consequencial para a sua construção (Nobre, 2019).

Neste enquadramento, o MACEF surgiu com o intuito de possibilitar a todos os professores, planear de forma fundamentada, refletida e orientada, em função dos objetivos de aprendizagem definidos em função da aptidão específica dos alunos, resultando num ensino muito mais eficaz. Quando convertido num documento de trabalho, o modelo ganhou a seguinte estrutura: (1) Conteúdos programáticos para o ensino das matérias; (2) Desenvolvimento das capacidades motoras; (3) Caracterização dos recursos; (4) Caracterização da turma orientada para a especificidade na matéria; (5) Configuração de objetivos programáticos gerais e específicos (o que se privilegia para cada nível de desempenho e a respetiva justificação das decisões tomadas); (6) Mapa de extensão e sequência de conteúdos com a devida justificação; (7) Aprendizagens a proporcionar aos alunos aula a aula; (8) Configuração da avaliação (como e quando avaliar com a justificação das decisões tomadas); e (9) Bateria de exercícios.

Acreditamos que, sendo uma forma distinta, principalmente desconhecida por todos nós até ao momento, tornou-se uma forma simples e clara, planeando em conformidade com os alunos, com a sua especificidade e características, definindo objetivos, estratégias e tarefas em função das suas aprendizagens e da evolução dos mesmos, nas diversas matérias.

Assim sendo, considerámos importante desenvolver UD claras e objetivas, enquadradas com a turma e com a sua especificidade, tendo sempre a possibilidade de ajustar aos diferentes grupos de nível, ao número de alunos, ao contexto, em função do desenvolvimento de competências, habilidades motoras, atitudes e valores.

1.3. Planos de aula

Terminada a fase de planeamento a médio prazo, surge a última etapa de planificação centrada numa perspetiva micro, ou seja, o planeamento aula a aula. O plano de aula simboliza em Educação Física a unidade pedagógica e organizativa básica e essencial do processo de ensino (Bento, 1987).

Assim sendo, a aula deve ser pensada e planejada de forma organizada, objetiva e sucinta, definindo atempadamente todas as tarefas, a sequência dos conteúdos, a utilização do espaço, os objetivos de cada tarefa, o tempo destinada a cada atividade e questões fundamentais e determinantes para a aprendizagem dos alunos. E, por isso, toda a aula tem de ser pensada e confrontada ainda mais profundamente com as questões que se prendem com a sua preparação (Bento, 1987).

Para a construção dos planos de aula, baseamo-nos nas orientações de Quina (2009) e utilizámos o modelo de plano de aula tripartido, constituído por três partes distintas: parte inicial, parte fundamental e parte final (Apêndice V). Neste contexto, desenvolvemos um documento composto por um cabeçalho (nome do professor, período, dia, hora, turma, nº de alunos previstos, unidade didática, local, duração da aula, estilo/modelo de ensino, função didática, recursos materiais e objetivos da aula), por uma parte inicial, fundamental e final da aula que continham a hora e a duração da tarefa, os objetivos específicos onde estavam descritas as áreas a desenvolver em cada tarefa [Área de Competências e Perfil do Aluno (ACPA)], a descrição da tarefa e sua organização, componentes críticas, critérios de êxito para o conteúdos e estratégias de ensino. A parte inicial tinha como principal objetivo contextualizar a turma sobre os objetivos, os conteúdos, fazer uma revisão da matéria anteriormente lecionada e, também, realizar uma breve conversa de forma a desenvolver e melhorar a relação entre ambos. Na parte fundamental, foram definidos os exercícios, os feedbacks, as progressões implementadas, a organização do espaço e gestão do tempo. A parte final, esteve presente o retorno à calma, realização de alongamentos, breves informações aos alunos e, principalmente, a realização de reflexões, recorrendo ao questionamento como forma de colocar a turma a refletir sobre a aula e sobre as questões inerentes à prática da modalidade.

No final, o plano de aula contava ainda com a parte dedicada à fundamentação/justificação das opções tomadas (tarefas e sua sequência), onde justificamos as decisões tomadas, os exercícios escolhidos de acordo com os objetivos, os materiais aplicados, o espaço utilizado e onde refletimos sobre determinadas questões importantes no desenvolvimento da aula, baseadas em referências científicas.

O plano de aula assumiu-se como um instrumento indispensável pelo trabalho reflexivo, consistente, claro, objetivo e flexível como forma de ajudar e adaptar à especificidade da turma e apresentar uma prática pedagógica completa desenvolvendo o

processo de ensino e aprendizagem com um nível de qualidade e eficácia perante as capacidades e competências dos alunos.

2. Realização

Terminada a etapa do planeamento, surge a fase da intervenção pedagógica onde o professor e o aluno interagem. Esta fase traduz-se no momento fulcral do processo de ensino e aprendizagem (Quina, 2009).

De acordo com Siedentop (1998), o docente eficaz é aquele que encontra os meios de manter os seus alunos empenhados de maneira apropriada sobre o objetivo, durante uma percentagem de tempo elevada, sem ter de recorrer a técnicas ou intervenções coercitivas, negativas ou punitivas. As quatro dimensões do processo ensino e aprendizagem estão sempre presentes de uma forma simultânea em qualquer episódio de ensino. Traduz-se na conexão entre o professor e o aluno, onde confrontamos com as tarefas de realização e onde as aprendizagens dependem, essencialmente, da interação da organização, da gestão, da instrução, do clima e da disciplina.

Posto isto, pretendemos expor as nossas ações e respetivas fundamentações, baseadas no conhecimento adquirido ao longo da prática pedagógica, detalhando as quatro dimensões pedagógicas propostas por Siedentop (1983): instrução, gestão, clima e disciplina.

2.1. Intervenção pedagógica

A qualidade da intervenção pedagógica depende não só do conhecimento que os professores apresentam quanto aos diversos procedimentos que a compõe mas, também, da confiança que têm na sua utilização.

O que está na base de uma intervenção pedagógica de sucesso é o sentimento de domínio dos princípios e procedimentos de intervenção pedagógica conotados como os de maior eficácia (Quina, 2009).

Deste modo, a eficácia da intervenção pedagógica passa pela forma como o professor adapta as matérias e o contexto à especificidade dos alunos, criando metas e estratégias adequadas em função do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos mesmos. Concluindo, é de salientar que no ensino da atividade física,

quatro elementos são fundamentais, nomeadamente, o tempo que o aluno passa em atividade motora, as reações do professor às suas prestações, o clima das tarefas e a organização da atividade.

2.1.1 Instrução

A instrução consiste em todos os comportamentos e técnicas de intervenção pedagógica que fazem parte do repertório do professor para informação substantiva.

A instrução é um comportamento de ensino através do qual o professor motiva e transmite ao aluno informações sobre as atividades objeto de aprendizagem, nomeadamente, sobre “o quê, o como e o porquê fazer?” (Quina, 2009).

Neste sentido, é essencial o professor reunir os alunos no início da sua aula como forma de resumir os conteúdos e os objetivos de aprendizagem mais importantes da aula anterior, colocando breves questões de forma dirigida. Adicionalmente, informa-os acerca dos conteúdos a abordar, enquadrando-os no contexto da modalidade, dos objetivos da aula, das tarefas de aprendizagem planeadas e respetivos critérios de êxito. Deste modo, o professor deve dirigir-se aos alunos em tom bem audível, num discurso económico, claro e objetivo, no qual recorre a terminologia específica da modalidade em função do escalão etário e nível de escolaridade dos seus alunos. Esta dimensão acarreta diversos componentes, nomeadamente, a preleção, o questionamento e o feedback.

Na preleção inicial, tivemos o cuidado de fornecer a informação necessária e pertinente, num local adequado e seguro, de forma clara e objetiva. Considerámos importante posicionar os alunos de costas para pontos de distração e para o sol. Ao longo do tempo, fomos aperfeiçoando esta competência e rapidamente percebemos quais as melhores estratégias de forma a tornar a nossa intervenção pedagógica eficaz. Para tal, tivemos a preocupação em iniciar as aulas a horas; colocar os alunos sentados num semicírculo de forma a controlar a turma, o ruído causado pela mesma e, principalmente, ter a certeza de que a informação estava a ser adquirida da melhor forma; em apresentar um discurso claro, sucinto e objetivo, restringindo-nos apenas ao relevante e ter o cuidado de esperar que houvesse silêncio na turma. Com a apresentação da aula, o professor visa dois objetivos: fornecer aos alunos a ideia geral da aula e motivá-los para a sua realização (Quina, 2009). Deste modo, ao longo da prática, percebemos o quão importante era estimular os alunos e aumentar os níveis de motivação no início da aula, clarificando as

tarefas e os objetivos, dado que a turma, na sua generalidade, era desmotivada e desinteressada.

A nossa estratégia, como forma de ganhar tempo de empenhamento motor e terminar uma aula com grandes níveis de produtividade, era tornar a preleção inicial breve e clara, reforçando o lado positivo e entusiasmante. Um professor eficaz dirige os seus alunos de modo a diminuir as perturbações e a aumentar o tempo consagrado à aprendizagem (Siedentop, 1998) e, deste modo, todo o nosso discurso foi sempre pensado e planeado de forma sucinta e objetiva com o intuito de aumentar a qualidade da preleção e fornecer a informação relevante, minimizando o tempo de instrução e aumentando o tempo de prática.

Inicialmente, foram algumas as dificuldades no momento da preleção inicial dada a toda euforia dos alunos, não só por se sentirem num espaço ao ar livre e diferente da sala de aula mas, também, por ser um contexto completamente distinto. Neste contexto, foram algumas as estratégias estabelecidas de modo a contrariar comportamentos inapropriados e conversas paralelas. Para tal, adotámos uma postura diferente e mais assertiva, iniciando o discurso apenas quando houvesse silêncio e condições para começar a aula. Com isto, os alunos conseguiram refletir sobre a sua atitude e melhorar o seu comportamento, respeitando a conduta correta.

No início de cada unidade didática, os momentos de preleção inicial foram, inevitavelmente mais longos, dada toda a informação necessária, nomeadamente, as características, os objetivos, as componentes críticas e os tipos de exercícios, acompanhando sempre com breves questões proporcionando, desta forma, momentos de reflexão acerca da nova modalidade. Por outro lado, nas aulas de exercitação e consolidação, a preleção inicial era mais curta, aumentando o tempo de empenhamento motor e, conseqüentemente, a aquisição de habilidades e competências, bem como, o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Na preleção final, a nossa prioridade era reunir os alunos de forma atempada e organizada de forma a concluir a aula. Deste modo, tivemos o cuidado em realizar um breve resumo dos conteúdos, objetivos e critérios de êxito das tarefas de aprendizagem desenvolvidas, ao longo da aula, colocando questões pertinentes e dirigidas acerca da matéria para verificar o grau de apropriação de conhecimentos por parte dos alunos e, também, proceder a uma extensão de conteúdos para a aula seguinte, aumentando o nível

de motivação para a prática. Para além disso, tivemos a preocupação em dirigir o questionamento aos alunos mais distraídos como forma de demonstrar a importância de estar concentrado na preleção mas, também, porque acreditamos que toda e qualquer informação fornecida, naquele momento, teria muito peso na evolução de cada aluno.

Na parte fundamental da aula, a preocupação residia na realização de tarefas de carácter analítico para, progressivamente, fazer a transferência para o jogo. Neste sentido, os exercícios tinham como principal objetivo aperfeiçoar a técnica, desenvolver determinadas competências e, também, perceber quais os diferentes grupos de nível, possibilitando o trabalho com grupos homogêneos, sem nunca desvalorizar a prática em grupos heterogêneos. Ao longo dos exercícios, eram realizados momentos de questionamento com o intuito de envolver o aluno ativamente na aula, estimular e desenvolver a capacidade de reflexão, verificar a assimilação dos conteúdos transmitidos, bem como, desenvolver o espírito crítico e criativo. Deste modo, considerámos importante incentivar, valorizar e oferecer oportunidades para que o aluno pergunte, aumentando o nível de interesse pelas aulas e empenho nas mesmas.

No que se refere à demonstração, foi um dos pontos da instrução que tivemos dificuldade e, com o auxílio do nosso orientador e respetivas reflexões adoptámos estratégias, proporcionando um leque variado de conhecimento acerca do tema, ficando a perceber quais as melhores formas para realizar uma demonstração eficaz. Analisadas as características e comportamento da turma, percebemos que a melhor maneira de realizar a demonstração era colocar os alunos para que estivessem lado a lado, separados, de costas para focos de distração e visíveis; captar a atenção dos alunos com um tom audível e claro; realizar os movimentos em diferentes velocidades para que os alunos percecionassem o principal do gesto; demonstrar o exercício ou gesto técnico mais que uma vez para certificar de que todos compreenderam; utilizar alunos como agente de ensino, principalmente, os melhores na modalidade; clarificar as componentes críticas e critérios de êxito mais importantes no momento da demonstração e, por fim, repetir uma nova demonstração caso se observe que os alunos não compreenderam da forma desejada. Nas diversas tarefas da maioria das modalidades, solicitávamos a ajuda dos melhores alunos para demonstrar, exceto na natação onde a demonstração era realizada fora de água e executada por nós de perfil, chamando a atenção para detalhes como as articulações e amplitudes ou dando uso ao feedback quinestésico de modo a demonstrar fora de água, num banco, como por exemplo.

Achamos importante selecionar bem o local e a disposição dos alunos face ao demonstrador para que todos os alunos vissem a demonstração claramente e do mesmo ângulo.

Relativamente ao *feedback*, quando um aluno realiza uma tarefa motora capta, ele próprio, sem qualquer ajuda exterior, um conjunto de informações relativas quer aos resultados das ações, quer à forma como executou as ações (Quina, 2009). Torna-se essencial o fornecimento de informação de retorno sobre a intervenção do aluno pois, quanto mais *feedback* de qualidade, melhor a aprendizagem dos alunos. Deste modo, o objetivo principal foi fornecer informação com conteúdo e qualidade e fazê-lo nos momentos de maior pertinência. Para tal, com o conhecimento adquirido nas diversas reflexões após as aulas lecionadas, estabelecemos estratégias e formas de aumentar as aprendizagens dos alunos utilizando o *feedback* pedagógico. Os nossos *feedback* centraram-se em diversas fases, das quais, a observação dos alunos, identificação dos erros e das possíveis causas e a opção de interromper a prática ou não, consoante o grau do erro analisado. No momento da identificação do erro, o *feedback* foi fornecido individualmente, ao grupo ou caso o erro fosse geral na turma, era fornecido a todos os alunos de modo a clarificar os mesmos quanto ao erro e possíveis estratégias de melhoria. Quanto à forma dos *feedbacks*, utilizámos *feedbacks* auditivo, visuais e quinestésico, de forma prescritiva, avaliativa e interrogativa de modo a conseguirmos fechar o ciclo de *feedback*, sendo para nós uma das maiores dificuldades neste campo.

Em jeito de reflexão, de forma a melhorar o contexto de ensino, tornou-se importante reconhecer determinadas técnicas de intervenção pedagógica, tais como, diminuir o tempo passado em explicações na aula, promovendo uma atitude de empenhamento; acompanhar a prática subsequente ao feedback e aperfeiçoá-lo, de forma a influenciar a qualidade do empenho motor e/ou cognitivo tendo em conta os objetivos da aula; aumentar a diversidade do feedback positivo, tendo implicações no clima, na gestão e na disciplina; apoiar ativamente a prática dos alunos; utilizar os alunos como agentes de ensino, fazendo com que estes se sentissem mais confiantes; garantir a qualidade de pertinência da informação e, por fim, utilizar o questionamento como método de ensino.

2.1.2. Gestão

A gestão eficaz de uma aula consiste num comportamento do professor que produza elevados índices de envolvimento dos alunos nas tarefas das aulas, reduzindo o número de comportamentos inapropriadas e utilizando eficazmente o tempo de aula. Segundo Quina (2009), uma boa organização facilita grandemente as condições de ensino e aprendizagem, sendo condição indispensável do sucesso pedagógico. A nossa preocupação foi controlar o clima emocional, gerir os comportamentos dos alunos e das situações de aprendizagem. No entanto, as tarefas de organização não constituem o essencial das aulas (Quina, 2009) e, por isso, estabelecemos estratégias, como por exemplo, rotinas de organização para que o tempo de empenho motor não fosse corrompido. Diversas rotinas foram adotadas, nomeadamente, ao apito seguido de contagem decrescente (5,4,3,2,1), caso algum aluno não estivesse presente junto de nós teria de realizar 10 flexões; iniciar a preleção inicial sempre no mesmo local e na mesma disposição; realizar exercícios mais analíticos no início das aulas; no final, eram realizadas reflexões e os alunos auxiliavam os professores a arrumar o material. Com estas rotinas e não só, conseguimos gerir e organizar a aula de forma a aumentar o tempo de empenhamento motor e desenvolver a autonomia dos alunos.

Por outro lado, considerámos essencial todo o planeamento para ter presente uma aula organizada e com elevados índices de prática. Aquando do planeamento da aula, tivemos o cuidado em escolher tarefas e exercícios que facilitassem a organização do espaço e a mobilização do material para que, de forma rápida e eficaz, os alunos não perdessem tempo nas deslocações e na transição de exercícios, dado que a explicação dos mesmos despendia de algum tempo.

No que se refere às tarefas planeadas, procurámos criar exercícios de carácter analítico para, progressivamente, fazer a transferência para exercícios de carácter tático. Nos desportos coletivos e individuais, a aula terminava sempre com um pequeno jogo formal ou pequenas competições, promovendo o desenvolvimento de determinadas habilidades presentes na modalidade, bem como, aumentar os níveis de motivação para as aulas. A gestão dos tempos das aulas foi sempre respeitada, sendo estes definidos atempadamente para que os objetivos de cada exercício fossem cumpridos. Contudo, inicialmente, tivemos dificuldades em evitar os tempos parados no momento da realização de equipas e, a estratégias que adotámos foi construir as equipas,

atempadamente, junto do planeamento da aula de forma a tornar rápida e eficaz a transição dos exercícios para o jogo formal.

Para concluir, o uso de algumas destas estratégias ajudaram a que conseguíssemos organizar e rentabilizar o tempo disponível para a prática.

2.1.3. Clima e disciplina

Considerando o clima e a disciplina, como duas dimensões fortemente interligadas e afetadas pela gestão e pela qualidade da instrução, consideramos que, para uma boa prática pedagógica e para a promoção de ambientes produtivos, é essencial ter em atenção diversos pontos no que diz respeito ao clima e disciplina da aula.

A este propósito Piéron (1992), afirma que a grande maioria dos comportamentos inapropriados surge quando os alunos não têm nada que fazer, quando passam longos períodos inativos nas filas à espera da vez para realizarem a tarefa ou sentados no banco à espera para jogarem, durante os longos períodos de organização ou de instrução. Verificámos assim que, aumentando o tempo de prática e diminuindo o tempo de paragens e instruções, minimiza possíveis comportamentos de desvio e inapropriados à aula.

No início, a nossa maior preocupação, sendo nós professores estagiários com pouca experiência, era como iríamos controlar a turma e que estratégias utilizaríamos para o fazer. Inicialmente, a primeira reação aos comportamentos dos alunos foi adverti-los e chamá-los à atenção. Com a evolução das nossas aprendizagens, percebemos que nem todos os comportamentos são alvo de repreensão e que é necessário observar e identificar o grau de gravidade para, posteriormente, atuar adequada e pertinentemente. Assim, foram adotadas várias estratégias para minimizar comportamentos inadequados: dividir e separar os alunos perturbadores; nos aquecimentos ou alongamentos, colocar-nos ao lado desses alunos para monitorizar os movimentos e roídos; permanecer em silêncio para que os alunos sentissem a ausência da nossa voz e, posteriormente, se calassem, assim como, organizar previamente os grupos de cada tarefa.

No que se refere ao clima da aula, reparámos que a turma era muito agitada, conversadora e pouco colaboradora connosco. Por estarmos preocupados com o que poderia sair fora do controlo, por vezes, as chamadas de atenção eram constantes e o tom

subia consideravelmente. Deste modo, a relação professor-aluno tornou-se uma preocupação dada a exigência transmitida nas aulas e à vontade de tudo correr bem, para que não se tornasse uma barreira ao desenvolvimento da aula entre os professores e os alunos. Assim, foram algumas estratégias adotadas, tais como, “fingir que não vimos” ou “contar até 10” a determinados comportamentos. Um conselho importante do orientador foi “não sorriam antes do Natal” e, pela nossa experiência, concluímos que é pertinente a sua afirmação criando primeiros laços de respeito, não deixando que nenhum aluno exceda os seus limites no que toca à confiança com o professor.

Para terminar, consideramos importante realçar a nossa intervenção pedagógica na Escola Básica Alice Gouveia ao 6º ano de escolaridade, proporcionando um aumento das aprendizagens pedagógicas enquanto professores estagiários e futuros professores de Educação Física, tornando-nos capazes e aptos de lecionar qualquer ano de escolaridade.

Em jeito de reflexão, estudos no âmbito da eficácia de ensino, revelam que os professores mais eficazes promovem o desenvolvimento do aluno num clima afetivo, caloroso, estimulante e positivo. Um clima positivo e agradável, facilitador da aprendizagem dos alunos, não é, naturalmente, fruto do acaso (Quina, 2009) e, por isso, procurámos ser consistentes nas interações, definindo comportamentos a aprovar, a ignorar e a reprimir, controlando as reações a algumas atitudes. O feedback positivo é também, uma ferramenta importante para melhorar o clima da aula, elogiando e motivando os alunos para a prática. À semelhança das estratégias anteriormente mencionadas, as conversas fora do contexto de aula sobre aspetos não escolares são, da mesma forma, aspetos essenciais para melhorar o ambiente da aula. Para terminar, ao longo da prática, verificámos que houve uma evolução no que diz respeito a esta dimensão, melhorando o clima das aulas e a relação professor-aluno, conseguindo desenvolver uma relação de empatia entre ambos.

2.2. Reajustamento, estratégias e opções

O EP permitiu a todos nós, professores estagiários, desenvolver competências relacionadas com a nossa prática pedagógica, planeada e idealizada anteriormente. Contudo, durante o estágio, foram muitas as dúvidas, incertezas e receios quanto à nossa intervenção pedagógica. Neste sentido, o questionamento diário quanto às nossas decisões, às opções tomadas e tarefas planeadas levou-nos a permanecer em constante

reflexão sobre quais as melhores estratégias e métodos mais apropriados à especificidade da turma e ao contexto, tendo em conta os recursos disponíveis. Deste modo, todas as decisões, reajustamentos e estratégias definidas foram alvo de reflexão e ponderação, em função do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, da aquisição de conhecimentos e habilidades, bem como, do aperfeiçoamento de competências e atitudes.

Relativamente às decisões de ajustamento, torna-se importante realçar a importância de todos os momentos de reflexão e ponderação no planeamento e na escolha das tarefas, nomeadamente, no Futebol e na Natação, tendo sido necessário o reajustamento de exercícios de acordo com as capacidades dos alunos, bem como, a criação de progressões e estratégias adequadas aos mesmos, consoante o seu nível de desempenho. Fundamentando, no Futebol foi necessário o reajustamento de tarefas para o nível avançado dado que este era composto por atletas federados na modalidade e, por isso, a exigência na complexidade das tarefas foi alvo de profundas reflexões e, no fundo, tornou-se um desafio no nosso planeamento e, posteriormente, nas tomadas de decisão na própria aula. Por outro lado, Ginástica de Solo provou-nos ser uma modalidade onde a constante reflexão e o reajustamento de atividades deveria estar sempre presente, devido à complexidade, às dificuldades e aos diferentes grupos de nível. Assim, reajustar os exercícios e os objetivos foi um verdadeiro desafio nesta UD e, desta forma, conseguimos evoluir significativamente, aprendendo a observar detalhadamente, captar as diferenças e adaptá-las consoante a necessidade. De acordo com Carreiro da Costa, uma estratégia de ensino é considerada uma forma de organizar as condições de ensino e aprendizagem com o intuito de facilitar a prática do aluno de um estado potencial de capacidade para um estado real. Da mesma forma, Piéron afirma que as estratégias de ensino se traduzem nos procedimentos e atividades que os professores utilizam para alcançar os objetivos do programa de formação.

Deste modo, consideramos essencial o reajustamento de exercícios, a criação de estratégias diferenciadas e progressões adequadas em função das aprendizagens e da aquisição de habilidades e conhecimentos por parte dos alunos. Assim, podemos dar como exemplo a Natação, onde os alunos trabalharam, desde início, em grupos homogéneos (diferenciação pedagógica), criando estratégias e progressões. Quanto às estratégias, recorreremos à utilização de materiais flutuadores para a prática e desenvolvimento das capacidades no nível introdutório. Ao contrário do grupo elementar,

as estratégias foram diferentes, fornecendo as tarefas em papel numa mica e coladas ao cais, dando a oportunidade aos alunos realizarem os exercícios de forma autónoma, sempre com a orientação do *feedback* pedagógico. Deste modo, a realização de tarefas diferenciadas e a fixação do nível introdutório no cais da piscina possibilitou, ao professor, libertar-se para um maior acompanhamento dos alunos com mais dificuldades.

Centrando-nos no planeamento, tal como foi mencionado anteriormente, entendemos como o momento de definição de objetivos, estratégias e opções, sendo um processo flexível, onde o inesperado existe frequentemente. Neste sentido, foram necessárias adaptações e ajustamentos no ao plano anual dado que ao longo do ano letivo existiram imprevistos e, no plano de aula, por diversas vezes foi necessário libertarmos do mesmo e ajustarmos as tarefas, o contexto e o material de acordo com as necessidades, em função do desenvolvimento motor e cognitivo dos alunos.

No que se refere aos estilos de ensino, é importante salientar que houve uma grande evolução relativamente à utilização dos diversos estilos de ensino. Como professores estagiários com pouca experiência, adotar estilos de ensino foi um desafio e uma profunda aprendizagem. Inicialmente, centrámo-nos nas características da turma e percebemos que era composta por níveis muito distintos, nas diferentes modalidades. Verificámos, também, que a turma tinha níveis de autonomia muito baixos e, por isso, concluímos que apenas era possível adotar o estilo de ensino por comando e por tarefa. Contudo, com o passar do tempo, percebemos que a boa aprendizagem é sempre acompanhada de boas reflexões e, por isso, decidimos começar a adotar o estilo de ensino por descoberta guiada, recorrendo ao questionamento e fornecendo pistas acerca do que desejávamos que cada aluno alcançasse. Por fim, sendo a diferenciação pedagógica valorizada por nós, adotámos o estilo de ensino inclusivo onde trabalhamos por grupos de nível, adaptando as tarefas de acordo com cada nível de aptidão e organizando a aula em consonância com os diferentes níveis.

Em jeito de reflexão, constatámos que todas as estratégias, métodos e estilos de ensino adotados foram alvo de profundas reflexões, centrados no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, contribuindo para uma melhor aprendizagem e para a aquisição de conhecimentos e habilidades.

3. Avaliação

Consideramos a avaliação como um processo complexo, importante e determinante no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. A avaliação é um elemento do desenvolvimento curricular a que se reconhece uma importância fundamental, dados os efeitos que produz nos estudantes, nos professores, nas escolas e no sistema educativo (Nobre, P., Fachada, M., e Silva, E.). Neste sentido, avaliar, em educação, consiste em recolher e interpretar informações em função de determinados critérios para tomar decisões com impacto na organização e condução do processo de ensino e aprendizagem (Sánchez, 1996) e, por isso, o processo de ensino e aprendizagem está direcionado para o alcance de resultados e para o alcance de objetivos (Bento, 1987).

Segundo o Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho de 2018, a avaliação, sustentada por uma dimensão formativa, é parte integrante do ensino e da aprendizagem, tendo por objetivo central a sua melhoria baseada num processo contínuo da intervenção pedagógica, em que se explicitam, enquanto referências, as aprendizagens, os desempenhos esperados e os procedimentos de avaliação. Enquanto processo regulador do ensino e da aprendizagem, a avaliação orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens realizadas, nomeadamente os conhecimentos adquiridos, bem como as capacidades e atitudes desenvolvidas. Na avaliação devem ser utilizados procedimentos, técnicas e instrumentos diversificados e adequados às finalidades, ao objeto em avaliação, aos destinatários e ao tipo de informação a recolher, que variam em função da diversidade e especificidade do trabalho curricular a desenvolver com os alunos.

Posto isto, para a Educação Física, este elemento do currículo assume um caráter proeminente devido ao potencial de interatividade que caracteriza as suas aulas. Justifica-se assim, um interesse teórico, prático e crítico em conhecer a forma como a avaliação é concebida, colocada em prática e utilizada por aqueles que intervêm, têm interesse ou nela estão envolvidos (Nobre, P., Fachada, M., e Silva, E.).

Acreditamos por isso, que a avaliação seja um instrumento essencial e um método que possibilita, ao professor, orientar e analisar, com o intuito de obter informação concreta e detalhada acerca do desempenho dos alunos, em função do desenvolvimento de processo pessoal e cognitivo dos mesmos, tendo em conta os objetivos e critérios de avaliação. Torna-se assim, um processo contínuo de recolha sistemática de informação e de aperfeiçoamento de competências essenciais na vida futura dos alunos.

3.1. Avaliação formativa inicial

A avaliação inicial caracteriza-se como o ponto de partida e o primeiro contacto com a avaliação, sendo realizada no início de um ciclo de aprendizagem (Quina, 2009). Ou seja, no início de cada ano letivo, de cada período e de cada modalidade, faz-se uma avaliação, com o intuito de observar e identificar as dificuldades e aptidões dos alunos. É, portanto, consoante a avaliação formativa inicial que se define objetivos, a extensão dos conteúdos a lecionar e quais as tarefas indispensáveis para prática pedagógica. Quina (2009) completa ainda que, a avaliação inicial não pretende fazer uma avaliação pormenorizada do nível de desempenho dos alunos, mas apenas recolher informações gerais que permitam tomar as primeiras decisões sobre as valências e as prioridades a atribuir aos diferentes conteúdos e blocos programáticos, a organização geral da turma e o estilo de aula a criar. Para que isso fosse exequível, inicialmente utilizámos a grelha elaborada pelo grupo disciplinar como instrumento de registo (Apêndice VI) e posteriormente, construímos a nossa própria tabela de avaliação, tornando a observação e o registo mais rápido e eficaz (Apêndice VII).

Para a elaboração das tabelas e das grelhas, tivemos em consideração as reuniões e reflexões com o nosso orientador, onde foram definidos os objetivos e conteúdos, bem como, as melhores tarefas a propor nas aulas. Inicialmente, seleccionámos os conteúdos, os parâmetros e os descritores e, para que fosse mais simples o preenchimento das tabelas de avaliação, criámos a seguinte escala: 1- “não realiza” correspondendo a um aluno que é incapaz de realizar a tarefa, 2- “realiza com dificuldade” correspondendo a um aluno que realiza o exercício/gesto técnico proposto mas com dificuldade e receio, 3- “realiza” correspondendo a um aluno que realiza, contudo, não na perfeição e, por fim, 4- “realiza bem” correspondendo a um aluno que realiza o exercício/gesto técnico da forma correta e na sua plenitude. Para além da grelha de avaliação, tínhamos uma folha no nosso caderno de registo diário onde anotávamos toda a informação pertinente acerca das dificuldades dos alunos, bem como, curiosidades importantes sobre a prestação dos mesmos que, posteriormente, nos seriam úteis.

No momento da avaliação inicial, optámos por não demonstrar aos alunos que estavam a ser avaliados, de forma a não criar constrangimentos e, conseqüentemente, não alterar o comportamento deles. No momento, tivemos o cuidado de clarificar que a

avaliação era contínua e que cada aula tinha influência no processo avaliativo para, de alguma forma, descontraír os alunos e obter informação o mais clara e exata possível.

A avaliação inicial foi realizada na primeira aula de cada modalidade e, no caso do Futebol e Voleibol, optámos por realizar tarefas mais simples e de carácter analítico com o objetivo de perceber o desempenho e as dificuldades de cada um e posteriormente, realizámos situações de jogo reduzido para observar e perceber o nível da turma quanto aos princípios e táticas de jogo. No que diz respeito à Natação, optámos por iniciar com a adaptação ao meio aquático (apneia, flutuação, deslocamentos, cambalhotas, bolhas de baixo de água) e, deste modo, conseguimos dividir a turma por grupos de nível. Na Ginástica de Solo, optámos por realizar tarefas por vagas, ou seja, distribuímos os alunos por filas onde, em primeiro realizavam os elementos de ligação e só depois efetuavam gestos técnicos como o rolamento em frente e à retaguarda. Deste modo, conseguimos analisar um a um de forma individualizada e pormenorizada. Desde o início, foram utilizados materiais como forma de progressão, como por exemplo, o *reuther*, facilitando a execução dos rolamentos, bem como a distinção dos níveis de desempenho.

Concluída a realização da avaliação inicial, elaborámos o respetivo relatório da avaliação, fundamentando e refletindo sobre a qualidade e capacidade dos alunos, bem como, possíveis estratégias a implementarmos nas aulas seguintes.

Posto isto, o tempo dedicado à avaliação inicial permitiu adquirir um conhecimento geral dos alunos, ensinar e consolidar regras de funcionamento e conduta, bem como, implementar o estilo de aula desejada.

3.2. Avaliação formativa

Concluída a avaliação inicial, importa perceber, de forma detalhada, acerca da avaliação formativa, sendo a base fundamental do processo de avaliação (Quina 2009). Esta avaliação pode ser entendida como uma prática de avaliação contínua que objetiva desenvolver as aprendizagens. Neste sentido, Hadji (2001) considera a avaliação formativa aquela que se situa no centro da ação de formação, proporcionando a aquisição de informações úteis à regulação do processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para a efetivação da atividade de ensino.

A realização da avaliação formativa transcende o princípio de classificação e de seleção. Deste modo, Cardinet (1986, p.14) define a avaliação formativa como sendo a avaliação que visa orientar o aluno quanto ao trabalho escolar, procurando identificar as suas dificuldades para o ajudar a descobrir os processos que lhe permitirão progredir na sua aprendizagem.

A interação estabelecida entre o professor e o aluno motiva-o a desenvolver esforços e a superar-se a si próprio de modo a poder alcançar as metas anteriormente definidas e a adquirir competências. Deste modo, leva-nos a concluir que o processo avaliativo possui uma vertente formativa, proporcionando feedback aos alunos sobre as aprendizagens realizadas, estimulando motivação para adquirirem novos conhecimentos (Araújo, F. 2015).

Consideramos assim a avaliação formativa como um instrumento essencial para a obtenção de informação acerca da influência da intervenção pedagógica do professor, possibilitando que seja regulada a sua prática em função do desenvolvimento motor e cognitivo dos alunos.

Para que fosse possível, realizámos um momento formal no meio de cada UD e um informal ao longo das aulas, recorrendo a um questionário antes, durante e no final das mesmas, com o objetivo de adquirir informação o mais correta possível. No que se refere ao momento formal de avaliação, utilizámos o mesmo método que a avaliação inicial, os mesmos critérios e a mesma forma de registo (Apêndice VIII), apenas com algumas adaptações que considerámos necessárias face à avaliação inicial e a todos os dados recolhidos até à data da avaliação formativa. Realizámos o respetivo relatório acerca da avaliação formativa, reunindo toda a informação pertinente e comparar os dados obtidos na avaliação inicial com os da avaliação formativa. Desta forma, podemos fazer uma reflexão profunda sobre a evolução dos alunos, bem como, sobre o efeito da nossa intervenção pedagógica no processo de aprendizagens dos mesmos.

Completando esta avaliação, realizámos uma ficha de autoavaliação intercalar (Apêndice IX) que entregámos aos alunos no final de uma das aulas com o propósito de perceber qual a opinião e a perceção sobre o próprio desempenho, mais especificamente, acerca do comportamento, participação, empenho e colaboração. Esta ficha possibilitou-nos adquirir informação sobre o desempenho de cada aluno, bem como, fazê-los refletir sobre as suas prestações no campo do saber estar, ao longo das UD.

No que se refere às tarefas propostas, centraram-se na mesma linha que na avaliação inicial, realizando exercícios idênticos mas com algum grau de complexidade acrescido, demonstrando sempre que a avaliação é contínua de forma a não criar constrangimentos.

Concluindo, a avaliação formativa é um processo que não termina, sendo que todas as aulas e todos os exercícios devem assumir um caráter avaliativo onde o professor deve estar permanentemente a acompanhar, a observar e a apreciar (Quina, 2009). Este processo avaliativo demonstrou ser uma ferramenta essencial no nosso planeamento e na estruturação das aulas, centrando-nos numa reflexão acerca das melhores estratégias e estilos de ensino a adotar.

3.3. Avaliação sumativa

A avaliação sumativa, segundo Quina (2009) é a avaliação que se realiza no final de um ciclo de aprendizagem, de uma unidade de ensino, período ou ano, com o intuito de formular um juízo de valor global acerca da aquisição dos conhecimentos, das competências, das capacidades e das atitudes dos alunos. Tal como a avaliação formativa, a avaliação sumativa também pode ter um papel relevante no processo de aprendizagem dos alunos, contudo, a avaliação sumativa é de caráter pontual, realizando-se apenas um balanço final acerca do que os alunos sabem ou não e são capazes ou não de fazer e, portanto, ocorre em certos momentos pré-determinados, possibilitando a confirmação dos dados recolhidos ao longo das aulas.

Para a realização da avaliação sumativa, utilizámos a grelha de avaliação (Apêndice X), adaptando-a de acordo com a informação recolhida, nomeadamente, os conteúdos, os níveis de aptidão, os objetivos e critérios, até ao final das unidades didáticas e o principal objetivo foi realizar a confirmação dos dados recolhidos ao longo de cada modalidade para, posteriormente, sermos capazes de fornecer os resultados aos alunos de forma justa e coerente. Com isto, pretendeu-se realizar um balanço final sobre os conteúdos e objetivos atingidos, tendo em conta todo o conjunto de critérios e parâmetros de avaliação anteriormente definidos.

Os critérios utilizados foram os mesmos que nas avaliações anteriores, no entanto, cada nível correspondia a um valor quantitativo, tendo o 1 “não realiza” correspondendo a 0 a 9 valores, o 2 “realiza com dificuldade” correspondendo a 10 a 13 valores; o 3

“realiza” correspondendo a 14 a 17 valores e o 4 “realiza bem” correspondendo a 18 a 20 valores.

Consideramos importante realçar que os resultados finais foram alvo de reflexões individuais e conjuntas, valorizando todo o percurso dos alunos e progresso dos mesmos, tendo em conta os critérios de avaliação no que toca ao saber estar e saber fazer.

Em jeito de reflexão, todos estes momentos de avaliação serviram como instrumento e meio para ensinar melhor. Consideramos essencial realçar a ideia de que a avaliação é uma dimensão do processo de ensino e aprendizagem, incluída no planeamento do professor e constantemente presente nas atividades diárias da aula, como instrumento complementar do ensino. Mais do que quantificar ou medir o que o aluno sabe ou aprendeu, interessa ao professor perceber como é que ele se posiciona face às novas aprendizagens, conhecer a causa das suas dificuldades e saber se os métodos estão ou não a surtir o efeito desejado para, em função disso, poder construir com o aluno os novos percursos pedagógicos e atingir os objetivos. Pretendemos, também, enaltecer o papel da avaliação como vetor de orientação da prática pedagógica, levando o docente a refletir acerca das práticas de ensino, provocando constantemente na sua consciência a necessidade de questionar as suas decisões, implementar novas ações de ajustamento ou reajustamento das metodologias de ensino, de acordo com os resultados obtidos.

3.4. Autoavaliação

A autoavaliação define-se como uma forma de avaliação que o aluno realiza acerca da sua prestação e desempenho, tendo em conta os parâmetros e critérios de avaliação definidos pelo professor. Nesta avaliação, o objetivo principal é colocar os alunos em reflexão sobre a própria prática, sobre as suas evoluções, ações, comportamentos e atitudes ao longo da UD, período ou ano letivo.

A autoavaliação esteve presente, não só no final (formal) de cada unidade didática mas também, durante as aulas (informal). Neste sentido, os momentos de autoavaliação formais eram realizados no final de cada UD, onde os alunos expressaram a sua opinião quanto ao próprio desempenho, justificando e fundamentando a nota final que mereciam em cada uma. Este momento formal tinha como principal objetivo fomentar o espírito crítico e reflexivo dos alunos e dar a liberdade de manifestarem-se acerca das dificuldades, dos comportamentos, das atitudes e das possíveis evoluções. Os momentos

informais eram realizados durante os exercícios, em grupo ou individualmente, depois dos jogos no caso dos desportos individuais ou coletivos e, após a realização de exercícios ou sequências de gestos técnicos no caso da natação e ginástica de solo. No final de cada aula, tivemos o cuidado de transportar, o trabalho desenvolvido ao longo das aulas para um momento reflexivo e de aprendizagem, identificando as dificuldades e aperfeiçoando o processo de ensino e aprendizagem. Para tal, utilizamos uma ficha de autoavaliação (Apêndice XI) para os alunos preencherem no final da aula e refletirem sobre o comportamento e o próprio desempenho nas diversas aulas.

Concluída esta fase, percebemos a importância que tem este processo avaliativo no desenvolvimento cognitivo e interpessoal dos alunos. Neste sentido, a autoavaliação contribuiu para a autorreflexão, para o desenvolvimento de determinadas competências como a autonomia e espírito crítico e criativo mas, também, para percebermos a percepção dos alunos face ao seu desempenho e forma de intervirmos.

3.5. Parâmetros e critérios de avaliação

Sendo a avaliação um processo que atribui um juízo de valor e regula o processo de ensino e aprendizagem depende de um conjunto de parâmetros e critérios de avaliação que são apresentados, atempadamente, aos alunos. Os critérios de avaliação definem-se como os referenciais comuns a ter em conta na avaliação dos conhecimentos, das capacidades e das atitudes dos alunos.

Utilizámos os critérios e parâmetros definidos pelo grupo disciplinar (Apêndice XII) tendo em conta três domínios. O resultado final de cada aluno baseou-se no cálculo dos três domínios seguintes: motor, sócio afetivo e cognitivo. No domínio motor, com 85% corresponde ao que o aluno sabe fazer; no domínio sócio afetivo com 10% corresponde às relações interpessoais e no domínio cognitivo com 5% corresponde ao saber. No caso dos alunos com atestado médico, utilizamos os critérios e parâmetros definidos também pelo grupo disciplinar (Apêndice XIII) sendo que os alunos permaneciam presentes nas aulas a realizar o relatório da aula (Apêndice XIV), proporcionando um momento de reflexão acerca dos conteúdos abordados nas aulas e tarefas propostas.

Para concluir, é fundamental os alunos saberem que caminho têm que construir mas, principalmente, com que instrumentos o devem fazer, sabendo quais os critérios de

avaliação e como se procede o processo avaliativo com o intuito de aumentar o seu nível de empenho, motivação e iniciativa nas aulas, contribuindo para melhores resultados e para o desenvolvimento positivo do processo de ensino e aprendizagem.

4. Questões dilemáticas

Ao longo da nossa intervenção pedagógica, foram muitos os dilemas e obstáculos que, de alguma forma, contribuíram para um maior crescimento enquanto professores estagiários, desenvolvendo assim o nosso espírito autorreflexivo e a nossa capacidade de responder rápido e eficazmente aos problemas surgidos. Assim, de uma forma reflexiva iremos clarificar quais foram os diversos dilemas e problemas ao longo da nossa prática pedagógica e quais as estratégias implementadas.

As dificuldades de um professor, no início da sua carreira são, essencialmente, causados pela exigência na resolução de diversos problemas, entre os quais, segundo Franco (2000), destacam-se os dilemas em conduzir o processo de ensino e aprendizagem, considerando as etapas de desenvolvimento dos alunos, bem como, o conteúdo a desenvolver e, também, os problemas no diz respeito à disciplina e organização na aula.

Nesta linha, o primeiro obstáculo consistiu na comunicação individual, no momento de fornecimento do *feedback*, por não sabermos os nomes de cada aluno, tornando-se difícil ceder informação a todos os alunos acerca da própria prestação. De modo a ultrapassarmos este problema, o professor orientador aconselhou-nos realizar pequenos exercícios de memória com os nomes e respetivas fotos, de forma a conseguirmos rapidamente saber os nomes de cada aluno e não ser um entrave ao fornecimento de informação pertinente.

O segundo obstáculo prendeu-se pela nossa falta de conhecimento acerca de uma modalidade, especialmente, de Futebol. Assim, o facto de possuímos um leque pouco vasto de conteúdos técnicos e táticos da modalidade tornou a nossa intervenção pouco consistente e, conseqüentemente, com um nível baixo de *feedback*. A estratégia criada passou pelo estudo prévio e detalhado sobre os conteúdos menos compreendidos, conseguindo fornecer *feedback* pertinente e ao nível de cada aluno, em função das suas aprendizagens. Consideramos essencial cada professor possuir um conhecimento vasto acerca de cada modalidade, particularmente, sobre os conteúdos, objetivos, componentes críticas e critérios de êxito. Para tal, o momento de planeamento deve ser acompanhado

pela leitura e pesquisa sobre toda a matéria presente, com o objetivo de tornar as aulas ricas e produtivas, realizando uma monitorização e demonstração eficaz e, conseqüentemente, com alto nível de *feedback*.

O terceiro obstáculo consistiu na incapacidade de fechar os ciclos de feedback, isto é, observar o aluno, analisar o erro e, após o fornecimento do feedback, aguardar pela repetição do exercício ou gesto técnico para voltar a fornecer o reforço positivo. O facto de termos presente 30 alunos, todos diferentes e de níveis distintos, com múltiplas questões e, principalmente, de necessitarem de atenção foram, por vezes, alguns momentos de distração no que toca ao fecho do ciclo de feedback, não conseguindo facilmente chegar a todos os alunos de forma consistente.

O quarto obstáculo, prendeu-se pela exigência depositada por nós nas aulas que acabou por prejudicar a relação professor-aluno, impossibilitando a existência de empatia e confiança necessária para tornar as aulas um pouco mais ricas e produtivas.

Por último, as conversas paralelas dos alunos durante as preleções e alongamentos fizeram parte de um dos grandes problemas ao longo das aulas e, aliado a isso a dificuldade em manter o silêncio nestes momentos importantes das aulas. Assim, as estratégias criadas passaram pela distribuição da turma, separando os alunos provocadores de ruído, pelo espaço onde reuníamos a turma e manter a nossa presença junto destes alunos com o intuito de minimizar as conversas paralelas e aumentar o empenho na tarefa.

Em jeito de reflexão, um professor necessita de ter na base da sua intervenção pedagógica, a gestão e regulação de dúvidas e problemas sem nunca pôr em causa as aprendizagens dos alunos e o desenvolvimento de competências essenciais para a formação dos mesmos.

5. Ensino à distância

Face ao cenário novo e excecional em que as escolas se encontraram como consequência da pandemia Covid-19, declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), suspendendo todas as atividades presenciais nas escolas e obrigando o distanciamento e isolamento social, o Estágio Pedagógico deixou de ter carácter presencial e passou a ser em regime de Ensino à Distância (E@D).

Neste sentido, com o objetivo de garantir que todos os alunos continuassem a aprender, foram elaborados roteiros como instrumento de apoio às escolas na concepção da melhor estratégia e plano de E@D, tendo em conta a sua realidade e o curto espaço de tempo de que dispunham. Deste modo, o processo constitutivo e a respetiva implementação de um plano, previram diferentes fases de preparação, debate interno, reflexão, levantamento e definição de meios tecnológicos, assumindo-se como um processo dinâmico e de melhoria constante.

Este desafio implicou o equacionar de novos modos de organização por parte das escolas e fez emergir múltiplas questões: o que fazer para que os alunos continuassem a aprender em casa; como conceber uma estratégia para um plano de E@D; como desenvolver uma educação de qualidade no espaço digital, sem momentos de presença física; como organizar e planificar aulas *online* de qualidade e como chegar a todos os alunos. Para responder às diversas questões, coube a cada escola, em função da fase em que se encontrava e da sua realidade, refletir sobre os princípios apresentados e desenvolver o seu plano E@D, encontrando as respostas mais adequadas e potenciadoras do sucesso educativo dos alunos. De salientar que, neste cenário, foi necessário considerar a existência de diferentes contextos e realidades, quer da parte dos alunos e das famílias, quer dos professores e das diferentes disciplinas. Neste sentido, em primeiro lugar estabeleceu-se um ambiente de tranquilidade, de segurança, confiança entre os professores e alunos, sendo que a comunicação teve ser clara e objetiva, realizada com regularidade e previsibilidade. Para tal, na ESAB, respeitando a legislação e o plano implementado pelo Ministério da Educação (ME), foram realizadas reuniões da direção da escola, de diretores de turma, de grupo disciplinar, de turma, definindo objetivos e estratégias e recolhendo o máximo de informação em função da carga horária, das horas destinadas a aulas síncronas e assíncronas e da disponibilidade e condições dos alunos para iniciar um processo de ensino novo e desconhecido.

Considerando agora a nossa intervenção pedagógica face a este acontecimento e começando pelo planeamento, existem tomadas de decisão e ajustamentos necessários, adequados e ajustados ao contexto e à turma. De acordo com Bento (1987), no processo real do ensino existe o inesperado, sendo frequentemente necessário uma rápida reação. Considerámos fundamental analisar a situação, perceber quais os meios disponíveis e criar novas estratégias, adequadas e adaptadas aos alunos, de acordo com o contexto e com a disponibilidade dos mesmos.

No seguimento deste acontecimento, o plano anual sofreu algumas alterações, nomeadamente, a disciplina a abordar, os meios e os objetivos principais, o local da prática e as atividades que passaram por tarefas, maioritariamente, de caráter teórico. No que se refere à modalidade, entre o Atletismo e Badmínton, optámos por lecionar Badmínton dado à especificidade e complexidade da mesma, sendo mais acessível e simples de lecionar dado à circunstância atípica que estávamos a passar. Para além da alteração da unidade didática, existiram atividades que acabaram por não se realizar, nomeadamente, o 2º momento do protocolo de testes FITescola, a segunda semana da Educação Física e a IX Oficina de Ideias em Educação Física que, organizada pelo nosso Núcleo de Estágio, deixou de ter caráter presencial, passando a ser obrigatória a submissão dos respetivos trabalhos no Inforestudante, plataforma digital da Universidade de Coimbra

A ESAB adotou o sistema *Google Classroom* como plataforma aconselhada para toda a comunidade escolar, com vista a suportar e uniformizar as práticas pedagógicas. Para tal, o principal objetivo passou por estabelecer um ambiente tranquilo e seguro e, principalmente, para não prejudicar nenhum aluno quanto a seu processo de ensino e aprendizagem. Foram realizadas diversas reuniões de Núcleo de Estágio onde foram estabelecidas estratégias segundo os meios disponíveis e a disponibilidade de toda a comunidade escolar. Em função das orientações superiores, do Ministério da Educação e da direção da escola, considerou-se diminuir a carga horária semanal para o máximo de 50%, podendo distribuir o tempo semanal por 2 sessões, em sessões do tipo síncrono e assíncrono.

Inicialmente, a nossa preocupação foi perceber quais as competências a desenvolver, quais os conteúdos a lecionar, quais as ferramentas digitais e qual a organização didática (tempo, espaço, grupo, evolução). Neste sentido, as aulas de Educação Física passaram a ter o horário reduzido, com a duração de 20/25 minutos, compostas por três partes distintas. O principal objetivo das nossas aulas passou por planejar tarefas onde o aluno aprendesse através de momentos reflexivos, proporcionando uma aprendizagem por tarefas colaborativas, com jogos e questões, baseada no problema e na partilha de ideias e conhecimentos.

No que se refere ao planeamento das aulas, julgamos essencial a continuação da prática de atividade física, como forma de combater o sedentarismo e tornar a rotina dos

alunos mais ativa. E, para isso, consideramos importante ter presente em todas as aulas, pelo menos, 10 minutos destinados à realização de exercício físico (*tabatas, darebee, workout*, aulas de grupo). Inicialmente, foi solicitado o envio de vídeos onde os alunos demonstravam a sua realização e o cumprimento das tarefas propostas. Contudo, percebemos que pela necessidade de proteção de dados não seria possível e, conseguinte, solicitamos o cálculo da frequência cardíaca, antes e após o exercício. A segunda e terceira parte da aula eram destinadas à realização de tarefas relativas aos conteúdos de aprendizagem da modalidade de Badmínton, sendo que era necessária os alunos fazerem alguma pesquisa *online*. Para além disso, os alunos construíram e desenvolveram uma UD de Badmínton, respeitando todos os objetivos e critérios impostos. Neste sentido, os alunos mantiveram-se em estudo e pesquisa acerca dos diversos temas da modalidade (história do badminton, campeões e recordistas mundiais, características do terreno, principais regras e gestos técnicos, arbitragem e proposta de exercícios), contribuindo para o aumento de conhecimento e aprendizagem acerca dos conteúdos programáticos, assim como para o processo de ensino dos alunos. Deste modo, o nosso objetivo principal foi a aquisição de conhecimentos relativos ao Badmínton e se mantivessem ativos, realizando atividade física com alguma frequência, questão que ganha ainda mais importância nas circunstâncias de isolamento social.

No que se refere à nossa intervenção pedagógica no E@D, necessitámos de adaptar a nossa prática ao contexto e cingir-nos aos meios disponíveis. Consideramos fundamental manter de algum modo a rotina das aulas presenciais, continuando a realizar a preleção inicial por videoconferência (Zoom), clarificando os objetivos, conteúdos e as tarefas propostas e realçando a importância do espírito crítico e reflexivo na realização das atividades solicitadas. A presença do *feedback* individual e de grupo (*stream*) tornou-se essencial no processo de aprendizagem dos alunos dado que o ensino se tornou limitado por aparelhos e plataformas digitais, dificultando o fornecimento de informação e a instrução pormenorizada das matérias. Contudo, a utilização do *stream* da plataforma veio favorecer o fornecimento de informação simples, clara e objetiva, conseguindo dar juízos de valor acerca da prestação dos alunos, criar novas estratégias em conjunto e fomentar o espírito reflexivo nos mesmos.

A nossa preocupação passou pelo bem-estar físico dos alunos mas, principalmente, pelo bem-estar emocional. Deste modo, a nossa atitude no campo da gestão, clima e disciplina sofreu alterações principalmente na exigência das aulas.

Adotámos uma postura mais benevolente relativamente aos comportamentos e atitudes dadas as circunstâncias de cansaço e frustração que o isolamento social provocou aos alunos, preocupando-nos, essencialmente, com a motivação deles e com a realização de atividade física. Para isso, os momentos de videochamada foram aproveitados, fundamentalmente, para a partilha de ideias e conhecimentos mas também, para conversar com os alunos sobre as suas rotinas fora do contexto escolar, dando abertura para uma melhor relação professor-aluno e para alguns momentos de divertimento, conseguindo desta forma, aumentar a motivação e o interesse deles nas aulas.

Relativamente ao processo avaliativo, o cenário de E@D tornou obrigatória a reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem, provocando adaptações na forma como se avaliou e nos conteúdos prioritários a avaliar. Neste sentido, as tarefas permaneceram ligadas ao desenvolvimento do currículo, auxiliando o aluno a aprender mais e melhor, fornecendo *feedback* de qualidade. No entanto, a nossa preocupação passou por não prejudicar os alunos e ajudá-los a ultrapassar a fase difícil que todo este acontecimento causou. Ao longo das aulas, foram solicitadas diversas propostas, nomeadamente, tarefas de exercício físico, questões de escolha múltipla e de verdadeiro ou falso, sopa de letras, acrósticos, questões de resposta aberta, bem como, a construção e desenvolvimento de trabalhos individuais e em grupo. Aliado a isso, a avaliação formativa esteve muito presente na colocação de questões individuais ou em grupo, nas videoconferências e, por vezes, para serem elaborados em casa. Assim, o registo diário foi fundamental para a aquisição de informação exata sobre o desempenho dos alunos e o conhecimento das matérias. Importa realçar o desenvolvimento das competências ao longo do E@D, nomeadamente, nas tarefas relacionadas com a construção de *tabatas* ou exercícios específicos da modalidade. Neste contexto, foi solicitado aos alunos para, ao contrário dos professores, serem eles próprios a criar os exercícios para a turma e, aos pares, criarem diversas tarefas, incentivando a comunicação e desenvolvendo da autonomia. Deste modo, verificámos que os alunos evoluíram muito na capacidade de construção e escolha de tarefas indispensáveis para o exercício físico como também, na capacidade de comunicar, criticar e captar possíveis críticas construtivas. Para além disso, constatamos uma evolução na aprendizagem dos diversos grupos musculares trabalhados e desenvolvidos, associados às tarefas práticas construídas por eles e disponibilizadas por nós.

Para o desenvolvimento do processo avaliativo foi importante acompanhar, ajustar e realizar pontos de situação, fornecendo feedback claro e objetivo, realçando os critérios de avaliação e diferenciando as tarefas à especificidade dos alunos e do contexto.

Por último, consideramos importante realçar os problemas e dilemas sentidos ao longo do Ensino à Distância que, de certo modo, proporcionaram-nos um crescimento no que diz respeito ao nosso processo enquanto professores estagiários e futuros professores de Educação Física. Neste sentido, registaram-se alguns os dilemas sentidos: a dificuldade de lecionar os conteúdos programáticos inerentes ao currículo; o facto de não termos contacto presencial com os alunos e de não percebermos as suas emoções dos alunos, a limitação da prática de exercício físico da modalidade abordada e o facto de não sabermos se os alunos cumpriam as tarefas propostas.

Em jeito de reflexão, acreditamos que este acontecimento veio proporcionar o aumento do nosso espírito crítico e criativo, de união e camaradagem enquanto Núcleo de Estágio e um grande desenvolvimento no que toca à capacidade de adaptação aos imprevistos e de rápida reação em função do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Esta fase, para todos os portugueses e, falando especificamente dos professores, demonstrou-se algo desconhecido e desafiante, onde por diversas vezes o sentimento de receio e o medo esteve presente. No entanto, o sentimento de compromisso e responsabilidade prevaleceu, proporcionando um ambiente de partilha de aprendizagens, conhecimentos e de confiança.

Área 2 – Atividades de Organização e Gestão Escolar

Paralelamente à prática pedagógica desenvolvida ao longo do ano, o professor de educação física deve exercer tarefas diferenciadas que contribuam para o desenvolvimento do aluno nas diversas áreas disponíveis no âmbito da escola, nomeadamente, a organização e gestão escolar. Integrado no Estágio Pedagógico, foi desenvolvido o acompanhamento a um cargo de organização e gestão escolar, à escolha do estagiário com o objetivo de adquirir aprendizagens sobre outras áreas, centrando-nos nos conhecimentos obtidos na unidade curricular de Organização e Administração Escolar.

Neste contexto, optámos pelo cargo de assessoria de gestão intermédia da escola – Coordenador Técnico do Desporto Escolar (CTDE) onde foram aprofundados

conhecimentos e metodologias no âmbito do desporto escolar e exercidas tarefas associadas, com o intuito de compreender as funções e decisões do cargo, bem como, todo o conjunto de responsabilidades inerentes ao professor responsável.

Ao longo do ano letivo realizámos o acompanhamento ao professor coordenador do Desporto Escolar (DE), contribuindo para uma participação ativa nas diversas atividades e eventos no âmbito do desporto escolar, nomeadamente, as atividades internas e externas. No que diz respeito às atividades internas, participamos ativamente nas diversas reuniões de coordenação e planificação, formação de juízes árbitros da natação, torneio interturmas de Voleibol, Basquetebol, Futsal e Andebol, Fitescola, e Corta-Mato Escolar 2019/2020, contribuindo para a divulgação, planeamento, organização e colaboração nas diversas tarefas associadas. No que se refere às atividades externas, realçamos a participação no I e II Encontro Local de Natação em Penacova (Anexo I), onde desempenhamos a função de juiz árbitro, e também no Mega Sprint/Salto e Corta-Mato Distrital, realizado na Figueira-da-Foz, tendo sido apurado um dos alunos da ESAB.

Em suma, ao realizarmos este trabalho e termos tido a oportunidade de estar envolvidos neste projeto foi muito gratificante e enriquecedor, pelas aprendizagens e experiências que adquirimos para, posteriormente, podermos desempenhar esta função, saber como a executar da melhor maneira e contribuir para o sucesso escolar dos alunos.

Área 3 – projetos e parcerias educativas

Esta dimensão surge no âmbito dos projetos e parcerias educativas e curriculares ao longo do ano letivo, desenvolvendo competências de conceção, construção, desenvolvimento, planificação e avaliação em diferentes dimensões, assim como na participação na organização escolar. Deste modo, foram organizadas duas atividades distintas, realizadas no mesmo local (ESAB) destinado a públicos-alvo diferentes, nomeadamente, a comunidade escolar da escola e os nossos colegas do MEEFEBS.

A primeira atividade realizada foi o Corta-Mato Escolar 2019/2020 (Anexo II), executada no espaço exterior à volta do bloco A e B, no dia 13 de dezembro de 2019 e contando com a presença de 60 alunos, distribuídos pelos escolões Juvenis (masculinos e femininos) e juniores (masculinos e femininos). Por ser uma atividade inserida no PAA, contou com a presença de toda a comunidade escolar, proporcionando um ambiente propício para as relações interpessoais. No que se refere ao planeamento, começamos a

trabalhar desde muito cedo, com o objetivo de garantir a segurança dos alunos, a organização da atividade e o controlo eficaz no momento da sua realização. A partir da comunicação entre o Núcleo e o Grupo Disciplinar, do auxílio dos restantes professores e do apoio do diretor da escola, conseguimos realizar a atividade com qualidade e organização, mesmo com condições climatéricas adversas, tendo estado a chover durante a organização e as provas. A segunda atividade realizada foi a IX Oficina de Ideias em Educação Física, no dia 29 de abril de 2020 e surge no sentido de dar continuidade às edições anteriores e pretende ser um espaço de trabalho colaborativo e de partilha de práticas pedagógicas positivas no âmbito da Educação Física. A Oficina de Ideias foi dirigida aos professores de Educação Física em início de carreira, que acreditam e valorizam a troca de experiências como um meio de formação e desenvolvimento profissional. A atividade definiu-se como uma oportunidade para que nós, enquanto professores estagiários, conseguíssemos expor e refletir sobre o que de melhor criámos e aplicámos em matéria de intervenção pedagógica, junto das nossas turmas. Na IX Oficina de Ideias em Educação Física, centramo-nos no processo de avaliação, realçando a ideia de que a avaliação é uma dimensão do processo de ensino e aprendizagem, incluída no planeamento do professor e nas atividades diárias como instrumento de ensino. O tema desta edição “A Avaliação como meio de Ensino” colocou o foco sobre o sistema de avaliação escolar, realçando a própria avaliação como ferramenta do processo de ensino e aprendizagem. Para tal, foi necessário o aprofundamento do tema em questão, justificando-o com base em revisão científica. Seguidamente, foram distribuídas tarefas e funções de organização e execução, garantindo o bom desenvolvimento e elaboração dos documentos necessários a entregar aos restantes núcleos de estágio.

A organização destas atividades demonstrou ser muito gratificante e desafiante, conseguindo adquirir competências importantes e necessárias para o nosso percurso enquanto futuros professores de Educação Física. Contrariamente às edições anteriores, a IX Oficina de Ideias perdeu o seu carácter presencial devido ao aparecimento da epidemia do COVID-19, levando à interrupção presencial de todos.

Área 4 – Atitude ético-profissional

Aliada à prática pedagógica, a atitude ético-profissional torna-se uma das dimensões mais importantes da profissionalidade docente, pelo que constitui uma dimensão transversal à dimensão intervenção pedagógica e que tem uma importância

fundamental no desenvolvimento do agir profissional do futuro professor, assim como na construção da sua profissionalidade. Neste sentido, a ética e o profissionalismo docente são os pilares deste agir e devem revelar-se constantemente no quadro do desempenho diário do estagiário, segundo o conjunto de competências adiante apresentadas, as quais se assumem como indissociáveis e de relevância idêntica (Silva, E., Fachada, M. e Nobre, P., p.44).

Iniciámos o estágio com uma atitude de compromisso e responsabilidade perante as aprendizagens e conhecimentos dos alunos, adotando uma atitude profissional, de respeito, de cuidado e de modelo a seguir, dando o exemplo de uma conduta profissional adequada. Desde o início, tivemos a preocupação de demonstrar valores, nomeadamente, de responsabilidade, respeito, sensatez, solidariedade, colaboração e cooperação. Pretendíamos desta forma, inculcar comportamentos e atitudes nos alunos com o intuito de formar jovens preparados para agir de acordo com os padrões de uma sociedade culta e cívica. Para tal, a preocupação em demonstrar tais valores nos momentos de reflexão, preleção e em conversas fora do contexto de aula esteve sempre presente, ajudando os alunos a compreender quais as melhores atitudes e comportamentos a ter, utilizando um discurso justo, digno e coerente.

Inicialmente, o sentimento de compromisso e responsabilidade perante a atitude que teríamos de transmitir aos alunos passou pelo medo e receio em sermos demasiado exigentes, podendo desta forma corromper a relação de empatia com a turma e, conseqüentemente, criar entraves na nossa intervenção pedagógica. No entanto, logo de início, demonstrámos uma postura rígida e uma atitude assídua, pontual e de respeito, por todos. Ao longo do ano letivo, com o auxílio das diversas reuniões e reflexões de núcleo, percebemos qual a melhor atitude ético-profissional a adotar, adaptando a nossa presença à especificidade da turma sem nunca esquecer que qualquer comportamento da nossa parte poderia vir a ser comentado ou imitado. Para além de todas as preocupações em relação ao planeamento, organização, gestão e disciplina, a nossa atitude tornou-se determinante tanto na nossa intervenção pedagógica como no desenvolvimento de ensino e aprendizagem dos alunos.

Associado à prática pedagógica, tivemos a oportunidade de participar em diversos eventos que contribuíram significativamente para a nossa formação enquanto futuros professores de Educação Física. Deste modo, estivemos presente numa “Ação de

formação de juízes/árbitros de natação” por parte do desporto escolar, na “Conferência sobre o tema: *Nuevas Competencias Docentes del Profesorado de Educación Física*, proferida pelo Prof. Doutor António Fraile” (Anexo III), no “11º Congresso Nacional de Educação Física – Avaliar para Melhorar” como voluntários e participantes (Anexo IV) e, por fim, como organizadores e participantes na IX Oficina de Ideias em Educação Física – “A Avaliação como meio de ensino” (Anexo V e IV respetivamente).

Temos a consciência que todos estes eventos contribuíram para enriquecer a nossa formação e aumentar o nosso leque de conhecimentos relativamente à nossa área, enquanto futuros docentes. Acreditamos que, paralelamente à nossa intervenção pedagógica, toda a formação adquirida nos beneficiou significativamente a nossa prática, a nossa postura e atitude em contexto de aula, as nossas aprendizagens e conhecimentos face a diversos temas, contribuindo para o processo de aprendizagem dos alunos, transmitindo conhecimento e competências necessárias.

CAPÍTULO III – TEMA PROBLEMA

A INTERVENÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA: A AUTOPERCEÇÃO DOS ALUNOS QUANTO AO PRÓPRIO NÍVEL DE DESEMPENHO.

THE INTERVENTION OF THE PHYSICAL EDUCATION TEACHER IN THE PEDAGOGICAL DIFFERENTIATION: THE STUDENTS 'SELF- PERCEPTION AS TO THE OWN PERFORMANCE LEVEL.

Mafalda Ramos Abegoaria

Universidade de Coimbra

Faculdade de Ciências de Desporto e Educação Física

Coimbra, Portugal

Resumo: Este estudo tem como principal objetivo investigar e perceber qual a perceção de cada aluno face ao próprio nível de desempenho, em duas unidades didáticas diferentes. Para a sua realização, foram colocados em prática, nas aulas de Educação Física tarefas correspondentes aos três diferentes níveis de desempenho, dando a liberdade a cada aluno de escolher o exercício ou gesto técnico que correspondesse ao próprio nível de execução e, através da escolha dos mesmos, foi conseguido perceber qual a noção de cada um quanto ao próprio nível. Os resultados revelaram que, existem diferenças na perceção dos alunos comparativamente com a da professora, nos diferentes modos de ensino. Neste sentido, no Voleibol os alunos valorizaram a amizade e a motivação sentida no jogo, optando por situações de jogo mais complexas. Na Ginástica de Solo, os resultados revelaram uma aproximação das perceções dos alunos à da professora pela oportunidade de aprendizagem e treino dos conteúdos, após a experimentação, refletindo sobre a própria prestação e realizando uma autoavaliação mais justa e coerente. Estes resultados permitem aos professores consciencializarem-se que o aluno deve fazer parte integrante das aulas e que a intervenção pedagógica deve ser alvo de ajustamentos e aperfeiçoamento em função do sucesso do aluno e da sua diferença.

Palavras-chave: Intervenção Pedagógica; Auto perceção; Diferenciação Pedagógica; Educação Física.

Abstract: *The main objective of this study is to investigate and understand what is the perception of each student regarding their own performance level, in two different didactic units. For their accomplishment, physical education classes were used in practices, tasks that vary from three levels of performance, giving the freedom to each student the right to choose the exercise that corresponds to the level of execution and using the choice of themselves, it was possible to understand what is the notion of each one as to their own level. The results revealed that there are differences in student's perception compared to the teacher, on the different modes of teaching. In this sense, no group of student's values friendship and motivation felt in the game, opting for more complex game situations. In Solo Gymnastics, the results revealed an approximation of the teacher for the opportunity to learn and train content after an experiment, reflecting on the performing a more just and coherent self-assessment. These results allow teachers to become aware that the student must be an integral part of the classes and that the pedagogical intervention must be subject to adjustments and improvements in the student's successful functions and their difference.*

Keywords: Pedagogical Intervention; Self-perception; Pedagogical Differentiation; Physical Education.

1. Introdução

Desde que se fala de ensino, tempo que remonta aos filósofos gregos, percebemos que a ideia na altura era refletir e aprender acerca do meio que os rodeava e do mundo em que viviam. Contudo, porque o Homem não era o centro das preocupações, não se questionavam as diferenças individuais relativas à capacidade de aprender e evoluir cognitivamente.

A visão pedagógica e humanista que temos hoje da educação e da aprendizagem é algo novo na história do Homem. A aceitação e o respeito pelas diferenças é algo que começa a ser oficialmente reconhecido, começando-se a discutir e a admitir abertamente a dignidade do ser humano, o direito à liberdade, à aprendizagem, à individualidade, ao direito de pensar, opinar, ser, agir autónoma e responsabilmente. Nasce assim um novo pensamento, mais humanista, com o Homem no centro da discussão, e em que se começa a pensar no respeito pelas diferenças. É, neste contexto que também a escola começa a renovar-se e a reinventar-se, trazendo novas metodologias, modelos e estratégias de ensino, nas quais o ser humano ocupava o centro das preocupações. De entre muitas dessas preocupações, surge a necessidade de criar primeiro um ensino universal, para depois se admitir que, sendo diferentes, os Homens teriam diversas formas de se expressar e a ritmos diferenciados de aprendizagem, com perfis de evolução e aprendizagem também distintos.

Segundo Sá (2001), a diferenciação pedagógica define-se como um processo pelo qual os professores enfrentam a necessidade de fazerem progredir no currículo cada aluno em situação de grupo, através da seleção apropriada de métodos de ensino, adequados às estratégias de aprendizagem do aluno. Deste modo, acreditamos que é um processo que tem como objetivo criar um conjunto variado de meios e formas de ensino e de aprendizagem, a fim de garantir aos alunos, com as aptidões, comportamentos, culturas e características diferentes, o sucesso educativo de cada um. Concluindo, a diferenciação pedagógica vê o aluno como principal agente da sua aprendizagem e parceiro do professor e colegas, invertendo o sentido da prática pedagógica e a forma de conduzir o currículo. Fundamentando, Niza (2000) defende que só a partir de uma diferenciação pedagógica, centrada na cooperação entre o professor e os alunos e destes entre si, poderão pôr-se em prática os princípios de inclusão, integração e da participação igualitária.

A presente investigação surge com o intuito de aprofundar esta temática tão presente no contexto escolar e determinante no processo de ensino e aprendizagem dos alunos nos dias de hoje. Neste sentido, o nosso estudo assenta em três grandes vetores: diferenciação pedagógica, capacidade de auto percepção e de autoavaliação.

Consideramos importante referir o facto das experiências motoras anteriores, o nível de preparação de treino e o conhecimento do conteúdo afetam a auto percepção dos alunos. Segundo Bandura (2006), o sentido que os alunos conferem à própria capacidade de realização e os sentimentos positivos sobre a própria competência são condicionantes da efetiva participação no processo de ensino e aprendizagem. Sendo a turma um grupo heterogéneo, constituído por alunos com grandes dificuldades motoras e coordenativas e, principalmente, com poucas bases de conhecimento devido ao ensino praticado anteriormente, acreditamos que os alunos tenham dificuldades em deter uma auto percepção real acerca dos próprios conhecimentos e capacidades visto que as experiências motoras anteriores e o nível de preparação ficaram aquém do que é realmente imposto no currículo.

No âmbito da comparação interindividual, define-se como um ponto determinante na compreensão deste tema visto que cada um dos alunos pode não ter uma noção real e correta do que são os conteúdos, não podendo por isso ter a noção do seu valor individual. Contudo, podem sempre observar os pares e valorizar a prestação em função da imagem que é o seu desempenho. Acontece que, na nossa turma, esta é uma capacidade muito pouco desenvolvida, onde a capacidade reflexiva, o poder de análise, de crítica, autocrítica, de fundamentar algo, de concluir a partir do que se vê, são questões muito pouco reconhecidas por eles. Em última análise neste campo, qualquer aluno necessita de ter uma ideia muito concreta acerca do que é para fazer, de como se faz, dos critérios de êxito, das determinantes técnicas, sendo estas características específicas do conhecimento que ajudam a melhorar cada vez mais, uma vez que, a cada tentativa, podem comparar o desempenho com a imagem que têm do que deve ser feito. Deste modo, os alunos que não têm esta imagem do desempenho correto não poderão corrigir, ou muito dificilmente irão melhorar a sua aptidão. Neste sentido, cabe ao professor criar esta imagem utilizando experiências vividas, demonstrações, visualização, *feedback*, entre outros. Este ponto tem uma relação direta com o anterior, contudo, aqui pretendo questionar qual foi o contributo do processo avaliativo em função das aprendizagens dos alunos e do desenvolvimento desta competência que é a autoavaliação. Importa salientar a importância de ter presente

a avaliação no planeamento, dos descritores e parâmetros de avaliação na instrução diária, de refletir com os alunos acerca dos conteúdos e erros observados, de utilizar constantemente o feedback pedagógico e de discutir os objetivos a alcançar.

O presente estudo é uma experiência pedagógica que se debruça sobre o tema da diferenciação. Neste sentido, achamos primordial a reflexão de todos os professores sobre a intervenção pedagógica relativamente à diferenciação e inclusão de cada aluno nas tarefas, contudo e principalmente, perceber o que cada aluno sente e o que percebe face à ação do professor. Consideramos essencial estudar e analisar as diferentes percepções e opiniões dos alunos quanto a esta temática.

2. Metodologia

Esta experiência pedagógica, centrado na diferenciação pedagógica, teve por base uma metodologia de investigação qualitativa, onde foram utilizados meios audiovisuais e de registo, apoiada nas escolhas dos alunos, bem como nas respostas às questões colocadas aquando da experiência.

2.1. Limitações do estudo

O presente estudo sofreu algumas limitações no que respeita à organização e ao seu desenvolvimento. O aspeto de maior ênfase deveu-se à ausência de alguns alunos que acabaram por não estar presente nos momentos de experimentação, não contribuindo para a mesma.

Outro aspeto também limitador do estudo foi o facto de a turma ser constituída por alunos com idades compreendidas entre os 14 e 17 anos, com valores de responsabilidade e maturidade diferentes, consideramos outro aspeto a ter em conta e que constatamos ser um limitador ao nosso estudo.

O fator espaço também se verificou como um limitador dado que as condições meteorológicas foram, por vezes, inoportunas e a existência de água no campo provocou o reajustamento de tarefas e a existência de pouco espaço para a realização das mesmas.

Outro aspeto importante a referir como limitador ao estudo, as pesquisas realizadas permitiram verificar que não foram encontrados muitos estudos ou investigações ao nível da pertinência do tema.

Por último, uma das limitações principais à realização do presente estudo foi o aparecimento da pandemia Covid-19, suspendendo todas as atividades presenciais com os alunos na escola, obrigando o distanciamento e isolamento social. Sendo o nosso estudo de carácter mais prático e experimental, necessitando dos alunos em regime presencial, o aparecimento deste vírus acabou por se revelar um sério limitador ao desenvolvimento do presente estudo.

2.2. Participantes

Os participantes da nossa investigação foram os alunos da nossa turma 10º3B do Curso Científico-Humanístico da Escola Secundária Avelar Brotero, constituída por 17 alunos e 13 alunas, com idades compreendidas entre os 14 e 17 anos de idade.

Tabela 2 - Dados da Amostra

| Turma 10º 3B | | Frequência | Percentagem |
|--------------|-----------|------------|-------------|
| Sexo | Feminino | 13 | 43,3% |
| | Masculino | 16 | 55,1% |
| TOTAL | | 29 | 100% |

| Turma 10º3B | | Frequência | Percentagem |
|-------------|----|------------|-------------|
| Idades | 14 | 8 | 27,6% |
| | 15 | 18 | 62,1 % |
| | 16 | 2 | 6,9% |
| | 17 | 1 | 3,4% |
| TOTAL | | 29 | 100% |

2.3. Instrumentos e procedimentos

Para o desenvolvimento desta investigação, realizamos um cronograma com o intuito de nos orientar e facilitar o processo experimental (tabela 3)

Existiram cinco momentos de experiência nas aulas de Educação Física. Neste sentido, foram colocados em prática tarefas diferenciadas em duas aulas de Voleibol, uma de Ginástica de Solo e em duas aulas em regime de E@D. Nas aulas à distância, foram realizadas tarefas através da plataforma *Google Classroom* no âmbito das duas UD anteriormente mencionadas.

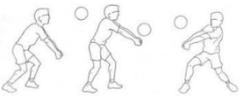
Tabela 3 - Plano de Estudo

| Nº | Data | Descrição |
|----|------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | 04/02/2020 | Realização do plano de aula e das tarefas propostas para a experimentação do problema na aula de Voleibol. |
| 2 | 05/02/2020 | 1º Experimentação do problema na aula de Voleibol. Utilização de meios audiovisuais. |
| 3 | 08/02/2020 | Análise dos dados obtidos e desenvolvimento de possíveis conclusões. |
| 4 | 12/02/2020 | 2º Experimentação do problema na aula de Voleibol. Utilização de meios audiovisuais. Realização de um pequeno questionário aos alunos identificados. |
| 5 | 15/02/2020 | Análise dos dados obtidos e desenvolvimento de possíveis conclusões. |
| 6 | 11/03/2020 | 3º Experimentação do problema na aula de Ginástica de Solo. Utilização de meios audiovisuais. Realização de um pequeno questionário aos alunos identificados. |
| 7 | 14/03/2020 | Análise dos dados obtidos e desenvolvimento de possíveis conclusões. |
| 8 | 18/03/2020 | Decretado estado de emergência em Portugal, através do Decreto do Presidente da República n.º. 14-20/2020, de 18 de março – encerramento das escolas e início do isolamento social. |
| 9 | 06/05/2020 | 4º Experimentação do problema – Voleibol. Utilização de meios audiovisuais. Realização de um pequeno questionário aos alunos identificados. |
| 10 | 07/05/2020 | Análise dos dados obtidos e desenvolvimento de possíveis conclusões. |
| 11 | 13/05/2020 | 5º Experimentação do problema – Ginástica de Solo. Utilização de meios audiovisuais. Realização de um pequeno questionário aos alunos identificados. |

Cada experiência consistiu em três exercícios diferentes, correspondentes a cada nível de desempenho e os alunos tiveram a oportunidade de experimentar todas as tarefas apenas uma vez para, posteriormente, escolher o exercício que correspondesse ao próprio nível de aptidão. Através da escolha dos mesmos, conseguimos perceber qual a noção de cada um quanto ao próprio nível. Seguidamente, foram colocadas questões,

nomeadamente, o porquê da escolha das tarefas e da sua complexidade. Desta maneira tentamos compreender a razão da escolha de alguns alunos que pareceu-nos não terem a noção real do nível de desempenho em que se encontravam. Ao longo da experiência, utilizamos meios audiovisuais (vídeo) com a respetiva autorização dos encarregados de educação, segundo a ficha individual do aluno preenchida e elaborada pela Diretora de Turma (DT), no início do ano letivo.

Tabela 4 - Grelha de tarefas (3 níveis de desempenho)

| Momento | Unidade Didática | Tarefa | | |
|-------------------------------------------------------|-------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | Nível Introdutório | Nível Elementar | Nível Avançado |
| 1º | Voleibol | Cooperação 1+1, realizando passe após auto passe. | Situação de jogo 2x2 em que o 2º passe é, obrigatoriamente, do distribuidor. | Situação de jogo 3x3 utilizando, obrigatoriamente todos os gestos técnicos abordados. |
| 2º | Voleibol | Cooperação 1+1 utilizando apenas o passe. | Situação de jogo 2x2 com a obrigatoriedade do segundo passe ser do distribuidor e o serviço ser por cima. | Situação de jogo 4x4, utilizando todos os gestos técnicos abordados, principalmente, o remate e o bloco. |
| 3º | Ginástica de Solo | Sequência: Avião; rolamento à frente; salto em extensão com meia volta; rolamento à retaguarda. | Sequência: Rolamento à frente com M.I. afastados; pirueta rolamento à retaguarda, ponte. | Sequência: Avião; rolamento à frente saltado; salto em extensão com meia volta; rolamento à retaguarda com M.I. afastados; vela; pirueta; apoio facial investido com rolamento; |
| Ensino à Distância – Google Classroom (online) | | | | |
| 4º | Voleibol | Manchete  | Serviço por cima  | Bloco e ponto  |
| 5º | Ginástica de Solo | Sequência nível I https://www.youtube.com/watch?v=5CrIkkvfbZM | Sequência nível II https://www.youtube.com/watch?v=f9Bsv68-5nI | Sequência nível III https://www.youtube.com/watch?v=IG4_V2vCLdY |

A partir da tabela 4, conseguimos perceber as diversas tarefas propostas em cada aula, nas diferentes modalidades.

Na UD de Voleibol foram valorizados, essencialmente, os conteúdos táticos, nomeadamente, situações de jogo reduzidas (1+1, 2x2, 3x3 e 4x4) para que os alunos conseguissem refletir de forma consistente sobre o próprio nível de desempenho nos diferentes conteúdos.

Na Ginástica de Solo foram apresentadas três sequências diferentes, correspondentes a cada nível de aptidão, trabalhadas ao longo das aulas.

Em regime de E@D, com o intuito de dar continuidade à experiência nas mesmas UD, foi necessário adaptar e reajustar, utilizando apenas os meios tecnológicos para concluir a investigação.

Quanto ao voleibol disponibilizamos imagens de três gestos técnicos diferentes (manchete, serviço por cima e bloco) sendo que cada imagem estava numerada e cada aluno tinha de escolher apenas uma. Já na Ginástica de Solo, disponibilizamos três vídeos (*youtube*) de sequências gímnicas (nível I, nível II e nível III) e cada aluno teve de escolher apenas uma.

Ao longo das experiências, foram colocadas questões aos alunos identificados com dificuldade em perceber o próprio nível de desempenho, em ambas as UD. Tornase importante salientar o valor da instrução nesta fase, onde a informação fornecida foi clara e objetiva, simplificando o intuito da experiência e a razão pela qual os alunos estavam a ser filmados. Tivemos o cuidado em realizar questões simples e objetivas de forma a conseguir obter dados concretos e um resultado final o mais acertado, coerente e completo possível.

Tabela 5 - Instrução e colocação de questões no Voleibol

| |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| INSTRUÇÃO DA PROFESSORA |
| “Vão analisar cada um dos exercícios propostos e refletir sobre a vossa capacidade de o executar, de forma a escolherem o exercício que pensam ser mais adequado ao vosso nível no Voleibol.” |
| QUESTIONÁRIO DA PROFESSORA |
| “Porque optaste por esta tarefa?” |
| RESPOSTAS DOS ALUNOS |
| “É mais motivador, divertido, conseguindo desta forma desenvolver o jogo e jogar de forma fluida.” |
| “Porque temos sempre alguém a ajudar caso não sejamos capazes de responder ao ataque do adversário.” |
| “A tarefa de cooperação 1+1 é demasiado simples professora.” |
| “Sinto que sou capaz de fazer a tarefa seguinte mas como não consigo realizar o remate, optei pelo exercício anterior.” |

Tabela 6 - Instrução e colocação de questões em Ginástica de Solo

| |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| INSTRUÇÃO DA PROFESSORA |
| “Vão analisar cada um dos exercícios propostos e refletir sobre a vossa capacidade de o executar, de forma a escolherem o exercício que pensam ser mais adequado ao vosso nível na Ginástica de Solo.” |
| QUESTIONÁRIO DA PROFESSORA |
| “Porque optaste por esta sequência?” |
| RESPOSTAS DOS ALUNOS |
| “Não escolhi a sequência do nível a seguir porque não sou capaz de realizar o apoio facial invertido com rolamento.” |

2.4. Tratamento dos dados

No tratamento dos dados, foi realizada uma análise do conteúdo, utilizando as grelhas de avaliação e respetivos critérios relativamente às UD de Voleibol e Ginástica de Solo, os vídeos das aulas em que foi realizada a experiência, toda a informação adquirida acerca das escolhas dos alunos, as respostas às questões colocadas a alguns alunos após a tarefa proposta. Para o tratamento dos dados usámos o programa Excel.

3. Resultados

3.1. Apresentação das percepções da professora e respetivos alunos face aos níveis de desempenho dos mesmos quando ao género e ao modo de ensino, em Voleibol.

De uma forma geral, comparando a percepção da professora com a dos alunos face ao nível de desempenho dos mesmos, podemos verificar que existe um afastamento significativo no que diz respeito ao nível introdutório e elementar.

Tabela 7 - Percepção da professora/alunos face ao nível de desempenho

| Nível | Professora | % | Alunos | % |
|---------------------|------------|-----|--------|-----------|
| Introdutório | 9 | 31% | 0 | 0% |
| Elementar | 11 | 38% | 20 | 69% |
| Avançado | 9 | 31% | 9 | 31% |
| Não Respondeu (N.R) | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Total | | | | 29 (100%) |

Neste sentido, para a professora 9 alunos (31%) pertencem ao nível introdutório, sendo que nenhum deles considerou a tarefa de nível introdutório correspondente ao seu próprio nível de desempenho. Relativamente ao nível elementar, na perspetiva da professora apenas 11 alunos (38%) são de nível introdutório e os resultados mostram que, para além dos mesmos, os alunos de nível introdutório consideraram as tarefas do nível elementar adequadas ao seu próprio nível de aptidão. Ao contrário dos grupos de nível anteriormente mencionados, no nível avançado a percepção dos alunos coincidiu com a da professora, sendo que os 9 alunos (31%) optaram pela tarefa adequada ao seu próprio grupo de nível.

Procedendo a uma análise mais detalhada, podemos destacar uma valorização adequada dos alunos de nível avançado e uma sobrevalorização dos alunos de nível introdutório que, por reconhecerem a amizade e preferirem jogar em conjunto, aumentando desta forma a motivação nas tarefas, optaram pela atividade do nível acima.

Como forma de compreender melhor tais evidências, analisamos os resultados quanto ao género, verificando que apenas as percepções dos alunos do género masculino coincidiram com a da professora, sendo que os 7 alunos de nível elementar consideraram a própria tarefa adequada, o mesmo se pode afirmar do grupo de nível avançado. Contrariamente a isso, o grupo de alunos do género feminino, optou pela tarefa de nível elementar, sendo que, na perspetiva da professora, 9 alunas (31%) são de nível introdutório e 4 (14%) de nível elementar.

Tabela 8 - Percepção professora/alunos face ao nível de desempenho (género)

| Género | Nível | Professora | % | Alunos | % |
|---------------------|--------------|-------------------|----------|---------------|----------|
| Feminino | Introdutório | 9 | 31% | 0 | 0% |
| | Elementar | 4 | 14% | 13 | 45% |
| | Avançado | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Masculino | Introdutório | 0 | 0% | 0 | 0% |
| | Elementar | 7 | 24% | 7 | 24% |
| | Avançado | 9 | 31% | 9 | 31% |
| Não respondeu (N.R) | | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Total | | 29 (100%) | | | |

Neste sentido, consideramos importante salientar que, o facto de as aulas terem sido realizadas e organizadas por grupos homogéneos, as alunas sentiram a necessidade de jogar em conjunto com as colegas, demonstrando, desta forma, o valor da amizade, o apoio das mesmas nas diversas dificuldades no desenvolvimento do jogo e a necessidade de se sentirem motivadas a jogar. Posto isto, o facto de terem presente colegas de nível superior e capazes de incentivar à prática, suscita, ao grupo introdutório, vontade de fazer parte e de melhorar as suas aprendizagens em campo.

No que se refere ao E@D, antes de qualquer análise torna-se crucial realçar o facto de, apesar dos alunos estarem ligados à plataforma no momento da aula, não existe forma de garantir que estejam todos presentes a realizar as tarefas propostas. Existiram alunos que não contribuíram para a nossa experiência, fazendo um total de 21 respostas concluídas. No que se refere aos resultados, verificamos que existiu uma ligeira aproximação das percepções dos alunos com a percepção da professora, nomeadamente, as 7 alunas (24%) de nível introdutório e uma sobrevalorização de uma aluna desse mesmo nível que, por não ter a prática como referência, optou pela sequência de nível mais avançado. Relativamente ao género masculino, verificamos que a percepção dos mesmos coincide com a percepção da professora, não existindo nenhum rapaz no nível introdutório.

Tabela 9 - Percepção professora/alunos face ao nível de desempenho nos diferentes modos de Ensino

| Género | Nível | Professora | % | Alunos Ensino Presencial | % | Alunos E@D | % |
|---------------------|--------------|-------------------|----------|---------------------------------|----------|-------------------|----------|
| Feminino | Introdutório | 9 | 31% | 0 | 0% | 7 | 24% |
| | Elementar | 4 | 14% | 13 | 45% | 1 | 3% |
| | Avançado | 0 | 0% | 0 | 0% | 1 | 3% |
| Masculino | Introdutório | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| | Elementar | 7 | 24% | 7 | 24% | 4 | 14% |
| | Avançado | 9 | 31% | 9 | 31% | 8 | 28% |
| Não respondeu (N.R) | | 0 | 0% | 0 | 0% | 8 | 28% |
| Total | | 29 (100%) | | | | | |

3.2. Apresentação das percepções da professora e respetivos alunos face aos níveis de desempenho dos mesmos quando ao género e ao modo de ensino, em Ginástica de Solo.

No que se refere à UD de Ginástica de Solo, verificamos um afastamento significativo no que diz respeito à percepção da professora, comparativamente com as percepções dos alunos.

Tabela 10 - Percepção professora/alunos face ao nível de desempenho

| Nível | Professora | % | Alunos | % |
|---------------------|-------------------|----------|---------------|----------|
| Introdutório | 11 | 38% | 5 | 17% |
| Elementar | 15 | 52% | 9 | 31% |
| Avançado | 3 | 10% | 15 | 52% |
| Não respondeu (N.R) | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Total | 29 (100%) | | | |

Mais de metade da turma (52%) sente-se capaz de executar a sequência de nível avançado, sendo que apenas 5 dos 11 alunos do nível introdutório optaram pela tarefa adequada. Torna-se importante salientar que os três alunos do nível avançado são do género feminino e são alunas federadas na Ginástica.

Procedendo a uma análise mais detalhada, podemos destacar uma sobrevalorização das percepções dos alunos, conseguindo observar a existência de receio em mostrar ser inferior aos colegas na modalidade e à ausência de noção de como executar os elementos gímnicos na sua plenitude. Segundo Skaavik (1997), os alunos mais orientados para o ego estão mais preocupados com eles próprios e em como serão compreendidos pelos outros. Assim os alunos que se autovalorizam, demonstram-no

através das suas habilidades e no que os outros vêem no seu desempenho. Ao contrário dos alunos mais auto-defensivos, estes evitam julgamentos negativos, por parte dos seus pares. Neste sentido, muitos dos alunos sentem que são capazes de realizar determinados elementos gímnicos, no entanto, sem cumprir com os objetivos e componentes críticas, clarificadas constantemente ao longo das aulas.

Tabela 11 - Perceção professora/alunos face ao nível de desempenho (género)

| Género | Nível | Professora | % | Alunos | % |
|---------------------|--------------|-------------------|----------|---------------|----------|
| Feminino | Introdutório | 2 | 7% | 1 | 3% |
| | Elementar | 8 | 28% | 1 | 3% |
| | Avançado | 3 | 10% | 11 | 38% |
| Masculino | Introdutório | 9 | 31% | 6 | 21% |
| | Elementar | 7 | 24% | 7 | 24% |
| | Avançado | 0 | 0% | 3 | 10% |
| Não Respondeu (N.R) | | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Total | | | | 29 (100%) | |

Analisando a tabela 11, conseguimos realçar o afastamento das percentagens no que diz respeito ao nível elementar para o nível avançado, no género feminino. Neste sentido, existe uma sobrevalorização de algumas alunas e, por isso, estes resultados poderão ser justificados pelo facto de estas alunas serem bailarinas e por isso crerem que terão capacidades para corresponder positivamente ao nível avançado, cumprindo os objetivos e componentes críticas de cada gesto técnico. Já o género masculino, não existiu um afastamento significativo mas sim, uma sobrevalorização das perceções dado que 3 alunos (10%) optaram pela sequência do nível avançado, sendo que na perceção no ponto de vista da professora e com base no processo avaliativo, nenhum aluno do género masculino pertence ao grupo de nível avançado.

Tabela 12 - Perceção professora/alunos face ao nível de desempenho dos alunos nos diferentes modos de Ensino

| Género | Nível | Professora | % | Alunos em Ensino Presencial | % | Alunos E@D | % |
|----------------------|--------------|-------------------|----------|------------------------------------|----------|-------------------|----------|
| Feminino | Introdutório | 2 | 7% | 1 | 3% | 1 | 3% |
| | Elementar | 8 | 28% | 1 | 3% | 6 | 21% |
| | Avançado | 3 | 10% | 11 | 38% | 1 | 3% |
| Masculino | Introdutório | 9 | 31% | 6 | 21% | 7 | 24% |
| | Elementar | 7 | 24% | 7 | 24% | 6 | 21% |
| | Avançado | 0 | 0% | 3 | 10% | 0 | 0% |
| Não Respondeu (N.R.) | | 0 | 0% | 0 | 0% | 8 | 28% |
| Total | | | | 29 (100%) | | | |

Relativamente ao E@D, verificamos uma valorização das percepções dos alunos, aproximando-se, significativamente, da percepção da professora. Neste sentido, os alunos conseguiram ter como referência os vídeos disponibilizados e perceberem, de uma forma mais clara e concisa, o nível de cada sequência e perceberem em que nível se enquadrava a sua prestação na Ginástica de Solo. Posto isto, ainda que tenham faltado alunos podemos verificar que existe uma maior percentagem de alunos mais próxima da percepção da professora face ao nível de cada aluno.

3. Discussão

Concluída a fase de apresentação dos resultados, importa realçar os que apresentaram maior pertinência e valor para o desenvolvimento deste estudo, centrado e apoiado numa das temáticas com tanto peso tem no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, nas escolas da atualidade.

Torna-se essencial salientar a importância do contributo dos alunos na intervenção pedagógica, do valor e da percepção que cada um tem face à mesma, nas aulas de Educação Física. Deste modo, verificamos que nas aulas presenciais, em ambas as UD, a percepção dos alunos face ao próprio nível de desempenho demonstrou um afastamento significativo comparativamente com a percepção da professora. Na observação feita na UD de Voleibol, verificamos que o grupo de nível introdutório escolheu a tarefa de nível elementar. Pelas observações feitas e relatos dos alunos pertencentes a este grupo (tabela 5) observou-se que fizeram a escolha do grupo elementar, não pelo seu desempenho mas pela escolha dos parceiros que o constituía em detrimento ao desempenho por eles efetuado, por ser mais motivador, divertido, e conseguirem jogar de forma mais fluída. Segundo os mesmos testemunhos, afirmaram ainda que sentiam algum apoio por parte dos colegas deste grupo. Torna-se assim pertinente analisar a importância do trabalho por grupos homogéneos e heterogéneos.

Nesta linha de ideias, Ireson e Hallam (2001) defendem que a organização dos alunos por nível tem um impacto pouco significativo, ou até mesmo nulo, na obtenção de resultados. Por outro lado, a organização por grupos homogéneos tem por base a especificidade do aluno, bem como, as suas capacidades, diferenciando a aprendizagem e a forma de intervir.

Segundo Oliveira, E. e Borges, M. (2014), a promoção de colaboração entre pares com níveis de desempenho diferentes, o grau de aprendizagem é maior comparado com a aprendizagem resultante da colaboração entre pares com níveis de conhecimento equivalentes. Também os mesmos autores afirmam que na comparação entre grupos homogêneos e heterogêneos observa-se que tanto ao nível da interação como na aquisição de conhecimentos os resultados são maiores nos grupos heterogêneos.

Verificamos que se existir um equilíbrio entre as aulas no que toca à organização por grupos homogêneos e heterogêneos, haverá melhorias tanto na aprendizagem dos alunos, na motivação quanto às tarefas propostas e na obtenção de aulas ricas e produtivas. Segundo PNEF (2001), a prática de grupos homogêneos ou heterogêneos depende das situações inerentes à prática pedagógica, sendo ambas vantajosas para o processo de ensino e aprendizagem quando bem utilizadas.

No que se refere ao E@D, importa agora salientar a diferença de percepções comparativamente com o modo de ensino presencial na medida em que neste estudo as percepções dos alunos aproximaram-se, significativamente, com as da professora em regime à distância. Não só pela aprendizagem que os alunos adquiriram durante as aulas presenciais após o leccionamento dos conteúdos programáticos mas também, pela disponibilidade de tempo para refletir e pela autoavaliação que estes fizeram durante o ensino à distância. As percepções dos alunos mostraram-se mais enquadradas e coerentes com a percepção da professora face ao nível de aptidão.

Segundo Fitts e Posner (1967), a aprendizagem de uma habilidade passa por três estágios que ocorrem no processo da atenção decorrente da prática. Após um certo período de execução das diversas tarefas propostas, o aluno conseguirá manter uma performance mais estável que depois de muita experiência ele será capaz de desenvolver a habilidade realizando-a com maior consistência.

Para concluir, existem algumas questões que, inevitavelmente surgem com o desenvolvimento de um estudo desta natureza. Como possível estudo futuro fica a seguinte sugestão: Será que o tipo de modalidade (jogos desportivos coletivos e individuais) influencia a auto percepção dos alunos?

4. Conclusão

Com a realização deste estudo, concluímos que as percepções dos alunos face à intervenção pedagógica são importantes e determinantes no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos mesmos, não só porque devem fazer parte integrante do processo mas também, porque auxiliam o professor a reajustar e adaptar a sua prática em função das aprendizagens e da aquisição de conhecimentos.

Importa aqui realçar e não deixar de associar o nível cognitivo de cada aluno, com o seu reconhecimento sobre o nível de desempenho, permitindo-nos definir quais os alunos que necessitam de uma maior intervenção do professor. Os resultados são benéficos para o professor identificar estes alunos e ter em conta na toma das suas decisões didático-pedagógicas futuras, ajustadas às necessidades dos alunos. Por outro lado, o que referimos anteriormente leva-nos à questão da qualidade da avaliação formativa que o professor elaborou, já que os alunos têm expectativas do seu desempenho superiores à realidade, tornando os resultados pertinentes para qualquer ajustamento na avaliação.

Constatamos que existe uma diferença nas percepções dos alunos entre o modo de ensino presencial e o modo de ensino à distância, existindo uma sobrevalorização dos alunos do género feminino em ambas as unidades didáticas, E, por isso, consideramos essencial refletir sobre a forma como são organizadas as aulas, percebendo se o ensino por grupos homogéneos ou heterogéneos se torna mais eficaz ou não. Por isso, consideramos que deve existir um equilíbrio, intercalando de aula para aula, como forma de aumentar a motivação dos alunos menos dotados, aumentando o leque de aprendizagens dos alunos, bem como, diversificando as aulas e a forma de intervir.

Como último ponto a considerar, contrariamente ao modo de ensino presencial verificamos uma aproximação das percepções dos alunos com a percepção da professora no E@D, associada à oportunidade de aprendizagem e treino dos conteúdos após a prática em contexto escola, bem como, de reflexão e autoavaliação acerca do próprio desempenho. Por outro lado, os alunos do género masculino mantiveram-se próximos das percepções da professora, demonstrando noção do próprio nível de aptidão e das suas dificuldades em ambas modalidades.

Concluindo, este estudo que classificámos de experiência pedagógica, apesar das suas limitações, permitiu-nos perceber que a reflexão centrada no aperfeiçoamento da intervenção pedagógica baseada na especificidade do aluno e na diferença associada contribuiu para o melhor desempenho do aluno e conseqüente aumento das habilidades e capacidades.

5. Referências bibliográficas

Borges, M. & Oliveira, E. (2014). *A influência da Diversidade de Conhecimento no Processo de Aprendizagem Colaborativa*. Universidade Federal de Juiz de Fora. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Brasil.

Costa, C. N. S. (2013). *Formação de turmas: homogêneas ou heterogêneas?* – Relatório de Estágio Profissional. Porto: C. Costa. Relatório de Estágio Profissionalizante para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Universidade do Porto, Faculdade de Desporto.

Henrique, José & Januário, C. (s.d). *A competência percebida pelos alunos, as expectativas do professor e o desempenho académico: como se relacionam na disciplina de educação física?* Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana, Portugal.

Henrique, M. (2011). *Diferenciação Pedagógica: da teoria à prática*. Cadernos de Investigação Aplicada, 2011. Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Ladewig, I. (2000). *A importância da atenção na aprendizagem de habilidades motoras*. Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Paraná. São Paulo, supl.3, p 62-71, 2000.

Neves, L. (2002). *Um estudo sobre as relações entre a percepção e as expectativas dos professores e dos alunos e o desempenho em Matemática*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

Pinto, F. (2011). *Diferenciação Pedagógica e Prevenção das Desigualdades Educativas: breve contributo reflexivo*. Cadernos de Investigação Aplicada, 2011. Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Pinto, I. (2010). *Diferenciação Pedagógica na Escola Atual: Da Teoria à Prática. Adequação das Práticas letivas aos diferentes perfis de aprendizagem*. Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Departamento de Ciências e Educação e do Património.

Vieira, M. A. (2013). *A autoavaliação como instrumento de regulação da aprendizagem. Departamento de Educação e Ensino a Distância, Mestrado em Supervisão Pedagógica*.

Os significados atribuídos pelos alunos do Ensino Médio em relação às aulas de Educação Física: *A Educação Física para o adolescente proporciona momento de reconhecimento de seu corpo, por meio dos exercícios, brincadeiras, jogos, entre outras atividades que promovem a sociabilização do aluno (monografias brasil escola)*.

CONCLUSÃO FINAL DO RELATÓRIO

O presente relatório teve como principal intuito refletir e clarificar sobre o caminho percorrido ao longo do ano letivo, durante o Estágio Pedagógico, concluindo com um leque variado de aprendizagens, conhecimentos e instrumentos a colocar em prática. Inicialmente, foram muitos os receios e as preocupações em não conseguirmos ser capazes de estar à altura daquilo que nos era exigido, nomeadamente, no planeamento, na turma, nas aulas, no domínio das matérias, na organização e gestão escolar e, principalmente, na responsabilidade e no compromisso face à comunidade escolar. Desta forma, o sentimento de compromisso face às aprendizagens dos alunos prevaleceu a qualquer sentimento de receio e preocupação, conseguindo refletir acerca das melhores estratégias a implementar com o principal objetivo de criar aulas ricas e produtivas e, essencialmente, ensinar de forma clara e consistente.

Ao longo do EP, percebemos que nada se conquista sem esforço e dedicação, sem empenho e colaboração. Percebemos, também, que os momentos de reflexão e partilha de conhecimentos foram, sem dúvida, determinantes no nosso processo enquanto professores estagiários, contribuindo para o aumento das aprendizagens e ferramentas necessárias e indispensáveis para o nosso futuro enquanto professores de Educação Física. Neste sentido, apesar de ter sido um ano repleto de sacrifícios, esforços e emocionalmente esgotante foi, sem dúvida, das fases em que crescemos substancialmente, tanto a nível profissional como a nível pessoal.

Consideramos crucial realçar os diversos desafios que surgiram ao longo deste percurso, nomeadamente e talvez o mais improvável de acontecer, o aparecimento da pandemia Covid-19, obrigando a toda a comunidade escolar permanecer em isolamento social devido ao plano de emergência, dando continuidade às práticas letivas em regime de ensino à distância. Assim sendo, provou a todos nós que necessitamos de estar preparados para qualquer imprevisto que possa surgir e estarmos suficientemente aptos e capazes de, num contexto novo e desconhecido, agir em conformidade com as nossas responsabilidades e práticas pedagógicas, em função das aprendizagens dos alunos.

Concluindo, terminamos esta aprendizagem com o sentimento de prazer pela intervenção pedagógica, gosto pelo ato de ensinar e com o sentimento de saudade por todos os momentos, experiências, aventuras, preocupações e, principalmente, por todos os intervenientes que tornaram esta formação rica e desafiante. Posto isto, é o nosso dever

continuar a trabalhar, a aprofundar os nossos conhecimentos, desenvolvendo assim as nossas competências enquanto futuros professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bento, J. (1987). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte, LDA. (pp. 19-140).
- Carvalho, L.A.(s.d). *O Ensino da Dança na aula de Educação Física*. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.
- Carvalho, P. (2011). *Relatório Final de Estágio Pedagógico*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciência do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. Coimbra, Portugal.
- Casanova, M. (2015). *A Avaliação como promoção da Aprendizagem dos Alunos*.
- Caseiro, C. & Gebran, R. (2008). *A Avaliação Formativa: Conceção, Práticas e Dificuldades*. V.15, n.º16, (p.4).
- Decreto-Lei n.º.139/2012 de 5 de julho. *Diário da República n.º 129/2012, série I*. Lisboa: Ministérios da Educação.
- Decreto-Lei n.º10-A/2020 de 13 de março. *Diário da República n.º52/2020 – I série*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º14-g/2020 de 13 de abril. *Diário da República n.º72/2020, 2º suplemento – I série*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 20-H/2020 de 14 de maio. *Diário da República n.º94/2020, 2º suplemento – I série*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Diapositivos das Aulas da Unidade Curricular: *Didática de Educação Física I (2018/2019)*. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. Coimbra, Portugal.
- Fernandes, D. (s.d). *Avaliação Sumativa*. Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica. MAIA: Universidade de Lisboa, Instituto de Educação.
- Fortes, S. R. (2005). *Análise de planos de aula dos estagiários da FCDEF – Um estudo comparativo dos elementos dos currículos*. Coimbra: FCDEF.
- Leite, T. (2010). *Planeamento e Conceção da ação de ensinar (1ºed.)*. Aveiro.
- Lewy, A. (1979). *A Avaliação de Currículo*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Ministério da Educação (2001). *Programa Nacional de Educação Física 10º, 11º e 12º anos – Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Moutinho, G. (2012). *A Autoavaliação no processo de ensino-aprendizagem* (Universidade do Porto. Tese de Mestrado na Faculdade de Letras da Universidade do Porto).
- Nobre, P., Fachada, M., & Silva, E. (s.d). *Observatório de Avaliação em Educação Física: Um projeto em construção*. Revista Global de Educación Física y Deporte. Vol.1, nº1 (p.13).

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

Nobre, P. (2019). *Modelo de Alinhamento Curricular em Educação Física – MACEF*. FCDEF-UC.

Quina, J. (2009). A Organização do processo de ensino em Educação Física. (vol. 91). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança (pp. 71-127).

Ribeiro-Silva, E., Fachada, M., & Nobre, P. (2019). *Prática Pedagógica Supervisionada em Educação Física III*. Coimbra: Edição FCDEFUC.

Rodrigues de Araújo, F.M. (2015). *A Avaliação Formativa e o seu impacto na melhoria da aprendizagem* (Universidade de Lisboa. Tese de Doutoramento na Faculdade de Motricidade Humana em Ciências da Educação na Especialidade de Teoria Curricular e Avaliação). Universidade de Lisboa.

Souza, D. (2009). *Os Dilemas do Professor Inicialmente: Reflexões sobre os cursos de formação inicial*. Revista Multidisciplinar da UNIESP, nº8.

APÊNDICES

FICHA BIOGRÁFICA INDIVIDUAL PARA A DISCIPLINA EDUCAÇÃO FÍSICA

Informações Individuais:

- Nome: _____
- Idade: _____
- Data Nascimento: _____
- Número na Turma: _____
- Localidade: _____
- Nome do Encarregado de Educação: _____
- Contato do Encarregado de Educação: _____
- Profissão do Encarregado de Educação: _____

Histórico Desportivo:

- Praticas alguma modalidade desportiva fora da escola?
Sim Não Se sim, qual? _____
- Quantas horas semanais praticas desporto? _____
- Quantos dias treinas por semana? _____

Saúde:

- Sofres de alguma Alergia: Sim Não
Se sim? Ácaros Pólen Outros
- Sofres de alguma destas limitações:
 - Asma
 - Cardiopatias
 - Diabetes
 - Doenças pulmonares
 - Limitações Visuais: Se sim, qual? _____
 - Limitações auditivas
- Foste submetido a algum tipo de cirurgia ou tiveste alguma lesão grave nos últimos 3 anos?
Sim Não Se sim, qual? _____

Hábitos Pessoais:

- Como te deslocas para a escola?

- Carro
 - Autocarro
 - Comboio
 - Bicicleta
 - Outras: _____

- Quanto tempo demoras em média a chegar à escola? _____
- Quantas horas diárias de sono tens? _____
- Quantas refeições diárias fazes? _____
- Habitualmente o que tomas ao pequeno almoço?

Sobre a Educação Física:

- Que classificação obtiveste no ano anterior? _____
- Que modalidade mais gostas de abordar (refere 2)? _____
- Que atividade extra aula mais gostaste de participar?

- O que esperas das aulas e do professor de Educação Física?

Apêndice II – Plano Anual

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|------------------|------------|-------|-------|-------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|----------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|----------|---------|---------|--|----------------------|
| PERÍODO | 1º | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | Natal (18/12 a 5/01) |
| CICLO | 1º | | | | | | | | | | | | 2º | | | | | | | | | | | | |
| UNIDADE DIDÁTICA | Futebol | | | | | | | | | | | | Natação | | | | | | | | | | | | |
| ESPAÇO | Exterior 1 | | | | | | | | | | | | Exterior 2 / Piscina | | | | | | | | | | | | |
| MÊS | Setembro | | | | Outubro | | | | | | | | Novembro | | | | | | | | Dezembro | | | | |
| SEMANA | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | | 5 | | 6 | | 7 | | 8 | | 9 | | 10 | | 11 | | 14 | | |
| DIA | 17 | 18 | 24 | 25 | 1 | 2 | 8 | 9 | 15 | 16 | 22 | 23 | 29 | 30 | 5 | 6 | 12 | 13 | 19 | 20 | 26 | 11 | 17 | | |
| DURAÇÃO | 90' | 100' | 90' | 100' | 90' | 100' | 90' | 100' | 90' | 100' | 90' | 100' | 90' | 100' | 90' | 100' | 90' | 100' | 90' | 100' | 90' | 100' | 90' | | |
| AULA | 1 e 2 | 3 e 4 | 5 e 6 | 7 e 8 | 9 e 10 | 11 e 12 | 13 e 14 | 15 e 16 | 17 e 18 | 19 e 20 | 21 e 22 | 23 e 24 | 25 e 26 | 27 e 28 | 29 e 30 | 31 e 32 | 33 e 34 | 35 e 36 | 37 e 38 | 39 e 40 | 41 e 42 | 51 e 52 | 53 e 54 | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|------------------|------------------|---------|---------|---------|---------|---------|-----------|---------|---------|---------|---------|---------|---------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|--|--|--|--|
| PERÍODO | 2º | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| CICLO | 3º | | | | | | | | | | | | 4º | | | | | | | | | | | |
| UNIDADE DIDÁTICA | Voleibol | | | | | | | | | | | | Dança / Ginástica de Solo | | | | | | | | | | | |
| ESPAÇO | Polidesportivo I | | | | | | | | | | | | Ginásio | | | | | | | | | | | |
| MÊS | Janeiro | | | | | | Fevereiro | | | | | | Março | | | | | | | | | | | |
| SEMANA | 15 | | 16 | | 17 | | 18 | | 19 | | 20 | | 21 | | 22 | | 23 | | 24 | | | | | |
| DIA | 7 | 8 | 14 | 15 | 21 | 22 | 28 | 29 | 4 | 5 | 11 | 12 | 18 | 19 | 3 | 4 | 10 | 11 | 17 | 18 | | | | |
| DURAÇÃO | 90' | 100' | 90' | 100' | 90' | 100' | 90' | 100' | 90' | 100' | 90' | 100' | 90' | 100' | 90' | 100' | 90' | 100' | 90' | 100' | | | | |
| AULA | 55 e 56 | 57 e 58 | 59 e 60 | 61 e 62 | 63 e 64 | 65 e 66 | 67 e 68 | 69 e 70 | 71 e 72 | 73 e 74 | 75 e 76 | 77 e 78 | 79 e 80 | 81 e 82 | 83 e 84 | 85 e 86 | 87 e 88 | 89 e 90 | 91 e 92 | 93 e 94 | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|------------------|---------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----|--|--|
| PERÍODO | 3º | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| CICLO | 5º | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| UNIDADE DIDÁTICA | Badminton | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ESPAÇO | Ensino à Distância - Google Classroom | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| MÊS | Abril | | | | | | Maio | | | | | | Junho | | | | | | | | | | | |
| SEMANA | 26 | | 27 | | 28 | | 29 | | 30 | | 31 | | 32 | | 33 | | 34 | | 35 | | 36 | | | |
| DIA | 14 | 15 | 21 | 22 | 28 | 29 | 5 | 6 | 12 | 13 | 19 | 20 | 26 | 27 | 2 | 3 | 9 | 16 | 17 | 23 | 24 | | | |
| DURAÇÃO | 25' | 25' | 25' | 25' | 25' | 25' | 25' | 25' | 25' | 25' | 25' | 25' | 25' | 25' | 25' | 25' | 25' | 25' | 25' | 25' | 25' | 25' | | |
| AULA | 99 e 100 | 101 e 102 | 103 e 104 | 105 e 106 | 107 e 108 | 109 e 110 | 111 e 112 | 113 e 114 | 115 e 116 | 117 e 118 | 119 e 120 | 121 e 122 | 123 e 124 | 125 e 126 | 127 e 128 | 129 e 130 | 131 e 132 | 133 e 134 | 135 e 136 | 137 e 138 | 139 e 140 | | | |

| |
|------------------------------------------------------------|
| LEGENDA: |
| Fitescola |
| 1º Momento da Semana da Educação Física |
| Decreto Estado de Emergência em Portugal (COVID 19) |

Apêndice III – Extensão de Conteúdos (exemplo)

| Extensão de Conteúdos | | | | | | | | |
|---------------------------------------|----------------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Período | 2º | | | | | | | |
| Ciclo | 4º | | | | | | | |
| Unidade Didática | Ginástica de Solo | | | | | | | |
| Espaço | Ginásio | | | | | | | |
| Mês | Fevereiro | | | Março | | | | |
| Semana | 21 | | 22 | | 23 | | 24 | |
| Dias | 18 | 19 | 3 | 4 | 10 | 11 | 17 | |
| Conteúdos Teóricos | | | | | | | | |
| História da Modalidade | x | x | | | | | | |
| Regras de Segurança | x | x | x | x | x | x | x | x |
| Regulamentos | | | | x | x | x | x | x |
| Arbitragem | | | | | x | x | x | x |
| Conteúdos Técnicos | | | | | | | | |
| Capacidades Motoras | Flexibilidade | A.I | A.I | I | E | C | C | A.S |
| | Força | A.I | A.I | I | E | C | C | A.S |
| Rolamento à frente | | A.I | A.I | I | E | C | C | A.S |
| Rolamento à retaguarda | | A.I | A.I | I | E | C | C | A.S |
| Rolamento à frente com M.I. afastados | | A.I | A.I | I | E | C | C | A.S |
| Roda | | | A.I | A.I | I | E | C | A.S |
| Rodada | | | A.I | A.I | I | E | C | A.S |
| Pino | | | A.I | A.I | I | E | C | A.S |
| Marcha | Clássica | A.I | A.I | I | E | C | C | A.S |
| | Troca o passo | A.I | A.I | I | E | C | C | A.S |
| Saltos | Salto de Gato | A.I | A.I | I | E | C | C | A.S |
| | Salto Tesoura | A.I | A.I | I | E | C | C | A.S |
| | Salto em extensão com meia volta | A.I | A.I | I | E | C | C | A.S |
| | Pirueta | A.I | A.I | I | E | C | C | A.S |
| Equilíbrio | Perna à frente elevada | A.I | A.I | I | E | C | C | A.S |
| | Avião | A.I | A.I | I | E | C | C | A.S |
| | Vela | A.I | A.I | I | E | C | C | A.S |
| | Bandeira | A.I | A.I | I | E | C | C | A.S |
| Flexibilidade | Ponte | | A.I | I | E | C | C | A.S |
| | Espargata | | A.I | I | E | C | C | A.S |
| Sequências | | Nível 1 | Nível 1 | Nível 2 | Nível 2 | Nível 3 | Nível 3 | Nível 4 |

Legenda:
A.I - Avaliação Inicial
I - Introdução
E - Exercitação
C - Consolidação
A.S - Avaliação Sumativa

Escola encerrada por ordem governamental

Apêndice IV – Tabela das grandes opções de planeamento – GOP (exemplo)

| NÍVEL DE APTIDÃO | ALUNOS (constituição do grupo de nível) | Maiores dificuldades detetadas na qualidade de desempenho inicial | PROCESSO/EXTENSÃO DOS CONTEÚDOS | | | | Objetivos qualitativos/critérios de êxito a atingir no final da UD |
|--------------------------------|--------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | ONDE? Local | COMO? Que Estratégias de ensino | | COM QUÊ? Materiais e meios | |
| | | | | Tipo de tarefa, grau de complexidade e tipo de organização | Feedback e estilos de ensino mais adequados | | |
| Avançado Grupo A | - | - Alinhamento dos segmentos corporais; | Ginásio | - Montagem da sequência - Sugestões novas | Feedback: - Interrogatório Estilos de ensino: - Comando - Tarefa - Inclusivo | - Colchões | - Divertir, aproveitar as aulas para aperfeiçoarem a técnica e, de alguma forma, ajudar a professora a melhorar as aulas, auxiliando os colegas e levando para as aulas novas ideias e estratégias de aperfeiçoamento. |
| Elementar Grupo B | - | - Tonicidade do corpo; - Rolamento à retaguarda (terminar com os dois apoios no solo); - Roda (subir a bacia); - Rodada (unir os M.S. em cima); - Realização do pino. | Ginásio | - Estações - Progressões - Diferentes níveis | Feedback: - Descritivo - Interrogatório - Quinestésico Estilos de ensino: - Comando - Tarefa - Inclusivo | - Reuther - Plinto - Colchões de queda - Espaldares | - Aperfeiçoar a técnica e que conseguir reproduzir uma sequência final com qualidade, respeitando sempre as componentes críticas de cada elemento gímico assim como a elegância que cada sequência exige. |
| Introdutório Grupo C | - | - Falta de flexibilidade, noção espacial, equilíbrio, tonicidade do corpo; - Realização dos saltos, principalmente salto em extensão com meia volta e piruetas; - Rolamento à retaguarda sem a ajuda do reuther; - Realização da roda com a bacia elevada; - Realização do pino sem ajuda (falta de força dos M.S.); | Ginásio | - Estações - Progressões - Diferentes níveis - Documentos de apoio em cada estação | Feedback: - Descritivo - Interrogatório - Quinestésico Estilos de ensino: - Comando - Tarefa - Inclusivo | - Reuther - Plinto - Colchões de queda - Espaldares - Banco sueco | - Deixar de ter receio na realização dos elementos e, posteriormente, na execução da sequência final; - Realizar os elementos gímicos respeitando as componentes críticas do mesmo; - Esforçar-se por ser ainda melhor na modalidade. |

Apêndice V – Plano de Aula (exemplo)

| Plano de Aula | | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|-------------------------------------|-----------------------|
| Professor(a): Mafalda Abegoaria | | Data: 04/03/2020 | Hora: 10h30 |
| Ano/Turma: 10º3B | Período: 2º | Local/Espaço: Ginásio | |
| Nº da aula: 83 e 84 | U.D.: Ginástica de Solo | Nº de aula / U.D.: 7 e 8 | Duração da aula: 100' |
| Nº de alunos previstos: 30 | | Estilo de Ensino: Comando e Tarefa. | |
| Função didática: Exercitação. | | | |
| Recursos materiais: Colchões, cones, documentos de apoio. | | | |
| Objetivos da aula: Consolidar os conteúdos teóricos e técnicos abordados ao longo da unidade didática de Ginástica de Solo; exercitar os conteúdos abordados anteriormente: elementos de ligação, rolamento à frente, rolamento à frente com M.I. afastados, rolamento à retaguarda, roda, rodada, pino e a montagem do esquema gímnico final. | | | |
| Sumário: Unidade Didática de Ginástica de Solo; - Desenvolvimento das capacidades motoras; -Consolidação dos conteúdos abordados anteriormente; -Exercitação dos elementos de ligação (saltos, voltas e marchas); rolamentos; roda; rodada; pino. -Reflexão com os alunos acerca do comportamento e empenho nas aulas. | | | |

| Tempo | | Objetivos específicos | Descrição da tarefa / Organização | Componentes Críticas | Critérios de Êxito para o conteúdo | Estratégias / Estilos / Modelos de Ensino |
|----------------------------------|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| T | P | | | | | |
| Parte Inicial da Aula | | | | | | |
| 4' | 4' | Apresentação inicial dos objetivos e conteúdos da aula. | Preleção inicial, com os alunos frente à professora, onde são referidos os conteúdos que vão ser abordados na aula.  | Os alunos em silêncio ouvem, atentamente, as explicações da professora. | O aluno entende quais os objetivos da aula e sabe estar na aula, respeitando a professora. | Colocar os alunos sentados de frente para a professora; Dar instruções apenas quando não houver ruído por parte dos alunos; Utilização do questionamento; |
| Parte Fundamental da Aula | | | | | | |
| 10' | 6' | Aumento da temperatura corporal e ativação dos principais grupos musculares. Preparar as articulações para a prática de Ginástica. ACPA Raciocínio e resolução de problemas, relacionamento interpessoal, conhecimento e domínio do corpo e desenvolvimento pessoal e autonomia. | Realização de voltas em corrida contínua. De seguida, a turma distribui-se pelo espaço e realiza 15 vezes cada exercício, pela seguinte ordem: 1.Jumping Jacks 2.Troca o passo 3.Saltitar 4.Agachamento saltado 5.Afundos 6.Mountain Climbers 7.Prancha alta a tocar no ombro 8.Prancha alta e joelho a tocar no cotovelo 9.Vups | Jumping Jacks  Agachamentos Saltados  Prancha alta  V up  Afundos | O aluno entende os objetivos do exercício de aquecimento; respeita as regras e o tempo estipulado para cada estação e realiza o maior número de repetições no menor tempo possível. O aluno realiza cada exercício exatamente como está nas imagens. | Demonstração. Comando. Tarefa. |

| | | | | | | |
|-----|-----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| | | | |  | | |
| 50' | 40' | <p>Exercitar os diferentes conteúdos abordados nas aulas anteriores: elementos de ligação (marchas, flexibilidade, equilíbrio); rolamento à frente; rolamento à retaguarda e roda.</p> <p>Trabalhar a montagem da sequência final.</p> <p>ACPA</p> <p>Raciocínio e resolução de problemas, relacionamento interpessoal, conhecimento e domínio do corpo e desenvolvimento pessoal e autonomia.</p> | <p>Circuito</p> <p>A turma é dividida por grupos e cada um irá passar por cada estação durante 5 minutos.</p> <p>Cada estação é composta por um dos elementos gímnicos abordados e suas respectivas progressões adequadas a cada nível de desempenho.</p> <p>1ª Estação: <u>Pino</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Espaldar - Colchão - Plinto - c/ ajuda do colega <p>2ª Estação: <u>Roda</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Banco sueco - Plinto - Colchão <p>3ª Estação: <u>Cambalhota à retaguarda</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Reuther - c/ ajuda do colega <p>4ª Estação: <u>Rodada</u></p> <p>5ª Estação: <u>Elementos de Ligação</u></p> <p>6ª Estação:</p> <p>Trabalhar uma sequência à escolha com:</p> <ul style="list-style-type: none"> -1 posição de equilíbrio; -4 elementos gímnicos; -2 saltos; -1 posição de flexibilidade <p>Elementos de Ligação:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Perna à frente elevada; -Avião -Vela -Bandeira -Ponte -Espargata -Salto em extensão -Salto em extensão com meia volta | <p>Rolamento à frente</p> <p>Mãos no solo à largura dos ombros; encostar o queixo ao peito; fletir os M.I. sobre o tronco e encostar os joelhos ao peito; Fechar o corpo sobre si; Elevação da bacia; Repulsão das mãos sobre o solo na parte final do movimento;</p> <p>Rolamento à frente com M.I. afastados</p> <p>Mãos no solo à largura dos ombros; Forte impulsão dos M.I.; Apoio das mãos longe afastado dos pés; M..I. estendidos, afastando apenas no final do movimento; Flexão do tronco à frente e repulsão dos M.S. na zona interior dos M.I..</p> <p>Rolamento à retaguarda</p> <p>M.I. fletidos sobre o tronco; Queixo ao peito; Mãos no solo à largura dos ombros e viradas para a frente; Corpo fechado sobre si; Repulsão das mãos no momento final do movimento sem tocar com a cabeça no chão.</p> <p>Roda</p> <p>Elevação e passo com o M.I. que vai servir de impulsão com elevação simultânea dos braços; lançamento enérgico da perna livre; Apoio alternado das mãos no solo na mesma linha de movimento; Passagem do corpo em extensão; Afastamento dos M.I.; Fixação da zona da bacia;</p> <p>Avião</p> <p>M.I. e completa extensão; Grande afastamento dos M.I.; Tronco paralelo ao solo; M.S. em extensão, no prolongamento do tronco; Ligeira inclinação do tronco à frente; Cabeça levantada e olhar dirigido em frente;</p> <p>Ponte</p> <p>M.S. e M.I. em completa extensão; Palmas da mão direcionadas para a frente e totalmente apoiadas no solo; Elevação da bacia; Estender completamente os M.I. e colocar os ombros numa linha perpendicular ao apoio das mãos no solo;</p> <p>Rolamento à retaguarda com M.I. afastados</p> <p>Flexão do tronco sobre os M.I. e o queixo no peito; Mãos apoiadas no solo à largura dos</p> | <p>O aluno entende os objetivos do exercício;</p> <p>O aluno executa cada elemento gímnico tal como a professora demonstrou (corporal/figuras/gestual).</p> <p>O aluno esforça-se por cumprir os objetivos.</p> <p>O aluno realiza cada elemento gímnico corretamente.</p> | <p>Comando.</p> <p>Fazer filas.</p> <p>Demonstração.</p> |

| | | | | | | |
|----------------------------|-----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| | | | <p>-Salto de gato -Salto tesoura -Pirueta -Carpa</p> <p>Elementos Gímnicos: -Rolamento à frente -Rolamento à frente com M.I. afastados -Rolamento à retaguarda -Roda -Rodada -Pino</p> | <p>ombros e direcionados para a frente; Fechar o corpo sobre si; Repulsão das mãos sobre o solo de forma a passar a cabeça sem tocar no colchão;</p> <p>Elementos de Ligação Segmentos corporais alinhados; Tonicidade geral; Cabeça levantada; Olhar em frente; Continuidade e fluidez no movimento (ritmo); Amplitude de cada gesto, segurança e precisão nos pequenos movimentos.</p> | | |
| 70' | 20' | <p>Exercitar os conteúdos abordados anteriormente e trabalhar nas sequências finais.</p> <p>ACPA Raciocínio e resolução de problemas, relacionamento interpessoal, conhecimento e domínio do corpo e desenvolvimento pessoal e autonomia.</p> | <p>A turma será dividida em dois grupos. Os primeiros 4 alunos irão apresentar a sua sequência para, no final, ouvirem com atenção as opiniões e os feedbacks dos colegas que estiveram a observar. Quando todos os colegas do primeiro grupo terminarem, trocam de funções. No final, será feita uma breve reflexão sobre as prestações e possíveis propostas de melhoria.</p> | (apresentado anteriormente) | <p>O aluno entende os objetivos do exercício; O aluno executa cada elemento gímico tal como a professora demonstrou (corporal/figuras/gestual). O aluno esforça-se por cumprir os objetivos. O aluno realiza cada elemento gímico corretamente.</p> | |
| Parte Final da Aula | | | | | | |
| 85' | 5' | <p>Retorno à calma e reflexão com os alunos sobre a aula.</p> | <p>Realização de alongamentos. Breve esclarecimento de possíveis dúvidas.</p> | <p>Os alunos em silêncio executam os alongamentos e tiram possíveis dúvidas que tenham.</p> | <p>O aluno será capaz de identificar os objetivos da aula e expor as suas dúvidas.</p> | |

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

Para o exercício de aquecimento, optei por realizar as voltas ao espaço em corrida e o circuito com exercícios de força. Estes exercícios têm como objetivo aumentar a temperatura corporal e ativar os principais grupos musculares, preparando as articulações para a prática de Ginástica. A força é constantemente solicitada na prática da ginástica e se tornarmos o treino da mesma como uma rotina, os alunos conseguirão evoluir de forma significativamente no que toca aos conteúdos abordados.

Para o primeiro exercício da parte fundamental, optei por realizar em circuito com 6 estações. Cada estação é composta por um elemento gímico ou pelos diversos elementos de ligação onde o objetivo é manter os alunos durante 5 minutos a trabalhar no mesmo elemento, adequando cada um ao nível de desempenho dos alunos com as respetivas progressões de ensino. Haverá uma estação direcionada para o trabalho da montagem da sequência gímica final onde, no final da aula, terão a oportunidade de mostrar aos colegas e à professora, seguindo de uma reflexão e possíveis estratégias de melhorias. Na ginástica de solo, existem diversos níveis e formas de ajudar o aluno a aprender e, na minha turma, existem alunos com grandes dificuldades. Para tal, é necessário criar estratégias e formas de abordar os conteúdos de maneira adequada ao nível e ao medo de cada um na modalidade. Neste sentido, em cada estação, existirão diversas progressões e formas de alcançar o objetivo, adequadas a cada aluno, às suas dificuldades, aos receios, aos traumas e às suas capacidades. Neste exercício, existirão duas estações muito importantes em que os alunos terão a oportunidade de trabalhar todos os elementos de ligação para na seguinte estação conseguirem criar uma sequência para, posteriormente, demonstrarem aos colegas.

Para o final, com os colchões todos unidos, cada aluno irá realizar a sequência que esteve a preparar e ouvir atentamente as opiniões dos colegas. O momento de partilha de ideias e de autorreflexão acerca da própria prestação foi muito gratificante não só para o aumento das aprendizagens dos alunos mas, também, para a aquisição de competências essenciais, nomeadamente, o espírito crítico e criativo.

Apêndice VI – Grelha de Avaliação Inicial do Grupo Disciplinar



ESCOLA SECUNDÁRIA DE AVELAR BROTERO FICHA DE AVALIAÇÃO INICIAL DE NATAÇÃO



| | | Nível de Jogo | | | | Ano: 10 ^o | Turma: B | Data: 18 / 09 / 2019 |
|-----|------|---------------|----|----|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|----------------------|
| N.º | Nome | 1 | 2 | 3 | 4 | Critérios de Avaliação | | |
| | | 9 | 10 | 14 | 17 | | | |
| | | 9 | 13 | 16 | 20 | | | |
| 1 | | | | | | Nível 1 Ataque Com bola – Não domina a bola, não a mantém à sua mercê para iniciar outras acções como passe ou drible; Sem bola – Não se desmarca para oferecer linhas de passe, contribui para a aglomeração do jogo; Defesa - Não se enquadra defensivamente entre a bola e a sua baliza; - Ao deslocar-se no espaço perde a noção da sua posição em relação à bola e baliza que defende; - <u>Na baliza</u> – Recusa-se a ser GR. | | |
| 2 | | | | | | | | |
| 3 | | | | | | | | |
| 4 | | | | | | | | |
| 5 | | | | | | Nível 2 Ataque Com bola – Domina a bola no primeiro contacto mas depois não dá seguimento às acções atacantes, perdendo-a facilmente; Sem bola – Desmarca-se para longe da bola mas sem criar linhas de passe viáveis, com movimentações que não respondem às necessidades do colega com bola; Defesa - Não pressiona o adversário com bola, deixando-se ultrapassar facilmente e permitindo o desequilíbrio defensivo; - <u>Na baliza</u> – Não sabe enquadrar-se com o posicionamento da bola. | | |
| 6 | | | | | | | | |
| 7 | | | | | | | | |
| 8 | | | | | | | | |
| 9 | | | | | | Nível 3 Ataque Com bola – Recorre com êxito a todas as acções técnicas mas não se desfaz da bola com êxito, perdendo-a regularmente não alcançando a fase de finalização; Sem bola – As suas desmarcações são apenas movimentos de afastamento à bola (largura/profundidade) nunca de aproximação; Defesa - Pressiona o adversário com bola mas não baixa para aproximar as linhas defensivas, permitindo a criação de espaço ou de superioridade atacante nas suas costas que poderá conduzir à finalização do ataque; - <u>Na baliza</u> – Enquadra-se defensivamente com o esférico mas não orienta as acções dos seus colegas nem inicia acções de ataque. | | |
| 10 | | | | | | | | |
| 11 | | | | | | | | |
| 12 | | | | | | | | |
| 13 | | | | | | Nível 4 Ataque Com bola – Explora os 3 corredores de jogo para desequilibrar a defesa adversária e finaliza com êxito através de remate ou cabeceamento; Sem bola – Desmarca-se em apoio ou ruptura, criando espaço para receber a bola e finalizar ou para permitir a progressão do seu colega com bola. Defesa - Enquadra-se bem defensivamente para fechar linhas de passe, aproximar as linhas defensivas, pressionar o adversário e recuperar o esférico ou impedir a sua finalização. - <u>Na baliza</u> – Enquadra-se defensivamente com o esférico, orienta as acções dos seus colegas e inicia acções de ataque, dentro ou fora da sua área específica. | | |
| 14 | | | | | | | | |
| 15 | | | | | | | | |
| 16 | | | | | | | | |
| 17 | | | | | | Objectivo (cumprir as pontas anteriores e adicionalmente,...) Ataque Com bola – Utilizar todas as acções técnicas e táticas que possibilitem iniciar o ataque, criar situações de finalização e finalizar sem perder a posse de bola; Sem bola – Permitir a progressão do ataque através de movimentos de afastamento ou aproximação que possibilitem sempre a superioridade do ataque e provoquem o desequilíbrio defensivo; Defesa - Manter o equilíbrio defensivo, cooperando na criação de um bloco defensivo coeso/baixo, que se orienta para a bola e pressiona os seus portadores, mantendo sempre o equilíbrio defensivo e impedindo a finalização; - <u>Na baliza</u> – Orientar as acções dos colegas e dar início a acções atacantes através de passes com a mão ou pé. | | |
| 18 | | | | | | | | |
| 19 | | | | | | | | |
| 20 | | | | | | | | |
| 21 | | | | | | Objectivo (cumprir as pontas anteriores e adicionalmente,...) Ataque - Cumprir todos os princípios de jogo ofensivos, através do desenvolvimento das acções táticas e recorrendo aos gestos técnicos adequados. Defesa - Cumprir todos os princípios de jogo defensivos, através do desenvolvimento das acções táticas e recorrendo aos gestos técnicos adequados. - <u>Na baliza</u> – Colaborar em acções de jogo fora da sua área específica, jogando com os pés. | | |
| 22 | | | | | | | | |
| 23 | | | | | | | | |
| 24 | | | | | | | | |
| 25 | | | | | | Objectivo (cumprir as pontas anteriores e adicionalmente,...) Ataque - Cumprir todos os princípios de jogo ofensivos, através do desenvolvimento das acções táticas e recorrendo aos gestos técnicos adequados. Defesa - Cumprir todos os princípios de jogo defensivos, através do desenvolvimento das acções táticas e recorrendo aos gestos técnicos adequados. - <u>Na baliza</u> – Colaborar em acções de jogo fora da sua área específica, jogando com os pés. | | |
| 26 | | | | | | | | |
| 27 | | | | | | | | |
| 28 | | | | | | | | |
| 29 | | | | | | Objectivo (cumprir as pontas anteriores e adicionalmente,...) Ataque - Cumprir todos os princípios de jogo ofensivos, através do desenvolvimento das acções táticas e recorrendo aos gestos técnicos adequados. Defesa - Cumprir todos os princípios de jogo defensivos, através do desenvolvimento das acções táticas e recorrendo aos gestos técnicos adequados. - <u>Na baliza</u> – Colaborar em acções de jogo fora da sua área específica, jogando com os pés. | | |
| 30 | | | | | | | | |
| 31 | | | | | | | | |

Apêndice IX – Grelha da Avaliação Intercalar

Avaliação Intercalar Educação Física - CCH



| |
|--------|
| Nome: |
| Turma: |
| Nº: |

| AVALIAÇÃO INTERCALAR | | | | | |
|-----------------------------------------------|-------------------------------|-----------------|----------------------------------|--------------------------|----------------------------|
| Saber estar | Discordo completamente | Discordo | Nem concordo nem discordo | Concordo em parte | Concordo plenamente |
| Sou assíduo(a) e pontual. | | | | | |
| Sou bem comportado(a). | | | | | |
| Respeito o meu professor e os meus colegas. | | | | | |
| Estou com atenção quando o professor fala. | | | | | |
| Esforço-me para atingir os objetivos da aula. | | | | | |
| Tenho que me esforçar mais para melhorar. | | | | | |

Apêndice XI – Ficha de Autoavaliação



Escola Secundária Avelar Brotero
Ano Letivo 2019/2020

Avaliação Intercalar Educação Física - CCH

| |
|--------|
| Nome: |
| Turma: |
| Nº: |

| AUTO-AVALIAÇÃO | | | | | |
|---------------------------------------------|------------------------|----------|---------------------------|-------------------|---------------------|
| Saber estar | Discordo completamente | Discordo | Nem concordo nem discordo | Concordo em parte | Concordo plenamente |
| Sou assíduo(a) e pontual. | | | | | |
| Sou bem comportado(a). | | | | | |
| Respeito o meu professor e os meus colegas. | | | | | |
| Cumpro com todas as regras. | | | | | |
| Sou participativo(a) | | | | | |
| Sou empenhado(a) e organizado(a) | | | | | |

Apêndice XII – Critérios de Avaliação

| Domínios | Objetivos a atingir/Competências a avaliar | Peso % | |
|-------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|-----|
| Saber Estar | 1)Empenho | 1 | 10% |
| | 2)Responsabilidade | 5 | |
| | 3)Relações Interpessoais | 3 | |
| | 4)Autonomia | 1 | |
| Saber Fazer (no contexto de cada unidade didática) | SABER FAZER 1)Capacidades coordenativas e condicionais da modalidade 2)Elementos técnicos fundamentais 3)Comportamento tático 4)Persistência na realização das tarefas (15%) SABER Aquisição de conhecimentos sobre as diferentes Unidades Didáticas (objetivos, regras, técnica e tática), avaliadas através da sua aplicação a prática das UD lecionadas. | 85 | 90% |
| | | 5 | |

| Saberes/Níveis | 0/4 | 5/9 | 10/13 | 14/17 | 18/20 | Carga percentual |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|----------------------|-----------------|----------------------|----------------------|------------------|
| Empenho (atenção, interesse, intervenções nas aulas, realização das tarefas propostas) | Raramente 0 | Poucas vezes 0,25 | Às vezes 0,5 | Muitas vezes 0,75 | Sempre corretas 1 | 1% |
| Responsabilidade (assiduidade e pontualidade) | 0 (4 faltas) | 0,5 (3 faltas) | 1 (2 faltas) | 1,5 (1 falta) | 2 (0 faltas) | 5% |
| Relações interpessoais | Raramente 0 | Poucas vezes 0,25 | Às vezes 0,5 | Muitas vezes 0,75 | Sempre corretas 1 | 3% |
| Autonomia | Raramente 0 | Poucas vezes 0,25 | Às vezes 0,5 | Muitas vezes 0,75 | Sempre corretas 1 | 1% |

| Saberes/Níveis | | 0/4 | 5/9 | 10/13 | 14/17 | 18/20 | Carga percentual |
|--------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|--------------------------|----------------------------|-------------------------------|--------------------------|------------------|
| Saber | Aquisição de conhecimentos sobre as diferentes Unidades Didáticas (objetivos, regras, técnica e tática). | Não consegue adquirir | Com muita dificuldade | Com alguma dificuldade | Com facilidade | Sem qualquer dificuldade | 15% |
| Saber Fazer | Capacidades coordenativas e condicionais da modalidade | Não evoluiu | Evoluiu muito pouco | Evoluiu pouco | Evoluiu | Evoluiu bastante | 70% |
| | Elementos técnicos fundamentais Comportamento tático | Não executa | Dificuldades na execução | Executa com algumas falhas | Executa com falhas ocasionais | Executa corretamente | |
| | Persistência na realização das tarefas | Raramente | Poucas vezes | Com alguma frequência | Com muita frequência | Sempre | 15% |

Apêndice XIII – Critérios de Avaliação Alunos com atestado médico

| Indicadores de qualidade | Critérios de avaliação | Descritores (assinalar com um x as referências/comportamentos atingidos) | Pontos a atribuir |
|---------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|
| Aspetos formais | Apresentação e organização (__ pontos) | Apresentação adequada, permitindo consulta fácil | |
| | | Índice temático, com categorias e subcategorias | |
| | | Temas apresentados por secções organizadas e identificadas | |
| | Índice temático (__ pontos) | Inclui toda a massa documental obrigatória. | |
| | | Inclui documentação válida e pertinente, seleccionada pelo próprio. | |
| | | Apresenta boa estrutura lógica. | |
| | Correção linguística e terminologia (__ pontos) | Escreve sem erros ortográficos. | |
| | | Organiza correctamente o seu discurso. | |
| | | Recorre à terminologia específica da área de formação. | |
| | Documentos apresentados (__ pontos) | Os documentos apresentados são válidos, tendo em conta os objetivos da formação. | |
| | | Justifica com adequação a escolha dos documentos apresentados. | |
| | | Todos os documentos são datados. | |
| Qualidade e evolução do processo | Documentos reflexivos (__ pontos) | Apresenta reflexões críticas visando os temas e os trabalhos desenvolvidos. | |
| | | A reflexão apresenta qualidade e capacidade crítica, tendo em conta os seus propósitos, significados e contexto. | |
| | | A reflexão é transversal, isto é, apresenta referências de aprendizagem no domínio de vários módulos de formação. | |
| | Evidências que demonstrem acompanhamento regular do processo de formação (__ pontos) | Apresenta o resultado dos trabalhos/tarefas solicitadas pelos formadores. | |
| | | Apresenta registos, críticas e opiniões acerca do processo de formação. | |
| | | Os elementos são produzidos de forma regular, a partir de situações significativas de aprendizagem. | |
| Qualidades do aluno | Responsabilidade (__ pontos) | Apresenta todas as tarefas obrigatórias. | |
| | | Aceita e cumpre as regras de trabalho. | |
| | | Cumpre os prazos. | |
| | Perseverança (__ pontos) | Revela empenho. | |
| | | Procura superar as dificuldades. | |
| | | Conclui todas as tarefas. | |
| | Autonomia (__ pontos) | Procura de forma autónoma fontes de informação. | |
| | | É autónomo na execução e produção documental. | |
| | | É autocrítico em relação ao seu desempenho e reconhece as suas necessidades. | |
| | Autoavaliação (__ pontos) | Avalia o seu desempenho no processo de formação. | |
| Apresenta espírito autocrítico. | | | |
| Identifica os pontos fortes e fracos. | | | |
| SOMA | _____ PONTOS | | |

Cumprir de 0 a 1 descritores em cada um dos critérios de avaliação: somar (-1) ponto
 Cumprir 2 descritores em cada um dos critérios de avaliação: somar (+1) pontos
 Cumprir 3 descritores em cada um dos critérios de avaliação: somar (+2) pontos

Apêndice XIV – Ficha Relatório de Aula para alunos com atestado médico

Relatório da Aula



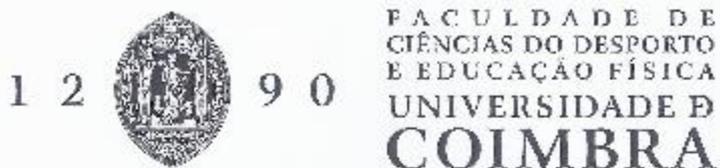
| | | |
|----------------------------------------------------|-----|-------|
| Nome: | | |
| Turma: | Nº: | Data: |
| Modalidade: | | |
| Razão pela qual não participo na aula: | | |
| Relatório da aula (o que observei durante a aula): | | |
| Observações: | | |

ANEXOS





Anexo II - Conferência sobre o tema: *Nuevas Competencias Docentes del Profesorado de Educación Física*, proferida pelo Prof. Doutor António Fraile



DECLARAÇÃO

Declaramos que Mafalda Abeggoaria assistiu à conferência sobre o tema: *Nuevas Competencias Docentes del Profesorado de Educación Física*, proferida pelo Prof. Doutor António Fraile, da Universidad de Valladolid.

Coimbra, 06 de novembro de 2019

A Coordenadora do MEE-EBS



(Prof.ª Doutora Elsa Maria Ferro Ribeiro da Silva)

CERTIFICADO DE ORGANIZAÇÃO

IX Oficina de Ideias em Educação Física

Certifica-se que Mafalda Abegoaria organizou este evento, juntamente com os restantes elementos do Núcleo de Estágio Pedagógico em Educação Física da Escola Secundária de Avelar Brotero, no âmbito da unidade curricular de Estágio Pedagógico, do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, sob o tema “*A Avaliação como meio de Ensino*”.

O Diretor da FCDEF-UC

O Diretor da ESAB

(Prof. Doutor José Pedro Ferreira)

Coimbra, 29 de Abril de 2020

CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO

IX Oficina de Ideias em Educação Física

Certifica-se que Mafalda Abegoaria esteve presente neste evento, realizado pelo Núcleo de Estágio Pedagógico em Educação Física da Escola Secundária Avelar de Brotero, no âmbito da unidade curricular de Estágio Pedagógico, do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, sob o tema “A Avaliação como meio de ensino”.

O Diretor da FCDEF-UC

O Diretor da ESAB

(Prof. Doutor José Pedro Ferreira)

Coimbra, 29 de Abril de 2020

