

1 2 9 0



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Manuel José Miragaia Sousa

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA
ESCOLA SECUNDÁRIA DE AVELAR BROTERO**

TURMA DO 12º 3A NO ANO LETIVO DE 2019/2020

A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA:
ESTUDO COMPARATIVO DA PERSPETIVA DO PROFESSOR, DO ALUNO E DO
PROFESSOR ORIENTADOR

**Relatório de Estágio 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 Ciências do Desporto e Educação
Física da Universidade de Coimbra**

Coimbra, junho de 2020

Manuel José Miragaia Sousa

2018268597

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO, DESENVOLVIDO NA ESCOLA
SECUNDÁRIA DE AVELAR BROTERO, JUNTO DA TURMA DO 12º3A, NO ANO
LETIVO DE 2019/2020

**“A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO
FÍSICA: ESTUDO COMPARATIVO DA PERSPETIVA DO PROFESSOR, DO
ALUNO E DO PROFESSOR-ORIENTADOR”**

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

Orientadora: Professora Doutora Elsa Silva

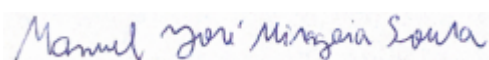
**Coimbra
2020**

Esta obra deve ser citada como:

Sousa, M. (2020). *Relatório de estágio pedagógico, desenvolvido na Escola Secundária de Avelar Brotero, junto da turma do 12º3A, no ano letivo de 2019/2020.*

Relatório Final de Estágio do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Manuel José Miragaia Sousa, aluno nº 2018268597 do MEEFEBS da FCDEF-UC, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no artigo nº 27-A, da secção V, do Regulamento Pedagógico da UC - Regulamento 321/2013, de 23 de agosto de 2013, alterado pelo Regulamento nº 400/2019, de 6 de maio.



Coimbra, 28 de junho de 2020

AGRADECIMENTOS

Atingir esta etapa na minha vida seria impossível sem primeiramente sonhar. O sonho, ainda que por si só seja insuficiente, é o primeiro grande passo para o sucesso. Para além do sonho e da minha motivação intrínseca, existiram várias pessoas que foram fundamentais no meu progresso, tendo participado no meu longo percurso académico, querendo aproveitar este espaço para apresentar os meus agradecimentos.

Inicialmente, agradecer à minha família, mãe e pai, pelo apoio moral que me deram, por acreditarem nas minhas capacidades e por me motivarem ininterruptamente a seguir os meus sonhos.

Aos meus amigos, por todas as palavras de incentivo e momentos de desabafo que me proporcionaram durante o ano letivo.

À Associação Académica de Coimbra / OAF e respetivos membros integrantes com que tive a oportunidade de privar diariamente, pois foram fundamentais no meu processo formativo, fornecendo-me competências essenciais no meu crescimento enquanto líder de grupos, para além de todas as competências adquiridas relacionadas com o planeamento e a gestão.

Aos meus orientadores Prof.^a Doutora Elsa Silva e Professor Mestre António Miranda, pelo conhecimento que diariamente me transmitiram, assumindo-se como pilares fundamentais responsáveis pelas magníficas experiências vivenciadas no decorrer do estágio.

Às minhas colegas estagiárias, Carolina Dias, Joana Gonçalves e Mafalda Abegoaria, pelos momentos de partilha realizados durante as reuniões, onde discutíamos as melhores estratégias de forma a melhorarmos a nossa intervenção pedagógica.

Ao diretor da Escola Secundária de Avelar Brotero e a toda a comunidade escolar, pela simpatia e capacidade de inclusão que revelaram ao longo de todo o estágio, permitindo uma rápida familiarização com as rotinas escolares.

Por fim, agradecer à minha turma, que me proporcionou experiências desafiantes e ao mesmo tempo motivadoras, tendo demonstrado uma postura respeitosa e dedicada, que irei recordar como a minha primeira turma.

A todos vós, o meu e muito sincero obrigado!

“Na construção do nosso conhecimento, os livros são os tijolos e os professores são os pedreiros.”

Jonathan Fonseca Fogo

RESUMO

O presente relatório revela o processo de trabalho desenvolvido no decorrer do Estágio Pedagógico, culminando numa aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo da nossa formação académica, sendo desta vez aplicado num contexto de prática real da Educação Física supervisionada, onde adquirimos conhecimentos teóricos e práticos que nos irão possibilitar ser futuros docentes na área da Educação Física capacitados, representando assim a 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, sendo que o mesmo foi desenvolvido na Escola Secundária de Avelar Brotero, junto da turma 3A do 12º ano de escolaridade do curso Científico-Humanístico da área de Economia, no decorrer do ano letivo de 2019/2020.

O seguinte documento tem como objetivo refletir e expor todas as intenções e decisões tomadas ao longo do Estágio Pedagógico, sendo elas positivas ou negativas, descrevendo as fases de planeamento, realização e avaliação das práticas, seguindo o objetivo de conseguir aumentar e desenvolver as competências dos nossos alunos, apresentando a melhor qualidade no processo de ensino e aprendizagem possível.

Assim sendo, este documento apresenta três capítulos relacionados com contextos diferentes. O primeiro capítulo consiste na caracterização do contexto da prática pedagógica, envolvendo a escola, os alunos e ainda os professores. O segundo capítulo está dividido em 4 áreas: as atividades de ensino e aprendizagem, as atividades de gestão e organização escolar, os projetos e parcerias educativas e ainda a atitude ético-profissional. O terceiro e último capítulo será dedicado ao estudo de investigação, desenvolvido no decurso do ano letivo, acerca da perceção dos alunos, professor-estagiário e professor-orientador sobre a nossa intervenção pedagógica.

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

ABSTRACT

This report reveals the work process developed during the Teacher Training, culminating in an application of the knowledge acquired throughout our academic training, this time being applied in a context of real supervised Physical Education practice, where we acquire theoretical and practical knowledge that will enable future teachers in the area of Physical Education to be trained, thus representing the completion of the Master in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education at the Faculty of Sport Sciences and Physical Education at the University of Coimbra, the same being developed at the School Secondary school of Avelar Brotero, with class 3A of the 12th year of schooling of the Scientific-Humanistic course in the field of Economics, during the academic year 2019/2020.

The following document aims to reflect and expose all intentions and decisions taken during the Teacher Training, whether positive or negative, describing the stages of planning, carrying out and evaluating practices, following the objective of being able to increase and develop the skills of the students. our students, presenting the best quality in the teaching and learning process possible.

Therefore, this document presents three chapters related to different contexts. The first chapter consists of characterizing the context of the pedagogical practice, involving the school, the students and even the teachers. The second chapter is divided into 4 areas: teaching and learning activities, school management and organization activities, educational projects and partnerships and also the ethical-professional attitude. The third and last chapter will be dedicated to the research study, developed throughout the school year, about the perception of students, teacher-trainee and teacher-advisor about our pedagogical intervention.

Keywords: *Physical Education; Teacher Training; Reflection; Perception; Pedagogical Intervention.*

SUMÁRIO

RESUMO	vi
ABSTRACT	vii
INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA	15
1. Expetativas iniciais	15
2. Caraterização do contexto.....	16
2.1. A escola.....	16
2.2. Grupo disciplinar de Educação Física.....	17
2.3. Núcleo de Estágio.....	18
2.4. Turma 12º3A	18
CAPÍTULO 2 – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA	20
1. Planeamento.....	20
1.1. Plano anual	21
1.2. Unidades Didáticas.....	24
1.3. Plano de aula	27
2. Realização.....	30
2.1. Intervenção pedagógica.....	30
2.1.1. Instrução	30
2.1.2. Gestão.....	33
2.1.3. Clima e Disciplina.....	35
2.2. Reajustamento, Estratégias e Opções.....	37
3. Avaliação	39
3.1. Avaliação Formativa Inicial	39
3.2. Avaliação Formativa Processual	42
3.3. Avaliação Sumativa.....	44
3.4. Autoavaliação.....	45
4. Questões Dilemáticas.....	46
5. Ensino à Distância	48
Área 2 – Atividades de organização e gestão escolar.....	50
Área 3 – Projetos e parcerias educativas	52
Área 4 – Atitude ético-profissional	54
CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DO TEMA PROBLEMA.....	56
1. Introdução	57

2. Metodologia	60
2.1. Participantes	61
2.2. Instrumentos e procedimentos.....	61
2.3. Tratamento de dados	62
3. Resultados	63
3.1. Resultados por dimensão.....	63
3.2. Resultados gerais.....	68
4. Discussão de resultados	70
5. Conclusão.....	72
6. Referências Bibliográficas	73
CONCLUSÃO.....	75
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	77
APÊNDICES	79
ANEXOS	110

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Mapa de Ocupação das instalações desportivas	24
Tabela 2 – Distribuição das Unidades Didáticas da Turma.....	24
Tabela 3 – Caracterização da Amostra - Alunos	62
Tabela 4 – Médias relativas à Dimensão Instrução	64
Tabela 5 – Médias relativas à Dimensão Planeamento e Organização	65
Tabela 6 – Médias relativas à Dimensão Relação Pedagógica.....	66
Tabela 7 – Médias relativas à Dimensão Disciplina.....	67
Tabela 8 – Médias relativas à Dimensão Avaliação.....	68
Tabela 9 – Médias relativas à aplicação dos questionários	69

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice I – “Ficha Biográfica Individual Para a Disciplina de Educação Física”	81
Apêndice II – Planeamento Anual	83
Apêndice III – Planeamento de Unidade Didática (Exemplo)	84
Apêndice IV – Tabela GOP “Grandes Opções do Planeamento” (Exemplo)	85
Apêndice V – Plano de Aula (Exemplo)	86
Apêndice VI – Relatório de Aula (Exemplo)	90
Apêndice VII – Folha de Pontualidade.....	91
Apêndice VIII – Ficha de Avaliação Inicial (Exemplo).....	92
Apêndice IX – Ficha de Avaliação Formativa Processual (Exemplo)	93
Apêndice X – Ficha de Avaliação Intercalar	94
Apêndice XI – Ficha de Avaliação Sumativa (Exemplo).....	95
Apêndice XII – Parâmetros, Indicadores e Descritores de Avaliação (Exemplo).....	97
Apêndice XIII – Quadro Competitivo (Exemplo).....	99
Apêndice XIV – Ficheiro Anual de Turma (Exemplo)	101
Apêndice XV – Total de Respostas dos Alunos.....	102
Apêndice XVI – Total de Respostas do Professor Estagiário	104
Apêndice XVII – Total de Respostas do Professor Cooperante.....	106
Apêndice XVIII – Respostas dos Alunos com Dados Estatísticos.....	108

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 – Diploma de Organização do Corta Mato Escolar - 2019/2020.....	112
Anexo 2 – Certificado de Organização da Oficina de Ideias IX	113
Anexo 3 – Certificado de Participação na Oficina de Ideias IX.....	114

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio surge no âmbito da Unidade Curricular Estágio Pedagógico, inserida no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, referente ao ano letivo de 2019/2020.

O Estágio Pedagógico é essencial na transmissão de experiências fundamentais na formação de um futuro professor, podendo aplicar na prática os conhecimentos adquiridos ao longo da formação académica, permitindo que os estagiários entrem em contacto com contextos reais de ensino, lecionando a disciplina de Educação Física ao comando de uma turma atribuída, sobre o controlo supervisionado de um professor experiente.

O Estágio Pedagógico foi realizado durante o ano letivo de 2019/2020, tendo sido desenvolvido na Escola Secundária de Avelar Brotero, acompanhando a turma do 12^o3A do curso Científico-Humanístico da área de Economia, sob orientação e supervisão do Professor cooperante Mestre António Miranda e da Prof.^a Doutora Elsa Ribeiro Silva, respetivamente. Simboliza o encerramento de um ciclo de formação pedagógica na área da Educação Física, sendo ainda uma transição entre o papel de aluno para o papel de professor.

Este documento visa descrever e refletir acerca das práticas e estratégias adotadas ao longo do ano letivo, detalhando os aspetos mais positivos e negativos que marcaram a nossa primeira experiência enquanto professores de Educação Física, admitindo que todas as decisões tomadas durante o estágio tiveram como grande objetivo a procura de um processo de ensino-aprendizagem o mais adaptado e cuidado, em função da realidade da turma que tivemos a oportunidade de orientar, acreditando que essas decisões contribuíram também para um enriquecimento das nossas competências enquanto futuros docentes na área da Educação Física.

O Relatório de Estágio apresenta-se estruturado com uma divisão em três grandes capítulos, o primeiro pauta-se pela contextualização da prática desenvolvida, o segundo será dedicado a uma análise reflexiva sobre a prática pedagógica e o terceiro e último capítulo será destinado ao aprofundamento sobre o tema/problema que desenvolvemos ao longo do ano letivo, onde abordámos o tema “*A intervenção pedagógica do professor*”

de Educação Física: Estudo comparativo da perspectiva do professor, do aluno e do professor-orientador”.

CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

1. Expetativas iniciais

As expectativas iniciais, traçadas na fase inaugural do Estágio Pedagógico, foram essenciais de forma a que possa ser realizada uma comparação entre essas mesmas expetativas com o que de facto aconteceu em contexto real, tendo sido criadas expetativas ambiciosas, procurando um grande objetivo final centrado na obtenção de uma sensação de tarefa cumprida na fase final do Estágio Pedagógico.

Ao longo do Mestrado, e através do Estágio Pedagógico, pretendíamos orientar as ações com vista em desenvolver as competências pedagógicas, didáticas e científicas, aliando a estas competências uma postura constantemente crítica e reflexiva.

Relativamente à participação no estágio, esperávamos ter uma postura ativa e cooperante, acreditando que a melhor forma de evoluir e de nos preparar-mos para sermos futuros docentes competentes de Educação Física seria com base na experiência adquirida durante o Estágio Pedagógico, conciliando a teoria adquirida no decorrer da vida académica com a prática que iria ser constante durante o ano letivo.

As principais preocupações eram muito direcionadas para a área da intervenção pedagógica dedicada à disciplina. Consistiam no receio em orientar uma turma composta por um número elevado de alunos indisciplinados, comandar uma turma onde os alunos possuíssem poucas capacidades atléticas e por fim a principal preocupação estava relacionada com o receio de não conseguirmos incutir uma postura de liderança na turma, perdendo dessa forma o controlo disciplinar e prejudicando consequentemente o processo de ensino-aprendizagem.

Destaco ainda a nossa vontade em aprender com a partilha de conhecimentos e experiências com o auxílio do orientador de estágio, acreditando que devemos ouvir os mais experientes, pois têm uma grande capacidade para orientar e corrigir, de modo a tornar-nos futuros professores mais completos.

Estas e outras preocupações foram debatidas e trabalhadas no decorrer do ano, existindo semanalmente reuniões orientadas pelo professor cooperante onde discutíamos

estratégias e metodologias que nos auxiliavam na ultrapassagem destes aspetos mais negativos, aspetos esses muitas vezes relacionados com a nossa intervenção pedagógica.

2. Caraterização do contexto

Nesta primeira fase do documento iremos apresentar o contexto sobre o qual o estágio foi desenvolvido, caracterizando o meio e a escola que nos recebeu, o Núcleo de Estágio Pedagógico, o Grupo Disciplinar, o Professor Cooperante e ainda a turma pela qual ficámos responsáveis, pois foram intervenientes que tiveram um papel fundamental durante o Estágio Pedagógico.

2.1. A escola

A Escola Secundária de Avelar Brotero possui como patrono Félix de Avelar Brotero (1744-1828), considerado pela Universidade de Coimbra como um grande impulsionador e perito da Botânica em Portugal.

Esta escola encontra-se hoje em dia implementada na zona urbana do *Solum*, na Rua D. Manuel I em Coimbra, estando situada junto do Estádio Municipal de Coimbra e ainda do Complexo Olímpico de Piscinas Municipais de Coimbra, sendo que esta escola passou por várias localizações ao longo da sua história, devido a fatores relacionados com o aumento da oferta educativa, aumento da população que desejava ingressar na escola e ainda devido a desastres naturais.

Atualmente a Escola Secundária de Avelar Brotero abrange o ensino secundário, sendo constituída por 173 professores, dos quais 122 do quadro da escola, 1479 alunos e ainda 41 assistentes operacionais, oferecendo aos seus alunos a oportunidade de ingressar num ciclo de estudos pelo ramo científico-humanístico ou através de cursos profissionais com diversificadas áreas de ação, garantindo a identidade dos seus anos primordiais.

No que diz respeito à disciplina de Educação Física, a Escola Secundária de Avelar Brotero oferece aos alunos um pavilhão polidesportivo, dois campos exteriores, uma pista de atletismo com caixa de areia e ainda um ginásio com espelhos. Devido á sua privilegiada localização, a Escola Secundária de Avelar Brotero usufrui ainda do Complexo Olímpico de Piscinas Municipais de Coimbra, onde os alunos realizam aulas de natação contando com pelo menos duas pistas de 50 metros para a prática da mesma. A escola possui também dois balneários para os alunos, dois balneários para as alunas,

dois balneários para os professores, um gabinete médico e ainda duas arrecadações onde estão guardados os materiais de suporte às aulas de Educação Física.

2.2. Grupo disciplinar de Educação Física

A Escola Secundária de Avelar Brotero compreende no Grupo Disciplinar de Educação Física 11 professores, 4 do género feminino e 7 do género masculino, com idades compreendidas entre os 40 e 60 anos.

Os professores integrantes no Grupo Disciplinar de Educação Física tiveram, durante o ano letivo, uma atitude simpática, positiva e integrante, possuindo uma postura de amizade e camaradagem, apresentando também muita disponibilidade. Disponibilidade essa que permitiu que, ao longo do ano, tivessem existido reflexões informais, acreditando que conciliando as diferentes competências de cada docente fica mais fácil evoluirmos de uma forma mais completa, permitindo dessa maneira que nos ajudássemos mutuamente com o objetivo de que, no final de cada debate, saíssemos com mais bases teóricas, que futuramente nos iriam permitir melhorar o processo de ensino-aprendizagem das nossas turmas.

Ainda que este apoio tenha sido fundamental na nossa aprendizagem, pretendemos destacar a importância do professor cooperante Mestre António Miranda, podendo afirmar que foi o grande responsável pelo nosso processo de formação. Apresentando uma atitude exigente, assertiva, mas acima de tudo muito motivante, conseguiu criar logo na fase inicial do Estágio Pedagógico uma relação próxima com o seu núcleo de estágio que se estendeu até o fim do mesmo, relação essa compreendida sob o pilar do respeito mútuo. As várias reuniões semanais consistiam maioritariamente em debates abertos sobre inúmeros temas relacionados com a Educação Física, onde muitas das vezes refletíamos e discutíamos a Intervenção Pedagógica vivenciada nas nossas aulas. Essas reuniões, orientadas para uma partilha de conhecimentos e opiniões entre os elementos do núcleo de estágio, onde éramos incentivados a refletir sobre os aspetos mais positivos e negativos da nossa intervenção, sendo seguidamente complementadas com sugestões de estratégias e metodologias baseadas em artigos científicos, permitiram que a nossa evolução fosse claramente evidenciada no decurso do ano letivo, conseguindo perceber que existiu uma grande melhoria nos aspetos referentes à nossa intervenção pedagógica.

2.3. Núcleo de Estágio

O Núcleo de Estágio enquadra 4 professores estagiários: 3 do género feminino, que já trabalhavam em conjunto desde a licenciatura na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra e 1 do género masculino que se lhes juntou apenas no 1º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário, com idades compreendidas entre os 22 e os 25 anos.

Foi criada desde a fase inicial do Estágio Pedagógico uma relação meramente profissional entre os elementos do núcleo de estágio, fator esse que condicionou a comunicação em alguns momentos do ano letivo, principalmente na organização de eventos que necessitavam de mais situações de interação, como por exemplo o corta-mato escolar.

Ainda que o espírito de grupo não fosse o ideal, a relação profissional que tivemos durante o ano permitiu que nos ajudássemos mutuamente em aspetos relacionados com a criação de documentos de avaliação e ainda nas constantes reflexões que realizávamos semanalmente que, ainda que fossem orientadas pelo professor cooperante, não deixavam de ser muito participadas pelos estagiários, com inúmeras trocas de ideias e sugestões, com o intuito de conseguirmos evoluir de uma forma progressiva.

Com o decorrer do ano foi notada uma evolução nas relações interpessoais no núcleo de estágio, fator esse proporcionado pelas constantes abordagens que o professor cooperante foi realizando ao longo do ano letivo, onde referia a importância do trabalho colaborativo para que conseguíssemos ter uma maior evolução.

2.4. Turma 12º3A

Durante a primeira reunião formal com o professor cooperante e restante núcleo de estágio ficámos a conhecer as turmas que poderíamos lecionar ao longo do ano letivo, existindo duas turmas do 10º ano e duas turmas do 12ºano, sendo todas elas dos cursos científico-humanísticos, tendo ficado decidido que iríamos assumir o 12º3A, turma integrante na área de Economia.

De modo a elaborar uma caracterização da turma, foi entregue aos alunos uma “Ficha Biográfica Individual Para a Disciplina de Educação Física” (Apêndice 1) na primeira aula do ano letivo 2019/2020, criada em conjunto pelo núcleo de estágio, tendo

como grandes objetivos recolher informações fundamentais para realizar um planeamento mais adaptado à realidade da turma e ainda orientar um ponto de partida no início da nossa intervenção pedagógica, onde foram solicitadas informações pessoais (nome, idade, localidade e contacto telefónico), um breve histórico desportivo, informações acerca da saúde, hábitos pessoais e por fim preferências sobre a disciplina de Educação Física.

O processo de preenchimento da ficha biográfica individual para a disciplina de Educação Física, contou com a presença dos 21 alunos inscritos, ficando a perceber que a turma era composta por 12 alunas e 9 alunos, com idades compreendidas entre os 16 e 19 anos de idade, apresentando uma média de idades de 17,10.

A grande maioria dos alunos reside no concelho de Coimbra, contando-se apenas 3 alunos que afirmam demorar mais do que 30 minutos no habitual percurso entre a casa e a escola, e com mais de metade dos alunos provenientes de meios sociais evoluídos, sem constrangimentos do ponto de vista académico ou financeiro.

Ainda que a turma apresentasse na sua maioria alunos que não possuíam gosto pela prática desportiva, quando questionados relativamente às modalidades coletivas que teriam preferência em praticar, os alunos colocaram pela negativa o futsal e o andebol, ambos com apenas 5 votos, o voleibol com 7 votos e o basquetebol a merecer o maior destaque, com 16 votos.

Por fim, quando questionados acerca das expectativas para as aulas de Educação Física, os alunos foram unânimes referindo estar à espera de aulas “divertidas” e “dinâmicas” no decurso do ano letivo.

CAPÍTULO 2 – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Segundo Bento (2003), a didática prescreve três tarefas principais ao professor, que estão estreitamente conectadas, sendo estas a planificação, a realização, e a análise e avaliação.

Durante o Estágio Pedagógico foram desenvolvidas inúmeras atividades que desempenharam um papel fundamental, contribuindo para um aumento qualitativo no processo de ensino-aprendizagem. Estas mesmas atividades repartiram-se em quatro parâmetros: (1) planeamento; (2) realização; (3) avaliação (4) ético-profissional. Ao longo do capítulo 2 iremos apresentar uma análise reflexiva baseada em dados científicos, focando a intervenção pedagógica apresentada no decorrer do ano letivo.

De acordo com Silva (2017), a capacidade de diagnosticar problemas, de refletir e investigar sobre eles, são competências fundamentais para os professores, que devem ser desenvolvidas durante a formação inicial, de forma a contrariar a tendência de ancoragem das suas decisões, atitudes e práticas nos conhecimentos adquiridos enquanto alunos. Percebemos dessa forma a importância extrema que a reflexão apresenta no processo de evolução dos professores, sendo esta uma capacidade que deve ser estimulada ao longo da vida profissional.

1. Planeamento

O planeamento é a primeira tarefa presente no processo de ensino-aprendizagem, onde o professor inicia a tomada de decisão que irá influenciar a qualidade do processo, a longo, médio e curto prazo.

De acordo com Bento (2003), o planeamento significa uma reflexão pormenorizada acerca da direção e do controlo do processo de ensino numa determinada disciplina. Aliados a este pensamento, consideramos importante referir que essa reflexão pormenorizada deve ter em conta as especificidades presentes nos perfis de cada turma. Ainda que o professor tenha de seguir o currículo definido pela escola, o mesmo terá de criar objetivos, conteúdos, estratégias e modelos de aprendizagem que sejam adaptados à realidade da turma, admitindo que não existem receitas de planeamento ideais, pois cada turma é composta por indivíduos com características muito exclusivas, percebendo dessa

forma que o nosso planeamento tem de ser adaptado à especificidade das turmas. Aspectos como os desportos mais conhecidos e praticados na região e a localização da escola dentro da cidade, são também muito importantes e devem ser tidos em consideração na fase de planeamento.

Segundo Quina (2009), o processo de planeamento apresenta quatro grandes etapas com perguntas associadas a elas: (1) caracterização (o que tenho?); (2) objetivos (onde pretendo chegar?); (3) estratégia (que caminhos seguir); (4) avaliação (que meios de controlo?). Respondendo a estas quatro questões principais, conseguimos ter um ponto de partida de modo a que o planeamento seja pensado, adaptado e exclusivo, exigindo um estudo intensivo por parte do professor numa fase inicial do ano letivo. De maneira a que o planeamento seja também sustentado tendo por base programas nacionais e posteriormente adaptado ao nível de competência na nossa turma, utilizámos como referência os seguintes programas: (1) Programa Nacional de Educação Física (PNEF – Ministério da Educação, 2001); (2) Aprendizagens Essenciais (Direção-Geral da Educação, 2018); (3) Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho 30 n° 6478/2017).

De referir que o planeamento é um processo contínuo e extenso, sendo uma tarefa utilizada diariamente durante o ano letivo, acreditando que o planeamento a longo prazo serve apenas de ponto de partida de forma a que o processo de ensino-aprendizagem apresente um rumo a atingir, percebendo ainda que este planeamento é suscetível de ser alterado a qualquer altura, face muitas vezes à evolução apresentada pelos alunos no decorrer das aulas.

1.1. Plano anual

Segundo Bento (2003), o plano anual pode ser entendido como a primeira fase do planeamento e da preparação para o ensino, traduzindo com particular destaque a compreensão dos objetivos pretendidos, assim como as reflexões e noções acerca da organização correspondente do ensino no decorrer do ano letivo.

Com o intuito de criar um plano anual lógico e adaptado à realidade da nossa turma (Apêndice 2), tivemos em consideração aspetos fundamentais imprescindíveis na produção de um planeamento com qualidade. Inicialmente identificámos o tempo que iríamos ter em contacto com a turma, percebendo quais os dias, os horários em que iriam

decorrer as aulas e ainda a duração de cada aula. De seguida foi realizado um levantamento de informações acerca do inventário de material desportivo presente na sala de arrumações, com o intuito de percebermos a quantidade e qualidade do material que iríamos poder usufruir. Após identificarmos os materiais disponíveis fomos perceber os recursos espaciais presentes na escola, de modo a que ficássemos a conhecer os espaços que iríamos ter disponíveis para a realização das aulas. Ainda que a escola possuísse inúmeros espaços de carácter desportivo, tínhamos de seguir o mapa de ocupação das instalações desportivas (Tabela 1), que divide o ano letivo em 5 ciclos, onde todas as turmas passam um ciclo em cada um dos espaços existentes, aspeto esse que automaticamente orienta a distribuição de unidades didáticas ao longo do ano, pois o planeamento anual deve ser feito com base nas modalidades que podem ser abordadas em cada espaço desportivo. A caracterização do meio foi o passo seguinte, onde após contacto com os serviços académicos da Escola Secundária de Avelar Brotero conseguimos obter informações relativamente à quantidade de docentes, não docentes e ainda dos alunos inscritos na escola, tendo conseguido a informação da quantidade de alunos inscritos nos cursos científicos-humanísticos e a quantidade de alunos inscritos nos cursos profissionais. De seguida foi realizada uma caracterização da turma, onde ficámos a conhecer alguns aspetos importantes para o planeamento relativos à especificidade dos alunos da turma, como as suas rotinas diárias, o interesse pela disciplina, a experiência e treino que têm fora da escola e ainda as modalidades que lhes oferecem maior nível de interesse. Após identificarmos os aspetos referidos anteriormente, deparámo-nos com uma questão fundamental no planeamento, tendo-nos questionado acerca do que iríamos fazer com os recursos temporais e espaciais existentes, onde em cada unidade didática tivemos de refletir a sua escolha e conseqüente colocação a nível espacial no ano letivo. O mapa de rotação de espaços, os programas nacionais de Educação Física e ainda as preferências dos alunos obtiveram um peso preponderante na justificação dessas decisões. Por fim, traçámos os objetivos gerais que pretendíamos atingir no decorrer do ano letivo, sem focar as especificidades de cada unidade didática, onde definimos a intenção de preparar os alunos para que futuramente consigam desenvolver atividade física de uma forma autónoma, fomentar o gosto dos alunos pela atividade física e ainda desenvolver as capacidades motoras, tendo como suporte as fases sensíveis de desenvolvimento das mesmas. Estas informações foram fundamentais para que conseguíssemos criar um planeamento anual que fosse possível colocar em prática, mas acima de tudo um

documento adaptado aos interesses da turma, do professor e ainda da escola, tentando conciliar ao máximo o interesse geral.

Tabela 1 – Mapa de Ocupação das instalações desportivas

Mapa de ocupação das instalações desportivas da turma 12º3A – Ano letivo 2019/2020				
Período Letivo	Nº da Rotação	Início	Fim	Espaço - 12ª3A
1º	1ª	16/09/2019	25/10/2019	Ext.1
	2ª	28/10/2019	17/12/2019	Piscinas
2º	3ª	06/01/2020	14/01/2020	Pol. 1
	4ª	14/02/2020	27/03/2020	Ginásio
3º	5ª	14/04/2020	04/06/2020	Pol. 2

Após analisarmos os aspetos referidos anteriormente e tendo como objetivo criar um planeamento lógico e adaptado à turma, foram distribuídas as unidades didáticas a abordar nos diferentes momentos do ano letivo (Tabela 2), assim como a inclusão do FITescola no planeamento: No primeiro período foram abordadas as modalidades de ténis e natação, lecionadas no exterior 1 e nas piscinas respetivamente, onde decorreu o primeiro e único momento do FITescola na altura de interligação das duas modalidades. No segundo período foram abordadas as modalidades de basquetebol e ginástica acrobática, tendo terminado o ano com a realização da modalidade de voleibol ao longo do terceiro período.

Tabela 2 – Distribuição das Unidades Didáticas da Turma

Distribuição das Unidades Didáticas da turma 12º3A – Ano letivo 2019/2020					
Períodos Letivos	Unidades Didáticas	Data inicial e final das unidades didáticas	Espaço	Número de aulas previstas	Total
1º	Ténis	16/09/2019 até 25/10/2019	Ext. 1	18	93
	Natação	28/10/2019 até 17/12/2019	Piscinas	18	
2º	Basquetebol	06/01/2020 até 14/02/2020	Pol. 1	18	

	Gin. Acrob.	14/02/2020 até 27/03/2020	Ginásio	15	
3º	Voleibol	14/03/2020 até 04/06/2020	Pol. 2	24	

Com o objetivo de criar um planeamento que privilegiasse também os aspetos físicos, foi realizado um estudo sobre as fases sensíveis das capacidades motoras. Segundo Barreiros (2018), o desenvolvimento motor pode ser entendido como um processo evolutivo em que podem ser identificadas fases de comportamento estável ou, pelo menos, relativamente consistentes. Tendo em conta a idade dos alunos que constituíam a turma, conseguimos perceber que na generalidade o desenvolvimento da resistência, a otimização da força e o desenvolvimento da flexibilidade eram os três aspetos que deveriam ter maior realce durante o ano, destacando a importância que estas três capacidades motoras iriam ter no processo do planeamento anual.

Além do FITescola, ocorreu ainda o Corta Mato Escolar, a IX Oficina de Ideias em Educação Física e a Semana da Educação Física nos últimos dois dias de aulas do 1º período, com a realização de torneios interturmas de andebol e basquetebol. Estavam ainda planeados mais um momento de FITescola e a segunda Semana de Educação Física, eventos esses que foram cancelados devido ao percalço imposto pelo vírus COVID-19, que obrigou a que existisse uma ligeira alteração na execução do planeamento anual.

De referir ainda que o plano anual revelou ser flexível e suscetível a ajustamentos causados por fatores internos, como a evolução dos alunos e ainda com aspetos externos, como o aparecimento do vírus COVID-19.

1.2. Unidades Didáticas

Segundo Bento (2003), as unidades didáticas são partes essenciais presentes no programa de uma disciplina, constituem unidades fundamentais do processo pedagógico e apresentam aos professores e alunos as inúmeras etapas existentes no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Pais (2013), uma unidade didática pode ser definida como um conjunto sequencial de tarefas de ensino e aprendizagem que se desenvolvem a partir de uma unidade temática central de conteúdo e um elemento integrador num determinado espaço de tempo, com o propósito de alcançar os objetivos didáticos definidos. As unidades didáticas são consideradas a segunda fase do planeamento, sendo

propostas a médio prazo, para a organização do ensino e da aprendizagem, onde se pretende construir uma estrutura prática, facilitadora da ação educativa e ainda flexível, pois é um documento sujeito a alterações proporcionadas por inúmeros fatores. É um documento que estrutura as aprendizagens a desenvolver em cada matéria, servindo de suporte para o planeamento de todas as aulas integrantes dessa mesma unidade didática.

Com o intuito de criarmos unidades didáticas adaptadas à realidade existente (Apêndice 3), começámos por associar as informações que considerámos serem fundamentais para a construção da mesma, onde após uma avaliação inicial reunimos a estruturação dos objetivos a atingir (Plano Nacional de Educação Física e Aprendizagens Essenciais), os recursos materiais, espaciais e humanos, as características da turma, as aulas existentes no decurso da unidade didática, as estratégias, modelos, estilos e progressões a utilizar, os conteúdos teóricos, como a história e as regras da modalidade, os conteúdos técnicos, os gestos e as ações mais solicitadas dentro de cada modalidade, os conteúdos físicos, dando particular destaque às capacidades motoras presentes nas fases sensíveis da generalidade da turma, onde destacamos o desenvolvimento da resistência, a otimização da força e o desenvolvimento da flexibilidade, tendo ainda mais dois tipos de conteúdos nos jogos desportivos coletivos, como os aspetos táticos, onde dispúnhamos os princípios de jogo e ainda os conteúdos relacionados com as formas de jogo, onde repartíamos o jogo de modo a planear a unidade didática com uma sequência de complexidade nas tarefas integrantes das aulas, possuindo uma lógica de complexidade crescente. Por fim, realizávamos a extensão e a sequência de conteúdos, colocando os diferentes momentos de avaliação inicial, introdução, exercitação, avaliação formativa, consolidação e avaliação sumativa, onde terminávamos o nosso documento tendo em conta os aspetos referidos anteriormente. Foi criada também uma estratégia onde estava definido que as aulas de 50 minutos deveriam privilegiar a exercitação, deixando a introdução de novos conteúdos para as aulas de 100 minutos, pois considerámos que as aulas de introdução devem possuir algum tempo dedicado a uma instrução clara e mais prolongada, tendo chegado à conclusão que nas aulas de 50 minutos o tempo é demasiado reduzido para que possam ser inseridos demasiados episódios de instrução e até mesmo de reflexão.

Um aspeto que permitiu um planeamento de unidade didática mais direcionado para as necessidades específicas de cada aluno foi a implementação de diferentes grupos de nível, que eram definidos no término das aulas dedicadas à avaliação inicial. Tendo os

grupos de nível definidos, poderíamos planejar uma unidade didática utilizando a diferenciação pedagógica. A diferenciação pedagógica é o procedimento que procura empregar um conjunto diversificado de meios e de processos de ensino e de aprendizagem, a fim de permitir a alunos de idades, de aptidões, de comportamentos, de capacidades heterogêneas, mas agrupados na mesma turma, atingir, por vias diferentes, objetivos comuns (Gomes, 2001). Este trabalho por diferenciação pedagógica permitiu conceber um documento auxiliar à unidade didática denominado de GOP- Grandes opções do planejamento (Apêndice 4), atribuindo processos e objetivos diferentes para a especificidade de cada grupo de nível, adaptando dessa forma o processo de ensino-aprendizagem às necessidades de cada aluno presente na turma. No documento GOP inicialmente distribuíamos os alunos por três grupos de nível diferentes, o grupo avançado, o grupo elementar e o grupo introdutório. Em seguida, definíamos as maiores dificuldades detetadas na qualidade do empenho inicial, tendo como referência os objetivos presentes nas Aprendizagens Essenciais (Dec. Lei55/2018), com o objetivo de percebermos quais eram os aspetos em que deveríamos incidir mais no nosso planejamento. As questões a que respondíamos seguidamente eram a localização espacial dos diferentes grupos de nível, o tipo de tarefa, grau de complexidade e tipo de organização, o feedback e estilos de ensino mais adequados, os materiais e meios que possuíamos para a realização dos mesmos e por fim a definição de objetivos que pretendíamos que os alunos conseguissem atingir até ao fim da unidade didática.

De modo a que o nosso planejamento fosse mais sucinto e objetivo, e seguindo uma proposta do nosso professor cooperante, optámos por orientar a nossa unidade didática tendo por base o Modelo de Alinhamento Curricular em Educação Física (MACEF), documento criado pelo Prof. Doutor Paulo Nobre adaptado dos trabalhos desenvolvidos por McTighe e Wiggins (2004), tendo como finalidade substituir as habituais unidades didáticas que são utilizadas no planejamento das modalidades lecionadas ao longo do ano de estágio, possuindo o objetivo de ser um documento claro, elucidativo e adaptado à realidade de cada turma, tornando o planejamento o mais específico possível às necessidades dos alunos e focando os pontos mais importantes relativamente ao processo de ensino-aprendizagem que será realizado no decorrer da unidade didática. O MACEF é constituído por uma introdução à modalidade, seguindo na sua grande maioria por 8 quadros que reúnem todas as informações necessárias relativamente às justificações acerca das decisões de planejamento. O primeiro quadro era

composto pelos conteúdos das Aprendizagens Essenciais e as Áreas de Competências do Perfil dos Alunos, onde tínhamos de definir quais eram os conteúdos e as competências que iriam merecer maior relevo no decurso da unidade didática, decidindo pelos conteúdos e competências que melhor se adequavam a cada grupo de nível. O segundo quadro expunha os objetivos a atingir no final da unidade didática e as estratégias que iriam ser adotadas com o intuito de facilitar a obtenção desses mesmos objetivos, sendo que mais uma vez tínhamos de definir quais eram os objetivos e as estratégias que iriam ser mais solicitados. O terceiro quadro era referente às evidências de aprendizagem, onde elucidávamos as qualidades, capacidades e competências, tendo como objetivo ajudar os alunos, sabendo o que devemos corrigir. O quarto quadro baseava-se numa extensão de conteúdos, quadro esse que definia a distribuição dos conteúdos ao longo da unidade didática. O quinto quadro elucidava o planeamento aula a aula, estando colocados os conteúdos, objetivos, funções didáticas, tipos de tarefa e as estratégias que iriam ser aplicadas em cada aula. O sexto quadro expunha os parâmetros, indicadores e descritores de avaliação, onde permaneciam detalhados os conteúdos a serem abordados no decurso da unidade didática, estando estes mesmos conteúdos descritos com base em classificações quantitativas diferentes. O sétimo quadro apresentava as rotinas de gestão e de organização, onde eram expostas todas as rotinas que considerávamos serem fundamentais para um bom funcionamento da aula, tendo de justificar cada uma dessas rotinas. O oitavo e último quadro revelava os critérios para a seleção, criação ou ajustamento das tarefas, e servia para definirmos os critérios que iriam ajudar a decidir, selecionar e criar as tarefas indicadas para cada grupo de nível.

Em suma, podemos afirmar que neste momento do planeamento procurámos ser flexíveis e objetivos, tentando adaptar o mesmo às necessidades evidenciadas pelos alunos integrantes da turma.

1.3. Plano de aula

A última fase do planeamento representa a criação dos planos de aula (Apêndice 5), atividade esta auxiliar na realização das aulas, sendo a tarefa realizada com maior frequência ao longo do ano letivo. O plano de aula representa a “unidade pedagógica e organizativa básica essencial do processo de ensino”, constituindo na translação do pensamento do professor para a ação (Bento, 2003). O plano de aula é um documento no qual o professor dispõe as diferentes tarefas a serem realizadas durante a aula, contando

com uma sequência lógica de exercícios que orientem os alunos de forma a que consigam atingir os objetivos de aula.

Procurámos inicialmente orientar-nos pelas indicações de Quina (2009) na utilização de uma estrutura de aula tripartida, composta pela parte inicial, parte fundamental e parte final. O plano utilizado foi uma adaptação do modelo do 1º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, realizado pelo núcleo de estágio, pois considerámos ser um documento completo, composto pelo cabeçalho, parte inicial, parte fundamental, parte final e ainda um espaço dedicado para a fundamentação/justificação das opções tomadas.

No cabeçalho do plano de aula colocávamos informações gerais relativamente à data, hora da aula e tempo total da mesma, a turma, período e local onde iria decorrer a aula, o número da aula, unidade didática e o número da aula dentro da unidade didática. Tínhamos ainda um espaço dedicado à função didática, onde informávamos se a aula iria conter momentos de introdução, exercitação, consolidação ou avaliação, o estilo de ensino, para conseguirmos perceber quais os tipos de liderança que iríamos assumir, onde os estilos comando e tarefa foram os mais solicitados no decorrer das aulas, os recursos materiais para que conseguíssemos preparar a aula de uma forma mais organizada e por fim os objetivos a atingir na aula, onde colocávamos as metas que pretendíamos que fossem atingidas no decorrer da aula. Na parte inicial, fundamental e final de aula definíamos o tempo total e parcial de cada tarefa, para que conseguíssemos orientar-nos de uma forma mais segura ao longo da aula, elucidávamos acerca dos conteúdos, objetivos e competências das Áreas de Competências do Perfil dos Alunos a serem atingidos em cada exercício, descrevíamos as tarefas a serem realizadas através de figuras ou esquemas, informávamos sobre as componentes críticas e dos critérios de êxito de cada exercício e expúnhamos ainda as estratégias a serem aplicadas em cada tarefa.

De forma a planear aulas com uma estrutura lógica, optámos por seguir algumas estratégias que considerámos serem benéficas para o desenrolar da aula.

Na parte inicial da aula tentávamos criar um clima pedagógico favorável à prática e à preparação funcional do organismo, acreditando que o facto de prepararmos os alunos para o início de uma aula de Educação Física possui uma importância extrema que deve ser tida em conta, pois sabemos que grande parte dos alunos iniciam as aulas com uma mentalidade pouco alterada em relação à mentalidade utilizada no intervalo, cabendo ao

professor a função de explicar-lhes que o intervalo terminou, dirigindo a atenção dos mesmos para o professor. Segundo Weineck (2003), entende-se por aquecimento todas as medidas que servem como preparação para a atividade, seja para o treino ou para competição, cuja intenção é a obtenção do estado ideal físico e psíquico, bem como a preparação cinética e coordenativa na prevenção de lesões. Percebemos que o aquecimento é uma tarefa imprescindível em todas as aulas durante o ano letivo, sabendo que devemos optar por utilizar exercícios dinâmicos, simples, conhecidos dos alunos, que mobilizem os grupos musculares mais solicitados em cada aula e que sejam os mais específicos relativamente a cada modalidade.

A parte fundamental era a que ocupava maior espaço na aula, servindo para trabalhar conforme a função didática definida. Possuía uma estrutura apresentando um nível de complexidade de tarefas crescente, sendo que os conteúdos e objetivos definidos para a aula procuravam ser atingidos nesta fase.

A parte final da aula resumia-se ao retorno do organismo às condições iniciais, composta por exercícios de baixa intensidade, uma reflexão geral acerca dos objetivos e do decorrer da aula, controlo dos conhecimentos adquiridos pelos alunos, através do questionamento e por fim a arrumação do material, realizada normalmente por alguns alunos voluntários.

De referir que as elaborações dos planos de aula eram organizadas com base numa sequência lógica de conteúdos, servindo de auxílio para que as aulas contribuíssem de forma qualitativa para o processo de ensino-aprendizagem, ainda que algumas vezes percebêssemos que na prática o planeado não estava a decorrer da melhor forma, destacando a importância da capacidade de criar e ajustar tarefas no momento, permitindo obter um processo de ensino-aprendizagem mais eficiente. A elaboração de relatórios de aula (Apêndice 6), revelou ser uma estratégia fundamental, onde a potencialização da autorreflexão estava presente em todas as aulas lecionadas.

Em jeito de conclusão, pretendemos realçar o plano de aula como um instrumento de trabalho fundamental na evolução enquanto docente, destacando as constantes reuniões do núcleo de estágio com o professor cooperante, onde as reflexões sobre os aspetos presentes no plano de aula eram frequentes. A constante discussão acerca da estrutura, conteúdos e objetivos a atingir nas aulas foram fundamentais para que o processo de ensino-aprendizagem fosse evoluindo ao longo do ano letivo, existindo uma

grande diferença a nível qualitativo na produção dos planos de aula numa fase inicial comparativamente a uma fase final do Estágio Pedagógico.

2. Realização

A fase de realização fundamenta-se numa aplicação prática do planeamento e dos conhecimentos teóricos obtidos ao longo do percurso escolar numa fase de interação entre o professor e o aluno, apresentando eficiência pedagógica nas diversas dimensões da intervenção pedagógica. Nesse sentido, pretendemos apresentar as inúmeras estratégias, decisões e ações tomadas, assim como as constantes reflexões resultantes da experiência obtida através dos momentos de prática real.

2.1. Intervenção pedagógica

Consideramos a intervenção pedagógica como a manipulação dos conteúdos de ensino, realizada pelo professor, com o propósito de torná-los compreensíveis para os alunos (Graça, 1997 cit in Mesquita, 2009). A intervenção pedagógica é uma interferência realizada pelo professor sobre o processo de ensino-aprendizagem do estudante no momento em que uma dificuldade é identificada, tendo como grande objetivo possibilitar que o aluno compreenda e consolide os conteúdos lecionados. Segundo Siedentop (1983), a ação pedagógica do professor, na perspetiva da realização, encontra-se repartida em quatro dimensões – instrução, gestão, clima e disciplina, sendo estas conhecidas como dimensões de intervenção pedagógica, e cujo domínio é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem.

2.1.1. Instrução

Segundo Siedentop (1998), a dimensão instrução abrange os comportamentos e destrezas técnicas de ensino que fazem parte do reportório do professor para transmitir a informação substantiva. É uma dimensão da intervenção pedagógica imprescindível utilizada em todas as aulas, assumindo um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, que decorre essencialmente da passagem de matéria do professor para o aluno, caracterizando-se essencialmente como um momento de transmissão de informação. A instrução surge em vários momentos, na fase inicial, onde são apresentados os conteúdos e objetivos da aula, durante a aula, para prescrever ou demonstrar um

exercício, durante uma tarefa, nos vários tipos de feedback e no final da aula, onde se realiza uma breve palestra em jeito de balanço final.

No decorrer do ano a nossa instrução foi uma área constantemente analisada e trabalhada nas reuniões entre o núcleo de estágio e o professor cooperante, onde foram realizados inúmeros debates de opinião e ainda debates com base em revisão de bibliografia, muitas vezes fornecida pelo professor cooperante. Foram criadas e posteriormente testadas várias estratégias que permitiram aperfeiçoar a instrução nos diferentes momentos da aula, englobando as preleções, a demonstração, o feedback e ainda o questionamento.

A preleção inicial da aula foi um dos primeiros tópicos debatidos nessas mesmas reuniões, pois foi um dos aspetos onde identificámos maiores dificuldades, talvez por ser o momento onde a atenção dos alunos era direcionada para o professor, o que causava consequentemente algum nervosismo devido à pouca experiência em lidar com grandes grupos de alunos com idades compreendidas entre os 16 e os 19 anos. Para além de, numa fase inicial do ano letivo, a instrução inicial não ser clara e objetiva, possuía ainda um exagero no discurso, onde a matéria era debitada extensamente num monólogo que resultava na perda da atenção por parte dos alunos. As reuniões com o núcleo de estágio e o professor cooperante foram fundamentais neste aspeto, pois durante as aulas íamos experimentando diferentes estratégias para melhorar este momento de instrução, onde em cada aula nos focávamos no máximo em dois aspetos que iriam aumentar a qualidade da nossa instrução. A estratégia que pretendemos destacar como uma das mais importantes nesta instrução inicial foi a introdução do questionamento orientado. Permitiu que os alunos percebessem a importância de estarem concentrados neste momento específico da aula, pois poderiam ser interpelados a qualquer momento, não querendo responder de forma errada. Acreditamos que o questionamento constante e guiado foi a estratégia que mais favoreceu o processo de ensino-aprendizagem, pois interagindo diretamente com os alunos conseguimos criar memórias que ficam retidas nos mesmos, a partir de experiências onde estimulamos o aluno a raciocinar e consequentemente resolver os problemas que nós mesmos colocámos. Numa fase final do Estágio Pedagógico, a preleção inicial era já realizada com uma estrutura lógica, onde reuníamos os alunos resumindo os conteúdos e objetivos de aprendizagem mais importantes da aula anterior e realizando o questionamento de forma dirigida e orientada. Informávamos ainda os alunos acerca dos conteúdos a abordar, enquadrando-os no contexto da modalidade, objetivos da

aula, das atividades de aprendizagem planeadas e ainda sobre os respetivos critérios de êxito. A instrução era realizada num tom bem audível, num discurso económico, claro e objetivo, recorrendo à terminologia específica da modalidade em função da idade dos alunos.

Relativamente ao feedback, existiram inicialmente duas grandes questões que dificultavam o processo de ensino-aprendizagem, nas quais a reflexão foi determinante no sentido de as ultrapassarmos. Uma grande dificuldade, que perdurou durante muito tempo, foi o conhecimento dos nomes próprios dos alunos presentes na turma. Com base numa sugestão por parte do professor cooperante, realizámos diversas vezes um jogo, tendo como documento de suporte uma folha onde constavam os nomes e fotografias dos alunos. O jogo consistia em tapar os nomes dos alunos, deixando apenas a imagem dos mesmos, onde tínhamos de conseguir associar o nome do aluno à sua fotografia específica. Esta estratégia possibilitou que no espaço de uma semana tivéssemos consolidado os nomes dos 21 alunos presentes na turma, o que facilitou claramente a emissão de feedbacks, pois muitas vezes não eram produzidos com receio de chamar os alunos por nomes incorretos. A segunda questão que nos privava de emitir feedback em quantidade e qualidade na primeira unidade didática do ano letivo, quando abordávamos a modalidade de ténis, era o facto de possuímos um conhecimento demasiado superficial da modalidade. Segundo Bento (1999), os professores que apresentam um conhecimento da matéria mais profundo e organizado tendem a fornecer uma instrução de maior qualidade, caracterizada pela criação de ligações entre os conceitos, pela utilização de formas variadas e apropriadas de representação dos conteúdos e pela participação ativa e significativa dos alunos. Percebendo esta limitação causada por um reduzido conhecimento sobre a matéria, comprometemo-nos em estudar semanalmente pelo menos 2 artigos relacionados com a modalidade de ténis, começando por bibliografia abrangendo conteúdos gerais e terminando a unidade didática com artigos mais pormenorizados. Esta estratégia aumentou exponencialmente o nosso conhecimento acerca da modalidade, permitindo adotar nas aulas uma atitude confiante e interventiva, pois tínhamos conhecimento suficiente para emitir feedbacks adaptados às diferentes circunstâncias criadas no desenrolar das aulas, concluindo o ciclo do feedback para garantir a compreensão do aluno.

Relativamente à demonstração e segundo Tonello (1998), o principal motivo da sua utilização é a transmissão de informações acerca da meta a ser atingida na ação. Um

aspecto ao qual atribuíamos pouco valor na fase inicial do Estágio Pedagógico, consistia na escolha do modelo da demonstração, onde utilizávamos uma seleção aleatória, variando o modelo sem qualquer tipo de critério de seleção. Após algumas experiências de demonstrações incorretas e conseqüente reflexão sobre as mesmas, decidimos utilizar como modelos para a demonstração apenas os alunos que realizavam as ações, neste caso do ténis, com correção, evitando demonstrações débeis e pouco estruturadas, que poderiam levar à transmissão de informações incorretas. Com o objetivo de garantir uma imagem visual ao alcance de todos os alunos da turma, eram solicitadas uma ou mais demonstrações lentas, ou em alguns casos demonstrações parciais, terminando com uma demonstração completa e à velocidade natural.

Este conjunto de estratégias permitiu que existisse uma melhoria significativa na instrução ao longo do ano letivo, atribuindo um grande peso desta melhoria à revisão de bibliografia e ainda às inúmeras reflexões realizadas semanalmente.

2.1.2. Gestão

Segundo Onofre (1995), a dimensão gestão/organização é composta por um conjunto de decisões tomadas que promovem a melhoria da qualidade da gestão do tempo, dos espaços, dos materiais e ainda dos alunos. Pensamos que o domínio desta área da intervenção pedagógica aumenta significativamente a qualidade atribuída ao processo de ensino-aprendizagem. Uma gestão eficaz da aula consiste no comportamento de um professor que consiga produzir elevados índices de envolvimento dos alunos nas tarefas da aula (assegurando um alto nível de empenhamento motor) e um número reduzido de comportamentos inadequados, aproveitando de uma forma eficaz o tempo total da aula.

Na primeira aula de cada unidade didática era definido um conjunto de regras que pretendiam melhorar a gestão das aulas, sendo estas regras específicas para as características apresentadas em cada modalidade. A criação de uma folha de pontualidade (Apêndice 7) foi uma estratégia adotada na primeira unidade didática do ano letivo, tendo-se mantido até o final. As primeiras duas semanas de aulas foram marcadas pela falta de pontualidade da turma, fator que condicionava o início da prática dentro do horário previsto, reduzindo o tempo útil de aula e o tempo de empenhamento motor dos alunos. A folha de pontualidade consistia numa ficha que os alunos tinham de assinar, disponível nos primeiros 8 minutos da aula, registrando-se a falta de pontualidade aos alunos que não

a assinassem. Esta estratégia “obrigou” os alunos a adotarem uma postura diferente, tendo existido uma melhoria significativa no aspeto da pontualidade.

A definição de rotinas específicas caracterizou-se também por ser uma estratégia fundamental na potencialização da dimensão gestão. Uma rotina que foi utilizada em todas as unidades didáticas no decorrer do ano letivo foi a reunião/reflexão com os alunos durante as aulas. Com o intuito de conseguirmos captar a máxima atenção dos alunos e ao mesmo tempo reduzir os tempos de transição, optámos por criar um espaço dedicado a estas mesmas preleções, espaço esse que era voltado para uma parede branca onde não existiam distrações. Dessa forma, os alunos sabiam que ao nosso apito teriam de se deslocar rapidamente para o local definido e conhecido pelos mesmos, conseguindo ganhar tempo de aula para o empenhamento motor.

Em relação aos jogos desportivos coletivos, uma estratégia que permitiu uma organização menos complexa no decorrer das aulas, onde era utilizado o modelo *teaching games for understanding*, consistia na progressão do número de atletas por tarefa e conseqüentemente o aumento do espaço de jogo. Na unidade didática de Basquetebol, eram realizadas aulas que evoluíam de complexidade gradualmente, com as tarefas a evoluir de situações de 2x2 para situações de 4x4. Esta estratégia permitia ganhar tempo de aula, pois conseguíamos juntar os pares de 2x2 rapidamente numa equipa de 4 alunos, onde o espaço era muitas vezes duplicado através da união de dois campos adjacentes, utilizados na tarefa de 2x2. Este tipo de organização de aula permitia variar a complexidade das tarefas sem que o tempo de empenhamento motor fosse prejudicado, tendo sido uma estratégia que fomentou de forma notória o aumento da qualidade no processo de ensino-aprendizagem nas aulas dedicadas aos jogos desportivos coletivos.

Relativamente às aulas de 50 minutos, assumimos que a fase de aquecimento deveria ser específica. Esta estratégia revelou ser imprescindível, pois para além de evitar os aquecimentos tradicionais como as filas de mobilização articular ou a corrida inicial de aula, permitia aumentar o tempo de empenhamento motor da unidade didática, conseguindo rentabilizar ao máximo as aulas de 50 minutos.

Relativamente aos alunos que estavam presentes, mas que não realizavam as tarefas práticas por falta de equipamento ou por outros motivos, optámos estrategicamente pela sua inclusão noutra tipo de tarefas que contribuía para o processo de ensino-aprendizagem. Eram atribuídas funções que contribuía para uma boa gestão

da aula, solicitando-lhes que assumissem as funções de árbitros, treinadores ou até mesmo de professores auxiliares, quando os mesmos revelavam um bom conhecimento acerca dos conteúdos abordados na unidade didática, permitindo que todos os alunos presentes na aula estivessem inseridos no processo de aprendizagem, proporcionando em simultâneo um contexto de aula mais positivo.

Em jeito de resumo, concluímos que a dimensão gestão desempenha um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, onde o controlo do clima emocional, a gestão comportamental dos alunos e ainda a gestão das situações de aprendizagem potenciam uma gestão de aula positiva e eficaz.

2.1.3. Clima e Disciplina

Focando-nos no clima e na disciplina, podemos afirmar que estas são duas áreas da intervenção pedagógica que estão fortemente associadas. Consistem na gestão de atividades com o objetivo de alcançar elevados índices de envolvimento por parte dos alunos nas situações de ensino, procurando obter um clima relacional positivo e garantindo as condições ideais de aprendizagem.

Segundo Quina (2009), o clima da relação entre os agentes de ensino, quando se revela afetivo, estimulante e positivo, promove a evolução dos alunos, auxiliando às aprendizagens dos mesmos. Relativamente ao clima, um dos aspetos que cedo identificámos que necessitava de ser melhorado relacionava-se com a postura ao longo das aulas. Inicialmente apresentávamos uma postura demasiado séria e um pouco apática, transmitindo uma sensação de negatividade aos alunos. Após inúmeras reuniões com o núcleo de estágio e respetivo professor cooperante, foi-nos proposta uma estratégia que contemplava uma mudança de atitude, tentando transmitir aos alunos uma postura mais positiva, com o objetivo de criar laços de amizade com os mesmos. Este foi um dos aspetos que apresentou uma melhoria evidente no decurso do ano letivo, pois sentimos que na fase final do Estágio Pedagógico os alunos já realizavam interações pessoais com menos receio, existindo uma atitude mais positiva tanto por parte dos alunos como pela nossa parte. Existiram ainda outro tipo de estratégias que permitiram melhorar a nossa intervenção pedagógica relacionada com o clima, onde podemos destacar o aumento da quantidade e da qualidade dos feedbacks, dando maior ênfase aos feedbacks positivos e ainda ao facto de valorizarmos a prestação positiva dos alunos. Na preleção final da aula, quando sentíamos que a turma tinha tido uma postura exemplar, encerrávamos as aulas

com um elogio seguido de um agradecimento geral, reconhecendo o bom comportamento e empenho evidenciado e tentando incentivar os alunos a manter essa mesma postura nas aulas seguintes.

Tal como nos refere Siedentop (1998), a disciplina é fundamental devido ao facto de os alunos conseguirem aprender mais e melhor quando inseridos numa turma disciplinada. A nossa turma, ainda que apresentasse índices de interesse pela disciplina baixos, não apresentava grandes problemas de indisciplina, sem comportamentos de desvio, havendo apenas alguns comportamentos fora da tarefa, que maioritariamente ignorávamos propositadamente. O maior problema que identificámos relativamente à disciplina da turma baseava-se em repetidos momentos de conversas paralelas realizadas quando estávamos a produzir preleções, fossem elas no início, durante ou no fim da aula. Tendo em conta o problema identificado, a partir do início do 2º período começámos a utilizar uma estratégia simples, mas que apresentava resultados imediatos. A utilização do silêncio quando a turma se encontrava reunida à nossa frente revelou ser uma estratégia adequada e eficaz, evitando as repreensões com um aumento do tom de voz, que tendo em conta as características dos alunos eram totalmente de evitar. O facto de utilizarmos o silêncio tendo a turma reunida à nossa frente, transmitia rapidamente aos alunos a necessidade de estarem também em silêncio e concentrados, sendo que esta ausência de som geral da turma era alcançada com alguma rapidez, reiniciando a preleção quando os alunos estivessem em silêncio.

Utilizámos ainda outro tipo de tarefas relacionadas com a disciplina, onde pretendemos destacar o facto de não utilizarmos a expulsão do aluno quando este revelava um comportamento menos adequado, pois defendemos que essa estratégia em nada contribui para o processo de ensino-aprendizagem. A definição de regras no início de cada unidade didáctica e ainda a constante motivação direta aos alunos, premiando os alunos mais bem-comportados com feedbacks positivos em frente à turma, permitiam evitar comportamentos de indisciplina, sem recorrer à ordem de saída do aluno durante a aula.

Concluimos desta forma que as dimensões clima e disciplina assumem um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, acreditando que uma intervenção pedagógica preocupada com estas duas dimensões apresenta maiores condições de obter um ensino de sucesso.

2.2. Reajustamento, Estratégias e Opções

Durante o ano letivo, aquando da realização da prática pedagógica, foi necessário executar decisões de ajustamento, que se caracterizam por decisões momentâneas que não fazem parte do planeamento, decisões essas que apenas se revelam adequadas e eficazes caso o professor evidencie um domínio dos conteúdos que estão a ser lecionados, tendo de dominar estratégias que permitam uma adaptação às dificuldades que aparecem ao longo da prática pedagógica.

Segundo Bento (2003), o ensino é criado em duas circunstâncias diferentes, primeiro na conceção e de seguida na realidade. Conseguimos facilmente perceber que nem sempre o planeado corre como estava definido, tendo de ultrapassar estas duas etapas onde passamos da conceção para a realidade, etapas estas que por vezes divergem. Essas divergências, onde entram os reajustamentos, estratégias e opções foram uma realidade presente no decurso do Estágio Pedagógico, em que interviemos com base na reflexão conjunta, para que estas estratégias influenciassem de uma maneira positiva o processo de ensino-aprendizagem.

O primeiro reajustamento realizado no Estágio Pedagógico foi relacionado com o mapa de extensão de conteúdos, referente à primeira unidade didática, onde abordámos o ténis, que era uma modalidade que a grande maioria dos alunos da turma nunca tinha experimentado. Numa fase intermédia da unidade didática foi necessário reformular o mapa de extensão de conteúdos, pois os alunos estavam a progredir de uma forma mais lenta do que tínhamos perspetivado no planeamento inicial. Para além de termos alterado o mapa de extensão de conteúdos, modificámos ainda os objetivos a atingir nos diferentes grupos de nível, tendo alterado para objetivos menos ambiciosos e mais realistas, atribuindo um maior tempo de exercitação a conteúdos mais básicos e subtraindo alguns aspetos táticos do ténis que considerámos serem demasiado exigentes para o nível da turma.

Na unidade didática de natação foi também realizado um ajustamento que se revelou positivo no processo de ensino-aprendizagem. A partir da terceira semana da unidade didática, as aulas de 50 minutos foram alteradas relativamente à sua estrutura, que numa fase inicial era igual à de uma aula de 100 minutos, diferindo apenas o tempo das tarefas de aula. Decidimos criar um modelo de aula que premiasse a pontualidade e garantisse um empenhamento motor com níveis altos, mas ao mesmo tempo motivasse

os alunos para a prática da mesma, aspecto esse que obrigou a uma reflexão profunda durante as reuniões com o núcleo de estágio. Sabendo que uma grande parte da turma realizava as aulas com uma postura que indicava pouco interesse e uma vontade enorme que a aula findasse, conseguimos transformar esse aspecto negativo num potenciador de motivação. Definimos que as aulas de 50 minutos iriam possuir um plano personalizado para cada um dos três grupos de nível, onde os alunos realizavam as tarefas presentes no plano de aula de forma autónoma, podendo sair da aula quando concluíssem as tarefas solicitadas. Estes planos de aula, quando seguidos de uma forma responsável, permitiam que os alunos conseguissem sair da aula cerca de 5 minutos mais cedo, tendo apresentado resultados excepcionais. Para além de permitir uma postura mais livre por parte do professor, onde não debitava tanta instrução acerca das tarefas, podendo focar-se maioritariamente em feedbacks corretivos, motivava evidentemente os alunos para a prática motora, pois realizavam as tarefas com uma intensidade alta para que posteriormente conseguissem sair da aula ligeiramente mais cedo. De referir que as aulas possuíam um aquecimento inicial e um alongamento final autónomo, para além de ter apenas tarefas com as quais os alunos já estavam familiarizados. Esta estratégia aumentou exponencialmente o empenhamento motor e a motivação dos alunos para a prática, tendo sido uma das estratégias mais bem conseguidas ao longo do Estágio Pedagógico.

A unidade didática de basquetebol destacou-se por ter sido a modalidade em que os alunos apresentaram uma atitude mais empenhada e positiva no decorrer das aulas, acreditando que a estratégia de utilizarmos o modelo *teaching games for understanding* foi fundamental para o bom decurso das aulas. Segundo Pearson e Webb (2008), o *teaching games for understanding* é um modelo de ensino que coloca ênfase no “jogar”, onde as estratégias e os problemas táticos são trabalhados num ambiente de jogo alterado, concebido de forma a que os alunos consigam produzir a tomada de decisão durante as tarefas. Criado por Bunker e Thorpe (1982), os *teaching games for understanding* apresentavam como principal conceito o ensino a partir de jogos, seguindo 4 princípios: (1) representação, onde cada tarefa desempenha apenas uma parte específica do jogo; (2) exagero, onde o princípio a ser trabalhado é repetido muitas vezes; (3) seleção do tipo de jogo, onde se decidem as condicionantes e variantes do jogo; (4) complexidade tática, onde a complexidade assume uma sequência de mais simples para mais complicado, estando ajustado ao nível dos alunos. A utilização dos *teaching games for understanding* ao longo da unidade didática de basquetebol permitiu um desenrolar de aulas dinâmicas

e competitivas, onde os alunos apresentavam níveis de empenho motor altos, sendo que mais uma vez a diferenciação pedagógica foi fundamental para a evolução contínua que se foi notando. A partir de jogos com ou sem condicionantes, em situações de 2x2, 2x3, 3x3, 4x4 e por fim 5x5, foram criadas sessões de aula onde a tomada de decisão assumia um papel principal em todas as tarefas, permitindo que os alunos adquirissem os conteúdos abordados com uma motivação extra proporcionada pela emoção presente na tomada de decisão e no jogo em si.

Ao longo do Estágio Pedagógico fomos tomando inúmeras decisões, discutidas e fundamentadas em conjunto, permitindo acumular experiências enriquecedoras que aumentam a nossa competência enquanto futuros professores de Educação Física.

3. Avaliação

Segundo Davis e Esposito (2007), a avaliação, para além de ser um julgamento do aproveitamento escolar dos alunos, apresenta um papel muito mais amplo, pois cabe-lhe analisar o aproveitamento escolar em função de modelos e estratégias de ensino, procurando resolver as dificuldades encontradas na aquisição e construção de conhecimentos, proporcionando uma visão abrangente da realidade escolar e desvendando as divergências entre os objetivos propostos e os resultados alcançados.

No decorrer do Relatório de Estágio iremos destacar três tipos de avaliação diferentes, definidas pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, Artigo 24, onde constam a avaliação diagnóstica (avaliação formativa inicial), a avaliação formativa (avaliação formativa processual) e ainda a avaliação sumativa.

3.1. Avaliação Formativa Inicial

Segundo Zabala (1998), a primeira fase do processo de avaliação denomina-se por avaliação formativa inicial, onde o conhecimento acerca das competências teóricas e práticas dos alunos constituem o ponto de partida que nos deve permitir estabelecer os objetivos e os conteúdos previstos, definindo ainda as tarefas que cada aluno deve enfrentar com a finalidade de que o processo de ensino-aprendizagem seja o mais adaptado possível.

Durante o ano letivo realizámos uma avaliação formativa inicial no início de cada unidade didática, onde ocupávamos as duas primeiras semanas com tarefas onde

tentávamos diagnosticar o nível dos alunos da turma relativamente à modalidade em específico, permitindo planejar uma unidade didática adaptada à realidade da turma, com objetivos e tarefas delineados especificamente para os diferentes grupos de nível presentes na turma.

Em todas as modalidades lecionadas durante o ano letivo foram utilizados documentos adaptados das grelhas de avaliação presentes no dossier digital de Educação Física, grelhas essas que tinham sido construídas por antigos professores estagiários da Escola Secundária de Avelar Brotero (Apêndice 8). As grelhas que utilizámos apresentavam parâmetros e indicadores objetivos, permitindo uma maior facilidade na observação e conseqüente registo. Foram selecionados quatro níveis de empenho distintos que posicionavam os alunos nas seguintes classificações: (1) não faz – pré-introdutório; (2) faz com dificuldade – introdutório; (3) faz – elementar; (4) faz bem – avançado. O documento possuía ainda um espaço dedicado a observações, onde podíamos anotar aspetos particulares de alunos que iriam ter um peso importante no planeamento da unidade didática.

Relativamente às tarefas utilizadas nas aulas dedicadas à avaliação formativa inicial, traduziam-se normalmente por exercícios com poucas condicionantes, sendo que as tarefas eram relativamente semelhantes às formas finais da modalidade, onde no ténis foram realizados jogos 1x1, no basquetebol jogos de 5x5, na natação inicialmente realizámos tarefas de adaptação ao meio aquático seguidas de nado de 25 metros nos 4 diferentes estilos e por fim na ginástica acrobática coreografias a pares, com a definição de um volante e um base. Durante a avaliação formativa inicial os alunos ainda não trabalhavam em diferenciação pedagógica, o que permitia perceber facilmente os diferentes níveis existentes na turma, onde defendíamos que duas aulas de 100 minutos e duas aulas de 50 minutos eram suficientes para conseguirmos concluir a avaliação formativa inicial.

Quando terminávamos as aulas destinadas à avaliação formativa inicial eram realizados relatórios, onde refletíamos e expúnhamos aspetos fundamentais que orientavam o nosso planeamento da unidade didática, seguindo uma reflexão extensiva sobre os seguintes pontos: (1) procedimentos e instrumentos de registo, onde identificávamos os tipos de tarefas e de instrumentos que tinham sido utilizados nas aulas da avaliação formativa inicial; (2) parâmetros e critérios de avaliação, espaço onde colocávamos os indicadores que iriam ser lecionados ao longo da unidade didática; (3)

resultados da avaliação inicial, onde apresentávamos os instrumentos de avaliação preenchidos; (4) análise descritiva, espaço no qual realizámos uma reflexão sobre a perspetiva geral da turma; (5) grupos de nível, onde posicionámos os alunos em cada grupo; (6) principais dificuldades, ponto destinado a apresentarmos os pontos mais negativos presentes em cada um dos grupos de nível; (7) capacidades atuais, onde explicávamos as competências que os alunos já adquiriam numa fase inicial da unidade didática; (8) estratégias para cada grupo, local onde definíamos os tipos de modelo, estratégias, feedback e tarefas que iriam ser específicos para cada grupo de nível; (9) objetivos finais para cada grupo, onde elucidávamos acerca das expectativas de nível que esperávamos alcançar; (10) extensão de conteúdos, no qual distribuíamos os inúmeros conteúdos a lecionar pela extensão de aulas que tínhamos disponíveis ao longo da unidade didática.

Relativamente às dificuldades sentidas durante o processo da avaliação formativa inicial, pretendemos destacar duas situações distintas que causaram algum desconforto no decorrer do processo. O domínio da matéria numa fase inicial da unidade didática era um grande entrave à produção de feedback durante as tarefas. No caso do ténis, ginástica acrobática e natação, sentimos que a avaliação formativa inicial contou com aulas bem preparadas a nível organizacional, mas pouco produtivas no ponto de vista do processo de ensino-aprendizagem, onde os alunos realizavam as tarefas delineadas, mas recebiam pouco feedback relativo ao desempenho motor. No caso da unidade didática de basquetebol esta dificuldade não esteve presente, pois possuíamos um conhecimento da modalidade alargado, permitindo que as aulas da avaliação formativa inicial tivessem também um carácter formativo. A maior dificuldade evidenciada no decurso do ano letivo no processo de avaliação formativa inicial foi a observação e consequente anotação. Como o domínio da matéria e o controlo da turma não eram os mais elevados nas modalidades de ténis, ginástica acrobática e natação, o processo de diagnóstico das capacidades dos alunos era limitado, acreditando que a falta de experiência foi um impedimento para uma prestação mais eficaz durante o processo. Esta dificuldade foi sendo ultrapassada ao longo do ano letivo, pois pedíamos aos restantes membros do núcleo de estágio que auxiliassem na fase da avaliação inicial, distribuindo as grelhas de avaliação pelos mesmos, onde solicitávamos que se focassem em certos alunos em específico, que causavam maior dúvida numa primeira fase da unidade didática.

Com a intenção de incluir os alunos no processo de avaliação, optámos por negociar os critérios de avaliação em conjunto com os elementos da turma, acreditando que desta forma os alunos iriam reconhecer a atitude realizada pelo professor em solicitar a opinião dos mesmos. Para além de ser uma excelente forma de transmitir os critérios de avaliação que iriam ser exercitados e avaliados durante o período, permitíamos que os alunos sentissem que estavam a trabalhar para atingir um objetivo que foi traçado não só pelo professor, mas também por eles mesmos.

Esta fase da avaliação é fundamental, pois possibilita delinear uma unidade didática adaptada às dificuldades dos alunos, permitindo que o processo de ensino-aprendizagem seja criado com base na realidade da turma, e não em pressupostos gerais.

3.2. Avaliação Formativa Processual

Segundo o Decreto-Lei n.º 55/2018, Artigo 24, a avaliação formativa apresenta um carácter contínuo e sistemático, ao serviço das aprendizagens, recorrendo a uma variedade de procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informações, adequados à diversidade das aprendizagens, aos destinatários e às circunstâncias em que sucedem. Este foi o segundo momento de avaliação que utilizámos ao longo do Estágio Pedagógico, tendo desempenhado um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Barreira, Boavida e Araújo (2006), na avaliação formativa processual adquirem uma extrema importância as interações existentes entre o professor, os alunos e o material pedagógico, constituindo inúmeras ocasiões de avaliação que permitem fazer reformulações e aperfeiçoamentos no processo de ensino-aprendizagem. Corroborando este pensamento, o Decreto-Lei n.º 55/2018, Artigo 24, afirma que a avaliação formativa processual apresenta um carácter contínuo e sistemático, ao serviço das aprendizagens, solicitando um vasto leque de procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação, adaptados à diversidade das aprendizagens, aos destinatários e às circunstâncias em que ocorrem. Esta avaliação permitiu que fosse realizada uma interpretação acerca da intervenção pedagógica durante o processo, tendo sido suscetível a uma adaptação das estratégias, tarefas e objetivos definidos, colocando o seu foco na melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Sendo a avaliação formativa processual um sistema contínuo, assumimos dois momentos distintos: (1) avaliação informal, que ocorreu por observação direta durante as aulas; (2) avaliação formal, realizada em aulas específicas, onde utilizávamos instrumentos de registo (Apêndice 9). A avaliação informal consistiu num processo guiado pelo MACEF específico de cada unidade didática e pelo mapa de extensão de conteúdos, onde através da observação direta fomos conseguindo identificar as competências dos alunos, percebendo as principais dificuldades que se evidenciavam ao longo das aulas. A avaliação formal compreendeu momentos de avaliação, que apesar de incorporarem aulas com a mesma estrutura da avaliação informal, apresentavam a particularidade de serem realizadas num momento intermédio da unidade didática, possuindo a presença de instrumentos de registo.

Os instrumentos de registo utilizados ao longo do Estágio Pedagógico referentes ao processo de avaliação formativa processual pautaram-se por serem instrumentos fiáveis e acima de tudo de fácil preenchimento, onde eram analisados os conteúdos lecionados até ao momento, permitindo posicionar o nível de desempenho dos alunos. Este tipo de instrumentos de registo revelaram ser fundamentais no processo de construção de um relatório de avaliação formativa processual, onde eram abordados, com maior relevância, os seguintes conteúdos: (1) resultados de avaliação, onde expúnhamos os instrumentos preenchidos; (2) análise descritiva dos resultados encontrados, espaço dedicado às maiores dificuldades e evoluções evidenciadas no decorrer da unidade didática e onde redefiníamos as constituições dos grupos de nível e ainda os objetivos finais para cada grupo; (3) balanço sobre o desempenho da turma, onde abordávamos os aspetos extra desempenho motor.

Para além de avaliarmos os aspetos relacionados com o desempenho motor, era também aplicada uma ficha, onde os alunos tinham de realizar uma avaliação intercalar (Apêndice 10). Esta ficha tinha o intuito de estimular a autorreflexão dos alunos com base nos diferentes parâmetros do saber estar, como a pontualidade e assiduidade, o comportamento ao longo da unidade didática, o respeito e atenção no decorrer das aulas e ainda o esforço dedicado até ao momento. Esta reflexão era posteriormente debatida entre os professores e os discentes, tendo como intuito alertar os alunos que poderiam realizar uma melhor prestação, mas também felicitar os alunos que tinham demonstrando uma atitude exemplar, incentivando a uma manutenção dessa mesma atitude.

Em jeito de síntese, a avaliação formativa processual foi fundamental para entender a evolução dos alunos, onde a reflexão baseada nos dados obtidos através dos instrumentos de avaliação e conseguinte relatório permitiram redefinir as estratégias, opções, tarefas e objetivos finais quando necessário, possibilitando que o processo de ensino-aprendizagem fosse orientado através de uma estrutura mais específica e ao encontro com as reais capacidades dos alunos integrantes da turma.

3.3. Avaliação Sumativa

Segundo Haydt (2002), a avaliação sumativa é o conjunto de avaliações efetuadas no fim de cada unidade didática, tendo como objetivo criar um quadro geral da evolução do aluno e permitindo atribuir uma classificação de acordo com os seus níveis de aproveitamento. É uma avaliação realizada no final de cada unidade didática, guiando-se pelos critérios de avaliação previamente negociados ou impostos.

Sendo este o terceiro momento de avaliação formal, as aulas destinadas à avaliação sumativa possuíam a mesma estrutura de qualquer outra aula elaborada ao longo da unidade didática, pois era um momento onde tentávamos transmitir uma imagem aos alunos de normalidade, acreditando que a introdução de novas tarefas, onde os alunos possuíam pouca familiaridade, iria comprometer o processo de avaliação. Assim, as tarefas, quantidade e qualidade de feedback e ainda a organização das aulas variavam muito pouco nestes momentos formais.

De acordo com Fensterseifer (1998), os instrumentos de avaliação devem procurar avaliar os aspetos principais, selecionando os dados mais abrangentes e criando critérios de avaliação adaptados à realidade da turma. Tendo uma extrema preocupação em criar e utilizar instrumentos de avaliação adaptados à realidade da turma (Apêndice 11), estes mesmos instrumentos para serem validados tinham de possuir descritores (Apêndice 12) com as seguintes características: (1) claros e objetivos, permitindo uma interpretação mais simples pelo professor no momento da avaliação; (2) exequíveis, definindo comportamentos facilmente observáveis e que estejam ao alcance dos alunos; (3) exclusivos, garantindo que cada descritor apresente as suas características específicas; (4) representativos, conferindo validade ao documento. Estes instrumentos de avaliação revelaram-se fundamentais durante o ano letivo, tendo permitido, para além de atribuir classificações aos alunos, identificar os principais aspetos de melhoria na intervenção pedagógica, melhorando o processo de ensino-aprendizagem.

Com o intuito de confirmar os dados já adquiridos e ainda observar alguns aspetos que criavam dúvidas, foi concebida uma estratégia na unidade didática de basquetebol que permitiu responder a estes dois aspetos referidos anteriormente. Foi produzido na última aula da unidade didática de basquetebol um torneio (Apêndice 13) onde criámos um quadro competitivo com meias-finais, 3º e 4º lugar e ainda final, tendo composto cada equipa com 5 alunos e atribuindo de modo lúdico um nome de uma equipa profissional de basquetebol. Esta estratégia permitiu-nos assumir uma postura menos preocupada com a organização, tendo apenas de emitir constantes feedbacks durante a aula. O tempo que ganhámos na organização da aula permitiu colocarmos o nosso foco de atenção na avaliação de alguns alunos que ainda suscitavam dúvidas, conseguindo com sucesso obter informações conclusivas.

Era ainda construído um relatório da avaliação sumativa que tinha como principal tópico uma análise aprofundada aos dados obtidos no decurso da unidade didática, fazendo um resumo aprofundado e mencionando os aspetos mais importantes da unidade didática.

A classificação final dos alunos era calculada através de uma fórmula, onde atribuíamos 5% ao “saber”, 10% ao “saber estar” e 85% ao “saber fazer”, permitindo atribuir as classificações seguindo os critérios de avaliação apresentados inicialmente, num documento denominado por “ficheiro anual de turma” (Apêndice 14).

Em jeito de conclusão, a avaliação sumativa foi mais um procedimento onde o processo de ensino-aprendizagem assumiu um papel central, tentando garantir a criação de uma perceção global do progresso de aprendizagens e das competências adquiridas pelos alunos no fim da unidade didática.

3.4. Autoavaliação

De acordo com Régnir (2002), a autoavaliação é um processo onde os alunos se avaliam a si mesmos, sobre uma conduta onde eles são os principais autores, abordando as suas capacidades, performances e competências.

O processo de autoavaliação foi utilizado em momentos formais e informais. Os momentos formais eram realizados nas últimas aulas referentes a cada unidade didática, onde os alunos, de forma pública para todos os alunos terem conhecimento das restantes autoavaliações, tinham de atribuir a si mesmos uma classificação, justificando de seguida

através de um breve diálogo com os professores essa mesma classificação, onde os alunos tinham de se basear nos critérios previamente definidos. Os momentos informais eram realizados também em grupo, maioritariamente entre tarefas de aula e no final de cada aula, existia um constante diálogo entre os professores e os alunos, criando-se uma reflexão conjunta onde eram discutidos os aspetos positivos, aspetos a melhorar e ainda as capacidades atuais.

Em suma, a capacidade de autoavaliação constitui uma componente fundamental no desenvolvimento da autonomia e da capacidade de reflexão dos alunos, levando os mesmos a compreender se as atitudes e ações realizadas no decorrer da unidade didática foram as mais corretas, para além de analisarem todas as restantes componentes da avaliação, com destaque para as competências relacionadas com as habilidades motoras, através de uma comparação entre a classificação que atribuíram a si mesmos, as classificações que os restantes colegas de turma solicitaram e ainda a perceção por parte dos professores.

4. Questões Dilemáticas

Este capítulo é destinado a uma reflexão acerca da nossa intervenção pedagógica durante o Estágio Pedagógico, onde iremos analisar alguns dilemas que surgiram nessa mesma intervenção, cujo aparecimento suscitou momentos de debate que se revelaram fundamentais na melhoria da nossa ação docente.

O primeiro dilema consistiu na utilização, ou não, da diferenciação pedagógica durante o ano letivo. Este foi um dos primeiros temas de debate abordados nas reuniões entre o núcleo de estágio e o professor cooperante, onde cedo definimos em conjunto os principais benefícios e malefícios da utilização da diferenciação pedagógica. Os principais malefícios surgiram na fase do planeamento, pois tínhamos de criar diferentes tarefas e objetivos para os distintos grupos de nível presentes na turma, tarefa essa que obriga a uma maior reflexão e a um superior investimento de tempo. O segundo aspeto negativo que encontramos foi o facto de alguns alunos poderem encarar a diferenciação pedagógica com um sentimento de inferioridade, principalmente quando os mesmos se encontravam no grupo introdutório, podendo criar um desconforto natural se a intervenção do professor não clarificasse perante a turma os objetivos e finalidades da utilização desta estratégia. Os dois principais aspetos que considerámos serem os pontos

fortes da utilização da diferenciação pedagógica foram a criação de melhores oportunidades de aprendizagem aos alunos e ainda a possibilidade de adaptar o ensino às necessidades de cada aluno. Colocando como prioridade um processo de ensino-aprendizagem o mais positivo possível, corroboramos da opinião de Santos (2009), onde concluímos que a utilização da diferenciação pedagógica não é uma possibilidade, mas sim uma obrigatoriedade, pois este é um dos melhores métodos de ensino, onde adaptamos os conteúdos e objetivos às capacidades dos alunos, conseguindo que tenham um ensino com base na equidade e onde os objetivos propostos são realmente alcançáveis.

O segundo dilema consistiu na dúvida sobre o tipo de liderança que deveríamos utilizar com a nossa turma em específico. Iniciámos o Estágio Pedagógico com um estilo de liderança semelhante ao estilo por comando, onde privilegiávamos o controlo dos alunos, produzindo situações onde os mesmos se limitavam a responder aos estímulos criados pelos professores. Este estilo cedo revelou ser pouco adequado à realidade da turma, pois sentíamos que não estavam a ser criadas boas relações entre os alunos e os professores, existindo um distanciamento evidente por ambas as partes. Com base em reflexões, debates e consulta de revisão de literatura fornecida pelo professor cooperante, optámos por tentar utilizar o estilo tarefa. Este estilo permite que o aluno tenha uma maior autonomia fornecida pelo professor, onde a tomada de decisão está mais presente. Percebemos que o estilo de ensino tarefa revelou ser mais adequado para a turma que orientámos durante o Estágio Pedagógico, onde a autonomia e a tomada de decisão revelaram ser dois aspetos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem. O relacionamento entre professores e alunos e ainda a motivação dos alunos para a prática foram outros fatores que aumentaram significativamente após a mudança de estilos.

O terceiro e último dilema teve como principal tópico os tipos de feedback que deveriam ser mais utilizados ao longo das aulas, relativamente aos seus objetivos. Após inúmeras reuniões com o núcleo de estágio orientadas pelo professor cooperante, definimos que os tipos de objetivos dos feedbacks deveriam seguir também uma lógica de diferenciação pedagógica, onde privilegiávamos uns tipos de feedback em detrimento de outros, de uma forma específica para cada um dos três grupos de nível existentes em todas as unidades didáticas. Concluímos que no grupo introdutório deveriam ser utilizados com maior frequência os feedbacks prescritivos, onde determinávamos as ações e estratégias que os alunos deveriam utilizar e ainda descritivos, recordando aos alunos os pontos chave para a obtenção de sucesso nas tarefas. Estes dois tipos de

feedback, onde o professor orienta de uma forma clara os seus alunos, destina-se a um grupo de discentes que apresentam menos autonomia e uma capacidade motora mais reduzida. No grupo elementar estes dois tipos de feedback estavam também presentes, acrescentando ainda o feedback de questionamento, que se baseia no estímulo à capacidade de raciocínio dos alunos, onde o professor tenta guiar os alunos a descobrir os principais erros de execução. Este tipo de feedback necessita de alunos com um significativo conhecimento acerca da unidade didática, conciliando essa vertente com uma boa prática motora, pois este género de feedback apresenta mais benefícios em grupos de alunos competentes. No grupo avançado, o feedback de questionamento era o mais fornecido durante as tarefas, pois este era um grupo composto apenas por alunos de excelência que necessitavam de um processo de ensino que estimulasse a sua capacidade de raciocínio e de resolução de problemas.

Em jeito de conclusão, confirmamos o papel crucial atribuído à reflexão ao longo do ano letivo, acreditando que desta forma estamos a utilizar as melhores decisões e estratégias que permitem uma maior qualidade no processo de ensino-aprendizagem.

5. Ensino à Distância

Tendo em conta o cenário excecional em que as escolas se encontraram devido à pandemia do COVID-19, declarada pela Organização Mundial de Saúde, foi decidida a suspensão de todas as atividades presenciais com os alunos nas escolas, seguida de orientações que dizem respeito às aulas em regime de ensino à distância, fornecidas pelo Ministério da Educação (Decreto-Lei nº14-G/2020).

Após um levantamento realizado pelos diretores de turma da Escola Secundária de Avelar Brotero, acerca da disponibilidade de acesso a computador e internet por parte dos alunos, foi decidido que o *Google Classroom* iria ser a plataforma utilizada pelos agentes de ensino, com o objetivo de uniformizar as práticas de ensino à distância.

Em reunião de Grupo Disciplinar de Educação Física foram definidas algumas opções e estratégias pedagógicas na implementação do ensino à distância, destacando as seguintes: (1) diminuição da carga horária em cerca de 50% nos dois momentos de aulas semanais, contando com flexibilidade na distribuição das horas síncronas e assíncronas; (2) hierarquização dos conteúdos, privilegiando aqueles que concorrem para a concretização das competências consideradas no perfil do aluno à saída da Escolaridade

Obrigatória; (3) continuar a valorização da diferenciação pedagógica quando os recursos o permitam; (4) valorizar a avaliação formativa processual em detrimento da avaliação sumativa, criando critérios de avaliação do desempenho qualitativos e quantitativos, dando ênfase aos critérios qualitativos; (5) promover o contacto entre os alunos e entre os alunos e o professor, criando momentos formais ou informais de feedback ou reflexão sobre atividades e tentando motivar os alunos para se envolverem e participarem nas tarefas definidas; (6) criar momentos de atendimento síncrono para esclarecimento das eventuais dúvidas dos alunos; (7) valorizar, nas tarefas, o envolvimento de familiares e a troca de ideias entre alunos; (8) criar um grupo de trabalho colaborativo entre os professores de Educação Física, com a finalidade de continuarem a ser debatidas e desenvolvidas propostas de tarefas de ensino à distância; (9) definir uma estrutura/canais de comunicação assumindo a centralização dos dados pelo delegado e coordenador do departamento. A autoaprendizagem foi uma vertente solicitada durante o 3º Período, onde a autonomia e a capacidade de resolução de problemas foram capacidades exercitadas em todas as aulas.

Relativamente à nossa turma, iniciámos o processo de ensino à distância com um vídeo de boas-vindas, onde elucidámos os alunos acerca dos objetivos gerais do 3º período, para além de termos definido os conteúdos a abordar, destacando a prática de atividade física e ainda a aprendizagem dos conteúdos teóricos da unidade didática de voleibol, onde constam as regras, história da modalidade, curiosidades, entre outros. Ainda que a avaliação sumativa não fosse uma prioridade no processo, foram definidos como parâmetros de avaliação a conclusão/entrega das tarefas e ainda as classificações obtidas ao longo dos questionários. As tarefas propostas aos alunos durante o período apresentavam em ambas as aulas semanais uma vertente teórica e uma vertente prática. Em todas as aulas eram disponibilizados vídeos que os alunos tinham de replicar, onde variavam as *tabatas*, *bowflex* e *darebee workout*, com a finalidade de proporcionar tarefas intensas e ao mesmo tempo lúdicas, onde algumas vezes solicitávamos aos alunos que realizassem um *upload* de um pequeno vídeo onde apresentavam a realização da tarefa, servindo como prova de que estavam realmente a realizar o pretendido. Tarefas como questionários, palavras cruzadas e sopa de letras foram solicitadas semanalmente, tentando cumprir o segundo objetivo que vai ao encontro da aquisição de conhecimentos do voleibol, acreditando que estas pequenas tarefas apresentavam características formativas, mas também lúdicas, conseguindo cativar o gosto pela pesquisa voluntária

dos alunos. Foi criado ainda um documento editável pelos alunos da turma onde, em todas as aulas das segundas-feiras, tinham de colocar informações solicitadas por nós, desde regras, curiosidades, história, dimensões do terreno de jogo, entre outras informações, tendo como objetivo criar um documento semelhante a uma unidade didática que os alunos poderiam ir consultando no decurso do período.

Em relação ao processo avaliativo, percebemos que uma avaliação competente no ensino à distância tem de promover a autoavaliação e a reflexão sobre a aprendizagem efetuada pelo estudante, colaborar de modo a que o ensino seja adaptado às necessidades de cada aluno e ainda ser um processo que privilegia o desenvolvimento de conteúdos de uma forma contínua e participativa, pois apenas dessa forma é possível reunir evidências de aprendizagem que nos permitam avaliar de uma forma segura, objetiva e justa. A criação de indicadores de qualidade e de quantidade revelaram ser um método eficaz de monitorização de aprendizagens, complementada com um feedback constante sobre as inúmeras tarefas fornecidas. Os indicadores de qualidade permitiram monitorizar o grau de satisfação acerca das tarefas atribuídas aos alunos. Os indicadores de quantidade fundamentaram-se pela utilização de taxas de concretização das tarefas realizadas, onde premiávamos a participação regular dos alunos ao longo do ensino à distância. Ainda que a avaliação sumativa tivesse tido um peso menos significativo neste formato de ensino, tentámos premiar os alunos mais participativos com um ligeiro aumento da classificação final, recompensando dessa forma os alunos que mantiveram uma postura interventiva e interessada.

Nesse momento novo e desafiante, onde os alunos apresentaram altos índices de *stress*, acrescentando o facto de estarem no último ano do ensino secundário que termina com os exames de português e matemática, resolvemos adotar uma postura preocupada com o bem-estar dos alunos, decidindo solicitar apenas tarefas que envolvessem uma pesquisa rápida e que não ocupassem os alunos durante muito tempo, tentando estabelecer um ambiente de tranquilidade, segurança e ainda de confiança.

Área 2 – Atividades de organização e gestão escolar

Com a finalidade de compreendermos as responsabilidades e funções aliadas ao cargo de diretor de turma, acompanhámos o professor mestre António Miranda no decurso do ano letivo. O objetivo deste acompanhamento baseou-se na compreensão dos modos e conteúdos de intervenção dos professores na gestão da escola, neste caso em

específico num cargo de direção de turma, promovendo práticas de trabalho em cooperação com professores experientes que proporcionem a compreensão da complexidade das escolas.

Ao longo da assessoria ao diretor de turma do 12º3A, turma que lecionámos também durante o Estágio Pedagógico, realizámos inúmeras tarefas distribuídas por duas horas semanais dedicadas exclusivamente à direção de turma: (1) elaboração de um documento relativo à caracterização da turma, que mais tarde foi apresentado ao diretor da escola; (2) consultar e atualizar semanalmente o dossier da turma; (3) analisar e quando viável justificar as faltas dos alunos; (4) auxiliar na elaboração das estruturas de reuniões com os encarregados de educação; (5) acompanhar as reuniões com os encarregados de educação; (6) criar documentos com informações pontuais no âmbito escolar para entregar aos alunos; (7) observar as intervenções presenciais na turma acerca dos vários assuntos relacionados com o desempenho dos alunos em todas as disciplinas.

Ainda dentro da área 2, foi criado um projeto do cargo de assessoria ao diretor de turma, onde enunciámos os principais objetivos que pretendíamos alcançar durante o estágio. Foi realizada também uma análise reflexiva sobre as tarefas executadas no decorrer da assessoria, culminando na criação de um relatório onde referimos os objetivos atingidos e ainda os conhecimentos e saberes adquiridos ao longo do ano.

As funções de diretor de turma exigem um perfil funcional que se consiga moldar às características particulares existentes em cada turma, percebendo que a atribuição dos cargos de direção de turma, na grande maioria das vezes, são decisões refletidas, onde as turmas são atribuídas com base no perfil do professor, mas também no perfil da turma. A capacidade de liderança, sensibilidade para a deteção e resolução de problemas e a organização são três características que percebemos serem fundamentais para o desempenho desta função.

Em jeito de conclusão, entendemos que o trabalho realizado durante o ano letivo permitiu aumentar o conhecimento acerca das funções do diretor de turma, assim como adquirir um perfil que futuramente será fundamental na nossa vida de docente, enquanto diretores de turma, terminando esta assessoria com uma sensação de dever cumprido.

Área 3 – Projetos e parcerias educativas

A área 3, onde abordamos os projetos e parcerias educativas, tem como objetivos favorecer a compreensão dos diferentes modos e conteúdos de intervenção dos professores na gestão escolar, para além de possuir um carácter reflexivo acerca das práticas de trabalho colaborativo que proporcionam a compreensão da complexidade das escolas.

Durante o Estágio Pedagógico realizámos duas grandes atividades que se enquadram dentro desta área. A primeira atividade foi o corta-mato escolar, realizado na Escola Secundária de Avelar Brotero e direcionado para os alunos da escola. O segundo foi a Oficina de Ideias, que inicialmente seria realizada também no mesmo local, mas devido a complicações relacionadas com o vírus COVID-19, tivemos de cancelar o formato presencial e adotar uma configuração virtual, sendo esta uma atividade destinada aos nossos colegas do segundo ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

Relativamente ao corta-mato escolar, este foi realizado no dia 13 de dezembro de 2019, tendo início às 9 horas da manhã. O evento teve um total de 74 alunos inscritos, distribuídos por 54 juvenis masculinos, 13 juvenis femininos, 3 juniores masculinos e ainda 4 juniores femininas. Este evento necessitou de um planeamento exaustivo, onde foram criadas e posteriormente atribuídas as tarefas que permitiram um bom desenrolar do evento. Em conjunto com o núcleo de estágio, tivemos de decidir o percurso do corta-mato, definindo a distância total de cada prova, as zonas de partida e de chegada, os locais que ofereciam maior perigo de quedas, a colocação dos professores ao longo do percurso e ainda as três áreas estratégicas do secretariado, aquecimento e entrega de prémios. Após criarmos um cartaz A3 de publicitação do evento que foi distribuído por inúmeras zonas estratégicas da escola, iniciámos a produção de documentos auxiliares, onde constam as fichas de inscrição, os diplomas de participação, o programa de atividades do dia da prova, um documento para a justificação das faltas dos alunos que participaram no evento e ainda um ficheiro de confirmação dos participantes que nos permitiu contabilizar e perceber quantos e quais foram os alunos que estiveram presentes. De modo a enriquecermos o corta-mato, optámos por solicitar apoios externos, tendo enviado emails a patrocinadores, bombeiros e câmara municipal que nos permitiram adicionar alguns recursos humanos e materiais à prova. As últimas tarefas referentes à preparação do corta-

mato consistiram na encomenda de medalhas para os respetivos vencedores de cada escalão, a solicitação ao SASE (Serviços de Ação Social Escolar) de lanches para os participantes e por fim a definição dos elementos da escola que iriam entregar as medalhas. Ainda que o evento tenha decorrido com alguns imprevistos motivados por uma falta de comunicação, ligeiramente presente na preparação do dia do evento e ainda pelo aspeto meteorológico que não era o ideal, consideramos que o evento decorreu com sucesso, pois conseguimos promover a participação em atividades desportivas nos alunos da Escola Secundária de Avelar Brotero e ainda apurar os representantes da escola no corta-mato distrital, que mais tarde se veio a realizar na Figueira da Foz.

A segunda atividade presente na área dos projetos e parcerias educativas consistiu num evento realizado em colaboração com a Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, onde os núcleos de estágio do 2º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário foram convidados a participar. Este evento, denominado por Oficina de Ideias IX, tinha como grande objetivo analisar metodologias e estratégias de ensino, onde cada núcleo de estágio iria apresentar a sua proposta consoante o grande tema definido, que foi “A avaliação como ferramenta de ensino”. Como já referido anteriormente, o caráter presencial deste evento foi cancelado devido às complicações causadas pelo vírus COVID-19, o que nos obrigou a reformular rapidamente o conceito do evento. De forma a não cancelarmos o mesmo, optámos por solicitar aos diversos núcleos de estágio a criação de um documento que possuísse um caráter científico, mas também reflexivo, acerca da experiência obtida no decorrer do Estágio Pedagógico, pedindo dessa forma a criação de documentos em formato *word* ou *powerpoint* que apresentassem de uma forma resumida as propostas de avaliação utilizadas em cada núcleo de estágio, que permitissem potencializar o processo de ensino-aprendizagem. A data limite de entrega foi marcada para o dia 29 de abril de 2020, através de uma submissão no inforestudante. Após termos em posse os documentos elaborados pelos diferentes núcleos de estágio, procedemos à criação de um documento único, onde compilámos os trabalhos numa pasta zipada, permitindo que os alunos do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário tivessem acesso ao mesmo. Ainda que a primeira perspetiva do evento com um caráter presencial tivesse um maior impacto na nossa aprendizagem, por ser um acontecimento que iria possuir inúmeros e diversos debates, acreditamos que face ao grande imprevisto que enfrentámos esta foi a

melhor solução possível, culminando numa Oficina de Ideias diferente, mas muito enriquecedora para a nossa aprendizagem.

Em jeito de conclusão, as duas atividades organizadas pelo nosso núcleo de estágio foram um sucesso, onde a fase de planeamento, organização e realização revelaram um bom espírito de entre ajuda que permitiu uma distribuição de tarefas de maneira equilibrada e ajustada, terminando a concretização das mesmas com a certeza da obtenção dos objetivos definidos para cada uma das atividades.

Área 4 – Atitude ético-profissional

A atitude ético-profissional é constituída por um conjunto de normas, valores e condutas de comportamento que originam a consciência do profissional no ambiente de trabalho e no desempenho da sua atividade dentro das organizações. São dois pilares que devem estar presentes no desempenho diário do estagiário, permitindo que o mesmo consiga desenvolver o seu trabalho sem prejudicar ou interferir negativamente nos restantes elementos integrantes da escola.

Iniciámos o nosso Estágio Pedagógico com a análise de um documento denominado por “Condutas e Normas”, fornecido pelo professor cooperante, onde percebemos o perfil e postura que deveríamos adotar ao longo do ano letivo, assumindo um compromisso com a escola em cumprir os itens enunciados nesse documento. Tivemos o cuidado em tratar com respeito os elementos docentes e não docentes da Escola Secundária de Avelar Brotero. De destacar o companheirismo e amizade que se foi gerando no decurso do ano letivo com os professores integrantes do núcleo disciplinar de Educação Física, onde conseguimos conquistar a confiança e o respeito necessário para a criação de um ambiente de trabalho positivo e eficaz, onde as opiniões fundamentadas eram respeitadas e tidas em conta.

Enquanto futuros profissionais de Educação Física, temos de assumir um compromisso com a profissão, onde garantimos que o nosso conhecimento geral e específico deve ser constantemente atualizado, com o desígnio de prestigiarmos ao máximo a profissão de professor, mas acima de tudo oferecendo aos alunos um processo de ensino-aprendizagem o mais completo possível, permitindo que a nossa formação não termine no final do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e

Secundário, mas sim que se assuma como uma formação contínua ao longo da nossa vida profissional.

Relativamente à intervenção pedagógica em contacto com os alunos, direccionámos a nossa intervenção com o objetivo de criamos uma relação positiva com cada um dos alunos, com base no respeito mútuo, na procura de encontrar os melhores interesses que satisfizessem as necessidades de todos, na tentativa de desenvolver nos alunos um conjunto de valores de acordo com os padrões internacionais dos direitos humanos e ainda no esforço de proporcionar aos alunos um sentimento de pertença na comunidade, concebendo pactos recíprocos de comprometimento e destacando a importância de cada um na construção de um ambiente positivo e saudável.

Assumimos também um compromisso com o professor cooperante, onde garantimos o respeito e cumprimento de todas as decisões superiores, a concordância no cumprimento dos prazos assumidos e ainda a certeza que iríamos esforçar-nos com o objetivo de melhorarmos o nosso desempenho ao longo do Estágio Pedagógico, tanto nos trabalhos escritos como na intervenção pedagógica, demonstrando um espírito de iniciativa e também uma capacidade de análise crítica construtiva devidamente fundamentada.

Em síntese, o Estágio Pedagógico proporcionou experiências que nos permitirão ser futuros professores habilitados e preparados para enfrentar os inúmeros desafios aliados à atividade de docência, acreditando que a conduta ética e profissional demonstrada durante o ano permitiu um bom índice de produtividade, um clima de trabalho saudável e ainda a criação de bons relacionamentos interpessoais com os alunos, docentes e não docentes da Escola Secundária de Avelar Brotero, onde iremos guardar memórias que serão levadas com carinho ao longo da nossa vida.

CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DO TEMA PROBLEMA

A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ESTUDO COMPARATIVO DA PERSPETIVA DO PROFESSOR, DO ALUNO E DO PROFESSOR-ORIENTADOR

THE PEDAGOGICAL INTERVENTION OF THE PHYSICAL EDUCATION TEACHER: A COMPARATIVE STUDY FROM THE PERSPECTIVE OF THE TEACHER, THE STUDENT AND THE TEACHER-GUIDER

Manuel José Miragaia Sousa

Universidade de Coimbra

Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

Coimbra, Portugal

Resumo: O presente estudo tem como objetivo identificar e comparar as diferentes perceções acerca da intervenção pedagógica do professor, analisando a perceção dos alunos, do professor estagiário e ainda do professor cooperante. Percebemos a importância da existência de uma convergência de opiniões acerca da intervenção pedagógica entre os três agentes estudados, sabendo que só dessa forma a aprendizagem pode ser adquirida. Foi aplicado um questionário com 44 itens aos alunos (21), professor estagiário e ainda ao professor cooperante. Os resultados permitiram perceber que os alunos apresentaram uma perceção mais positiva em relação à intervenção pedagógica comparativamente com o professor estagiário e o professor cooperante, analisando ainda alguns itens e dimensões onde foram apresentadas divergências e convergências estatisticamente significativas. Estes resultados permitem perceber os aspetos mais valorizados pelos alunos, para além de destacarem os aspetos de melhoria na intervenção do professor.

Palavras-chave: Educação Física; Estágio Pedagógico; Perceção; Intervenção Pedagógica.

Abstract *This study aims to identify and compare the different perceptions about the pedagogical intervention of the teacher, analyzing the perception of the students, the trainee teacher and also the cooperating teacher. We realize the importance of the existence of a convergence of opinions about the pedagogical intervention between the three agents studied, knowing that only in this way can learning be acquired. A questionnaire with 44 items was applied to students (21), an intern teacher and also to the cooperating teacher. The results made it possible to perceive that the students presented a more positive perception in relation to the pedagogical intervention compared to the trainee teacher and the cooperating teacher, also analyzing some items and dimensions where statistically significant divergences and convergences were presented. These results allow to perceive the aspects most valued by the students, in addition to highlighting the aspects of improvement in the teacher's intervention.*

Keywords: *Physical Education; Teacher Training; Perception; Pedagogical Intervention.*

1. Introdução

Segundo Silva (2017), a capacidade de diagnosticar problemas, de refletir e investigar sobre eles, são competências fundamentais para os professores, que devem ser desenvolvidas durante a formação inicial, de forma a contrariar a tendência de ancoragem das suas decisões, atitudes e práticas nos conhecimentos adquiridos enquanto alunos. Orientar as decisões, atitudes e práticas única e exclusivamente nas experiências vivenciadas leva muitas vezes a concepções erradas acerca da intervenção do professor, negligenciando o papel da reflexão para a formação de professores competentes.

O presente estudo tem como objetivo comparar as diferentes perspectivas do professor estagiário, professor cooperante e alunos sobre a nossa intervenção pedagógica ao longo do ano, percebendo as dimensões e os itens onde existem maior e menor convergência de opiniões.

Segundo Paiano (1998), o professor deve adaptar a sua atitude aos alunos mais conflituosos, mas também tentar motivar os alunos que apresentam um menor índice de interesse pela disciplina de Educação Física, destacando a importância de aplicar as melhores estratégias para tentar cativar o interesse dos alunos integrantes na turma. Essa atitude, para além de ter importância na motivação para a prática, proporciona também uma melhoria significativa na intervenção pedagógica do professor, contemplando uma série de dimensões que fazem parte dessa mesma intervenção.

A intervenção pedagógica é o tema principal deste tema-problema, sendo definida como uma interferência realizada por um profissional da educação sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem do estudo no momento em que uma dificuldade é identificada. O grande objetivo dessa ação baseia-se em possibilitar que o aluno consiga compreender e assimilar os inúmeros conteúdos desenvolvidos na escola, de uma forma mais rápida e eficaz possível.

Segundo Carreiro da Costa, Carvalho, Onofre e Diniz (1992), citado por Piéron, M. (1996), os docentes que se encontram na fase inicial da sua carreira acreditam que o sucesso depende da sua capacidade na intervenção pedagógica, definindo o desenvolvimento de capacidades, atitudes e aprendizagens nos alunos como indicadores claros de sucesso.

De acordo com Siedentop (1983), existe um conjunto de princípios e procedimentos/ações de intervenção pedagógica que se revelam estreitamente relacionados com o sucesso ou o insucesso das aprendizagens dos alunos e que se devem constituir como elementos técnicos fundamentais a serem utilizados pelos professores.

Com o intuito de produzirmos um estudo sobre a nossa intervenção pedagógica de uma forma o mais detalhada e específica possível, optámos por dividir a intervenção pedagógica em 5 grandes dimensões: (1) Dimensão instrução; (2) Dimensão planeamento e organização; (3) Dimensão relação pedagógica; (4) Dimensão disciplina; (5) Dimensão avaliação.

Segundo Rosado e Mesquita (2011), a instrução refere-se à informação diretamente relacionada com a matéria de ensino. Esta transferência de informações, acerca da matéria transmitida do professor para o aluno, decorre no início da aula, na transição de tarefas, durante as tarefas através do feedback e ainda no final da aula, onde se realiza um balanço final. Em conformidade com Siedentop (1998), entendemos que os professores de Educação Física atribuem à instrução entre 10 a 50% do tempo total de aula, percebendo que esta dimensão ocupa um grande papel na intervenção pedagógica do professor.

A segunda dimensão que iremos dar realce engloba o planeamento e a organização. De acordo com Claro e Filgueiras (2009), o planeamento e a organização caracterizam-se por serem as capacidades que tentam criar e manter um ambiente favorável às aprendizagens, envolvendo competências de comunicação, organização, regras e ainda atitudes. Para ter uma intervenção pedagógica positiva nesta dimensão é necessário controlar três aspetos fundamentais: (1) clima emocional; (2) gestão do comportamento dos alunos; (3) gestão das situações de aprendizagem. Suportando a nossa intervenção, tendo como base o controlo dos três aspetos referidos anteriormente, conseguimos apresentar um planeamento e organização consistente, que reduz o número de comportamentos inapropriados ao longo da aula e aumenta o tempo de empenhamento motor.

A terceira dimensão abordada neste tema-problema representa a relação pedagógica, sendo esta uma relação educativa que se constrói no âmbito de um contexto educativo formal. Segundo Esteves (2012), a relação pedagógica é um tipo de relação educativa percecionada em função dos compromissos e finalidades educativas, sendo esta

uma relação que ocorre de forma privilegiada a partir de espaços escolares. Ainda que existam inúmeros perfis de liderança que definem a personalidade de cada um, o professor deve ter a capacidade de adaptar a sua postura conforme as características dos seus alunos. De acordo com Postic (2007), o professor deve colocar-se no papel de aluno, fazendo um esforço e destacando o otimismo na transmissão de confiança nas capacidades dos discentes, realçando a importância da criação de uma boa relação pedagógica entre o professor e os alunos.

A dimensão disciplina é a quarta área abordada, sendo esta uma dimensão ligada ao clima e fortemente influenciada pela gestão e pela qualidade da instrução. Segundo Siedentop (1998), a criação de um ambiente propício à aprendizagem é consequência de uma boa organização e de estratégias de ensino favoráveis. A concepção de um bom ambiente de aula, conciliada com uma relação positiva com os alunos da turma, permitem que a dimensão disciplina apresente resultados eficazes, promovendo dessa forma um clima favorável para a aquisição de aprendizagens fundamentais no processo de ensino-aprendizagem.

A última dimensão a ser analisada é a avaliação. De acordo com Carvalho (2017), a avaliação representa uma análise de dados onde os professores descobrem as respostas para as adaptações a serem realizadas na aprendizagem dos alunos, com o intuito de contribuir para o seu progresso. Para além de possuir uma importância de atribuição de classificações aos alunos consoante os seus desempenhos, a avaliação engloba ainda muitos outros aspetos formativos, onde surgem decisões sobre o que avaliar, o que os alunos devem aprender e ainda os métodos e instrumentos de avaliação. O mesmo autor define também a avaliação como uma dimensão fundamental na intervenção pedagógica, onde devemos conseguir adaptar a ação pedagógica aos progressos e aprendizagens dos alunos, permitindo que o processo de ensino-aprendizagem seja o mais específico para as necessidades educativas dos alunos.

A capacidade de produzir uma intervenção pedagógica positiva e que consiga motivar os alunos presentes na turma influencia o gosto pela disciplina por parte dos discentes, acreditando que quando estes vivenciam experiências positivas estamos a conseguir aumentar o gosto pela prática de atividades desportivas. Segundo Hirvensalo e Lintunen (2011), as experiências positivas e a ampla gama de habilidades desportivas adquiridas na infância e adolescência podem ser vistas como a preparação para a atividade física ao longo da vida, garantindo dessa forma uma melhor preparação nos alunos para

uma prática de atividade física após o término do ensino secundário de uma forma autónoma, sendo este um dos grandes objetivos da Educação Física.

O conceito de formação docente está relacionado diretamente ao de aprendizagem permanente, que considera os seus saberes e competências como resultados, não apenas da formação inicial, mas também da formação continuada (Mizukami, 2002). Percebemos que apesar de termos adquirido conhecimentos e capacidades durante o Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, a formação dos professores é realizada ao longo da vida, onde os docentes devem procurar uma formação contínua, com a finalidade de aumentar as suas capacidades pedagógicas.

O presente estudo de caso foi realizado com os alunos do 12^º3A na Escola Secundária de Avelar Brotero, conosco enquanto professores estagiários e ainda com o professor cooperante mestre António Miranda. De forma a analisar as considerações dos intervenientes, foi utilizado um modelo de questionário adaptado de Moreno-Múrcia, J. et al., sendo constituído por itens que complementam a análise das 5 dimensões acima referidas. Para efeitos de resposta foi utilizada uma escala do tipo *Likert*, apresentando um conjunto de itens de resposta fechada, onde os intervenientes apresentaram um grau de concordância desde 1 (nunca) a 5 (sempre), apresentando ainda 4 questões com intenções invertidas com o objetivo de conferir a veracidade das respostas fornecidas.

Para finalizar, sendo que o objetivo deste estudo passa pela comparação da perspetiva do professor estagiário, professor cooperante e alunos sobre a nossa intervenção pedagógica, iremos analisar e refletir acerca dos itens que apresentam uma maior convergência e divergência de opiniões e ainda enunciar algumas estratégias utilizadas durante o Estágio Pedagógico, na tentativa de corrigir alguns aspetos identificados pelos vários intervenientes do estudo como aspetos menos positivos.

2. Metodologia

A metodologia utilizada neste estudo de caso é do tipo quantitativa, tendo sido utilizadas metodologias técnicas de estatística descritiva mediante a análise da média, frequência e percentagem. Foram ainda observadas, analisadas e comparadas as médias de variáveis independentes através do *Microsoft Office Excel*, que é um aplicativo de criação de folhas de cálculo.

Foram apenas tratadas as respostas fechadas dos questionários aplicados, procurando focar exclusivamente os aspetos relativos à nossa intervenção pedagógica.

2.1. Participantes

A amostra do estudo é constituída por nós, na condição de professores estagiários de Educação Física com 23 anos, pelo professor cooperante mestre António Miranda de 47 anos e ainda por 21 alunos da turma 3A do 12º ano de escolaridade da Escola Secundária de Avelar Brotero, no ano letivo de 2019/2020, apresentando uma média total de idades no momento da aplicação do questionário de 17,10 anos.

Relativamente aos elementos integrantes da turma, 12 são do sexo feminino, correspondendo a 57,1% do total, apresentando uma média de idades de 17,17 anos. Os restantes 9 elementos são do sexo masculino, correspondendo a 42,9% do total e apresentando uma média de idades de 17 anos.

Tabela 3 – Caracterização da Amostra - Alunos

Sexo	Frequência	Percentagem	Média de idades
Feminino	12	57,1%	17,17
Masculino	9	42,9%	17
Total	21	100%	17,10

2.2. Instrumentos e procedimentos

Foi aplicado um momento de questionário ao professor cooperante, ao professor estagiário e aos alunos da turma 12º3A da Escola Secundária de Avelar Brotero, turma essa que lecionámos durante o ano letivo de 2019/2020, relativos à intervenção pedagógica do docente, constituindo um total de cinco grandes dimensões: dimensão instrução, dimensão planeamento e organização, dimensão relação pedagógica, dimensão disciplina e por fim dimensão avaliação. O questionário abrange um total de 44 itens, podendo ser respondidos num grau de concordância de 1 “nunca”, 2 “raramente”, 3 “às vezes”, 4 “frequentemente” e 5 “sempre”, sendo que apenas é válido um nível de resposta por afirmação. Este documento, denominado por “Questionário de Intervenção Pedagógica do Professor de Educação Física”, foi adaptado do Questionário da Avaliação da Qualidade Pedagógica no Ensino Secundário para o Professor/Aluno, de Ribeiro da Silva (2017).

Os questionários foram entregues pelo professor cooperante mestre António Miranda, sendo que ficou definido que não deveriam ser os estagiários a entregar estes mesmos questionários, pois poderiam condicionar de alguma forma as respostas fornecidas pelos alunos, ainda que fossem totalmente anónimos.

A data escolhida para o preenchimento dos questionários foi o dia 24/02/2020, após a realização da aula de Educação Física.

Antes da entrega dos questionários aos alunos, o professor-orientador elucidou os mesmos sobre a importância presente no preenchimento dos questionários, apelando à resposta consciente por parte dos alunos. Cada aluno teve cerca de 15 minutos para responder ao questionário, sendo que nenhum ultrapassou o registo de 10 minutos.

Foi garantida previamente e por escrito, o consentimento informado dos encarregados de educação dos alunos.

Utilizando os resultados obtidos através da aplicação de questionários, foi realizado um tratamento de dados através do *Microsoft Office Excel* (Versão 16.0). Com base numa reflexão acerca dos resultados obtidos, foram criadas estratégias partindo de uma análise coletiva e ainda utilizando um conjunto de bibliografia, com o objetivo de melhorar o nível da nossa intervenção pedagógica. Consequentemente, pretendíamos perceber a convergência de opiniões entre os intervenientes do estudo e ainda incidir a nossa atenção sobre os itens onde obtivemos perceções menos positivas, tentando melhorar os aspetos que revelaram menor nível de competência após a análise dos resultados obtidos.

2.3. Tratamento de dados

No tratamento de dados foi utilizado o *Microsoft Office Excel* (Versão 16.0), para o tratamento de questões com carácter de resposta fechada e utilizando técnicas de estatística descritiva onde solicitámos a média, frequência e percentagem, para além de uma comparação de médias sobre as variáveis independentes.

3. Resultados

Ao longo deste tópico iremos apresentar o tratamento e a análise de dados respeitantes ao grupo I do questionário. Irá ser analisada cada dimensão individualmente, terminando com um conjunto de resultados gerais.

3.1. Resultados por dimensão

3.1.1. Dimensão instrução

Tabela 4 – Médias relativas à Dimensão Instrução

	Alunos	Prof. estagiário	Prof. cooperante
Questionário	4,59	4,08	4,38

Relativamente às médias da perceção acerca da dimensão instrução, percebemos que os alunos apresentam a ideia mais positiva sobre a mesma (4,59) em comparação com o professor cooperante (4,38) e com o professor estagiário (4,08).

O item 30, relativo à realização de um resumo da matéria no início e no final da aula de forma a perceber se os alunos aprenderam o que foi abordado, apresenta a maior média de respostas dos alunos (4,9), entendendo dessa forma que os alunos valorizam esta prática recorrente em todas as aulas. Nesse mesmo item, o professor estagiário e o professor cooperante convergem na opinião (5,0).

Contrariamente, o item 13, que afirma que o professor dá a matéria de maneira a que os alunos consigam fazer a ligação com o que já aprenderam, destaca-se por ser o item onde os alunos apresentam uma perceção menos positiva (3,95), para além de este ser o item que apresenta maior convergência de opiniões, onde o professor cooperante e o professor estagiário responderam com (4,00), existindo assim uma diferença mínima (0,05). Um dos motivos que podem justificar esta perceção menos positiva caracteriza-se pela dificuldade do professor em interligar as diferentes matérias presentes dentro da mesma unidade didática, apresentando os conteúdos sem explicar a sequência lógica de lecionação dos mesmos.

Destacando-se por existir uma grande divergência de opiniões (1,55) entre os alunos (4,55) e o professor estagiário (3,00), encontra-se o item 10, referente ao conhecimento do professor acerca da matéria que leciona. Esta grande divergência de

opiniões explica-se pelo facto de nas unidades didáticas de ténis e de natação, onde apresentávamos um menor conhecimento da matéria, termos realizado um estudo prévio antes de cada aula sobre a instrução que iria ser fornecida no decorrer da aula, demonstrando aos alunos uma postura de confiança e de conhecimento, ainda que muito desse conhecimento fosse relativamente superficial.

3.1.2. Dimensão planeamento e organização

Tabela 5 – Médias relativas à Dimensão Planeamento e Organização

	Alunos	Prof. estagiário	Prof. cooperante
Questionário	4,39	4,13	4,13

Em relação às médias da perceção associadas à dimensão planeamento e organização, percebemos que os alunos apresentam novamente a ideia mais positiva sobre a mesma (4,39) em comparação com o professor cooperante e com o professor estagiário, que apresentam os dois a mesma média de respostas (4,13).

O item 1, relacionado com a planificação da matéria de forma lógica e o item 3, acerca da apresentação de uma forma clara no início do ano letivo as regras e o programa da disciplina foram os mais valorizados pelos alunos (4,90), apresentando-se como os dois itens onde os alunos afirmam que o professor demonstra uma maior competência.

Contrariamente ao item 3, os alunos destacam o item 44, onde é abordada a utilização de tecnologias de informação e comunicação durante as aulas, como o item menos positivo (2,35). Corroborando esta perceção dos alunos, o professor estagiário e o professor cooperante classificam este item também de uma forma negativa (2,00), existindo uma convergência de opiniões. Este foi o aspeto onde apresentámos menor atenção durante o ano letivo, tendo utilizado estes documentos auxiliares apenas por 4 vezes durante o ano letivo. Terá de ser um aspeto a melhorar futuramente durante a nossa carreira profissional, pois reconhecemos os inúmeros benefícios associados à utilização de tecnologias de informação e comunicação, como a capacidade de captar a atenção dos alunos, o quebrar das habituais rotinas de aula, o auxílio na demonstração de exercícios e gestos associados às tarefas de aula, entre outros.

O item 12, referente ao tempo de explicação das tarefas, não apresenta qualquer tipo de divergência entre a opinião dos alunos, professor estagiário e professor cooperante

(4,00). Ainda que a convergência seja clara e positiva, percebemos que este é um item que poderá melhorar futuramente, tentando aplicar instruções claras e breves e utilizando palavras chave que facilitem a compreensão dos alunos.

Existindo a maior divergência desta dimensão entre os alunos (4,75) e o professor cooperante (3,00), destaca-se o item 4, abordando a apresentação dos processos de avaliação, como os critérios e os momentos de avaliação, de uma forma clara. Esta divergência de percepções explica-se pelo facto de o professor cooperante possuir uma ideia de explicação dos processos de avaliação mais complexa e detalhada comparativamente à ideia dos alunos, percebendo que futuramente deveremos informar os alunos de uma forma mais cuidada e elaborada acerca dos processos de avaliação, garantindo que os alunos conheçam os métodos de avaliação que irão enfrentar no decurso do ano letivo.

3.1.3. Dimensão relação pedagógica

Tabela 6 – Médias relativas à Dimensão Relação Pedagógica

	Alunos	Prof. estagiário	Prof. cooperante
Questionário	4,59	4,15	4,54

Relativamente às médias da percepção alusivas à dimensão relação pedagógica, entendemos que os alunos apresentam a ideia mais positiva sobre a mesma (4,59) em comparação com o professor cooperante (4,54) e com o professor estagiário (4,15).

Na dimensão relação pedagógica destacam-se dois itens por simultaneamente serem os mais positivos na percepção dos alunos (4,85), mas também por serem os mais convergentes, possuindo uma ligeira diferença (0,15) em relação à percepção do professor estagiário e do professor cooperante. Os itens referidos são o número 16, que é um item de resposta inversa relativo a atitudes incorretas de disciplina por parte do professor quando não existem razões para tal e o item 36, que consiste no tratamento dos alunos com o devido respeito. Estes dois itens apresentam um consenso nas percepções positivas por parte dos intervenientes do estudo, sendo que estes dois itens se relacionam num sentido de respeito pelos alunos e ainda numa lógica de justiça. Entendemos que tanto os alunos, como o professor estagiário e o professor cooperante concordam que a nossa intervenção foi justa e adequada ao longo do ano letivo, excluindo a hipótese de terem sido tomadas decisões menos corretas de uma forma propositada.

Os alunos definiram o item 18 como o menos positivo (4,25), onde é abordado o tema de atribuir maior atenção aos alunos que revelaram mais dificuldades. Este foi um dos aspetos discutidos com maior frequência durante o ano letivo durante as reuniões com o núcleo de estágio, onde percebemos que deveríamos atribuir uma maior atenção aos alunos que apresentam maiores dificuldades motoras. Ainda que este tenha sido um aspeto que foi sendo corrigido ao longo do ano, percebemos que no futuro deveremos ter ainda mais atenção a este tipo de alunos, pois são um grupo que necessita de maior feedback e correção em comparação com os grupos de alunos mais avançados.

Por fim, destacamos o item 9 como o mais divergente entre a opinião do professor estagiário (3,00) e a opinião dos alunos (4,55). Este item aborda o ritmo e entusiasmo atribuído pelo professor durante as aulas, onde os alunos apresentam uma percepção mais positiva em relação ao professor estagiário. Esta diferença de percepções pode-se explicar pelo facto de termos sentido bastantes vezes a generalidade da turma com pouca motivação para a prática de atividade física, o que nos levou a concluir que nem sempre conseguíamos fornecer estímulos de ritmo e de entusiasmo suficientes para a criação de aulas mais dinâmicas.

3.1.4. Dimensão disciplina

Tabela 7 – Médias relativas à Dimensão Disciplina

	Alunos	Prof. estagiário	Prof. cooperante
Questionário	4,50	3,75	4,75

Em relação às médias da percepção referentes à dimensão disciplina, percebemos que pela primeira vez o professor cooperante apresenta a ideia mais positiva (4,75), seguindo-se da percepção dos alunos (4,50) e terminando com a percepção do professor estagiário (3,75).

O item 7, relativo ao controlo da turma, apresenta a melhor média de respostas dos alunos (4,55), entendendo dessa forma que os alunos valorizam o controlo de aula realizado pelo professor, conferindo-lhe um papel de autoridade. Este mesmo item apresenta-se também como o mais convergente entre a opinião dos alunos e a opinião do professor cooperante (4,00). O controlo da turma foi um dos primeiros aspetos que tivemos em atenção na fase inicial do estágio, pois sabíamos que a turma tinha de ser controlada desde as primeiras aulas, caso contrário corríamos o risco de não conseguirmos

produzir aulas de qualidade, pois teríamos de ter constantemente intervenções sobre os comportamentos e atitudes dos alunos, perdendo tempo de empenhamento motor. A adoção de uma postura equilibrada, com intervenções de reforço positivo, mas também de correção de comportamentos realizados no momento, permitiu demonstrar os limites aos alunos, criando aulas com um clima positivo e baseadas no respeito mútuo.

O item 23, respeitante à permissão de comportamentos de indisciplina na aula e o item 28, acerca da prevenção dos comportamentos de disciplina, apresentam as percepções mais negativas por parte dos alunos (4,40). Estes dois itens apresentam a mesma ideia, mas descrita de formas inversas, tentando conferir a atenção com que os alunos realizaram o questionário. Um aspeto que poderá justificar esta percepção por parte dos alunos pauta-se pela dificuldade demonstrada algumas vezes em corrigir atitudes menos apropriadas, aspeto esse que foi influenciado pela reduzida diferença de idades entre os alunos presentes na turma e a nossa idade. Este foi também um aspeto que apresentou melhorias ao longo do ano letivo, onde a confiança e a experiência em liderar a turma permitiu que os comportamentos de indisciplina fossem cada vez mais reduzidos no decurso do Estágio Pedagógico.

O item 28 apresentou também a maior divergência de opiniões entre os alunos e o professor estagiário, existindo uma divergência significativa (1,40). Esta divergência surge após uma percepção pouco positiva por parte do professor estagiário (3,00), pois como foi justificado anteriormente, a reduzida diferença de idades entre o professor e os alunos condicionava a prevenção de comportamentos de indisciplina.

3.1.5. Dimensão avaliação

Tabela 8 – Médias relativas à Dimensão Avaliação

	Alunos	Prof. estagiário	Prof. cooperante
Questionário	4,51	3,83	4,17

Relativamente às médias da percepção relacionadas com a dimensão avaliação, percebemos que os alunos apresentam novamente a ideia mais positiva acerca da mesma (4,51) em comparação com o professor cooperante (4,17) e com o professor estagiário (3,83).

O item 33 refere-se ao foco na avaliação sobre as matérias lecionadas, tendo sido o item com uma perceção mais elevada por parte dos alunos (4,85). O facto de manter a estrutura de aulas durante as sessões de avaliação permitiu garantir uma avaliação coerente, com base na utilização das tarefas sobre as quais os alunos já se encontravam familiarizados, para além de incidirem nas matérias e conteúdos abordados ao longo das unidades didáticas.

Contrariamente ao item 33 apresenta-se o item 31, que aborda a utilização de diferentes formas de avaliação. Os alunos possuem uma perceção pouco positiva (3,60), aspeto esse que se justifica com a reduzida utilização durante o ano letivo de testes e trabalhos escritos, pois optámos por avaliar as componentes relativas aos conhecimentos dos alunos através do questionamento dirigido em todas as aulas, onde conseguíamos perceber os diferentes níveis de conhecimento presentes nos alunos da turma.

O item 32 refere-se à apresentação de uma forma clara aos alunos dos resultados de avaliação, tendo sido este o item mais convergente entre a perceção dos alunos (4,65) e a perceção do professor estagiário e do professor cooperante (5,00). Este foi um aspeto positivo, pois no final de cada unidade didática eram realizadas pequenas reflexões com os alunos, onde eram apresentadas as classificações finais da unidade didática, numa grelha onde os alunos podiam consultar os aspetos presentes nos critérios de avaliação.

Para terminar, o item 8 revelou ser o que maior divergência de opiniões apresentava entre os alunos (4,70) e o professor cooperante (3,00). Este item abordava a emissão de feedback aos alunos sobre os seus aspetos positivos e negativos durante as tarefas. Um dos aspetos de melhoria de que fomos alvo durante o estágio relacionou-se com a quantidade reduzida de feedbacks individuais, tendo sido criada e utilizada uma estratégia que consistia em ter de fornecer pelo menos 4 feedbacks individuais por cada aluno nas aulas de 100 minutos e 2 feedbacks individuais nas aulas de 50 minutos.

3.2. Resultados gerais

Tabela 9 – Médias relativas à aplicação dos questionários

	Alunos	Prof. estagiário	Prof. cooperante
Questionário	4,52	3,88	4,39

Como referido anteriormente, foram definidas e utilizadas três estratégias para cada dimensão, com o objetivo de existir uma melhoria na qualidade da nossa intervenção pedagógica.

Na dimensão instrução foram utilizadas as seguintes estratégias: (1) colocar os alunos na preleção inicial virados para uma parede, ou paisagem sem distrações; (2) instrução inicial direcionada para os objetivos e conteúdos que iriam ser trabalhados na aula; (3) reflexão no final da aula centrada nos objetivos que foram trabalhados, com a utilização do questionamento dirigido.

Na dimensão planeamento e organização foram aplicadas as seguintes estratégias: (1) reunir com os alunos no mesmo local; (2) preparar e montar os espaços da aula antes do início da mesma; (3) atribuir tarefas aos alunos que não realizavam aula prática.

Na dimensão relação pedagógica foram utilizadas as seguintes estratégias: (1) utilização de um estilo de liderança de tarefa; (2) na primeira aula da semana questionar os alunos acerca das atividades que realizaram durante o fim-de-semana; (3) utilização constante de feedbacks positivos.

Na dimensão disciplina foram aplicadas as seguintes estratégias: (1) utilização de “silêncio” com o intuito de transmitir aos alunos insatisfação com a atitude dos mesmos; (2) separar, sempre que possível, os alunos mais indisciplinados nos grupos de tarefas; (3) utilizar recorrentemente o reforço de boas práticas individuais nas reflexões finais de aula.

Relativamente à última dimensão, a dimensão avaliação, foram utilizadas as seguintes estratégias: (1) criação de parâmetros, indicadores e descritores de avaliação em todas as unidades didáticas; (2) manter e utilizar grupos de nível nas aulas de avaliação; (3) dedicar uma parte da última aula de cada unidade didática para realizar um momento de autoavaliação.

A utilização de novas estratégias durante o ano letivo, criadas com base na revisão de bibliografia e no constante debate durante as reuniões com o núcleo de estágio e com o professor cooperante, permitiram melhorar a nossa intervenção pedagógica ao longo do ano letivo

Os alunos possuem uma perceção relativa à nossa perceção pedagógica na seguinte ordem de qualidade decrescente: (1) dimensão instrução e dimensão relação

pedagógica (4,59); (2) dimensão avaliação (4,51); (3) dimensão disciplina (4,50); (4) dimensão planejamento e organização (4,39).

O professor estagiário possui uma percepção relativa à nossa percepção pedagógica na seguinte ordem de qualidade decrescente: (1) dimensão relação pedagógica (4,15); (2) dimensão planejamento e organização (4,15); (3) dimensão instrução (4,08); (4) dimensão avaliação (3,83); (5) dimensão disciplina (3,75).

O professor cooperante possui uma percepção relativa à nossa percepção pedagógica na seguinte ordem de qualidade decrescente: (1) dimensão disciplina (4,75); (2) dimensão relação pedagógica (4,54); (3) dimensão instrução (4,38); (4) dimensão avaliação (4,17); (5) dimensão planejamento e organização (4,13).

Relativamente à percepção geral da nossa intervenção pedagógica, os alunos apresentam a percepção mais positiva (4,52), seguida da percepção do professor cooperante (4,39) e terminando com a percepção do professor estagiário (3,88).

A utilização de novas estratégias no decurso do ano letivo, criadas com base na revisão de bibliografia e no constante debate durante as reuniões com o núcleo de estágio e com o professor cooperante, permitiram melhorar a nossa intervenção pedagógica durante o ano letivo, onde os momentos de autoavaliação, com base num documento fornecido pelo professor cooperante que apresentava indicadores e respetivos descritores, permitiram identificar os aspetos onde conseguimos melhorar ao longo do ano letivo, percebendo que existiu uma melhoria na nossa intervenção pedagógica em todas as suas 5 dimensões.

4. Discussão de resultados

Relativamente aos resultados encontrados, conseguimos entender a percepção dos alunos, do professor estagiário e do professor cooperante relativamente à nossa intervenção pedagógica, percebendo que são encontrados aspetos onde existe uma clara convergência entre os elementos do estudo. Dentro dessa convergência existem aspetos positivos que deveremos manter, mas também aspetos negativos que teremos de melhorar futuramente. Em consonância com a opinião de Amado et al. (2009), as características da nossa intervenção pedagógica estão diretamente ligadas ao interesse dos alunos pelas aprendizagens, assim como o empenho que os mesmos demonstram sobre a disciplina,

esclarecendo a importância em melhorar a nossa intervenção pedagógica ao longo da vida e adaptando a nossa postura à turma que iremos lecionar.

A dimensão relação pedagógica apresentou resultados elevados na percepção dos alunos (4,59), aspecto este que corrobora a opinião de Leite (2006), pois afirma que a afetividade está presente em todas as decisões realizadas pelo professor durante as aulas, criando continuamente impactos positivos e negativos na subjetividade dos alunos, sendo este um aspecto basilar nas relações que se criam entre os alunos e os conteúdos escolares. Esta dimensão contribuiu no decurso do ano letivo para a criação de um processo de ensino-aprendizagem positivo, onde as relações entre o professor e o aluno foram evoluindo de uma forma significativa com o passar do tempo.

Ainda dentro da dimensão relação pedagógica, o item 27, que abordava o tratamento aos discentes de um modo igualitário, apresentou um resultado positivo na percepção dos alunos (4,70). Os alunos valorizaram ao longo do ano uma postura onde o professor tratou os alunos de um modo igual, tendo sido este um aspecto fundamental que evidenciou uma boa relação pedagógica entre os alunos e professor. De acordo com Gouveia-Pereira (2008), os alunos confiam mais e reconhecem uma maior autoridade aos professores que os tratam de forma igual, comprovando a importância existente num tratamento justo e coerente por parte do professor.

O item 10 representa o conhecimento do professor sobre a matéria que leciona, integrante da dimensão instrução, onde os alunos asseguraram ser um aspecto positivo do professor (4,55), reconhecendo a preparação académica do mesmo. Esta percepção por parte dos alunos vai de encontro com o estudo de (Castelli & Williams, 2007), onde ficou demonstrado que muitos professores não teriam sucesso num teste de conhecimentos para os alunos do 9º ano de escolaridade.

Relativamente aos resultados da dimensão planeamento e organização, dimensão que apresentou uma percepção menos positiva por parte dos alunos (4,39), percebemos que os mesmos corroboram Inácio, Graça, Lopes, Lino, Teles, Lima e Marques (2014), onde afirmam que os estagiários de Educação Física, com a inexperiência do exercício das suas funções, revelam dificuldades ao nível do planeamento, convergindo a opinião de esta ser a dimensão que menor qualidade revelou durante o ano letivo.

Na dimensão avaliação, mais concretamente o item 15, que aborda a justiça nas avaliações, os alunos afirmam que o professor é justo e coerente (4,60),

independentemente de qualquer gênero ou idade. Esta opinião contradiz os resultados obtidos por Portela (2009), onde é evidenciado o facto de os alunos e as alunas serem alvos de tratamentos diferenciados, nas aulas e nas avaliações, existindo um prejuízo no sexo feminino.

Em relação à dimensão disciplina, os alunos apresentam mais uma vez uma percepção positiva (4,50), onde o professor cooperante corrobora a opinião dos alunos com uma percepção ainda mais positiva (4,75). De acordo com os resultados obtidos por Santos, Rodrigues, Fuzzi, Oliveira, Oliveira, Peluqui e Darido (2008), são inúmeros os obstáculos enfrentados pelos estagiários durante o ano, onde a indisciplina e a resistência a novos conteúdos foram fortemente indicados como as principais dificuldades dos estagiários, divergindo dos nossos resultados que determinam a disciplina como um dos aspetos mais positivos na nossa intervenção pedagógica.

Por fim e ao encontro de Onofre e Costa (2017), os resultados evidenciam que dentro de cada dimensão da intervenção pedagógica existem sentimentos distintos de capacidade, expondo claramente que as dificuldades percecionadas pelos professores relativamente à intervenção pedagógica são específicas de cada um.

5. Conclusão

A aplicação de um momento de questionários permitiu comparar a percepção dos alunos, professor estagiário e professor cooperante relativamente à nossa intervenção pedagógica, onde percebemos que as inúmeras estratégias adotadas ao longo do ano permitiram uma evolução qualitativa nas nossas competências pedagógicas.

Foi comprovada uma acentuada divergência entre as percepções dos alunos, do professor estagiário e ainda do professor cooperante, onde entendemos que os alunos apresentam uma percepção mais positiva acerca da nossa intervenção pedagógica, comparativamente com a percepção do professor cooperante e ainda com a percepção do professor estagiário, que revelou estar consideravelmente abaixo das restantes percepções.

Para finalizar, destacamos a dimensão planeamento e organização como a área que apresenta percepções mais negativas por parte dos alunos e ainda do professor cooperante, corroborando alguns estudos que assumem esta como a dimensão que mais dificuldades apresenta na intervenção pedagógica dos estagiários de Educação Física.

6. Referências Bibliográficas

- Amado, J., & Freire, I. (2009). A (s) indisciplina (s) na escola: Compreender para prevenir. *Coimbra: Almedina*.
- Carvalho, L. M. D. (2017). Avaliação das aprendizagens em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (10-11), 135-151.
- Castelli, D., & Williams, L. (2007). Health-related fitness and physical education teachers' content knowledge. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26(1), 3-19.
- da Silva Claro Jr, R., & Filgueiras, I. P. (2009). Dificuldades de gestão de aula de professores de Educação Física em início de carreira na escola. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 8(2).
- Esteves, L. M. (2012). *A relação pedagógica na sala de aula* (Master's thesis).
- Gouveia-Pereira, M. (2008). Percepções de justiça na adolescência. A escola e a legitimação das autoridades institucionais. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. ISBN: 9789723112375.
- Hirvensalo, M., & Lintunen, T. (2011). Life-course perspective for physical activity and sports participation. *European Review of Aging and Physical Activity*, 8(1), 13.
- Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2014). Planeamento na Ótica dos Professores Estagiários de Educação Física: Dificuldades e Limitações. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 48(1), 55-67.
- Leite, S, A. (2006). Afectividade e práticas pedagógicas. In S. A. Leite (org.), *Afectividade e práticas pedagógicas*. S. Paulo: Casa do Psicólogo, pp. 15-45, ISBN: 85-7396-197-X
- Mizukami, M. D. G. N., Reali, A. M. M. R., Reyes, C. R., MARTUCCI, E. M., LIMA, E. F., Tancredi, R. M. S. P., & Mello, R. R. (2002). Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. *São Carlos: EdUFSCar*.
- Onofre, M., & da Costa, F. C. (2017). O sentimento de capacidade na intervenção Pedagógica em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (9), 15-26.
- Paiano, R. (1998). *Ser... ou não fazer: o desprazer dos alunos nas aulas de Educação Física e as perspectivas de reorientação da prática pedagógica do docente* (Doctoral dissertation, Universidade Mackenzie.).

- Portela, A. (2009). Percepção de estudantes estagiários relativamente à avaliação em educação física, quanto ao género e à modalidade desportiva: um contributo para a formação de professores.
- Postic, M. (2008). *A Relação Pedagógica*. Lisboa: Padrões Culturais Editora
- Ribeiro da Silva, EM. (2017). Calidad de la intervención pedagógica en el aula, en la perspectiva del profesorado y del alumnado. *Revista Prácticum*, vol 2(2) 18-31. ISSN 2530-4550.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In *Pedagogia do desporto* (pp. 69-130). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Santos, I. L., Rodrigues, H. A., Fuzii, F. T., Oliveira, R. S., Oliveira, M. K., Peluqui, D. F., & Darido, S. C. (2008). As percepções e os significados para os estagiários de Educação Física em relação à indisciplina na escola. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, 14(3), 117-137.
- Siedentop, D. (1983). *Development teaching skills in Physical Education*, Second edition. Palo Alto: Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. (1998) *Aprender a Ensñar LA Edcucación Física*. INDE Publicaciones.

CONCLUSÃO

Como já mencionado anteriormente, o presente relatório permitiu descrever os conhecimentos adquiridos e as experiências vivenciadas durante o ano letivo, onde a constante reflexão desempenhou um papel essencial no nosso crescimento enquanto futuros professores de Educação Física, tendo assumido um papel final que encerra o nosso ciclo de estudos.

Foi um ano letivo recheado de novos desafios e oportunidades, onde a adaptação a uma nova instituição repleta de inúmeros profissionais docentes e não docentes, que fazem parte da vida escolar, possibilitou percebermos melhor a importância de apresentarmos diariamente uma atitude positiva e disponível, sabendo ainda que os elementos integrantes da escola merecem ser tratados com respeito e cordialidade, permitindo a criação de um bom espírito de trabalho, que potenciou a nossa vontade em melhorar a nossa competência docente a cada dia que passava.

A integração no Grupo Disciplinar de Educação Física foi facilmente concretizada, graças à amabilidade com que fomos recebidos e tratados ao longo do ano letivo. Sentimo-nos parte integrante e fundamental do Grupo Disciplinar de Educação Física, expondo constantemente ideias e opiniões que foram aceites pelos professores. O espírito solidário vivenciado no grupo revelou ser essencial na promoção de debates que tinham como objetivo aumentar o conhecimento em áreas específicas da Educação Física, permitindo que cada um contribuísse com a sua experiência e conhecimento para o fornecimento de um processo de ensino-aprendizagem com maior qualidade.

A lecionação de aulas na nossa turma destaca-se como a experiência mais enriquecedora que levamos deste Estágio Pedagógico. Uma turma heterogénea, composta por alunos disciplinados e respeitadores, que na sua generalidade revelaram pouco gosto pela prática desportiva. Para além de ter sido uma experiência desafiadora, foi ainda uma parte fundamental no nosso crescimento académico, onde conseguimos conciliar a teoria adquirida durante a nossa vida académica com a prática, aplicada diariamente durante o Estágio Pedagógico. As constantes reuniões, que potenciaram momentos de reflexão e consequente debate, permitiram uma melhoria da nossa intervenção pedagógica, terminando o ano letivo com uma percepção de competência pedagógica superior

comparativamente à nossa competência pedagógica na fase inicial do Estágio Pedagógico.

Em suma, ainda que o ano letivo tenha sido extremamente cansativo e exigente, terminamos o Estágio Pedagógico com uma clara sensação de objetivo cumprido, reforçando o prazer que obtemos através da prática pedagógica. Este mesmo prazer irá estimular-nos na procura de mais conhecimento e formação complementar, permitindo um crescimento profissional ao longo da nossa carreira enquanto professores de Educação Física.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barreira, C., Boavida, J., & Araújo, N. (2006). Avaliação formativa: novas formas de ensinar e aprender. *Revista portuguesa de Pedagogia*, 95-133.
- Barreiros, J. (2018). Desenvolvimento motor e aprendizagem. *Manual Curso de Treinadores de Desporto Grau I. Lisboa: Instituto Português do Desporto e Juventude.*
- Bento, J. O.; Garcia, R.; Graça, A. (1999). *Contextos da Pedagogia do Desporto – Perspetivas e Problemáticas.* Livros Horizonte.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física (3ª ed.).* Lisboa: Livros Horizonte.
- Bunker, D. & Thorpe, R. (1982): A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5-8.
- Davis, C., & Esposito, Y. L. (2007). O papel e a função do erro na avaliação escolar. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, 72(171).
- Decreto-Lei nº 14-G2020 de 13 de abril. Diário da República nº 72/2020 – I Série. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros (Educação).
- Decreto-Lei nº 14-G2020 de 13 de abril. Diário da República nº 72/2020 – I Série. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros (Educação).
- Despacho normativo nº 6478/2017, Diário da República, I Série II, 26 de julho de 2017.
- Fensterseifer, A. (1998). *Avaliação da aprendizagem no ensino superior.* Florianópolis: Ed. UFSC.
- Gomes, M. (2001). *A Escola e a Diferenciação Pedagógica: Dois Estudos de Caso no 1.º Ciclo* (Doctoral dissertation, Dissertação de Mestrado não publicada).
- Haydt, R. (2002). *Avaliação do processo ensino-aprendizagem.* São Paulo: Ática.
- McTighe, J., & Wiggins, G. (2004). *Understanding by design: Professional development workbook.* Alexandria.
- Mesquita, I., Farias, C., Oliveira, G., & Pereira, F. (2009). A intervenção pedagógica sobre o conteúdo do treinador de futebol. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 23(1), 25-38.
- Nobre, P. (2019). *Modelo de Alinhamento curricular em Educação Física - MACEF.* FCDEF-UC.

- Onofre, M. (1995). Prioridades de Formação Didáctica em Educação Física. *Boletim SPEF*, 12, 75-97.
- Pais, A. (2013). A unidade didática como instrumento e elemento integrador de desenvolvimento da competência leitora: crítica da razão didática. In Azevedo, F. *Didática e práticas: a língua e a educação literária*. Guimarães: Ópera Omnia, pp 66-86.
- Pearson, P. J., & Webb, P. (2008). Developing effective questioning in teaching games for understanding (TGfU).
- Pierón, M. (1996). *Formação de Professores. Aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica*. Lisboa: Edições FMH.
- Quina, J. N. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física* (Vol. 91). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Régnier, J. C. (2002). A auto-avaliação na prática pedagógica. *Revista diálogo educacional*, 3(6), 53-68.
- Ribeiro da Silva, EM. (2017). Calidad de la intervención pedagógica en el aula, en la perspectiva del profesorado y del alumnado. *Revista Prácticum*, vol 2(2) 18-31. ISSN 2530-4550.
- Santos, L. (2009). Diferenciação pedagógica: Um desafio a enfrentar. *Noesis*, 79, 52-57.
- Siedentop, D. (1983). *Developing teaching skills in Physical Education* (2 ed.). Palo Alto: Mayfield Pub.
- Siedentop, D. (1998) *Aprender a Ensñar LA Edcucación Física*. INDE Publicaciones.
- Tonello, M. G. M., & Pellegrini, A. M. (1998). A utilização da demonstração para a aprendizagem de habilidades motoras em aulas de Educação Física. *Revista Paulista de Educação Física*, 12(2), 107-114.
- Valente, E. J. L. (2014). *A (in) disciplina dos alunos na perspetiva dos professores: um contributo para um estudo na Escola Secundário com 2º e 3º ciclos Professor Reynaldo dos Santos* (Doctoral dissertation).
- Weineck, J. (2003). *Treinamento Ideal*. [9. sup. a] Edição.
- Zabala, A. (1998). *A prática educativa: como ensinar*. Penso Editora.

APÊNDICES

Apêndice I – “Ficha Biográfica Individual Para a Disciplina de Educação Física”



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
ESCOLA SECUNDÁRIA DE AVELAR BROTERO
2019/2020

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 III – Planeamento de Unidade Didáctica (Exemplo)

Escola Secundária de Avelar Brotero 2019/2020												
12º3A												
Unidade didáctica - Basquetebol												
Período Ciclo Unidade didáctica Espaço Mês Semana Dia Aula Nº UD aula nº	2ª 3ª Basquetebol Polidesportivo I											
	Janeiro						Fevereiro					
	15		16		17		18		19		20	
	6	7	13	14	20	21	27	28	3	4	10	11
	43 e 44	45	46 e 47	48	49 e 50	51	52 e 53	54	55 e 56	57	58 e 59	60
UD aula nº	1 e 2	3	4 e 5	6	7 e 8	9	10 e 11	12	13 e 14	15	16 e 17	18
Conteúdos teóricos												
Hist. da modalidade			I	E	C							
Regras			I	E	E	E	E	E	E	C		
Conteúdos técnicos de suporte												
Passar/Recepção	AI		I	E	E	E	C	AF				
Arremesso de proteção/progressão	AI		I	E	E	E	C	AF				
Lançamentos	AI		I	E	E	E	C	AF				
Mudanças de direção	AI			I	E	E	C	AF				
Resalto off/def	AI			I	E	E	C	AF				
Posição básica off/def		AI		I	E	E	C	AF				
Paragens e rotações		AI		I	E	E	C	AF				
Conteúdos táticos c/bola												
Continuidade no ataque	AI	AI	I	E	E	E	E	C	AF			
Criar oportunidades	AI	AI	I	E	E	E	E	C	AF			
Finalizar	AI	AI			I	E	E	C	AF			
Transição def/ataq	AI	AI			I	E	E	C	AF			
Conteúdos táticos s/bola												
Impedir finalização	AI	AI					I	E	E	C	AF	AF
Transição ataq/def	AI	AI							I	E	C	AF
Conteúdos físicos												
Resistência			I	E	E	E	E	E	C			
Velocidade			I	E	E	E	E	E	C			
Agilidade			I	E	E	E	E	E	C			
Força			I	E	E	E	E	E	C			
Formas de jogo												
1x1			I	E	C							
2x2	AI	AI			I	E	E	E	E	C	AF	AF
3x3	AI	AI										
4x4												
5x5	AI	AI			I	E	E	E	E	C	AF	AF

Apêndice IV – Tabela GOP “Grandes Opções do Planejamento” (Exemplo)



ESCOLA SECUNDÁRIA AVELAR BROTERO – ANO LETIVO 2019/2020

Grandes opções do planeamento (GOP) para a extensão de conteúdos da Unidade Didática de Tênis após a Avaliação Inicial

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 Tipo de tarefa, grau de complexidade e tipo de organização	COM QUE? Materiais e meios		
Avançado Grupo A	Rodrigo Traveassos Mafalda Geraldes Mariana Inês Carolina Rodrigues	-Empenho e motivação para a realização da aula.	- Piscina 7.	- Plano diferenciado dos restantes alunos; - Aula mais autónoma em relação aos restantes alunos.	- Feedback de questionamento e positivo; - Estilos de ensino tarefa, avaliação recíproca, autoavaliação e descoberta guiada;	- Flutuadores; - Sarbanetas; - Material pessoal.	- Realizam todas as lições do AMA sem qualquer dificuldade; - Realizam as técnicas crol, costas, braço e marpoça com correção técnica; - Realizam saltos a partir do bloco; - Nadam 100 metros sem parar.
Elementar Grupo B	Leila Roque Samuel Machado Francisco Ferreira Guilherme Coroado Beatriz Monteiro José Casero Bernardo Ferreira Sara Roque Marta Fernandes	Crol: -Mãos demasiado relaxadas; -Ataques de água na braçada muito próximo da cabeça; - Respiração lateral mal realizada. Costas: -Olhar dirigido para o fundo da piscina; -Quando sai da água, cotovelo não aponta para cima.	- Piscina 8.	- Utilização de flutuadores; - Saídas do caso por vagas;	- Feedback prescrito, descritivo, de questionamento e positivo; - Estilos de ensino tarefa e descoberta guiada;	- Materiais Flutuadores;	- Realizam todas as lições do AMA sem qualquer dificuldade; - Realizam as técnicas crol, costas e braço com correção técnica; - Realizam saltos a partir do bloco; - Nadam 50 metros sem parar.
Introdutório Grupo C	Ana Dias Beatriz Nunes Bernardo Freire Carolina Pedrosa Gonçalo Julio João Ribeiro Lara Silva Marta Romão	-movimento descendente pouco explosivo. Crol: -Não extensão total do braço; -Mãos demasiado relaxadas; - Horizontalidade na bacia da água; - Exagerada flexão dos joelhos; -Pés fletidos; - Respiração lateral mal realizada. Costas: -Olhar dirigido para o fundo da piscina; -Quando sai da água, cotovelo não aponta para cima; -Braço contraído fora de água; -Joelhos a saírem para fora da água; -Movimento descendente pouco explosivo; -Movimento a partir do joelho.	- Piscina 9.	- Utilização de flutuadores; - Exercícios com menor distância; - Saídas do caso por vagas;	- Feedback prescrito, descritivo e positivo; - Estilos de ensino comando e tarefa;	- Materiais Flutuadores;	- Realizam todas as lições do AMA sem qualquer dificuldade; - Realizam as técnicas crol e costas com correção técnica; - Realizam saltos a partir do caso; - Nadam 25 metros sem parar.

DATA: ___/___/___

Apêndice V – Plano de Aula (Exemplo)



Plano Aula						
Professor(a): Manuel Miraglia		Data: 02-12-2019		Hora: 10h30		
Ano/Turma: 12ª3A		Período: 1º		Local/Espaço: Piscinas / 3 pistas		
Nº da aula: 34 e 35		U.D.: Natação		Nº de aula (U.D.): 16 e 17		Duração da aula: 100 min.
Nº de alunos previstos: 21 alunos			Modelo de ensino			
Função didática: Introdução e exercitação				Estilo de ensino: Tarefa e comando		
Recursos materiais: Placas e Pullboys.						
Objetivos da aula: - Introduzir o estilo bruços, repartindo a técnica em pernada, braçada e completa. - Exercitar as técnicas crol, costas e ainda as partidas.						
Tempo		Conteúdos, objetivos e competências ACPA	Descrição da tarefa / Organização	Componentes Críticas da aula	Critérios de Êxito para o conteúdo	Estratégias de Ensino
T	P					
Parte Inicial da Aula						
10:40 até 10:42	2'		Preleção Inicial Apresentação dos conteúdos e objetivos a atingir na aula.		Os alunos ouvem a preleção concentrados. Para completarem a tarefa com sucesso os alunos devem responder atentamente ao questionário.	- Alunos sentados à frente do professor; - Nenhum aluno à frente do outro;
Parte Fundamental da Aula						
10:42 até 10:48	6'	1- Aquecimento com mobilização articular	Exercício 1: Aquecimento com mobilização articular e alongamentos Os alunos seguem as instruções do professor, que irá realizar vários movimentos relacionados com a mobilização articular, terminando com um alongamento e ativando dessa forma o aluno para a prática desportiva.		Para completarem a tarefa com sucesso os alunos devem realizar os movimentos solicitados pelo professor a um ritmo acelerado.	-Nenhum aluno à frente do outro; -Alunos dispostos em fila única.
11:52 até 11:02	30'	2.1- Pernada bruços 2.2- Pernada Crol	Exercício 2.1: Pernada bruços - O aluno, com o apoio de uma prancha, realiza o movimento da pernada bruços, não realizando nenhum tipo de braçada. II repetições x 25m = 200m Exercício 2.2: Pernada crol - O aluno, com o apoio de uma prancha, realiza o movimento da pernada crol, não realizando nenhum tipo de braçada. II repetições x 25m = 200m	Bruços 1- Empumar a água com a parte interna e a sola dos pé; 2- Movimento circular; 3- Grande flexão dos joelhos; 4- Joelhos para dentro e à largura dos ombros; Crol 1- Utilizar o movimento a partir da coxa; 2- Dobrar pouco os joelhos;	Para completarem a tarefa com sucesso os alunos devem realizar a pernada bruços com correção.	- Alunos colocados na sua respetiva pista; - Só saem quando o colega ultrapassar os 20 metros; - 30 a 40 segundos de descanso no final de cada repetição;

				3- Movimento de "chutar"; 4- Pé em fecho plantar; 5- Movimento descrito mais explosivo; 6- Apenas sai a ponta do calcâneo fora de água;		- Mínimo de 4 alunos por dois dos 25 metros.
11:08 até 11:20	12'	3.1- Bragada Bragas com condicionante 3.1- Bragada crol com condicionante	Exercício 3.1: Bragada Bragas - Os alunos trabalham a bragada do estilo Bragas com batimento de pernas do estilo crol, de forma a facilitar o deslocamento, permitindo dessa forma dirigir o foco apenas para a técnica da bragada. O movimento é condicionado, pois o aluno terá de tocar sempre com as mãos no umbigo, de forma a terminar o movimento. 6 repetições a 25m = 300m Exercício 3.2: Bragada crol - O aluno, com o apoio do pulso, de forma a bloquear as ações dos pés, realiza a bragada crol, onde sempre que o pé sai fora da água tem de tocar com a mão no ombro. 6 repetições a 25m = 300m	Bragas 1- Bragas a realizar o movimento em simultâneo; 2- Mãos com os dedos unidos; 3- Início da bragada com as mãos a apontar para o fundo da piscina; 4- Afastamento das mãos (para fora e baixo) com arrasto até à largura dos ombros "V"; 5- Descolagem das mãos até à cintura; 6- Mãos juntas a perfurar a água até ao posicionamento inicial. Crol 1- Cabeça a apontar para baixo e para a frente (mesmo até a nádo do cabelo); 2- Braço relaxado fora de água; 3- Braço contraído quando imerso; 4- "Furar" a água com a ponta dos indicadores numa linha paralela entre os ombros e a orelha; 5- Quando sai da água, cotovelo a apontar para cima; 6- Rodar ligeiramente o tronco no momento das bragadas;	Para completarem a tarefa com sucesso os alunos devem conseguir realizar a bragada de Bragas com correção.	- Alunos colocados na sua respetiva pista; - 50 usens quando o colega ultrapassar os 30 metros; - 30 a 40 segundos de descanso no final de cada repetição.
11:28 até 11:36	12'	4.1- Bragada Bragas sem condicionante 4.1- Bragada crol sem condicionante	Exercício 4.1: Bragada Bragas - Os alunos trabalham a bragada do estilo Bragas com batimento de pernas do estilo crol, de forma a facilitar o deslocamento, permitindo dessa forma dirigir o foco apenas para a técnica da bragada. 6 repetições a 25m = 150m Exercício 4.2: Bragada crol	Bragas 1- Bragas a realizar o movimento em simultâneo; 2- Mãos com os dedos unidos; 3- Início da bragada com as mãos a apontar para o fundo da piscina; 4- Afastamento das mãos (para fora e baixo) com arrasto	Para completarem a tarefa com sucesso os alunos devem conseguir realizar a bragada de Bragas com correção.	- Alunos colocados na sua respetiva pista; - 50 usens quando o colega ultrapassar os 30 metros; - 30 a 40 segundos de descanso no final

			<p>-Os alunos trabalharão a braçada do estilo crol, utilizando o pullboy para bloquear o movimento dos m, permitindo dessa forma dirigir o foco apenas para a técnica da braçada.</p> <p>6 repetições a 25m = 150m</p>	<p>até à largura dos ombros "V";</p> <p>5- Descida das mãos até à cintura;</p> <p>6- Mãos juntas a perfurar a água até ao posicionamento inicial</p> <p>Crol</p> <p>1- Cabeça a apontar para baixo e para a frente (imersa até a raiz do cabelo);</p> <p>2- Braço relaxado fora de água;</p> <p>3- Braço contraído quando imerso;</p> <p>4- "Furar" a água com a ponta dos indicadores numa linha paralela entre os ombros e a orelha;</p> <p>5- Quando sai da água, cotovelo a apontar para cima;</p> <p>6- Rodar ligeiramente o tronco no momento das braçadas;</p>		de cada repetição.
11:37 até 11:44	7'	<p>5.1- Técnica completa braços</p> <p>5.2- Técnica completa crol</p>	<p>Exercício 5.1: Técnica completa braços</p> <p>- O aluno, sem qualquer apoio, realiza a técnica total de braços.</p> <p>6 repetições a 25m = 150m</p> <p>Exercício 5.2: Técnica completa crol</p> <p>- O aluno, sem qualquer apoio, realiza a técnica total de crol.</p> <p>6 repetições a 25m = 150m</p>	<p>Braços</p> <p>Componentes críticas anteriores;</p> <p>Crol</p> <p>Componentes críticas anteriores;</p>	<p>Para completarem a tarefa com sucesso os alunos devem conseguir realizar a técnica de braços com correção.</p>	<p>- Alunos colocados na sua respetiva pista;</p> <p>- Só saem quando o colega ultrapassar os 30 metros;</p> <p>- 30 a 40 segundos de descanso no final de cada repetição.</p>
11:46 até 11:52	6'	6- Partidas	<p>Exercício 6: Partidas</p> <p>Grupo introdutório e elementar:</p> <p>3 repetições</p> <p>- Por grupos de nível, os alunos dedicam-se para o tal e ou para a parede lateral e realizam partidas para a pista, seguindo as seguintes progressões:</p> <p>1- De pé (2x);</p> <p>2- De pé, no bloco (1x).</p>	<p>1- Queixo junto do peito;</p> <p>2- Braços acima da linha das orelhas;</p> <p>3- Uma mão em cima da outra.</p>	<p>Para completarem a tarefa com sucesso os alunos devem conseguir realizar as partidas para a água com correção.</p>	<p>- Um aluno a realizar a partida de cada vez.</p>
Parte Final da Aula						

11:52 até 11:55	1'	G- Alongamentos e reflexão da aula	O professor define um aluno para fornecer os alongamentos para a turma. De seguida expõe os aspetos positivos e negativos da aula, questionando ainda se os alunos possuem algumas dúvidas.	Os alunos ouem a reflexão concentrados, identificando ainda as maiores dificuldades que sentiram.	- Alunos em reflexão; - Nenhum aluno sobreposto ao outro.
-----------------------	----	------------------------------------	---	---	--

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

Nesta aula, optei por introduzir a técnica bruços, pois sinto que a grande maioria da turma já conseguiu consolidar as técnicas costas e crol.

Ainda assim, optei por realizar uma diferenciação pedagógica, onde em cada exercício tenho sempre duas opções para os alunos, entre realizarem a técnica crol ou a técnica bruços.

Dessa forma, não irei determinar os exercícios pelas pistas de nível, mas sim pela percepção que os alunos têm relativamente ao seu nado, dando dessa forma uma oportunidade aos alunos de decidirem se estão ou não preparados para iniciarem o trabalho de bruços.

Relativamente ao ensino de bruços, optei por repartir em 4 fases, onde inicialmente começo com o ensino dos movimentos dos membros inferiores, de seguida passo para o trabalho de membros superiores condicionado, depois mantenho o trabalho dos membros superiores, mas já sem condicionantes e termino com a execução da técnica na sua totalidade dos movimentos.

Realizo ainda execução das partidas, sendo que desta vez já irei colocar os alunos a saltarem dos blocos de partida.

Apêndice VI – Relatório de Aula (Exemplo)



Documento	Reflexão sobre a minha aula
Nome do Estagiário	Manuel Miragaia
Unidade Didática	Natação
Nº da Aula	28 e 29
Data	18/11/2019

No dia 18/11/2019 lecionei mais uma aula dentro da unidade didática de Natação, onde introduzi o estilo crol e as partidas, tendo ainda exercitado o estilo costas.

Relativamente à minha aula, penso que continuo a dar pouco ênfase e atenção à pista número 7, que é a pista onde estão os meus alunos que possuem um grande conhecimento teórico e prático relativamente à natação, pelo que esse aspeto leva a que eu ao longo das aulas não dê tanta importância, pois sinto que são alunos com pouco a aprender.

De forma a cativar estes alunos da pista 7 a terem uma maior motivação para a realização da aula, irei numa futura aula utilizar estes mesmos alunos como agentes de ensino, colocando os restantes alunos da turma na parte de fora da piscina, observando os colegas da pista 7 a realizar as técnicas que eu selecionar, de forma a dar uma importância acrescida às excelentes capacidades técnicas daqueles alunos.

Relativamente ao aquecimento, utilizei a estratégia que tinha vindo a utilizar nas aulas anteriores, colocando os alunos à minha frente em meia-lua e realizando eu os alongamentos, tendo de seguida nomeado uma aluna da turma para servir de modelo de alongamentos para os alunos.

Relativamente ao aquecimento, tenho de começar a organizar melhor os alunos da turma, pois alguns alunos estavam muito perto uns dos outros, o que causa em alguns exercícios alguma confusão, pois exigem espaço para serem realizados de uma maneira correta.

Senti ainda que alguns alunos, com a habitual pressa de realizar os 25 metros de uma forma o mais rápida possível, utilizavam pouco a respiração, estando tempo exagerado em apneia, o que leva a que a fadiga se acumule de uma forma exageradamente rápida, levando a uma pior execução da técnica na parte mais final dos 25 metros, devendo na próxima aula pedir aos alunos que a cada 2/3 braçadas eles realizem a respiração.

O facto de os alunos saírem constantemente por vagas, cria um excessivo fluxo de alunos em espera na marca dos 25 metros, onde aproveitam muitas vezes para descansar com um tempo de descanso exagerado, criando ainda uma grande confusão nessa zona da piscina.

De forma a evitar estas situações, irei começar a colocar a regra de poderem estar apenas no máximo 4 alunos à espera na marca dos 25 metros, de forma a obrigar os alunos a cumprirem os tempos de espera, evitando ainda a conversa entre alunos nessa zona da piscina.

Manuel Miragaia

Apêndice VII – Folha de Pontualidade

Disciplina: _____ Turma: _____

Data: _____

Nº	Folha de pontualidade	
1	Aluno	
2	Aluno	
3	Aluno	
4	Aluno	
5	Aluno	
6	Aluno	
7	Aluno	
8	Aluno	
9	Aluno	
10	Aluno	
11	Aluno	
13	Aluno	
14	Aluno	
15	Aluno	
16	Aluno	
17	Aluno	
18	Aluno	
19	Aluno	
20	Aluno	
21	Aluno	
22	Aluno	

Assinatura do professor: _____

Apêndice VIII – Ficha de Avaliação Inicial (Exemplo)

Escola Secundária de Avelar Brotero



Ficha de Avaliação Inicial / Sumativa de Ténis

Nível de Jogo jogo 1X1 - 1/2 Campo longitudinal, início em Serviço por cima/baixo					Ano:	Turma:	Data:
N.º	Nome	1 0/9	2 10/13	3 14/16	4 17/20	Critérios de Avaliação	
1						1 - Não conhece o objectivo do jogo; - Pega incorrecta da raqueta; - Não se desloca; - Não se posiciona para devolver a bola (evitando que esta bata mais de uma vez no campo);	- Não consegue sustentar um jogo de cooperação.
2							
3							
4							
5						2 - Conhece o objectivo do jogo - Pega correcta da raqueta (Pega Universal); - Adopta ocasionalmente a Posição Base/Espera; - Desloca-se e tenta devolver a bola para o campo adversário;	- Consegue sustentar o jogo de cooperação, durante algum tempo, com batimentos de Direita.
6							
7							
8							
9						3 - Conhece o objectivo do jogo; - Pega correcta da raqueta (Pega de Direita e Esquerda); - Adopta com frequência a Posição Base/Espera - Desloca-se, posiciona-se correctamente, e devolve a bola para o campo adversário;	- Consegue sustentar o jogo de cooperação, durante algum tempo, com batimentos de Direita e de Esquerda. - Realiza com alguma eficácia; Batimento de Direita, de Esquerda e o Serviço.
10							
11							
12							
13						4 - Conhece o objectivo do jogo; - Pega correcta da raqueta (Pega de Direita e Esquerda); - Desloca-se, posiciona-se correctamente, e devolve a bola para o campo adversário criando-lhe dificuldade na resposta;	- Desloca-se com rapidez recuperando a Posição Base/Espera, no meio do campo, após cada batimento; - Realiza com correcção e oportunidade os gestos técnicos; Serviço, Batimento de Direita e de Esquerda; Volei de Direita; Volei de Esquerda e Smash.
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							
23							
24							
25							
26							
27							
28							
29							
30							

Apêndice IX – Ficha de Avaliação Formativa Processual (Exemplo)

nº	Alunos	Empenho (N/S)	Autonomia (N/S)	Cumprimento tarefas (N/S)	Atenção instrução (N/S)	Níveis INT_ELE_AV	Conteúdos técnicos (N/S)	Continuidade no ataque (N/S)	Criar oportunidades (N/S)	Finalizar (N/S)	Transição def/ata (N/S)	Impedir finalização (N/S)	Transição ata/def (N/S)
1		S	S	S	S	AV	4	4	4	3	3,5	4	3,5
2		S	S	S	S	INT	2	2	2	2	2	2	2
3		N	N	S	N	INT	2	1,5	2	2	1,5	2	2
4		S	S	S	S	ELE	3	3	3	2,5	2,5	3	3
5		S	S	S	S	AV	4	4	4	3	3,5	4	3,5
6		N	N	S	N	INT	2	1,5	2	2	1,5	2	2
7		S	S	S	S	ELE	3	3	3	2	2,5	3	3
8		S	S	S	S	AV	4	4	4	3	3,5	4	3,5
9		S	S	S	S	AV	3	3	3	3	3,5	4	3
10		S	S	S	N	ELE	3	3	3	3	3,5	4	3
11		S	S	S	S	ELE	3	3	3	3	3,5	4	3
13		S	S	S	S	AV	4	4	4	3	4	4	3,5
14		S	S	S	S	INT	2	2	2	2	2	2	2
15		S	S	S	S	INT	2,5	2,5	3	2,5	2,5	3	2,5
16		S	S	S	N	ELE	3	3	3	2	2,5	3	2,5
17		S	N	S	S	INT	2	2	2	2	2	2	2
18		N	N	S	S	INT	2	2	2	2	1,5	2	2
19		S	S	S	S	INT	2	2,5	2	2	2	2	2
20		S	S	S	S	ELE	3	3	3	3	3,5	3	3
21		S	S	S	S	ELE	3	3	3,5	3,5	2,5	4	3,5
22		S	S	S	N	INT	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	3	2

Apêndice X – Ficha de Avaliação Intercalar

Avaliação Intercalar – Educação Física CCH					
Nome:			Turma:		
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 colegas.					
Estou com atenção quando o meu professor fala.					
Esforço-me para atingir os objetivos da aula.					
Tenho que me esforçar mais para melhorar.					

Apêndice XI – Ficha de Avaliação Sumativa (Exemplo)

Grelha de avaliação sumativa

Nº	Nome	Pega da raquete	Posição base	Serviço por baixo	Batimento de direita	Batimento de esquerda	Deslocamentos no campo	Jogo 1x1
		{0 a 4 valores}	{0 a 4 valores}	{0 a 4 valores}	{0 a 4 valores}	{0 a 4 valores}	{0 a 4 valores}	{0 a 4 valores}
1		4	3	4	3	2	3	3
2		4	3	3	2	2	2	3
3		3	2	3	2	2	2	3
4		4	3	3	3	2	3	3
5		4	4	4	4	3	4	4
6		3	2	3	2	2	2	3
7		4	3	3	3	2	3	3
8		4	4	4	4	4	4	4
9		4	3	4	3	3	3	3
10		4	3	4	3	2	3	3
11		4	3	4	3	3	3	3
13		4	3	3	4	3	3	3
14		4	3	3	3	3	2	3
15		3	2	3	2	3	2	3
16		4	4	3	3	3	3	3
17		3	2	3	2	2	2	3
18		3	2	3	2	2	2	3
19		4	3	3	2	2	2	3
20		4	3	4	3	3	3	3
21		4	3	4	3	3	4	3
22		3	2	3	2	2	2	3

Critérios de posicionamento do aluno da escala de 0 a 20 valores

Entre	Cumpre os seguintes requisitos
0 e 9	O aluno tem mais que 5 (1)
10 e 13	O aluno pode ter no máximo 4 (2) e 3 (3)
14 e 17	O aluno pode ter no máximo 1 (2), 4 (3) e no mínimo 2 (4)
18 e 20	O aluno pode ter no máximo 2 (3) e pelo menos 4 (4)

Apêndice XII – Parâmetros, Indicadores e Descritores de Avaliação (Exemplo)

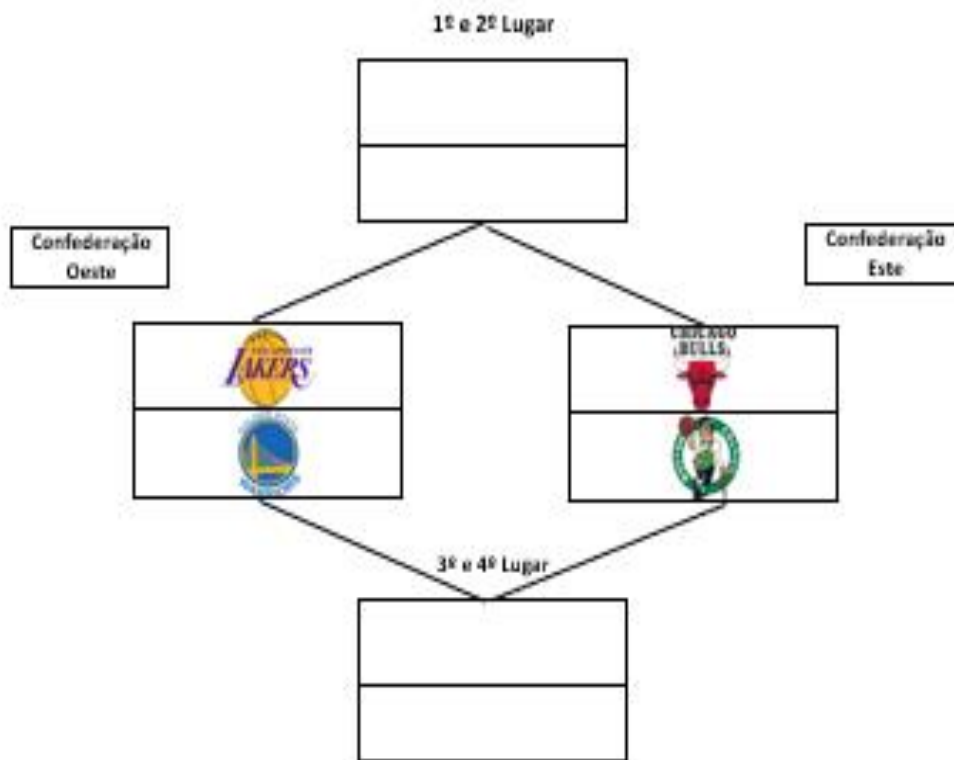
Quadro 6- Parâmetros, indicadores e descritores de avaliação

Parâmetros	Indicadores	Descritores de avaliação			
		1	2	3	4
Estilo Costas	Pernada	Não realiza um movimento propulsivo.	Movimento propulsivo, sem extensão completa dos mb. inf.	Movimento propulsivo, com as pernas em extensão.	Movimento propulsivo, com as pernas em extensão e com o movimento proveniente da coxa.
	Braçada	Não realiza braçada.	Braçada com os mb. sup. em flexão.	Braçada com os mb. sup. em extensão.	Braçada com os mb. sup. em extensão, realizando uma rotação da mão quando passa a linha do ombro.
Estilo Crol	Pernada	Não realiza um movimento propulsivo.	Movimento propulsivo, sem extensão completa dos mb. inf.	Movimento propulsivo, com os mb. inf. em extensão.	Movimento propulsivo, com os mb. inf. em extensão e com o movimento proveniente da coxa-femural.
	Braçada	Não realiza braçada.	Braçada com os mb. sup. em flexão/braçada muito curta.	Braçada com os mb. sup. em extensão.	Braçada com os mb. sup. em extensão, dirigindo o cotovelo para cima quando sai fora da água.
	Respiração	Nado com a cabeça fora de água.	Apenas respiração frontal.	Respiração unilateral.	O aluno utiliza respiração unilateral e bilateral.
	Pernada	Não realiza pernada, ou faz pernada de crol.	Pernada, arrastando a água com a planta do pé, sem sincronismo.	Pernada, arrastando a água com a planta do pé e colocando os joelhos para dentro e à largura dos ombros.	Pernada, arrastando a água com a planta do pé, colocando os joelhos para dentro e à largura dos ombros,

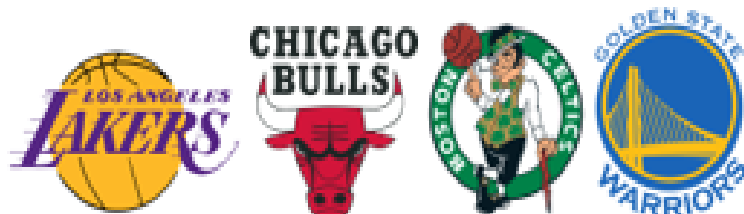
Estilo Braços					realizando ainda um movimento circular.
	Braçada	Braçada sem sincronismo ou amplitude excessiva	Braçada, mas não arrasta a água.	Braçada arrastando a água e recupera perfurando a água.	Braçada arrastando a água e recupera perfurando a água, de forma coordenada com o movimento das pernas.
	Respiração	O aluno desloca-se com a cabeça fora de água.	Não expira na fase subaquática.	Respiração de forma coordenada com os mb. sup. e as pernas.	Respiração de forma coordenada com os mb. sup. e as mb. inf., colocando o peito pela linha da água.
Partidas	Partidas	O aluno não realiza partidas.	O aluno realiza partidas a partir do cais, não conseguindo entrar na água numa posição vertical.	O aluno realiza partidas a partir do cais, conseguindo entrar na água numa posição vertical.	O aluno realiza partidas a partir do bloco, conseguindo entrar na água numa posição vertical.
AMA	AMA	O aluno não entra na água.	O aluno entra na água, mas não coloca a face submersa.	O aluno entra na água e coloca a face submersa, mas não consegue deslocar-se sem flutuadores.	O aluno entra na água e coloca a face submersa, conseguindo ainda deslocar-se sem flutuadores.

Apêndice XIII – Quadro Competitivo (Exemplo)


Quadro competitivo – Torneio de Basquetebol 12º 3A





Equipas – Torneio de Basquetebol 12^º 3A



	
8	ALUNO
	ALUNO
11	
15	ALUNO
14	ALUNO
3	ALUNO

	
13	ALUNO
10	ALUNO
7	ALUNO
2	ALUNO
16	ALUNO

	
1	ALUNO
	ALUNO
21	
19	ALUNO
17	ALUNO
6	ALUNO

	
5	ALUNO
9	ALUNO
12	ALUNO
18	ALUNO
4	ALUNO

Apêndice XIV – Fichero Anual de Turma (Exemplo)

		Competências							Classificação Final	Autoavaliação	ALUNOS	FINAL DO 1º PERÍODO	
		Transversais				Disciplinares							
		Saber Estar (10%)				Saber Fazer (85%)			Saber (5%)				
		Empenho	Responsabilidade	Relações interpessoais	Autonomia	Capacidades motoras	Elementos técnicos	Comportamento Tático	Persistência na tarefa	Conhecimentos			
Nº	Nome do aluno	1%	##	##	1%	70%	###	5%			Nº		
1	Aluno	17	17	19	18	14	20	17	15	11	1	14,99	
2	Aluno	17	17	19	18	16	18	18	17	16	2	15,11	
3	Aluno	13	19	18	18	13	15	16	14	12	3	13,45	
4	Aluno	19	20	19	18	13	19	17	15	14	4	15,4	
5	Aluno	18	17	19	18	17	18	18	17	18	5	18,1	
6	Aluno	16	19	18	18	14	16	16	15	14	6	13,73	
7	Aluno	19	17	20	19	20	19	20	20	19	7	17,15	
8	Aluno	18	13	19	18	17	18	18	17	17	8	18,4	
9	Aluno	13	19	18	18	13	16	17	14	10	9	14,55	
10	Aluno	13	13	17	18	16	15	16	16	16	#	14,68	
11	Aluno	16	13	18	18	15	18	17	16	16	11	15,12	
12	0								0		#	0	
13	Aluno	15	13	17	18	15	17	16	15	15	#	15,09	
14	Aluno	13	0	18	18	12	14	15	12		#	13,5	
15	Aluno	17	0	18	18	17	19	18	17		#	15,13	
16	Aluno	19	19	19	19	20	19	20	20	19	#	18,05	
17	Aluno	16	13	18	18	15	18	18	16	15	#	14,46	
18	Aluno	18	9	18	19	20	18	20	19	19	#	16,18	
19	Aluno	17	9	18	18	15	18	18	15	16	#	14,59	
20	Aluno	19	18	17	18	20	19	20	20	#	#	17,53	
21	Aluno	19	17	19	19	17	19	19	18	17	#	17,57	
22	Aluno	16	13	18	18	14	16	16	15	14	#	13,58	

Apêndice XV – Total de Respostas dos Alunos



FAKULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA
 MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO
 NÚCLEO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO EM EDUCAÇÃO FÍSICA 2019/2020 – ESCOLA SECUNDÁRIA AVELAR BROTERO

QUESTIONÁRIO

Código: _____

“A intervenção pedagógica do professor de Educação Física”

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

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

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

Data de resposta: _____
 Sexo: Masculino Feminino
 Idade: _____

1ª PARTE - GRUPO I

O professor nas aulas de Educação Física...

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

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	
	1	2	3	4	5	
				2	18	
				4	16	
				2	18	
			1	3	16	
			2	2	16	
				3	17	
				7	13	
			1	4	15	
			1	7	12	
			1	7	12	
			1	1	6	12
	5	10	5			
		3	4	4	9	
			1	7	12	
			1	6	13	
	18	2				
		1	3	2	14	
			3	9	8	
			1	5	14	
			2	5	13	
			1	2	17	
				4	16	
	9	10	1			
	1		2	5	12	
		2	1	3	14	
			2	3	15	
			1	4	15	
		1	2	5	12	
			1	6	13	
				2	18	
		4	6	3	7	



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

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
	1	2	3	4	5
32.			1	5	14
33.				3	17
34.				9	11
35.				7	13
36.		1	1		18
37.				3	17
38.			1	3	16
39.			2	8	10
40.			2	7	10
41.			3	6	12
42.			1	5	14
43.			4	3	13
44.	8	4	4	1	3

GRUPO II
1ª PARTE - Opinião do aluno

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

2ª PARTE - Sentimentos

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

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

1.1. Apresenta a razão principal desse sentimento: _____

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

Obrigado pela colaboração!

Apêndice XVI – Total de Respostas do Professor Estagiário



FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA
 MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO
 NÚCLEO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO EM EDUCAÇÃO FÍSICA 2019/2020 – ESCOLA SECUNDÁRIA AVELAR BROTERO

QUESTIONÁRIO

Código: _____

“A intervenção pedagógica do professor de Educação Física”

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

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

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

Data de resposta: _____

Sexo: Masculino Feminino

Idade: _____

1ª PARTE - GRUPO I

O professor nas aulas de Educação Física...

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

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
	1	2	3	4	5
1				X	
2					X
3					X
4					X
5					X
6				X	
7				X	
8			X		
9			X		
10			X		
11				X	
12				X	
13				X	
14				X	
15	X				
16				X	
17				X	
18				X	
19		X			
20				X	
21				X	
22				X	
23				X	
24				X	
25				X	
26		X			
27			X		
28				X	
29					X
30	X				
31					



	Nunca	Raramente	Alguma vez	Muitas vezes	Sempre
	1	2	3	4	5
32. ... apresenta, de forma clara aos alunos, os resultados da avaliação.					X
33. ... foca a sua avaliação nas matérias dadas.			X		
34. ... é claro quando corrige os alunos.			X		
35. ... dá informações decisivas para a melhoria das aprendizagens dos alunos.			X		
36. ... trata os alunos com respeito.					X
37. ... utiliza a demonstração (exemplifica) na apresentação dos exercícios.			X		
38. ... utiliza diferentes formas para ajudar os alunos nas suas aprendizagens.			X		
39. ... utiliza os melhores alunos para auxiliarem na aprendizagem dos colegas.			X		
40. ... certifica-se se os alunos saem da aula sem dúvidas.			X		
41. ... corrige o alunos nas aulas de avaliação, para que tenham melhores resultados			X		
42. ... mostra-se disponível para auxiliar os alunos no final das aulas.					X
43. ...motiva os alunos para que eles pratiquem desporto para além da aula/escola (tempos livres).			X		
44. ...utiliza TIC's (tecnologias de informação e comunicação) durante as aulas.	X				

GRUPO II

1ª PARTE - Opinião do aluno

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

2ª PARTE - Sentimentos

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

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

1.1. Apresenta a razão principal desse sentimento: _____

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

Obrigado pela colaboração!

Apêndice XVII – Total de Respostas do Professor Cooperante



FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA
MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO
NÚCLEO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO EM EDUCAÇÃO FÍSICA 2019/2020 – ESCOLA SECUNDÁRIA AVELAR BROTERO

QUESTIONÁRIO

Código: _____

“A intervenção pedagógica do professor de *Educação Física*”

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

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

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

Data de resposta: _____

Sexo: Masculino Feminino

Idade: _____

1ª PARTE - GRUPO I

O professor nas aulas de Educação Física...

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

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



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

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
	1	2	3	4	5
32.					X
33.			X		
34.				X	
35.			X		
36.				X	
37.			X		
38.				X	
39.				X	
40.			X		
41.			X		
42.				X	
43.			X		
44.	X				

GRUPO II
1ª PARTE - Opinião do aluno

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

2ª PARTE - Sentimentos

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

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

1.1. Apresenta a razão principal desse sentimento: _____

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

Obrigado pela colaboração!

Apêndice XVIII – Respostas dos Alunos com Dados Estatísticos

PERGUNTAS	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
1- Planifica a matéria, de forma lógica.	20	4	5	4,9	,300
2- Apresenta os conteúdos, de forma ajustada ao nível de conhecimento dos alunos.	20	4	5	4,8	,400
3- Apresenta, de forma clara, no início do ano letivo, as regras e o programa da disciplina.	20	4	5	4,9	,300
4- Informa, claramente, sobre o processo de avaliação (critérios de avaliação, momentos de avaliação).	20	3	5	4,75	,536
5- Cumpre o horário da aula.	20	3	5	4,70	,640
6- É assíduo.	20	4	5	4,85	,357
7- Mantém a turma controlada.	20	4	5	4,65	,477
8- Informa o aluno sobre o que faz bem ou mal, na aula.	20	3	5	4,70	,557
9- Dá ritmo e entusiasmo às aulas.	20	3	5	4,55	,589
10- Conhece a matéria que está a ensinar.	20	3	5	4,55	,589
11- Aceita as novas ideias dos alunos.	20	2	5	4,45	,805
12- Gasta muito tempo em explicações, sobrando pouco tempo para a prática.	20	3	5	4,00	,707
13- Dá a matéria de forma a que os alunos consigam fazer a ligação com o que já aprenderam.	20	2	5	3,95	1,117
14- É justo e coerente nas decisões que toma perante comportamentos de indisciplina.	20	3	5	4,55	,589
15- É justo nas avaliações.	20	3	5	4,60	,583
16- Por vezes, zanga-se com algum aluno, sem razão para tal.	20	4	5	4,85	,357
17- Encoraja os alunos.	20	2	5	4,45	,921
18- Dá especial atenção aos alunos com mais dificuldade.	20	3	5	4,25	,698
19- Estimula a que cada aluno se	20	3	5	4,65	,572

responsabilize pelos seus atos.					
20- Estimula a intervenção do aluno e a apresentação das suas ideias.	20	3	5	4,55	,669
21- Corrige os alunos ao longo da aula.	20	3	5	4,80	,509
22- Relaciona-se muito bem com os alunos.	20	4	5	4,80	,400
23- Por vezes, permite comportamentos de indisciplina.	20	3	5	4,40	,583
24- Estimula uma boa relação entre todos os alunos da turma.	20	1	5	4,35	1,014
25- Preocupa-se em relacionar as novas aprendizagens com as já aprendidas.	20	2	5	4,45	,973
26- Preocupa-se em propor exercícios diversificados e motivadores.	20	3	5	4,65	,654
27- Preocupa-se em tratar os alunos de forma igual.	20	3	5	4,70	,557
28- Previne comportamentos de indisciplina.	20	2	5	4,40	,860
29- Coloca questões aos alunos fazendo-os refletir sobre a matéria que está a ensinar.	20	3	5	4,60	,583
30- Faz um resumo da matéria no início e no final da aula, para saber o que os alunos aprenderam.	20	4	5	4,90	,300
31- Utiliza diferentes formas de avaliação (teste escrito, trabalhos, relatórios, questionamento, etc.).	20	1	5	4,60	1,241
32- Apresenta, de forma clara aos alunos, os resultados da avaliação.	20	3	5	4,65	,572
33- Foca a sua avaliação nas matérias dadas.	20	4	5	4,85	,357
34- É claro quando corrige os alunos.	20	4	5	4,55	,497
35- Dá informações decisivas para a melhoria das aprendizagens dos alunos.	20	4	5	4,65	,477
36- Trata os alunos com respeito.	20	3	5	4,85	,477
37- Utiliza a demonstração (exemplifica) na apresentação dos exercícios.	20	4	5	4,85	,357

38- Utiliza diferentes formas para ajudar os alunos nas suas aprendizagens.	20	3	5	4,70	,640
39- Utiliza os melhores alunos para auxiliarem na aprendizagem dos colegas.	20	3	5	4,40	,663
40- Certifica-se se os alunos saem da aula sem dúvidas.	20	3	5	4,50	,671
41- Corrige os alunos nas aulas de avaliação, para que tenham melhores resultados	20	3	5	4,65	,572
42- Mostra-se disponível para auxiliar os alunos no final das aulas.	20	3	5	4,75	,536
43- Motiva os alunos para que eles pratiquem desporto para além da aula/escola (tempos livres).	20	3	5	4,45	,805
44- Utiliza TIC` s (tecnologias de informação e comunicação) durante as aulas.	20	1	5	2,35	1,424

ANEXOS

**ANEXO 1 – Diploma de Organização do Corta Mato Escolar -
2019/2020**



ANEXO 2 – Certificado de Organização da Oficina de Ideias IX

CERTIFICADO DE ORGANIZAÇÃO IX Oficina de Ideias em Educação Física

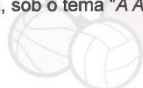
Certifica-se que Mamed José Miragaia Sousa organizou este evento, juntamente com os restantes elementos do Núcleo de Estágio Pedagógico em Educação Física da Escola Secundária de Avelar Brotero, no âmbito da unidade curricular de Estágio Pedagógico, do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos 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, 22 de Abril de 2020



ANEXO 3 – Certificado de Participação na Oficina de Ideias IX

CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO IX Oficina de Ideias em Educação Física

Certifica-se que Manuel José Miragaia Sousa 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, 22 de Abril de 2020

